

REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

VOL. 3

Nº 4

JUN./1989

Escola de Educação Física
Universidade de São Paulo



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor

Chancellor

Prof. Dr. José Goldemberg

Vice-Reitor

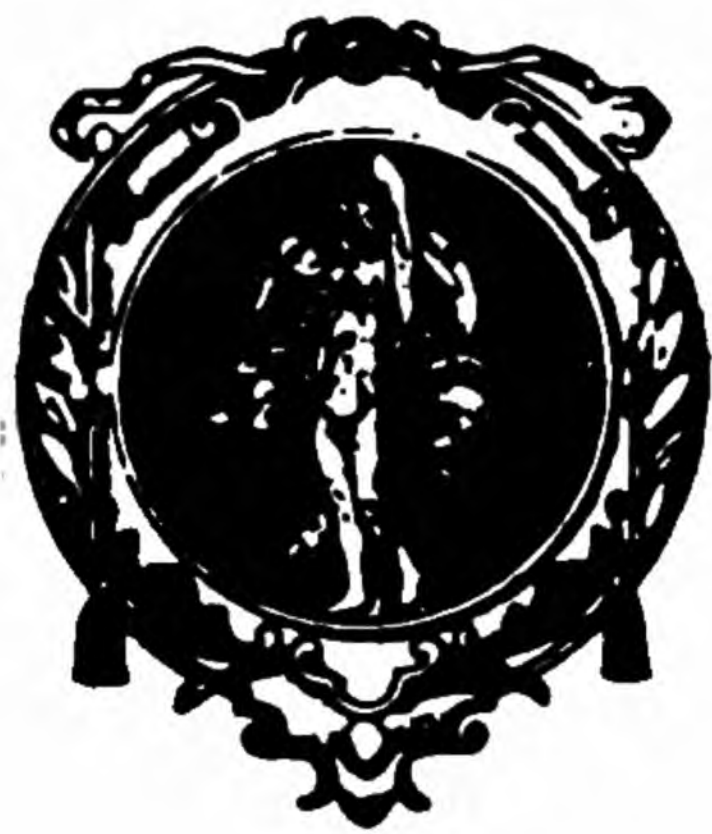
Vice-Chancellor

Prof. Dr. Roberto Leal Lobo e Silva Filho

Secretário Geral

Secretary General

Angela Maria M.B. de Miranda e Silva



ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

School of Physical Education

Diretor

Dean

Prof. Dr. Erasmo Magalhães de Castro Tolosa

Vice-Diretor

Assistant Dean

Prof. Dr. José Geraldo Massucato

Assistente Técnico para Assuntos Acadêmicos

Technical Assistant for Academic Affairs

Amaldo Bottini

Assistente Técnico para Assuntos Administrativos

Technical Assistant for Administration Affairs

Divaliete Jorge

Bibliotecárias

Librarians

Maria Stella Vercesi Silva, Olga Sakatsume Martucci,
Selma Tripiciano, Ana Maria de Campos Lamim

Departamento de Ginástica

Department of Gymnastics

Chefe: Prof^ª Dr^ª Maria Alice Magalhães Navarro

Head

Departamento de Organização e Aplicação Desportiva

Department of Sports Organization and Application

Chefe: Prof. Dr. Sérgio Miguel Zucas

Head

Departamento Técnico Desportivo

Department of Technical Sports

Chefe: Prof. Dr. José Medalha

Head

REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

vol. 3 – Junho 1989 – Nº 4

Diretor Responsável Editor

Alberto Carlos Amadio

Conselho Editorial Editorial Board

José Guilmar M. de Oliveira

José Medalha

Maria Alice M. Navarro

Paulo de Aguiar Prouvot

Sérgio Miguel Zucas

Comissão de Publicação Publication Staff

Ana Maria de Campos Lamim

Maria Stella Vercesi Silva

Olga Sakatsume Martucci

Selma Tripiciano

Periodicidade: semestral

Frequency : biannual

Redação Editorial Office

Escola de Educação Física da
Universidade de São Paulo
Av. Prof. Mello Moraes, 65
CEP: 05558 – São Paulo – SP
Brasil

Corpo Consultivo Consultative Committee

Anita Szchor Colli

Antonio Carlos Simões

Carlos Catalano Calleja

Carlos Eduardo Negrão

Celso de Rui Beiseigel

Emédio Bonjardim

Erasmus M. Castro de Tolosa

Gilda Naécia Maciel de Barros

Go Tani

Jamil André

Januário de Andrade

José Alberto de Aguiar Cortez

José Fernando B. Lomonaco

José Geraldo Massucato

José Maria de Camargo Barros

Luís Augusto Teixeira

Luiz Roberto Zuliani

Marcos Cortez Campomar

Maria Augusta P.D.M. Kiss

Maurício Wajngarten

Paulo Sérgio Chagas Gomes

Rubens Lombardi Rodrigues

Sérgio Antonio Moassab Melhen

Valdir José Barbanti

Verena Junghahnel Pedrinelli

SUMÁRIO

"Salvaguarda do espírito do jogo, e remédio contra a
violência" (tópicos comentados) 5
SILVA, A.B.

Instrumentação de laboratório: um aparelho para
pesquisas em aprendizagem motora 9
TEIXEIRA, L.A.

Uma abordagem da participação esportiva feminina 17
MASSUCATO, J.G. & HATA, M.

A criança e o brinquedo: uma relação importante 31
BARBANTI, E.J.

Adaptação da classificação decimal de Dewey para
educação física 43
SILVA, M.S.V.

Um programa de ginástica para coronariopatas 51
LIESEN, H.

Decisões metodológicas de aprendizagem motora:
análise e reflexões da metodologia da didática do esporte . 71
HECKER, G.

Dissertações de mestrado apresentadas à Escola de
Educação Física da USP no período de
dezembro/88 a março/89 87

**COORDENADORIA DE COMUNICAÇÃO
SOCIAL** – Coordenador: Prof. Dr. Wan-
derley Messias da Costa. **DIVISÃO DE
EDITORIAÇÃO E JORNALISMO:** Diretor:
Luis Carlos Torcato. Pré-Diagramação:
André Luis Ferreira. Arte-final: Lillian
Iris Buccianti (supervisão), André Luis
Ferreira, Flavio Alves Machado. **DIVISÃO
DE ARTES GRÁFICAS:** Diretor: Maurício
Agra Ramos. Composição: J.A. de Olivei-
ra (supervisão), Sandra Ap. M. Guiral,
Silvia M. C. da Silva, Yara de A. Perez e
Niedja L. do Amaral. Fotolito, Impressão
e Acabamento: Divisão de Artes Gráficas.

SUMMARY

Safeguarding the concept of game and remedy against violence	5
SILVA, A.B	
Laboratory appliance: an apparatus for motor learning research	9
TEIXEIRA, L.A	
An approach to female participation in sports	17
MASSUCATO, J.G. & HATA, M.	
The child and the toy: an important relationship	31
BARBANTI, E.J.	
Adaptation of Dewey's decimal classification for physical education	43
SILVA, M.S.V.	
An exercise plan for bearers of coronary diseases	51
LIESEN, H.	
Motor learning methodological decisions: analysis and reflexions on sports teaching methodology	71
HECKER, G.	
Master dissertations presented to the School of Physical Education at the University of São Paulo from december 1988 to march 1989	87

"SALVAGUARDA DO ESPÍRITO DO JOGO E REMÉDIO CONTRA A VIOLÊNCIA" * (TÓPICOS COMENTADOS)

Antônio Boaventura da Silva**

UNITERMOS: Sociologia esportiva. Violência

- Evitar a violência é salvaguardar o espírito do jogo, o praticante e também o espectador.
 - Quem diz violência, diz abuso de força sob a lei da brutalidade, em substituição ao uso das qualidades atléticas para expressão da inteligência e da habilidade.
 - O aprimoramento técnico do jogo somente é possível quando os árbitros conseguem evitar o domínio da brutalidade, ocasião em que os bons jogadores, sentindo-se protegidos, podem expressar sua arte e mostrar seu talento.
 - Virilidade não quer dizer violência — A primeira se apóia na lealdade, a segunda na manifestação nefasta da bestialidade humana.
 - A combatividade não exclui o jogo franco e leal ("fairplay") que obedece as leis da honra e da probidade e respeito, inclusive o adversário, os espectadores e a si próprio.
Torna-se primordial que os jovens sejam educados nesse sentido, embora possa parecer utópico.
 - Os regulamentos existem para ser inteligentemente compreendidos e dignamente obedecidos — É inadmissível observar jogadores contestar grosseiramente, injuriar e às vezes agredir árbitros e mais chocante ainda observar que tais jogadores sejam defendidos por seus treinadores e dirigentes.
 - A competição não existe para se constituir num retorno às rivalidades elementares da pré-história, mas sim para ser um jogo, um esporte, uma atividade social livre e espontaneamente praticada.
 - Não se trata de aumentar as regras do jogo para cercear a violência, nem mesmo de aumentar o poder dos árbitros, mas sim que estes sejam formados de modo a que tenham a coragem moral e a consciência de agir segundo seu dever, impedindo qualquer jogo violento e desleal e fazendo respeitar as regras.
 - O mau exemplo se multiplica no espírito das crianças e dos jovens admitidos gratuitamente nos campos de jogo, os quais passam a apupar os árbitros desde a sua entrada (imitando os adultos) e em todas as circunstâncias, se comportando sempre como maus pequenos adultos.
 - Aprender a jogar lealmente é uma imposição de ordem educacional e constitui tarefa do professor de educação física.
 - O adversário é um "companheiro de jogo" e as crianças e jovens devem aprender a jogar "com" os companheiros, não "contra" os companheiros e isso também é tarefa dos professores de educação física.
 - No esporte, como em toda atividade humana "a liberdade de cada um cessa quando atinge o direito do semelhante" — Liberdade não quer dizer anarquia, mas uso consciente dos direitos sociais compatíveis com o regime de uma autêntica democracia.
- — — — —
- * Extraído de: MERCIER, J — Sauvagarde de l'esprit du jeu et remèdes contre la violence. *Educ. Phys. et Sp.* (106):63-66, 1970.
- ** Professor Emérito da EEFUSP.

