

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

VÂNIA DE FÁTIMA MATIAS DE SOUZA

**ESTUDO DA INFLUÊNCIA DA
VARIABILIDADE DE PRÁTICA GÍMNICA
SOBRE O DESEMPENHO MOTOR DE
ESCOLARES DO NOVO PRIMEIRO ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maringá
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

VÂNIA DE FÁTIMA MATIAS DE SOUZA

**ESTUDO DA INFLUÊNCIA DA VARIABILIDADE
DE PRÁTICA GÍMNICA SOBRE O DESEMPENHO
MOTOR DE ESCOLARES DO NOVO PRIMEIRO
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física – UEM/UEL, para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. VANILDO RODRIGUES PEREIRA

Maringá
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

S729e Souza, Vânia de Fátima Matias de
Estudo da influência da variabilidade de prática gímnica sobre o desempenho motor de escolares do novo primeiro ano do ensino fundamental / Vânia de Fátima Matias de Souza. -- Maringá, 2009.
94 f. : il.

Orientador : Prof. Dr. Vanildo Rodrigues Pereira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - UEM/UEL, Área de concentração: Estudos do Movimento Humano, Linha de Pesquisa: Aquisição e Desempenho de Habilidade Motoras, 2009.

1. Habilidades motoras (Educação física). 2. Desempenho motor. 3. Ginástica. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - UEM/UEL.

CDD 21.ed.796.4

VÂNIA DE FÁTIMA MATIAS DE SOUZA

**ESTUDO DA INFLUÊNCIA DA VARIABILIDADE
DE PRÁTICA GÍMNICA SOBRE O DESEMPENHO
MOTOR DE ESCOLARES NO NOVO PRIMEIRO
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à
Universidade Estadual de Maringá,
como parte das exigências do
Programa Associado de Pós-
Graduação em Educação Física –
UEM/UEL, na área de concentração
em Estudos do Movimento Humano,
para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 25 de FEVEREIRO de 2009

Prof. Dr. **Marco Antonio Coelho
Bortoleto**

Profa. Dra. **Ieda Parra Barbosa Rinaldi**

Prof. Dr. **Vanildo Rodrigues Pereira**
(Orientador)

Dedicatória

Dedico esse trabalho aos meus amores, minhas eternas paixões...

...Meu filho Erick, luz e razão da minha existência... Seu nascimento foi um presente de Deus, para que eu pudesse ver na singeleza e pureza de seu sorriso, que ainda há muito a fazer, mas, que o amor é chave para curar todos os sofrimentos.

...Ao meu amado esposo Silvio, que desde o início de minha trajetória acadêmica sempre esteve ao meu lado, sua presença amorosa, dedicada, compreensiva e absoluta paciência é que me dão forças para continuar e acreditar que o amanhã será sempre melhor que o hoje e, que o futuro é uma construção em conjunto: nossa.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela infinita bondade e sabedoria, por me mostrar os caminhos e direcionar minha vida.

Aos meus pais, Terezinha e Neco, pela sabedoria da vida, pela educação, pelo amor incondicional, pelo apoio, pelo colo, pelas lágrimas e por dividir comigo as angústias de minha trajetória acadêmica, serei eternamente grata! Amo vocês!

À Elisângela e Luana, irmã e sobrinha, tradução de amor, sinônimos de carinho, paciência, ternura e aconchego, sempre um porto para acalantar e sorrir!

Ao seu Osvaldo e D. Maria (in memoriam!), meus queridos e amados avós, por me fazerem, desde criança, acreditar que os sonhos só se realizam quando temos persistência e força de vontade. Por acreditarem na mais pura simplicidade que é por meio da educação que podemos alcançar nossos sonhos.

Ao Prof. Vanildo, por acreditar no meu projeto, e me aceitar no programa de pós-graduação, no qual pude contar com seu apoio, competência e sabedoria.

À amiga Ieda, pelas infinitas orientações, pelo exemplo de mulher e profissional, por ser encantadoramente persistente em seus ideais e, por jamais deixar de acreditar em mim, até mesmo nos momentos em que nem eu conseguia ter alguma esperança. Você é uma das poucas pessoas que conseguem dividir e multiplicar o conhecimento da academia e da vida com singeleza e perspicácia.

À amiga Larissa, pelo colo, pelo aconchego, pelas palavras! Por me fazer sonhar e acreditar que seria possível! Você é a responsável pelos meus vãos, ainda que singelos! Esse sonho só está se realizando porque você me fez acreditar que ele se tornaria realidade!

Aos amigos Giuliano, Renata, Wilson, pelas palavras amigas, pelos gestos de carinho e pelo apoio incondicional!

Às amigas, Paula, Rosana e Agda, por dividir e compartilhar comigo (mesmo de longe!) minhas angústias na busca por discutir uma educação mais eficaz e compromissada.

À Thaís e Halyny pelo apoio incondicional, como “babás”, amigas, irmãs, companheiras. Serei eternamente grata!

À Marcela, Gilmara e Eduardo, meus queridos alunos, companheiros que se dedicaram, acreditaram na proposta e prontamente me auxiliaram nas intervenções. Com sol ou com chuva, estavam lá, sempre confiantes no resultado!

Às amigas do Grupo de Pesquisa em Ginástica da Universidade Estadual de Maringá, em especial, Juliana e Lorena, por enxugarem minhas lágrimas nos momentos de angústia e me mostrarem que há sempre outros caminhos.

Aos amigos do programa de Mestrado Schelyne, Viviane, Clarice, pelos momentos de discussão, e carinho no decorrer do processo!

À Secretaria de Educação do Município de Maringá, a Direção, pais e alunos da Escola Municipal Mirian Leila Pallandri por oportunizarem o desenvolvimento desse estudo nessa instituição de ensino.

E, por fim agradeço a todos aqueles que contribuíram para minha formação humana e acadêmica, pois o hoje nada mais é que um reflexo do passado e uma projeção para o futuro!

SOUZA, VANIA DE FÁTIMA MATIAS DE. **Estudo da Variabilidade de prática gímnica sobre o Desempenho Motor De Escolares do Novo Primeiro Ano Do Ensino Fundamental**. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa, de delineamento quase-experimental, foi analisar o efeito de um programa motor centrado na variabilidade da prática gímnica sobre o desempenho motor geral, em crianças do novo primeiro ano do ensino fundamental, com duração de nove anos. A amostra dessa pesquisa foi aleatória, composta por 42 crianças (23 meninos e 19 meninas) sendo distribuídas em duas turmas: uma no período vespertino (21 crianças), designada como grupo experimental e, outra no matutino (21 crianças), considerada como o grupo controle da pesquisa. A idade média das crianças era de 6,5 anos. Como instrumentos para avaliação motora utilizou-se o TGMD-2 (Testo of Gross Motor Development – ULRICH, 2000) em pré e pós-teste. Para obtenção de informações referentes às atividades diárias das crianças utilizou-se de uma entrevista semi-estruturada, sugerida por Pereira (1997). Para a construção do programa de intervenção, que teve a duração de 16 semanas, com três encontros semanais de 50 minutos, optou-se por adequar a proposta de Leguet (1987). Para a análise dos dados, testou-se a normalidade por meio do teste de Shapiro-Wilk`s, para a comparação entre os grupos controle e experimental aplicou-se o teste U de Mann-Whitney, e para as comparações de cada variável independente, utilizou-se o teste de Wilcoxon. Os resultados indicam que, após o período de intervenção, as crianças do grupo experimental demonstraram um ganho significativo ($p=0,001$) em relação às crianças do grupo controle, nas habilidades de locomoção e controle de objetos. Observou-se também, que as crianças do sexo masculino do GE apresentaram escores de $md= 49$ (46-52), e o GC $md= 49$ (46-52) no pré-teste, já no pós-teste, esse resultado passou para $md= 88$ (82-94) para o GE, enquanto, o GC permaneceu com escores finais semelhantes aos resultados da avaliação no pré-teste $md= 49$ (46-54). Observou-se que tanto os meninos quanto as meninas do GE apresentaram resultados significativos nos escores de locomoção e controle de objetos ($p=0,03$). Vale destacar que o GC permaneceu no mesmo patamar após 16 semanas. Conclui-se assim que, a intervenção estruturada por meio da variabilidade de prática gímnica, estimulou favoravelmente e significativamente, desenvolvendo as habilidades motoras das crianças sujeitos desse estudo como é possível observar nos resultados.

Palavras-chave: Intervenção Motora; Habilidades Motoras; Variabilidade de Prática.

SOUZA, VANIA DE FÁTIMA MATIAS DE. **Study of the variability of practice gímnica on the Engine Performance With New First Year Students From School.** 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

ABSTRACT

The purpose of the present study, the quasi-experimental design, was to analyze the effect of a program focused on motor variability of practice on motor performance general, children in the new first year of primary school, with duration of nine years. The sample of this survey was random, consisting of 42 children (23 boys and 19 girls) being divided into two classes: one in the evening period (21 children), designated as experimental group, and another in the morning (21 children), is considered the control group of search. The average age of children was 6.5 years. As tools to evaluate motor used the TGMD-2 (Test of Gross Motor Development - ULRICH, 2000) in pre-and post-test. To obtain information concerning the daily activities of children used is a semi-structured, as suggested by Pereira (1997). For the construction of the intervention program, which had a duration of 16 weeks, with three weekly meetings of 50 minutes, we opted to bring the proposal to Leguet (1987), in view of the general gymnastics. For data analysis, it was tested by means of the normality test of Shapiro-Wilk's, for comparison between the experimental and control groups was applied to test U of Mann-Whitney, and for comparisons of each independent variable, using the Wilcoxon test. The results indicate that after the intervention, children in the experimental group showed a significant gain ($p = 0001$) in relation to children in the control group, the skills of movement and control of objects. It was also observed that the male children of GE had scores of $md = 49$ (46-52), and GC $md = 49$ (46-52) in the pre-test. Already in the post-test, this result fell to $md = 88$ (82-94) for the GE, while the CG with final scores remained similar to the results of the assessment in the pre-test $md = 49$ (46-54). It was observed that both boys as girls of GE showed significant results in scores of locomotion and control of objects ($p = 0.03$). It emphasized that the GC remained the same level after 16 weeks. It is thus clear that the structured intervention by the variability of practice gímnica, positively and significantly stimulated developing motor skills of children subject of this study revealed in the results.

Keywords: Intervention Motor; motor skills; variability of practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Múltiplas Dimensões Trabalhadas num ambiente humano e material da ginástica, modelo de Leguet (1987)	36
Figura 2	Escores da Locomoção de acordo com sexo e grupo nos dois momentos.....	62
Figura 3	Escores do coeficiente total com a moradia e nos dois momentos.....	63
Figura 4	Escores do controle de objetos de acordo com sexo e grupo nos dois momentos.....	64
Figura 5	Escores da Manipulação de objetos de acordo com a moradia e nos dois momentos.....	65
Figura 6	Escores do coeficiente motor geral de acordo com o sexo e nos dois momentos.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Tarefas do TGMD e Proposta de atividades de Leguet (1987).....	43
Quadro 2	Habilidades, Objetivos e procedimentos, componentes da intervenção.....	46
Quadro 3	Atividades realizadas no ambiente escolar pelos grupos controle e grupo experimental.....	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Totalidade da amostra por grupo e por sexo	41
Tabela 2	Tempo de prática das intervenções motoras e o número de sessões de intervenção gímnica.....	48
Tabela 3	Comparação do desempenho motor entre os grupos residentes em casa e apartamento.....	53
Tabela 4	Identificação do tempo destinado a brincadeira e, ambiente aberto e fechado de acordo com a moradia.....	53
Tabela 5	Análise das habilidades locomotoras dos sexos masculino e feminino em pré-teste.....	54

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

DEF	Departamento de Educação Física
CCS	Centro de Ciências da Saúde
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEL	Universidade Estadual de Londrina
PMG	Programa Motor Generalizado
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
FIG	Federação Internacional de Ginástica
GE	Grupo Experimental
GC	Grupo Controle

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	01
1.1 Objetivos	05
1.3 Justificativa.....	06
 2 REVISÃO	 08
2.1 Considerações sobre o ensino fundamental de nove anos.....	08
2.1.1 Breve trajetória do regime educacional brasileiro.....	08
2.1.2 Legalidade do ensino de nove anos.....	10
2.2 Aprendizagem e desempenho das habilidades motoras.....	16
2.2.1 Processos de aquisição das habilidades motoras.....	22
2.2.2 Aquisição das habilidades motoras na ginástica.....	27
 3 MÉTODOS	 39
3.1 Caracterização da pesquisa.....	39
3.2 Universo e sujeitos do estudo.....	41
3.3 Instrumentos.....	42
3.4 Coleta dos dados.....	50
3.5 Análise dos dados.	50
 4 RESULTADOS	 52
5 DISCUSSÃO	61
6 CONCLUSÃO	67
REFERÊNCIAS	70
ANEXOS	81
APÊNDICES	99

1 INTRODUÇÃO

*“Cultivai a inteligência de vossos alunos,
mas cultivai antes de tudo o seu físico,
porque é dele que vai orientar o
desenvolvimento intelectual”.*
(Rousseau, 1768)

As capacidades e habilidades do ser humano, são processos complexos que conduzem o desenvolvimento do ser humano e, por isso tem sido foco de muitas pesquisas na área da educação física.

Cada fase, cada momento da vida revela uma harmonia entre o que é inato e o que é adquirido. Em especial, na infância, a criança não tem medo de errar. Sua espontaneidade, vivacidade, energia e disponibilidade para aprender tornam-se características explícitas. Portanto, cada criança é um ser único.

A genética cumpre a função de tornar seres humanos em sujeitos que se igualam aos demais da espécie, mas que, ao mesmo tempo se diferenciam em função de suas necessidades e anseios.

Para entender as fases em que esse desenvolvimento ocorre é importante também considerar as experiências vivenciadas nesse período da infância, pois, por meio delas é que o aprendizado poderá ocorrer de forma mais significativa para a criança.

Gallahue e Ozmun (2005) sinalizam que, a criança tem necessidades motoras, cognitivas e afetivas diferenciadas em cada fase de sua vida, portanto, quando se almeja estudar a criança acompanhando os processos e progressos por ela alcançados em cada fase, é preciso buscar compreender suas necessidades e características em cada um desses momentos.

As brincadeiras, os jogos lúdicos e as experiências vividas, corroboram para que essa criança tenha um desenvolvimento de todas suas habilidades e competências de forma significativa, uma vez que quando ela experimenta, compreende e, ao se relacionar com esse novo conhecimento, tende a incorporá-lo de forma significativa e duradoura.

Mediante os pressupostos apresentados torna-se importante refletir como os educadores podem intervir no aprendizado da nova estrutura curricular do ensino fundamental, prevista na Lei nº11. 274/06, em que a criança deve iniciar o processo de letramento, ainda aos seis anos de idade. Essa inclusão dá origem a novos e grandes desafios para a área da educação, pois trata-se de uma questão que, de acordo com Freitas (2003), deve ser, prioritariamente, uma educação que promova a formação humana, reconhecendo a criança como sujeito cultural e em desenvolvimento.

Nesse cenário, a atuação pedagógica deve alicerçar-se em proposições que promovam situações que possam envolver as diferentes áreas do conhecimento e, em especial, as artes, a corporeidade e o aspecto lúdico, imprescindíveis na infância.

Os professores diante desse contexto desempenham um papel fundamental como mediadores do processo de aprendizagem dos saberes construídos historicamente.

A interação no processo ensino-aprendizagem deve ocorrer de forma prazerosa e significativa para a criança, respeitando suas expectativas, limites e necessidades, já que nessa faixa etária (aos seis anos), ela ainda necessita da interação com a alegria de brincar para que seu aprendizado ocorra de forma significativa (ECKERT, 1993).

O explorar movimentos diferentes dos habituais de sua prática diária, da casa, da rua, dos parques e de outros locais onde a brincadeira é uma constante, propiciam à criança desenvolver sua motricidade alegremente, tornando o processo de aprendizagem uma constante. Lembrando que, a aprendizagem refere-se a uma mudança do indivíduo para executar uma tarefa, a qual pode surgir em função da prática, provocando uma melhoria relativamente permanente no desempenho (MAGILL, 1989).

A nesse contexto torna-se prática é condição necessária para que a aprendizagem possa ocorrer significativamente, influenciando as habilidades motoras da criança e, em particular, beneficiando sua coordenação motora.

Malina (1980), acrescenta que a criança desenvolve-se cotidianamente em diferentes ambientes ou envolvimentos, como por exemplo, casa, escola, amigos e parceiros, entre outros espaços.

Entendendo que a educação física é o espaço escolar no qual a criança poderá desenvolver suas habilidades motoras, e desde 1996 com as mudanças ocorridas na LDB, e, tornou-se um componente curricular obrigatório por possibilitar um desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e afetivo-sociais a criança.

Para a realização dessa pesquisa buscamos trabalhos que focassem então o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões (motora, cognitiva, afetiva e social) e encontramos respaldo em trabalhos que se alicerçam na ginástica, como por exemplo, as iniciativas trabalhos de Leguet (1987), Nista-Piccolo (1988), Souza (1997), Velardi (1997), Ayoub (1998), Toledo (1999), Pérez Gallardo (1998), Barbosa-Rinaldi (1999; 2004). Esses estudos trazem subsídios para que se possa entender que esta manifestação da cultura de movimento pode abranger inúmeros objetivos, em especial quando se refere ao trato e variedades de movimentos

específicos da ginástica, que podem contribuir para o desenvolvimento motor e psico-social da criança.

Optou-se uma intervenção com a gímnica centrada nos pressupostos de Leguet, por ser essa uma possibilidade de intervenção que trate das habilidades motoras básicas para subsidiar o desenvolvimento de habilidades futuras, em contextos diferenciados

Entende-se que a ginástica é uma possibilidade de trabalho no ambiente escolar, pois quando trabalhada como saber instituído nas aulas de educação física, possibilita o desenvolvimento das habilidades motoras e, por consequência um aprendizado significativo. Sendo assim, pretendeu-se dar resposta ao seguinte problema:

Um programa motor centrado na prática gímnica, influenciaria significativamente as crianças do novo primeiro ano do ensino fundamental, aos seis anos de idade, especificamente em seu desempenho nas habilidades motoras?

Para dar resposta a esta questão, foram elaborados os objetivos desse estudo, que serão enunciados a seguir.

1.1 OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar o efeito de um programa motor centrado na variabilidade da prática gímnica sobre o desempenho motor geral, em crianças do novo primeiro ano do ensino fundamental, com duração de nove anos.

Objetivos específicos

- Diagnosticar o estágio motor do desempenho de escolares sujeitos do estudo, em pré e pós-teste e, em dois grupos: experimental e controle.
- Aplicar um programa de intervenção com base na variabilidade de prática, centrado na prática gímnica.
- Identificar o possível progresso dos grupos experimental e controle e, suas diferenças.
- Comparar o nível de desempenho entre os grupos e sexos.
- Disponibilizar indicadores para a implementação da prática gímnica na escola, de forma sistemática e no conjunto das outras ofertas, com base nos resultados, caso estes sejam positivos.

1.2 JUSTIFICATIVA

A escolha por este campo de investigação foi motivada pela experiência da interessada na área, que levou a constatar as dificuldades encontradas pelos que estão vivenciando o novo modelo de ensino fundamental de nove anos.

Em prévia revisão da literatura, observou-se que as investigações referentes a essa nova face do ensino fundamental ainda são escassas. Por isso, a delimitação da pesquisa tem como referencia inicial, o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais”, elaborado pela SEB/MEC, em maio de 2004, que apresenta como delimitações para o trabalho:

A infância na escola e na vida: uma relação fundamental; O brincar como um modo de ser e estar no mundo, as diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola, as crianças de seis anos e as áreas do conhecimento: letramento e alfabetização (MEC, 2005, p. 43)

A transição pela inserção da criança de seis anos no ambiente formal de ensino deve ser analisada com um olhar diferenciado, uma vez que tal problemática revela-se desafiadora, uma vez que preconiza-se uma educação a partir do lúdico e respeitando os limites da criança, mas predispõe de orientações que se aproximam de uma educação orientada ao processo de letramento, mas ainda em discussões que circundam o fazer e o como fazer para que esse seja um processo significativo que respeite a criança em seu momento.

