

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Kelly Andara de Azevedo**

**A INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE GINÁSTICA RÍTMICA SOBRE O  
DESENVOLVIMENTO MOTOR E A PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA DE  
CRIANÇAS**

**Porto Alegre**

**2012**

**Kelly Andara de Azevedo**

**A INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE GINÁSTICA RÍTMICA SOBRE O  
DESENVOLVIMENTO MOTOR E A PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA DE  
CRIANÇAS**

Monografia apresentada à Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como pré-requisito para obtenção do título de licenciado em Educação Física.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Míriam Stock Palma**

**Kelly Andara de Azevedo**

**A INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE GINÁSTICA RÍTMICA SOBRE O  
DESENVOLVIMENTO MOTOR E A PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA DE  
CRIANÇAS**

**Conceito Final:**

**Aprovado em ..... de ..... de .....**

**Banca Examinadora**

---

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Míriam Stock Palma**

## AGRADECIMENTOS

Tenho orgulho de poder fazer esses agradecimentos e dizer que não cheguei aqui sozinha. Muitas pessoas, direta e indiretamente, foram importantes para a finalização de mais essa etapa na minha vida.

Agradeço em primeiro lugar a **Deus**, por ter iluminado meu caminho durante todos esses anos. Essa fé muitas vezes me reergueu e me deu forças para continuar nessa caminhada.

À minha família, por todo o apoio, amor, carinho e incentivo. **Pai e mãe**, palavras nunca vão definir o que vocês representam para mim e o quanto eu tenho orgulho de ter nascido nessa família. **Mano e cunha**, sou extremamente feliz por trilhar esse caminho sempre do lado de vocês. **Ryan**, meu gordo, meu bebê, meu amor, obrigado por ter nascido e tornado minha vida perfeita. Tu sabes que um pedaço do meu coração é teu. Aprendi muito contigo, nesse processo de “quase mãe” (mãena, como tu diria)! Família, sem vocês eu não conseguiria chegar até aqui.

À minha orientadora, professora **Míriam Palma**, por ter me aceito em seu grupo e por ter me guiado durante quase três anos. Obrigada pela paciência, pelos puxões de orelhas, pelos ensinamentos e pelas palavras de incentivo. Saiba que representas muito na minha vida e que tenho orgulho de poder ter sido orientada por uma pessoa tão especial quanto tu.

A todos que me auxiliaram na conclusão desse trabalho. Às instituições que permitiram que eu fizesse a coleta de dados. À professora **Cristiane Pinho**, que me auxiliou e, sempre muito prestativa, me ajudou no recrutamento das crianças. À minha mãe, minha companheira de tardes de coletas. Sem vocês esse trabalho não teria sido concluído.

A essa **Universidade**, principalmente aos grandes professores que me ensinaram a amar a docência.

Ao grupo de dança **Rad'ance**, pelos anos de convivências, danças, ensaios, festivais, concursos. Jamais me esquecerei de todos os momentos vividos com vocês. Em especial à professora **Erenice Bordin**, meu primeiro exemplo profissional, pela excelente professora, amiga e companheira de sempre. Obrigada pelo grande incentivo na escolha da minha profissão. Muitos atos da minha prática docente são reflexos das tuas aulas.

Aos meus amigos de Sapucaia do Sul, muito obrigado por tudo que já vivemos juntos: festas, jantares, passeios, chimarrões, viagens, conversas e, principalmente, pelas risadas, que por diversas vezes, mudaram meu dia. Especialmente **Jaque, Nathis (Marsicano e Martins), Japa, Cris, Marluce, Ana Rita e meu primo** (quase irmão) **Andi**. Vocês são demais e únicos.

Às pessoas com quem tive um imenso prazer de trabalhar durante esses anos. Aprendi muito com todos vocês. Obrigada, especialmente, **Major Hugo, Claudinha, Cy, Laurinha, Cris, Lívia, Daniel, Carmen, Nati, Amélia e Pati**.

Aos colegas e amigos que percorreram comigo essa trajetória. Só vocês conseguem perceber o quanto eu cresci, amadureci e aprendi nesse tempo. De maneira especial, obrigada barra **2009/01** pelas muitas disciplinas, festas e alegrias compartilhadas. Aos colegas esefianos, que se tornaram amigos indescritíveis e essenciais na minha vida, **Paulinha, Dani, Alana, Gava, Giu, Jo, Pati, Bento, Digo, Dudu e Maicon**. Obrigada por tornar meus dias na ESEF melhores, por terem me aguentado e me escutado nos momentos que mais precisava, por terem me incentivado e vibrado comigo nas minhas conquistas! Posso dizer de boca cheia que vocês fazem minha vida valer a pena. Espero sempre tê-los por perto de mim.

À professora **Janice Mazo** e aos meus colegas petianos pela convivência, respeito, aprendizagem e carinho durante esses anos. Orgulho-me de fazer parte desse grupo.

Aos técnicos e funcionários da nossa Instituição, que sempre me auxiliaram de maneira prestativa, especialmente **Paulo Afonso, Patrícia Locatelli e Janaína Cunha**.

E por fim, aos **alunos** que passaram pela minha vida durante esses anos. Certamente, vocês me incentivaram e me fizeram permanecer nesse caminho; jamais esquecerei cada olhar, cada sorriso e cada palavra. Vocês serão, sempre, a minha motivação a cada início de aula e o motivo de minhas reflexões ao final dela. Provaram-me que ser professora é extremamente gratificante. É mágico!

A todos que de alguma forma contribuíram para a concretização desse sonho, que hoje se torna realidade: obrigada e que Deus os ilumine sempre!

## RESUMO

A iniciação esportiva começa cada vez mais cedo na vida das crianças. Por diversos motivos, pais levam seus filhos, das mais diferentes idades, a escolas infantis, como por exemplo, escolinha esportiva de ginástica rítmica. Para praticar com motivação esse esporte, como qualquer outro, é necessário que ela se sinta competente para aquilo. Nessa perspectiva, e considerando a importância do desenvolvimento de um repertório motor amplo em crianças, o objetivo do presente trabalho é verificar a influência de um programa de iniciação à ginástica rítmica sobre o desenvolvimento motor e a percepção de competência de crianças. Participaram do estudo 18 meninas, com idades entre 7 e 10 anos, matriculadas em uma escola particular de Porto Alegre, divididas em dois grupos. O grupo 1 é composto por estudantes participantes do programa de educação física escolar, concomitantemente ao de iniciação a ginástica rítmica, e o grupo 2, por participantes apenas do mesmo programa de educação física. Foram utilizados três instrumentos para a coleta dos dados: para analisar o desenvolvimento motor foi aplicado o *Test of Gross Motor Development – Second edition* (TGMD-2), de Ulrich (2000); para verificar a prática sistemática de atividade física foi utilizado um questionário adaptado de Palma (2008); e para avaliar a percepção de competência, a Escala de Autopercepção de Harter (1985). Os resultados apontam uma diferença estatisticamente significativa no desenvolvimento motor, tanto nas habilidades locomotoras, quanto nas habilidades de controle de objetos como no coeficiente motor amplo, tendo uma superioridade do grupo 1. Quanto à percepção de competência, não encontramos diferença estatisticamente significativa entre os grupos.

Palavras-chave: Desenvolvimento Motor. Percepção de Competência. Ginástica Rítmica.

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>4</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2. OBJETIVO E HIPÓTESES.....</b>	<b>10</b>
2.1 OBJETIVO.....	10
2.2 HIPÓTESES .....	10
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>11</b>
3.1 DESENVOLVIMENTO MOTOR .....	11
3.2 PROGRAMAS DE MOVIMENTO .....	17
3.3 GINÁSTICA RÍTMICA.....	19
3.4 PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA .....	22
<b>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>25</b>
4.1 TIPO DE ESTUDO.....	25
4.2 AMOSTRA.....	25
4.3 INSTRUMENTOS .....	25
4.3.1 <i>Desenvolvimento motor</i> .....	25
4.3.2 <i>Percepção de competência motora</i> .....	26
4.3.3 <i>Questionário de Atividade Física</i> .....	27
4.4 DEFINIÇÃO OPERACIONAL DAS VARIÁVEIS .....	27
4.4.1 <i>Desenvolvimento motor</i> .....	27
4.4.2 <i>Percepção de competência motora</i> .....	27
4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E PARA A COLETA DE DADOS .....	28
5.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS .....	29
5.1.1 <i>Desenvolvimento motor</i> .....	29
5.1.2 <i>Percepção de Competência</i> .....	34
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>39</b>
ANEXO A – TGMD-2: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (CORRIDA).....	44
ANEXO B - EXEMPLO DE UMA QUESTÃO DE ESCALA DE PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA ATLÉTICA (HARTER; PIKE, 1980).....	45
ANEXO C – MODELO DO FORMULÁRIO – INFORMAÇÕES A RESPEITO DA PRÁTICA SISTEMÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA PELA CRIANÇA FORA DA ESCOLA.....	46
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL .....	47
ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PELOS RESPONSÁVEIS LEGAIS DA CRIANÇA.....	49



## 1. INTRODUÇÃO

A iniciação esportiva começa cada vez mais cedo na vida das crianças. Por diversos motivos, pais levam seus filhos, das mais diferentes idades, a escolas infantis, como por exemplo, escolinhas esportivas. Gimenez e Ugrinowitsch (2002) afirmam que os fatores que levam os pais a encaminharem seus filhos a programas sistematizados de movimento podem estar relacionados a espaços apropriados ao desenvolvimento de modalidades esportivas e à violência, característica das grandes cidades. Vemos assim, uma alta prevalência de crianças praticando diversos esportes, como a ginástica rítmica.