"SAFEGUARDING THE CONCEPT OF GAME AND REMEDY AGAINST VIOLENCE" * (COMMENTED TOPICS)

*Antônio Boaventura da Silva***

UNITERMS: Sports sociology. Violence

- Avoiding violence is not only safeguarding the concept of game, but also the player and the spectator.
- He who is for violence is for the abuse of strength in conformity with the law of brutality rather than for the use of athletic qualities to show intelligence and skill.
- Technical improvement of game is only possible when referees manage to avoid the sway of brutality. Only then, by feeling protected, are the good players able to express their art and show their talent.
- Manhood does not mean violence – The former is based upon loyalty and the latter upon the harmful manifestation of human bestiality.
- Pugnacity does not exclude fair play which complies with the laws of honour, uprightness, and respect to oneself as well as to the opponent and spectators. Utopic as it may seem, it is of major importance that youngsters be taught such principles.
- Rules exist so as to be understood in an intelligent way and respectfully obeyed.
 - It is unconceivable that players should rudely contest, insult, and sometimes even assail referees. Worse still is to verify that such players are backed up by their coaches and managers.
- Competition is not meant to be a retrocession to the elementary rivalry of pre-History. On the contrary, it is meant to be a game, sport, a social activity spontaneously carried out.
- Restricting violence is not a matter of establishing more rules to the game or broadening the authority of referees.

Actually, referees are to be wrought in such a way as to have moral courage, act in accordance with their duty, hinder any violent and unloyal game and see that all rules are followed.

- The bad example builds up in the spirit of non-paying children and youngsters allowed to the sites where games are held. These young people, imitating the adults, start booing the referees from the very moment they come into sight, and in every opportunity behaving as bad small adults.
- Learning how to play in a sportsmanlike way is an educational must and a task assigned to the physical education teacher.
- The opponent is a "pal" and children and youngsters must learn how to play "with" their pals rather than against them. This, too, is an assignment for physical education teachers.
- In sports, as in all human activities, there must be mutual respect – Freedom does not mean anarchy, but rather the conscious use of social rights compatible with the regime of an authentic democracy.

* from MERCIER, J – *Sauvagarde de l'esprit du jeu et remèdes contre la violence*. Educ. Phys. et Sp. (106):63-66, 1970.

** Professor Emeritus of the School of Physical Education at the University of São Paulo,

INSTRUMENTAÇÃO DE LABORATÓRIO: UM APARELHO PARA PESQUISAS EM APRENDIZAGEM MOTORA

*Luis Augusto Teixeira**

RESUMO

O trabalho apresenta um instrumento elaborado para pesquisas na área de aprendizagem motora, expondo seu processo de construção, suas dimensões e funcionamento. O instrumento aqui apresentado é proposto como uma alternativa para se evitar o problema

da polarização em situações de extrema artificialidade ou de extrema naturalidade, consideradas como inadequadas em função de fatores limitantes, que são inerentes a cada uma dessas linhas de conduta metodológica.

UNITERMOS: Aprendizagem motora. Didática esportiva.

As tarefas utilizadas em pesquisas de aprendizagem motora têm se caracterizado por estarem muito próximas a um dos extremos de um continuum. Em um polo estão as tarefas realizadas em condições artificiais e no outro estão as tarefas realizadas em condições naturais.

Por tarefas realizadas em condições artificiais entende-se aquelas elaboradas especialmente para o experimento, tais como o posicionamento linear de um cursor ou de uma alavanca, sendo que para isolar a variável estudada (independente) geralmente é construída uma situação experimental de aprendizagem que se distancia das condições em que normalmente ocorre a aquisição de habilidades motoras, como por exemplo quando o sujeito é vendado ou é colocado à sua frente um anteparo que não lhe permite ver os resultados de seus movimentos.

Um dos motivos mais fortes que levam os pesquisadores a adotarem esse tipo de

procedimento é a exigência de novidade da tarefa em estudos de aprendizagem motora, ou seja, para que não haja interferência nos resultados do teste realizado a tarefa deve ainda não ter sido aprendida pelos sujeitos.

Por tarefas realizadas em condições naturais de aprendizagem entende-se aquelas realizadas normalmente pelos seres humanos, tais como saltar, arremessar, agarrar, etc., aprendidas em um contexto também mais próximo às condições normais de prática, isto é, fora de um laboratório (situação de campo).

Essa última abordagem tem sido defendida por estudiosos preocupados em preservar a validade ecológica do conhecimento produzido, porém não está isenta de críticas, pois através desses procedimentos o controle de variáveis frequentemente se torna muito prejudicado, aumentando consideravelmente o número de variáveis intervenientes, que confundem a interpretação dos resultados. Uma outra crítica a essa metodolo-

gia refere-se à exigência de novidade da tarefa, pois utilizando tarefas executadas na vida diária dos sujeitos, o pesquisador não possuirá segurança para afirmar se os resultados foram obtidos em função do tratamento aplicado ou em função de experiências anteriores.

Portanto, a questão da escolha da metodologia a ser empregada em uma pesquisa, e particularmente em aprendizagem motora, mostra-se como crucial, e em relação à metodologia três aspectos assumem especial relevância: tarefa, instrumento e procedimentos.

Com a intenção de construir situações experimentais de aprendizagem de habilidades motoras que se aproximem mais de um ponto intermediário entre os extremos de situações artificiais e situações naturais, são propostos instrumento e tarefa (utilizados por TEIXEIRA, 1988), com os procedimentos considerados como mais adequados, de forma que os pesquisadores da área contem com mais opções no momento de selecionar ou elaborar a metodologia.

Passamos, então, a fazer a descrição da

construção, dimensões e funcionamento do instrumento.

O instrumento é construído em madeira, sendo constituído de duas partes móveis, o suporte e a parte principal. Possui o formato geral de uma mesa com 73 cm de altura x 120 cm de comprimento x 120 cm de largura, tendo sua superfície delimitada nas laterais e no lado posterior por paredes verticais medindo 10 cm de altura. Tanto a superfície do instrumento quanto as paredes possuem uma espessura de 2 cm (veja a Figura 1).

O desenho da superfície é composto por quatro zonas de impulsão de três centímetros de diâmetro, dispostas sequencialmente sobre o eixo longitudinal mediano, separadas umas das outras por uma distância de 10 cm, a partir do limite do lado anterior da superfície do instrumento, sendo a primeira zona de impulsão a 15 cm desse limite.

A partir do centro geométrico do terceiro alvo é traçado um arco de 40 cm de raio, sobre o qual são desenhados cinco alvos circulares de 5 cm de diâmetro, separados entre si por uma distância de 20 cm, havendo um alvo central, dois à sua direita e dois à