Pick (2004), destaca que na infância as mudanças qualitativas e quantitativas no comportamento motor estão relacionadas com a aquisição de habilidades motoras que permitem uma vida ativa, maior interação social e exploração/manipulação do ambiente que cerca as crianças, incluindo ações

simples, até aquelas que exigem a combinação de capacidades e qualidades motoras como correr, saltar ou chutar.

De acordo com Manoel et al. (1995), essas habilidades emergem por volta dos dois anos e, por volta dos seis ou sete devem apresentar o seu domínio, resultante de uma padronização, caracterizada por uma maior eficiência biomecânica e pela incorporação de novos elementos.

A opção por desenvolver um trabalho com possibilidades de experimentação gímnica, centrado em uma educação motora:

é tida como uma atividade prazerosa que se mostra como um fenômeno cultural com propostas educacionais. Que não privilegie apenas a competição, mas que proporcione a auto – superação. Que não se limite aos conteúdos predeterminados, mas que atenda às necessidades do homem. Que não se comprometa em adestrar, mas que se preocupe com a corporeidade do corpo sujeito. Que não vise ao puro rendimento motor, mas que descortine possibilidades inusitadas de movimento (NISTA – PÍCCOLO, 1995, p.118)

Justifica-se investir em um estudo que realce a ginástica meio à oferta escolar, buscando-se fundamentos para contribuir com a formação geral na infância sem, no entanto, se posicionar acima de qualquer das outras formas de trabalho, que envolvem os esportes, a dança e outras manifestações que podem ser tratadas no ambiente escolar, pois entende-se aqui, que o trabalho, a partir da dimensão da ginástica tende a auxiliar no processo de formação geral, possivelmente contribuindo para a melhoria do repertório motor e do seu desempenho de modo fluente e coordenado.

2 REVISÃO

“A entrada na escola representa, pela primeira vez, que a criança é submetida a uma avaliação pública por parte do professor, de seus colegas e de sua família. O sucesso pessoal é o objetivo principal da escola...”
(SARABIA, 1998, p.141)

2.1 Considerações sobre o Ensino Fundamental de nove anos

O ensino fundamental, na atualidade, encontra-se em um momento de transição e mudanças, no que se refere ao ensino fundamental, a mudança refere-se ao aumento do período designado, que a priori era de oito anos e, agora passa a ser de nove anos, em ingresso aos seis anos de idade, acarretando a necessidade de reestruturação e adequação dos conteúdos que são ministrados nesse ambiente. Fato esse, que elevou algumas considerações acerca dos debates que tratam o tema, haja vista que as transformações surgidas que pleiteiam transformar ou modificar o setor educacional, apresentam como características básicas a busca por melhorias na qualidade do ensino.

2.1.1 Breve Trajetória do Regime Educacional Brasileiro

Encontra-se registros sobre as discussões realizadas acerca da qualidade e melhoria no setor educacional desde a década de 50 do século passado, com os estudos realizados por Freire (1951), Furtado (1954) e Holanda (1956). Nesses estudos, a preocupação era a busca por trazer à sociedade um olhar sobre o que era feito e o que se deveria melhorar com relação à educação básica e como era e/ou deveria ser tratada pelos órgãos governamentais responsáveis.

Outra preocupação gerada paralelamente à preocupação com a qualidade de ensino refere-se aos registros dos problemas relacionados à desigualdade no acesso e no fluxo da educação básica brasileira. Pesquisadores como Freitas (1957), Lourenço Filho (1965), Fernandes (1971), Langoni (1973), Hasenbalg, Valle Silva (1991), Ribeiro (1991), Teixeira (1997), apontavam problemas referentes à forma que o sistema educacional tratava a população brasileira.

Para esses autores o sistema apresentava ao longo da história vários problemas, o de maior destaque referia-se ao ingresso e permanência dos alunos na escola. Para esses autores o acesso à alfabetização era visto como um processo seletivo, pois o sistema educacional daquele momento, não universalizava e possibilitava o ingresso de todas as crianças no ambiente escolar, delegava-se como motivos as questões relativas a número de escolas, espaço físico, material e humano. Outro fato, refere-se aos episódios múltiplos de reprovação, pois como consta nos estudos outrora abordados, a maioria das crianças que completavam o ensino primário tinham dificuldades em prosseguir no ginasial.

Esse contexto provocou a realização de pesquisas que tinham como tema o acesso e fluxo, reforçadas pelos sistemas de estatísticas demográficas e de informações. Outra evidência nesses estudos, é que para esse grupo de autores a preocupação governamental com a educação básica ainda dizia respeito ao fluxo e permanência e, não a qualidade do ensino.

A educação brasileira, nesse enfoque, tem passado por um período turbulento de transformações no decorrer de sua história, em especial nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, nos quais, pode-se perceber que as transformações políticas e econômicas exerceram e exercem uma forte influência nessa qualidade de ensino, fluxo e permanência do aluno na instituição escolar.

2.1.2 Legalidade do Ensino de Nove anos

A Lei Federal n. 11.274, promulgada em 6 de fevereiro de 2006, determina que o ensino fundamental no Brasil passa a ter a duração de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos de idade. No entanto, ao se realizar um breve retrospecto da história do ensino fundamental, vê-se que a extensão do tempo escolar obrigatório deste nível de ensino, vem ocorrendo ao longo do último século. Segundo Romanelli (1998), até 1946, o ensino primário não recebera qualquer atenção do Governo Central, estando os sistemas de ensino ligados à administração dos Estados e, portanto, sujeitos às condições destes para legislar e inovar.

Somente a partir da promulgação do Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, o Governo Central passa a “traçar diretrizes para o ensino primário, para todo o país” (ROMANELLI, 1998, p. 160). Com a promulgação do referido Decreto, o ensino primário fundamental passou a ser obrigatório para as crianças dos sete aos doze anos. A ampliação da obrigatoriedade, em termos de idade, só aconteceu por meio da Emenda Constitucional de 1969 (§ 3º, II, Art. 176) enunciou que “o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais” e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 5.692, aprovada em 11 de agosto de 1971.

Em 20 de dezembro de 1996, uma nova lei da educação, a LDB n. 9.394, sinalizou para a ampliação do ensino obrigatório, propondo, de acordo com o Artigo 32, o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos.

A partir de então, o ensino fundamental de nove anos a iniciar-se aos seis anos de idade, tornou-se meta da educação nacional pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE). O referido

plano, ao tratar dos objetivos e metas relativos ao ensino fundamental, propôs ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de sete a quatorze anos.

Em 16 de maio de 2005, a Lei n. 11.114, torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, pela alteração dos Artigos 6º, 32 e 87 da LDB n. 9.394/96. No início do ano seguinte, em 6 de fevereiro de 2006, é sancionada a Lei n. 11.274 alterando a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394/96 dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Em resumo, o ensino fundamental de nove anos ocorreu a partir das seguintes leis e pareceres:

- Parecer CEB/CNE nº24/2004 - Estudos visando o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração;
- Lei nº11.114/2005 –Altera os art. 6º; 30; 32 e 87 da Lei nº9.394 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade;
- Parecer CEB/CNE nº06/2005 - Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração;
- RESOLUÇÃO nº3 - Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração;
- Parecer CNE/CEB nº18/2005- Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei

nº11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os arts. 6º 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996;

- Lei nº11. 274 - Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

- RESOLUÇÃO CEB/CNE Nº3/2005 : A antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade implica na ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos.

Assim, as Leis nº 11.114/05 e 11.274/06 e as Recentes Modificações na LDB (Lei nº 9.394/96), preconizam que a idade escolar para matrícula no ensino fundamental, bem como a duração deste nível de ensino na educação escolar, estão dispostos na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A referida Lei nº 11.114/05 alterou apenas um desses aspectos, a idade de matrícula, mantendo a exigência de duração mínima do ensino fundamental em oito anos letivos. No entanto, a Lei nº 11.274/06 manteve a obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental aos seis anos de idade e tornou obrigatória a duração de nove anos para este nível de ensino.

A Lei nº 11.274/06 foi editada com um dispositivo que garante ao Poder Público um prazo até 2010 para implementação do ensino fundamental nos termos exigidos pela legislação.

A matriz curricular para o ensino fundamental de 9 (nove) anos exigirá segundo o MEC (2006):

- a elaboração de novas diretrizes curriculares nacionais pelo Conselho Nacional de Educação;

- reelaboração da proposta pedagógica da Secretaria de Educação;
- atualização do projeto político-pedagógico das escolas;
- atualização do regimento escolar.

O processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental visa possibilitar o desenvolvimento de competências a partir das diversas áreas do conhecimento por meio de situações de aprendizagem reais, significativas e vivenciais para a construção do conhecimento, da compreensão do mundo na ótica filosófica, científica, humanística e transcendental, de oportunidades para a organização do pensamento e de vivências de valores de solidariedade, respeito e responsabilidade (MEC, 2006).

A organização curricular do ensino fundamental de nove anos, por sua vez, está fundamentada nos pilares do desenvolvimento pessoal e social e na ampliação do universo cultural, de acordo com o MEC (2006).

Estes eixos servem de referência ao trabalho docente e contemplam os "componentes curriculares" da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira – Inglês, Artes, Educação Física, Matemática, Educação para o Pensar, História, Geografia, Ciências e Ensino Religioso. Os componentes curriculares também entendidos como competências são descritas no âmbito da lingüística; lógico-matemática; atuação no meio social; relações e convívio solidário e, criatividade e movimento (PCN's, 1997). E, por conseqüência, a abordagem metodológica deve fundamentar-se nas ações de jogar, experienciar, expressar a espiritualidade, brincar e pensar.

Nessa direção, o novo currículo, no contexto do ensino fundamental de nove anos, trata da criança em processos de aprendizagem das diferentes linguagens, não apenas da escrita e da fala. Considera as especificidades das suas formas de comunicação verbal, pré-verbal e não-verbal, características do desenvolvimento infantil.

Os conteúdos trabalhados devem pautar-se nos PCN's e LDB para estruturar a proposta curricular desse novo primeiro ano da educação básica.

A educação física conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), estabelece que Educação Física passou a ser um componente curricular integrado ao processo educacional, e não mais uma atividade paralela dentro da estrutura curricular da escola. De acordo com Kravchychyn et al. (2008. p. 40), “a disciplina, assim, obteve sua legalidade” . Logo, subtende-se que essa disciplina deve se fazer presente nesse novo cenário da educação básica vigente. Já que a educação física é entendida como um componente curricular, seu trabalho na escola deve possibilitar a aprendizagem de diferentes conhecimentos sobre o movimento, contemplando as três dimensões: procedimental (saber fazer), conceitual (saber sobre) e atitudinal (saber ser). A partir dessa aprendizagem, possibilita-se capacitar o aluno para utilizar, de forma autônoma, seu potencial para mover-se, sabendo como, quando e porque realizar atividades/tarefas desenvolvendo assim suas habilidades motoras (FERRAZ, et al., 2004).

Nesse sentido, entendendo a concepção do ensino fundamental ampliado para nove anos, com ingresso aos seis anos de idade, torna-se possível e necessária a abordagem a seguir, que tratará dos aspectos relativos ao desenvolvimento, aprendizagem e da própria ginástica, no âmbito do conhecimento

já existente, haja vista que esse conteúdo será tratado enquanto uma possibilidade de auxiliar o professor de educação física a realizar um trabalho alicerçado em pilastras que possibilitam o desenvolvimento motor e cognitivo da criança , num ambiente lúdico cujas relações de afetividade e socialização dos conhecimentos sejam uma constante.

2.2 Aprendizagem e desempenho das habilidades motoras

*“Quando vejo uma criança, ela me inspira dois sentimentos: ternura pelo que ela é e, respeito pelo que pode ser”
(Jean Piaget, 1978)*

Para pensar a criança e suas especificidades, é necessário compreender o contexto, no qual ela encontra-se, bem como os processos de desenvolvimento que alicerçam suas atitudes e comportamentos motores, além como os processos de aprendizagem nos quais ela pode subsidiar-se para adquirir novas habilidades.

Assim, para entender a criança é preciso compreender seu desenvolvimento, tendo em vista que esse baseia-se nas mudanças que ocorrem ao longo de sua vida. E, portanto, está associado aos domínios motores, afetivos, cognitivos e psicomotores, como afirma Gallahue (2000).

Nesse sentido, adotou-se como referencial básico para a investigação deste trabalho, a abordagem de desenvolvimento humano na perspectiva ecológica de Bronfrenbrenner (1996, p.10), que define o desenvolvimento como “a concepção desenvolvvente da pessoa no meio ambiente ecológico, e sua relação com ele, e também com a crescente capacidade da pessoa de descobrir, sustentar ou alterar suas propriedades”.

Nessa concepção a ênfase ao desenvolvimento, segundo Alonso (2000), não ocorre numa perspectiva de processos psicológicos tradicionais da percepção, motivação, pensamento e aprendizagem, mas no conteúdo, sobre o que é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como conhecimento, bem como “a natureza desse material psicológico muda em função da exposição e interação de uma pessoa com o meio ambiente” (BRONFRENBRENNER, 1996, p. 12).

O ambiente ecológico é representado pelo autor, por meio do modelo sistêmico, que considera três âmbitos específicos, no qual, o primeiro âmbito, o mais interno, está relacionado ao ambiente imediato, a casa, e a sala de aula por exemplo. No segundo âmbito, a pessoa relacionada com a escola e a família; e, no terceiro âmbito, ambientes nos quais nem mesmo a pessoa estaria presente.

Esse autor vai além, e afirma que o desenvolvimento ocorre em função de sistemas, denominado por ele como: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. O microsistema é definido como “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais vivenciados pela pessoa num dado ambiente com características físicas”

No segundo nível do modelo sistêmico aparece o mesossistema, o qual apresenta vínculos entre os ambientes.

É formado sempre que o indivíduo em desenvolvimento entra em um novo ambiente, provocando as inter-relações entre dois ou mais ambientes, tais como: para uma criança, as relações em casa, na escola, e com os amigos da vizinhança; para um adulto, as relações familiares, no trabalho e na vida social (BRONFRENBRENNER, 1996, p. 21).

Já, o exossistema, é definido como o sistema que

se refere a um ou mais ambientes que não envolvam a pessoa e, desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo

a pessoa em desenvolvimento (BONFRENBRENNER, 1996, p. 21)

E, como último modelo sistêmico, apresenta-se o macrossistema, definido pelo autor (p. 21), como aquele que

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

Portanto, o desenvolvimento humano, na perspectiva ecológica de Bronfrenbrenner (1996), considera o ambiente como peça fundamental para que se possa compreender o desenvolvimento como mudanças nas características do indivíduo, que implicam em uma reorganização que tem certa continuidade ao longo do tempo e do espaço. E, tal mudança no desenvolvimento, ocorre nos aspectos da percepção e da ação, determinando um desenvolvimento-no-contexto.

Isto porque, o autor entende que, o meio ambiente ecológico é constituído por uma série de estruturas, encaixadas uma dentro da outra, representando os diferentes meios em que o indivíduo transita, de forma direta ou indireta. Esses ambientes atuam como sistemas de influência na construção das suas identidades. Nessa abordagem, todos os ambientes estão inter-relacionados e, o importante, é a maneira como a pessoa os percebe e interage dentro deles e com eles. A pessoa em crescimento está se desenvolvendo constantemente a partir das relações de reciprocidade criadas entre ela e os diferentes ambientes que habita. Para ele, o meio ambiente não se limita a um único ambiente imediato, mas inclui a interconexão entre os ambientes que sofrem influências internas e externas oriundas de meios mais amplos.

Para apoiar a discussão acerca da seqüência do desenvolvimento motor encontrou-se os estudos de Gallhue e Ozmun (2005), Le Boulch (1987) e Faw (1981) dentre outros, os quais orientam a discussão do desenvolvimento por meio de etapas ou fases nas quais os processos de aprendizagem das habilidades ocorrem com maior destreza e facilidade. Esses autores apresentam as etapas a partir do fator de maturação e das experiências proporcionadas ao indivíduo. Sobre isso, Alonso (2000, p. 25) salienta que, deve ocorrer “a integração com o meio ambiente para que possa ocorrer um melhor e pleno desenvolvimento do sujeito”.

Por conseqüência, o trato com a aquisição de habilidades e desempenho motor da criança está associado aos processos de crescimento e maturação a que o sujeito encontra-se. O que significa considerar que, ao tratar do processo de desempenho das habilidades motoras da criança é importante ressaltar a interdependência dos aspectos do crescimento físico e a idade cronológica e biológica (BÖHME, 1999). Entretanto, é necessário entender a criança como um ser humano que se integra afetiva, cognitiva e psicomotoramente.

Como já mencionado na teoria ecológica de Bronfrenbrenner (1996), para que as mudanças possam ocorrer de forma significativa, contribuindo para o aprendizado de uma tarefa, transformando-a em uma nova habilidade motora da criança, é importante entender como ocorre o desenvolvimento da criança bem como o ambiente que a cerca. Isto porque, a infância é um momento em que as mudanças são uma constante.

Vieira et al. (2004, p. 40) entendem que:

os seres humanos desenvolvem-se gradativamente em diferentes dimensões, como: a cognitiva, a afetiva, a social e a motora, dimensões que fazem parte de um processo contínuo e de inter-relação, ou seja, necessitam estar harmonicamente estruturadas ao longo da vida.

Essa afirmação traz o entendimento de que o desenvolvimento humano passa por mudanças durante toda vida, e que essas são responsáveis por promover seu desenvolvimento, uma vez que esse compreende “todas as transformações experimentadas por um indivíduo desde que é concebido até a morte” (BEE, 1996, p. 61).

Para Thiessen e Beal (1995), o desenvolvimento humano refere-se aos avanços que o ser humano compreende ao passar por determinadas experiências, reagindo a elas e, conseqüentemente, modificando-se. Afirmam ainda que, “o processo de desenvolvimento envolve, por meio de uma participação ativa do indivíduo, seu crescimento, sua maturação e sua aprendizagem” (p. 11).

Nessa ótica, corroborando com o entendimento de um desenvolvimento alicerçado em um conjunto de fatores, Gallahue (2000) acrescenta que, o desenvolvimento caracteriza-se como uma mudança progressiva na capacidade motora de um indivíduo, desencadeada pela interação desse indivíduo com seu ambiente e com a tarefa em que esteja engajado.

O autor, ainda aponta que, é por meio dessas interações que ocorre a aquisição das destrezas motoras. O termo destrezas motoras refere-se ao desenvolvimento do controle motor, da precisão na performance de movimentos, tanto fundamentais quanto especializados.

As destrezas motoras são desenvolvidas e refinadas ao ponto das crianças serem capazes de agir com considerável facilidade e eficiência dentro de seus contextos. Conforme a criança desenvolve-se maturacionalmente, essas destrezas motoras fundamentais (ou básicas) adquiridas, são aplicadas como destrezas

especializadas (ou complexas) a uma variedade de jogos, esporte, dança e atividades recreativas (GALLAHUE, 2000).

Manoel (1999) entende que o desenvolvimento motor refere-se às mudanças em classes gerais do comportamento motor (locomoção, estabilidade e manipulação) condicionadas pelo histórico de vida do indivíduo. As mudanças ocorrem numa escala de tempo de meses, anos ou décadas.

A dinâmica do comportamento motor se encontra num estado marcado por contrastes: permanente e mutável, consistente e variável, estável e instável (MANOEL, 1999). Ao mesmo tempo em que existe a busca da estabilidade comportamental, seja como resultado da prática imediata ou da experiência de forma geral e em médio prazo trata-se de uma estabilidade temporária, pois o sistema é orientado à busca de novos estados mais complexos.

