

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

SARAH ELLEN DE LIMA MONTEIRO

**LIMITES E POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS DO ENSINO DA GINÁSTICA
ARTÍSTICA NA ESCOLA: UMA REVISÃO DA LITERATURA**

RECIFE, 2025

SARAH ELLEN DE LIMA MONTEIRO

**LIMITES E POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS DO ENSINO DA GINÁSTICA
ARTÍSTICA NA ESCOLA: UMA REVISÃO DA LITERATURA**

Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE.

Orientadora: Prof. Natália Barros Beltrão Pirauá;

Coorientador: Prof. Tércio Amâncio do Nascimento.

Recife, 2025

Dados Internacionais de Catalogação na
Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da
UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE,
Brasil

M775I Monteiro, Sarah Ellen de Lima.
Limites e possibilidades metodológicas do ensino da
ginástica artística na escola : uma revisão da literatura / Sarah Ellen
de Lima Monteiro. – Recife, 2025.
49 f.

Orientador(a): Natália Barros Beltrão Pirauá.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade
Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação Física,
Recife, BR-PE, 2025.

Inclui referências.

1. Ginástica artística. 2. Desenvolvimento infantil. 3. Educação
física I. Pirauá, Natália Barros Beltrão, orient. II. Título

CDD 796

SARAH ELLEN DE LIMA MONTEIRO

**LIMITES E POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS DO ENSINO DA
GINÁSTICA ARTÍSTICA NA ESCOLA: UMA REVISÃO DA LITERATURA**

Aprovado em 07 de Agosto de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA

Natália Barros Beltrão Pirauá
Prof. Orientadora

Rachel Costa de Azevedo Mello
Prof. Examinador I

Rosângela Cely Branco Lindoso
Prof. Examinador II

Dedico este trabalho ao meu esposo e a minha família que sempre esteve ao meu lado, dando apoio e suporte emocional. Dedico aos meus amigos que sempre me ajudaram e a todos os professores que serviram de inspiração durante minha formação.

AGRADECIMENTOS

Estar como estudante na fase de conclusão de curso, me permite sentir coisas como alegria, tensão, entusiasmo, medo, dentre muitos outros sentimentos. Porém, o que paira em mim, neste momento, é o de gratidão.

Sou extremamente grata a Deus pelo dom da vida e pela oportunidade de aqui passar alguns anos dedicados ao aprender. Sou muito grata ao Ewerton Lima, hoje meu esposo, que me acompanha desde o ingresso no curso até o presente momento, sempre me motivando e me ajudando a vencer cada obstáculo.

Sou grata aos meus pais, Severino Monteiro e Severina Monteiro, que desde o início da jornada me motivaram e me incentivaram a continuar. Gratidão aos meus irmãos, Rinaldo Lima, Ricardo Lima e Lara Lima, e cunhada, Karlla de Lima, pois sempre se mostraram dispostos a me ajudar na jornada e se fizeram presentes em cada conquista.

Não posso terminar este momento sem citar os amigos que ao meu lado caminharam durante toda a graduação. A Ana Beatriz, Cláudia Manuela, Joyce Kelly, Leonam Keulry'e, Pedro Renê e ao Tarcísio Luiz, meu muito obrigada. Sem vocês, esses dias dentro da universidade seriam pesados e cheios de empecilhos para continuar. Acordar para ir às aulas, muitas vezes, partiu do pedido de vocês. “Está acabando”, “aguenta mais um pouco”, “a gente se ajuda”, foram frases que me motivaram a continuar este caminho muitas vezes cheio de pedras. Vocês se tornaram minhas madrinhas de casamento, meus amigos inesquecíveis, o grupo “coletivo de autores” que vou carregar na memória e no peito para todas as escolas em que pisar.

Gratidão aos professores que me acompanharam nesta formação. Foram ensinamentos mútuos, risadas, conselhos, conversas, carinho, tudo pensando na professora que eu queria ser e o exemplo para meus futuros alunos. À Raquel Mello, Rosângela Lindoso, Andreia Paiva, Natália Barros, Tarcio Amancio, a eternamente amada Anna Myrna, vocês não serão esquecidos da minha memória, pois foram professores que me fizeram “olhar fora da caixinha” que o mundo nos oferece. Vocês foram exemplo e modelo inspirador em minha vida acadêmica.

RESUMO

A Ginástica Artística (GA) vem crescendo muito na atualidade. Estudos afirmam que sua prática contribui para o aperfeiçoamento das habilidades motoras e cognitivas das crianças, contribuindo para o desenvolvimento infantil que é essencial para a formação humana, sendo intensamente influenciado por fatores genéticos e ambientais. A vivência da GA pode ir da educação física escolar até as escolinhas e centros de treinamento, contribuindo para a formação motora desde os primeiros anos. O objetivo deste trabalho é identificar os limites e as possibilidades para o ensino da ginástica artística para crianças, especialmente no contexto escolar e na iniciação esportiva (escolinhas). Através de uma pesquisa qualitativa por meio de uma revisão narrativa da literatura, foram observados que muitos professores encontram dificuldades em aplicar a GA nas escolas e pequenos centros por fatores como falta de capacitação, material e local apropriado, mas mostra também que a GA é um conteúdo que pode ser vivenciado na escola, desde que os limites sejam respeitados e as possibilidades exploradas.

Palavras-chave: Ginástica Artística, desenvolvimento infantil, educação física.

ABSTRACT

Artistic Gymnastics (AG) is experiencing significant growth. Studies indicate that its practice contributes to the improvement of children's motor and cognitive skills, contributing to child development, which is essential for human development and is intensely influenced by genetic and environmental factors. The experience of AG can range from school physical education to preschools and training centers, contributing to motor development from the earliest years. The objective of this study is to identify the limits and possibilities for teaching artistic gymnastics to children, especially in the school context and in the initiation of sports (preschools). Through qualitative research using a narrative literature review, it was observed that many teachers encounter difficulties in implementing AG in schools and small centers due to factors such as lack of training, materials, and appropriate space. However, it also shows that AG is a subject that can be experienced in schools, as long as its limits are respected and its possibilities explored.

Keywords: Artistic Gymnastics, child development, physical education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 OBJETIVOS.....	12
2.1 Objetivo Geral:.....	12
2.2 Objetivos específicos:.....	12
3 REVISÃO DA LITERATURA.....	13
3.1 HISTÓRIA DA GINÁSTICA.....	13
3.2 A GINÁSTICA ARTÍSTICA COMO TREINAMENTO PARA CRIANÇAS NA ESCOLA... 15	
3.3 MÉTODOS DE ENSINO DA GINÁSTICA ARTÍSTICA COMO TREINAMENTO PARA CRIANÇAS.....	18
3.3.1 MODELO DE INSTRUÇÃO DIRETA.....	22
3.3.2 MODELO DE ENSINO DE PARES.....	25
3.3.3 MODELO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	27
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	31
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	44

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema os limites e possibilidades das metodologias do ensino da ginástica artística na escola, compreendendo que a sua vivência pode se dar nas aulas de educação física escolar nas etapas da escolarização e/ou nas aulas de treinamento, nas “escolinhas” e, fora da escola, em sessões em centros de treinamento.

No âmbito escolar, a ginástica, assim como todos os conhecimentos estudados pela educação física, tem o componente motor nas suas aprendizagens. Assim, compreendendo que o desenvolvimento motor é parte fundamental do desenvolvimento infantil, a educação física incide no desenvolvimento humano, particularmente no desenvolvimento motor. Destaca-se que, nos primeiros anos de vida, é moldada a arquitetura cerebral e grande parte desta evolução se dá a partir da interação entre herança genética e influências do meio em que a criança vive (Souza; Veríssimo, 2015).

Nesse sentido, as oportunidades de vivências de atividades físicas durante a infância para as crianças são uma oportunidade para o aperfeiçoamento das suas habilidades motoras. Assim, a Ginástica Artística (GA) aparece como possibilidade de prática esportiva e vivências que podem ser experimentadas na infância.

No contexto escolar, a ginástica é um conhecimento pertencente ao componente curricular educação física e sua presença está legitimada nas políticas educacionais brasileiras. Segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2017), a Ginástica Artística está inserida dentro da categoria técnico-combinatório(1), na unidade temática "Ginásticas"(2):

(1)“Técnico-combinatório reúne modalidades nas quais o resultado da ação motora comparada é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios (ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc.)”. (p.218); (2) “Na unidade temática Ginásticas, são propostas práticas com formas de organização e significados muito diferentes, o que leva à necessidade de explicitar a classificação adotada: (a) ginástica geral; (b) ginásticas de condicionamento físico; e (c) ginásticas de conscientização corporal (p. 219).

Nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), a BNCC orienta que os alunos devem: vivenciar diferentes tipos de ginástica, de forma lúdica, explorando movimentos como rolar, equilibrar-se, apoiar-se, saltar, pendurar-se, etc; desenvolver noções

básicas de coordenação motora e domínio corporal; ter acesso à ginástica como forma de expressão, criação e brincadeira, não apenas como prática esportiva formal. Nos Anos Finais (6º ao 9º ano), amplia-se a abordagem: A prática passa a incluir conhecimentos técnicos e culturais sobre as ginásticas (inclusive a GA); os alunos são incentivados a compreender regras, sequências e elementos básicos, valorizando a participação crítica e consciente; a GA pode ser trabalhada tanto em práticas corporais quanto como tema de estudo (história, modalidades, valores envolvidos), (Brasil, 2017).

Para além das vivências da GA nas aulas de educação física escolar, as crianças podem ampliar sua participação por meio de vivências em escolinhas e centros de treinamento de ginástica. As escolinhas presentes nas escolas, por exemplo, são compostas por sessões ou aulas de treinamento que ajudam as crianças a se aprofundarem no esporte, a testarem seus limites e capacidades, a fim de iniciarem, ou não, um treinamento especializado. A evolução na GA está associada à repetição intensiva de movimentos e séries até atingir certa consistência na execução (Tricoli; Serrão, 2005), por isso, para melhores resultados, a prática da GA inicia-se entre cinco e seis anos de idade, trabalhando capacidades como coordenação motora, equilíbrio e mobilidade.

A Ginástica Artística (GA) pode trazer múltiplos benefícios, porém seu impacto depende diretamente da forma de aplicação. Segundo Bezerra et al. (2010), a prática de GA amplia o repertório motor das crianças, promovendo integração entre físico e cognitivo, o que sustenta a ideia de que os métodos e explicações influenciam diretamente a experiência e o aprendizado. Além disso, Costa et al. (2016) enfatizam que estratégias de ginástica formativa desenvolvem não só capacidades físicas – como força, flexibilidade e ritmo – mas também criatividade, autoestima e consciência corporal. O processo envolve ainda diferentes fases de aquisição motora – cognitiva, associativa e autônoma – conforme descrito pela literatura sobre aprendizagem motora; isso ilustra que, em cada etapa, é essencial empregar métodos específicos para garantir que o aluno evolua tecnicamente e continue se aprimorando continuamente.