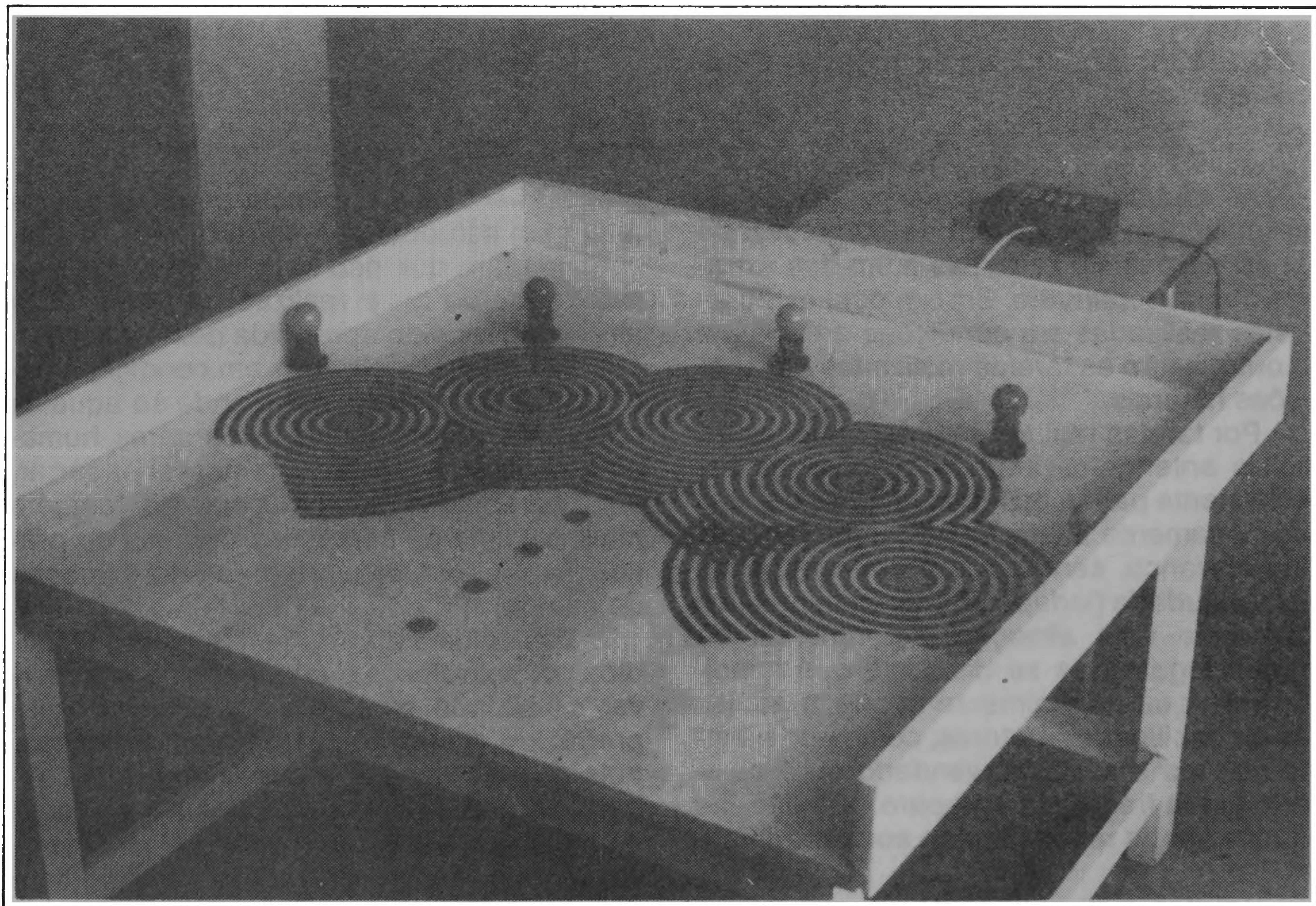


Figura 1 – Vista em perspectiva do instrumento

sua esquerda. Cada alvo é circundado por dez áreas circulares concêntricas completas e mais vinte e cinco áreas circulares concêntricas incompletas (quinze em direção às zonas de impulsão e dez em direção à parte posterior da superfície do instrumento). As áreas circulares completas e incompletas possuem a largura de 1 cm, e são dispostas em seqüência.

Atrás de cada conjunto de áreas circulares incompletas posteriores, na superfície do instrumento, há uma lâmpada de 15 watts, de cores amarela e laranja intercaladamente. Cada uma dessas lâmpadas é ligada ao painel de controle, que fica do lado posterior do instrumento e além dos limites de sua superfície. O painel de controle é composto por cinco interruptores, acondicionados em uma pequena caixa metálica, sendo que cada um desses interruptores é responsável pelo acendimento de uma determinada lâmpada (veja nas Figuras 1 e 2).

Todas essas características do instrumento são adquiridas através de um processo de construção que segue a seguinte seqüência:

- (a) ambos os componentes do conjunto são pintados de branco, com tinta à óleo;
- (b) a parte principal (superior) é desenhada e pintada, com pincéis atômicos preto (alvos e áreas de mensuração de erro) e vermelho (zonas de impulsão);
- (c) As áreas de mensuração de erro são numeradas com dígitos adesivos pretos de 0,3 cm;

(d) É feita uma perfuração atrás de cada zona de demarcação de erro, correspondente a cada alvo;

(e) é acoplado o painel de controle;

(f) instala-se a parte elétrica, constituída por fios de cobre, suportes para lâmpadas de 15 watts, sendo instalada uma lâmpada sobre cada perfuração atrás de cada alvo;

(g) a superfície da parte principal é revestida com verniz incolor; e

(h) a superfície, por fim, é recoberta com cera líquida.

Complementando o instrumento são construídos implementos para impulsão, sendo constituídos de material plástico transparente e incolor, pequenas esferas de chumbo (para aumentar seu peso) e durepox plus (para fazer o suporte de apoio). Esses implementos de impulsão possuem 3 cm de diâmetro, 1,2 cm de altura, e massa de 7,7 gramas. Na superfície superior possui um apoio de formato circular, e na superfície inferior há um ponto indicando o seu centro geométrico (veja Figura 2).

Esse instrumento é utilizado com o sujeito sentado de frente para a região anterior (lado das zonas de impulsão), com o ombro do braço dominante alinhado com as zonas de impulsão, e o implemento colocado em uma dessas zonas. Feito isso, o experimentador aciona o painel de controle, acendendo uma das lâmpadas do instrumento, que indica qual alvo deve ser atingido.

O sujeito tem como tarefa impulsionar o implemento através do movimento de extensão do dedo indicador da mão dominante,

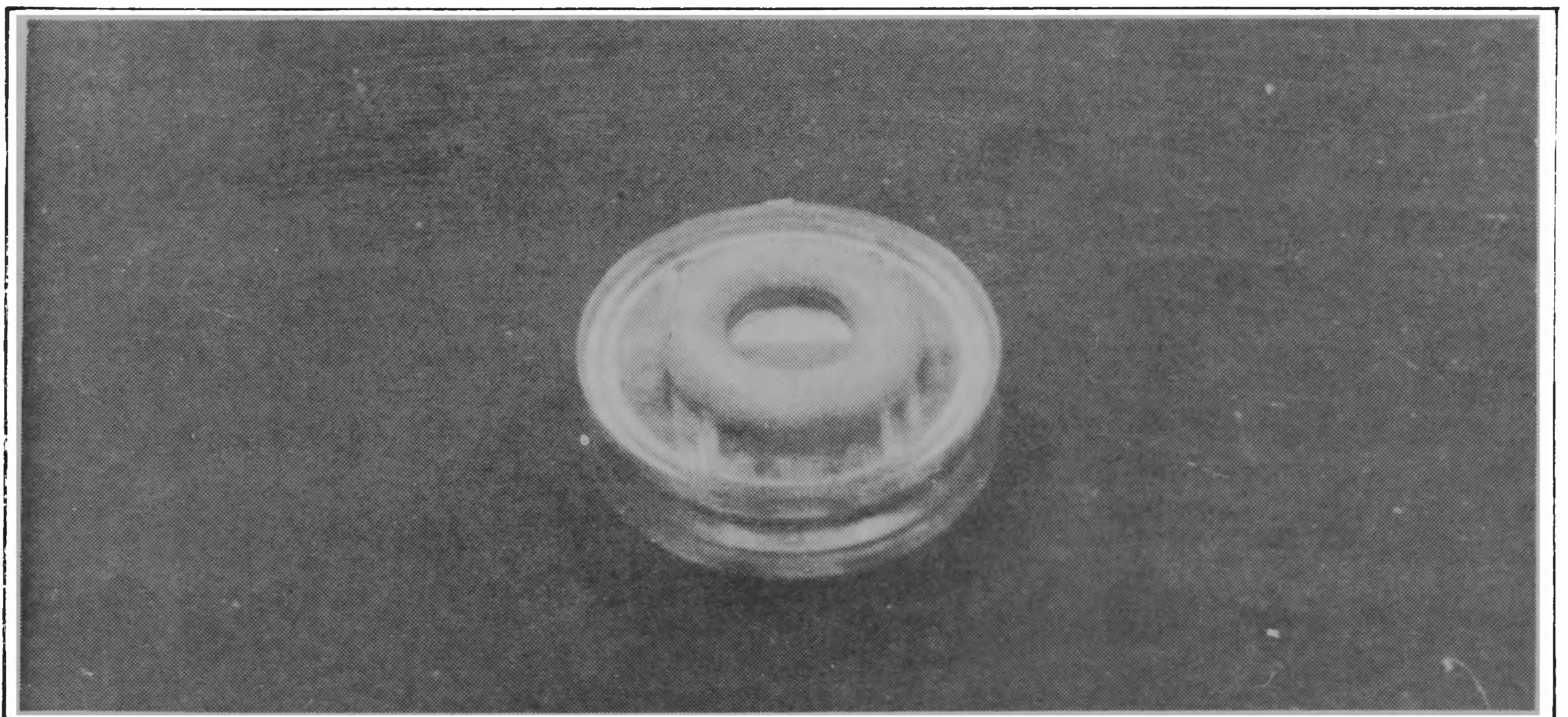


Figura 2 – Implemento de impulsão

que é apoiado na região superior do implemento (apoio circular), tentando fazer com que o implemento estacione sobre o alvo indicado.

O experimentador faz a mensuração do resultado, com auxílio das áreas de mensuração de erro, e poucos segundos antes de se encerrar o intervalo inter-tentativas recoloca o implemento na zona de impulsão adequada, e dá continuidade ao processo de coleta de dados. Esses procedimentos são repetidos, tentativa após tentativa, até que se alcance a quantidade de prática desejada.

CONCLUSÕES

Através da utilização dessa instrumentação e desses procedimentos, considera-se que as condições experimentais de aprendizagem propostas distanciem-se dos extremos de "artificialidade" e "naturalidade", colocando-se em um ponto mais próximo ao intermediário. Propiciando uma aprendiza-

gem em laboratório onde o sujeito capta a informação de entrada, processa-a fazendo integração com experiências anteriores, formula seu plano de ação com as devidas especificações, executa esse plano, observa os resultados e faz a avaliação de sua resposta. Situação que, ao analisar-se por esses aspectos, reproduz o processo normal de aprendizagem, sem abrir mão do controle de variáveis importantes que podem interferir nos resultados da pesquisa.

Essas características do instrumento são consideradas como apropriadas para linhas de pesquisa cujo foco de interesse está centrado em teorias de aprendizagem motora (ADAMS, 1971; SCHMIDT, 1975), particularmente no teste das hipóteses de especificidade (ADAMS) versus de variabilidade (SCHMIDT) de prática, e no teste da hipótese de interferência contextual (Batting, citado em SHEA & MORGAN, 1979), que apresentam questões fundamentais para o avanço do atual estágio de conhecimento em aprendizagem motora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ADAMS, J. A. A closed-loop theory of motor learning. **Journal of Motor Behavior**, 3: 87-107, 1971.
- 2 SCHMIDT, R. A. A schema theory of discrete motor skill learning. **Psychological Review**, 82: 225-260, 1975.
- 3 SHEA, J. B. & MORGAN, R. L. Contextual effects on the acquisition, retention and transfer a motor skill. **Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory**, 5: 179-187, 1979.