Connolly (2000) entende que, o desenvolvimento motor é caracterizado por duas mudanças fundamentais: há o aumento de diversificação, e da complexidade. Portanto, quanto mais a criança for oportunizada a realizar tarefas diferenciadas, maiores serão suas expectativas em realizá-las.

É possível afirmar que a aquisição de habilidades motoras é por natureza um processo dinâmico e complexo (TANI, 2000), que se sustenta e sustenta o desenvolvimento integral da criança.

Esse contexto enfatiza a necessidade de proporcionar à criança no processo de desenvolvimento das habilidades motoras básicas, romper com a ótica fragmentada apenas do saber fazer apontada por Freire (1999), cuja orientação indica que a aprendizagem seja traduzida na perspectiva do aprender a fazer fazendo.

Na realidade da educação física escolar essa perspectiva do aprender a fazer fazendo, traduz-se por meio das práticas, uma vez que, a vivência faz-se necessária no processo de aprendizagem, que refere-se a uma “mudança na capacidade do indivíduo executar uma tarefa, mudança esta que surge em função da prática e é inferida de uma melhoria relativamente permanente no desempenho” (MAGILL, 1989 p. 87). Essa definição possibilita o entendimento de que a prática assídua dos movimentos, sejam eles complexos ou de fácil execução, é condição necessária para que ocorra a aprendizagem, e que, possa ser assimilada e passe a colaborar com o processo de desenvolvimento do sujeito.

2.2.1 Processos de Aquisição de Habilidades Motoras

Tratando da aprendizagem no contexto do desenvolvimento do sujeito num foco de interação com o ambiente, a seguir apresentaremos a identificação dos estágios da aprendizagem, presente nos modelos teóricos propostos por estudiosos do comportamento motor, como Fitts (1954), Adams (1971), Gentile (1972) e, Schimidt (1992). Para esses autores a aprendizagem ocorre de acordo com estágios, variando apenas o número de estágios. Para Adams (1971) e Gentile (1972), ocorrem dois estágios. Em três, para Fitts (1954) e Schmidt (1992), que variam em função da ênfase dada à automatização que pode ocorrer como resultado de uma grande quantidade de prática.

De maneira geral, de acordo com Fitts (1954) e Schmidt (1992), o comportamento ao longo do processo da aprendizagem pode ser descrito da seguinte forma:

- Inexperiente (novato): nas primeiras tentativas, busca descobrir qual é a tarefa, o que deve fazer para realizá-la, busca identificar as características invariantes, a

estrutura da tarefa; nessa busca, o executante parece descoordenado, com movimentos desnecessários e sem fluência; apresenta uma grande variabilidade de respostas motoras na tentativa de encontrar a melhor solução para a tarefa a executar; verbaliza a seqüência de movimentos; não se detém a detalhes da tarefa e tem dificuldade em identificar, nos estímulos internos ou externos, aqueles que são relevantes para a ação; apresenta uma grande quantidade de erros, sendo que os acertos, muitas vezes, são ao acaso, o que leva a incertezas sobre como deve agir.

- Intermediário: a tentativa vai eliminando os movimentos desnecessários, e com isso descobre como economizar energia e tempo; a seqüência de movimentos ganha progressivamente fluência e harmonia; sua atenção se dirige aos estímulos relevantes e busca atender a detalhes anteriormente não percebidos; o controle visual da ação vai dando lugar ao controle sinestésico; o padrão motor tende a se estabilizar; a quantidade de erros tende a diminuir ao mesmo tempo em que sua confiança em como a tarefa deve ser executada aumenta.

É importante diferenciar aqui as habilidades motoras abertas e fechadas em relação à estabilidade do ambiente, como proposto por Gentile (1972). Esse autor ressalta ainda que a estabilidade do ambiente na execução de habilidades motoras fechadas leva o executante, tentativa após tentativa, a buscar consistência na forma como executa a ação. Naquelas habilidades em que as alterações no ambiente determinam o quando e como a ação deva ser executada, o executante busca adaptar o padrão motor a estas alterações ambientais. Assim, enquanto nas fechadas, a variabilidade no padrão deve ser a menor possível, nas abertas a variabilidade no padrão motor acompanha a variabilidade dos estímulos relevantes para a ação.

- Avançado: Fitss (1954) e Schmidt (1992) explicam que no estágio avançado (expert), o executante tem certeza de como alcançar a meta da ação, com um mínimo gasto de energia e/ou tempo; graça, beleza e eficiência, estão presentes nesse estágio; o executante, precisa de um mínimo de atenção para realizar a tarefa (automatização), podendo dirigir grande parte de sua atenção para os elementos não relevantes ao seu controle; o padrão motor é relativamente estável e qualquer alteração no mesmo implica em retorno ao estágio intermediário.

O modelo de aprendizagem de uma habilidade motora, proposto por Fitss e Posner (1967), é composto por três estágios, sendo o primeiro chamado de cognitivo. Nesse modelo, a criança é levada a adquirir uma nova habilidade defrontando-se com questionamentos orientados para o campo cognitivo, como por exemplo: qual a melhor maneira de segurar a bola? Aqui o estágio apresenta como características a quantidade elevada de erros de desempenho na busca por encontrar a resposta correta para o alcance da habilidade. O professor nesse contexto oportuniza questionamentos que levarão o aluno a apresentar soluções para as habilidades na aprendizagem.

O segundo estágio é chamado de associativo. Aqui, os elementos ou mecanismos básicos da habilidade foram aprendidos até certo ponto. A criança começa a aprimorar suas habilidades e os erros são menos freqüentes. Torna-se capaz de detectar alguns de seus erros ao desempenhar uma tarefa, mas não chega à perfeição do desempenho.

O terceiro estágio, chamado autônomo, concretiza-se após muita prática e experiência com a habilidade. Nessa fase, a criança não só destaca seus próprios erros, mas também utiliza os ajustes necessários para corrigi-los.

Outra contribuição importante para discutir a aprendizagem da habilidade específica, é fornecida por Le Boulch (1987, p. 164), pois o autor julga ser

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

Esse autor entende que a aprendizagem do gesto de caráter humano deve ser visto em três fases: exploratória global; dissociação e, estabilização.

A fase exploratória é caracterizada pela aquisição das informações, que é essencial para a compreensão da situação. Logo, a compreensão da situação é estabelecida por meio da prática, o que significa dizer que o indivíduo deverá praticar para que aprenda a tratar as informações obtidas, e assim poder utilizá-las na presença de uma nova experiência.

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

Na fase de estabilização do automatismo, ocorre a “fixação de um novo esquema da atividade nervosa em cuja organização interna da consciência não deve intervir” (LE BOULCH, 1978, p. 5)

Para o autor, a automatização e a internalização nessa última fase é despercebida, porque adquire-se um automatismo do gesto em consequência da aprendizagem que se estabiliza por meio da repetição. A consciência não intervém em sua organização interna. Ainda afirma que, por meio desse modelo, a aprendizagem motora é um desenvolvimento da disponibilidade corporal mediante a utilização da internalização que unifica, estrutura e permite estabelecer relação entre fenômenos motores, intelectuais e afetivos.

Fonseca (1995), relaciona a aprendizagem a uma linguagem interior, sendo por meio dela que se organizam as ações, que usam o ajustamento às situações envolventes.

O processo de informação humana tem como componentes: os processos receptivos de decodificação (auditivo, visual e tátil – sinestésico); processos integrativos (atenção, discriminação, identificação, análise, síntese, armazenamento, integração, conceitualização, memorização, organização, planificação e decisão); processos expressivos de codificação (verbal e motor) e , processo de feedback.

A partir dos modelos de aprendizagem motora apresentados evidencia-se que o processo cognitivo é o vetor principal para o desenvolvimento das aptidões humanas. Nesse sentido, encontra-se em Gagné (1976) uma referência relevante, pois o autor aponta que as estratégias didático-pedagógicas que compõem a situação estimuladora para a aprendizagem deverão estar de acordo com o conteúdo que está sendo aprendido.

2.2.2 Aquisição de Habilidades motoras na Ginástica

Considerando que o conteúdo a ser aprendido inicialmente pelas crianças na ginástica, liga-se diretamente à uma fase importante para o seu desempenho futuro, a escolha da situação estimuladora para tal aprendizagem não se limita a aulas nas quais o movimento apresentado pelo professor é reproduzido, mas sim, aulas que lhes possibilitem descobrir movimentos, a expressar os sentimentos em relação as suas ações motoras e, a utilizar as experiências adquiridas no meio social.

Lúria (1991, p. 85), considera que “tudo é percebido pela criança de maneira estruturada, isto é, como um padrão de estímulos”.

Portanto, a criança deve ser respeitada de acordo com sua bagagem cultural, uma vez que o gesto motor e, por consequência sua aprendizagem, implicam na internalização da informação da habilidade que lhe foi trabalhada.

A ginástica com sua gama de conhecimentos e conteúdos que podem ser tratados no ambiente escolar deve ser direcionada, numa ótica de possibilidade de aquisição e melhora de habilidades motoras, uma vez que, a criança, passa por processos que fazem com que ela reorganize seus conhecimentos para assimilar um novo padrão motor.

Pode-se assim, encontrar apoio no entendimento de Magill (1989), para entender que a aprendizagem refere-se a uma mudança na capacidade do indivíduo executar uma tarefa, que surge em função da prática e que acontece a partir de uma melhora relativamente permanente no desempenho.

Meira Júnior (2005) vai além e afirma que as condições de prática devem ser planejadas para que a probabilidade de desempenho bem sucedido da criança aumente em situações novas e desafiadoras.

Assim, a variabilidade de prática apontada por Magill (2000), consiste em variações nas características do contexto ou variações da tarefa motora que está sendo praticada, tais como as tarefas do universo da ginástica. Esse tipo de prática é considerado um dos fatores que aumentam a chance de sucesso do aprendiz em novas situações. A escolha dos tipos e da quantidade de variações que serão introduzidos torna-se uma das questões de maior importância para a investigação da aprendizagem.

O autor refere ainda que, quanto mais variação do gesto motor, no qual se inserem também os movimentos gímnicos, mais informações são adquiridas e integradas sobre a habilidade, fortalecendo seus traços na memória. No entanto,

nem tudo é variação. A cada tentativa, o indivíduo seleciona sempre o mesmo programa referente à habilidade, como por exemplo, chutar. Esse programa, denominado programa motor generalizado (PMG), seria responsável por todas as situações, como sequenciamento da ação e timing relativo e, força relativa empregada. A especificação de um determinado gesto motor ocorre com a atuação do esquema motor, gerando os aspectos variantes da resposta, tais como, tempo total de movimento, seleção de grupo muscular, entre outros. Esses aspectos têm sido denominados de parâmetros do programa.

Para Schmidt (1992), a variabilidade da prática envolveria a alteração dos parâmetros do programa, e deveria ser a mais ampla possível, sem ultrapassar os limites da classe de movimentos governada pelo mesmo PMG.

Assumindo que a variabilidade de prática é benéfica à aprendizagem de habilidades motoras, a estrutura das intervenções com o conteúdo gímico deve ser organizada seguindo os padrões estabelecidos para uma aula que se alicerça no trato com conteúdos condizentes a uma aprendizagem que possa internalizar e possibilitar a aquisição de uma determinada ação motora.

A criança ao realizar movimentos ou gestos motores com destreza e desempenho, esses passam a tornarem-se gestos adquiridos, involuntários e, não apenas repetitivo. Para Tani et al (1988), essas vivências, ou “as experiências que a criança tem durante este período (infância) determinarão, em grande extensão que tipo de adulto se tornará” e, portanto, quão habilidades futuras apresentará no futuro.

Em face dessas considerações, a seguir serão abordados os conhecimentos gímicos a serem tratados nesse estudo, cujo foco é o novo primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

2.3 Ginástica no ambiente escolar

O ambiente escolar é o espaço ideal para organização e sistematização das vivências dos gestos motores. É o espaço no qual devem ser possibilitados ao aluno o acesso aos diversos conteúdos que possibilitem uma melhora no seu desenvolvimento motor.

Inúmeros são os conhecimentos provenientes da ciência e da história da humanidade que são abordados no ambiente escolar. Destaca-se dentre esses, a prática da ginástica, como uma possibilidade de trabalho que permite ao aluno, à criança desenvolver e aprimorar suas capacidades e habilidades motoras tanto para atividades gímnicas futuras como para outras manifestações da cultura corporal.

Esse olhar para a ginástica, como conteúdo escolar, pode ser percebida na escola nova, quando houve o ingresso dos métodos ginásticos na escola. No entanto, no final do século XIX e início do século XX, com fortes correntes imigratórias, os métodos ginásticos (ou Escolas) passam a exercer no Brasil, uma influência única no caminho das tendências das práticas corporais e, conseqüentemente nos materiais utilizados nestas atividades (VAGO, 2001).

No entanto, historicamente esse conteúdo, especialmente nas últimas quatro décadas, tem estado quase ausente enquanto conteúdo a ser tratado na educação física escolar (BARBOSA-RINALDI e PAOLIELLO, 2003).

Ayoub (2001), afirma que a partir da década de 70, do século passado, houve o declínio do ensino da ginástica nesse ambiente.

No entanto, buscando entender quais os conteúdos, e com esses devem ser tratados no ambiente escolar, respaldamo-nos na preconização básica para o desenvolvimento dos conteúdos que devem se fazer presente nas aulas de educação física escolar: os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL,

1997). Esse documento que apresenta as diretrizes para a educação formal no Brasil, identifica como áreas de conhecimento da educação física no ambiente escolar, os conteúdos relacionados aos jogos e esportes, a ginástica e lutas, e a dança.

De acordo com as orientações dos PCNs a ginástica deve ser uma das manifestações a serem desenvolvidas pela educação física, todavia, não especifica que tipo de manifestação ou conteúdo gímico deve ser abordado. Deixa uma lacuna no texto, a partir do qual não é possível dar um direcionamento de como os professores podem inserir os conteúdos gímicos em suas aulas.

Nesse estudo, o trabalho com a ginástica, no contexto escolar prima pela aprendizagem, como uma possibilidade para oportunizar a participação do aluno na sua autopercepção, auto-organização e auto-conceito, estimulando posteriormente a sua integração como um ser independente, ao empregar elementos que possam estimular a criatividade (KOREN, 2004, p. 54). A autora destaca que, “a criança utiliza suas experiências, colocando-se em novas situações de desafios a partir do que conseguiu realizar e, facilmente, se sente capacitada a solucionar também esses novos problemas”.

Segundo Oliveira (1996), a complexidade do movimento gímico pode ser traduzida pela interação de sistemas internos, que se organizam em busca da realização de uma ação: habilidades aprimoradas à luz de aprendizagem e do desenvolvimento humano.

A ginástica, ao ser proposta no ambiente escolar, deve ser vista como uma atividade gímica sem cunho competitivo, abrindo espaço para a participação e criação, com ênfase no trabalho grupal, oferecendo diferentes possibilidades de

atividades, visando resgatar os elementos da cultura corporal (NÍSTA-PICCOLO, 1995).

Para a criança, no momento de sua exploração corporal, há uma fruição do prazer, propiciado por repetir movimentos desafiantes, próprios da infância, que lhe proporcionam momentos de euforia, “partindo de uma aprendizagem motriz e não de um sistema de adestramento convencional”, como afirma Nista-Piccolo (1995, p. 69). Os resultados tendem a acontecer de forma significativa, sendo então assimilados e incorporados motoramente pela criança.

Hostal (1982) refere que a criança pode alcançar objetivos nas mais variadas situações. Pode, por exemplo, “descobrir: os movimentos do seu corpo, analisar: passar da sensação à percepção de uma atividade, aperfeiçoar: a qualidade do movimento” (p. 13), desenvolvendo a coordenação e a autoconfiança. E, nesse contexto a ginástica torna-se uma possibilidade de momentos e vivências, que proporcionem experimentar e sanar essas inquietudes internas.

A partir desse entendimento, optou-se para o presente estudo, por estruturar e organizar os conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de educação física escolar com base na fundamentação da ginástica, uma vez que subtende-se aqui que seja a ginástica uma possibilidade de trato com o movimento humano, que possibilite a criança desenvolver e trabalhar suas habilidades motoras básicas. Além do fato que no currículo escolar a ginástica aborda dois pontos fundamentais, conforme menciona Hostal (1982) “primeiro, a identificação dos princípios e valores nos quais a atividade está baseada, e segundo, reconhecer a educação física como o espaço das manifestações corporais pluralizadas” (p.31).

Desse modo, o trabalho que se propõe nesse estudo busca um trato com a ginástica enquanto uma possibilidade pedagógica, que reconhece e respeita as

individualidades da criança em todas as suas faixas etárias. Buscando Desenvolve a saúde, a condição física e a interação social, contribuindo desta forma para o bem-estar físico e psicológico de seus praticantes, oferece um vasto campo de atividades, respeitando as características, interesses e tradições de cada povo, expressados por meio da beleza e variedade do movimento corporal.

As atividades integrantes deste campo de atuação compreendem trataram das habilidades motoras básicas e dos elementos originados outras manifestações da cultura do movimento como elementos gímnicos realizados com ou sem o auxílio de aparelhos, e demais jogos que permitam integrar as necessidades as crianças, pois a premissa básica será possibilitar que haja a realização de atividades centradas na diversidade, na ludicidade, nos valores culturais e na variedade do movimento.

A partir das reflexões levantadas, entende-se que a ginástica geral é uma possibilidade de trabalho que leva a criança a um desenvolvimento pleno de suas habilidades motoras, de forma criativa e prazerosa. Tendo em vista que a pesquisa tem como foco central a aprendizagem motora e por conseqüência o desempenho motor dos escolares, buscou-se uma proposta de trabalho (que será descrita na metodologia) com a ginástica que possibilitasse um desenvolvimento seguindo os preceitos da ginástica no qual opta-se por desenvolver atividades nas quais a criança deve aprender de acordo com os seus limites e potencialidades, e uma proposta que também trabalhe com as questões focadas nas habilidades tratadas pelo teste TGMD-2 (habilidades de locomoção e manipulação de objetos).

As atividades realizadas respaldam-se na proposta de Leguet (1987), um referencial teórico da área que assume a ginástica enquanto caráter pedagógico, e

defende que a aquisição das habilidades motoras deve contemplar o humano, para que as possam ser incorporadas e assimiladas.

Para tanto, buscando uma melhor análise acerca da intervenção gímnica realizada, será apresentado a seguir o modelo teórico sugerido para o desenvolvimento da proposta de trabalho com as crianças do novo primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

- **Modelo Teórico Do Estudo**

O modelo teórico apresentado por Leguet (1987), fundamenta-se essencialmente na atividade gímnica, revelando sua especificidade cultural. Para o autor a motricidade é vista com fins formativos, extrapolando os objetivos da competição. A proposta objetiva identificar, na complexidade da atividade os diferentes tipos de ações motoras executadas durante a realização dos elementos acrobáticos e ginásticos. Cada ação motora manifesta-se num ambiente determinado, formando um todo estruturado, no entanto, sua origem pode coincidir com a bagagem motora já existente, levando a criança a um aperfeiçoamento desta ação considerando-a como:

uma totalidade estruturada significativa para o indivíduo na relação que ele mantém com o aparelho e o contexto; constituindo uma unidade comportamental, que pode ser abrangida transformando-se e diferenciando-se de acordo com os níveis da prática; apresentando (atitude inseparável do conteúdo) uma fonte motriz e uma gênese particular (LEGUET, 1987, p. 12)

Para esse autor, o processo de aprendizagem deve ter como base a diversidade das situações encontradas, consistindo na apresentação desde o início

da prática de todos os tipos de variações, permitindo não só a obtenção de um aperfeiçoamento, mas também de um reconhecimento de cada ação.