O pioneiro nos estudos relacionados com os estilos de ensino foi Mosston (1986), o qual pretendia estabelecer, com objetividade, o delineamento e a implementação do ensino, incluindo a descrição e os procedimentos preditivos

aplicados pelo professor na prática. Ele afirmava que o processo de ensino exigia uma sequência de decisões tomadas pelo professor, as quais se diferenciam de acordo com o estilo de ensino e as decisões tomadas pelos alunos acerca dos modos de aprender. Cada estilo contribui para o desenvolvimento de vários domínios, também nomeados de “canais de desenvolvimento”, não buscando méritos particulares nem supremacia de qualquer um deles. Desse modo, a escolha do estilo depende dos objetivos a serem alcançados, sendo que cada estilo tem efeitos diferenciados nos canais de desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social (Rosado & Mesquita, 2009).

A escolha e aplicação de um ou mais métodos de ensino pelo professor não é uma tarefa simples. Esse processo requer sensibilidade para reconhecer as dificuldades, facilidades e limites dos alunos, adequando a prática pedagógica às características do grupo.

Assim, delimitamos como problema de pesquisa: quais os limites e as possibilidades do ensino da Ginástica Artística (GA) com estudantes do ensino fundamental, no ambiente escolar, seja nas aulas de educação física ou no treinamento realizado em escolinhas de ginástica?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral:

Analisar os limites e as possibilidades vinculadas aos estilos de ensino aplicados à vivência da Ginástica Artística (GA) com crianças, no ambiente escolar, seja nas aulas de educação física ou no treinamento realizado em escolinhas de ginástica, por meio de uma revisão narrativa da literatura.

2.2 Objetivos específicos:

1. Compreender aspectos históricos e conceituais da ginástica artística e as especificidades do treinamento da ginástica artística na escola;
2. Analisar os estilos de ensino reprodutivos e produtivos, compreendendo como cada um deles pode ser aplicado nas aulas de ginástica artística com crianças no contexto do treinamento escolar, e quais contribuições oferecem para o processo de ensino-aprendizagem;
3. Analisar diferentes abordagens metodológicas, com ênfase no modelo de instrução direta, no ensino por pares e na aprendizagem cooperativa, buscando entender de que forma essas estratégias podem favorecer o desenvolvimento motor, social e cognitivo das crianças durante o ensino da ginástica artística no contexto do treinamento escolar.

3 REVISÃO DA LITERATURA

3.1 HISTÓRIA DA GINÁSTICA

Neste tópico, buscamos compreender aspectos históricos e conceituais da ginástica artística. A Ginástica caminha pela história há muitos anos. Em seu princípio, conseguimos ver sua utilidade em diversas civilizações, mas sem as regras e objetivos dos dias atuais. Em Roma, por exemplo, era uma prática utilizada para treinar soldados para a guerra e gladiadores para as famosas apresentações em anfiteatros. Já na Grécia, era mais utilizada para cultuar deuses, principalmente ao Zeus, levando então aos jogos gregos, posteriormente aos jogos olímpicos (INTELIGÊNCIA ESPORTIVA, [s.d.]

Saindo da Grécia, chegou à idade média, onde atividades físicas eram condenadas pela igreja católica por incentivarem apenas atividades intelectuais baseadas em suas doutrinas. A Ginástica ficou um tempo em segundo plano, mas no Ocidente ainda se preservava suas práticas para fins militares e religiosos, para conflitos como “as cruzadas”. Após anos de controle da Europa Ocidental, no período de nova concepção de “homem”, chamado Renascimento, novos movimentos foram atribuídos, e a Ginástica passou a ser mais parecida com o que é hoje. Vários países contribuíram para o esporte, com foco na Suécia, França, Inglaterra e Alemanha. O caminho para chegar à modalidade olímpica que conhecemos foi longo, mas rendeu um esporte cheio de especificidades, técnicas e beleza (EFDEPORTES.COM, 2010).

Em 1896, no marco da primeira Olimpíada, tivemos a Ginástica como uma das modalidades, porém, com provas como escalada em seu roteiro. Somente a partir de 1924 as disputas por equipes masculinas e os aparelhos individuais foram incluídos. A aparição das mulheres no esporte foi em 1900, porém, somente em 2012 todos os países participantes das Olimpíadas compareceram com mulheres para competir. Uma prática iniciada na preparação e exaltação do físico masculino enfrentou e enfrenta até hoje dificuldades em incluir diversas massas.

Mas, hoje, em nosso meio educacional e social, é possível vivenciar a ginástica através da educação física escolar, como um componente curricular, e do treinamento (equipes e escolinhas). Mas, quais os benefícios em vivenciar a

GA? Quais contribuições suas práticas podem oferecer ao desenvolvimento de uma criança praticante?

Acredita-se que a prática da GA na infância influencia o nível de desenvolvimento motor alcançado pelo seu praticante, principalmente, quando esta acontece até os 10 anos de idade, quando a criança encontra-se em um estágio transitório, saindo da fase dos movimentos fundamentais e atingindo a fase dos movimentos especializados (Gallahue, Ozmun et al., 2005). É um momento propício para as descobertas, onde os movimentos corporais criam brincadeiras trabalhando as combinações de movimentos, porém, é necessário que haja um estímulo intencional, proporcionando experiências motoras diversificadas e não restringindo seu envolvimento em determinadas atividades.

No ano de 2010, a Coleção Pesquisa em Educação Física - Vol. 9 publicou um artigo que estudou a influência da prática da GA no desenvolvimento motor em 28 crianças do sexo feminino entre 9 e 12 anos. Utilizando o teste de KTK (Körperkoordination Test für Kinder), as crianças tinham que realizar quatro atividades envolvendo a trave de equilíbrio, salto monopedal, salto lateral e transferência sobre plataforma. Após a realização das atividades, os pesquisadores chegaram à conclusão de que a prática da ginástica artística mostrou-se uma atividade eficiente para a melhora dos níveis de coordenação de crianças, uma vez que o grupo de crianças não praticantes apresentou desempenhos inferiores ao grupo de ginastas. A ginástica artística então influencia diretamente o mecanismo de percepção dos indivíduos, principalmente sobre a interpretação das informações sensoriais, a propriocepção (2010).

Quando superamos o medo e realizamos um movimento difícil para nós, por exemplo, elevamos nossa autoconfiança. Quando há dificuldades e, mesmo assim, não desistimos, estamos desenvolvendo a força de vontade e a perseverança. Ao seguirmos as normas e as condutas dos treinos e das competições, evidenciamos disciplina. Se não faltamos aos treinos e às competições, mostramos ter responsabilidade e comprometimento. Ao elaborarmos uma sequência de elementos ou uma coreografia, desenvolvemos criatividade. Respeitando nossos companheiros e adversários em competições, aplicamos à ética. Ajudando a transportar um colchão, desenvolvemos a cooperação. Ao esperarmos a nossa vez, demonstramos respeito e paciência (Nunomura, 2008, p.26-27).

A GA pode ser avaliada em diversos aspectos como: dificuldade, execução, ligação entre os elementos e apresentação artística, onde, de acordo

com o código de pontuação da modalidade, é exigida variação de ritmo, segurança na apresentação, coreografia criativa, expressão corporal e sincronia com a música escolhida, quando no aparelho solo. Estes quesitos dão à GA maior riqueza e plasticidade nos movimentos, promovendo uma mistura de graça e força, de elementos delicados e vigorosos, o que a torna um esporte encantador.

3.2 A GINÁSTICA ARTÍSTICA COMO TREINAMENTO PARA CRIANÇAS NA ESCOLA

Neste tópico, buscamos compreender as especificidades do treinamento da ginástica artística na escola. Mesmo com incentivo das diretrizes curriculares e sendo tratada como conteúdo da educação física pelo Coletivo de Autores (1992), a GA ainda é vista com muita preocupação no contexto escolar. A BNCC traz a ginástica desde o 1º ano do ensino fundamental, priorizando a vivência e experimentação da modalidade. Apresenta aos alunos, os elementos básicos da ginástica (saltos, giros, acrobacias), instigando a criação de estratégias para a vivência da modalidade em diferentes contextos e levando a identificação dos limites e possibilidades individuais e gerais dos participantes.

A Ginástica Artística, quando trabalhada na escola, tem como objetivo auxiliar no desenvolvimento integral dos alunos, ao trabalhar com movimentos livres, que podem ser locomotores, como rastejar e caminhar; manipulativos, agarrar e alcançar; de estabilidade, flexionar e estender. Outros movimentos são realizados em aparelhos fixos como a trave de equilíbrio, o plinto e outros aparelhos alternativos, tendo em vista o alto custo do material oficial para a realização de aulas de Ginástica Artística dentro das escolas. Além disso, durante o ensino da Ginástica Artística deve ser mostrada aos alunos uma parte da história que tenha relação com a modalidade (Resende, 1997).

Quando falamos em treinamento de ginástica, as especificidades mudam da vivência para a execução da técnica. É um esporte que exige do seu atleta a perfeição dos elementos, pois consiste num sistema específico de ações e sequências de movimentos que vão ser aprimorados com o tempo (Greco, Benda, Chagas, 1997). A técnica é uma particularidade de cada esporte, constituindo um ato motor perfeito que proporciona o maior nível de desempenho

no atleta da forma mais objetiva e econômica possível (Weineck, 1999). Grosser & Neumaier (1986) definem a técnica como o modelo ideal de movimento relativo à disciplina esportiva, afirmando que, para a busca desse modelo ideal, é crucial o método, de forma a tornar possível a realização da ação motora, através da repetição consistente da mesma.

Schmidt (1993), por sua vez, descreve técnica como as habilidades que pretendem atingir algum objetivo bem definido pela maximização da precisão, pela minimização do custo energético físico e mental da performance e minimização do tempo utilizado. Greco, Brenda, Chagas (1997, p. 46) entendem a técnica como a interpretação no “tempo-espaço-situação do meio instrumental operativo necessário para a solução da tarefa/problema”. Weineck (1999, p. 539) defende que o conceito de técnica esportiva situa-se “nos procedimentos desenvolvidos na prática que permitam a execução de uma tarefa mais objetiva e econômica possível”.

É possível notar que a técnica tem vários significados a depender da modalidade esportiva. Na ginástica artística ela é fator decisivo na determinação de desempenho dos atletas, onde a execução da técnica constitui uma das finalidades mais importantes de sua finalidade. A classificação da GA no grupo dos esportes em que a prática da técnica predomina, é consensual por diversos autores da teoria e da metodologia do treinamento esportivo. Castel et. al., (2000) considera a técnica como conteúdo essencial do treino de GA, servindo para aumentar a precisão e a expressão motora. Peixoto (2001) classifica a GA como uma modalidade de multiplicidade de técnicas que determinam a execução total de seus movimentos. Já Manso et al., (2003) considera que a técnica na GA colabora, fundamentalmente, para aumentar a precisão e a expressividade dos movimentos.