- 4 TEIXEIRA, L. A. Variabilidade de prática e a produção de novos movimentos: um teste à Teoria de Esquema. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos, 1988.

* Professor Assistente do Departamento de Ginástica da EEFUSP

LABORATORY APPLIANCE: AN APPARATUS FOR MOTOR LEARNING RESEARCH

*Luis Augusto Teixeira**

ABSTRACT

An apparatus developed for research in the motor learning area is presented in this paper. How it is built, its dimension and how it works is also explained. The device here presented is offered as an alternative to avoid

the problem of polarization in situations of extreme artificiality or extreme naturality due to limiting factors, inherent to each of these methodological procedure lines.

UNITERMS: Motor learning. Sport teaching.

The tasks utilized in motor learning studies have been found to be very close to one of the ends of a continuum. Tasks carried out in artificial conditions are at one pole and the ones carried out in natural conditions are at the other.

Tasks accomplished in artificial conditions refer to those especially developed for this experiment, such as the linear positioning of a slide or a lever. In order to isolate the variable that is being studied (independent) an experimental learning situation is usually built up. This situation is remote from the conditions in which the acquisition of motor skills usually takes place. An example of this is a situation in which the subject is blindfolded or a screen which prevents him from seeing the outcome of his movements is put before him.

One of the strongest reasons which leads researchers to adopt this kind of procedure is the demand for innovation of the task in motor learning studies; in other words, so there is no interference in the results of the test carried out, the task must be unknown to the subjects.

Tasks carried out in natural learning conditions must be understood as being those naturally carried out by human beings, such as jumping, hurling, grasping, etc., learnt in a contest close to ordinary conditions of practice, namely, away from a laboratory (field situation).

The latter approach has been supported by scholars concerned in preserving the ecological effectiveness of the resulting knowledge. However, it is not exempted from criticism, inasmuch as through such procedures the control of variables is frequently quite impaired and considerably increases the number of intervenient variables, which make difficult the interpretation of results. Another criticism to this methodology refers to the demand for innovation of the task; once the researcher makes use of tasks carried out in the subjects' daily routine, he will not feel confident enough to report whether the results obtained were due to the procedure applied or to previous experiences.

Therefore deciding on the methodology to be carried out in a research, particularly in motor learning, is crucial. As far as

methodology is concerned three aspects are particularly important: task, apparatus and procedure.

Having in mind the building up of motor skill experimental learning situations closer to an intermediate point between the extremes of artificial and natural situations, apparatus and task are suggested (used by TEIXEIRA, 1988), together with the most adequate procedures, so that researchers for the area may rely on a wider spread of choices when selecting or working out the methodology.

We shall now procede with a description of how the apparatus is built, its dimension and how it works.

The apparatus is made of wood and it

has two moving parts, the support and the main part. Its shape is that of a 73 cm high x 1.20 cm long x 1.20 cm wide table, its surface limited on both sides and at the back part by 10 cm high vertical borders. Surface and borders are 2 cm thick (see Figure 1).

On the surface there are four impelling zones, with a 3 cm diameter, sequently arranged over the median longitudinal axle, 10 cm apart from one another as from the limit of the front part to the surface of the apparatus. The first impelling zone is 15 cm distant from this limit.

From the geometrical centre of the third target, an arc having a 40 cm radius is traced, over which five circular targets with a 5 cm diameter are drawn, 20 cm distant from

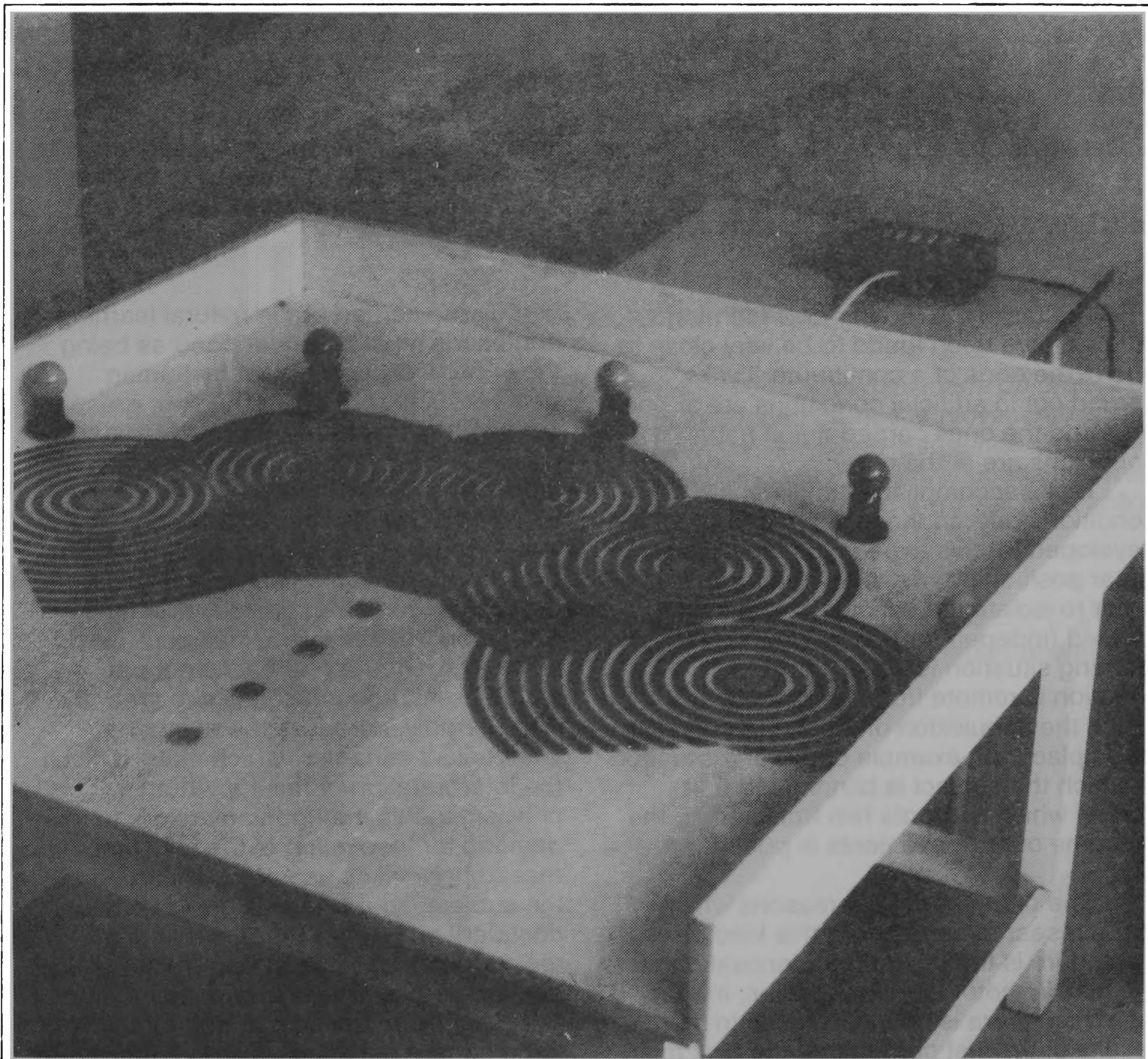


Figure 1 – Perspective view of the apparatus

one another. There is a central target, another two on the right and two on the left. Each target is surrounded by ten complete concentric circular areas and another twenty five incomplete concentric circular areas (fifteen towards the impelling zones and ten towards the back part of the surface of the apparatus). The complete and incomplete circular areas are 1 cm wide and arranged in a sequential way.

Behind every set of back incomplete circular area, on the surface of the apparatus, there is a 15 watt bulb alternately yellow and orange in colour. Each bulb is connected to the switch board, placed at the back of the apparatus, beyond the limits of its surface. The switch board consists of five switches arranged in a small metal box – each switch lights up a given bulb. (see Figures 1 and 2).

All above mentioned features of the apparatus are obtained through the following building process:

- (a) both components of the set are painted with oil paint;
- (b) the main part (upper) is drawn and painted with black atomic brushes (error measurement targets and areas) and red (impelling zones);
- (c) the error measurement areas are numbered with 0.3 cm black sticking digits;
- (d) a perforation is made behind every error delimitation zone, corresponding to each target;

(e) the switch board is coupled;

(f) the electric part consisting of copper wires, supports for the 15 watt bulbs is installed; one bulb is installed on each perforation behind every target;

(g) the surface of the main body is covered with colorless varnish; and

(h) the surface is covered with liquid wax.

Impelling instruments are built to complement the apparatus. They are made of transparent colorless plastic, small lead spheres (to increase weight) and durepox plus (to make the support equipment). These impelling instruments are 1.2 cm high, and have a 3 cm diameter and a 7.7 gram mass. On the upper surface there is a circular support, and on the lower surface there is a spot showing its geometrical centre. (see Figure 2)

This apparatus requires the subject to be seated facing the front area (the impelling zone area), with the shoulder of the predominant arm in line with the impelling zones and the instrument placed in one of these zones. This done, the experimenter starts the switch board, lighting up one of the bulbs, which indicates the target to be struck.

