

Se-Movimentar ginástico: um olhar fenomenológico sobre o processo de ensino e aprendizagem da ginástica¹

Michele Viviane Carbinatto²

ORCID: 0000-0001-6598-9938

Nayana Ribeiro Henrique²

ORCID: 0000-0002-4749-0698

Tamiris Lima Patricio²

ORCID: 0000-0003-3867-4302

Resumo

Por meio de metodologias em que a participação do praticante no processo de ensino e aprendizagem ocupe papel central, há a promoção da autonomia e fortalecimento da motivação para aprender. Para a fenomenologia, o sujeito é o protagonista da ação, uma vez que a intenção da atividade só pode ser vivida como um encontro entre o sujeito e a própria atividade e, por sua vez, entre sua corporeidade e o meio em que está inserido, incorporando-se ao mundo. Nosso recorte esportivo e de análise voltou-se à Ginástica para Todos (GPT). O objetivo deste estudo é salientar hipóteses férteis no campo da metodologia de trabalho no âmbito esportivo. A pesquisa fenomenológica se mostrou ideal aos objetivos do estudo: compreender as experiências do “mundo vivido” na ginástica diante das diferentes metodologias de ensino: centrada no professor e centrada no aluno. A investigação tomou como base de coleta a pesquisa-ação. A análise dos dados foi realizada pela redução fenomenológica. Para tal, definiram-se dois eixos, que se mesclaram, mas que foram apresentados com suas raízes analíticas: a) Se-movimentar gímnico: a incorporação do mundo; e b) Toda vida humana é relação. Pelo olhar fenomenológico, a prática pedagógica só pode ser vivida como um encontro entre o educador e o educando, e dos educandos entre si, entre corporeidades. Nesta intenção pedagógica, há intensa e contínua comunicação, em que transparecem alegrias, desejos, conquistas, descobertas, tristezas, medos e incertezas pelo movimentar-se.

Palavras-chave

Metodologias – Ginástica para todos – Fenomenologia – Corporeidade.

1- A pesquisa contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

2- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Contatos: mcarbinatto@usp.br; nayanaribeiro@usp.br; tamirislima@usp.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349247388>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Gymnastic self-movement: a phenomenological approach at the teaching and learning gymnastics process

Abstract

Through methodologies in which the participation of the practitioner in the teaching and learning process plays a central role, autonomy is promoted and motivation to learn is strengthened. For the phenomenology, the participant is the action protagonist, considering the intention of the activity can only be experienced as an encounter between the subject and the activity itself and, in turn, among its corporeality and the environment in which it is inserted, joining the world. The focus of our analysis turned to Gymnastics for All (GfA). The aim of this study is to highlight fertile hypotheses in the methodology field of work in sports. The phenomenological research presented to be ideal for the aims of the study: to understand the experiences of the “lived world” in gymnastics in view of the different teaching methodologies: teacher-centered and student-centered. The investigation was based on action research. Data analysis was conducted by phenomenological reduction. With this in focus, two mixed-axes were defined, but presented with analytical roots: a) Gymnastic movement: the incorporation of the world; and b) All human life is related. From the phenomenological point of view, the pedagogical practice can only be experienced as a meeting between the educator and the student, and among the students among themselves, between corporeity's. In this pedagogical intention, there is intense and continuous communication, in which happiness, desires, conquests, discoveries, sadness, fears and uncertainties through moving.

Keywords

Methodology – Gymnastics for All – Phenomenology – Corporeity.

Introdução

O racionalismo de base empirista, fortalecido na época renascentista, sacrificou o subjetivo à razão (NÓBREGA, 2016). A ciência incorporou características utilitaristas em seus estudos, com um crescente interesse nas experimentações realizadas com o ser humano. Incorporando o conhecimento matemático, o corpo passou a ser explicado em partes proporcionais e perfeitas (NOVAES, 2003).

Na Idade Moderna, os métodos de pesquisa foram sistematizados. A observação passa a ser paciente, meticulosa, com controles e verificações repetitivas. A natureza atomizada e reduzida a elementos mensuráveis passou a ser ditada por leis e regulamentos que tendiam à generalização dos fenômenos humanos (NÓBREGA, 2010). Inaugurou-se, com Descartes, a dicotomia como mediadora do pensamento: de um lado, o domínio do sujeito (filosofia) e,

de outro, o domínio da coisa (ciência). Como consequência, o viés analítico, cujo objetivo é quebrar o todo em partes e pela parte chegar à compreensão do todo, introduziu a metáfora do corpo-máquina em diferentes áreas de conhecimento, dentre elas, o da educação física e do esporte (MOREIRA, 2019; PATRICIO; CARBINATTO, 2021).

Esta concepção mecanicista/reducionista de se fazer ciência dificultou ao ser humano a compreensão do seu meio ambiente e das estruturas sociais nele embutidas, enaltecendo a repetição e a previsibilidade, na busca constante de controle e predição, inspirados nos números e na mecânica (MOREIRA; NÓBREGA, 2008; NÓBREGA, 2010, 2016), inclusive, nos processos de ensino e de aprendizagem no esporte.

Sob o paradigma do corpo-máquina, o meio esportivo absorveu a análise do corpo por meio de alavancas, da unicidade de força e resistência em prol do sucesso dos movimentos e seus perfeitos ângulos estéticos. Do positivismo exacerbado, apoiou-se que biológico, genético e hereditário ditassem os aptos à prática de uma modalidade (MOREIRA; NÓBREGA, 2008; SOARES, 2013).