Na ótica do autor as ações motoras da ginástica, são entendidas como os primeiros passos rumo às condutas elaboradas da atividade gímnica. Propõe ainda, que a atividade gímnica deve ser trabalhada em múltiplas dimensões para que a aprendizagem possa ocorrer de forma significativa para o sujeito.

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

Ele é: em todas as dimensões de sua personalidade e, em particular, no plano motor, dispõe de primeiros passos; *Ele faz:* é ativo no meio considerado, modifica e sofre pressões do meio; *Ele torna-se:* Evolui nesta interação, transforma-se (plasticidade), melhora sua capacidade motriz, cognitiva e afetiva, seu esquema corporal, progride em eficácia e flexibilidade, aumenta seu nível de prática (LEGUET, 1987, p. 22).

Na perspectiva de compreender o processo de transformação e aprendizagem das ações motoras, o modelo teórico apresenta ainda, as dimensões múltiplas da atividade gímnica e os impactos que elas podem ter na conduta motora.

Esse autor explica que, em um ambiente humano e material, um indivíduo por meio da atividade gímnica pode agir, criar, mostrar, ajudar, avaliar e organizar, conforme figura 1 a seguir. Isto porque, para o autor essas dimensões podem estimular o desenvolvimento integrado nas inúmeras situações de aprendizagem que lhes serão postas. O **agir** caracteriza-se pelas habilidades de que a atividade se compõe. Também poderá utilizar o processo de **criar** seqüências e coordenação de movimentos. Sua espontaneidade será manifesta a partir do momento em que procura explorar possibilidades de movimento para encontrar soluções para agir sozinho ou em grupo. O **mostrar** se faz naturalmente durante a prática, na qual o

agir é um comportamento constante. O processo de aquisição de cada uma das habilidades depende da cooperação e da integração de todos, ajudando e sendo solidário ao **ajudar** os colegas. Nesse sentido, da mesma forma que a ação e demonstração são constantes na prática da ginástica, o processo de **avaliar** se faz presente em todo momento. A partir dos erros na realização das atividades, é possível dar ao aluno um conhecimento do resultado da tarefa realizada. Outra dimensão tão importante enfatizada pelo autor refere-se à organização, pois ao **organizar** os materiais o aluno poderá tomar decisões, adquirindo então autonomia individual e grupal durante as atividades realizadas. Essas dimensões são organizadas na figura a seguir.

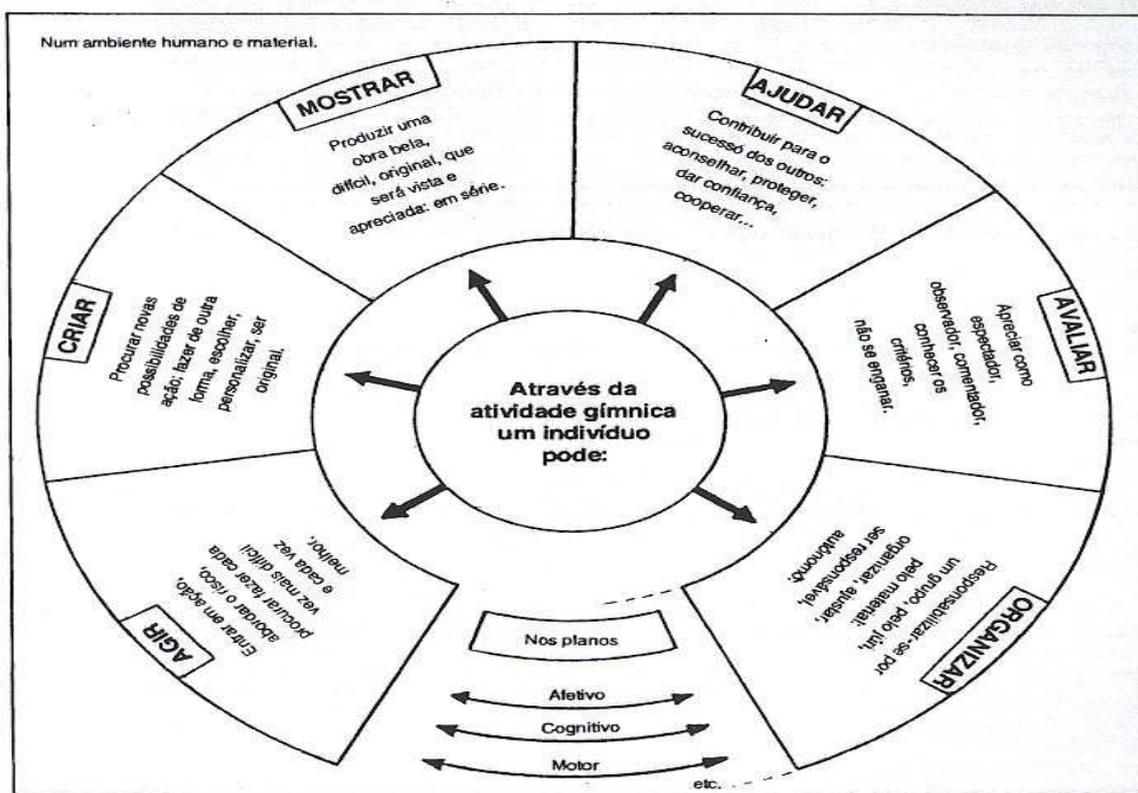


Figura 1. Múltiplas Dimensões trabalhadas num ambiente humano e material pela Ginástica (LEGUET, 1987, p. 02)

Tendo como base essa dimensão do conhecimento gímnico, optou-se por uma estrutura de atividades gímnicas que alicerçam mais especificamente no campo da ginástica demonstrativa (SOUZA, 1997), denominada como Ginástica Geral (FIG, 2008). Isto porque essa é uma manifestação gímnica que trata da ginástica em suas características básicas, desde movimentos simples como o ato do andar até os mais complexos como girar sobre o próprio eixo e manusear objetos.

Ao realizar as atividades gímnicas a criança pode acelerar o processo de desenvolvimento de suas habilidades motoras, chegando assim a uma fase de maturação mais rápida, que segundo Gallahue e Ozmun (2005), nessa fase as crianças são capazes de explorar os potenciais motores de seu corpo, na medida em que se movimentam por meio do espaço e estão envolvidas no processo de desenvolvimento e de refinamento das habilidades motoras de movimentos estabilizadores, locomotores e manipulativos.

Ela tem estabelecido com clareza a lateralidade; Tem definida a maioria das habilidades motoras; A capacidade de coordenação motora fina e viso-motora estão se definindo. Dificilmente mantêm atenção; são extremamente criativas; e, Conseguem assimilar o trabalho quando em grupo pequeno (GALLAHUE e OZMUN, 2005, p.179).

Meinel (1984), afirma que a base para todas as atividades físicas deve estar centrada na forma de movimentos básicos e importantes (andar, saltar, correr, rolar, lançar, pular,) que são movimentos espontâneos e estão intimamente ligados ao princípio do prazer.

O desenvolvimento dos aspectos motores pode ocorrer por meio da prática da ginástica geral no âmbito escolar, por serem atividades que trabalham diversas habilidades motoras como: manipulação, locomoção e estabilidade, de forma lúdica

e cooperativa, fazendo com que os alunos progredam respeitando sua individualidade.

Quando ocorre um estímulo para que a criança vivencie determinadas situações, elas podem se tornar mais aptas e seguras, permitindo que conheçam e ultrapassem seus limites com facilidades.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), a criança evolui de um estágio à outro, quando influenciada pela maturação e experiência. Também, para atingir o estágio maduro, é necessário a intervenção do meio.

A partir do referencial teórico utilizado neste estudo, organizou-se a estrutura para o programa de aulas numa perspectiva da ginástica geral para o contexto do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

3 MÉTODOS

3.1 Caracterização da Pesquisa

Escolher um método de pesquisa significa optar por um critério a ser adotado, os meios encontrados para alicerçar a pesquisa.

Thiollent (1986, p. 25), afirma que:

A metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidades que são necessárias ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados

Assim, ao buscar uma metodologia para esse estudo, evidenciamos uma necessidade de se trabalhar com pressupostos metodológicos que dêem suporte à compreensão do desenvolvimento da criança e as diferentes formas de manifestação, levando-se em conta sua inserção no contexto social. Isto porque, optou-se por desenvolver uma pesquisa, que contou com a participação de um Grupo Experimental (GE) e outro de Controle (GC), caracterizando-a assim como uma pesquisa do tipo quase-experimental (THOMAS e NELSON, 2002), uma vez que procurou-se ajustar a pesquisa para um contexto de aprendizagem semelhante à realidade dos alunos.

A opção por trabalhar com grupo controle e experimental, deu-se pelo fato de entender que a pesquisa por meio da intervenção no âmbito educacional, faz-se necessária para que se possa promover uma interação, entre os dados coletados e uma possibilidade de mudança no contexto escolar, por meio da efetivação de uma prática alicerçada em referenciais teóricos da área.

Ludke e André (1986, p. 05) fazem referência a pesquisa educacional afirmando que:

à medida que avançam os estudos da educação mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural do ser vivo. E mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse seu caráter dinâmico. Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações.

Sendo assim, a trajetória metodológica desse estudo fundamentou-se a partir de uma abordagem compreensiva, a qual visa:

Aprender e explicitar o sentido da atividade social individual e coletiva enquanto realização de uma intenção. Ela se justifica na medida em que uma ação humana é essencialmente a expressão de uma consciência, o produto de valores, a resultante de motivações. O método compreensivo empenha-se em investigar fenômenos singulares ou únicos (BRUYNE, 1977, p. 139).

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

Para tanto, as técnicas de coleta de dados foram selecionadas de acordo com as necessidades do estudo, observando-se principalmente, os critérios de fidedignidade (rigor e consistência nos procedimentos) e, validação (aplicabilidade da técnica coerente ao objetivo).

3.2 Universo e Sujeitos do Estudo

A escolha dos sujeitos ocorreu num ambiente escolar público que se encontrava em um momento de implantação do novo primeiro ano do ensino fundamental.

Antes de iniciar as intervenções, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, tendo sido aprovado (Parecer Nº. 416/2008). Em seguida foi encaminhado à Secretaria Municipal de Educação de Maringá-Pr, que designou a escola Municipal Mirian Leila Pallandri, na qual a pesquisa foi autorizada e desenvolvida.

No primeiro ano de implantação do ensino fundamental de nove anos na referida escola, 42 crianças foram matriculadas no novo primeiro ano, distribuídas em duas turmas, sendo uma no período matutino, com 21 crianças e, outra no período vespertino, também com 21 crianças. Optou-se aleatoriamente por assumir como grupo experimental a turma vespertina, ficando a matutina como grupo de controle.

A participação dos sujeitos ocorreu depois de encaminhar aos pais um termo de consentimento livre e esclarecido (anexo), os quais permitiram unanimemente a participação das crianças na pesquisa.

A tabela 1 a seguir, demonstra a distribuição dos sujeitos nos grupos e por sexo.

Tabela 1. Totalidade da amostra por grupo e por sexo

	Grupo Controle n=21	Grupo Experimental N=21	Idade Média (anos)
Meninos	12	11	6,5
Meninas	9	10	6,5

3.3 Instrumentos

Entrevista Semi-Estruturada

Para obter informações referentes à prática diária de atividades físicas (jogos e brincadeiras) os alunos foram entrevistados segundo um instrumento de seqüência semi-estruturada, “tendo em vista a necessidade de conhecer as condições de vida relacionadas principalmente com as oportunidades motoras e desportivo-motoras nos ambientes de moradia, escola, convívio com amigos e, eventualmente clubístico ou associativo” (PEREIRA, 1997. p. 50).

As questões utilizadas na pesquisa seguiram a entrevista organizada por esse autor, na qual, buscou-se relacionar o ambiente sociocultural às oportunidades motoras das crianças daquele estudo, conforme os seguintes tópicos:

- identificação;
- tipo de moradia e complemento;
- atividades na habitação e arredores;
- atividades motoras na escola;
- atividades clubísticas ou associativas.

O autor estabelece ainda que, para essa entrevista, as questões

são selecionadas para cada parte, a partir da segunda, na qual permite ao entrevistador modificá-las de modo a utilizar a linguagem mais acessível à compreensão da criança, para que esta possa emitir as respostas de modo pertinente, ou seja, conseguir a informação utilizando quando necessário, o dialogo prévio e no linguajar do sujeito (PEREIRA, 1997, p 50).

Com esta orientação, foi possível buscar informações de modo flexibilizado, ao mesmo tempo em que, manteve-se o fio condutor relacionado à temática geral do presente estudo.

Avaliação motora – Teste of Motor Development 2, TGMD-2

Segundo Pereira (1997, p. 51), “existe uma diversidade de testes motores e psicomotores na literatura” . Assim, para o desenvolvimento do presente estudo, optou-se por aplicar o Teste of Motor Development 2, TGMD-2 (ULRICH, 2000). A opção pela escolha deste deu-se em função de ser o que mais se aproxima das habilidades motoras trabalhadas no programa de ginástica estabelecido por Leguet (1987), e adaptado para o estudo, uma vez que a proposta desse autor contempla ações motoras avaliadas pelo teste TGMD-2, conforme quadro apresentado a seguir.

Quadro 1 – Tarefas do teste TGMD-2 e propostas de atividades de Leguet (1987)

TGMD-2 (ULRICH, 2000)	Ações Motoras (LEGUET, 1987)
Habilidades de Locomoção: - correr, galopar, saltitar, saltar sobre o mesmo pé, saltar horizontalmente, correr lateralmente - Habilidades de controle de objetos Rebater, quicar, receber, chutar, arremessar sobre o ombro, rolar	Mover e /ou controlar o corpo ou partes do corpo no espaço, com controle de tempo numa seqüência de ação que pode ser previsível ou não, como por exemplo: - Deslocar-se em bipedia, equilibrar-se, passagem pelo solo, abertura e fechamento, saltar, girar sobre si mesmo, dentre outras habilidades.

Cabe ressaltar que o TGMD-2 constitui-se em um teste referenciado por normas e por critérios que avalia o desenvolvimento motor de crianças de três (3-0) anos completos a 10 anos e 11 meses (10-11). Esse teste é composto pela avaliação de doze habilidades fundamentais, e se subdivide em dois sub-testes compostos por seis habilidades motoras de locomoção (correr, galopar, saltitar, saltar sobre o mesmo pé, saltar horizontalmente e correr lateralmente) e, seis de

habilidades de controle de objetos (rebater, quicar, receber, chutar, arremessar sobre o ombro e rolar).

A aplicação do teste foi realizada em duplas, no qual as crianças foram filmadas com uma câmera na posição lateral, realizando duas tentativas de cada habilidade motora, no tempo total de aproximadamente 25 minutos para cada dupla. Para aplicação do teste foram utilizados: 01 câmera, 01 tripé, 04 bolas de 10 cm de diâmetro, 04 bolas de 20 cm de diâmetro, 01 bola de basquete, 02 bolas de softbal, 06 bolas de tênis, 01 suporte para bola, 01 taco plástico de beisebol, 02 cones de sinalização, cartões de memória para filmadora, fita adesiva e saco de arroz.

Conforme o protocolo do teste, durante a sua aplicação o avaliador/pesquisador forneceu uma demonstração do padrão maduro do teste e uma descrição verbal para cada dupla de crianças. Para certificação da compreensão da criança, todas elas realizaram uma tentativa de prática. Quando não foi observada a compreensão pela criança, foi oportunizado mais uma demonstração por parte do avaliador/pesquisador, seguindo o protocolo do teste.

Após a aplicação do teste foi realizada a avaliação das filmagens. Essa avaliação foi realizada pelo avaliador/pesquisador, com duração máxima de 50 minutos por dupla. Em cada um dos sub-testes foram observados 24 critérios de êxito, sendo cada teste realizado duas vezes. Se a criança apresentou o critério avaliado recebeu a pontuação 1 e se não apresentou recebeu a pontuação zero. Os escores reportados pelo teste incluem escores brutos, escores padrões, percentil para cada sub-teste (locomoção e controle de objetos) e a soma dos escores padrões. Para a obtenção do escore padrão foi utilizada a tabela (protocolo do teste) que apresenta várias faixas etárias, em anos e meses, e os possíveis escores brutos e padrões das faixas. Depois de somados os escores brutos de cada sub-teste e

calculada a idade das crianças em anos e meses, o escore bruto foi convertido em escore padrão. Para realizar essa conversão foi utilizada uma tabela (anexo) para o sub-teste de locomoção e duas tabelas para o teste de controle de objetos, uma para cada gênero. A amplitude de resultados para o escore padrão é de 1 a 20 pontos para cada sub-teste. Também foi utilizada a idade motora equivalente, que é obtida por meio dos escores brutos de cada sub-teste (locomoção e controle de objetos) e convertidos de acordo com tabela (anexos) do instrumento.

Intervenção

O espaço pedagógico foi estruturado de acordo com as condições reais da escola, sendo utilizados como materiais, aqueles existentes na escola (banco, cones, bolas de borracha, bolinhas de tênis, bastões, cordas, arcos). Diante desta realidade, foram observadas as condições em que os conteúdos deveriam ser vivenciados.

Antes de iniciar o processo das intervenções com o grupo controle e experimental, realizou-se os pré-testes motores (TGMD – 2) e a entrevista semi estruturada conforme protocolos já descritos.

As intervenções com o grupo experimental ocorreram em 16 semanas, com três encontros semanais, cada um com duração de 50 minutos.

As atividades realizadas pelo grupo experimental seguiram a seguinte base:

Quadro 2 . Habilidades, objetivos e procedimentos, componentes das intervenções realizadas

Habilidade	OBJETIVOS	Procedimentos
Locomoção (andar e correr)	Trabalhar com possibilidades de deslocamentos do corpo no espaço, e em espaços delimitados	Colocar obstáculos espalhados pela quadra (cones e arcos) deslocar-se de acordo com os comandos do professor. Ex.: em um pé só; corre salta.
		Correndo de um lado para o outro na quadra – dois a dois – um com a parte do corpo solicitada pelo professor encostar no outro. Ex.: nariz com nariz, ombro com ombro, pé com pé, mão com mão.
Controle de Objetos (Lançar e Recuperar)	Melhorar o gesto motor de lançar e receber em equilíbrio estático e em deslocamentos.	O professor delimitará o ponto de partida e o ponto de lançamento da bola com o auxílio de cones e desenhará um quadrado um pouco mais a frente. O aluno irá correr até o cone demarcado colocado pelo professor e lançar a bola tentando acertar no quadrado desenhado na quadra.
		Bola ao alto: Dispersos na quadra, cada aluno deverá jogar uma bola de tênis para cima de forma que possa pega-lá antes dela cair no chão.
Saltar	Aprimorar as habilidades coordenativas do salto	O professor espalhará arcos pelo chão, formando um circuito os alunos deverão pular dentro do arco com somente um pé, após pular para o próximo e assim por diante. A atividade será repetida mudando os pés de apoio.
		O professor irá demarcar duas linhas paralelas e distantes uma das outras. Os alunos ficarão um ao lado do outro em cima de uma das linhas demarcadas. Os alunos receberão nomes de fruta (2 alunos para cada fruta).
Quicar	Melhorar as habilidades básicas de manipulação com deslocamento em espaços delimitados.	Dispor os cones em forma de zig zague, as crianças deverão passar por entre os cones quicando a bola com uma das mãos, sem deixar que a bola toque nos cones.
Girar sobre o próprio eixo (rolar)	Auxiliar na melhora de aspectos motores, de forma a desenvolver o equilíbrio e coordenação motora.	Individualmente o aluno com o auxílio do professor irá realizar rolamento para frente grupando as pernas e encostando o queixo próximo ao peito. O professor deverá corrigir o a postura do aluno fazendo com que ele role encostando a cervical no colchão.
		Individualmente o aluno irá realizar rolamento para frente segurando uma folha de papel entre os joelhos e entre o queixo e o peito, sem que deixe a folha escapar.