The subject's task is to impel the instrument by stretching the index finger of the predominant hand, which rests on the

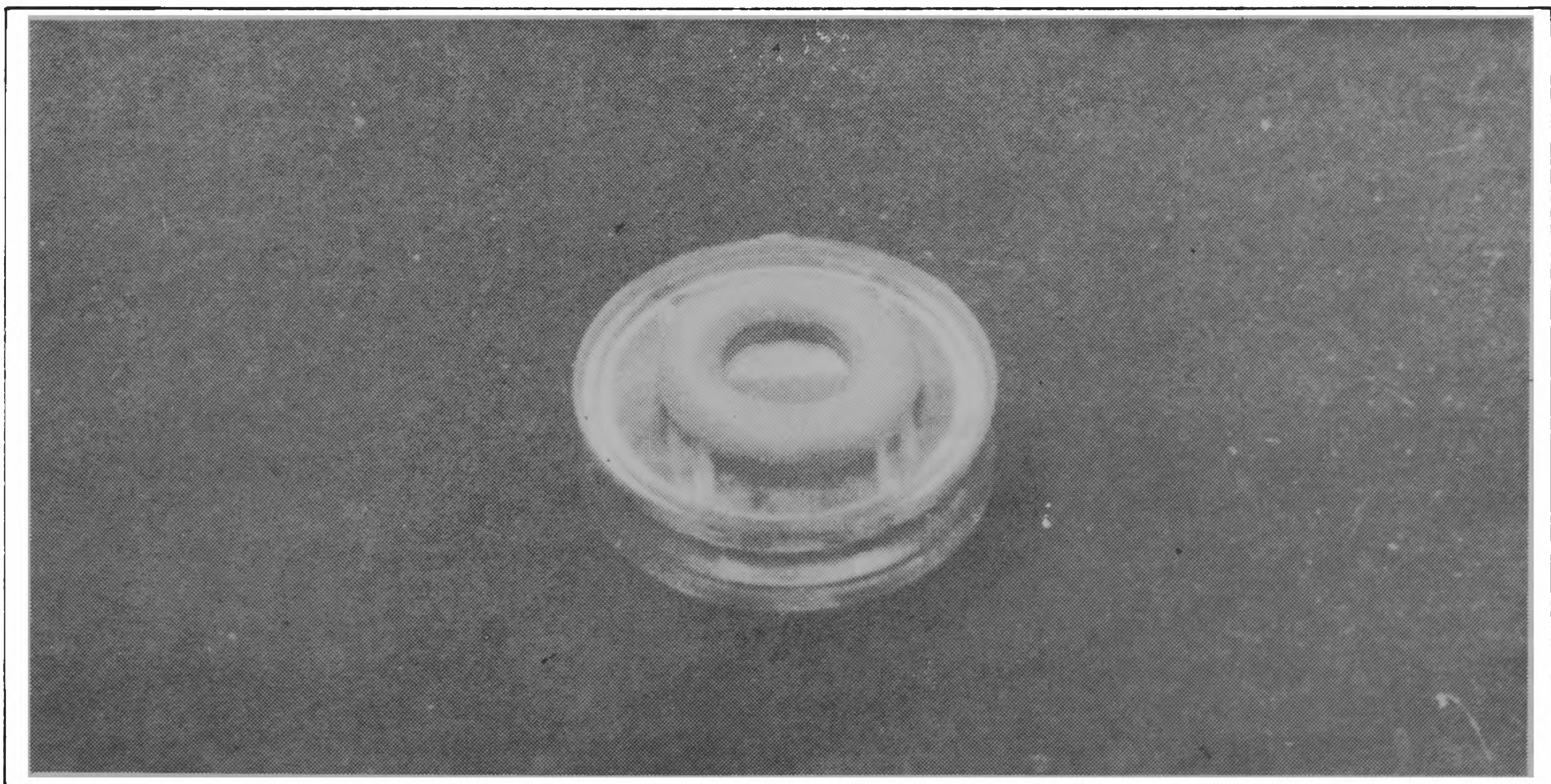


Figure 2 – Impelling instrument

upper area of the instrument (circular support), trying to make it stop on the indicated target.

The experimenter evaluates the result, with the help of error measurement areas, and a few seconds prior to the ending of the inter attempt intervals he replaces the instrument on the adequate impelling zone, and gives continuity to the data colletcting process. Such procedures are repeated attempt after attempt, until the desired amount of practice is reached.

CONCLUSION

Through the use of such an apparatus and procedures, the learning experimental conditions presented are considered to be distant from the extremes of "artificiality" and "naturalty" and are placed at a spot closer to the intermediate point. They provide learning in a laboratory where the subject collects the entering information, processes and integrates it to previous experiences, works out his action plan with due specifications, carries it out, observes the results and evaluates his answer. Such

situation when analysed under these aspects, reproduces the ordinary learning process, not ignoring the control of important variables which may interfere with the results of the study.

These features of the apparatus are considered appropriate for research lines focused on motor learning theories (ADAMS, 1971; SCHMIDT, 1975), particularly in relation to the specificity hipotesis test (ADAMS) versus variability (SCHMIDT) of practice, and on the contextual interference hypothesis test (Batting, quoted in SHEA & MORGAN, 1979), which bring forward fundamental points for the advance of current motor learning knowledge..

* Assistant Teacher at The School of Physical Education, Department of Gymnastics, University of São Paulo

The references are found in the article in Portuguese.

UMA ABORDAGEM DA PARTICIPAÇÃO ESPORTIVA FEMININA

José Geraldo Massucato ()*
*Mário Hata (**)*

RESUMO

A participação da Mulher nos esportes vem crescendo cada vez mais, e sempre esteve relacionada a fatores culturais.

Desta forma, esportes antes restritos aos homens, estão sendo incorporados cada vez mais pelas mulheres, como no caso da corrida de longa distância, que recebe hoje uma afluência significativa por parte delas.

Vários fatores, como político, religioso e econômico, podem vir a colaborar ou a prejudicar o esporte de uma maneira geral e, conseqüentemente, o esporte feminino.

O que se almeja é a ruptura de preconceitos arraigados à nossa cultura para que a mulher possa desenvolver-se integralmente na sociedade.

UNITERMOS: Mulheres nos esportes.

JOGOS OLÍMPICOS: UM SONHO FEMININO?

O mundo tem assistido ao crescente envolvimento das mulheres participantes em atividades esportivas (Barbanti, 1986), e em especial através dos Jogos Olímpicos. E neste fenômeno "Jogos Olímpicos" desde o início deste século, tem ocorrido cada vez mais o envolvimento feminino, como se pode observar na tabela 1.

A participação da mulher no esporte esteve sempre relacionada a fatores sócio-culturais, através do conhecimento de relatos históricos.

Assim como ao crescente número de mulheres participantes, houve uma rápida ascensão nos seus resultados obtidos. Uma das causas deste crescimento feminino no mundo esportivo é uma forte identificação para com o que o esporte pode oferecer: "O

Homem tem muitas necessidades pessoais e que trabalha para satisfazer estas necessidades" (Lynd, 1939). Quem pratica atividade esportiva, qualquer que seja, desenvolve

uma relação muito próxima à sua pessoa e com o momento que está vivendo (Massucato & Hata, 1988), além de outras qualidades secundárias.

Tabela 1
Evolução das participações masculinas e femininas em relação aos Jogos Olímpicos da Era Moderna

Ano olímpico	Local	Participação masculina	Participação feminina
1896	Atenas	295	—
1900	Paris	1066	11
1904	St. Louis	546	8
1908	Londres	1998	36
1912	Estocolmo	2447	57
1920	Antuérpia	2527	64
1924	Paris	2939	136
1928	Amsterdã	2708	263
1932	Los Angeles	1281	127
1936	Berlin	3652	328
1948	Londres	3677	385
1952	Helsinque	5349	518
1956	Melbourne	2813	371
1960	Roma	4859	537
1964	Tóquio	4854	732
1968	México	5782	844
1972	Munique	8485	1603
1976	Montreal	4915	1274
1980	Moscou	4625	1247
1984	Los Angeles	5458	1620
1988	Seul		no total: mais de 11 mil

Em muitas provas do Atletismo e da Natação, as diferenças entre resultados masculinos e femininos vêm constantemente diminuindo, paralelamente à evolução do nível técnico feminino e ao crescimento de mulheres que praticam esporte.

O quadro 1 mostra a comparação entre

resultados masculinos e femininos até o ano de 1978, e deste período até 1988, em Atletismo, sendo os de natação até 1988, com exceção das provas 800m e 1500m. Os resultados masculinos foram igualados a 100%, enquanto que o "delta" representa o quanto (em porcentagem) os resultados femininos se encontram em relação aos masculinos.

Quadro 1
Proporção dos resultados femininos em relação aos masculinos, em valores absolutos. (*)

Atletismo	até 1978			até 1988		
	masc.	fem.	delta	masc.	fem.	delta
Provas						
100m	9.95	10.88	90.7%	9.83	10.49	93.9%
200m	19.83	22.06	88.8%	19.72	21.34	91.8%
400m	43.86	48.94	88.4%	43.29	47.60	90.0%
800m	1.43.44	1.54.94	88.9%	1.41.73	1.53.28	88.6%
1500m	3.32.16	3.56.0	88.8%	3.39.46	3.52.47	89.0%
3000m	7.35.2	8.27.12	88.6%	7.32.1	8.22.63	88.8%
10000m	27.22.5	31.45.40	84.0%	27.13.81	30.13.74	89.0%
S. altura	2.33	2.01	86.3%	2.43	2.09	86.0%
S. Extensão	8.90	7.09	79.7%	8.90	7.52	84.5%
A. Peso (a)	22.15	22.32	100.8%	23.06	22.63	98.1%
L. Disco (b)	71.16	70.72	99.4%	74.08	76.80	103.7%
L. Dardo (c)	94.58	69.32	73.3%	104.80	80.00	76.3%

Natação	Crawl			Costas		
	masc.	fem.	delta	masc.	fem.	delta
Provas (d)						
50m	22.11	24.98	87.0%	—	—	—
100m	48.42	54.73	87.0%	54.51	1.00.59	88.8%
200m	1.47.25	1.57.55	90.4%	1.58.14	2.08.60	91.1%
400m	3.46.95	4.03.85	92.5%	—	—	—
800m	8.15.58	8.47.66	93.5%	—	—	—
1500m	15.31.75	16.33.95	93.3%	—	—	—

(*) modificado de Mellerowicz & Meller, 1979, e Mathews & Fox, 1979.
(a) relação de massa do implemento masculino/feminino = 1,8.
(b) relação de massa do implemento masculino/feminino = 2,0.
(c) relação de massa do implemento masculino/feminino = 1,3.
A partir de 1 de abril de 1986, passou a vigorar novos regulamentos para construção do dardo masculino.
(d) com exceção das provas de 800m e 1500m, todos os resultados das demais são de até 1988.