A ginástica rítmica é uma modalidade esportiva nova, que criou força em meados do século XX. Sendo assim, as escolinhas de ginástica rítmica ainda são muito recentes e poucos estudos são feitos nessa área. Para a criança praticar com motivação esse esporte, como qualquer outro, é necessário que ela se sinta competente para aquilo. Assim, é necessário ressaltar a importância de estudos investigando diversos grupos e contextos no que se refere à percepção de competência, pois de acordo com Gallahue e Ozmun (2005), a demonstração de competência leva ao orgulho e à alegria, estimulando a continuação na tarefa e, por outro lado, o fracasso leva à vergonha, fazendo com que o interesse contínuo das crianças em certas atividades e em tentativas posteriores de domínio da tarefa seja afetado.

Nessa perspectiva, e considerando a importância do desenvolvimento de um repertório motor amplo em crianças, além de a minha prática docente estar voltada ao âmbito da Ginástica Rítmica, propus realizar o estudo cujo problema pode ser assim explicitado: *Qual a influência de um programa de iniciação à ginástica rítmica sobre o desenvolvimento motor e a percepção de competência em crianças escolares?*

## **2. OBJETIVO E HIPÓTESES**

### *2.1 Objetivo*

Verificar a influência de um programa de iniciação à ginástica rítmica sobre o desenvolvimento motor e a percepção de competência de crianças escolares.

### *2.2 Hipóteses*

H<sub>1</sub>: Crianças praticantes de um programa de iniciação à ginástica rítmica apresentarão desenvolvimento motor significativamente superior – quanto às habilidades locomotoras, de controle de objetos e ao coeficiente motor amplo (CMA) – ao de crianças que não o praticam.

H<sub>2</sub>: Crianças praticantes de um programa de iniciação à ginástica rítmica apresentarão percepção de competência significativamente superior a de crianças que não o praticam.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 *Desenvolvimento Motor*

O desenvolvimento motor é a alteração contínua do comportamento motor que ocorre ao longo do tempo. Essas alterações sofrem influência da relação entre o indivíduo, as condições do ambiente aos quais ele é exposto e as especificidades das tarefas executadas por ele (GALLAHUE; OZMUN, 2005; HAYWOOD; GETCHEL, 2004). Como representado na figura 1.1, fatores relativos à tarefa, ao indivíduo e ao ambiente não são apenas influenciados (interação), mas também podem ser modificados (transformados) um pelo outro. Esse modelo nos mostra os aspectos que influenciam o movimento e, além disso, nos ajuda a planejar ambientes e tarefas adequadas a cada indivíduo.

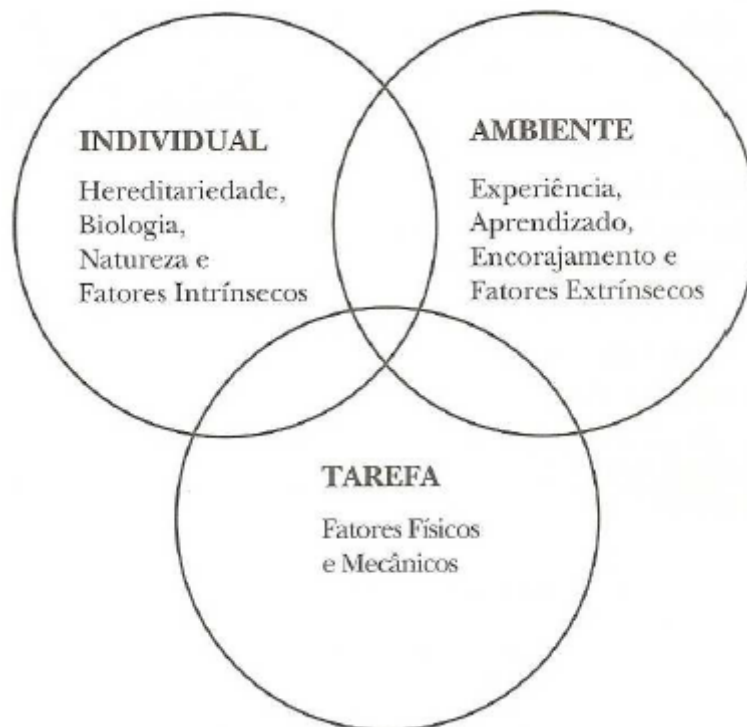


Figura 1 – Análise transaccional da causa no desenvolvimento motor (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Para Newell (1986), as restrições que influenciam o desenvolvimento motor podem ser entendidas como algo que limita o movimento ou são capazes de permitirlo através de sua canalização. As restrições individuais são as próprias características físicas e mentais de cada indivíduo. Podem ser estruturais (altura, peso, massa, comprimento) e funcionais (motivação, foco de atenção). As restrições ambientais atuam fora do corpo como propriedade do mundo que nos rodeia. Podem estar ligadas às características do ambiente (superfície de pisos e paredes, luminosidade, temperatura) e sócio-culturais (a influência dos pais praticantes sobre a prática dos filhos, a participação da mulher nas competições). As restrições da tarefa existem no mundo que nos rodeia e podem estar relacionadas aos equipamentos que usamos, pelos seus pesos, tamanhos e cores ou ainda às regras/objetivos utilizados para a execução das atividades.

Numa abordagem vitalícia, Gallahue e Ozmun (2005) propõem um modelo representativo conhecido como *Ampulheta* para conceituar e explicar o processo de desenvolvimento motor. Nessa representação, são apontadas quatro grandes fases e seus estágios correspondentes. As fases são relacionadas à idade, mas não são dependentes dela. São elas: fase motora reflexiva, que se estende desde a vida intra-uterina até aproximadamente um ano de idade; fase motora rudimentar, que acontece entre o nascimento e dois anos; fase motora fundamental, que vai dos dois aos sete anos aproximadamente; e fase motora especializada, que ocorre a partir dos sete anos. Cada uma delas deve ser desenvolvida adequadamente para que se obtenha sucesso na etapa subsequente.

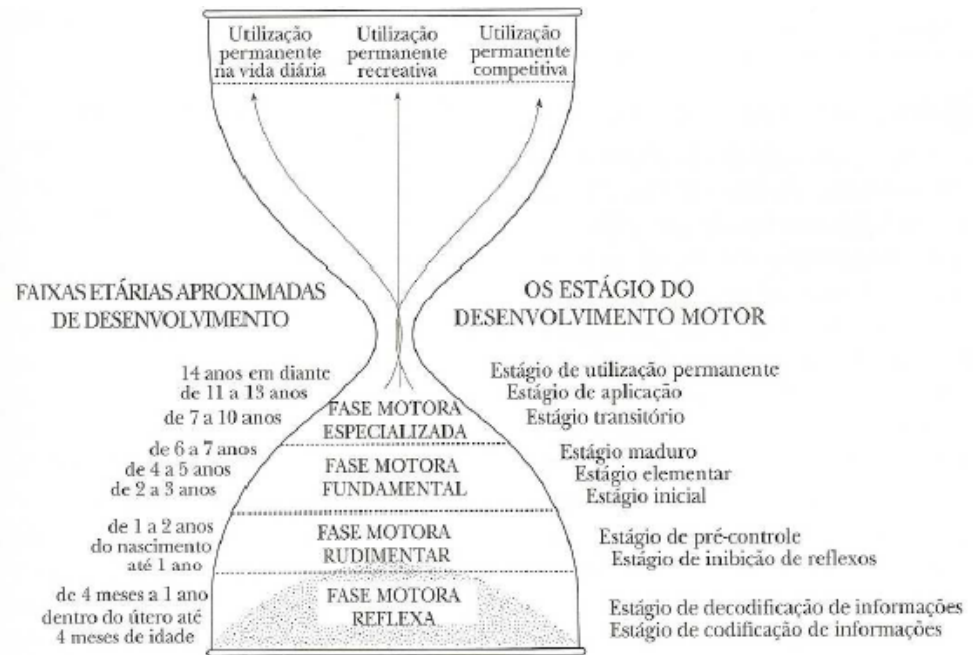


Figura 2 – As fases do desenvolvimento motor (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

A fase motora reflexa é a base para as fases do desenvolvimento motor. Pode ser dividida em dois estágios sobrepostos: a) Estágio de codificação de informações: é caracterizado por atividade motora involuntária observada no período fetal até aproximadamente o quarto mês pós-natal, através da qual o bebê é capaz de reunir informações, buscar alimento e encontrar proteção. b) Estágio de decodificação de informações: a partir do quarto mês pós-natal. Os centros cerebrais inferiores cedem o controle sobre os movimentos reflexos, dando lugar à atividade motora voluntária, mediada pela área motora do córtex cerebral. O estágio de decodificação substitui a atividade sensório-motora por atividade perceptivo-motora.

A fase de movimentos rudimentares caracteriza-se por movimentos voluntários, observados no bebê, desde o nascimento até aproximadamente a idade de dois anos. O surgimento destes movimentos é variável de criança para criança e, como já referido anteriormente, depende de fatores biológicos, ambientais e da tarefa. As habilidades motoras rudimentares do bebê representam as formas básicas de movimento voluntário. A fase de movimentos rudimentares de desenvolvimento pode ser dividida em dois estágios, que representam progressivamente ordens superiores de controle motor.

Esta fase divide-se em: a) Estágio de inibição de reflexos: nos primeiros meses de vida os reflexos primitivos e posturais dominam o repertório de movimentos do bebê e, gradativamente, vão sendo inibidos, dando lugar à prevalência de comportamentos motores voluntários. Esses, embora com objetivos, são descontrolados e grosseiros; b) Estágio de pré-controle: as crianças começam a ter maior controle e precisão de seus movimentos. O rápido desenvolvimento dos processos cognitivos superiores e dos processos motores encoraja rápidos ganhos nas habilidades motoras rudimentares.