Essas premissas elevaram o verbo *ter* sobre o *ser*. “Ter um corpo” como uma mercadoria dirigiu variáveis no espaço esportivo, até mesmo pela apropriação do corpo-atleta por dirigentes, gestores, patrocinadores e/ou técnicos. Não raro, detectamos que o esporte induz à aceitação de processos pedagógicos unilaterais em que os abusos de autoridades e o abafamento do ser-atleta são enaltecidos (BENTO, 2007; MOREIRA, 2019). O tecnicismo exacerbado e a centralidade das ações no treinador passaram a ditar os métodos de ensino no esporte que, na contemporaneidade, têm recebido severas críticas (ALEIXO; MESQUITA, 2016; PATRICIO; CARBINATTO, 2021).

Por meio de metodologias em que a participação do praticante no processo de ensino e aprendizagem seja evidente, há a promoção da autonomia e fortalecimento da motivação para aprender (ALEIXO; MESQUITA, 2016). Evitar repetições mecânicas – desprovidas da busca por soluções de problemas e condicionantes de pensamentos estereotipados –, bem como evadir da pressão por padrões de respostas transferíveis ao ambiente efetivo do jogo (ou mesmo da competição) realizado analiticamente parecem ser condições essenciais para a atuação do profissional de educação física e/ou esporte.

No campo da ginástica, pesquisas confirmam percepções das experiências no ginásio incoerentes com o que se prima nas áreas das ciências humanas e do esporte, como na psicologia, sociologia e pedagogia do esporte. Por exemplo, ginastas com medo exacerbado de seus técnicos (DUARTE; CARBINATTO; NUNOMURA, 2015); especialização precoce (NUNOMURA, CARRARA; TSUKAMOTO, 2010); autoritarismo e silenciamento de ginastas (OLIVEIRA; BORTOLETO; NUNOMURA, 2017); controversas relações entre corpo e idade (BARKER-RUCHTI *et al.*, 2017); corpo e gênero (BOAVENTURA; VAZ, 2020); perspectivas de prática da ginástica no ambiente universitário (STEWART; CARBINATTO, 2020); e tradicionais metodologias de ensino e aprendizagem (MENEGALDO; BORTOLETO, 2017; SCHIAVON, 2003). Tal fato nos levou à questão: como rever essas condições?

Uma das possibilidades referiu-se à revisão paradigmática que emergiu com diferentes correntes filosóficas contemporâneas, entre elas, a fenomenologia. Inaugurado por Edmund Husserl (2002), o pensamento fenomenológico aponta a necessidade de entendermos as coisas como elas se apresentam na experiência da consciência, investigadas em suas

essências, buscando o verdadeiro significado, de maneira livre e sem pressuposições. Tais experiências, corporalmente ancoradas, nos levam à “redução fenomenológica”, processo no qual suspendemos nossos juízos preconcebidos, para deixar que o fenômeno em sua essência apareça em nossa consciência (SOKOLOWSKI, 2014).

Merleau-Ponty (2018), em sua obra *Fenomenologia da percepção*, revitaliza o *ser-corpo*. A consciência perceptiva releva os sentidos à porta de entrada ao mundo, revelando-o cada vez que o toca, cheira, olha, escuta. O corpo é a origem de tudo e onde tudo encontra manifestação. O corpo passa a ser o “modo de ser no mundo”, a corporeidade. Não só corpo (físico – aquilo que eu vejo), nem só alma, nem só um deles com o mundo, mas a corporeidade pensa nessas dimensões de forma dialética, visto que “eu só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou corpo que se levanta em direção ao mundo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 90).

Ao recusar o cartesianismo, a fenomenologia envolve o sujeito no mundo, engajando-o, tornando-o “ser-no-mundo” e “ser-ao-mundo”, de maneira que sua intencionalidade seja parte de sua experiência construtiva. Para esse ramo filosófico, o sujeito é o protagonista da ação, pois a intenção da atividade só pode ser vivida como um encontro entre o sujeito e a própria atividade e, por sua vez, entre sua corporeidade e o meio em que está inserido, incorporando-se ao mundo.

Parece óbvio que as metodologias de aula centradas no aluno permitam uma associação das revisões paradigmáticas da fenomenologia e por isso indagamos: Conseguiríamos discutir essa assunção com originalidade e por meio da percepção de quem faz a atividade?

Nosso recorte esportivo e de análise voltou-se à Ginástica para Todos (GPT). Prática reconhecida pela Federação Internacional de Ginástica (FIG), a GPT oportuniza a vivência de variadas ginásticas e outras manifestações corporais a pessoas de diferentes perfis: etnias, gêneros, níveis técnicos, idades e interesses esportivos (se formativo, lazer ou alto rendimento) (FIG, 2020). A linha de trabalho coreográfico fundamenta também o estímulo à criatividade, liberdade de vestimenta, uso (ou não) de materiais, diversidade musical, elementos da cultura com favorecimento da inclusão, formação humana e prazer pela prática.

Está claro que este artigo não propõe a formulação de uma teoria inabalável, mas salienta hipóteses férteis no campo da metodologia de trabalho no âmbito esportivo. Elucidamos pressupostos para compreensão do “mundo vivido” no esporte, mais precisamente nos processos de ensino e aprendizagem da GPT, com abordagens de aulas centradas no aluno e centradas no professor, por meio do olhar e do método fenomenológico.