Dentro das especificidades do ensino da GA, podemos ver também o fator da aprendizagem motora, que compreende o estudo dos mecanismos subjacentes ao processo de aquisição de habilidades motoras e dos fatores que as influenciam que podem contribuir para um melhor entendimento acerca desses mecanismos e limitações da aprendizagem técnica (Tani, 2005). Gosser & Neumaier (1986) designam a aprendizagem motora como um processo que permite obter, melhorar e automatizar as destrezas técnicas esportivas através

da repetição consistente. Tani (2005) afirma que a aprendizagem motora procura estudar processos e mecanismos envolvidos com a habilidade motora, bem como os fatores que influenciam a eficiência na execução de movimentos para alcançar uma meta desejada, com prática e experiência. No contexto da GA, a técnica nasce, assim, com a própria criação da modalidade, pois se refere à descrição da maneira de execução dos movimentos específicos que a compõem. Sendo assim, a aquisição da habilidade motora ocorre para indicar uma determinada tarefa como referencial externo de execução da habilidade. Assim, a palavra habilidade é usada para indicar determinada tarefa motora, e a técnica, como informação específica sobre a execução dessa tarefa motora (Tani, et al., 2006).

Acredita-se que a GA em sua totalidade, quando pedagogicamente orientada, proporciona aos praticantes uma formação adequada, com ganhos na sua formação pessoal, social e motora. O ensino cotidiano da GA, proporciona que as crianças demonstrem, com o passar do tempo e com a prática, grandes diferenças, não só quanto à aquisição de habilidades motoras, mas também de habilidades pessoais e sociais, em forma de modelos de ensino aplicados (Sawasato & Castro, 2006). A prática dessa modalidade entre crianças e jovens vai muito além do desenvolvimento da força, flexibilidade e velocidade. Ela também contribui de forma significativa para despertar valores como disciplina, dedicação e autoconhecimento, além de favorecer a construção da identidade pessoal e social — aspectos fundamentais na formação integral do indivíduo.

A GA é considerada uma modalidade que estimula uma variedade de movimentos que podem aprimorar as capacidades e as habilidades motoras do praticante, proporcionando atividades que melhoram a integração social, a disciplina, a responsabilidade, a iniciativa e a organização. É uma modalidade esportiva versátil, que apresenta uma variedade de opções e que pode acomodar as diferenças individuais. Essas características da GA proporcionam aos praticantes a possibilidade de escolher os movimentos de acordo com as suas limitações, podendo obter um maior rendimento individual (Carrasco, 1982; Russell & Kinsman, 1986; Leguet, 1987; Aleixo 1999; Brochado & Brochado, 2005). As principais características e contribuições da GA, evidenciadas por Sawasato & Castro (2006), caracterizam a GA como uma atividade física orientada para o desenvolvimento do corpo e da mente, visando ao bem-estar

dos praticantes, nas suas experiências físicas e emocionais.

No treinamento, com a organização da rotina diária e sua prática, os praticantes aprendem a concentrar-se em seus objetivos e, assim, a preparar-se para enfrentar os desafios da vida. O valor pedagógico da GA está nos valores internos que ela contém e na satisfação que proporciona. Há, todavia, orientações equivocadas, refletidas em atitudes inadequadas, que podem comprometer a integridade do desenvolvimento das crianças e jovens, ocasionando prejuízos irreversíveis e/ou levando à desistência dos praticantes ainda quando muito jovens. Tal pode se dever ao fato de crianças e jovens não raramente, serem submetidos a uma carga intensa de treinamento com exigência de resultados precoces na competição (Mesquita, 2004).

No treinamento a GA deve ser conduzida através de uma progressão definida passo a passo, com a construção de tarefas desafiadoras. Essas tarefas devem ser estruturadas de forma a que se garanta o sucesso e se evolua gradativamente, procurando sempre superar os desafios propostos. Desse modo, o treinador deve utilizar um modelo pedagógico consistente, com referenciais éticos e metodológicos de formação pessoal, social e desportiva, que favoreçam a criança a se superar, de acordo com suas potencialidades, limitações e expectativas (Mesquita, 2004). Por tal motivo, a competência profissional dos treinadores deve conceber o processo de treinamento como um processo educativo, que integra dimensões de desenvolvimento pessoal, social e moral, para além das competências estritamente desportivas (Rosado & Mesquita, 2007).

3.3 MÉTODOS DE ENSINO DA GINÁSTICA ARTÍSTICA COMO TREINAMENTO PARA CRIANÇAS

Neste tópico, buscamos identificar estilos e modelos(métodos)de ensino da ginástica artística como treinamento para crianças na escola. Visualizar que no ensino da GA os métodos chegam ao mesmo objetivo traçando caminhos diferentes, entendemos que o sucesso do(a) ginasta não depende apenas do seu talento natural ou esforço nas atividades e treinamento. A forma e o momento em que os métodos são aplicados somados ao esforço do atleta, ditam como será o caminho até o objetivo final, que deve ser um movimento bem

executado e em segurança. A importância de entender esses aspectos está focada em como o professor vai conduzir a turma (ou um único atleta, caso seja um treinamento/aula individualizada) em uma crescente progressão e adesão dos conteúdos exigidos. Mas, mesmo sendo de extrema importância, a literatura está pobre de exemplos reais, explícitos e atuais, o que desmotiva alguns profissionais e os leva ao estacionamento do seu conhecimento, conduzindo a turma da forma como for mais confortável ou até mesmo a depender da sua vontade do dia. Os professores devem estar em constante formação, tendo como foco a formação dos alunos e a melhora de seus resultados.

Em processo contínuo de auto formação cabe ao professor rever suas concepções sobre ensino, aprendizagem, planejamento, interação com alunos, avaliação etc., como forma de construção de conhecimentos e ressignificação de práticas. Dessa forma, entendemos que a formação de professores como prática reflexiva, de caráter contínuo, não é sobre a ação, sobre a prática docente, deve ser exercida como forma de promover a autonomia, a partir de uma prática contextualizada, politicamente situada, voltada para a valorização do desenvolvimento de professores e de instituições de ensino (Nobre, 2013, p. 75).

Mosston (1996) representou, através de um diagrama, o “*Spectrum* dos estilos de ensino”, o qual considerava um conjunto de estratégias de ensino como se fosse um mapa que mostrava o relacionamento entre os estilos, os seus elementos, os padrões de comportamento de ensino e as conexões entre esses padrões, os quais configuram uma estrutura unificada de ensino. Afirmava que o processo de ensino requer uma sequência de decisões tomadas pelo professor, as quais se diferenciam de acordo com o estilo de ensino e as decisões tomadas pelos alunos acerca dos modos de aprender.

Assim, os estilos de ensino existentes identificam quem toma as decisões e em que momento elas são tomadas. Não se contrapõem, mas se complementam. Cada estilo contribui para o desenvolvimento de vários domínios, também nomeados de “canais de desenvolvimento” (Mosston, 1900a), não buscando méritos particulares nem supremacia de qualquer um deles. Desse modo, a escolha do estilo depende dos objetivos a serem alcançados, sendo que cada estilo tem efeitos diferenciados nos canais de desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social (Rosado & Mesquita, 2009). Dessa forma, a

escolha de um estilo de ensino não exclui os demais, podendo o professor utilizar mais que um estilo de ensino, em uma aula ou em uma sequência de aulas.

Os estilos podem ser divididos em dois subgrupos: estilos reprodutivos e estilos produtivos (Krug, 2009). Os estilos reprodutivos têm como características a reprodução da ação, através do recurso prioritário à demonstração, sendo que o aluno, em seguida, tenta reproduzir cometendo o menor número possível de erros. Os estilos produtivos incentivam os alunos a descobrir caminhos e a produzir soluções para resolver problemas, emergindo daí um novo conhecimento.

Os estilos reprodutivos na educação têm como principal característica a reprodução de uma ação, geralmente a partir de uma demonstração feita pelo professor. Depois disso, os alunos tentam repetir o que foi mostrado, buscando errar o mínimo possível. Dentro desses estilos, podemos destacar alguns. O primeiro é o estilo de comando, onde o professor tem total controle sobre a aula: ele define os objetivos, escolhe as atividades e orienta exatamente como cada coisa deve ser feita. Já no estilo de tarefa, o professor continua no centro do processo, mas aqui existe um pouco mais de flexibilidade. Apesar de ainda definir os objetivos e as estratégias, ele leva mais em consideração o ritmo e as necessidades dos alunos, permitindo que eles tenham um pouco mais de autonomia. Outro estilo importante é o da avaliação recíproca, no qual os alunos começam a assumir mais responsabilidades no processo. Aqui, além de realizarem as atividades, eles também avaliam os colegas com quem estão trabalhando. Isso ajuda não só na aprendizagem, mas também na interação e socialização entre eles. Por fim, temos o ensino inclusivo, que foca nas necessidades individuais de cada aluno. Nesse modelo, o professor continua acompanhando e orientando, mas oferece um suporte mais direcionado, tirando dúvidas e garantindo que todos consigam participar e aprender, respeitando as diferenças.

Os estilos produtivos têm como objetivo estimular os alunos a buscar caminhos e encontrar soluções para resolver problemas. Dessa forma, eles acabam construindo um novo conhecimento a partir das próprias descobertas. Entre os principais estilos, podemos destacar o estilo de descoberta guiada, onde o professor não entrega a resposta pronta. Em vez disso, ele lança pistas,

faz perguntas e propõe desafios, levando o aluno a pensar, refletir e, aos poucos, chegar à solução junto com o professor. Temos também o estilo de ensino divergente, que permite ao aluno explorar diferentes possibilidades para resolver uma situação. Aqui, não existe uma única resposta certa — os alunos interpretam o problema de formas variadas e, juntos, em grupos, desenvolvem soluções diferentes. Esse formato é ótimo para estimular a criatividade, além de fortalecer as relações entre os colegas. Nesse processo, o papel do professor é ser um incentivador, alguém que orienta, apoia e facilita o desenvolvimento dos alunos. Por fim, há o estilo de programa individual, onde o aluno tem ainda mais autonomia. Ele escolhe quais problemas quer explorar, dentro de um tema proposto pelo professor, e segue sua própria trajetória de aprendizagem, desenvolvendo iniciativa e responsabilidade. Mosston (cit. por Krug, 2009) alude que cada estilo de ensino favorece o desenvolvimento dos alunos em um determinado aspecto, devendo o professor propiciar a ampliação de experiências e, conseqüentemente, o desenvolvimento do aluno, pela mais valia que a complementaridade de diferentes vivências oferece.

A partir dos estilos de ensino, novas abordagens de ensino foram desenvolvidas, no sentido de se pretender uma proposta unificadora que pudesse ajudar o professor a considerar o "grande cenário" das possíveis formas de ensinar a Educação Física (Metzler, 2000). Desse modo, os métodos de ensino são considerados meios para atingir uma ampla variedade de propósitos, estando alicerçados em teorias e permitindo aos professores auxiliarem os seus alunos a alcançar as metas predefinidas; assenta em fundamentos teóricos e consideram os objetivos de aprendizagem, o conhecimento do conteúdo e as formas de verificar a implementação do próprio modelo de ensino (Metzler, 2000).