As habilidades motoras fundamentais são consequência da fase de movimentos rudimentares do período neonatal. É uma fase em que as crianças estão mais ativamente envolvidas na exploração das capacidades motoras de seus corpos; portanto, esta é uma fase bastante propícia ao desenvolvimento das habilidades locomotoras, manipulativas e estabilizadoras. Num primeiro momento elas são desenvolvidas isoladamente e depois, combinadas.

As habilidades locomotoras são o grupo de tarefas referentes aos movimentos que envolvem mudanças de localização do corpo relativamente a um ponto fixo da superfície, como a marcha, corridas e saltos. As habilidades manipulativas são o grupo de tarefas que envolvem a aplicação de força ao objeto e/ou a recepção de força dele. Esses movimentos envolvem a projeção de estimativas de trajetória, distância, velocidade de viagem, precisão e massa do objeto em deslocamento. Envolvem ainda, a combinação das habilidades locomotoras e estabilizantes. Portanto, não se deve esperar o uso eficiente desses movimentos até que o equilíbrio e a locomoção estejam totalmente desenvolvidos. Já as habilidades estabilizantes são o grupo de tarefas que envolvem a capacidade do indivíduo de manter-se em equilíbrio em relação à força da gravidade. A estabilidade é o aspecto mais fundamental do aprendizado de movimentar-se, porque todo movimento envolve um elemento de estabilidade.

A fase dos movimentos fundamentais é dividida em três estágios. São eles: a) Estágio Inicial, que representa as primeiras tentativas orientadas da criança para desempenhar uma habilidade fundamental. É caracterizado por falta de elementos essenciais ao movimento, pelo uso exagerado do corpo e fluxo rítmico e

coordenação deficiente. Este estágio é esperado em crianças aos dois anos de idade; b) Estágio Elementar envolve maior controle e melhor coordenação rítmica dos movimentos fundamentais; há um aprimoramento da sincronização dos elementos temporais e espaciais do movimento e os movimentos ainda são geralmente exagerados ou restritos. Observa-se o predomínio desses elementos do estágio elementar em crianças entre os três e quatro anos de idade; c) Estágio Maduro é caracterizado por desempenhos mecanicamente eficientes, coordenados e controlados. O desenvolvimento deste estágio é o que mais depende de oportunidades e modelos corretos de execução de uma prática correta.

A fase de habilidades motoras fundamentais é considerada de extrema importância para Gabbard (2000) e Haywood e Getchell (2004), pois são como blocos críticos na construção da fase motora especializada. Na idade pré-escolar, as crianças devem ser estimuladas à prática de atividades que lhes permitam a exploração das mais variadas habilidades motoras fundamentais (VALENTINI, 2002). Através desse aprendizado, pode-se atingir com excelência o padrão maduro de movimento dessas habilidades, tornando possível o engajamento eficiente em práticas características de sua cultura como jogos, danças, atividades recreativas, esportivas e sociais, obtendo sucesso nas tarefas cotidianas e esportivas.

A criança tem capacidade de atingir o padrão maduro na maioria das habilidades motoras aos seis anos de idade (GABBARD, 2000; GALLAHUE; OZMUN, 2005; NETO, 2001). Entretanto, estudos como o de Maforte e colaboradores (2007) mostram os baixos níveis de desenvolvimento motor de crianças nas diferentes idades. O estudo foi realizado com 57 alunos, de três escolas particulares da cidade de Belo Horizonte, com idades entre seis e nove anos e observaram que as crianças atingem o padrão maduro entre oito e nove anos de idade.

Deste modo, é importante salientar que crianças dificilmente estarão no padrão maduro em todas as habilidades. Além disso, podem estar no padrão maduro de braços, elementar de tronco e inicial das pernas, por exemplo. Nessa perspectiva, o ideal é trabalhar de forma madura o maior número de habilidades motoras possíveis (RODRIGUES, 2011). Ainda, podem estar em diferentes padrões

entre as tarefas: maduro na corrida, elementar no arremesso e inicial na rebatida, por exemplo.

Na fase motora especializada, o desempenho bem sucedido depende de movimentos fundamentais maduros. Nessa fase, o movimento torna-se uma ferramenta que se aplica a muitas atividades motoras complexas presentes na vida diária, na recreação e nas atividades esportivas. Esse é um período em que as habilidades fundamentais são progressivamente refinadas, combinadas e elaboradas para o uso em situações crescentemente exigentes.

A fase motora especializada é subdividida em três estágios: a) Estágio transitório: é o período em que o indivíduo começa a combinar e a aplicar habilidades motoras fundamentais no desempenho de habilidades especializadas em várias modalidades, como no esporte, na dança, nas lutas, entre outras; b) no Estágio de aplicação os indivíduos começam a buscar a participação em atividades específicas. Há ênfase crescente na forma, habilidade, precisão e nos aspectos quantitativos do desempenho motor. Essa é a época para refinar e usar habilidades mais complexas em atividades avançadas, atividades de liderança e em esportes selecionados; c) o Estágio de utilização permanente é o período que começa por volta dos 14 anos de idade e continua por toda a vida adulta. Representa o topo do processo de desenvolvimento motor e é caracterizado pelo uso do repertório de movimentos adquiridos pelo indivíduo por toda a vida.

De acordo com estudiosos dessa área, existem outros modelos de desenvolvimento motor, mas atualmente esse é considerado um modelo que contempla aspectos importantes do desenvolvimento humano.

A literatura aponta que quando intervenções eficientes são realizadas há uma evolução nas habilidades motoras. Desta forma, entende-se que crianças submetidas a programas interventivos que contenham oportunidade de prática e instrução adequada evidenciam melhoras no desenvolvimento motor.



### *3.2 Programas de movimento*

Os programas de atividade física para crianças são relativamente novos. Desenvolver um programa adequado ao desenvolvimento que seja eficaz é algo que requer tempo. Fatores financeiros e pedagógicos, bem como as limitações referentes às instalações da escola e ao atendimento à criança, podem atrasar o processo. Entretanto, é importante dar cada vez mais atenção ao desenvolvimento das habilidades das crianças, se quisermos o seu bem-estar e a sua saúde (SANDERS, 2005).

Os programas de educação física de qualidade são aqueles que valorizam as capacidades motoras das crianças, incentivando as mudanças que constantemente estão acontecendo. Nessa perspectiva, um programa de movimento deve acomodar uma variedade de características individuais das crianças, tais como estágio de desenvolvimento, experiências prévias relacionadas ao movimento, níveis de habilidades, tamanho do corpo e idade (SANDERS, 2005).

A educação física e os programas de movimento para crianças devem concentrar-se de maneira séria no desenvolvimento das habilidades motoras. Tais habilidades são ferramentas inestimáveis que serão utilizadas ao longo de toda a vida para participar das mais simples às mais complexas atividades físicas. De acordo com Camargo (2010), a prática não deve ser mera repetição mecânica de um mesmo movimento e sim, a repetição de diversas soluções de um mesmo problema. Isto envolve tentar, praticar, pensar, planejar, tomar decisões e avaliar.

Em um programa de Educação Física para crianças pequenas, tão ou mais importante do que a prática variada das habilidades motoras é a sequência apropriada com que elas vão sendo apresentadas e vivenciadas pelas crianças. As situações de sucesso estimulam as crianças a permanecerem engajadas nas atividades e a ultrapassarem os obstáculos, ao passo que as de fracasso desencorajam-nas frente às dificuldades, intensificam a ansiedade e reduzem o seu esforço. As atividades devem ser desafiadoras, mas passíveis de serem realizadas. Além disso, segundo Sanders (2005), a ênfase nessa faixa etária deve estar nas atividades de desenvolvimento de habilidades individuais em um ambiente voltado à

brincadeira, pois brincar dá às crianças a oportunidade de praticar as habilidades motoras em vários contextos.

Villwock e Valentini (2007) afirmam que as habilidades motoras não emergem naturalmente e que é necessário propiciar às crianças instrução adequada, métodos sistemáticos e consistentes de ensino. Essa ideia vai ao encontro da de Gallahue e Ozmun (2005), ao afirmarem que as oportunidades de prática, por si só não são capazes de estimular nas crianças habilidades fundamentais em seus padrões maduros.

Em se tratando do esporte, podemos considerar que a aprendizagem esportiva é essencialmente uma aprendizagem corporal e motora, ou seja, aprender a praticar um esporte seria aprender a utilizar técnicas corporais básicas adequadas às características específicas de uma modalidade esportiva (FERREIRA, 2010).

Ferraz e Flores (2004) aplicaram um programa de educação física na educação infantil, o qual teve duração de seis meses. Na avaliação final, realizaram testes de habilidades motoras básicas de saltar, arremessar e equilíbrio e constataram uma melhora no desenvolvimento nas habilidades motoras de arremessar no grupo experimental. Assim, observaram que existe uma influência significativa do programa de Educação Física nas habilidades motoras, especificamente arremesso, das crianças do estudo. Segundo os autores, um programa de educação física deve ter como objetivo executar e identificar as diferentes possibilidades de utilização de movimentos, considerando as dimensões de espaço, tempo, esforço e relacionamentos. Em relação às habilidades motoras, devem-se enfatizar as ações básicas de locomoção, manipulação e equilíbrio.

Um estudo realizado por Braga et al (2010) verificou a importância de um programa de intervenção motora com ênfase nas habilidades locomotoras, com crianças entre seis e sete anos. Sua pesquisa demonstrou que os grupos que tiveram acesso ao programa apresentaram um ganho considerável nas habilidades locomotoras em comparação ao pré-teste e ao grupo controle.