Metodologia

A pesquisa fenomenológica mostrou-se ideal aos objetivos do estudo: compreender as experiências do “mundo vivido” na ginástica diante de diferentes metodologias de ensino: a centrada no professor e a centrada no aluno. Isso porque a fenomenologia busca descrever o fenômeno experimentado, antes de uma conceituação reflexiva. Para tanto, precisamos colocar em suspensão nossa atitude natural, isto é, nosso modo de ser no mundo, para observar os emaranhados de relação com as coisas, com os outros e com o mundo (MERLEAU-PONTY, 2018).

A redução fenomenológica contempla esse “suspender para observar”, um movimento que permite o despertar das transcendências e intencionalidades que acercam o fenômeno. Como parte do âmbito aqui estudado, foi preciso observar não somente o que a nós era comum – aulas de ginástica em grupos extensionistas –, mas também como as experiências vividas pelos alunos eram percebidas.

Desta forma, a observação tomou como base a pesquisa-ação participante e envolveu a participação direta de todos os atores da pesquisa (THIOLLENT, 2011). Pautou-se na autorreflexão, na criação coletiva e no diálogo, em um processo que se modificava continuamente em etapas de reflexão e ação (MARTINS; SANTOS, 2017). A intervenção ocorreu em um semestre letivo (quatro meses, doze aulas) no projeto de extensão universitária “Gymnusp: Escola de Ginástica”, da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (USP). Cada turma (n=2) vivenciava aulas pautadas nas premissas da Ginástica para Todos (GPT), uma vez por semana, com duração de uma hora e quinze minutos.

As aulas foram planejadas com o mesmo conteúdo para ambas as turmas, a saber: a) fundamentos da ginástica; b) ritmos e expressão; c) exploração de materiais oficiais (ginástica rítmica) e não oficiais (materiais diversificados); d) exploração dos aparelhos de grande porte (ginástica artística); e e) elaboração de uma coreografia para ser apresentada no Festival Gymnusp (festival local paralelo ao projeto de extensão).

A diferença entre elas se baseou nas escolhas pedagógicas: uma das turmas vivenciou aulas centradas no professor e a outra, aulas centradas no aluno. Na primeira, os professores orientavam os movimentos e demonstravam corporal e oralmente o “modo de fazer”, além de elaborar e ensinar uma coreografia para o festival. Enquanto, na segunda turma, os alunos eram motivados a explorar livremente movimentos e materiais, conforme suas experiências prévias. Para esse grupo, não havia um “modo certo de fazer”, as alunas eram livres para criar e descobrir seus próprios movimentos, sendo, inclusive, as responsáveis por criar a coreografia apresentada no festival.

Diferentes personagens protagonizaram o contexto da pesquisa: a) 49 alunos matriculados no projeto de extensão universitária “Gymnusp: Escola de Ginástica”, da Escola de Educação Física e Esporte da USP; b) quatro pesquisadoras-professoras e conhecedoras da modalidade Ginástica para Todos (GPT); e c) quatro professores-monitores atuantes nas aulas, mas com conhecimento superficial do projeto e da prática. Para a garantia da confidencialidade, utilizamos pseudônimos ao nos referirmos a cada sujeito da pesquisa.

A coleta de dados sobre a percepção da experiência do “mundo vivido” nas diferentes abordagens de ensino-aprendizagem ocorreu com instrumentos que se entrecruzaram, tanto no tempo cronológico quanto nas reflexões, a saber: 1) diários de campo (MEDRADO; SPINK; MÉLLO, 2014) das pesquisadoras-professoras e professores-monitores em que se registravam comportamentos, comentários, atitudes e expressões notadas na aula (n=40); 2) roda de conversa no final de cada aula com as crianças participantes do projeto, em que elas eram solicitadas a narrar as experiências da aula (n=32 rodas de conversas); 3) retorno semanal por meio de áudio ou texto escrito da percepção da aula das pesquisadoras-professoras e professores-monitores do projeto (n=3); 4) reunião didático-pedagógica

entre as pesquisadoras-professoras (n=12) e 5) Grupos Focais pré e pós evento de ginástica (festival) (n=4).

Para garantir a confiabilidade e a validade dos dados, o processo de reflexão, coleta e observação foi conduzido com o devido rigor metodológico. Especificamente:

a) Apesar de reconhecermos a impossibilidade de controlar todas as variáveis externas, tomamos o cuidado para manter os mesmos professores, os mesmos materiais, o mesmo local e, de certa maneira, o mesmo objetivo ginástico da aula para ambas as turmas;

b) Para além das quatro pesquisadoras-professoras envolvidos no projeto e que ministraram a aula, também participaram quatro professores externos à pesquisa, cujas percepções da experiência da aula eram gravadas e/ou descritas semanalmente, logo após a intervenção, com o intuito de evitar conflitos de interesses entre os dados e a teoria;

c) As reflexões sobre as percepções das experiências eram realizadas semanalmente pelas quatro pesquisadoras-professoras, sendo uma feita em dupla e duas individualmente;

d) Semanalmente, as percepções dos professores e praticantes eram encaminhadas a um amigo-crítico (FLETCHER, 2019) – um especialista na área de pedagogia do esporte e ginástica –, que ouvia os áudios emitidos pelas pesquisadoras-professoras após a reunião, assistia aos vídeos das rodas de conversa com os alunos e emitia feedbacks de sua percepção aos pesquisadores. O amigo-crítico tinha a função de alertar e evitar vieses acadêmicos, garantindo a intenção quanto à redução fenomenológica; e

e) A combinação de instrumentos de diferentes naturezas permitiu o processo de triangulação dos dados para as temáticas eruptivas discutidas nos resultados (TEIXEIRA, NASCIMENTO; ANTONIALLI, 2013).