Observa-se no quadro 2, a organização das atividades realizadas na utilizando como referencial base a proposta de Leguet (1987), tendo como encaminhamento pedagógico a base teórica da ginástica.

O programa de atividades foi desenvolvido com base no trabalho das ações motoras propostas por Leguet (1987), com o objetivo de desenvolver as

capacidades físicas e perceptivas da criança explorando suas potencialidades e considerando suas limitações e individualidades.

Nesse programa de intervenção (apêndice 1) com a prática gímnica que teve a duração de 16 semanas, as atividades das sessões eram divididas basicamente em três momentos:

a) 5 minutos de introdução, revisão das habilidades motoras a serem trabalhadas, bem como estipulação das regras e forma de executar cada tarefa do circuito; b) 40 minutos de instrução e prática das atividades realizadas em grupos ou em estações individuais e, c) 5 minutos para o encerramento, nos quais os alunos eram instigados a falar sobre o tipo de atividade realizada, apontando as dificuldades encontradas para a realização das mesmas. Esse momento se fez necessário para contemplar a questão de avaliar e organizar as aulas da proposta adotada com base em Leguet (1987).

Foram organizadas atividades cujo foco era trabalhar com as atividades relacionadas às habilidades de locomoção e de controle de objetos, como por exemplo, correr, galopar, saltar, saltitar, saltar horizontalmente, rebater, chutar, arremessar, quicar, rolar, dentre outras, em um tempo previamente determinado durante todo o período de intervenção, pois os conteúdos foram organizados a partir do princípio de que o tempo de execução também contribuiria para a melhoria do desempenho em determinada habilidade.

Tabela 2. Tempo de prática das habilidades motoras e o número de sessões de intervenção gímnica com a referida habilidade

Habilidade	Tempo* (minutos)	Sessões/Semanas **
Correr	62 min	= 1, 6, 12, 16
Galopar	50 min	= 2, 7, 10, 14, 16
Saltitar	72 min	= 1, 3, 11, 15
Saltar horizontalmente	50 min	= 1, 4, 10, 12
Saltar sobre o mesmo pé	72 min	= 3,5,8, 13, 14
Correr lateralmente	59 min	= 4,7, 10,12,15,
Rebater	56 min	= 6,8,11,13,16
Quicar	82 min	= 4,7,9,12,14,15
Receber	71 min	= 3,8, 10,12,16
Chutar	72 min	=2,5,7,11,13,16
Arremessar sobre o ombro	50 min	= 3,5,7,8,11,14
Rolar	65 min	= 2,5,7,10,13,16

*Tempo calculado com base de que, em casa sessão, foi oferecido um mínimo de duas estações, com duração média de 4,5 minutos

**As aulas foram organizadas por sessões, e essas sessões foram organizadas de acordo com semanas, portanto na tabela aparecem as semanas que as habilidades foram trabalhadas.

Outro ponto de destaque consiste no fato de que além dessas atividades, os alunos participantes da pesquisa realizavam paralelamente, as mesmas atividades escolares realizadas pelo grupo controle, descritas de acordo com as orientações da Secretaria de Educação do Município e aplicadas pelas professoras regentes de sala, conforme apresentado abaixo.

Quadro 3. Atividades realizadas no ambiente escolar pelos Grupos Controle e Experimental

	Atividades escolares	Intervenção Gímica
Grupo Controle	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras livres no parque (escorregador, balanço, gira-gira); - Brincadeiras de roda; - Pular corda livremente e com auxílio; - Jogos de encaixe, jogos de memória e demais jogos psicomotores em sala 	- Nenhuma intervenção
Grupo Experimental	- Atividades idem às realizadas pelo grupo controle	- Intervenção: 3 encontros semanais, duração de 50 minutos, atividades com base na variabilidade de prática centrada na ginástica, durante 16 semanas, 48 sessões.

Para as intervenções realizadas no grupo experimental utilizaram-se como materiais: bolas (de vários tamanhos), balões, cones (de vários tamanhos), cordas (com tamanho variados para atividades realizadas individualmente e em grupo, arcos, bancos (como suporte para atividades realizadas na trave de equilíbrio), colchões, colchonetes, bastões, sacos de areia e filmadora.

As atividades interventivas foram ministradas nos espaços da escola Municipal Mirian Leila Pallandri (quadra, sala de jogos e pátio) e, ocorreram no período de fevereiro a julho de 2008. As sessões foram ministradas pela professora/pesquisadora e, contou com a contribuição de três acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física do Centro Universitário de Maringá – CESUMAR.

A função desses auxiliares constou de: a) participar dando as instruções e explicando quais as atividades e gestos que deveriam ser executadas pelas crianças em cada estação e, b) filmar as sessões. Esses acadêmicos foram previamente treinados para tal.

3.4 Coleta dos dados

A aplicação do teste TGMD-2 (ULRICH, 2000) ocorreu em três momentos: pré-teste, re-teste (após um intervalo de aproximadamente 15 dias), para avaliar a fidedignidade do teste na amostra e, pós-teste ao final do programa de intervenção com a prática gímnica, para avaliar as possíveis mudanças no desempenho motor dos participantes da pesquisa.

3.5 Análise dos dados

As análises estatísticas ocorreram conforme a seguinte descrição:

No primeiro momento, testou-se a normalidade dos dados por meio do teste de Shapiro-Wilk's. Para verificar as variáveis de desempenho motor foi utilizada a análise descritiva. Os dados estão apresentados em mediana (md) e valores mínimos e máximos de acordo com cada variável independente.

Posteriormente, aplicou-se o teste U de Mann-Whitney, para comparar os grupos controle e experimental entre os grupos das variáveis independentes e, para as comparações dentro de cada variável independente, utilizou-se o teste de Wilcoxon. Adotou-se um nível de significância de 5% para o estudo. Para avaliação das mudanças que ocorreram entre os períodos pré e pós-experimento, foi

empregada a Magnitude de Aumento, pelo Δ percentual ($\Delta\%$). Os dados foram analisados por meio do programa Statística 7.0.

Para avaliar a fidedignidade do TGMD-2, como instrumento de teste e avaliação das crianças dessa amostra, foi conduzida uma avaliação (re-teste), logo após o pré-teste, com os alunos do grupo controle e experimental, num período de aproximadamente 15 dias. Para a análise dos dados de fidedignidade utilizamos o Teste de Correlação de Pearson, aplicados aos escores padrões de pré-teste e re-teste. No sub-teste de locomoção o resultado coeficiente de correlação entre o escore padrão do pré-teste e o escore padrão do re-teste foi de $r=0,86$, $p=0,01$. No sub-teste de controle de objetos (manipulativo) o resultado do coeficiente entre o escore padrão do pré-teste e o escore padrão do re-teste foi de $r=0,88$, $p=0,01$. Portanto, a partir desses dados pode-se verificar que os dados obtidos em pré-teste e ré-teste, são compatíveis aos coeficientes de fidedignidade encontrados por Ulrich (2000). Sendo assim, os resultados indicam que o teste foi fidedigno e adequado para as crianças que compõem a amostra dessa pesquisa.

4 RESULTADOS

Para melhor encaminhamento da pesquisa, estruturou-se o trabalho em tópicos contendo os resultados, sendo que em cada um está contemplada a análise das questões que norteiam o estudo e que diretamente respondem aos objetivos propostos.

Os resultados foram organizados em: tipo de habitação e tempo dedicado às atividades motoras do dia-a-dia, resultantes da entrevista semi-estruturada e, posteriormente, tratou-se dos dados da avaliação motora dos grupos controle e experimental, bem como as comparações realizadas entre os grupos, gêneros e questões ambientais.

4.1 Tipo de Habitação e Atividades Motoras

Verificou-se de acordo com a tabela 2 diferenças significativa ao comparar os grupos experimentais e controles em cada uma das variáveis independentes relacionadas ao sexo e ao tipo de moradia.

No entanto, ao comparar os grupo GE e GC entre os sexos, não houve diferenças significativas em nenhuma das variáveis avaliadas. Em relação ao tipo de moradia observou-se que os $\Delta\%$ das variáveis avaliadas, apenas as crianças que moram em casa apresentaram melhoras, por outro lado, as crianças que moram em apartamento não apresentaram alterações no seu desempenho motor, portanto, o $\Delta\%$ (md, valores mínimos e máximo) foi igual a zero em todas as variáveis.

Tabela 3. Comparação do desempenho motor entre os grupos residentes em casa e apartamento

Grupos	Moradia				p
	Casa (n=21)		Apartamento (n=22)		
Testes	GE (n=15)	GC (n=6)	GE (n=12)	GC (n=10)	
Escore Locomoção	58,6 (13,8-93,1)	0 (0-72,4)	53,5 (37,9-93,1)	0 (0-0)	0,0001*
Escore Objetos	106,9 (72,4-137,9)	0 (0-34,5)	110,3 (72,4-137,9)	0 (0-0)	0,0001*
Quoeficiente Total	42,9 (36,6-51,1)	6,1 (0-30)	45,2 (40,2-46,2)	0 (0-0)	0,0001*

*teste de Wilcoxon, entre os grupos das crianças que moram em casa.

Quando questionadas com relação ao tipo de brincadeiras diárias realizadas e atividades motoras extra-escolares, como por exemplo, participar de escolinhas esportivas (natação, GR, futsal, e outros), pode-se verificar que as crianças que residem em casa (sendo 89% dessas residências espaços com quintal), passam um tempo maior, média de 60 minutos realizando atividades em ambientes abertos. Essas atividades incluem andar de bicicleta, brincadeiras como pegador, pular corda e outras atividades realizadas individualmente ou em companhia de outras crianças ou adultos conforme apresenta tabela 4.

Tabela 4. Identificação do tempo destinado a brincadeiras em ambientes fechados e aberto de acordo com a moradia

Brincadeira	Grupos	Fechado (tempo)	Aberto (tempo)
Casa (n=21)	GE (n=15)	45 (30-60)	60 (30-60)
	GC (n=6)	60 (35-60)	30 (00-60)
Apartamento (n=22)	GE (n=12)	50 (35-60)	15 (00-40)
	GC (n=10)	60 (40-60)	30 (30-45)

*Brincadeiras em ambiente fechado: televisão, vídeo-game, jogos no computador

*Brincadeiras em ambientes abertos: andar de bicicleta, brincadeiras de rua, escolinhas esportivas

4.2 Habilidades de Locomoção

De acordo com a análise realizada por Ulrich (2000), a realização da avaliação do sub-teste de locomoção, permite avaliar as habilidades que envolvem o centro de gravidade de um ponto para outro. Para tanto, os resultados obtidos no sub-teste são obtidos por meio do escore padrão.

Nesse estudo, observou-se que a população mostrou que as crianças, de um modo geral, tanto do grupo controle quanto do experimental, apresentaram como habilidades no início da pesquisa, desempenhos bastante baixos. Não houve diferenças entre os sexos, pois ambos apresentaram escores inferiores à <3,0, que os classifica de acordo com o teste como muito pobres nas habilidades locomotoras, conforme tabela 3.

Tabela 5. Análise das habilidades locomotoras dos gêneros masculino e feminino em pré-teste

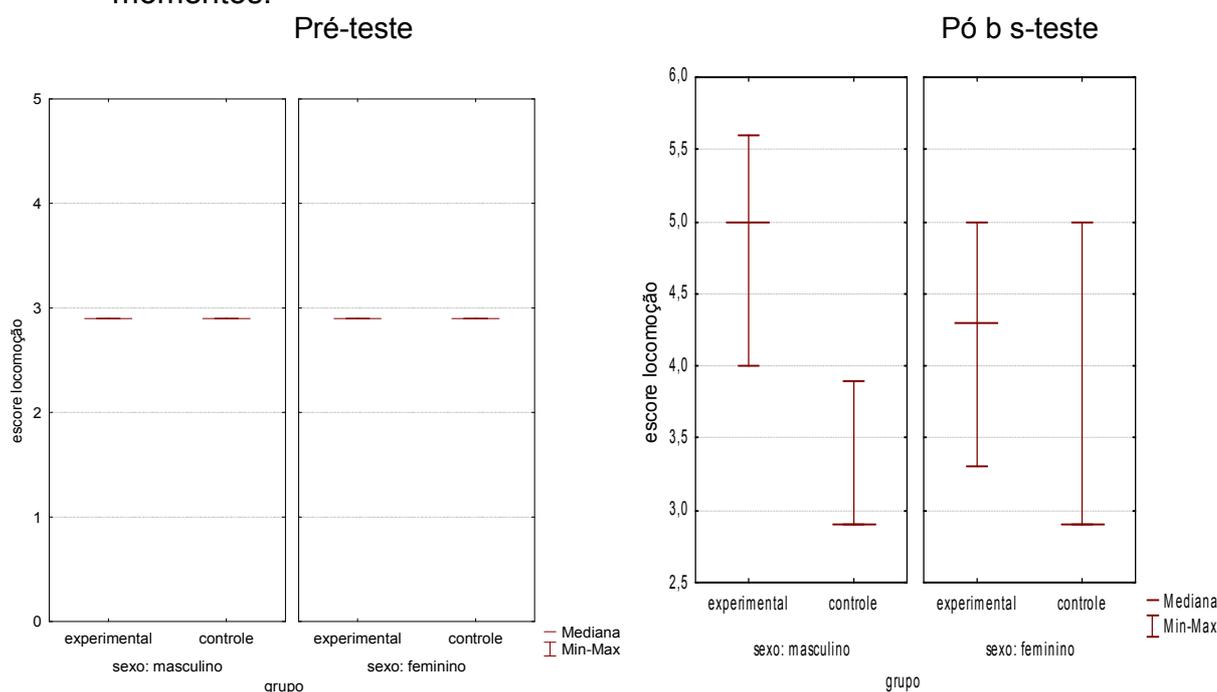
	Masculino (n=21)		Feminino (n=21)	
Escore Locomoção	GE (n=11)	12 (1-10)	GE (n=10)	12 (1-13)
	GC (n=11)	12 (1-12)	GC (n=11)	12 (1-14)

Ao analisar a habilidade de locomoção comparando os gêneros, verificou-se que os resultados não evidenciaram uma diferença estatisticamente significativa com relação ao pré-teste, conforme tabela 5.

A figura 4 mostra os valores da md (mediana) de acordo com o sexo e seus respectivos grupos no pré-teste entre os gêneros no pré e pós-teste. No sexo masculino o grupo GE apresentou como resultados md= 49 (46-52), e GC md= 49

(46-52); já no pós-teste, esse resultado passou para md= 88 (82-94) para o GE, enquanto, o GC permaneceu com escores finais semelhantes aos resultados da avaliação no pré-teste md= 49 (46-54). Isso demonstra que o grupo controle permaneceu estagnado após 16 semanas, ou seja, não apresentou melhoras significativas e relevantes.

Figura 2: Escores da locomoção de acordo com o sexo e grupos nos dois momentos.



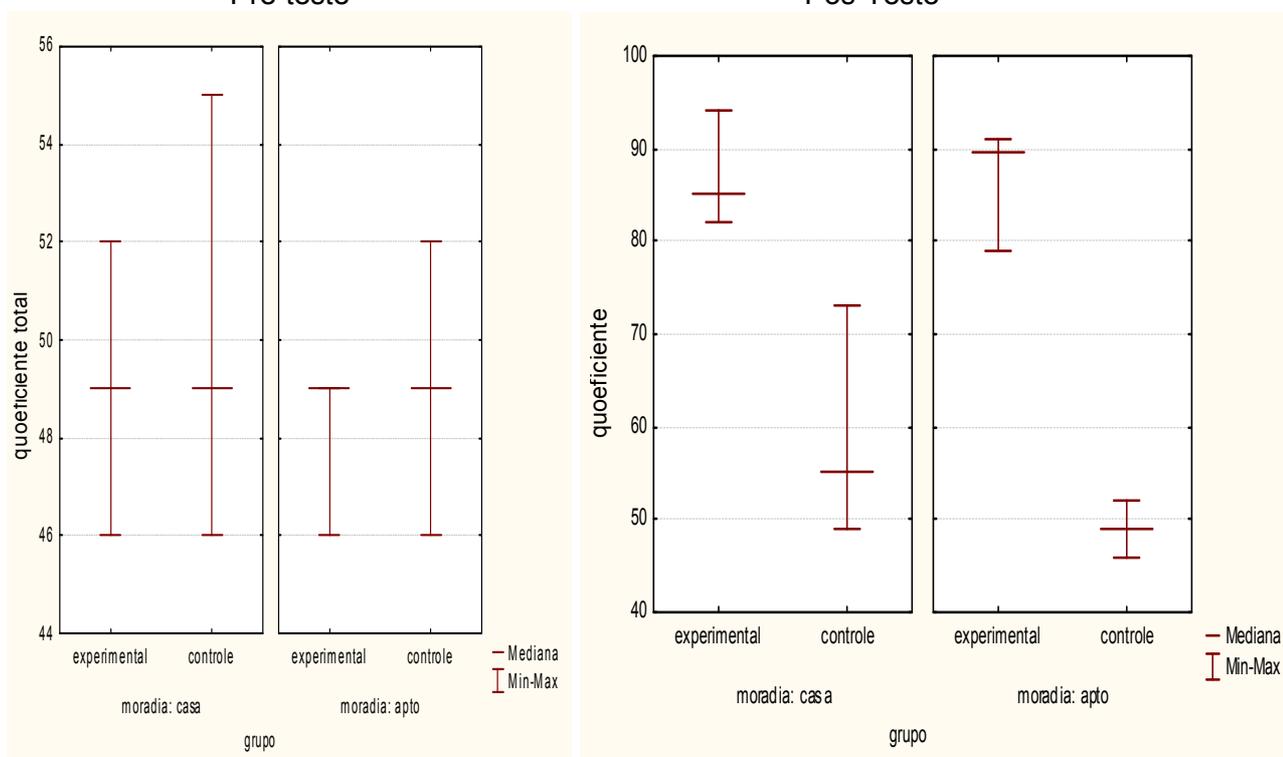
No pré-teste, os grupos foram classificados de acordo com o escore obtido como muito pobres, sendo de 2,9 para o sexo masculino e de 2,8 no feminino. No entanto, na avaliação do grupo experimental do sexo masculino no pós-teste, o resultado obtido ($md = 5,1 \pm 2,4$), demonstrou que o grupo apresentou valores significativamente superiores que o mesmo grupo do sexo feminino no pós-teste ($p=0,03$).

No entanto, o grupo feminino quando avaliado dentro do mesmo grupo (GE) em momentos distintos (pré e pós-teste) também apresentou um aumento

significativo, de um escore de 2,8 para uma mediana=4,3 ($\pm 1,21$), evidenciando uma melhora do próprio grupo.

Em relação ao grupo controle (GC), não foram observadas diferenças estatisticamente significativas. Mas, ao comparar os valores do escore de locomoção entre os grupos em cada sexo, as diferenças foram de $p=0,0001$, em ambos os sexos.