Ferreira (2010) realizou um estudo com crianças de três a cinco anos de idade que estavam divididas em dois grupos, cada um com oito crianças, sendo um deles participantes de um programa de educação física concomitantemente ao de iniciação ao futsal, enquanto o outro grupo participava somente do programa de educação física. Constatou que o grupo que participava do programa de iniciação ao futsal apresentou superioridade nas habilidades locomotoras e no desempenho motor geral. Entretanto, não houve diferença entre os grupos quanto às de controle de objetos, o que pode ser explicado pelos ajustes viso-motores mais complexos que essas habilidades exigem. De acordo com Palma (2008), a aquisição do estágio maduro nas habilidades de controle de objetos ocorre mais tardiamente do que nas atividades locomotoras e estabilizadoras.

Souza et al (2008) aplicaram um programa interventivo de aprendizagem da dança com 26 meninas de sete a dez anos de idade. Observaram mudanças positivas e significativas, da pré para a pós-intervenção, no desempenho motor geral, nas habilidades de locomoção e de controle de objetos das participantes.

Camargo (2010) realizou um estudo com 64 crianças e observou que a prática de atividade física sistemática influencia positivamente o desempenho motor infantil. Crianças participantes de um programa de educação física apresentaram superioridade nas habilidades locomotoras, de controle de objetos e no coeficiente motor amplo, quando comparadas às que não se engajam nesse tipo de programa.

Um programa de movimento para crianças, sendo educação física escolar ou iniciação esportiva, pode-se apresentar como um meio de contribuir para o seu desenvolvimento, satisfazendo suas necessidades e interesses e, ao mesmo tempo, suprimindo as demandas de movimento do seu dia a dia.

### *3.3 Ginástica Rítmica*

A literatura atual aponta uma escassez de trabalhos que aliem a ginástica rítmica e o desenvolvimento motor. E ainda, os estudos que são encontrados nessa área demonstram uma grande preocupação com a competição.

A iniciação em qualquer esporte tem por objetivo fazer a criança criar gosto pelo esporte ou pela atividade física. A Ginástica Rítmica vai proporcionar à criança uma vivência de diversos movimentos corporais e ainda os manejos dos aparelhos, dando oportunidade de desenvolver a imaginação, a criatividade e a autonomia (CAÇOLA; LADEWIG, 2007).

A Ginástica Rítmica é uma modalidade esportiva relativamente nova e conquistou espaço no cenário internacional a partir de meados do século XX, tendo origem na Europa Central. Várias escolas inovaram os exercícios tradicionais da Ginástica Artística, misturando-os com música e dança durante a execução dos movimentos, surgindo assim o termo *rítmica*. (FIG, 2012)

A Ginástica Rítmica se caracteriza pela união da beleza e leveza da dança com a garra e a força do esporte, encantando pessoas em todo o mundo (SANTOS, 2011). Apesar de ser um esporte exclusivamente feminino a nível competitivo, a sua prática no âmbito escolar começa a ser bem aceita pelo sexo masculino (LEBRE, 2006).

A Federação Internacional de Ginástica é o órgão responsável pela organização e elaboração do conjunto de regras que governam esse esporte. Todos os aspectos de ordem técnica, o valor da dificuldade dos diferentes elementos, os parâmetros que orientam as avaliações técnica e estética, o programa competitivo e a composição dos painéis de juízes, estabelecendo funções a cada um deles, são definidos ao pormenor no código de pontuação.

A competição em ginástica rítmica pode ser realizada individualmente ou em conjunto. Na individual, as ginastas realizam elementos corporais estritamente coordenados. Segundo Santos (2011) a essência dessa modalidade são os aparelhos (cordas, arco, bola, maçãs e fitas), uma vez que esses a diferenciam de outras ginásticas. Desse modo, deve haver uma sincronia perfeita do indivíduo com

o aparelho, fazendo com que esse seja uma prolongação do próprio corpo, resultando em movimentos mais belos e complexos (CAÇOLA; LADEWIG, 2007).

De acordo com o Regulamento Técnico da FIG (2009-2012), as ginastas competem em quatro dos cinco aparelhos utilizados em competições. Abaixo serão descritos os aparelhos e seus elementos técnicos corporais considerados fundamentais:

1. Corda: saltos, giros, movimentos em oito, escapadas e lançamentos, devendo prevalecer os saltos;
2. Arco: rotações, balanços, rolamentos no solo, rolamentos no corpo e lançamentos;
3. Bola: batidas, rolamentos, lançamentos e rotações, prevalecendo os elementos de flexibilidade;
4. Maças: balanços, pequenos círculos, grandes círculos, moinhos, movimentos assimétricos, batidas, lançamentos e rolamentos, dando maior ênfase aos equilíbrios;
5. Fitas: balanços, movimentos em oito, circunduções, espirais, serpentinas, passagem sobre e por dentro da fita, escapadas e lançamentos, sendo os *pivots* os elementos de prevalência.

Os aparelhos têm diferentes graus de dificuldades no seu manuseio. Assim, nos níveis iniciais de trabalho na Ginástica Rítmica, são habitualmente trabalhados a corda, o arco e a bola, e apenas depois são introduzidas as maças e a fita (LEBRE, 2006).

A ginástica rítmica de conjuntos pode ser realizada por ginastas com aparelhos idênticos ou com aparelhos mistos. Segundo Lebre (2006), essa é, por vezes, a única possibilidade de se trabalhar nesta modalidade no âmbito escolar e nos clubes com menores preocupações ou possibilidades competitivas, visto que permite elementos de execução mais acessível e elementos de colaboração entre os alunos, o que facilita a composição de exercícios fáceis de aprender e executar.

Na Ginástica Rítmica em conjunto os alunos menos habilidosos podem ser incluídos nas atividades, pois podem ser destinados a eles elementos técnicos mais simples, enquanto que os mais habilidosos executarão elementos técnicos mais complexos (LEBRE, 2006)

Na literatura atual, são escassos os trabalhos que aliem a ginástica rítmica ao desenvolvimento motor. Trabalhos que enfatizam essa modalidade esportiva normalmente atuam no cunho competitivo. Da mesma forma, há falta de estudos que relacionem a ginástica rítmica com a percepção de competência, mesmo essa sendo uma variável frequentemente estudada.

#### *3.4 Percepção de competência*

A competência percebida é entendida por Valentini (2002) como o julgamento expresso pelo indivíduo relativo a uma capacidade realizada. De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), competência percebida configura-se pelos sentimentos do indivíduo sobre seu potencial para êxito real em satisfazer exigências específicas de desempenho. É expressa nos domínios cognitivo, social e motor; sendo assim, é considerada multidimensional, variando de acordo com as experiências vividas e vitórias de cada um. (ALMEIDA *et al*, 2009)

A forma como o indivíduo se percebe produz impactos sobre a sua autoconfiança e disposição para novos desafios (BRAUNER, 2010). Além disso, pode ter impactos significativos na competência real, na autoestima e no autoconceito de um indivíduo. Nessa perspectiva, sobretudo no domínio motor, a demonstração de competência leva ao orgulho e à alegria, estimulando a continuação na tarefa e, por outro lado, o fracasso leva à vergonha, fazendo com que o interesse contínuo das crianças em certas atividades e em tentativas posteriores de domínio da tarefa seja afetado. (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

A percepção de competência varia com a idade e, assim, quanto mais jovem, maior tende a ser a sua percepção de competência. A criança pequena tem

dificuldades de distinguir entre o desejo de ser competente e a competência em si, superestimando, normalmente, suas habilidades, pois não consegue avaliar a sua capacidade de maneira realista (BRAUNER, 2009).

Valentini (2002) realizou um estudo com crianças entre cinco e dez anos de idade. Evidenciou, como um de seus resultados, níveis pobres de desenvolvimento motor e percepções de competências elevadas, mostrando que não são precisos em suas avaliações. Assim, a autora sugere que os professores de Educação Física precisam desenvolver, além de programas para a melhora do desenvolvimento motor, programas que auxiliem nas percepções de competência das crianças, tornando-as mais precisas ao estimar seus desempenhos.

Por volta dos oito anos de idade, as crianças já começam a realizar julgamentos mais precisos sobre si. Em torno dos doze anos de idade, atingem o platô, deixando de basearem-se nos pais e professores e começando a fazer a comparação com os seus pares (HARTER apud VILLWOCK; VALENTINI, 2007). Entretanto, outros estudos apontam que crianças a partir dos oito anos de idade estão com dificuldades de perceber sua capacidade real, o que nos leva a acreditar que estes não estão tendo contato direto com seus pares para poderem se avaliar com maior precisão (VALENTINI, 2002; VIEIRA *et al*, 2009).

A literatura atual aponta alguns fatores como determinantes para a estruturação da percepção de competência do indivíduo, sendo eles internos e externos. A percepção de competência sofre influência de quatro fatores: a motivação intrínseca para aprender, as experiências vivenciadas anteriormente, os níveis de desafios propostos e as interações sociais de pessoas importantes para as crianças, como pais e professores. (HARTER *apud* VIEIRA *et al*, 2009). O modelo pressupõe que esses fatores têm um impacto sobre a percepção de competência do indivíduo, afetando a motivação do mesmo.

Villwock e Valentini (2007) realizaram um estudo que teve como objetivo investigar a percepção de competência atlética, a orientação motivacional e a competência motora de crianças de escola pública. Constataram que crianças que se perceberam mais competentes eram motivadas intrinsecamente e demonstravam

desempenho mais elevado, tendo-se verificado correlação entre essas três variáveis.