Optamos por observar e refletir sobre os dados descritos, retomando a todo momento da pesquisa a “redução fenomenológica”, que consistiu em “colocar o mundo exterior entre parênteses para que a investigação se dê apenas com as operações realizadas pela consciência” (GRAÇAS, 2000, p. 30). Em outras palavras, foi necessário suspender nossos juízos e julgamentos para realizarmos as análises com o intuito de assimilar os significados relatados acerca das percepções sem nenhuma categoria previamente definida (SOKOLOWSKI, 2014). Para a análise fenomenológica, realizamos uma primeira leitura detalhada (sem notas) e, posteriormente, uma leitura dando atenção à linguagem utilizada pelos participantes, incluindo comentários sobre frases específicas e a maneira como os alunos se expressavam. Por fim, buscamos fazer uma terceira leitura direcionada aos conceitos fenomenológicos e, então, elucidar em uma descrição e reflexão do significado anexado às percepções (GIORGI, 1985).

Ressalta-se que o estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Educação Física e Esporte (EEFE) da Universidade de São Paulo (USP), sob o parecer de número 92331118.9.0000.5391.

Resultados

Na prática esportiva, há intensa e contínua comunicação entre sujeito e “mundo vivido” que nos revela alegrias, desejos, conquistas, descobertas, tristezas, medos e incertezas, por meio do corpo que corre, salta, gira, rotaciona, aterrissa e se quieta. Em ambas as metodologias, notamos que a percepção das experiências transparecia no fazer gímnico, ora pendendo para um aspecto mais físico, ora mais para um constructo social, cultural e político.

Para a análise das percepções, encontrou-se dois eixos que se mesclaram, mas que serão apresentados com suas raízes analíticas: (a) Se-movimentar gímnico: a incorporação do mundo; e (b) Toda vida humana é relação.

Se-movimentar gímnico: a incorporação do mundo

Não há dúvidas de que ambos os métodos propostos elucidaram percepções interessantes sobre a experiência gímnica. Porém, foi evidente que a percepção das alunas da proposta centrada no professor se voltou ao movimento, e sua atenção, ao técnico (BENTO, 2007, 2013):

Paula [em uma roda de conversa]: A gente aprendeu equilíbrio, a gente aprendeu a ficar de ponta-cabeça fazendo gestos.

Melissa [em uma roda de conversa]: Aprendi a ficar ali de ponta-cabeça e ficar girando a fita.

Luna [em uma roda de conversa]: Aprendi a fazer movimentos novos na perna de pau.

Aprender mecanicamente um movimento no esporte aproxima-se de uma descontextualização do movimento em relação à experiência perceptiva, o que dificulta a incorporação de gestos e não enriquece a corporeidade do vivente (MOREIRA, 2019; SURDI; KUNZ, 2009, 2010). Nas propostas centradas no professor, vê-se a tônica da reprodutividade de padrões: gestos “certos e corretos”, com validade jurídica (referente ao júri/árbitro), evidenciados nos esportes voltados ao alto rendimento e, sobremaneira, apresentados em eventos de cunho competitivo.

Ao evocar o movimento intencional de transcendência, defende-se que não há experiência vivida sem a intersubjetividade que a práxis propõe. Fenomenologicamente, o transcender do esporte é a passagem do ser para o devir, é conhecer-se em seus limites e possibilidades e, a partir disso, buscar a superação. É vislumbrar-se na sua singularidade, compreender-se em toda sua plenitude a partir de sua própria expressão, autoconhecendo-se e desfrutando de múltiplas experiências (SURDI; KUNZ, 2010).

As ginastas³ protagonistas do processo relataram tais feitos:

Helena [grupo focal pré-festival]: A gente precisa fazer mais coisas simples, não precisa ser tudo perfeito, porque às vezes o mais simples e mais organizado, ele fica mais bonito.

3- Para nos referirmos aos grupos de ginastas participantes deste estudo, empregaremos a concordância textual no feminino, uma vez que os grupos são compostos majoritariamente por meninas.

Paulo [grupo focal pós-festival]: É como se fosse uma apresentação, ensina alguma coisa, eu também me diverti e também porque eu vou aprendendo.

Ana [grupo focal pós-festival]: Eu gostei de usar a minha imaginação pra criar a coreografia.

Mayara [em uma roda de conversa]: Aprendi que com um material dá pra gente fazer mais de vinte combinações.

Os relatos exemplificam que, nas aulas centradas nos alunos, as conexões entre mundo vivido e experiência gímnica parecem se entrelaçar, aproximando-se à assertiva de Merleau-Ponty (1945, p. 161) de que “um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, ou seja, quando o incorporou ao seu ‘mundo’, e mover seu corpo é visar, através dele, as coisas”. Enquanto seres corporificados, temos consciência de que o mundo existe por meio da experiência motora, que nos proporciona o acesso a tudo que nele se institui. Desta forma, sob o olhar fenomenológico, defende-se que o ser humano é corpo e suas ações são únicas e rodeadas pelas intencionalidades (SOKOLOWSKI, 2014).