Em geral, os resultados femininos, nas corridas, vão se afastando à medida que se aumenta a distância, enquanto que na Natação ocorre justamente o contrário.

Nos Arremessos e Lançamentos, o fato dos resultados femininos serem melhores do que os masculinos, pode ser explicado observando-se as relações de massa dos implementos; onde a relação é menor, como

no lançamento do dardo, ao delta é também menor.

Não se sabe afirmar ainda, até quando estas diferenças continuarão a diminuir nestas proporções, e nem até que ponto as diferenças biológicas, que até então têm confirmado uma predominância masculina, em termos absolutos, em todas as modalidades, continuarão marcando este predomínio.

A SOCIEDADE ESPORTIVA FEMININA

Desde o tempo dos hominídeos, tanto a posição da mulher quanto a do homem era bem definida: ela era encarregada da coleta, e ele, da caça e de serviços mais pesados. Esta tradição tem se mantido através dos anos até o nosso tempo.

Nas Olimpíadas da Antiguidade, as mulheres eram proibidas, por regulamento, de assistir às competições porque elas não eram consideradas cidadãs, sendo quase totalmente excluídas da vida pública, com exceção das cerimônias religiosas. Com isso, somou-se à História algumas páginas em branco pela ausência da atuação feminina.

A primeira participação da mulher na Olimpíada aconteceu em 1900 (vide tabela 1). A partir daí, sua participação cresceu solidamente para ocupar um lugar de honra no mundo do esporte. A primeira Maratona Olímpica feminina aconteceu em 1984, não esquecendo que numa das Olimpíadas da Antiguidade, uma mulher se travestiu de homem para poder participar daquele evento. Com isto: sempre existirão pessoas que se adiantarão ao tempo. A pseudo preservação da mulher a esforços prolongados pode estar relacionada à cautelosa atitude do Comitê Olímpico Internacional, sabendo-se que muitas competições não-olímpicas de esforços de longa duração já haviam sido desenvolvidas.

Muitas atividades esportivas, até então restritas exclusivamente aos homens, como o salto triplo, estão sendo incorporadas por mulheres, apesar da recomendação para serem evitadas, em função do trabalho bastante intenso para sua execução (Pini, 1978). Algumas destas atividades constituem-se em número ainda reduzido, enquanto que outras (corrida de longa distância, por exemplo) recebem uma afluência bastante significativa.

Pini, 1978, diz que "poder participar de todas as modalidades esportivas praticadas pelo homem, ela pode. Resta apenas sabermos se ela deve fazê-lo"

Dependendo do sistema sócio-político-econômico de cada nação, a efetiva participação da mulher no esporte tem sido retardada por um tempo bastante prolongado. Em algumas partes do mundo, as mulheres ainda mantêm tradicionalmente seus papéis, e sua participação no esporte é vista de ma-

neira inconveniente e incômoda.

O EMBRIÃO CULTURAL PARA A ATIVIDADE ESPORTIVA

Desde a mais tenra idade, as meninas não são estimuladas adequadamente, e são muitas vezes impedidas de participar das brincadeiras mais agressivas e atléticas, que são largamente oferecidas aos meninos. Elas perdem uma oportunidade de conhecer e de desenvolver suas potencialidades. Em Oberteuffer & Ulrich, 1977, depara-se com a seguinte citação. "Ao brincar a criança não somente expressa tudo o que lhe vai no interior, mas reflete os padrões culturais que a rodeiam, e revela suas ambições, esperanças e interesses; e sua alegria, exaltação ou desapontamento"

Os meninos quase sempre brincam com bolas, ou com brinquedos de guerra, que oferecem excelentes possibilidades de integração com as atividades físicas, enquanto que as meninas se entretêm com bonecas e brinquedos "passivos" Conseqüentemente, os meninos são mais ativos e conseguem liderança através da força física, enquanto as meninas se dedicam às atividades manipulativas e recebem reconhecimento pela atividade verbal.

A CORRIDA COMEÇA DEVAGAR

A sociedade custa a absorver e aceitar o fenômeno que está ocorrendo, principalmente no início de seu processo. Este custo está diretamente relacionado ao fator tempo.

A partir da década de 70, o fenômeno corrida pedestre teve uma aceitação mundial, como se fosse uma "febre" Houve um crescente número de praticantes desta atividade, de vários tipos: o de fim-de-semana, aquele que pratica por recomendação médica, por convite de amigo, pela veiculação através de meios de comunicação, e outros cujos motivos são variados.

Quase duas décadas passadas, os olhos da sociedade começam a se acostumar com as pessoas correndo pelas ruas e parques, a qualquer hora do dia.

A ATUAÇÃO DA MULHER BRASILEIRA

No Brasil, a participação da mulher nos esportes não é ainda muito bem aceita. Du-

rante o período ditatorial (1964-1984), por exemplo, o governo tentou impedir a prática da arte marcial — o judô — pela mulher. De acordo com a ideologia reinante, esta decisão foi tomada sem qualquer prévia consulta às pessoas interessadas ou aos especialistas. Esta atitude parece ter retardado o desenvolvimento do Judô feminino, ao contrário do masculino que tem obtido resultados expressivos a nível internacional.

Embora com um relativo progresso da participação esportiva feminina, no Brasil, ainda há forte preconceito sem bases científicas. Há preocupação por parte de pais, assim como de namorados a respeito da possibilidade da mulher se "masculinizar". O esporte, ao contrário, tem um importante papel na afirmação de valores que possibilitarão a realização pessoal e sentimentos de conquista para ela, mulher.

NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

A partir de um levantamento de informações enfocando-se sobre atitudes sócio-culturais da mulher no esporte, na Universidade de São Paulo, por Hata, em 1988, concluiu-se que 88% das entrevistadas que praticam esporte, fundamentalmente atletismo, atribuíram valores positivos à prática esportiva e apenas 12%, valores negativos juntamente com positivos.

Os argumentos utilizados por elas para justificar sua participação vão desde singulares atitudes comportamentais até os ideais sociais: necessidade de conhecimentos específicos e multidisciplinares sobre o esporte; sociabilização; desenvolvimento de qualidades morais, como objetividade, perseverança, responsabilidade, auto-controle, que auxiliam no auto-conhecimento entre outros.

"A realização do próprio feito, apenas o simples fato do 'eu posso fazê-lo', é significativo no auto-conhecimento de qualquer um. ... o desenvolvimento, alteração e mudança da personalidade acontecem quando o Homem satisfaz as exigências das situações que o cercam, e quando ele interage totalmente como um indivíduo total com tais situações" (in Oberteuffer & Ulrich, 1977).

Por que elas preferem praticar corrida de longa distância? Pela disponibilidade de

horário; autonomia de local, companhia e materiais específicos; pela forma de se expressar (prazer, satisfação pessoal, vontade própria, desenvolvendo atitudes de dedicação, concentração, enfrentar desafios). Além disso, pode-se melhorar o "status social", conquistar objetivos estabelecidos, superando limites pessoais através de força de vontade. Certas situações esportivas podem levar à conscientização das possibilidades e limites do ser humano, aprendendo a colaborar, participar e competir, e avaliar as suas reais condições.

Jones & Bailey, 1950, confirmam com "quando os indivíduos ganham 'status' em seu grupo pelo perfeito desempenho de tarefas avaliadas pelo próprio grupo, a personalidade desses indivíduos torna-se mais amistosa, menos apreensiva, e mais auto-confiante"

No tocante à época de iniciação esportiva, infelizmente, nossa estrutura escolar para o desenvolvimento de atividades físicas é bastante deficiente: apenas 20% daquelas estudantes universitárias entrevistadas iniciaram a prática esportiva mais sistemática durante os últimos anos do primeiro grau; 40% delas, no segundo grau; e outros 40%, somente na universidade. Os incentivadores principais foram seus próprios professores de educação física (44%), seus amigos (31%) e outros estímulos (25%), como motivar-se a partir de um teste vestibular, ou através de incentivo de um técnico, de um irmão, de um pai.

Em contrapartida aos valores encontrados na Universidade de São Paulo, ressalta-se que o primeiro e marcante contato com o esporte ocorre na infância, através da família com um fator determinante neste envolvimento esportivo (Oberteuffer & Ulrich, 1977).

Atualmente, apesar do tardio primeiro contato com o esporte das estudantes entrevistadas, este foi importante em suas vidas e efeitos positivos ainda perduram, como "aprender a superar os obstáculos nas situações da vida diária" e "vai ter que dar"

Segundo 38% das entrevistadas, a prática esportiva provoca um grande entusiasmo, motiva a competir, permite uma melhor preparação, e ajuda na tomada de atitudes objetivas, como "ir até o fim", para conseguir a realização pessoal, dentro de uma convivência harmoniosa com outras pessoas.