De acordo com a literatura, os professores têm grande importância na formação da percepção de competência das crianças, por serem pessoas significativas na vida delas. Dessa forma, as opções metodológicas feitas pelos professores, as estratégias de ensino utilizadas, a participação efetiva em todos os momentos, com as intervenções necessárias e os feedbacks adequados, são imprescindíveis para que se continue estimulando as crianças que apresentam uma percepção de competência elevada e para que motive os alunos com baixa competência percebida (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

É necessário que as crianças sintam-se competentes, buscando assim a maestria em atividades motoras. De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), esse processo ocorre como um ciclo, pois quando a criança se percebe competente, ela tem mais vontade de repetir a atividade e assim, torna-se mais habilidosa. Desta forma, justifica-se a importância de o professor de Educação Física planejar e implementar atividades adequadas para seus alunos de forma que os mesmos estejam motivados para a prática, aprendam e se desenvolvam com ela e, como consequência, percebam-se competentes.



## 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 4.1 Tipo de estudo

Este é um estudo ex post facto, de cunho descritivo comparativo.

### 4.2 Amostra

A amostra foi escolhida por conveniência. Fizeram parte do estudo 18 meninas com idades entre sete e dez anos (média= 8,99; desvio padrão= 0,92), matriculadas numa escola da rede particular de Porto Alegre/RS. Dez deste grupo participam de um programa de iniciação à ginástica rítmica e das aulas de Educação Física oferecidas pela instituição (G1), enquanto que oito apenas dessas aulas de educação física (G2). As aulas de educação física tinham frequência de uma vez por semana e o programa de ginástica rítmica duas vezes por semana

### 4.3 Instrumentos

#### 4.3.1 Desenvolvimento motor

Para avaliar o desenvolvimento motor foi utilizado o *Test of Gross Motor Development – Second Edition* (TGMD-2), de Ulrich (2000), validado para crianças do Sul do Brasil como Teste de Desenvolvimento Motor Grosso, por Valentini et al (2008). Esse instrumento avalia o desempenho motor de crianças de 3 anos completos a 10 anos e 11 meses em doze habilidades, sendo 6 locomotoras (corrida, galope, saltito, salto horizontal, passada e corrida lateral) e 6 de controle de objetos (rebatida, drible, recepção, chute, arremesso sobre o ombro e rolar a bola).

Para tanto, foi utilizado o protocolo padronizado sugerido no Manual do Avaliador (Ulrich, 2000).

Seguindo as diretrizes do autor (2000), a criança foi avaliada individualmente e a cada uma foi dada uma descrição verbal e uma demonstração da habilidade a ser realizada por ela. Após isso, a criança executou uma tentativa e caso demonstrasse não ter compreendido a tarefa, lhe foi fornecida uma demonstração adicional. As crianças realizarão duas tentativas de cada habilidade.

O registro do teste de cada criança foi feito através de duas câmeras digitais, uma com vista frontal e a outra, lateral. Os escores relativos ao teste incluem dados brutos, padrão e percentil para cada uma das duas subescalas do TGMD (habilidades locomotoras e de controle de objetos).

Um exemplo de critérios avaliados encontra-se no Anexo A.

#### 4.3.2 Percepção de competência motora

Para avaliar a percepção de competência motora foi utilizada a Escala de Autopercepção de Harter (1985). Esse instrumento é composto por seis subescalas, sendo cinco de domínios específicos (competência cognitiva e atlética, aceitação social, aparência física e conduta comportamental) e uma de autovalor global, proporcionando uma imagem mais rica e correta do seu autoconceito. Por fim, são 36 questões organizadas em uma estrutura de respostas alternativas, sendo 6 perguntas para cada subescala. Nesse estudo, utilizamos somente a competência atlética. (ANEXO B)

#### 4.3.3 Questionário de Atividade Física

Para identificar se as crianças fazem alguma outra atividade física além da educação física oferecida pela instituição e o programa de ginástica rítmica, foi aplicado um questionário adaptado de Palma (2008) (ANEXO C).

#### 4.4 *Definição operacional das variáveis*

##### 4.4.1 Desenvolvimento motor

Nesse estudo o desenvolvimento motor foi avaliado através de habilidades locomotoras (corrida, galope, saltito, salto horizontal, corrida lateral e passada) e de controle de objetos (chute, arremesso, rebatida, recepção, drible e rolar uma bola).

##### 4.4.2 Percepção de competência motora

Julgamento expresso pelo indivíduo relativo à capacidade motora realizada.

##### 4.4.3. Programa de iniciação à ginástica rítmica

Caracteriza-se por um processo de ensino-aprendizagem, no qual o indivíduo adquire e desenvolve as técnicas básicas desse esporte (GAIO, 2007). Neste estudo, o programa de iniciação à ginástica rítmica tem frequência de duas vezes semanais.

##### 4.4.4. Crianças escolares

No nosso estudo as crianças escolares caracterizam-se por ter idade entre 7 e 10 anos.

#### *4.5 Procedimentos éticos e para a coleta de dados*

Inicialmente foi realizado contato com a instituição para autorizar a realização do presente estudo em suas dependências. Uma vez aceito, o representante da escola assinou o Termo de Consentimento Institucional (ANEXO D).

Após, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO E) para os pais/responsáveis, no qual consta detalhadamente o propósito do estudo bem como a metodologia empregada. Posterior ao aceite dos responsáveis legais da criança, foi encaminhado aos mesmos o questionário de atividade física.

Agendamos a coleta de dados e foram aplicados os instrumentos para as análises do desenvolvimento motor e da percepção de competência das participantes.

Nos dias dos testes foi considerada a concordância verbal por parte das crianças, sendo excluídas da amostra as que não se sentiram à vontade ou não quiseram participar da pesquisa por qualquer motivo.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1 *Análise descritiva dos dados*

Para a análise estatística dos dados coletados neste estudo foi utilizado o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 18.0 para Windows, tanto no que se refere ao desempenho motor quanto à percepção de competência.

Para a comparação dos grupos participantes do estudo foi conduzido o teste *U Mann Whitney*, onde o nível de significância utilizado foi de  $p \leq 0,05$ .

#### 5.1.1 Desenvolvimento motor

##### 5.1.1.1 Subteste Locomotor

Ao procedermos a análise do subteste locomotor, através do teste U Mann Whitney, verificou-se que o grupo de praticantes (G1) obteve mediana de 8,00 ( $P_{25}= 6,00$ ;  $P_{75}= 8,25$ ) e o grupo de não praticantes (G2) obteve mediana de 5,00 ( $P_{25}= 4,25$ ;  $P_{75}= 6,00$ ), tendo sido estatisticamente diferentes as medianas dos dois grupos ( $p= 0,005$ ).

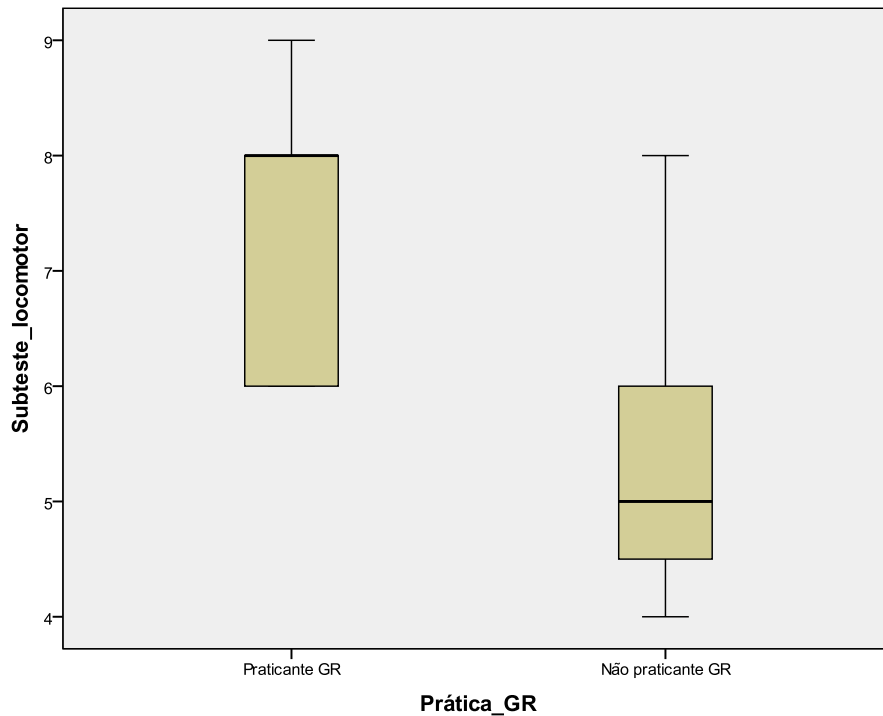


Gráfico 1- Escore Padrão Subteste Locomotor (G1 x G2)

Esses resultados confirmam a hipótese 1 do trabalho, que afirmava que crianças praticantes de um programa de iniciação à ginástica rítmica apresentariam desenvolvimento motor significativamente superior, nas habilidades locomotoras, ao de crianças que não o praticam.

Camargo (2010) propôs, em seu estudo, analisar a influência da prática sistemática de atividade física em crianças. A amostra foi composta por 64 crianças, com idades de 5 a 6 anos. Constatou que crianças praticantes obtiveram média de 7,56 e as não praticantes obtiveram média de 5,61, sendo uma diferença estatisticamente significativa com superioridade das praticantes.

Palma (2008) ao avaliar habilidades locomotoras de crianças em diferentes contextos de ensino-aprendizagem, notou que o grupo *jogo com orientação* obteve mediana de 7,00, enquanto que os grupo *jogo livre em contexto enriquecido* e *controle* obtiveram mediana de 6,00, comprovando a eficiência de um programa de atividade física com orientação.

Brauner (2010) avaliou crianças de 5 a 7 anos nas habilidades locomotoras e constatou a superioridade no grupo interventivo pós teste, sendo que a média das crianças participantes da intervenção foi de 7,08, enquanto que as não praticantes obtiveram média de 5,76.