Figura 3: Escores do coeficiente total com a moradia e grupos nos dois momentos.
Pré-teste Pós-Teste

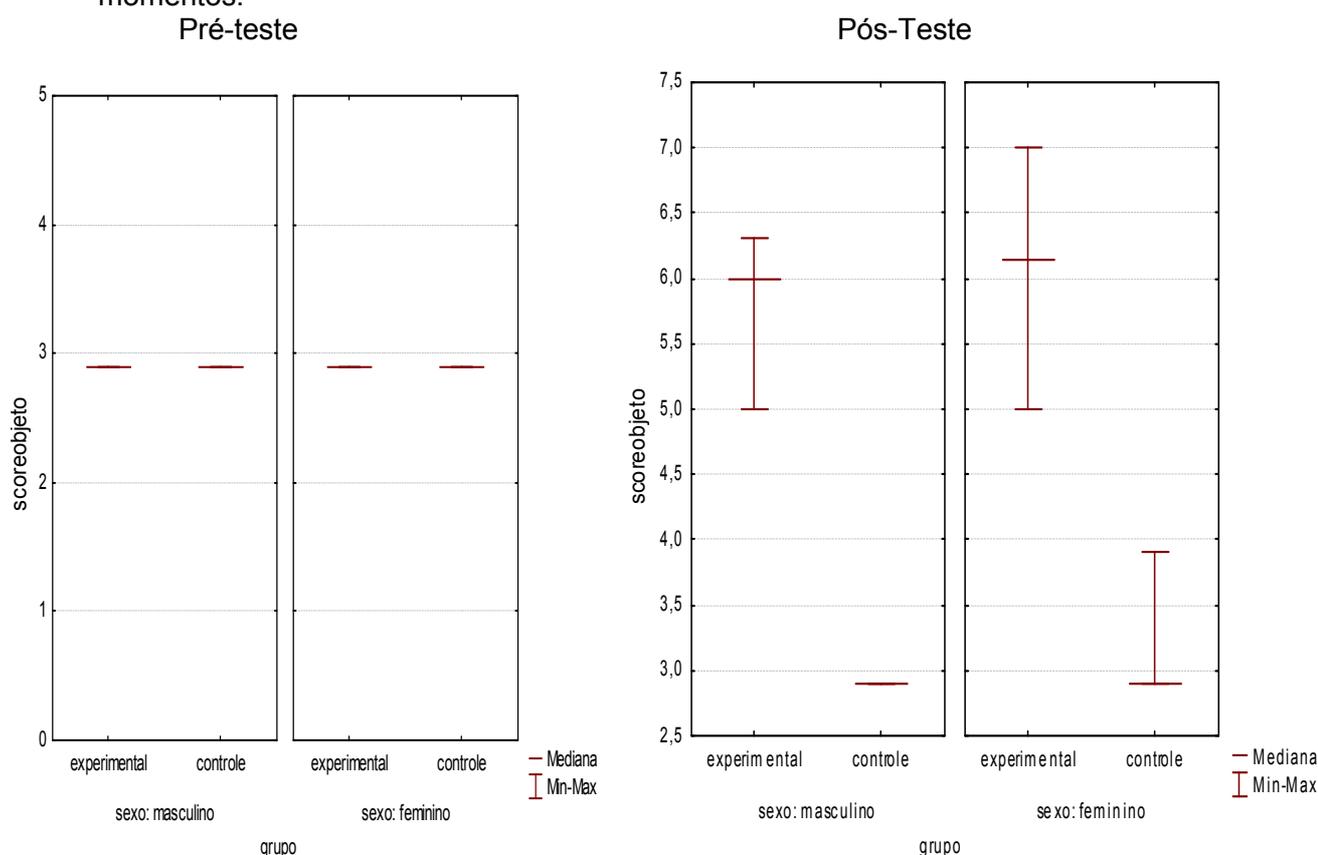


Quando analisados os resultados locomotores relacionados ao tipo de moradia dos sujeitos, verificou-se conforme a figura 3, que todos os grupos inicialmente apresentam os mesmos valores de md. Ao comparar os GE e GC entre os tipos de moradia, não foram observadas diferenças significativas. Por outro lado, ao comparar os grupos dentro de cada tipo de moradia, em ambas as comparações as diferenças estatísticas foram de $p=0,0001$, em ambas as comparações.

4.3 Habilidades de Controle de objetos

O sub-teste de controle de objetos permite avaliar habilidades envolvendo lançamento e recepção dos objetos (ULRICH, 2000). A figura 4 mostra os valores da md (mediana) dessa habilidade de acordo com o sexo e seus respectivos grupos.

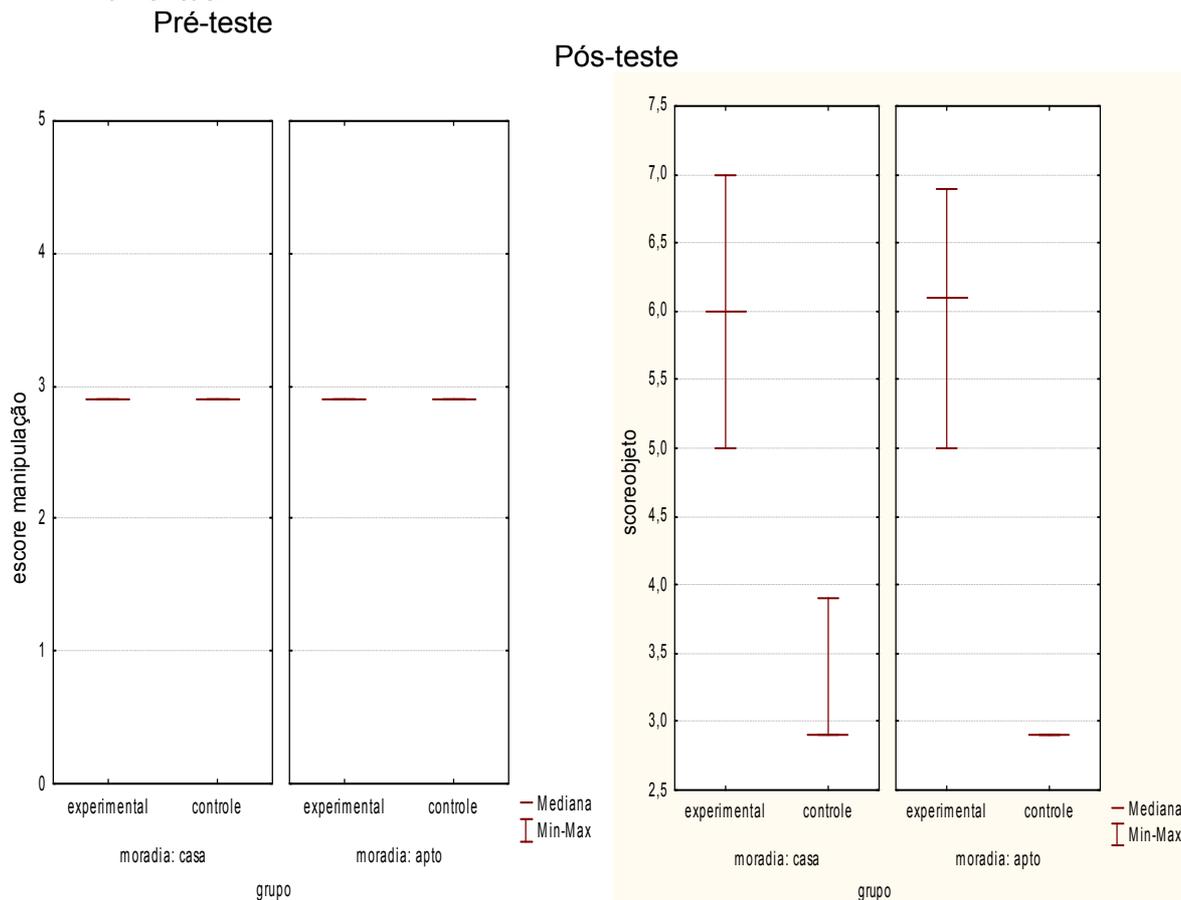
Figura 4: Escores da manipulação de objetos de acordo com o sexo e grupos nos dois momentos.



Não foram observadas diferenças significantes ao comparar os grupos GE e GC entre os sexos. Entretanto, o grupo experimental do sexo feminino apresentou maior valor. No pré-teste, os grupos foram classificados de acordo com o escore obtido, como muito pobres, sendo 2,9 para o sexo masculino e, 2,8 de escore feminino. No entanto, na avaliação do grupo experimental do sexo masculino no pós-teste, o resultado obtido foi de md = 5,1 (5.0 – 6.9).

Por outro lado, observamos que houve diferenças significativas ao comparar os valores do escore de locomoção entre os grupos em cada sexo, ou seja, de $p=0,0001$, em ambos os sexos.

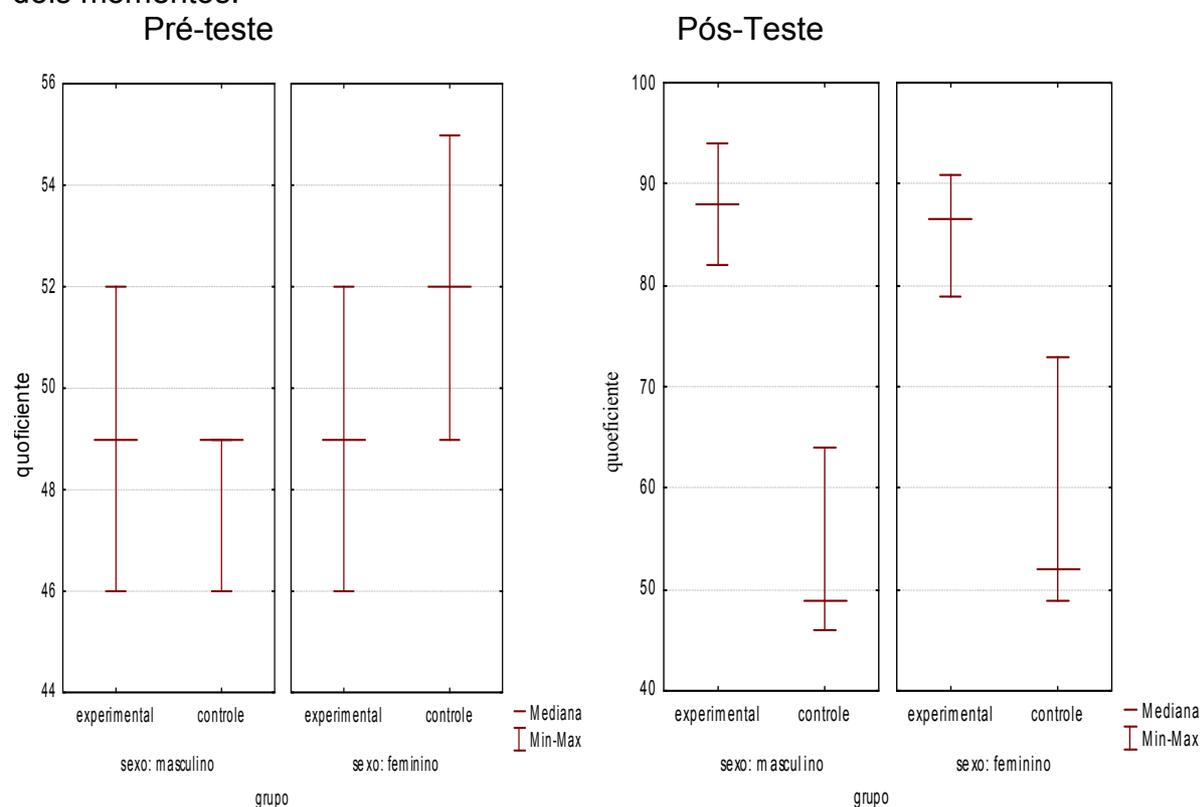
Figura 5: Escores da manipulação de objetos de acordo com a moradia e grupos nos dois momentos.



A figura 5 mostra os valores do escore de manipulação de acordo com o tipo de moradia e os grupos GE e GC. Verifica-se que todos os grupos inicialmente apresentam os mesmos valores de md ao comparar os GE e GC entre os tipos de moradia, onde não observamos diferenças significativas. Por outro lado, ao comparar os grupos dentro de cada tipo de moradia, em ambas as comparações foram encontradas diferenças estatísticas ($p=0,0001$), em ambas as comparações.

4.4 Análise da Coordenação Motora Ampla

Figura 6: Escores do coeficiente motor geral de acordo com o sexo e grupos nos dois momentos.



No pré-teste não houve diferença ao comparar os grupos do sexo feminino no escore locomoção e no escore objetos, entretanto, verificou-se diferença no coeficiente geral, sendo que o grupo controle apresentou valores maiores da mediana no pré-teste ($p=0,0001$). Diferença significativa no controle entre os sexos também foi encontrada ($p=0,0001$) e, dentro dos sexos entre os grupos ($p=0,0001$). Ao comparar os resultados do pós teste em cada sexo, foram observadas diferenças significativas tanto para o sexo masculino ($p=0,0001$), quanto para o sexo feminino ($p=0,0001$) em todas as variáveis avaliadas.

5 DISCUSSÃO

Esse capítulo refere-se à discussão dos resultados em relação ao desenvolvimento das habilidades motoras das crianças do grupo experimental e respectivas comparações, em relação à intervenção, tendo como base para o trabalho a variabilidade de prática centrada na ginástica.

5.1 Habilidades motoras fundamentais relacionadas a fatores ambientais

Ao analisar a relação existente entre as práticas de atividades motoras diárias das crianças, categorizamos para o presente estudo as atividades que envolvem brincadeiras de rua, ou em espaços abertos com ou sem orientação, tempo de brincadeiras em ambiente fechados. Logo, relacionados a jogos virtuais, televisão e outros entretenimentos, bem como atividades clubísticas e esportivas. Essa categorização foi realizada tendo como suporte o que preconiza, Gonçalves et al. (2008) e Fonseca et al. (2008), uma vez que os autores referem que quando a criança é estimulada de forma ampla, por meio da exploração do meio ambiente, ela tem mais chances de praticar as habilidades motoras e, conseqüentemente, de dominá-las com facilidade. Entende-se, portanto, que para se avaliar as habilidades da criança é necessário considerar as possibilidades de exploração que o ambiente proporciona.

Neto et al. (2004) colabora com esse entendimento ao apontar que as experiências motoras estão presentes no dia-a-dia das crianças e são representadas

por toda e qualquer atividade corporal realizada em casa, na escola e nas brincadeiras.

Quando se indica a questão ambiental, tendo como suporte a teoria ecológica de Bronfrenbrenner (1996), como uma variável relevante a ser considerada na pesquisa, também encontramos resultados similares aos apresentados nos estudos de Campos et al. (1997), Piekarczyk et al. (2000), Spence e Lee (2003), que afirmam que o ambiente e as atividades motoras oferecidas colaboram para o desempenho das habilidades motoras da criança.

Foi evidenciado que dos 42 participantes da pesquisa, 48,83% residem em casa e 51,17% em apartamento, o que se assemelha ao estudo realizado por Pereira (1997), que constatou que em grande parte das cidades médias, existe uma proporção semelhante de habitação por sujeitos que residem em casa e apartamento.

Ao compararmos os GE entre os tipos de moradia não observamos diferenças significativas. Por outro lado, o GC apresentou alguns dados relevantes: as crianças que moram em casa demonstraram escores significativamente superiores aos das crianças que moram em apartamento com significância estatística ($p=0,03$). Ao comparar os grupos dentro de cada tipo de moradia, em ambas as comparações foram encontradas diferenças estatísticas significativas, tanto para casa ($p=0,0001$), quanto para apartamento ($p=0,003$). Essas diferenças permitem afirmar que as crianças que residem em casa, ainda apresentam um melhor desempenho motor, quando lhes é permitido um espaço de tempo diário destinado às brincadeiras.

Com relação aos resultados obtidos na habilidade de locomoção evidenciou-se que o grupo experimental do sexo masculino, no pós-teste, apresentou valores significativamente superiores ao mesmo grupo do sexo feminino no pós-teste

($p=0,03$). Em relação ao grupo controle, não foram observadas diferenças estatisticamente significantes, mas uma discreta melhora da habilidade locomotora quando comparado ao sexo feminino. Esse fato pode ser explicado, segundo Haywood e Getchell (2001), em razão de que, os pais desde muito cedo direcionam os seus filhos para atividades que consideram adequadas, estimulando as meninas a brincadeiras restritas e meninos com brincadeiras vigorosas e expansivas. Encontramos resultados semelhantes ao encontrado na pesquisa com relação à diferença entre os gêneros, nos estudos de Böhme (2004); e, Manoel e Tani (2004), o que reforça a necessidade de oportunizar às crianças tanto do sexo feminino quanto masculino, vivências e experiências motoras diversificadas e sistematizadas para que suas habilidades possam ser desenvolvidas e assim incorporadas.

Outra evidência constatada refere-se às habilidades de controle de objetos. Não foram observadas diferenças nessa variável ao comparar os valores do escore de locomoção entre os grupos, em cada sexo, foram observados diferenças estatísticas ($p=0,0001$), em ambos os sexos. Este fato evidencia que ao tratar especificamente das habilidades de controle de objeto, os parâmetros são mais restritos e necessitam de intervenções suficientemente prolongadas para obterem-se resultados mais efetivos (CONSTANCE, 2007).

Gallahue e Ozmun (2003) entendem que, este fato ocorre em razão de que os movimentos manipulativos são gerados, muitas vezes, da combinação de movimentos locomotores e estabilizadores, os quais envolvem a trajetória, a distância, a velocidade e as características do objeto em movimento, tornando a habilidade bastante complexa. Reforçam ainda que, somente após padrões bem estabelecidos nas habilidades locomotoras e estabilizadoras, é que se pode observar o aparecimento de habilidades manipulativas eficientes.

No presente estudo as crianças apresentaram níveis de desenvolvimento superiores na habilidade de locomoção, quando comparados aos níveis de desenvolvimento das habilidades de controle de objeto já no pré-teste, assemelhando-se ao estudo realizado por Valentini (2002), Goodway e Branta (2003), Valentini e Rudissill (2004) e, Constance (2007).

O presente reitera a afirmação de Gallahue e Ozmun (2003), ao referir que adequando o uso de materiais de fácil manipulação e utilizando tarefas adequadas aos níveis de desempenho, é possível que, por meio do trabalho com habilidades esportivas, se possa gerar desenvolvimento e melhor consistência das demais habilidades da criança.

Observou-se também que as crianças participantes do grupo de intervenção com a variabilidade de prática centrada na ginástica evidenciaram mudanças significativas da pré-intervenção para a pós-intervenção. Esses resultados reforçam os resultados de pesquisa que sugerem ações ou programas interventivos que oportunizam a prática de atividades motoras gerais e especializadas. Isso pode contribuir significativamente para a melhoria das habilidades motoras fundamentais das crianças.

Estudos realizados por Valentini (2002, 2004), Pick (2004) e Weiss (2005) e Pelegrini (2006) sugerem que crianças submetidas a programas de intervenção com a prática das habilidades motoras por períodos médios de 12 semanas, apresentam mudanças significativas nas habilidades de locomoção (correr, galopar, saltitar, saltar sobre o mesmo pé, saltar horizontalmente e correr lateralmente), bem como no controle de objetos/manipulação (rebater, quicar, receber, chutar, arremessar sobre o ombro e rolar). Ressalta-se o resultado apresentado no presente estudo com a implementação de conteúdos gímnicos, organizados e estruturados enquanto

conteúdos a serem trabalhados e desenvolvidos nas aulas de educação física escolar, para as crianças pertencentes ao novo primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

Propostas pedagógicas mais abrangentes e motivadoras ao ensino do esporte, tem recebido apoio em pesquisadores como Graça (2004) e Alexander e Luckan (2004), que afirmam a necessidade de oportunizar as mais variadas experiências de ensino por meio das manifestações esportivas, preferencialmente aquelas que gerem o prazer na execução da tarefa. Esses autores entendem a prática do esporte no ambiente escolar como uma possibilidade ampla de desenvolvido das habilidades coordenativas da criança. Esse fato remete a importância da inserção do conteúdo gímico no ambiente escolar, uma vez que a ginástica quando tratada como uma função pedagógica no ambiente escolar na faixa etária dos seis anos, possibilita o desenvolvimento das habilidades motoras básicas a partir dos limites e potencialidades de cada criança.

Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que a organização de um trabalho centrado na ginástica, quando organizado enquanto conteúdo escolar, e considerando os fatores ambientais como fundamentais influências no processo de desenvolvimento das habilidades da criança, são de extrema relevância, pois nessa pesquisa evidenciou-se que tanto nas habilidades locomotoras, quanto no controle de objeto (manipulativas) o GE, mesmo tendo iniciado o programa com escores iguais ou inferiores, ao GC, após o período de intervenção revelou resultados significativamente superiores em todas as variáveis ($p=0,001$). Significa dizer que as crianças que iniciaram o programa (GE) classificados com habilidades coordenativas muito pobres tanto no sexo feminino como no masculino, apresentaram ao final das intervenções um avanço significativo (pós-teste). Essas mesmas crianças foram

classificadas de acordo com o teste como abaixo da média (28%) ou na média (72%), o que demonstrou que as atividades interventivas são de extrema importância no auxílio do desenvolvimento das habilidades coordenativas nesse momento da infância, por volta dos 6,5 anos (idade média do grupo pesquisado), no qual a criança está iniciando o processo de especialização que lhe permitirá realizar atividades esportivas com melhor estruturação das habilidades, quer seja no ambiente escolar ou fora dele.

Assim, o programa de aulas criteriosamente aplicado, em situação experimental, constitui-se face aos resultados significativos, em indicadores que possam permitir a implementação da prática gímnica na escola, de forma sistemática e no conjunto das outras ofertas.

6 CONCLUSÃO

Ao analisar o efeito de um programa motor centrado na variabilidade de prática gímnica sobre o desempenho motor geral, tendo como alvo alunos do novo primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, procedimentos pertinentes foram organizados, o que permitiu, pelos resultados encontrados, tecer as conclusões que se seguem.

Ao diagnosticar o estágio motor do desempenho dos sujeitos do estudo, constatou-se que as crianças no pré-teste obtiveram o mesmo escore, não resultando em diferenças ao comparar os grupos do sexo feminino no escore locomoção e no escore objetos. Uma observação relevante diz respeito ao fato de que, o grupo controle apresentou uma mediana no pré-teste com diferença estatisticamente significativa em relação ao GE ($p=0,0001$), sendo assim, subentendeu-se que o GC iniciou o programa motoramente com melhores habilidades quando comparado ao GE. No entanto, ao comparar os resultados positivos do GE no pós-teste em cada sexo, foram observadas diferenças significativas tanto para o sexo masculino quanto para o sexo feminino ($p=0,0001$), em todas as variáveis avaliadas .

Isso permitiu prosseguir já conhecendo tal situação de equilíbrio entre os grupos experimental e de controle, traçando as comparações pertinentes, conforme as evidências indicavam.

Com relação ao programa de intervenção, estruturado com base na variabilidade de prática, pode-se verificar que o GE respondeu positiva e

estatisticamente de forma significativa, uma vez que o GE apresentou melhoras em todas as habilidades. Isso sugere que a ginástica tratada na perspectiva das habilidades motoras básicas (Leguet, 1987) quando trabalhada no ambiente escolar de forma a integrar a participação das crianças em todas as atividades, possibilita efetivamente o desenvolvimento das habilidades básicas bem como, da aprendizagem em níveis seguros.

O progresso obtido por ambos os grupos, entre o pré e pós-teste e, no caso do grupo experimental por influência do programa motor aplicado por meio de aulas seqüenciais de conteúdo gímico, evidenciou que o tempo de intervenção foi suficiente para provocar os estímulos necessários ao desenvolvimento nesse momento que as crianças de seis anos se encontra, visto os resultados do presente. No entanto, novos estudos poderão explorar o tema, tanto com um número maior de sujeitos, quanto por um tempo mais prolongado de prática.

Outra comparação, entre os sexos, revelou que o nível de desempenho dos meninos foi superior no que tange à habilidade de locomoção, corroborando com evidências de outros estudos realizados na área, em relação ao das meninas, o que permite afirmar que ainda se faz necessário trabalhar com atividades motoras de locomoção com uma maior freqüência nas aulas, uma vez que na cultura da atualidade as meninas ainda são desprovidas de atividades com grande intensidade, o que significa dizer que o ambiente ainda promove atividades diferenciadas de acordo com o sexo.

O conjunto dos resultados e sua análise permitem confirmar a possibilidade de disponibilizar os indicadores encontrados em favor da implementação efetiva da pratica gímica, no conjunto das demais ofertas (esporte, danças, outros) inerentes à disciplina de educação física.

Certamente a organização desse trabalho traz indicadores que permitem propor que a ginástica constitua-se como parte significativa do conjunto da educação física, articulando-se com os objetivos de ensino, aprendizagem e formação humana na escola.

6 REFERÊNCIAS

ADAMS, J.A. A closed-loop theory of motor learning. *Journal of Motor Behavior*. v.3, n.2, p.111-49, 1971.

ALEXANDER, K.; LUCMAN, J. Australian teacher's perceptions and uses of the Sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, v. 7, p. 243-267, 2001

ALONSO, H. A. G. *Ginástica Rítmica: construindo uma metodologia*. Campinas. SP (s/d), 2000. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física.

AYOUB, E. *A Ginástica Geral na sociedade contemporânea: perspectivas para a Educação Física Escolar*. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

_____. *Ginástica Geral e Educação Física Escolar*. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

_____. *Ginástica geral na formação da pedagogia*. In: Paoliello, E. (org.) *Ginástica geral: experiências e reflexões* São Paulo: Phorte, 2008 p.37-54

BARBOSA RINALDI, I. P.; SOUZA, EL P. M. A ginástica no percurso escolar dos ingressantes de cursos de licenciatura em educação física da Universidade Estadual de Campinas e da Universidade Estadual de Maringá. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.24, n3, p.159-173, maio de 2003.

_____. *A Ginástica como área de conhecimento na formação profissional em educação física: encaminhamentos para uma reestruturação curricular*. Tese de Doutorado em Educação Física, UNICAMP, Campinas, SP: [s.n], 2005.

_____. *A Ginástica nos Cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná*. Dissertação de Mestrado em Educação Física, UNICAMP, Campinas, SP: [s.n], 1999.

BEE, H. A Criança em Desenvolvimento. (trad. Maria Adriana Veríssimo Veronesi), 9 ed. Editora Artmed: Porto Alegre, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais. Disponível em: www.mec.gov.br (Acessado em novembro/2005)

BRASIL. Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 27 jul. 2008.

_____. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 27 jul. 2008.

_____. Decreto-lei n. 8529, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. 1946.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 3/2005. Define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne. Acesso em: 8 jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 5/1997. Proposta de Regulamentação da Lei n. 9.394/96. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0291-0305_c.pdf. Acesso em: 25 mai. 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20/1998. Parecer CNE/CEB n. 24/2004. Parecer CNE/CEB n. 6/2005. Parecer CNE/CEB n. 18/2005. Parecer CNE/CEB n. 39/2006. Parecer CNE/CEB n. 41/2006. Parecer CNE/CEB n. 45/2006. Parecer CNE/CEB n. 5/2007. Parecer

CNE/CEB n. 7/2007. Parecer CNE/CEB n. 21/2007. Parecer CNE/CEB n. 4/2008. Disponíveis em: www.portal.mec.gov.br/cne. Acesso em: 8 jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Indicação CNE/CEB n. 1/2004. Proposta de estudos para o estabelecimento de Normas Nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Documenta. Brasília, v. 1, n. 510, p. 656-658, março 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Indicação CNE/CEB n. 2/2005. Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Documenta. Brasília, v. 1, n. 527, p. 265-266, set. 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006.

BRÖHME, M. T. S. Esporte, educação física e educação física escolar. In GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (Org.). Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BRONFRENBERGER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais: Porto Alegre: 1996.

BRUYNE, P. de. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: F Alves, 1977.

CAMPOS, W. ; FURTADO, Jr., O.; FONTANA, F. A influência do nível socioeconômico sexo na performance de crianças de 6 e 7 anos de idade. Revista Synopsis. V. 8, Editora UFPR: Curitiba, Paraná, 1997.

CONNOLLY , K. Desenvolvimento motor: passado, presente e futuro. Rev. Paulista de Educação Física, *São Paulo*, *supl.3*, p.6-15, 2000

CONSTANCE, M. P. Habilidades motoras fundamentais e especializadas, aplicação de habilidades no jogo e percepção de competência em crianças em situação de risco: a influência de um programa de iniciação ao tênis. Dissertação (Mestrado)

Porto Alegre: Universidade Federal do Rio grande do Sul. Escola de Educação Física, 2007.

ECKERT, H. Desenvolvimento Motor. São Paulo: Manole, 1993.

FAW, T. Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência. São Paulo: MacGraw-Hill, 1981.

FERNANDES, F. Educação e sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus; EDUSP, 1966.

FERNANDES, F. O dilema educacional brasileiro. In: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice Mencarini. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. 6^a ed. São Paulo, SP: Editora Nacional, 1971.

FERRAZ, O. L.; FLORES, K, Z.. Educação física na educação infantil: influência de um programa na aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, n. 1, p. 47-60, jan./ ma. 2004.

FITSS, M.M. The information capacity of the human motor system in controlling the amplitude of movement. Journal of Experimental Psychology, 47: 381-391, 1954.

FITTS, P.M.; POSNER, M.I. Human performance. Belmont: Brooks/Cole, 1967.

FONSECA F. R.; BELTRAME, T. S. TKAC C. M. Relação entre o nível de desenvolvimento motor e variáveis do contexto de desenvolvimento de crianças. Revista da Educação Física/UEM Maringá, v. 19, n. 2, p. 183-194, 2. trim. 2008.

FREIRE, E. S. Educação Física e conhecimento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. 1999. 99f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, G. Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. 2. ed. ampl. Rio de Janeiro: José Olympio, 1951.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREITAS, L. C. *Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas*. SP: Ed. Moderna, 2003.

FREITAS, M.A.T. A escolaridade media no ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 30/31, p. 395- 474, 1957.

FURTADO, C. *A economia brasileira: contribuição a análise do seu desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Noite, 1954.

GAGNÉ, R. *Como se realize a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e científicos , 1976.

GALLAHUE, D. L. Educação Física desenvolvimentista. *Cinergis*, Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2000.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J.C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 3 ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre; Artes Médicas, 1995

GENTILE, A. M. A working model of skill acquisition with application to teaching. *Quest*, v.17, p.3-23, 1972.

GONÇALVES, A.; BORIN, J.P. Recuperando contribuições para entender o processo de detecção do talento esportivo. *Pensar a Prática*, v. 11, 1.2, 2008.

GOODWAY, J.;BRANTA, C. F. Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children. *Researd Quartely for Exercisand Sport.*, v. 74n n. 1, p. 36-46, 2003.

GRAÇA, A. O desporto na escola: enquadramento da prática. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (Org.). *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

HASENBALG, C.; SILVA, N.V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: LOVEL, P. (Ed.). *Desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG; CEDEPLAR, 1991

HAWYWOOD, K. M ; GETECHELLN N. Desenvolvimento motor ao longo da vida. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOLANDA, S.B. Raízes do Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

HOSTAL, P. Pedagogia da Ginástica Olímpica. São Paulo: Ed. Manole, 1982.

KOREN, S., B. A Ginástica vivenciada na escola e analisada na perspectiva da criança. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade DE Educação Física Campinas, SP: [s. n.], 2004.

KRAVCHYCHYN, CL. , OLIVEIRA, A.A.B.,CARDOSO, S.M V. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da educação física no ensino médio. Revista Movimento: Porto Alegre, v. 14, n, 02, p. 39-62, maio/agosto, 2008.

LANGONI, C. Distribuição da renda e desenvolvimento econômico do Brasil: uma reafirmação. Ensaio Econômico, Rio de Janeiro, n. 7, 1973.

LE BOULCH, J. Educação Psicomotora: psicocinética na idade escolar. Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEGUET, J. As Ações Motoras em Ginástica Esportiva. São Paulo: Ed. Manole, 1987.

LOURENÇO FILHO, M.B. Redução da taxa de analfabetismo no Brasil de 1900 a 1960, descrição e análise. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, n. 100, p. 265, out./dez. 1965.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.D.E.A. Pesquisa em Educação: Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÚRIA, A. Fundamentos de neuroanatomia. São Paulo: EDUSP/ Livros Técnicos científicos, 1991

MAGILL, R. A. Aprendizagem motora: conceitos e aplicações. São Paulo: Edgar Blucher., 1984

MAGILL, R. A. Motor learning: concepts and applications. 3 ed. Iowa, Wm. C. Brown, 1989.

MALINA, R.M. Biologically related to motor development and performance during and childhood. In; C. B. CORBIN (ed), A Textbook of motor development, 2. ed. Dubuque, Iowa: Wm C. Brown Company Publishers, 1980. p. 200-211.

MANOEL, E. J. A dinâmica do estudo do comportamento motor. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, 1999. vol. 13 p. 52-61.

MANOEL, E. J. Aprendizagem motora: o processo de aquisição de ações motoras habilidosas. In: NETO, A. D.; GOELLNER, S.L.; BRACHT, V. L., (orgs). As ciências do esporte no Brasil. Campinas, Autores Associados, 1995.

MANOEL, E.J.; CONNOLLY, K.J. Variability and the development of skilled actions. International Journal of Psychophysiology, v.19, p.129-47, 1995.

MEINEL K. O desenvolvimento motor do ser humano. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

MEIRA JUNIOR, C.M. Conhecimento de resultados no processo adaptativo em aprendizagem motora. 2005. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NETO, A.S.; MASCARENHAS, L.P.G.; NUNES, G.F.; LEPRE, C.; CAMPOS, W. Relação entre fatores ambientais e habilidades motoras básicas em crianças de 6 e 7 anos. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. 2004, v.3(3) p. 135-140

NISTA-PÍCCOLO, V.L. (org.) Pedagogia dos Esportes. Campinas: Ed. Papirus.1999.

_____. Educação Física Escolar: ser... ou não ter? Campinas Ed. da Unicamp, 1993.

_____. A educação motora na escola: uma proposta metodológica a luz da experiência vivida. In: DE MARCO, A. (org.) Pensando a educação motora. Campinas. Papirus, 1995, p. 113-120

OLIVEIRA, M. A. Dificuldades de aprendizagem: um olhar na perspectiva do movimento gímico. Campinas. SP (s/d), 1996. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física.

PAOLIELLO, E. Nos bastidores da Ginástica Geral: o significado da prática. In: Paoliello, E. (org.) Ginástica geral: experiências e reflexões. São Paulo: Phorte, 2008 p.191- 216

PAYNE, G. V. ISAAL, SS.; LARRY, D. Human motor development: a lefesman approach. 5 ed. USA: McGraw-Hill, 2002.

PCNS, Secretaria de Educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. – 1997.

PELLEGRINI, A.M.. A aquisição de habilidades motoras a partir de estruturas rítmicas na educação infantil e no ensino fundamental. In: PINHO, Sheila Zambello de; SAGLIETTI, José Roberto Corrêa. (Org.). Núcleos de Ensino. São Paulo: UNESP, 2006. p. 539-556.

PEREIRA, V. R. Privação ambiental e desempenho motor coordenado na infância. Trabalho de pós-doutorado. Faculdade de ciências do desporto e educação física. Universidade de Coimbra. Portugal, Coimbra: 1997, p. 107

PEREZ GALLARDO, J. S. Proposta de uma linha de gin´stica para a educação física escolar. In: NISTA – PICOLLO, V. L.(org) Educação Física Escolar: ser ou não ter...? Campinas: Editora Unicamp, 1993, p. 117-136.

PIAGET, J. Problemas de psicologia genética. Lisboa, 1983.

PICK, R. K. Influência de um programa de intervenção motor inclusiva no desenvolvimento motor e social de crianças com atrasos motores. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2004.

PIEKARZIEVCZ, L.E. ; SOUZA, F.T.;CAMPO.W. Análise do desenvolvimento das habilidades motoras básicas de locomoção e manipulação de escolares da cidade de Curitiba, Paraná. Coletânea 1º Congresso Científico Latino-Americano Fiep-Unimep, p. 452, 2000.

- RIBEIRO, S.C. A pedagogia da repetência. Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, maio/ago. 1991.
- ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil (1930/1973). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SARABIA, B.. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In COLL, C. et all. Os conteúdos na reforma - ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- SCHIMIDT, R. A. Aprendizagem e performance motora: dos princípios a prática. São Paulo, Movimento, 1992.
- SOARES, Carmem Lúcia. Imagens da Educação no corpo - estudo a partir da Ginástica Francesa no século XIX. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1996.
- SOUZA, E. P. M. Ginástica Geral: Uma área de conhecimento da educação física. Campinas, 1997. 163 p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 1997.
- SPENCE, J. C.; LEE, R.E. Toward a comprehensive model of physical activity. Psychology of Sport and Exercise. V. 4, p. 7-24, 2003
- TANI, G. Contribuições da aprendizagem motora para a educação física: uma análise crítica. Revista Paulista de Educação Física, v.6, n.2, p.65-72,, 2000.
- TANI, G. MANOEL, E.J., KOKOBUM, E. e PROENÇA, J.E. Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. 2a. ed. São Paulo : EPU , 1988.
- TEIXEIRA, A. Educação para a democracia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- THIESSEN, M.L. e BEAL, A.R. Pré-escola, tempo de educar. São Paulo:Ática., 1995.
- THIOLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. Cortez: Coleção Temas básicos da pesquisa ação, 1986.

THOMAS, J. R.; NELSON, J.K. Métodos de Pesquisa em Atividade Física. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TOLEDO, E de. Proposta de Conteúdo para a Ginástica Escolar: um paralelo com a Teoria de César Coll, Dissertação de Mestrado em Educação Física, UNICAMP, Campinas, S.P.:[s.n.], 1999.

ULRICH, D.A. TGMD-2 Test of gross development. Texas. Pro-ed, 2000.

VAGO, Tarcísio Mauro. A ESCOLORIZAÇÃO DA GYMNASTICA NAS ESCOLAS NORMAIS DE MINAS GERAIS (1883-1918). In: FERREIRA NETO, (org). Pesquisa Histórica na Educação Física. vol.2.Vitória, UFES - Centro de Educação Física e Desportos, 1992.

VALENTI, N.C.; RUDISSL, M.E. Motivational climate, motor-skill developmente anda perceived competence: two studies of developmentally delayed kindergardrten children. Journal of Teaching in Psysical Education, v. 23, p. 216-234,2004.

VALENTI, N.C.; TOIGO, A.M. Ensinando Educação física nas series iniciais: desafios & estratégias. Porto Alegre: Salles Editora Ltda, 2005.

VALENTINI, N. C. A influencia de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores. Revista Paulista de Educação Física, n. 16, p. 61 – 75, jan-jun. 2002. 2002

VELARDI, M. Metodologia de ensino em Educação Física: contribuições de Vygotsky para as reflexões sobre um modelo pedagógico. Dissertação de Mestrado.Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1997.

VIEIRA, L. F.; SANTOS, V.C.; VIEIRA, J. L. L.; OLIVEIRA, A.A. B. de. Análise Da Aprendizagem Perceptivo-Motora De Crianças De 7 E 8 Anos Da Rede De Ensino Público De Maringá-Pr. Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v. 15, n. 2, p. 39-48, 2. sem. 2004.

ANEXOS

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar do estudo: **Influência da variabilidade de prática centrada na ginástica sobre o desempenho motor de escolares no novo primeiro ano do ensino fundamental**, sob orientação do Professor Dr^o Vanildo Rodrigues Pereira.