CONCLUSÕES

Arrematando, em relação às considerações acima mencionadas, o fenômeno esportivo feminino é um dos resultados positivos do processo de evolução e transformação da sociedade humana atual. Cada vez, atividades físicas são incorporadas como meios de expressão das pessoas, assim como novas marcas mundiais são estabelecidas como limites da especialização de privilegiados seres humanos, onde a atuação da mulher se faz presente.

Indubitavelmente, que uma série de fatores sócio-político-econômicos colabora ou prejudica o esporte de uma maneira geral, e conseqüentemente, o esporte feminino. A evolução cultural só será um ponto positivo se esses fatores estiverem adequadamente

ajustados ao ideal. Na complexidade do assunto, com as situações mundiais se alterando constantemente, para uma nação o desenvolvimento cultural é adequado, para outra não.

Sendo assim, na esperança de que as práticas esportivas se tornem um hábito salutar, que haja consciência de sua necessidade e importância; que não seja uma atividade secundária, supérflua; que no país do futebol, haja tantos adeptos das diversas modalidades esportivas, quanto do esporte bretão; que o esporte seja um elemento colaborador à formação educacional do ser humano, como fator prioritário, através de um sólido trabalho de base.

E que, apesar do preconceito que ainda perdura em relação à mulher que pratica esporte, é preciso reverter essa situação!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ARENO, W. A mulher no esporte. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física**, Rio de Janeiro, 49:24-9, 1945.
- 2 ASTRAND, P-O. **Tratado de fisiologia do exercício**. 2. ed. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.
- 3 BARBANTI, V. J. **Teoria e prática do treinamento desportivo**. São Paulo, Edgard Blücher, 1979.
- 4 BARBANTI, V. J. **Treinamento físico: bases científicas**. São Paulo, CLR Balieiro, 1986.
- 5 BERLIN, P. The women athlete. In: BERGER, F. et alii. **The american women in sport**. Massachusetts, Addison-Wesley, 1974.
- 6 CAGIGAL, J. M. Filosofia del deporte femenino. In: CONGRESSO MUNDIAL DEL DEPORTE FEMENINO, Roma, 1980.
- 7 CASTELLANI FILHO, L. Ensaio sobre a mulher brasileira face a legislação da educação física e do desporto. **Desportos e Lazer**. 8:8-21, 1982.
- 8 DEFOLIGNY, C. Aspectos medicos del deporte femenino. **Educación Física**, 170:36-40, 1981.
- 9 FERNANDES, R. **Jogos olímpicos — citius, altius, fortius**. Porto, Porto Editora, 1987.
- 10 GLAUCIO, A. D. S. A mulher nas olimpíadas. **CiênciaHoje**, São Paulo, 8(43):34-43, 1988.
- 11 HATA, M. Sports in your life, Brazil in Sports and Woman in sports. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EKIDEN, 1-3, Osaka, 1987 **Anais**.
- 12 IAAF-ATFS. **Statistics handbook**. Seoul Olympic Games, 1988.
- 13 JONES, M. E. & BAILEY, N. Physical maturing among boys as related to behavior. **Journal of Educational Psychology**, 41:129-48, 1950.
- 14 KATCH, F. I. & McARDLE, W. D. **Nutrição, controle de peso e exercício**. 2. ed. Rio de Janeiro, MEDSI, 1984.
- 15 LENK, M. A mulher no esporte. In: SIMPÓSIO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10, São Caetano do Sul, 1982.
- 16 LYND, R. **Knowledge for what?** Princeton, Princeton University Press, 1939.
- 17 MASSUCATO, J. G. & HATA, M. Considerações da prática esportiva da mulher no contexto sócio-cultural. In: SEMINÁRIO

- INTERNACIONAL EKIDEN, 4, Osaka, 1988.
- 18 MATHEWS, D. K. & FOX, E. L. **Bases fisiológicas da educação física e dos desportos**. 2. ed. Rio de Janeiro, Interamericana, 1979.
- 19 MELLEROWICZ, H & MELLER. **Bases fisiológicas do treinamento físico**. São Paulo, EPU e EDUSP, 1979.
- 20 NETTO, A. R. **Jogos olympicos de ontem, de hoje e de amanha**. São Paulo, SPES, 1937.
- 21 OBERTEUFFER, D. & ULRICH, C. **Educação física: manual de princípios para estudantes de educação física**. São Paulo, EPU e EDUSP, 1977.
- 22 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA **Carta internacional da educação física e do esporte**. São Paulo, EEFUSP, 1979.
- 23 PINI, M. C. A mulher no esporte. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, 10:18-25, 1971.
- 24 PINI, M. C. **Fisiologia Esportiva**. Rio de Janeiro, Guanabara-Koogan, 1978.
- — — — —
- (*) Professor Titular do Departamento de Ginástica da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo.
- (**) Professor Auxiliar de Ensino do Departamento Técnico Desportivo da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo.

AN APPROACH TO FEMALE PARTICIPATION IN SPORTS

José Geraldo Massucato ()*
*Mário Hata (**)*

ABSTRACT

Women's participation in sports is increasing more and more and has always been connected to cultural factors.

Thus, sports once restricted to men, as long distance running which nowadays has significant female participation, are being more and more incorporated by women.

Several factors, such as politics,

religion and economy, may generally speaking collaborate with or impair sports and consequently female sport.

Our aim is to do away with prejudice deeply inherent to our culture so that women will be able to fully develop within society.

UNITERMS: Women in sports.

OLYMPIC GAMES: A WOMAN'S DREAM?

The world has witnessed the increasing involvement of female participation in sports activities (Barbanti, 1986), particularly in the Olympic Games. From the beginning of this century, a growing female involvement has been noticed in the "Olympic Games"

phenomenon, as depicted in Figure 1.

History has shown us that female participation in sports has always been connected to social and cultural factors.

As well as the evergrowing number of female participants, likewise there has been a quick improvement in their scores. One of the reasons for this female growth in the

world of sports is a strong identification with what can be offered by sports: "Man has many personal needs and works to satisfy such needs" (Lynd, 1939). One who is

engaged in any sports activity, whatever it may be, besides other secondary qualities develops a very close relationship to one's self and to the moment one is living.

Table 1
Performance evolution of male and female participation as related to Modern Age Olympic Games

Olympic Year	Site	Male Participation	Female Participation
1896	Athens	295	—
1900	Paris	1066	11
1904	St. Louis	546	8
1908	London	1998	36
1912	Stockholm	2447	57
1920	Antwerp	2527	64
1924	Paris	2939	136
1928	Amsterdam	2708	263
1932	Los Angeles	1281	127
1936	Berlin	3652	328
1948	London	3677	385
1952	Helsinki	5349	518
1956	Melbourne	2813	371
1960	Rome	4859	537
1964	Tókyo	4854	732
1968	Mexico	5782	844
1972	Munich	8485	1603
1976	Montreal	4915	1274
1980	Moscow	4625	1247
1984	Los Angeles	5458	1620
1988	Seoul	Altogether: over 11 thousand	

In many Track and Field and Swimming competitions, the difference between male and female results has been constantly decreasing side by side with female technical level development and the increasing number of women practicing sports.

Picture 1 depicts the comparison

between male and female results up to 1978, and from this period up to 1988, in Track and Field. The same applies to Swimming, exception made to the 800m and 1.500m competitions. Male results leveled to 100%, while "delta" represents the extent (in percentage) of female results as compared to male's.

Picture 1
Ratio of female results as related to males's in absolute values (*)

Track and Field	up to 1978			up to 1988		
	male	female	delta	male	female	delta
Competitions						
100m	9.95	10.88	90.7%	9.83	10.49	93.9%
200m	19.83	22.06	88.8%	19.72	21.34	91.8%
400m	43.86	48.94	88.4%	43.29	47.60	90.0%
800m	1.43.44	1.54.94	88.9%	1.41.73	1.53.28	88.6%
1500m	3.32.16	3.56.0	88.8%	3.39.46	3.52.47	89.0%
3000m	7.35.2	8.27.12	88.6%	7.32.1	8.22.63	88.8%
10000m	27.22.5	31.45.40	84.0%	27.13.81	30.13.74	89.0%
High Jump	2.33	2.01	86.3%	2.43	2.09	86.0%
Long Jump	8.90	7.09	79.7%	8.90	7.52	84.5%
Shot Put (a)	22.15	22.32	100.8%	23.06	22.63	98.1%
Discus Throw (b)	71.16	70.72	99.4%	74.08	76.80	103.7%
Javelin Throw (c)	94.58	69.32	73.3%	104.80	80.00	76.3%
Swimming	Crawl			Back		
Competitions (d)	male	female	delta	male	female	delta
50m	22.11	24.98	87.0%	—	—	—
100m	48.42	54.73	87.0%	54.51	1.00.59	88.8%
200m	1.47.25	1.57.55	90.4%	1.58.14	2.08.60	91.1%
400m	3.46.95	4.03.85	92.5%	—	—	—
800m	8.15.58	8.47.66	93.5%	—	—	—
1500m	15.31.75	16.33.95	93.3%	—	—	—

(*) Modified of Mellerowicz & Meller, 1979, and Mathews & Fox, 1979.
(a) relation of male/female implement bulk = 1.8.
(b) relation of male/female implement bulk = 2.0.
(c) relation of male/female implement bulk = 1.3.
As of April 1, 1986 new rules for the building of male javelin come into force.
(d) Except for the 800m and 1.500m contests, all results are of up to 1988.