Mais recentemente, a investigação tem sido marcada pelo estudo dos modelos instrucionais situados ecologicamente em contextos particulares de prática (Mesquita & Graça, 2009). Desse modo, novas abordagens foram introduzidas, algumas baseadas no trabalho de Mosston, outras oriundas de outras áreas do conhecimento, pela influência das ideias construtivistas e cognitivistas sobre o papel dos alunos no processo de aprendizagem (Mesquita & Graça, 2002).

O modelo de instrução direta é particularmente indicado para o ensino de

habilidades de elevada decomposição e sequenciação pré-estabelecida, como é o caso da GA (Rink, 1993). O modelo de ensino aos pares, ao exigir a dupla tarefa de ensinar e aprender prioriza a relação entre cognição e ação, apoiando os praticantes na representação/compreensão dos movimentos desejados. O modelo de aprendizagem cooperativa fomenta a cooperação, a ajuda e o entusiasmo pela prática, alicerces da afiliação do Desporto para a vida e do desenvolvimento pessoal e social.

3.3.1 MODELO DE INSTRUÇÃO DIRETA

O modelo de instrução direta (MID) caracteriza-se por centrar na ação do professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino e aprendizagem e a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem (Mesquita & Graça, 2009). Na aplicação do MID, existem algumas tarefas que o professor tem de realizar obrigatoriamente. São caracterizadas pela ação do professor na tomada de decisões e nos padrões de compromisso orientados para os alunos. Essas tarefas segundo Rosenshine (1983) são: rever previamente o conteúdo aprendido; apresentar novo conteúdo/habilidades; prática inicial do aluno; feedback e correção; prática independente e revisões periódicas.

No MID, o professor assume um papel central na condução da aula. Ele planeja e orienta cada etapa do processo de ensino, decidindo o ritmo e os caminhos que serão seguidos. A cada encontro, o professor começa relembrando os conteúdos e habilidades trabalhados na aula anterior, ajudando os alunos a retomar o que já foi aprendido. Em seguida, apresenta o novo tema de forma clara, muitas vezes utilizando explicações diretas, demonstrações ou outras estratégias para facilitar a compreensão. Depois disso, os alunos participam de uma prática supervisionada, onde colocam em ação o que aprenderam, com o apoio e a orientação constante do professor. Enquanto os alunos praticam, o professor dirige ativamente, fornecendo frequentes feedbacks.

Em suma, o professor é: conferencista, motivador, organizador, disciplinador, diretor e corretor de erros (Sweeting & Rink, 1999; Bonnette, McBride & Tolson, 2001). O professor precisa estar preparado para criar as melhores condições de aprendizagem, de forma que os alunos consigam

responder de maneira adequada aos desafios propostos. Ele também tem a responsabilidade de organizar o ambiente da aula, tornando-o favorável para que as atividades aconteçam de forma eficiente. Além disso, é fundamental que o professor acompanhe de perto como os alunos estão se saindo, avaliando se as estratégias, os conteúdos e as tarefas estão realmente funcionando. No MID, o professor ajusta a dificuldade das atividades e adapta o ensino às necessidades de cada aluno, garantindo que todos tenham chances reais de aprender e se desenvolver, respeitando o ritmo e a capacidade de cada um.

O MID tem como principal vantagem a forma clara, objetiva e bem-organizada de apresentar os conteúdos, além de seguir uma abordagem em que o professor guia todo o processo. Por outro lado, sua principal limitação é que esse modelo não favorece tanto atividades que estimulam a descoberta, a invenção e a criatividade dos alunos, já que é mais centrado na condução do professor do que na exploração livre dos estudantes. Metzler (2000), em referência às componentes caracterizadoras dos modelos de ensino, apresenta, em relação ao MID:

1. Seleção de conteúdo: O professor mantém controle completo das decisões acerca do conteúdo no MID. Ele decide o que será incluído na unidade, a ordem de aprendizagem das tarefas e os critérios de performance para o domínio do conteúdo. Os alunos recebem essa informação do professor de forma relativamente passiva;
2. Controle Gerencial: O professor determina o plano de gerenciamento, as regras de funcionamento da classe e as rotinas específicas para o plano instrucional. Esse controle é mantido para promover o máximo de eficiência para as operações em classe;
3. Apresentação de Tarefas: O professor planeja e controla todas as apresentações de tarefas, o que não significa que seja sempre ele o modelo, podendo ser utilizados outros alunos ou materiais áudios-visuais para fornecer explicações visuais e verbais da habilidade desejada ou do aprendizado da tarefa;
4. Parâmetros de Engajamento: Uma grande variedade de parâmetros de atuação dos alunos pode ser usada no MID: prática individual, prática em par, grupos de todos os tamanhos, estações e instrução para toda a classe. Entretanto, é o professor quem decide qual o parâmetro a ser

- usado para cada aprendizagem de tarefa;
5. Interação Instrucional: O professor é a maior fonte de feedback e direciona todos os segmentos de perguntas e respostas da classe. Isso não significa que os alunos sejam proibidos de fazer perguntas, mas somente que o professor estabelecerá um tempo pré-determinado no qual as perguntas dos alunos serão solicitadas;
 6. Ritmo: O professor mantém controle firme do ritmo da prática do aluno, especialmente no aprendizado inicial de tarefas. O professor pode também escolher, guiar deliberadamente cada prática no início de uma sequência de aprendizagem, dizendo aos alunos quando começar e parar cada tentativa. Isso permite ao professor monitorizar toda a tentativa para permitir uma análise melhor das tentativas dos alunos. O professor ainda decide quantas tentativas ou por quanto tempo os alunos irão praticar;
 7. Progressão da Tarefa: O professor faz todas as determinações sobre quando os alunos irão passar de uma tarefa para a próxima. Essas determinações são feitas de acordo com os critérios de êxito colocados pelo professor, cujas médias variam entre 85% e 90%.

Segundo Rink (1994), os componentes para apresentação das tarefas são: uma indução fixa para a prática, condições organizacionais para a prática e o objetivo da prática. Na indução fixa, o papel do professor é comunicar o significado e a importância do que os alunos vão aprender. Na dimensão organizacional, o professor tem que organizar os alunos, o espaço, o equipamento e o tempo para a prática. Na orientação do objetivo, o professor tem que comunicar o foco ou a intenção da prática.

Pretende-se que os alunos passem muito tempo nas tarefas de aprendizagem, com grande monitorização do professor e interação instrucional, principalmente através de feedbacks predominantemente corretivos. Através da supervisão de tarefas desenvolvidas pelo aluno, o professor vai perspectivando uma prática progressivamente mais autónoma. Dois tipos de feedback são preferencialmente usados no MID: positivo e corretivo. O positivo serve ao duplo propósito de reforçar as tentativas corretas de aprendizagem e motivar o aluno a manter um compromisso com a tarefa (Metzler, 2000). O corretivo objetiva informar o aluno acerca dos erros cometidos, utilizando estratégias

predominantes prescritivas, logo, explícitas (Mesquita, 1997). O MID é considerado adequado para ensinar conteúdos de elevada decomposição com pré-determinação nos passos a percorrer (Rink, 1993), como é o caso da GA, em que predominam as habilidades fechadas (Mesquita & Graça, 2009).

3.3.2 MODELO DE ENSINO DE PARES

O Modelo de Ensino aos Pares (MEP) propõe que duas pessoas participem de uma interação pedagógica, onde um aluno assume o papel de instrutor, função que normalmente seria do professor, e o outro se coloca como aprendiz (Metzler, 2000). Nesse modelo, são utilizadas estratégias didáticas que envolvem o ensino por um colega tutor, que orienta a atividade, enquanto o outro colega pratica. É importante destacar que o ensino aos pares se diferencia do simples aprendizado em dupla, no qual ambos aprendem juntos.

De acordo com Ward e Lee (2005), o MPE é sustentado por três importantes teorias: a teoria do equilíbrio de Piaget, a teoria sociocultural de Vygotsky e a teoria dos comportamentos operantes de Skinner. Essas abordagens são analisadas especialmente em relação às suas contribuições dentro do contexto educacional em que o MEP é aplicado.

A teoria do equilíbrio de Piaget (1985), um dos pilares do construtivismo, parte da ideia de que o desenvolvimento cognitivo ocorre a partir da adaptação do organismo ao ambiente. Como biólogo, Piaget entendia que a maturação biológica cria as condições necessárias para esse desenvolvimento, sendo que o conhecimento é construído de forma contínua pelo próprio aluno. Quando os estudantes se deparam com informações semelhantes às que já conhecem, ocorre o processo de assimilação. Já diante de conteúdos novos, precisa reorganizar seu pensamento, o que leva à acomodação. Esses dois mecanismos muitas vezes geram um conflito cognitivo, que é resolvido por meio da chamada autorregulação do equilíbrio — um processo em que o aluno repensa e reconstrói suas ideias.

No MEP, essa teoria sugere que o professor pode favorecer a assimilação, a acomodação e a equilibração ao propor ambientes nos quais os alunos construam conhecimento de forma ativa, enfrentando desafios em situações colaborativas que provoquem deliberadamente o conflito cognitivo. Para Lisi e Goldbeck (citados por Ward & Lee, 2005), enquanto a assimilação pode

acontecer de forma individual, a acomodação tende a ser muito mais estimulada quando o aluno interage com um colega. Dentro da visão piagetiana, é justamente essa colaboração na realização das tarefas que promove o avanço do conhecimento.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1978) oferece um suporte importante ao MEP ao entender o desenvolvimento humano como um processo de origem social e cultural. Para ele, o conhecimento é construído a partir da interação com outras pessoas e do uso de ferramentas culturais presentes no ambiente (Ward & Lee, 2005). A perspectiva vygotskiana parte da ideia de que a aprendizagem ocorre por meio da articulação entre fatores externos (como a mediação social) e processos internos, permitindo que o indivíduo se aproprie ativamente das experiências socioculturais.

Segundo Libâneo (2004), é justamente por isso que o ensino e a educação são considerados elementos universais e indispensáveis ao desenvolvimento da mente humana, pois estão diretamente ligados ao meio social e às características internas de cada sujeito. Dentro do contexto do MEP, essa abordagem permite potencializar o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos, favorecendo a investigação, a troca de saberes e o fortalecimento de competências mentais por meio da colaboração entre pares.

De acordo com Walther-Thomas (1997), citado por Buzbee (2005, p. 90), o Ensino por Pares (EP) traz diversos benefícios, principalmente nos seguintes aspectos: melhoria no desempenho acadêmico; ampliação do tempo de observação por parte do professor; uso mais frequente de estratégias de ensino que favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas; maior foco no desenvolvimento de habilidades sociais; e aperfeiçoamento do desempenho coletivo dos alunos.

Quando bem aplicado, o MEP também permite ao professor identificar de forma mais clara quais áreas de ensino precisam ser aprimoradas e quais habilidades específicas devem ser trabalhadas com os alunos (Little, 2005). Além disso, a interação entre os pares tende a gerar experiências positivas e a fortalecer os vínculos sociais na turma, como já apontaram estudos de Goldberger et al. (1982) e Ernst & Byra (1998). Portanto, podemos perceber que o MEP está bem fundamentado teoricamente, utiliza estratégias de instrução e correção de erros consistentes, e apresenta métodos de ensino reconhecidos

por sua eficácia. Há um consenso na literatura quanto à sua validade social e aos benefícios que oferece para o processo de aprendizagem (Heron et al., 2006). No entanto, é essencial que os alunos envolvidos tenham um nível adequado de maturidade e domínio para assumir as responsabilidades pedagógicas que o modelo exige.