Paralelamente, o estudo de Dantas (2005) destaca as revisões do conceito de corpo no viés e nas metodologias pedagógicas na dança contemporânea. O corpo treinado se eleva ao corpo disponível, ou seja, aberto e permeável. Naquele, a função habitual e performativa, cuja tônica é a reprodução de padrões de movimentos; neste, o imaginário opera o se-movimentar.

Ao assumir a centralidade do professor, as percepções aludiram ao modelo visual e reprodutivo. Sublinhou-se um fazer paradoxal ao corpo: eu realizo, me movimento, mas não faz parte de mim. Logo, o sentimento de não-pertencimento a ele fica facilitado. Ora, se desejamos por meio do esporte ensinar a recusa da dominação, evitemos o praticante como consumidor. Busquemos torná-lo protagonista do contexto em que está inserido. Neste sentido, alinha-se com a asserção de Paulo Freire (1996) quanto à “educação como prática da liberdade”. Ainda que timidamente e recorrendo a intensas análises, exemplifiquemos essa afirmativa por meio de dados da relação ginasta-professor(a) no movimentar-se em aula:

Ingrid [em uma roda de conversa]: É melhor você falar algumas coisas, algumas coisas a gente cria, outras você! A gente prefere que você fale porque é mais fácil.

Para as alunas da turma em que a metodologia buscava o fazer autônomo, o protagonismo discente causou desconforto e estranheza, afinal, o habitual seria que o professor ditasse o se-movimentar.

Recorrentes relatos enfatizaram o dualismo “dar sugestão/podar sugestão”. Em um impasse nítido, inicialmente as ginastas da proposta centrada no professor argumentaram sobre a reprodutividade. Opiniões eram ouvidas, mas não acatadas. Não demorou – mais precisamente, levou apenas três aulas – para que os educadores encontrassem no colega ao lado alguns desabafos sobre o movimento imposto:

Prof. 1 [em uma reunião pós-aula]: Querem colaborar, mas tive que tesourar. Muito difícil ir contra o que a gente acredita da GPT, que é o de aceitar o repertório e experiência que eles trazem.

Os ginastas da centralidade do professor, sugerem situações e movimentos, mas tão logo percebem que não serão acatadas, aceitam e percebem, de certa forma, agilidade nesse processo. Na perspectiva centrada no aluno, credita-se ao movimento a possibilidade de o sujeito se identificar e explanar seu passado, pois, para determinar qual gesto deve realizar, ele busca registros arrecadados na memória sobre informações que o corpo lhe tinha transmitido (SOKOLOWSKI, 2014). No âmbito da ginástica e da pesquisa posta, argumentos sobre repertórios trouxeram importantes e interessantes discursos dos educadores envolvidos no processo:

Prof. 2 [em uma reunião pós-aula]: Centrado no aluno é mais fácil de lidar com as crianças, porque elas gostam de fazer as coisas que elas aprenderam, já sabem.

Prof. 3 [em uma reunião pós-aula]: Compôr no coletivo parece difícil para as crianças menores. Elas falavam: “Vamos apresentar? Então formamos uma fila, vai você, depois você e depois você”.

Tais discursos confirmam que “a mente, para determinar após múltiplas e céleres escolhas, qual gesto a realizar, buscou os registros arrecadados na memória as informações que o corpo lhe tinha transmitido” (TROVÃO DO ROSÁRIO, 1999, p. 43). Por vezes, as crianças que vivenciaram aulas centradas nelas mesmas, evocaram a necessidade de direcionamentos para uma inicial amplitude de dados da memória:

Tales [em uma roda de conversa]: Eu não fiz quase nada, porque eu não sabia o que fazer.

Giovanna [em uma roda de conversa]: Tem que ter aquele negócio que a gente já fez um dia que eu não sei o nome.

Angariar repertório apenas pela livre exploração de um material pode ser limitador, pois o explorar está imbuído de influências culturais e sociais. Por vezes, os conceitos tradicionais da utilização dos materiais se sobressaem, sendo necessários encorajamento para propostas novas pelo mediador.

Ana [grupo focal pós-festival]: Porque era só um salto que o outro copiava, era uma coisa simples, entendeu, por isso que deu para a gente não se embolar.

Somar possibilidades pelo gesto repetitivo e originário do outro pode ser um caminho, mas ainda assim limitador. Equilibrar-se entre propostas dos alunos e alguns direcionamentos do docente nos pareceu mais promissor. .

As alunas nos conscientizaram da relação entre repertório e autonomia de movimento. Criar, explorar, indicar ginasticamente é possível se a/o praticante identifica e reconhece a técnica da ginástica, que está envolta em um capital de experiência acumulado por determinada prática e/ou esporte (BENTO, 2007). Outrossim, Dantas (2005) confirma que a técnica é o fazer-se presente, no sentido de “estado de presença” e de

alerta, de disponibilidade ao acontecimento. Então, ir à gênese do movimento é ir além da visão reducionista do esportista, pois desvenda as intencionalidades que caminham à autossuperação (MARQUES *et al.*, 2013; MOREIRA *et al.*, 2018).