Corroborando com outros estudos, notamos que o grupo participante de um programa de atividade física sistemática apresentou superioridade quanto às habilidades locomotoras, quando comparado ao grupo que não participou desse programa.

#### 5.1.1.2 Subteste Controle de Objetos

Ao procedermos a análise do subteste de controle de objetos, através do teste U Mann Whitney, verificou-se que o grupo de praticantes (G1) obteve mediana de 8,00 ( $P_{25}= 7,75$ ;  $P_{75}= 8,25$ ) e o grupo de não praticantes (G2) obteve mediana de 6,00 ( $P_{25}= 5,25$ ;  $P_{75}= 7,75$ ), sendo essa diferença estatisticamente significativa ( $p= 0,019$ ).

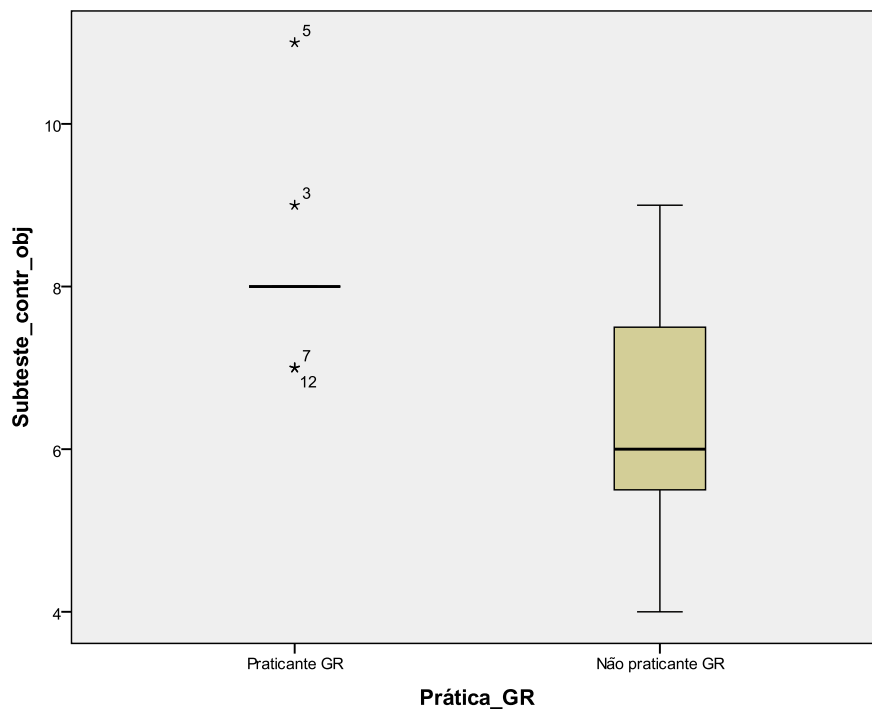


Gráfico 1- Escore Padrão Subteste Controle de Objetos (G1 x G2)

Esses resultados confirmam a hipótese 1 do trabalho, que afirmava que crianças praticantes de um programa de iniciação à ginástica rítmica apresentariam desenvolvimento motor significativamente superior, nas habilidades controle de objetos, ao de crianças que não o praticam.

Observando o gráfico, notamos no grupo participante de um programa de ginástica rítmica 4 outliers severos, sendo 2 superiores e dois inferiores.

Camargo (2010) analisou crianças praticantes e não praticantes de atividade física sistemática e notou que as praticantes obtiveram média de 7,83, enquanto que as não praticantes obtiveram média de 6,46, nas habilidades de controle de objetos.

Souza, Berleze e Valentini (2008) realizaram um estudo para verificar os efeitos de um programa de educação pelo esporte nas habilidades motoras fundamentais e especializadas da dança em crianças. Encontraram uma diferença significativa nas habilidades de controle de objetos da pré (5,91) para a pós (7,00) intervenção.

Brauner (2010) encontrou diferença estatisticamente significativa avaliando 140 crianças de 5 a 7 anos nas habilidades de controle de objetos. A média das crianças participantes do grupo interventivo foi de 7,34, enquanto que as crianças do grupo controle obtiveram média de 5,12, constatando uma superioridade do grupo que participou do programa.

#### 5.1.1.3 Coeficiente Motor Amplo

Ao procedermos a análise do coeficiente motor amplo, através do teste U Mann Whitney, verificou-se que o grupo de praticantes (G1) obteve mediana de 88,00 ( $P_{25}= 82,00$ ;  $P_{75}= 91,00$ ) e o grupo de não praticantes (G2) obteve mediana de 77,50 ( $P_{25}= 70,75$ ;  $P_{75}= 79,00$ ), tendo sido estatisticamente diferentes as medianas dos dois grupos ( $p= 0,001$ ).



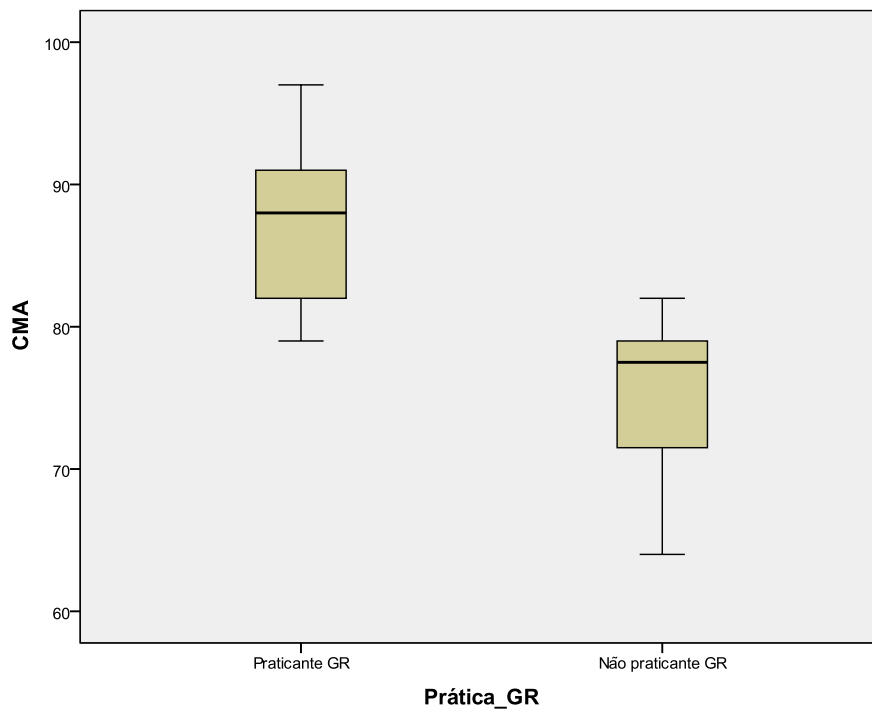


Gráfico 1- Escore Padrão Coeficiente Motor Amplo (G1 x G2)

Esses resultados confirmam a hipótese 1 do trabalho, que afirmava que crianças praticantes de um programa de iniciação à ginástica rítmica apresentariam desenvolvimento motor significativamente superior, no coeficiente motor amplo, ao de crianças que não o praticam.

Para Ulrich (2000), valores de CMA acima de 130 são considerados muito superiores; de 121 a 130, superiores; entre 111 e 120, acima da média; entre 90 e 110, na média; entre 80 e 89, abaixo da média; entre 70 e 79, pobres; e, abaixo de 70, muito pobres. Baseado nessas categorias, o G1 encontra-se *abaixo da média* e o G2 está na categoria *pobre*.

Corroborando com os nossos achados, Berleze (2008) analisou o efeito de uma intervenção motora em crianças obesas e não obesas, e encontrou no grupo interventivo, no pós teste, um CMA de 84,84. O estudo de Camargo (2010), no qual analisava o desenvolvimento motor de crianças praticantes e não praticantes de atividade física sistemática, constatou um CMA de 84,40 nas praticantes. Pontes (2011) encontrou em seu estudo um CMA de 85,00, analisando 17 crianças com

idades entre 4 e 5 anos. Brauner (2010) encontrou no grupo interventivo um CMA de 82,53, no pós-teste. Todos, dessa forma, apresentam nível de desenvolvimento motor *abaixo da média* para a idade.

Ripka et. al (2009) compararam o desenvolvimento motor de praticantes e não praticantes de minivoleibol e constataram diferença significativa entre os grupos, no que diz respeito aos valores do CMA, tendo as praticantes 92,48 e as não praticantes, 85,13. Ferreira (2010) realizou um estudo com crianças pré-escolares, praticantes e não praticantes de um programa de iniciação ao futsal e verificou diferença estatisticamente significativa entre os grupos, sendo que o grupo de praticantes foi considerado na *média* e o grupo de não praticantes foi considerado *abaixo da média* para a sua idade.

Dessa forma, é notória a importância da elaboração de um programa de atividade física sistemática para o desenvolvimento motor de crianças.

### 5.1.2 Percepção de Competência

Através do teste U Mann Whitney não foi encontrada diferença estatisticamente significativa ( $p=0,263$ ) entre os grupos, sendo que praticantes obtiveram mediana de 2,83 ( $P_{25}= 2,46$ ;  $P_{75}= 3,04$ ), enquanto que não praticantes obtiveram mediana de 3,00 ( $P_{25}= 2,66$ ;  $P_{75}= 3,29$ ), podendo variar de 1 (baixa competência) a 4 (alta competência).