3.3.3 MODELO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

O Modelo de Ensino Aprendizagem Cooperativa (MAC) propõe uma abordagem em que professores e alunos unem forças de forma colaborativa com o objetivo de tornar o ensino e a aprendizagem mais eficazes. Trata-se de um modelo instrucional centrado no aluno, deslocando o foco tradicional da aula do professor para o protagonismo do estudante (Hastie, Dyson & Griffin, 2004). Um dos principais objetivos do MAC é garantir que cada aluno participe ativamente do processo de aprendizagem, assumindo um papel significativo nas tarefas propostas. Para isso, os alunos são organizados em pequenos grupos, estruturados de forma heterogênea, onde todos colaboram e contribuem para o sucesso coletivo (Metzler, 2000). Slavin (1983a) estruturou o MAC a partir de três conceitos fundamentais:

1. Recompensas de grupo: os grupos podem realizar diferentes tarefas ou se concentrar em uma atividade comum. O professor estabelece critérios de desempenho que exigem esforço conjunto. O grupo é recompensado caso alcance os objetivos, seja por meio de pontos cumulativos, seja por reconhecimento público.
2. Responsabilidade individual: o desempenho de cada integrante é essencial para o resultado do grupo. Isso significa que todos devem participar ativamente, e que a contribuição individual conta na avaliação. Essa exigência leva os alunos a se organizarem de forma colaborativa, onde aqueles com mais facilidade auxiliam os que têm mais dificuldades, promovendo um ambiente de aprendizagem social e compartilhada.
3. Oportunidades iguais de sucesso: a composição dos grupos é um ponto-chave. Recomenda-se formar grupos pequenos (de quatro a seis membros), com diversidade de gênero, habilidades e níveis de motivação. Após essa formação equilibrada, cada integrante recebe uma função dentro das atividades, garantindo que todos tenham a mesma chance de

alcançar bons resultados.

Diversos estudiosos vêm destacando os benefícios da aprendizagem cooperativa (Cohen, 1994; Johnson & Johnson, 1989; Kagan, 1985; Slavin, 1991, 1996). As pesquisas indicam que alunos que trabalham em pequenos grupos cooperativos tendem a ter um desempenho superior na realização de tarefas propostas pelos professores, em comparação àqueles que aprendem de forma individual (Cohen, 1994; Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1991, 1996). A inclusão do MAC no currículo escolar tem mostrado resultados positivos em várias áreas, principalmente no desenvolvimento das relações interpessoais, na formação de valores, na conduta dos alunos e na construção de diferentes habilidades (Ward & Lee, 2005). Esses ganhos reforçam a importância de metodologias que promovem o trabalho em grupo de maneira estruturada e intencional.

O uso de estratégias pedagógicas específicas dentro do MAC tem sido amplamente sistematizado na literatura, e uma das mais conhecidas é o PACER (Performer and Coach Earn Rewards). Essa estratégia em grupo visa promover o apoio mútuo entre os alunos para o alcance de metas que vão além do desempenho motor, incluindo também objetivos cognitivos e sociais. De acordo com Barrett (2000), o PACER é estruturado em seis etapas:

1. Formação dos grupos: cada grupo é composto por quatro alunos, organizados de forma heterogênea, levando em conta tanto o desempenho quanto o gênero.
2. Ação inicial do professor: cabe ao professor apresentar a tarefa e introduzir cada nova habilidade a ser trabalhada. Isso pode ocorrer por meio de explicações, modelagens ou demonstrações — que podem ser verbais, físicas ou escritas.
3. Distribuição dos cartões de tarefa: cada grupo recebe um cartão com metas definidas, como, por exemplo, completar cinco tarefas com pelo menos 80% de acertos dentro de 20 minutos. Essas metas são estipuladas pelo professor.
4. Avaliação entre pares: durante a prática, os alunos se revezam nos papéis de praticante e treinador. O praticante executa a tarefa enquanto o treinador observa e fornece orientações, elogios e incentivos com base

em critérios pré-estabelecidos. Esse feedback é guiado pelo cartão de tarefa, mas cabe aos alunos a responsabilidade de acompanhar e orientar seus colegas.

5. Avaliação do professor: após o grupo atingir a meta, o professor avalia individualmente cada aluno. Dois pontos são atribuídos para aqueles que atingirem o critério na primeira tentativa e um ponto para quem precisar de uma tentativa extra. Isso estimula a responsabilidade individual e a construção de uma interdependência positiva no grupo.
6. Recompensa do grupo: os grupos que atingem a meta recebem a recompensa prevista. Caso não consigam, continuam praticando até alcançá-la. O professor pode, nesse caso, oferecer suporte adicional para que todos consigam progredir.

A estratégia descrita por Barrett (2000) mostra-se especialmente eficaz para proporcionar oportunidades significativas de prática de habilidades recém-adquiridas. Além de favorecer a consolidação desses aprendizados, ela também se destaca por ser uma abordagem instrutiva e eficiente no auxílio ao desenvolvimento dos diferentes papéis que os alunos devem desempenhar durante a atividade.

4 MÉTODO DA PESQUISA

Esta pesquisa é uma revisão narrativa da literatura. Para realizar a seleção dos materiais utilizados nesta revisão, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: Publicações dos últimos 10 anos (entre 2015 e 2025), textos em língua portuguesa, estudos relacionados ao ensino e ao treinamento da ginástica artística com crianças, em escolas, projetos sociais e centros de iniciação, artigos disponíveis na íntegra e gratuitamente. Já os critérios de exclusão foram: Pesquisas voltadas exclusivamente para o alto rendimento esportivo, produções que não tratavam do contexto infantil ou que não abordavam aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem.

As buscas foram realizadas nas bases SciELO, Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da CAPES, por serem fontes confiáveis e de fácil acesso, além de concentrarem grande parte das produções acadêmicas na área da Educação Física. Para localizar os artigos, foram utilizadas combinações de palavras-chave com os operadores booleanos “AND” e “OR”, considerando os seguintes termos: "Ginástica Artística"; “Ginástica Artística na escola”; "Treinamento na infância"; "Práticas pedagógicas em ginástica".

Essas buscas aconteceram entre os meses de março e junho de 2025, com atenção à atualidade e à relevância dos materiais encontrados. Após reunir os textos, o processo de análise foi organizado em três etapas:

1. Leitura exploratória – para conhecer os materiais disponíveis;
2. Leitura seletiva – focando nos objetivos, métodos e resultados de cada estudo;
3. Análise temática – agrupando os textos conforme os principais enfoques identificados, como: Benefícios e contribuições do treinamento da ginástica artística na infância; Modelos de ensino utilizados nesse processo.

As informações extraídas foram apresentadas de forma qualitativa, agrupadas por temas que ajudaram a compreender melhor como a ginástica artística vem sendo ensinada no contexto do treinamento infantil, e quais limites e possibilidades esse processo traz para as diferentes realidades escolares e institucionais.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise dos artigos selecionados, foi possível identificar diferentes perspectivas sobre o ensino da Ginástica Artística (GA) no ambiente escolar. Os resultados evidenciam tanto os desafios enfrentados pelos professores na implementação dessa prática, quanto às possibilidades que se abrem a partir de metodologias adequadas, formação docente e estrutura física disponível (Quadro 1). Os dados serão apresentados e discutidos à luz dos objetivos deste trabalho, considerando também as contribuições teóricas que fundamentam a pesquisa.

Quadro 1. Síntese dos artigos selecionados nas bases SciELO, Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da CAPES que embasam esta pesquisa.

AUTORES	LOCAL DE PUBLICAÇÃO/ANO	OBJETIVOS	MÉTODOS	RESULTADOS
Andrade et al.	Revista PRÁXIS; 2016	Investigar como o ensino da GA escolar influencia o desenvolvimento motor de crianças	Revisão bibliográfica	Mostra que a GA promove o desenvolvimento motor global e habilidades específicas
Ferreira et al.	Anais do VI Simpósio Internacional de Ginástica. 2021	Analisar estratégias didáticas e os efeitos afetivos na vivência da GA.	Observação participante com diário de campo.	As estratégias influenciam na motivação, vínculo e interesse dos alunos.
LIMA et. al	Revista da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás; 2015	Analisar os Cadernos da Secretaria de Educação de São Paulo com foco no conteúdo de Ginástica Artística, propondo sugestões para sua aplicação nas aulas de Educação Física.	Análise documental com base na análise temática (Severino, 1996) e revisão crítica a partir da leitura e interpretação dos cadernos oficiais.	Apontam-se lacunas na formação dos professores para aplicação da GA, falta de estrutura nas escolas e ausência de uma sequência pedagógica clara nos cadernos. No entanto, identifica-se o potencial da GA para desenvolver autonomia, autoestima, cooperação e repertório motor dos alunos.
Oliveira; Nunomura	Revista Brasileira de Ciências do Movimento; 2015	Compreender como os professores percebem o papel dos ídolos esportivos na motivação dos estudantes.	Estudo qualitativo, com base em entrevistas com professores.	A presença de ídolos da modalidade pode ser um fator de motivação para os alunos. O professor é agente fundamental para manter esse interesse.
Costa et al.	<i>Pensar a Prática</i> ; 2019	Identificar se a ginástica artística é ministrada e quais são os motivos que levam professores a incluí-la ou não em suas aulas.	Pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas com 17 professores de Educação Física de 8 escolas, analisadas por Análise de Conteúdo e categorização.	Embora os professores reconheçam a importância da ginástica artística, sua aplicação efetiva ocorre em poucas escolas. Diferentes fatores, como estrutura, formação e tempo, influenciam a inserção dessa modalidade.
da Silva et al.	BIUS – Boletim Informativo	Identificar se os métodos	Estudo qualitativo com	Os métodos mais consistentes

	Unimotrisaúde em Sociogerontologia; 2020	utilizados nos clubes estão alinhados a princípios pedagógicos e não apenas ao rendimento.	observação e entrevistas com treinadores de clubes da cidade de Manaus	favorecem o aprendizado e o interesse pela prática. Identifica-se a necessidade de mais formação pedagógica aos treinadores.
Santos et al.	<i>Conexões</i> ; 2015	Verificar diferenças nos padrões fundamentais de movimento entre crianças que fazem apenas Educação Física e aquelas que incluem Ginástica Artística semanalmente.	Estudo quantitativo com 24 crianças (12 no grupo EF e 12 no grupo EF+GA); avaliação dos padrões motores fundamentais por meio do Modelo de Avaliação Instrumental, com análise percentual de classificações em níveis (inicial, elementar, maduro).	O grupo que teve aulas de GA (além da EF) apresentou desempenho superior em habilidades motoras fundamentais (locomotoras e de estabilização), exceto em movimentos manipulativos.
Aleixo; Mesquita	<i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i> ; 2016	Verificar se a abordagem instrucional baseada nos três modelos melhora o conhecimento declarativo de ginástica artística em crianças de 9 a 12 anos.	Estudo quantitativo com 56 meninas (9–12 anos), distribuídas em grupo experimental (28) e controle (25); aplicação de questionário pré e pós-intervenção; análises estatísticas descritivas e inferenciais.	O grupo experimental apresentou evolução significativa no conhecimento declarativo, independentemente do nível de habilidade; grupo controle não mostrou progresso.