Diferenças notáveis entre os métodos pedagógicos se refletiram no fazer coreográfico. As constantes repetições coreográficas foram claramente reveladas a nós, pesquisadoras. Notamos que, na premissa da aula centrada no aluno, a significação dada à cena e à composição se refletiu em constantes afazeres do repetir, reposicionar, repensar a coreografia. A sensação de uma composição nunca estar pronta se respalda na constante dialética: o espetáculo se transforma e vai se transformando porque eu-no-mundo mudo (LACINCE; NÓBREGA, 2010; MARQUES *et al.*, 2013; MERLEAU-PONTY, 2018). Além disso, o que nos revelaram os discursos é que transformar as composições pareceu importante até momentos antes da apresentação:

Adriana [grupo focal pré-festival]: Foi legal e criativo porque a gente criou uma coisa a gente mesmo.

Paulo [grupo focal pré-festival]: Acho legal a parte que eu e a Paula fizemos com a fita e o bambolê juntos.

Paula [grupo focal pré-festival]: Eu gostei de tudo, foi bem criativa, deu pra fazer bastante coisa.

No compor, busca-se o ser inventivo. Atenção à improvisação como regra principal e estar sensível e vigilante às propostas que surgem são os pontos-chave de uma metodologia que se centra nos praticantes. Esta improvisação não se refere ao desordenado ou descuidado, mas ao estar pronto “para transformar toda circunstância em ocasião, todo acidente em possibilidade e dispõe-se a explorar constantemente a memória à procura de soluções inusitadas para as situações criadas pelo jogo” (DANTAS, 2005, p. 47). Se reconhecemos que o mundo é repleto de imprevistos, de inusitados e dos inesperados, por que não tratar essas premissas também em processos de composição coreográfica?

Em contrapartida, a monotonia surgiu na dinâmica voltada ao professor. Amarras ao corpo-próprio em ocasiões de pudor de opinião revelaram monotonia do fazer coreográfico. Aqui, revelações infanto-juvenis nos alertam sobre fazer esportivo que afasta, esmorece e silencia: “A gente já decorou a coreografia” (Luna, em um suspiro de reclamação). Ora pois, fiquemos atentos. Entediar-se é perigoso, traz a imobilidade.

Ensinar o esporte como movimento intencional de transcendência deve considerar que não há experiência vivida sem a intersubjetividade que a práxis supõe, e deve incentivar o participante a reconhecer-se em seus limites e possibilidades e, a partir disso, buscar a superação. É vislumbrar-se na sua singularidade, compreender-se em toda sua plenitude, a partir de sua própria expressão, em um contínuo processo de autoconhecimento, desfrutando de múltiplas experiências. Logo, metodologias que visualizam o corpo como sinônimo de máquina podem definir mais facilmente procedimentos que propiciem resultados, economia, padrões e moralidade que exauem a subjetividade própria do ser corpo (NÓBREGA, 2016; NOVAES, 2003).

O *modus operandi* da composição coreográfica: toda vida humana é relação

Uma das premissas da fenomenologia diz respeito às relações. Não há nada que seja ou permaneça isolado, tudo é relação. A constante dialética induz ao relacionismo intrínseco ao viver: ao mesmo tempo que observo, também sou observado; ao mesmo tempo que critico, também sou criticado; ao mesmo tempo que interfiro, também sou interferido. A percepção do outro existe, pois as corporeidades se entrelaçam, se deixam comunicar, sentem uma à outra. É um todo que sente o que está fora, que vem para dentro e que se compõe em unicidade (MERLEAU-PONTY, 2018).

Para a fenomenologia, o outro é imprescindível na minha experiência, pois o mundo “é, não o do ser puro, mas o sentido que transcende à intersecção de minhas experiências com as do outro, pela engrenagem de umas sobre as outras, ele é, pois, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 17).

Exemplificamos um corpo na perspectiva dialética: sujeito e objeto (corpo outro). Eu me vejo e reconheço o outro. Iguais e distintos prevalecem em mim, no outro e em nossa interação. Por conseguinte, ao mesmo tempo que sou corpo, rendo-me ao relacionamento constante com o outro e com o mundo.

O fazer coreográfico na GPT instigou a experiência significativa da “cena”. Retomando (e ampliando) o conceito de técnica abordado neste documento, a presença cênica foi concebida a partir de uma disponibilidade corporal do ser-junto.

Longe de ser obrigatório na prática da GPT, a composição coreográfica enalteceu um fazer dependente. O *modus operandi* de uma ginasta influenciava e era influenciado por outra ginasta, cada qual importante e necessária. E, aqui, direciona-se um fazer esportivo que prima pela companhia e refaz o outro não como adversário, mas como companheiro; não como combatente, mas como aquele que instiga o melhor em mim.

Interessante notar que em ambas as turmas (centrada no professor e centrada no aluno) a não-presença de outrem foi incômoda:

Helena [em uma roda de conversa]: O Tales já faltou duas aulas e não conseguimos ensaiar a parte dele, assim fica difícil.

Patrícia [em uma roda de conversa]: A Luna faltou hoje, mas na aula que vem ensino pra ela.

Argumentos como esses foram costumeiros nas percepções dos ginastas. Afinal, em momentos sincrônicos há a intenção da gestualidade uníssona, mas no viés fenomenológico, unitária. O vocabulário da composição reflete, portanto, todos aqueles que o fazem.

Tal afirmação também encontra justificativa quando reconceituamos os ensaios, tão característicos nas modalidades atreladas às peculiaridades estéticas (BEST, 1980). Reconhecidos como momentos cruciais nas manifestações de cunho artístico, os ensaios permitem que trechos sejam revistos, adaptados e sincronizados. Sequências são refinadas, podendo ser modificadas (LACINCE; NÓBREGA, 2010; MERLEAU-PONTY, 2018; NASCIMENTO, 2020). A reconstrução do movimento, o posicionamento, o estar coletivo se formam em cada ensaiar, e cada ensaiar é único.