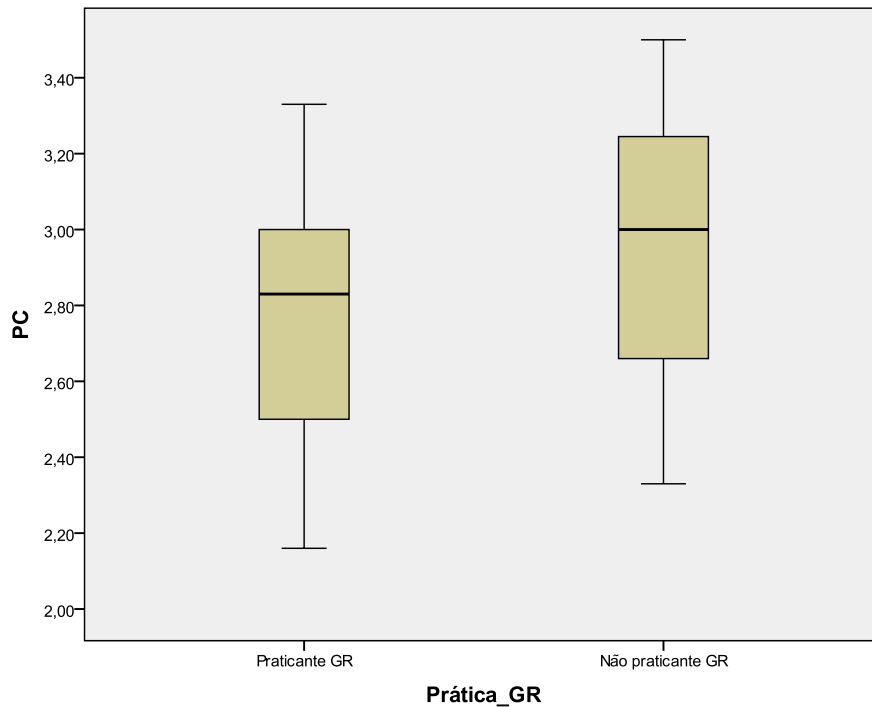


Gráfico 1- Percepção de Competência (G1 x G2)

Brauner (2010) realizou uma pesquisa cujo objetivo era avaliar o impacto de um programa de educação pelo esporte na percepção de competência de meninos e meninas de 5 a 9 anos. Analisando a percepção de competência atlética em meninas, nota-se que na pós intervenção, a média foi 3,59 no grupo controle, enquanto que, no interventivo, a média foi de 3,56. Esses resultados apontam uma similaridade dos grupos nos valores obtidos.

Valentini (2002) realizou um estudo com crianças de 5 a 10 anos avaliando a percepção de competência motora. Nas crianças com idades de 7 e 8 anos foi encontrada média de 3,14, enquanto que as crianças de 9 e 10 anos tiveram média de 3,28 (em todos os domínios).

Os resultados desse estudo, onde não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, divergem de outras pesquisas. Isso pode ser explicado pela falta de parâmetros motores das crianças dessa amostra em julgar suas capacidades motoras. Para que ocorra uma conscientização, é necessário que essas crianças possam observar, praticar, receber feedback, aprendendo assim, a

estabelecer parâmetros para o seu desenvolvimento, tornando a competência percebida mais próxima da competência real (VALENTINI, 2002).

Para avaliação da sua percepção de competência, a criança utiliza o feedback e o encorajamento dos adultos significantes para ela. Nessa perspectiva, é de extrema importância que esses sejam feitos de maneira realista, fazendo com que a criança tenha percepção real da sua competência motora (VILLWOCK, VALENTINI, 2007).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa investigação foi verificar a influência de um programa de iniciação à ginástica rítmica sobre o desenvolvimento motor e a percepção de competência de crianças escolares.

Os resultados encontrados nos fazem refletir sobre os efeitos dos programas de atividade física sistemática sobre o desenvolvimento motor de crianças. Em geral, estudos demonstram níveis de desenvolvimento motor aquém do esperado para essa faixa etária. Entretanto, devemos ressaltar que as crianças participantes de programas de atividade física apresentam desenvolvimento motor superior quando comparadas às que não o praticam. Nesse estudo, analisamos que crianças participantes de um programa de iniciação a ginástica rítmica encontram-se na categoria *abaixo da média* enquanto que as não praticantes encontram-se na categoria *pobre*.

Quanto à percepção de competência, não foram encontradas diferenças significativas entre praticantes e não praticantes em nosso estudo. Assim, acredita-se que é de grande valia que professores planejem programas cujo objetivo seja, além da melhoria no desenvolvimento motor, a percepção de competência para que as crianças tenham a percepção real de suas capacidades motoras e assim, mantenham-se por mais tempo engajadas nas atividades.

Podemos citar como limitação desse estudo o tamanho da amostra (18 meninas). Sendo assim, os resultados encontrados nessa investigação restringem-se à amostra estudada, não podendo ser generalizados. Além disso, houve uma falta de controle sobre a qualidade do programa de ginástica rítmica oferecido.

Sugerimos que futuros trabalhos aliem essas variáveis (desenvolvimento motor, percepção de competência e ginástica rítmica) de grande valia na infância, levando em consideração também a atuação dos professores e a qualidade das aulas.

Em suma, acreditamos que um programa de iniciação esportiva oportuniza vivências em um amplo repertório motor, buscando o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais, além de habilidades específicas do esporte.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gustavo; VALENTINI, Nádia, C.; BERLEZE, Adriana. **Um estudo com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental**. Revista Movimento, Porto Alegre, v.15, n.15, 2009.

BERLEZE, Adriana. **Efeitos de um programa de intervenção motora em crianças, obesas e não obesas, nos parâmetros motores, nutricionais e psicossociais**. Tese de Doutorado, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.

BRAGA, R. et al. **A Influência de um Programa de Intervenção Motora no Desempenho das Habilidade Locomotoras de Crianças com idades entre 6 e 7 anos**. Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v.20, n.2, p 171 – 181, 2009.

BRAUNER, Luciana M. **Projeto social esportivo: impacto no desempenho motor, na percepção de competência e na rotina de atividades infantis dos participantes**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

BRAUNER, Luciana M.; VALENTINI, Nádia, C. **Análise do desempenho motor de crianças participantes de um programa de atividades físicas**. Revista da Educação Física, UEM, v.20, n.2, 2009.

CACOLA, Priscila. M.; LADEWIG, Iverton.; **Comparação entre as práticas em partes e como um todo e a utilização de dicas na aprendizagem de uma habilidade da ginastica rítmica**. Revista Brasileira de Cineantrometria e Desempenho Humano, 15(4): 79-86, 2007.

CAETANO, Maria, D.; SILVEIRA, Carolina, R.; Gobbi, Lilian, T. **Desenvolvimento de pré-escolares no intervalo de 13 meses**. Revista Brasileira de Cineantrometria e Desempenho Humano, v.7, n.2, 2005.

CAMARGO, V. **Estudo comparativo do nível de desempenho motor entre crianças pré-escolares praticantes e não praticantes de atividade física sistemática.** Trabalho de Conclusão de Curso, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

CARNIEL, Manoela, Z; TOIGO, Adriana, M. **O tempo de aprendizagem ativo nas aulas de Educação Física em cinco escolas particulares de Porto alegre, RS.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. Port alegr4, v.3, 2003.

DARIDO, Suraya, C; LICO, Flávio. **Aderência e Atividade Física: Aproximações com a Educação Física escolar.** Rio Claro: UNESP, 2004.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA. **Código de Pontuação de Ginástica Rítmica (FIG).** Versão 2009 – 2012, Espanha, 2009. Disponível em <<http://www.fig-gymnastics.com>>. Acesso em 14 jul. 2012.

FERRAZ, O.; FLORES, K. **Educação Física na Educação Infantil: influência de um programa de aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais.** Revista Brasileira de educação Física e Esporte, v.18, n. 1, p. 47 – 60, 2004.

FERREIRA, M. Q. **A Influência de um Programa de Iniciação ao Futsal sobre o Desenvolvimento de Habilidades Motoras Fundamentais em Crianças Pré-escolares.** Trabalho de Conclusão de Curso, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

FONTANA, Patrícia S. **A Motivação na Ginástica Rítmica: um estudo descritivo correlacional entre dimensões motivacionais e autodeterminação em atletas de 13 a 16 anos.** Dissertação de Mestrado, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010.

GAIO, Roberta. **Ginástica Rítmica “popular”: uma proposta educacional.** 2ed. Jundiaí, SP: Editora Fontoura, 2007.



GABBARD, C. P. **Lifelong Motor Development**. 3 ed. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

GALAHUE, David, L.; OZMUN, John, C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3ed. Ed. Phorte, São Paulo, 2005.

GRAHAM, G.; HOLT-HALE, S.; PARKER, M. **Children moving: a reflective approach to teaching physical education**. Mountain View: Mayfield, 1992.

GUEDES, Elisabete, R.; GUEDES, Dartagnan, P. **Características dos programas de Educação Física escolar**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, v.11, n.1, 1997.

GUEDES, Dartagnan, P.; GUEDES, Joana, P. **Esforços Físicos nos programas de Educação Física Escolar**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v.15, n.1, 2001.

GYMENEZ, Roberto; UGRINOWITSCH, Herbert. **Iniciação Esportiva para crianças de Segunda Infância**. Conscientiae Saúde, Uninove, 2002.

HAYWOOD, Kathleen, M.; GETCHELL, Nancy. **Desenvolvimento ao longo da vida**. 3ed. Porto Alegre; Artmed, 2004.

LEBRE, Eunice; ARAÚJO, Carlos **Manual de Ginástica Rítmica**. Editora Porto, 2006.

MAFORTE, J. P. G *et al.* **Análise dos Padrões Fundamentais de Movimento em Escolares de 7 a 9 Anos de Idade**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. São Paulo, v. 21, pag 195 – 204, 2007

NETO, C. **Motricidade e jogo na infância**. 3ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

NEWELL, K. Constraints on the development of the coordination. In: WADEM.; WHITING, H. T. A (ed). **Motor Development in Children : aspects of control and coordination**. Dordrecht: Martinus Nijhof, 1986.