A análise dos artigos selecionados para este trabalho revelou que o ensino da Ginástica Artística (GA) na escola está permeado por diversas tensões e contradições. Ao mesmo tempo em que os estudos evidenciam o grande potencial pedagógico dessa prática corporal, especialmente para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo dos estudantes, também apontam desafios concretos que limitam sua implementação efetiva. Em diferentes contextos, escolares, acadêmicos ou esportivos, os autores discutem os limites e as possibilidades para que a GA ocupe um espaço significativo nas aulas de educação física, sendo tratada não apenas como conteúdo técnico, mas como experiência formativa integral.

O estudo de Andrade et al. (2016), ao realizar uma revisão de literatura sobre o ensino da GA e o desenvolvimento motor infantil, destaca que a modalidade, quando planejada com intencionalidade pedagógica, pode contribuir de forma decisiva para o aprimoramento das habilidades motoras fundamentais das crianças. Elementos como rolamentos, saltos, apoios e equilíbrios são apresentados não apenas como gestos técnicos isolados, mas como ferramentas que favorecem a coordenação motora, o equilíbrio, a consciência corporal e a noção espacial.

Os autores também ressaltam que a GA promove benefícios de ordem psicossocial, como a autoconfiança, a socialização e a disciplina, aspectos estes que dialogam com a proposta de formação integral defendida pela BNCC. Contudo, o estudo não deixa de reconhecer as limitações enfrentadas pelas escolas, como a escassez de equipamentos adequados e, principalmente, a falta de formação específica dos professores, o que frequentemente leva à exclusão da ginástica do currículo real. A crítica ao imaginário social que associa a GA ao esporte de rendimento e à elite social também é relevante, pois evidencia como certos estigmas ainda distanciam a modalidade do cotidiano escolar.

Essa perspectiva é aprofundada por Ferreira et al. (2021), que enfatizam os aspectos socioafetivos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da GA. Em contraponto à visão tradicional e técnica, o artigo propõe uma abordagem humanizada, que considera a afetividade, o acolhimento e o respeito às diferenças como eixos centrais da prática pedagógica. O estudo mostra que o professor tem papel fundamental na construção de um ambiente seguro, onde o erro é compreendido como parte do processo e os progressos individuais são

valorizados. Essa proposta se alinha aos princípios inclusivos e democráticos de ensino, e também à noção de que o aprendizado é influenciado pelas relações interpessoais. Ao destacar o uso de estratégias como ensino em pequenos grupos, feedback positivo e adaptação dos exercícios à realidade de cada aluno, os autores reforçam a necessidade de romper com o modelo “demonstração-repetição” ainda presente em muitas escolas. A crítica à formação docente, nesse caso, também é contundente: muitos professores não foram preparados para lidar pedagogicamente com os aspectos socioemocionais, o que compromete a efetividade de propostas mais integradoras.

É importante observar que tanto Andrade et al. (2016) quanto Ferreira et al. (2021) apontam caminhos metodológicos para o ensino da GA, mas sob focos distintos. Enquanto o primeiro enfatiza o desenvolvimento motor e a importância de adaptar os conteúdos técnicos à realidade escolar, o segundo chama atenção para a construção de vínculos afetivos e a criação de um ambiente de confiança. Esses enfoques, embora diferentes, não são excludentes. Pelo contrário, complementam-se na medida em que reforçam a complexidade do ensino da GA: é preciso desenvolver o corpo e a mente, respeitar os limites e potencializar as capacidades. Essa visão integrada amplia o entendimento sobre o papel da GA na formação dos estudantes e aponta para a necessidade de uma atuação docente que vá além da técnica, incorporando sensibilidade, criatividade e reflexão crítica.

Nesse sentido, o estudo de Lima et al. (2015) traz uma contribuição importante ao analisar a presença da GA nos documentos curriculares oficiais do estado de São Paulo. Os autores revelam que, embora a modalidade esteja formalmente prevista nas propostas pedagógicas, sua abordagem é genérica, pouco aprofundada e, muitas vezes, confusa, ao não distinguir com clareza os diferentes tipos de ginástica. A consequência disso é que os professores, em situações de insegurança em relação ao conteúdo, não encontram respaldo claro nos documentos para planejar aulas significativas. Assim, reforça-se a ideia do currículo oculto, em que determinados conteúdos, mesmo previstos, são deixados de lado na prática pedagógica. A análise documental feita por Lima et al. dialoga diretamente com as preocupações apresentadas por Andrade et al. (2016) e Ferreira et al. (2021), ao evidenciar que o problema não está apenas

nas condições materiais das escolas ou na formação inicial dos docentes, mas também nas diretrizes curriculares, que precisam ser mais claras, detalhadas e coerentes com a realidade educacional.

Ao problematizar a distância entre o currículo formal e o vivido, Lima et al. (2015) reforçam a importância de políticas curriculares mais comprometidas com a implementação efetiva dos conteúdos curriculares, sobretudo no que diz respeito à diversidade das práticas corporais. A GA, nesse contexto, aparece como um conteúdo formativo potente, mas ainda subutilizado. Os autores também reconhecem que, mesmo diante das limitações, há experiências inovadoras em curso, sobretudo quando há apoio institucional, incentivo à formação continuada e abertura para práticas pedagógicas não tradicionais. Essas experiências revelam que a ginástica pode ser abordada como linguagem corporal, em atividades lúdicas, expressivas e adaptadas ao contexto de cada escola.

A relação entre currículo, formação docente e condições reais de trabalho também é evidenciada por Lopes (2015), que insere uma dimensão pouco explorada nos estudos anteriores: a motivação do professor. Em seu artigo, a autora mostra que, para além das barreiras estruturais, o fator motivacional interfere diretamente na decisão dos docentes de incluírem, ou não, a ginástica em seu planejamento. Professores que dominam tecnicamente a modalidade e se sentem apoiados institucionalmente, tendem a demonstrar maior entusiasmo para trabalhar a GA nas aulas. Por outro lado, aqueles que se sentem inseguros, despreparados ou desamparados por suas escolas frequentemente optam por evitar esse conteúdo.

O estudo reforça a ideia de que a valorização profissional e a formação continuada são elementos-chave para garantir a presença efetiva da ginástica no currículo escolar. A motivação docente, portanto, não pode ser vista como uma questão individualizada, mas como resultado de condições sistêmicas — que envolvem políticas públicas, formação acadêmica e cultura escolar.

É interessante observar que Lopes (2015) também aponta que a percepção dos professores sobre o interesse dos alunos pode funcionar como um fator de incentivo. Muitos docentes relatam que, quando apresentada de maneira lúdica, segura e desafiadora, a ginástica desperta curiosidade e engajamento por parte dos estudantes, inclusive daqueles que, a princípio,

demonstram resistência. Isso revela a importância do professor como mediador de experiências significativas e da ginástica como ferramenta capaz de gerar entusiasmo, superação e prazer. A valorização do esforço individual, o uso de metas realistas e o feedback positivo, já destacados por Ferreira et al. (2021), aparecem aqui como estratégias motivacionais não apenas para os alunos, mas também para os próprios docentes. Essa visão sistêmica e relacional da prática pedagógica contribui para ampliar o entendimento sobre os fatores que influenciam o ensino da GA nas escolas públicas.

De forma complementar, o estudo de Costa et al. (2019) traz uma análise mais próxima da realidade cotidiana das escolas da rede municipal de Três Rios – RJ. A partir de entrevistas com professores de Educação Física, os autores identificam que a ginástica, embora prevista nos planos anuais, frequentemente é tratada de forma superficial ou até substituída por práticas mais conhecidas, como esportes coletivos. Esse dado reafirma o que já havia sido indicado por Lima et al. (2015): há uma hierarquização de conteúdos na educação física escolar, em que a GA ocupa posição secundária, em razão da carência de recursos, da formação precária e da percepção de que se trata de uma modalidade complexa, elitizada ou arriscada.

No entanto, Costa et al. (2019) não se limitam à denúncia das dificuldades. O estudo também evidencia experiências positivas, em que professores, mesmo diante de limitações estruturais, têm recorrido à criatividade e à adaptação de materiais para incluir a GA de forma significativa. O uso de pneus, cordas, espumas e outros recursos alternativos mostra que, quando há intencionalidade pedagógica, é possível trabalhar os princípios da modalidade, respeitando o contexto e as possibilidades da escola. Essa prática se aproxima da proposta de Andrade et al. (2016), que já defendiam que a escassez de materiais não pode ser usada como justificativa para excluir a ginástica do currículo. Pelo contrário, deve ser ponto de partida para a reinvenção didática e para a construção de uma prática coerente com a realidade brasileira.

Os relatos dos professores sobre o entusiasmo dos alunos durante as aulas de ginástica reforçam o valor formativo da modalidade. Além disso, o estudo aponta que o maior contato com a GA tende a fortalecer a autoestima e a confiança corporal das crianças, o que contribui para sua adesão às aulas e para a construção de uma imagem positiva sobre suas próprias capacidades. Esses

dados dialogam diretamente com os apontamentos de Ferreira et al. (2021) e Santos et al. (2015), ao defenderem a GA como prática promotora de desenvolvimento integral.

A discussão sobre métodos de ensino também é aprofundada por Silva et al. (2020), cujo foco são os clubes de ginástica artística da cidade de Manaus. Embora o ambiente analisado não seja o escolar, os achados do estudo são valiosos para a reflexão sobre a transposição metodológica da GA para as aulas de educação física. O artigo evidencia que, nos clubes, ainda predominam abordagens tradicionais, centradas no desempenho, na repetição e na disciplina rígida, características que refletem a lógica do esporte de rendimento. Tal abordagem, embora eficaz no treinamento competitivo, pode ser inadequada quando aplicada no ambiente escolar, onde os objetivos são mais amplos e voltados à formação integral. O risco de transferir esse modelo sem as devidas adaptações gera frustração, exclusão e até rejeição à prática.

No entanto, o estudo também identifica práticas pedagógicas mais flexíveis e lúdicas, sobretudo com alunos iniciantes. Nessas situações, os professores recorrem a jogos, circuitos motores e atividades que favorecem a criatividade, o prazer e o protagonismo dos praticantes. Essa pluralidade de métodos demonstra que é possível flexibilizar a rigidez da ginástica tradicional, desde que o educador esteja aberto à reflexão e à experimentação. Esse ponto converge com as análises de Aleixo e Mesquita (2016), que reforçam que a escolha das estratégias pedagógicas influencia diretamente na aprendizagem e no engajamento dos alunos. A formação docente, mais uma vez, aparece como um fator decisivo: quanto maior o repertório metodológico do professor, maior sua capacidade de promover uma experiência educativa inclusiva, significativa e motivadora.