Logo, uma ausência, uma substituição, não é uma mera reposição como a das peças mecânicas. Afinal,

[...] a entrada de um novo integrante reestrutura a obra, não sendo uma simples questão de substituição de papéis. Cada vez que alguém passa a executar uma parte da coreografia que era realizada por outra pessoa, deve-se fazer um trabalho de recriação e não de reprodução dos movimentos existentes. (DANTAS, 2005, p. 52).

Não obstante, a preocupação com o comprometimento e a responsabilidade dos ginastas nas aulas passou a ser centralizada, independentemente do processo. Professoras-pesquisadoras, inclusive, indicaram em suas notas de campo extrema preocupação pedagógica em relação à não-presença de uma ginasta no dia da apresentação, indicada a seguir:

Prof. 4 [em uma reunião pós-festival]: Nas próximas coreografias precisamos pensar em outras alternativas quando um aluno faltar, pois as crianças ficam um pouco sem saber o que fazer quando isso acontece.

Realçamos que analisar o “mundo vivido” do ponto de vista fenomenológico com diferentes abordagens implicou uma organização dicotômica entre os modelos pedagógicos, mas nem por isso excludentes. A percepção da experiência foi importante e pertinente em ambas. As propostas, independentemente do tipo de mediação do professor, envolveram a ginástica. Ainda que diferentes, todos tiveram uma experiência. Numa perspectiva merleau-pontyana, o fazer ginástico e o apresentar-se coreográfico foram de todos. Sem ambivalência, foram dos que deram sugestões aos que se calaram, porque mesmo estes mostraram corporalmente se haviam ou não incorporado o movimento e, em caso negativo, o movimento era revisto. A interação entre eles trouxe benefícios, dos que foram totalmente guiados aos que foram incentivados ao criar, porque ambos, à sua maneira, impregnaram a obra e se apropriaram da coreografia para o grande dia.

Considerações finais

Estudos na área de educação física e esporte têm respondido incógnitas, mas é recorrente a busca pelo entendimento do fenômeno esportivo como complexo e sempre inacabado; e, ao que notamos, a fenomenologia pode suportar essas discussões. Transcender enfoques simplistas e mecanicistas do se-movimentar é um caminho sem volta, e negligenciar características propriamente humanas do movimento do corpo – liberdade, responsabilidade, criatividade, esforço, dentre outras – inadmissível (PATRICIO; CARBINATTO, 2021).

Tradicionalmente, o ensinar esportivo focou a obediência do corpo a ordens. O bom atleta era aquele que assimilava o produto passado por quem sabia e o devolvia intacto. Pelo olhar fenomenológico, a intenção pedagógica só pode ser vivida como um encontro entre o educador e o educando, e entre os educandos, entre corporeidades. Nesta intenção pedagógica, há intensa e contínua comunicação, em que transparecem alegrias, desejos, conquistas, descobertas, tristezas, medos e incertezas pelo movimentar-se.

Para as crianças, ensinar na Ginástica para Todos confluiu para dois fatores: o leque aberto de situações – sem existência de exclusividades e protagonismos – e o rigor científico, posto na articulação entre situações e movimentos sem perder de vista o ensinar e o aprender ginástico. Longe de obrigatoriedades e radicalidades metodológicas, demonstramos que a centralidade do aluno em aulas de esporte desnuda um corpo que se aproxima das concepções de corporeidade e das relações típicas do ser e estar humano.

Investir em métodos que proporcionam uma densidade existencial parece transpor barreiras utilitaristas por séculos induzidas ao fazer esportivo, entre eles, o da ginástica (OLIVEIRA; BORTOLETO; NUNOMURA, 2017). Experienciar a ginástica, por si só e por ela mesma, permite o retorno às coisas mesmas, à essência e, conseqüentemente, ao núcleo primordial (SOARES, 2013) de sua prática: o prazer.

Referências

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**, Brasília, DF, v. 38, n. 4, p. 349-357, 2016.

BARKER-RUCHTI, Natalie *et al.* “Gymnasts are like wine, they get better with age”: becoming and developing adult women’s artistic gymnasts. **Quest**, Cambridge, v. 69, n. 3, p. 348-365, 2017.

BENTO, Jorge Olímpio. **Desporto**: discurso e substância. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física; Campinas: Unicamp, 2013.

BENTO, Jorge Olímpio. Do “Homo Sportivus”: relações entre natureza, cultura e técnica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 315-330, 2007.

BOAVENTURA, Patrícia Luiza Bremer; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos femininos em debate: ser mulher na ginástica rítmica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, p. 1-15, 2020.

DANTAS, Mônica. De que são feitos os dançarinos de “aquilo...”: criação coreográfica e formação de intérpretes em dança contemporânea. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 31-57, 2005.

DUARTE, Luiz Henrique; CARBINATTO, Michele Vivieni; NUNOMURA, Myrian. Artistic gymnastics and fear: reflections on its causes. **Science of Gymnastics Journal**, Ljubljana, v. 7, n. 3, p. 7-21, 2015.