NUNES, Marna, L. **O Engajamento de meninos e meninas nas aulas de Educação Física.** Trabalho de Conclusão de Curso, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010.

PALMA, Míriam, S. **O Desenvolvimento de Habilidades Motoras e o Engajamento de Crianças Pré-Escolares em Diferentes Contextos de Jogo.** Dissertação (Doutorado em estudos da criança). Universidade do Minho, 2008.

RODRIGUES, N. R. **Desempenho Motor e Escolar em crianças de 6 a 10 anos: um Estudo Associativo.** Trabalho de Conclusão de Curso, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.

SANDERS, Stephen W. **Ativo para a vida: programas de movimento adequados ao desenvolvimento da criança.** Artmed. Porto Alegre, 2005.

SANTOS, Gabrielly D. **Projeto desportivo social com ginástica rítmica - Educação em Valores Humanos.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2011.

SOUZA, Michele, C.; VALENTINI, Nádia, C. BERLEZE, Adriana. **Efeitos de um programa de educação pelo esporte no domínio das habilidades motoras fundamentais e especializadas: ênfase na dança.** Revista da educação Física/UEM, v.19, n.4, 2008.

VALENTINI, Nádia, C.; **Percepções de competência e desenvolvimento motor de meninos e meninas, um estudo transversal.** Revista movimento, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. V.8, n.2, 2002.

VALENTINI, Nádia, C.; TOIGO, Adriana, M.. **Ensinando educação física nas séries iniciais: desafios e estratégias.** Canoas: Unilasalle, 2004.

VIEIRA, Lenamar, F.; TEIXEIRA, Clarice, A.; SILVEIRA, Juliana, M.; TEIXEIRA Cesar, L.; Filho, Albertino, O.; Rorato, Willian, R. **Crianças e Desempenho motor: Um estudo associativo.** Revista Motriz, Rio Claro, v.15, n.4, 2009.

VILLWOCK, G; VALENTINI, N. C. **Percepção de Competência Atlética, Orientação Motivacional e Competência Motora em crianças de Escolas Públicas: estudo desenvolvimentista e correlacional.** Revista Paulista de Educação Física, v.21, p. 245 – 257, 2007

ULRICH, D.A. **The test of Gross Motor Development** – Second Edition. Austin, pro-ed, 2000.

XAVIER, Carmen T. S; **A Escola e o Desenvolvimento Motor em Escolares.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará, 2009.

## **ANEXO A – TGMD-2: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (CORRIDA)**

### Corrida

- os braços movimentam-se em oposição às pernas, cotovelos fletidos;
- breve período em que ambos os pés não estão em contato com o solo;
- posicionamento estreito dos pés, aterrissando nos calcanhares ou dedos;
- perna que não suporta o peso flexiona a aproximadamente 90 graus (isto é, em direção à nádega).

**ANEXO B - EXEMPLO DE UMA QUESTÃO DE ESCALA DE PERCEPÇÃO DE  
COMPETÊNCIA ATLÉTICA (HARTER; PIKE, 1980)**

	Realmente verdadeiro para mim	Parte verdadeiro para mim				Realmente verdadeiro para mim	Parte verdadeiro para mim
1			Algumas crianças fazem muito bem todos os tipos de esporte	MAS	Outras crianças não percebem que são muito boas quando praticam esportes		

**ANEXO C – MODELO DO FORMULÁRIO – INFORMAÇÕES A RESPEITO DA PRÁTICA SISTEMÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA PELA CRIANÇA FORA DA ESCOLA.**

Senhores pais (ou responsáveis legais)

Meu nome é Kelly Andara de Azevedo e, para dar prosseguimento à pesquisa *A influência de um programa de iniciação à ginástica rítmica sobre o desenvolvimento motor e a percepção de competência de crianças*, solicito que respondam às questões abaixo:

**A) DADOS SOBRE A CRIANÇA:**

- 1) Nome da criança:.....
- 2) Data de nascimento:.....
- 4) Escola:.....

**B) DADOS QUANTO À PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA:**

- 1) Seu(sua) filho(a) participa de algum programa de atividade física?
- ( ) Sim                      ( ) Não
- 2) Em caso positivo, qual(is) a(s) atividade(s) praticada(s)?  
.....
- 3) Em que local?.....
- 4) Quantas vezes por semana? .....
- 5) Desde quando pratica?.....
- 6) Se não pratica mais, até quando praticou?.....

## ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

O projeto *A influência de um programa de Ginástica Rítmica sobre o desenvolvimento motor e a percepção de competência de crianças* tem por objetivo verificar a influência de um programa de Ginástica Rítmica sobre o desenvolvimento motor e a percepção de competência de crianças pré-escolares e escolares. É um projeto de pesquisa desenvolvido pela estudante Kelly Andara de Azevedo, orientada pela professora Miriam Stock Palma, como trabalho de conclusão de curso, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS).

O estudo será desenvolvido através da avaliação de habilidades fundamentais locomotoras (como correr, galopar, saltitar, dar passada, saltar horizontalmente e correr lateralmente) e de controle de objetos (como rebater uma bola estacionária, quicar, receber, chutar, arremessar e rolar uma bola), ou seja, atividades frequentemente realizadas pelas crianças. Também será avaliada a percepção de competência motora através de uma escala que questiona as crianças sobre como se sentem realizando alguma atividade motora. Entendo que as avaliações ocorrerão no período em que os alunos estiverem na escola, sem que sejam prejudicadas as atividades desenvolvidas.

Compreendo que as atividades da pesquisa apresentam os riscos inerentes aos instrumentos utilizados. Em caso de possíveis imprevistos, como um entorse ou desconforto (calor, cansaço para a realização das atividades), espero o cuidado necessário do professor responsável.

Eu, [nome do(a) diretor(a)], diretor(a) da [nome da escola], autorizo a realização da investigação *A influência de um programa de Ginástica Rítmica sobre o desenvolvimento motor e a percepção de competência de crianças* nas

dependências da escola, com a participação da estudante Kelly Andara de Azevedo, orientada pela professora Miriam Stock Palma e possivelmente acompanhada de outro(s) acadêmico(s) do(s) curso(s) de Licenciatura e/ou de Bacharelado em Educação Física da ESEF/UFRGS.

Também fui informado da garantia de receber esclarecimento às perguntas e dúvidas relacionadas ao estudo; da liberdade de poder retirar o consentimento de realização desta pesquisa nas dependências da escola e da segurança da preservação da identidade das crianças na publicação dos dados no trabalho final. Contatos para quaisquer esclarecimentos/informações poderão ser realizados através do telefone (51) 84651102 ou pelo endereço eletrônico ([kellyandara@gmail.com](mailto:kellyandara@gmail.com)) diretamente com a estudante Kelly Andara de Azevedo ou com a professora Orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Miriam Stock Palma ([miriam.palma@ufrgs.br](mailto:miriam.palma@ufrgs.br)).

---

Nome do(a) diretor(a)

Diretor(a) da Escola (nome da escola)

PORTO ALEGRE, \_\_\_\_\_



**ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PELOS  
RESPONSÁVEIS LEGAIS DA CRIANÇA**

Eu, \_\_\_\_\_, consinto a participação de minha filha (ou protegida legal), \_\_\_\_\_ na pesquisa intitulada *A influência de um programa de Ginástica Rítmica sobre o desenvolvimento motor e a percepção de competência de crianças*, realizada pela estudante de graduação Kelly Andara de Azevedo, orientada pela professora Miriam Stock Palma, como trabalho de conclusão do curso de Educação Física-Licenciatura, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS).

Estou ciente de que a referida pesquisa tem por objetivo verificar a influência de um programa de Iniciação à Ginástica Rítmica sobre o desenvolvimento motor e a percepção de competência em crianças. A participação de minha filha (ou protegida legal) será através de avaliação de habilidades fundamentais locomotoras (como correr, galopar, saltitar, dar passada, saltar horizontalmente e correr lateralmente) e de controle de objetos (como rebater uma bola estacionária, quicar, receber, chutar, arremessar e rolar uma bola), bem como da avaliação da percepção de competência motora, através de uma escala que questiona como a criança se sente realizando algumas atividades motoras. Entendo que a avaliação motora e a avaliação da percepção de competência motora ocorrerão no período em que minha filha (ou protegida legal) estiver na escola, sem que sejam prejudicadas as atividades escolares desenvolvidas.

Autorizo a realização de imagens fotográficas e filmagem durante os testes e permito a publicação dos resultados desta pesquisa, mas o nome e a identidade de minha filha (ou protegida legal) não serão revelados. Compreendo que as atividades da pesquisa apresentam os riscos inerentes aos instrumentos utilizados. Em caso de imprevistos, como quedas, entorses ou possível desconforto (calor, cansaço para a realização das atividades) posso esperar o cuidado da responsável pela pesquisa, que tomará as medidas cabíveis ao ocorrido e, se necessário, realizará o transporte até o local onde possa ser recebido um atendimento

especializado. Fui informado de que não serei remunerado pela participação de minha filha (ou protegida legal) na pesquisa.

Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e retirar meu consentimento, se assim eu o desejar, sem qualquer prejuízo para minha filha (ou protegida legal).

Para eventuais dúvidas ou esclarecimentos, o contato pode ser feito através do telefone (51)84651102 ou pelo endereço eletrônico (kellyandara@gmail.com) com a pesquisadora ou com a professora orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Miriam Stock Palma (miriam.palma@ufrgs.br).

---

Assinatura dos responsáveis legais da criança

---

Data

---

Assinatura do Pesquisador

---

Data

PORTO ALEGRE, \_\_\_\_\_