A contribuição de Aleixo e Mesquita (2016) complementa as análises anteriores ao discutir o impacto de diferentes estratégias pedagógicas no desenvolvimento do conhecimento declarativo de alunos iniciantes na ginástica artística. Ao avaliar metodologias que articulam explicações teóricas, demonstrações práticas e feedbacks constantes, os autores demonstram que o ensino da GA deve ir além da execução de movimentos, envolvendo também a compreensão dos fundamentos, das regras e da terminologia da modalidade. Tal abordagem amplia o significado da aprendizagem, tornando o aluno sujeito ativo

no processo educativo e promovendo não apenas o domínio motor, mas também o conhecimento crítico e reflexivo sobre a prática corporal.

Essa perspectiva é particularmente relevante quando pensamos na realidade da escola pública, onde, muitas vezes, os conteúdos são tratados de forma fragmentada e técnica, sem articulação com os aspectos conceituais e atitudinais. O estudo de Aleixo e Mesquita (2016) mostra que a ginástica artística, quando ensinada com intencionalidade metodológica e foco no conhecimento integrado, pode promover aprendizagens mais completas e duradouras. Além disso, os autores reforçam a importância de estratégias participativas, como a resolução de problemas, o trabalho em grupo e a autoavaliação, que estimulam o protagonismo dos estudantes e favorecem o desenvolvimento de competências como autonomia, cooperação e pensamento crítico.

Ao criticar os métodos tradicionais baseados na repetição mecânica e na memorização, os autores se alinham às críticas feitas por Ferreira et al. (2021), que apontam os riscos de um ensino descontextualizado e excludente. Ambos os estudos convergem na defesa de práticas pedagógicas que considerem o aluno como sujeito de direitos, com necessidades e singularidades que precisam ser respeitadas no processo de ensino-aprendizagem. Essa proposta dialoga com a perspectiva formativa da BNCC, que valoriza a educação integral e a construção de uma base de conhecimentos, atitudes e valores que preparem os estudantes para a vida em sociedade.

Por fim, o artigo de Santos et al. (2015) oferece dados quantitativos que corroboram empiricamente muitas das afirmações feitas nos estudos anteriores. Ao avaliar os efeitos de um programa sistemático de aulas de GA no desenvolvimento motor de crianças, os autores comprovam avanços significativos em aspectos como coordenação, equilíbrio, força e agilidade. Esses resultados demonstram que a GA é, de fato, uma ferramenta eficaz para o aprimoramento das habilidades fundamentais durante a infância, especialmente quando conduzida por profissionais qualificados e dentro de uma proposta pedagógica estruturada.

Além dos ganhos físicos, o estudo destaca a importância da construção da autoimagem corporal positiva, elemento essencial para a formação da identidade e da autoestima dos alunos. A percepção que a criança desenvolve

sobre seu próprio corpo, suas capacidades e seus limites impacta diretamente na forma como ela se posiciona no mundo e se relaciona com os outros. Essa dimensão subjetiva da aprendizagem, que já havia sido explorada por Ferreira et al. (2021) e Costa et al. (2019), reforça a necessidade de abordagens que articulem técnica, afeto e significação. Santos et al. também apontam desafios práticos para a implementação da GA nas escolas, como a limitação de tempo, a carência de materiais e o receio de alguns alunos frente aos movimentos mais complexos, fatores que já haviam sido mencionados por diversos outros autores aqui analisados.

A convergência entre os estudos analisados permite afirmar que, apesar dos diferentes recortes metodológicos e contextuais, existe um consenso em torno da importância da GA como conteúdo curricular relevante, inclusivo e formativo. O conjunto das pesquisas aponta que, quando ensinada com sensibilidade pedagógica, criatividade metodológica e compromisso com a realidade dos alunos, a ginástica artística pode contribuir para o desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo dos estudantes. Contudo, também fica evidente que sua efetivação nas aulas de educação física ainda esbarra em obstáculos históricos e estruturais, como a precariedade das condições materiais, a lacuna na formação docente, a fragilidade dos currículos e a desvalorização simbólica da modalidade.

Esses dados reforçam a ideia de que o ensino da GA não pode ser pensado de forma isolada, mas como parte de um projeto político-pedagógico maior, que valorize a diversidade das práticas corporais, a formação integral dos estudantes e a construção de uma escola inclusiva, crítica e plural. Para isso, é fundamental investir em políticas públicas que assegurem a formação inicial e continuada dos professores, a melhoria da infraestrutura das escolas e o fortalecimento de propostas curriculares que valorizem as expressões corporais historicamente marginalizadas.

Em síntese, a análise crítica dos artigos selecionados demonstra que os limites e possibilidades para o ensino da ginástica artística na escola estão diretamente ligados à intencionalidade pedagógica dos docentes, ao suporte institucional disponível e às condições sociopolíticas que estruturam a educação física escolar. Cabe aos profissionais da área, em diálogo com a pesquisa acadêmica e as demandas do cotidiano, reinventar a prática pedagógica para

que a GA deixe de ser um conteúdo periférico e se consolide como parte essencial da formação corporal dos alunos. Essa reinvenção exige compromisso ético, criatividade e coragem para romper com os modelos excludentes ainda presentes no cotidiano escolar, assumindo a ginástica artística como prática pedagógica potente, acessível e transformadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cresci assistindo a ginástica na televisão e sempre achei lindo, porém, “impossível” de realizar. Dentro da minha cabeça, mesmo já adulta, a ginástica artística (GA) era uma prática apenas para “grandes artistas”. Na universidade tive a primeira oportunidade de vivenciar a GA de forma lúdica, e quebrei o tabu de que só os “ginastas treinados” poderiam realizar tais movimentos. Porém, para mim, ainda era muito distante o treinamento de ginástica artística onde um dia seria meu campo de trabalho: a escola. Poder pesquisar sobre a ginástica artística abriu meus olhos enquanto discente que as práticas corporais são possíveis dentro do ambiente escolar sim, mas existem sempre seus limites e suas possibilidades.

Ao longo desta pesquisa realizada com o objetivo de analisar os limites e as possibilidades para o ensino da GA dentro da escola para crianças com base nos artigos encontrados na literatura, foi possível identificar que esta possui um potencial formativo expressivo, contribuindo significativamente para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos estudantes. Contudo, sua efetivação no cotidiano escolar ainda enfrenta obstáculos de diversas ordens, que vão desde a precariedade da infraestrutura até lacunas na formação docente e questões simbólicas que marginalizam a modalidade.

Os estudos analisados demonstram que a ausência de materiais adequados, o medo de lesões, a falta de segurança dos professores e a visão estigmatizada da ginástica como prática elitizada e voltada ao rendimento esportivo são fatores que limitam sua presença nas escolas. Ao mesmo tempo, as pesquisas também apontam caminhos viáveis para superar esses desafios, como a utilização de metodologias lúdicas e inclusivas, o uso criativo de materiais alternativos, o fortalecimento da formação inicial e continuada dos docentes e a adoção de abordagens pedagógicas que valorizem o processo, a afetividade e o protagonismo dos alunos.

Fica evidente, portanto, que a permanência da GA como conteúdo ausente ou periférico não decorre de sua falta de relevância, mas de uma série de fatores interdependentes que exigem atenção tanto dos profissionais da educação física quanto das políticas públicas voltadas à educação. A reinvenção do ensino da ginástica artística na escola demanda comprometimento

pedagógico, apoio institucional, sensibilidade às realidades locais e, sobretudo, uma concepção de educação corporal ampla, crítica e inclusiva.

Concluo então que é possível, e necessário, construir práticas pedagógicas que integrem a ginástica artística de forma significativa ao currículo da educação física escolar. Para isso, é preciso romper com paradigmas tradicionais, valorizar as expressões corporais historicamente negligenciadas e garantir o acesso de todas as crianças e adolescentes a uma educação corporal plural, diversa e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, I.M.S. (1999). **O ensino da ginástica olímpica, no aparelho solo, para crianças de 7 a 8 anos.** IN GARCIA, E. S., LEMOS, K. L. M. & GRECO P. J. (Org.) Temas Atuais IV. Editora Health. Belo Horizonte. MG, pp.7-86;

ALEIXO, IVANA MONTANDON SOARES; MESQUITA, ISABEL. Impacto de diferentes estratégias de ensino no desenvolvimento do conhecimento declarativo de iniciantes na ginástica artística. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 4, p. 349–357, 2016. DOI: 10.1016/j.rbce.2016.01.009.

ALVES, ELOÍSA, SILVA KERTOLY, GUSMÃO TIAGO, VIEIRA MÁRCIO. “**A influência da prática da ginástica artística na coordenação motora de crianças**” - Coleção Pesquisa em Educação Física - Vol.9, n.5, 2010;

ANDRADE, THAIS VINCIPROVA CHIESSE DE ET AL. Ligações entre o ensino de ginástica artística escolar e o desenvolvimento motor de crianças: um estudo de revisão. **Revista PRÁXIS**, v. 8, n. 15, p. 67–79, jul./dez. 2016.

ANDRADE, THAIS VINCIPROVA CHIESSE DE. **O ensino da ginástica artística no cotidiano escolar:** proposta de formação continuada para professores. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) – Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA), Volta Redonda, 2016.

BARRETT, T. (2000). **Effects of two cooperative learning strategies on academic learning time, student performance, and social behavior of sixth grade physical education students.** (Doctoral dissertation, University of Nebraska-Lincoln, 2000). Dissertation Abstracts International, 61, 1781;

BEZERRA, S. P., FILHO, R. A. F. & FELICIANO, J. G. (2010). A importância da aplicação de conteúdos da Ginástica Artística nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 5(3).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>;

BONNETTE, MCBRIDE & TOLSON (2001). **The Differential Effect of Indirect Instruction in the Teaching of Sport Skills on Critical Thinking and Self-esteem of Early Adolescent Boys Placed at Risk.** Sport, Education and Society, Vol. 6, N°. 2, pp. 183-198;

BROCHADO, F. & BROCHADO, M. (2005). **Educação Física no ensino superior. Fundamentos de Ginástica Artística e de Trampolins.** Editora Guanabara Koogan S.A. Rio de Janeiro;

BUZBEE, P. F. (2005). **Peer coaching as a support to collaborative teaching. Mentoring and Tutoring** Vol. 13, N°. 1, pp. 83–94;

CARRASCO, R. (1982). **Pedagogia dos aparelhos**. São Paulo: Manole;

CASTELO, J., BARRETO, H.; ALVES, F.; SANTOS, P.M.; Carvalho, J.; Vieira, J.(2000). Coletivo de autores. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo, Cortez, 1992;

COHEN, E.G. (1994). **Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups**. Review of Educational Research, 64, pp. 1-36;

Contribuições da aula de ginástica artística para o desenvolvimento das habilidades fundamentais. Conexões, Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 65–84, 2015.