FIG. Fédération Internationale de Gymnastique. **Gymnastics for All manual**. Lausanne: FIG, 2020. Disponível em: https://www.gymnastics.sport/publicdir/rules/files/en_Gymnastics%20for%20All%20Manual,%20Edition%202020.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

FLETCHER, Anna. An invited outsider or an enriched insider? Challenging contextual knowledge as a critical friend researcher. *In*: GREEN, Monica; PLOWRIGHT, Susan; JONHSON, Nicola F. (ed.). **Educational researchers and the regional university**: agents of regional-global transformations. New York: Springer, 2019. p. 75-92.

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

GIORGI, Amedeo. Sketch of a psychological phenomenological method. *In*: GIORGI, Amedeo (org.). **Phenomenology and psychological research**. Pittsburg: Duquesne University Press, 1985. p. 8-22.

GRAÇAS, Elizabeth Mendes das. Pesquisa qualitativa e a perspectiva fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória. **Remo Revista Mineira de Enfermagem**., Belo Horizonte, v. 4, n. 1/2, p. 28-33, 2000.

HUSSERL, Edmund. **Idee per uma fenomenologia pura e per uma filosofia fenomenologica**. v. 2. Turim: Einaudi, 2002.

LACINCE, Nelly; NÓBREGA, Terezinha Petrócia da. Corpo, dança e criação: conceitos em movimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 241-258, 2010.

MARQUES, Danieli Alves Pereira *et al*. Dança e expressividade: uma aproximação com a fenomenologia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 243-263, 2013.

MARTINS, Erikson de Carvalho; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. Epistemologia qualitativa, fenomenologia e pesquisa-ação: diálogos possíveis. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 9, n. 3, p. 18-45, 2017.

MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary Jane Paris; MÉLLO, Ricardo Pimentel. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. *In*: SPINK, Mary Jane Paris *et al*. (org.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 273-294.

MENEGALDO, Fernanda Raffi; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. O ensino da ginástica rítmica: em busca de novas estratégias pedagógicas. **Motrivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 305-318, 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

MOREIRA, Wagner Wey. Merleau-Ponty na sala de aula e na beira do campo: contribuições para a área da educação física/esportes. *In*: NÓBREGA, Terezinha Petrócia da; CAMINHA, Iraquitana de Oliveira (org.). **Merleau-Ponty e a educação física**. São Paulo: Liber Ars, 2019. p. 21-38.

MOREIRA, Wagner Wey; NÓBREGA, Terezinha Petrócia da. Fenomenologia, educação física, desporto e motricidade: convergências necessárias. **Cronos**, Natal, v. 9, n. 2, p. 349-360, 2008.

MOREIRA, Wagner Wey *et al*. Repensar o corpo para alcançar o Homo Sportivus. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 11-21, 2018.

NASCIMENTO, Marcelo de Maio. Dança e conhecimento: reflexões sobre o corpo vivido. **Motrivência**,

Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 1-17, 2020.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Corporeidades**: inspirações merleau-pontianas. Natal: IFRN, 2016.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

NOVAES, Adauto (org.). **O homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

NUNOMURA, Myrian; CARRARA, Paulo Daniel Sabino; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz. Ginástica artística e especialização precoce: cedo demais para especializar, tarde demais para ser campeão! **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 305-314, 2010.

OLIVEIRA, Maurício Santos; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; NUNOMURA, Myrian. A relação técnico-atleta na ginástica artística feminina. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 639-650, 2017.

PATRICIO, Tamiris Lima; CARBINATTO, Michele Viviene. Merleau-Ponty e Ginástica para Todos: repensando paradigmas na educação física/esporte. **Conexões**, Campinas, v. 19, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8661275>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SCHIAVON, Laurita Marconi. **O projeto crescendo com a ginástica**: uma possibilidade na escola. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

STEWART, Carly; CARBINATTO, Michele Viviene. Living with stories of gymnastics in higher education. In: KERR, Roslyn *et al.* (ed.). **Women's artistic gymnastics**: socio-cultural perspectives. London: Routledge, 2020. p. 69-80.

SURDI, Aguinaldo César; KUNZ, Elenor. A fenomenologia como fundamentação para o movimento humano significativo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 187-210, 2009.

SURDI, Aguinaldo César; KUNZ, Elenor. Fenomenologia, movimento humano e a educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 263-290, 2010.

TEIXEIRA, Juliana Cristina; NASCIMENTO, Marco César Ribeiro; ANTONIALLI, Luiz Marcelo. Perfil de estudos em Administração que utilizaram triangulação metodológica: uma análise dos anais do EnANPAD de 2007 a 2011. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 48, n. 4, p. 800-812, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TROVÃO DO ROSÁRIO, Alberto. A motricidade humana e a educação. *In*: SERGIO, Manoel (org.). **O sentido e a ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. s/p.

Recebido em: 08.01.2021

Revisado em: 09.11.2021

Aprovado em: 07.12.2021

Editor responsável: Cláudia Valentina Assumpção Galian

Michele Viviene Carbinatto é docente na Escola de Educação Física e Esportes, Departamento de Esporte (vínculo DE), da Universidade de São Paulo (EEF/USP). Área de concentração “Estudos socioculturais e comportamentais da educação física e esporte”.

Nayana Ribeiro Henrique é mestre pela Escola de Educação Física e Esportes, Departamento de Esporte (vínculo DE), da USP. Área de concentração “Estudos socioculturais e comportamentais da educação física e esporte”.

Tamiris Lima Patricio é doutora pela Escola de Educação Física e Esportes, Departamento de Esporte (vínculo DE), da USP. Área de concentração “Estudos socioculturais e comportamentais da educação física e esporte”.