Justificativa, objetivos e procedimentos: **A educação escolar vem passando por transformações ao longo da história, essas tem possibilitado um novo direcionamento das práticas desenvolvidas nas aulas, em especial na educação física escolar. Este contexto de uma educação formal iniciada aos 6 anos de idade, estimulou o interesse pela investigação do sentido de buscar encaminhamentos adequados para esta faixa etária. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar o efeito de um programa motor centrado na variabilidade da prática gímnica sobre o desempenho motor geral, em crianças do novo primeiro ano do ensino fundamental. Os procedimentos utilizados serão os seguintes: observação participante relatadas em diário de campo, sendo utilizadas fotos e filmagens para posterior apreciação e contribuição com a fase descritiva, fontes teóricas sobre o assunto e a metodologia, a fim de obter uma diversificação na coleta dos dados, e com isso buscar garantir uma maior fidedignidade na pesquisa.**

Benefícios esperados: **Diante das evidências educacionais na atualidade, compreendemos a ginástica como uma forma de conhecimento significativo à formação do homem em geral, e por esta provocar “valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças” (Soares *et al.*, 1992, p. 77), é que proporemos nesta pesquisa a compreensão das perspectivas da ginástica como conhecimento a ser tratado na educação física escolar, contribuindo na atuação dos profissionais da área.**

Forma de assistência e responsável: **em caso de dúvidas quanto à participação na pesquisa, os interessados deverão ligar para o pesquisador responsável Vanildo Rodrigues Pereira fone (44) 3261 4315 que estaremos à disposição para qualquer esclarecimento.**

Esclarecimentos antes e durante a pesquisa sobre a metodologia: **os participantes selecionados para o estudo serão informados sobre a metodologia antes de consentirem com a sua participação e se caso necessário estaremos à disposição para qualquer esclarecimento durante o decorrer da pesquisa.**

Liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem penalização: **os participantes terão a liberdade de aceitar, recusar e interferir a qualquer momento durante a pesquisa, não sendo alvo de penalização.**

Garantia de sigilo e privacidade: **garantimos a não publicação de nomes e fatos comprometedores e somente os resultados globais serão divulgados após análise.**

Formas de ressarcimento: **sendo a participação voluntária, não haverá ressarcimento para nenhuma das partes envolvidas.**

Formas de indenização: **constatado algum problema após a aceitação da pesquisa e iniciada a intervenção, será dada toda a assistência necessária.**

Eu, _____, (responsável pelo menor) após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a Professor Dr^o. Vanildo Rodrigues Pereira, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE, que o/a menor _____ participe do mesmo.

_____ Data: ___/___/___
Assinatura do responsável ou impressão datiloscópica

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com o Professora Dr^a. Vanildo Rodrigues Pereira, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE em participar do mesmo.

_____ Data: ___/___/___
Assinatura do pesquisado ou impressão datiloscópica

Eu, Professor Dr^o Vanildo Rodrigues Pereira declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao participante.

_____ Data: ___/___/___
Assinatura

Equipe:

Nome: Vanildo Rodrigues Pereira

Telefone: (44) 32614315

Nome: Vânia de Fátima Matias de Souza

Telefone: (44) 33019324 ou (44) 91520125

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Sala 01 – Bloco 010 – Campus Central - Telefone: (44) 32614444

Anexo 2 – TESTE TGMD – Protocolo do Instrumento de avaliação motora

Habilidades	Critérios de realização	Teste		
		1	2	Es
Sub-teste de locomoção				
1. Corrida	1. Os braços movem-se em oposição às pernas, cotovelos flexionados.			
	2. Breve período onde ambos os pés estão fora do chão (vôo momentâneo).			
	3. Posicionamento estreito dos pés aterrissando nos calcanhares ou dedos (pé não chato).			
	4. Perna que não suporta o peso, flexionada a aproximadamente 90° (perto das nádegas).			
Score de habilidade				
2. Galopar	1. Braços flexionados e mantidos na altura da cintura no momento que os pés deixam o solo			
	2. Um passo a frente com o pé que lidera seguido por um passo com o pé que é puxado, numa posição ao lado ou atrás do pé que lidera.			
	3. Breve período em que ambos os pés estão fora do chão			
	4. Manter o padrão rítmico por quatro galopes consecutivos			
Score de habilidade				
3. Salto com 1 pé	1. A perna de não suporte movimenta-se para frente de modo pendular para produzir força.			
	2. O pé da perna de não suporte permanece atrás do corpo			
	3. Braços flexionados e movimentam-se para frente para produzir força			
	4. Levanta vôo e aterrissa por 3 saltos consecutivos com o pé preferido			
	5. Levanta vôo e aterrissa por 3 saltos consecutivos com o pé não preferido			
Score de habilidade				
4. Passada	1. Levantar vôo com um pé e aterrissa com o pé opositor			
	2. Um período em que ambos os pés estão fora do chão, passada maior que na corrida.			
	3. O braço oposto ao pé que lidera faz uma extensão a frente			
Score de habilidade				
5. Salto Horizontal	1. Movimento preparatório inclui a flexão de ambos os joelhos com os braços estendidos atrás do corpo.			
	2. Braços são estendidos como força para frente e para cima atingindo uma extensão máxima acima da cabeça.			
	3. Levanta vôo e aterrissa (tocar o solo) com ambos os pés simultaneamente			
	4. Os braços são trazidos para baixo durante a aterrissagem			
Score de habilidade				

6. Corrida Lateral	1. De lado para o caminho a ser percorrido, os ombros devem estar alinhados com a linha do corpo.			
	2. Um passo lateral com o pé que lidera seguido por um passo lateral com o pé que acompanha num ponto próximo ao pé que lidera			
	3. Um mínimo de quatro ciclos de passadas laterais com o lado direito			
	4. Um mínimo de quatro ciclos de passadas laterais com o lado esquerdo			
Escore de habilidade				
Resultado bruto da sub-escala locomoção				

Habilidades	Crítérios de realização	Teste		
		1	2	Es

Sub-teste de controle de objetos

1. Rebater uma bola parade	1. A mão dominante segura o bastão acima da mão não dominante			
	2. O lado não preferencial do corpo de frente para um arremessador imaginário, com os pés em paralelo.			
	3. Rotação de quadril em ombro durante o balanceio			
	4. Transfere o peso do corpo para o pé da frente			
	5. O bastão acerta a bola			

Escore de habilidade

2. Quicar no lugar	1. Contata a bola com uma mão na linha da cintura			
	2. Empurrar a bola com os dedos (não com a palma)			
	3. A bola toca o solo na frente ou ao lado do pé do lado de preferência			
	4. Manter o controle da bola por quatro quiques consecutivos, sem mover os pés para segurar a bola.			

Escore de habilidade

3. Receber	1. Fase de preparação, onde as mãos estão à frente do corpo e cotovelos flexionados.			
	2. Os braços são estendidos enquanto alcançam a bola conforme a bola se aproxima			
	3. a bola é segura somente com as mãos			

Escore de habilidade

4. Chute	1. Aproximação rápida e continua em direção a bola			
	2. Um passo alongado imediatamente antes do contato com a bola			
	3. O pé de apoio é colocado ao lado ou levemente atrás da bola			
	4. Chuta a bola com o peito do pé (cordão do tênis) ou dedo do pé, ou parte interna do pé de preferência.			

Escore de habilidade

5. Arremess	1. Movimento do arco é iniciado com movimento para baixo (trás) da mão/ braço.			
--------------------	--	--	--	--

o por cima do ombro	2. Rotação de quadril e ombros até o ponto onde o lado oposto ao do arremesso fica de frente para a parede.			
	3. O peso é transferido com um passo (a frente) com o pé oposto a mão que arremessa.			
	4. Acompanhamento, após soltar a bola, diagonalmente cruzado em frente ao corpo em direção ao lado não preferencial.			
Escore de habilidade				
6. Rolar a bola por baixo	1. A mão preferencial movimenta-se para baixo e para traz, estendida atrás do tronco, enquanto o peito esta de frente para os cones.			
	2. Um passo a frente com o pé oposto a mão preferencial em direção aos cones			
	3. Flexiona joelhos para abaixar o corpo			
	4. Soltar a bola perto do chão de forma que a bola não quique mais do que 10,16 cm de altura.			
Escore de habilidade				
Resultado bruto da sub-escala controle de objeto				

TABLE 3
 Converting Subtest Raw Scores to Age Equivalents

Age Equivalent	Locomotor Female and Male	Object Control FEMALE	Object Control MALE	Age Equivalent
<3.0	<19	<15	<19	<3.0
3.0	19	15	19	3.0
3.3	20-21	16	20	3.3
3.6	22	17	21	3.6
3.9	23-24	18-19	22	3.9
4.0	25	20	23	4.0
4.3	26-27	21-22	24-25	4.3
4.6	28	23	26	4.6
4.9	29	24	27-28	4.9
5.0	30-31	25	29	5.0
5.3	32	26	30-31	5.3
5.6	33-34	27	32	5.6
5.9	35	28-29	33-34	5.9
6.0	36-37	30	35	6.0
6.3	38	31	36-37	6.3
6.6	39	32	38	6.6
6.9	40	33	39	6.9
7.0	-	34	40	7.0
7.3	41	35	41	7.3
7.6	-	36	-	7.6
7.9	-	37	42	7.9
8.0	42	38	-	8.0
8.3	-	39	-	8.3
8.6	43	-	43	8.6
8.9	-	40	-	8.9
9.0	-	-	-	9.0
9.3	-	-	44	9.3
9.6	-	41	-	9.6
9.9	-	-	-	9.9
10.0	44	-	-	10.0
10.3	-	-	-	10.3
10.6	-	42	45	10.6
10.9	-	-	-	10.9
>10.9	>44	>42	>45	>10.9

TABLE 4
 Converting Sums of Subtest Standard Scores to
 Percentiles and Quotients

Percentile Rank	Sum of Subtest Standard Scores	Quotient
>99	40	160
>99	39	157
>99	38	154
>99	37	151
>99	36	148
>99	35	145
>99	34	142
>99	33	139
>99	32	136
99	31	133
98	30	130
97	29	127
95	28	124
92	27	121
89	26	118
84	25	115
79	24	112
73	23	109
65	22	106
58	21	103
50	20	100
42	19	97
35	18	94
27	17	91
21	16	88
16	15	85
12	14	82
8	13	79
5	12	76
3	11	73
2	10	70
1	9	67
<1	8	64
<1	7	61
<1	6	58
<1	5	55
<1	4	52
<1	3	49
<1	2	46

Table 5
Descriptive Ratings for Subtest Standard Scores and Gross Motor Quotient

Subtest Standard Scores	Gross Motor Quotient	Descriptive Ratings	Percentage Included
17-20	>130	Muito Superior	2.84
15-16	121-130	Superior	6.87
13-14	111- 120	Acima da Média	16.12
8-12	90-110	Média	49.51
6-7	80-89	Abaixo da Média	16.12
4-5	70-79	Pobre	6.87
1-3	<70	Muito Pobre	2.34

APENDICE 1: Estrutura das Sessões de Intervenção tendo como base os pressupostos da ginástica geral.

Observação:

As sessões/ aulas foram organizadas semanalmente, por considerar que as crianças na faixa etária deveriam ter uma continuidade nas atividades, uma vez que nesse período, aos seis anos, ainda requerem uma maior atenção para a compreensão da tarefa estabelecida.

As intervenções seguiram os pressupostos teóricos de Leguet (1987), conforme explicado na metodologia.

Semana 1

Objetivos	<p>Aplicar os testes motores (pré-teste: TGMD, 2), e entrevista com os sujeitos participantes do GE e GC</p> <p>Proporcionar situações para o correr, saltitar e saltar</p>
Habilidade/tarefa trabalhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Correr • Saltitar • Saltar horizontalmente
Procedimentos	<p>- Realizar as atividades referentes ao teste seguindo o protocolo.</p> <p>- Atividades de socialização:</p> <p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pega pega do elefante; • Deslocamentos aleatórios imitando animais • Lenço atrás (com variação de dois círculos) • Atividades de comando: a professora dará as ordens e os alunos deverão seguir, em outro momento as crianças passam o comando. Ex: correr de costas, saltando com um pé, saltitando até linhas demarcadas.

Semana 2

Objetivos	Proporcionar situações que trabalhem habilidades de galopar, chutar e rolar
Habilidade/tarefa trabalhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Galopar • Chutar • Rolar
Procedimentos	<p>Exemplos de atividades sugeridas:</p> <p>* corrida do saco</p> <p>* coelhinho saltar</p> <p>* siga o mestre</p> <p>* trabalhar possibilidades de rolar o próprio corpo e objetos, tais como: bola (pneu, bexiga, arco e outros) em espaços demarcados.</p>

Semana 3

Objetivos	Proporcionar situações que trabalhem habilidades de galopar, chutar e rolar
Habilidade/tarefa trabalhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Saltitar • Saltar sobre o mesmo pé • Receber • Arremessar sobre o ombro
Procedimentos	<p>Exemplos de atividades sugeridas:</p> <p>* pegador com comandos</p> <p>* túnel das argolas</p> <p>* trilha de ferro (jogos com cordas e bancos, atravessar saltitando, com penas um dos pés)</p> <p>* trabalhar possibilidades de receber e arremessar objetos (trabalhar com bolas de meia, de borracha, tênis, e outras)</p>

Semana 4

Objetivos	Proporcionar situações para saltar, correr e quicar
Habilidade/tarefa trabalhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Saltar horizontalmente • Correr lateralmente • Quicar
Procedimentos	<p>Exemplos de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pular corda em diferentes contextos • Correr em zigue-zague, em espaços delimitados com objetos ou sem demarcações; • Deslocar-se correndo lateralmente, em espaços restritos e abertos • Quicar a bola individual e em grupo

Semana 5

Objetivos	Proporcionar situações para saltar, correr e quicar
Habilidade/tarefa trabalhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Saltar sobre o mesmo pé • Chutar • Quicar • Arremessar sobre o ombro • Rolar
Procedimentos	<p>Exemplos de atividades:</p> <p>Ritmo:</p> <p>O grupo fica posicionado em um círculo. O professor ensina os quatro movimentos que compõem a seqüência, sem a utilização de música, como: - bater as mãos nas pernas, - cruzar as mãos na altura do peito, intercalando a mão</p>

	<p>esquerda e direita em cima, bater palmas,</p> <p>- Realizar os movimentos descritos acima com a utilização da música. Incluir a bola na brincadeira: permitir que as crianças criem situações para o quicar e rolar a bola individual e em grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Robô <p>- Solicitar que fiquem dois a dois, um é o robô e o outro é o controle do robô. Um de frente para o outro, com as mãos para trás. Quando a música iniciar, o primeiro que coloca a mão na frente do rosto do outro é quem vai controlar inicialmente a brincadeira. O robô deve seguir com os olhos a palma da mão do controlador, deixando no máximo dois palmos de distância. O controlador deve fazer com que o robô explore no máximo os movimentos com criatividade e segurança. As crianças devem ser estimuladas a arremessarem e a chutarem nessa atividade.</p>
--	--

Semana 6

Objetivos	<p>Vivenciar os movimentos básicos de deslocamento (andar, e correr),</p> <p>Proporcionar ao grupo a criação de seqüência de movimentos</p>
Habilidade/tarefa trabalhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Correr • Rebater
Procedimentos	<p>- Dividir o grupo em quatro colunas, dispostas lado a lado. A cada passagem o grupo deve variar o deslocamento de acordo com a proposta lançada. Exemplo: - andar com elevação dos membros superiores; combinar o andar com uma variação de correr. É dado um tempo para que cada grupo combine e ensaie a sua passagem.</p> <p>- trabalhar com o barangandam</p> <p>- jogos de bets</p>

Semana 7

Objetivos	Explorar as habilidades de locomoção e controle de objeto por meio material de grande porte da ginástica geral
Habilidade/tarefa trabalhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Galopar • Correr lateralmente • Quicar • Chutar • Arremessar sobre o ombro • Rolar
Procedimentos	<p>- Paraquedas</p> <p>Exemplo de atividades realizadas com o auxílio desse material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chacoalhar, - Levantar e abaixar o pára-quedas, - Levantar, andar para o centro e fechar, - Levantar e soltar o pára-quedas, - Rodar para os dois lados, - Trocar de cores passando por baixo, - Deitados no chão, bater os pés no pára-quedas. - incluir uma bola nas atividades, trabalhar em duplas para as trocas, ou trios.

Semana 8

Objetivos	Explorar e manipular objetos
Habilidade/tarefa trabalhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Saltar sobre o mesmo pé • Rebater • Receber • Arremessar sobre o ombro • Rolar
Procedimentos	<p>-Brincando com o "Macarrão":</p> <p>Explorar individualmente o aparelho. Iniciar com questionamentos, por exemplo: O que podemos realizar com este material? Quais são os movimentos possíveis?</p>

	<p>Formar duplas para criarem e executarem. Quais são os movimentos possíveis de serem trabalhados em duplas com o macarrão? Unir duas duplas, e outras.</p> <p>- Bastões (confeccionar bastões com garrafas pet, com e sem peso, seguir exemplo de atividade acima)</p>
--	--

Semana 9

Objetivos	Vivenciar e explorar momentos de locomoção, nas mais variadas formas
Habilidade/tarefa trabalhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de Locomoção
Procedimentos	<p>Trabalhar com música e movimento: pequenas coreografias, utilizando, por exemplo: bola, corda, bastões, arco ou outros materiais alternativos (escadas, tecidos, e outros).</p> <p>- realizar com atividades direcionadas, comando no primeiro encontro, a seguir nos demais trabalhar em grupos maiores (trios e posteriormente quintetos)</p>

Semana 10

Objetivos	Vivenciar momentos de deslocamentos utilizando-se de material
Habilidade/tarefa trabalhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Rolar • Galopar • Saltar horizontalmente • Correr lateralmente • Receber
Procedimentos	<p>- Trabalhar com a exploração da corda, realizar atividades individualmente, sob comando do professor e a seguir realizar tarefas em duplas e trios</p> <p>- Realizar tarefas com a corda, por meio de música, seguindo o ritmo e a intensidade sugerida</p>

Semana 11

Objetivos	Experienciar situações de controle e manipulação de objetos
Habilidade/tarefa trabalhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Saltitar • Rebater • Chutar • Arremessar sobre o ombro
Procedimentos	<p>- Realizar atividades direcionadas com arcos e bola</p> <p>-Confeccionar com as crianças bolas de meia, realizar atividades variadas individualmente e a seguir passar para pequenas grupos compostos por três ou quatro crianças, iniciar sob o comando do professor e a seguir os grupos devem ter autonomia no criar</p>

Semana 12

Objetivos	Vivenciar atividades de locomoção por meio da música
Habilidade/tarefa trabalhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Correr • Saltar horizontalmente • Correr lateralmente • Quicar
Procedimentos	<p>- trabalhar com pequenas coreografias: dividir o grupo em 3 equipes, essas equipes devem escolher uma música e aparelhos (materiais alternativos) e explorar as possibilidades de movimentar-se.</p>

Semana 13

Objetivos	Possibilitar situações de controle e manipulação de objetos
Habilidade/tarefa trabalhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Saltar sobre o mesmo pé • Quicar • Rebater • Rolar
Procedimentos	Atividades com colchonetes: trabalhar com o rolamento, rolar objetos (bola, bexigas, e outros) , a seguir rolar com o próprio corpo. Na sequencia as crianças deverão deslocar entre obstáculos e ao chegar no espaço demarcado realizar o rolamento. Permitir que criem possibilidades de movimentação.

Semana 14

Objetivos	Aprimorar as habilidades de locomoção e manipulação de objetos
Habilidade/tarefa trabalhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Galopar • Saltar sobre o mesmo pé • Quicar • Arremessar sobre o ombro
Procedimentos	Trabalhar com baldes, bolas e corda - Criar situações diversas com os materiais; nesses encontros o professor deve instigar os alunos na criação de situação com os objetos descritos.

Semana 15

Objetivos	Retomar atividades de saltitar e quicar em situações diversas.
Habilidade/tarefa trabalhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Saltitar • Correr lateralmente • Quicar
Procedimentos	Trabalhar com música e movimento - sequencias de atividades utilizando cordas e cones Criar situações diversas com os materiais; nesses encontros o professor deve instigar os alunos na criação

Semana 16

Objetivos	Aplicar e verificar as habilidades motoras por meio da avaliação motora TGMD-2(pós- teste)
Habilidade/tarefa trabalhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de locomoção e controle de objetos
Procedimentos	A avaliação segue o protocolo descrito na metodologia

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)