COSTA, ... ET AL. (2016). **A Ginástica na Educação Física Escolar é um conteúdo de caráter formativo**. Conexões, 14(4), 76, 96.

COSTA, J. L.; PEREIRA, L. C. R.; NEVES, C. M.; MEIRELES, J. F. F.; FERREIRA, M. E. C. **Inserção da ginástica artística na Educação Física Escolar da cidade de Três Rios-RJ**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 22, 2019. DOI: 10.5216/rpp.v22.53455.

ERNST, M. & BYRA, M. (1998). **Pairing learners in the reciprocal style of teaching: Influence of student skill, knowledge, and socialization**. The Physical Educator, 55(1), pp.24-37;

FERREIRA, DAIANE C. ET AL. Estratégias de ensino e aspectos socioafetivos na ginástica artística. **Anais do VI Simpósio Internacional de Ginástica**, 2021.

GALLAHUE, D.L., OZMUN, J.C., ET AL. (2005). **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**, Phorte;

GOLDBERGER, M., GERNEY, P. & CHAMBERLAIN, J. (1982). **The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skill development of fifth grade children**. Research Quarterly for Exercise and Sport, 53(2), pp.116-124;

GRECO, P., BRENDA, R & CHAGAS, M. (1997). **Aprendizagem do gesto técnico esportivo**. In: P. GRECO, D. SAMULSKI & E. JUNIOR, CARAM, (Org). Temas atuais em educação física e esportes. Editora Health. Belo Horizonte. MG;

GROSSER, M. & NEUMAIER, A. (1986). **Técnicas de treinamento**. Barcelona. Ed Martines Roca;

HASTIE P.; DYSON, B. & GRIFIN, L. (2004). **Sport education, tactical games, and cooperative learning**: theoretical and pedagogical considerations. Quest nº 56, pp.226-240;

HERON T. E; VILLAREAL, D. M.; YAO M; CHRISTIANSON R. J.; HERON. M. (2006). **Peer Tutoring Systems**: Applications. In Classroom And Specialized Environments. Reading & Writing Quarterly, 22: pp.27–45;

INTELIGÊNCIA ESPORTIVA. **Ginástica artística**. Coord. geral: Fernando Marinho Mezzadri. Coord. técnica: André Mendes Capraro. Equipe técnica: Daniella de Alencar Passos; Gabriel Pinheiro dos Santos; Larissa Jensen; Luana Mamus Guimarães; Maria Thereza Oliveira Souza; Riqueldi Straub Lise. Revisão: Natasha Santos. Brasil, [s.d.]. Disponível em: http://www.inteligenciaesportiva.ufpr.br/site_api/arquivos/ginastica-artistica.pdf

JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. (1989). **Cooperation and competition**: theory and reseogia do Ensino Earch. Edina, MN: Interaction Book Company;

KRUG, D. (2009). **Metodolducação Física**: O spectrum de estilos de ensino de muska mosston e uma nova visão. Editora JM Livraria Jurídica, Curitiba. PR;

LEGUET, J. (1987). **As ações motoras em ginástica esportiva**. São Paulo: Manole;

LIBÂNEO. J. C. (2004). **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Revista Brasileira de Educação, Set /Out /Nov / Nº 27 ANPEd RJ.RJ.;

LIMA, L. B. de Q.; CARRARA, P. D. S.; DUARTE, L. H.; CIPRIANO, D. de A.; NUNOMURA, M. **A ginástica artística na proposta curricular para a educação física em São Paulo**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 18, n. 2, 2015. DOI: 10.5216/rpp.v18i2.32162.

LITTLE, P. (2005). **Peer coaching as a support to collaborative teaching. Mentoring and tutoring**. Vol 13, nº 1 pp. 83-94;

LOPES, P; OLIVEIRA, M S; NUNOMURA, M. **Motivação e ginástica artística na escola**: a perspectiva do professor. R. bras. Ci. e Mov 2016;24(1): 69-79

MANSO, J.M.G.; GRANELL, J.C.; GIRÓN, P.L. & ABELLA, C.P. (2003). **El Talento Deportivo-Formación de Elites Deportivas**. Madrid, Gymnos, Editorial Deportiva;

MESQUITA I. (1997). **Pedagogia do treino em jogos desportivos colectivos**. Livros Horizontes;

MESQUITA I. (2004). **Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens**. IN A. GAYA, A. MARQUES, G.TANI (EDS); Desporto para

crianças e jovens. Razões e finalidades. Editora URGs, pp.143-169;

MESQUITA, I. & GRAÇA, A. (2002). **A perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino dos jogos desportivos**. Cultura e contemporaneidade na educação física e desporto. E agora? Coleção Prata da Casa (edição especial) pp. 133-139;

MESQUITA, I. & GRAÇA, A. (2009). **Modelos instrucionais no ensino do desporto**. In A. ROSADO, & I. MESQUITA (Eds) *Pedagogia do Desporto*. Edição: Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: FMH-UTL. PT., pp. 39- 68;

METZLER.M. (2000). **Instruction Models for Physical Education**. Copyright by Allyn & Bacon. Massachusetts;

MOSSTON, M. & ASHWORTH, S. (1986). **Teaching Physical Education**. Third Edition Merrily Publishing Company;

MOSSTON, M. (1990 a). **The Spectrum of teaching styles**. New York. Longman;

KAGAN, S. (1985). **Cooperative learning resources for teachers**. Riverside, CA: University of California at Riverside;

KRUD, D. (2009). **Metodologia do Ensino Educação Física: Spectrum de Estilos de Ensino de Muska Mosston e Uma Nova Visão!** Editora JM Livraria Jurídica, Curitiba. PR;

NISTA-PICCOLO, V.L. **Crescendo com a ginástica**. In: Congresso Latino Americano de Educação Motora, 1; Foz do Iguaçu, Anais. p.35-41, 1998;

NOBRE, I. A. M. **Docência Coletiva: saberes e fazeres na educação a distância**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória. 2013;

NUNOMURA, M.; NISTA-PICCOLO, V.L. (2005). **Compreendendo a ginástica artística**. São Paulo: Phorte: 17-52;

PEIXOTO, C. (2001). Conceitos para a elaboração de um planeamento desportivo ao longo dos ciclos - processos de organização. **Revista Treino Desportivo** N° 15, pp. 4-10;

PIAGET, J. (1985). **The equilibration of cognitive structures: The central problem in intellectual development**. Chicago: University of Chicago Press;

RAMOS, SÔNIA MARIA; SILVA, MARCELO GONÇALVES DA. **Motivação e ginástica artística na escola: a perspectiva do professor**. **Revista Brasileira de Ciências do Movimento**, Brasília: UCB, 2015;

RESENDE, H. G. ET ALII (1997). Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino-aprendizagem da educação física na escola: um estudo de caso. **Revista Perspectivas em Educação Física Escolar**. Niteroi: EDUFF;

RINK, J. (1993). **Teaching Physical Education for Learning (2nd Ed.)**. Times Mosby College Publishing, ST. Louis;

RINK, J. (1994), TASK QUEST, 46, 270-280; **presentation in pedagogy**. [Version electronic].

ROSADO, A. & MESQUITA, I. (2007). **A formação para ser treinador**. In **Congresso Internacional de Jogos Desportivos**. Porto. Actas e resumos. PortoUniversidade do Porto;

ROSADO, A. & MESQUITA, I. (2009). **Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução**. IN A. ROSADO & I. MESQUITA. (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições, Faculdade de Motricidade Humana. FMH – UTL., pp. 69-130;

RUSSELL, K & KINSMAN, T. (1986). **Coaching certification manual: level 1 Introductory gymnastics**. Gymnastics Canada Gymnastique, Ontario Canada;

SANTOS, E.V.N DOS & BROLES, M.L & BERNARDI, L.M.O & RIBEIRO, S.L.P.O. **Metodologia do ensino da ginástica** – Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016. 200 p; *Metodologia do Treino Desportivo*. Cruz Quebrada. FMH Edições;

SCHMIDT, R. A. (1993) **Aprendizagem e performance motora: dos principios à prática**. São Paulo: Movimento;

SILVA, ALEXIA RENATA A. DA; FERREIRA, IVAN DE J.; SANTOS, LUCÍDIO R.; LEÃO, DAURIMAR P.; BARBOSA, KEMEL J. F. **Ginástica Artística: análise dos métodos de ensino utilizados nos clubes da cidade de Manaus**. BIUS – Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia, Manaus: UFAM, 2020;

SILVA, Robson dos Santos; MARTINS, Juliano de Souza. O processo histórico, social e político da evolução da Educação Física. EFDeportes.com, **Revista Digital**, Buenos Aires, n. 145, jun. 2010.

SKINNER, B.F. (1974). **About Behaviorism**. London: Jonathan Cape; SLAVIN, R. (1983a). *Cooperative learning*. New York: Longman;

SLAVIN, R. (1991). **Are cooperative learning and un tracking harmful to the gifted?** *Educational Leadership*, 48(6), pp.68–71;

SLAVIN, R. (1996). **Research for the future. Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know**. *Contemporary Educational Psychology Article* n. 0004-21, pp.43–69;

SOUZA, JULIANA MARTINS DE; VERÍSSIMO, MARIA DE LA Ó RAMALLO. **Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito.** [S.l.], p. 1-8, dez. 2015;

SWEETING, T. & RINK, J. (1999). **Effects of Direct Instruction and Environmentally designed instruction on the Process and products characteristics of a fundamental skill.** Journal of Teaching Physical Education Human Kinetics Publishers. Inc. 18, pp. 216-233;

TANI, G., SANTOS, S. & MEIRA JÚNIOR, C.M. (2006). **O ensino da técnica e a aquisição de habilidades motoras no desporto.** IN G. TANI, J. BENTO & R. PETERSEN (EDS.), Pedagogia do desporto. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan;

TANI, G.; MEIRA JÚNIOR, C.M. & GOMES, F.R.F. (2005). **Frequência, precisão e localização temporal de conhecimento de resultados e o processo adaptativo na aquisição de uma habilidade motora de controle da força manual.** Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, Porto, v.5, n.1, pp.59-68;

TRICOLI, V.; SERRÃO, J. **Aspectos científicos do treinamento esportivo aplicado à ginástica artística.** In: NUNOMURA, M.; NISTA-PICCOLO, V. N. Compreendendo a ginástica artística. São Paulo: Phorte, 2005;

VYGOTSKY, L.S. (1978). **Mind in society. The development of higher psychological processes.** IN A. R. LURIA, M. LOPEZ-MORILLAS, M., COLE & J. WERTSCH,(EDS) Trans. Cambridge, MA: Harvard University Press;

WARD, P. & AH LEE, M. (2005). **Peer- assisted learning in physical education: a review of theory and research.** Journal of Teaching in Physical Education, 24, pp. 205-225;

WEINECK, J. (1999). **Treinamento Ideal.** SP. Ed. Manole; SAWASATO, Y. & CASTRO, M F. (2006). A dinâmica da Ginástica Olímpica. Cap. de livro IN Gaio, R. E Batista, J C. Organizadores Ginástica em questão. Editora Tecmed, Ribeirão Preto SP;