As a rule, female scores, in the running contests, fall further behind as distance increases, as opposed to swimming. In Hurling and Throwing, female's better scores as compared to those of male's can be explained while one observes the relations of implement bulk; as in the case of Javelin Throw, a smaller relation implies in a

smaller delta.
Forseeing how long these differences will keep decreasing at such rate is impossible, as it is impossible to know to what extent biological differences, which so far have kept male predominance in absolute terms in all modalities, will keep registering such predominance.

FEMALE SPORTS SOCIETY

As far back as the Hominidae, both male and female position have been well defined: in those days women were in charge of the harvest whereas men were responsible for hunting and other heavy tasks. Such tradition has remained throughout times.

In the Ancient Olympic Games, women by rule, were forbidden to watch the competitions because they were not regarded as citizens. Except for religious ceremonies, they were so to say, almost totally excluded from public life. As a result, History holds a few blank pages as far as female performance is concerned.

Woman's first participation in the Olympic Games took place in 1900 (see Table 1). From then on, women's participation has steadily increased, standing out in the world of sports. The first female Marathon took place in 1984, not to mention that in one of the Ancient Olympic Games a woman dressed herself as a man so as to be able to take part in that event. From this fact we gather that there will always be people ahead of their time. Falsely keeping women away from long demanding activities may be related to the cautious attitude of the International Olympic Committee. It is known that many non Olympic long demanding activities had already been promoted.

Many sports activities, previously restricted to men, such as triple jump, are now being incorporated by women, in spite of the recommendation that they should be avoided, due to the drastic work out demanded for its performance (Pini, 1978). Some of these activities still have a small number of participants as opposed to others (long distance running, for instance), which show a larger number of followers.

According to Pini, 1978, a woman can take part in all sports features performed by men; it remains to be seen if she should do it.

Women's participation in sports has always depended on the social, political and economical system of each country and has therefore sometimes been delayed. In some parts of the world, women still maintain their traditional roles, and their participation in

sports is regarded as inconvenient and cumbersome.

CULTURAL EMBRYO FOR SPORTS ACTIVITY

From early age, girls are not properly stimulated and many times are kept from participating in more aggressive and athletic play, largely offered to boys. Thus, they miss the opportunity of getting to know and developing their potentialities. Oberteuffer & Ulrich, 1977, state that: "When a child plays, he not only expresses all that goes within himself, but he also reflects the cultural patterns he is surrounded by and reveals his ambitions, hopes and interests, as well as happiness, excitement or disappointment"

Most of the time, boys are given balls or war toys to play with, which offer them excellent opportunities for integration into physical activities, while girls entertain themselves with dolls and "passive" toys. As a result, boys are more active and obtain leadership through physical force, while girls dedicate themselves to handiwork and are praised for their verbal activity.

RUNNING STARTS SLOWLY

Society takes a long time to assimilate and accept new phenomena and this is particularly true at the beginning of the process. Such delay is in straight connection with time.

From the 70's on, road running became worldwide accepted, it was a "fad" There was an increasing number of people, of all kinds, engaged in this activity: the weekend type, those following medical advice, the ones who accepted a friend's invitation, those influenced by media and many more for all sorts of reasons.

Almost two decades later, the eyes of society get used to seeing people jogging through streets and parks, at any time of the day.

THE BRAZILIAN WOMAN'S PERFORMANCE

In Brazil, women's participation in sports is not much approved of. During the dictatorial period, for instance, the

government tried to hinder women from practicing martial arts — Judo. In accordance to the ideology of the time, this decision was taken without any previous consultation with the people concerned or with experts. Such attitude seems to have delayed women's development as far as Judo is concerned as opposed to men's who have obtained significative international scores.

Although a partial increase in women's participation in sports in Brazil has been noted, it is still looked upon with great prejudice, and no scientific support. There is much concern on the part of parents and boyfriends as to women's masculine look. Conversely, sport plays an important role in the reassurance of values that will enable women to reach personal accomplishment and a feeling of fulfilment.

AT THE UNIVERSITY OF SÃO PAULO

A survey on women's social and cultural attitudes in sports, at the University of São Paulo, made by Hata in 1988, reported that 88% of the women taking sports, particularly track and field, claimed to recognize positive values to the practice of sports and a mere 12% attributed both negative and positive values to it.

The reasons claimed by them to account for their participation range from mere behaviour attitudes to social ideals: the need for multiple and specific knowledge of the subject matter, sociability, development of moral qualities as objectivity, perseverance, responsibility, self control which contribute for selfknowledge, among other things.

"Accomplishment of the task itself and the sheer feeling of the 'I can make it' is significative to one's self knowledge. ... development, modification and changing of personality take place when man meets the demands of the situations he is surrounded by and when he totally interacts as a complete individual in such situations" (Oberteuffer & Ulrich, 1977).

Why do they prefer to do long distance running? Due to time availability; autonomy of place, company and specific material, to the way of expressing themselves (pleasure, personal satisfaction, own will, developing attitudes of dedication, concentration,

meeting challenges). Besides, one can always improve one's "social status", accomplish pre-established goals, overcome personal limits through will power. Given sports situations may lead to the awareness of human possibilities and limits, learning to collaborate, participate, compete, and assess one's actual condition.

Jones and Bailey, 1950, corroborate that "when individuals gain 'status' within their own group due to perfect performance of tasks assessed by the group itself, these individuals become friendlier, less apprehensive and more self confident" As far as sports initiation time is concerned, our school structure for the development of physical activities is unfortunately rather poor: just 20% of those college students interviewed had started a more systematic sports practice during their junior high school years; 40% in senior high school and another 40% only at College. Their main incentivators had been their own physical education teachers (44%), their friends (31%) and other stimuli such as motivating themselves after a hard exam to enter University, or through the incentive of a coach, a sibling or a parent (25%).

As opposed to the results found at the University of São Paulo, it is emphasized that the first and outstanding contact with sports takes place in childhood, the family playing an important role in this involvement (Oberteuffer & Ulrich, 1977).

Currently, in spite of the delayed contact of the interviewed students with sports, it stands out as something important in their lives and its positive effects still last, as "learning to overcome daily life adversities" and "I've got to make it"

According to 38% of the interviewed girls, sports engagement brings forth great enthusiasm, stimulates competition, provides a better preparation, and helps making objective decisions such as "going to the very end of it" to reach personal accomplishment, within consonant relationship with other people.

CONCLUSION

In brief, having in mind the above mentioned considerations, female sports phenomenon is one of the positive results of the development and transformation of

today's human society. More and more, physical activities are being incorporated as means of expression, in the same way that new international scores are established as limits of specialization of privileged human beings, where women's performance is felt.

In a way, several social, political and economical factors account for or impair sports and consequently female sport. Cultural evolution will not be a positive determinant until these factors are in tune with the purpose. In the complexity of the matter, with constant change in the world situation, cultural development may be adequate for one country but not necessarily for another one.

Thus, we do hope that sports engagement becomes a healthy habit, that there be an awareness of its role and

importance; that it may not be a redundant, minor activity; that in the soccer country, there may be as many followers of other sports features; that sport as a priority factor and through a sound basic work may contribute to education.

We also hope that in spite of all prejudice regarding woman in sport, we may successfully change this situation.

(*) Full Professor – Department of
Gymnastics of the School of Physical
Education at the University of São Paulo.

(**) Instructor of the Department of
Technical Sports of the School of
Physical Education at the University of
São Paulo.

"A CRIANÇA E O BRINQUEDO: UMA RELAÇÃO IMPORTANTE"

*Eliane Jany Barbanti**

RESUMO

O propósito deste trabalho é investigar a importância do brinquedo no desenvolvimento infantil do ponto de vista funcional, psicossocial e social. Verifica-se que através do brinquedo, mais do que outra atividade, a criança aprende a manipular e a controlar seus objetos. Lida com problemas psicológicos quando desempenha nos brinquedos as dificuldades que encontrou na realidade e

aprende sobre relações sociais, quando começa a entender que deve ajustar-se aos outros se quiser compartilhar seus brinquedos. Há um consenso de que o brinquedo é um meio de preparar a criança para ocupações futuras. Esta abordagem é ilustrada através da Análise Cross-Cultural dos jogos e o Conflito de Aculturação dentro dos Aspectos sociais dos jogos e brincadeiras.

UNITERMOS: Jogos infantis. Atividades lúdicas.

1 – INTRODUÇÃO

Existe realmente uma relação importante entre a criança e o brinquedo? Qual o significado de tal relação?

Responder a estas indagações consiste em considerar o brinquedo neste contexto não apenas como um objeto para crianças brincarem, mas também o divertimento, brincadeira.

Embora para muitos autores os termos "brincadeira" e "jogo" sejam frequentemente intercambiáveis, não são idênticos no significado.

"Falando em termos gerais, "brincadeira" refere-se às atividades da criança

pequena, caracterizadas por uma liberdade total de regras, excetuando-se as pessoalmente impostas, pelo envolvimento solto da fantasia, e pela ausência de objetos fora da atividade em si. Os "jogos por outro lado, são de regra, competitivos e caracterizados por uma exigência de se usar instrumentos da atividade de modo para o qual foram criados, e não como a imaginação ditar e frequentemente por um objeto ou propósito externo à atividade em si, como por exemplo, o de ganhar" Bettelheim (1988)

Para dar-se uma resposta satisfatória às indagações introdutórias será analisado o valor do brinquedo, os aspectos funcionais, psicossociais e sociais das brincadeiras e seus envolvimento com a criança.

2 – O VALOR DO BRINQUEDO

Segundo Bettelheim (1988) "os brinquedos sempre representaram as invenções e espelham os símbolos do progresso tecnológico da sociedade" Afirma o autor que carros, caminhões, aviões e espaçonaves de hoje cumprem o mesmo papel nas brincadeiras de nossos filhos que a carruagem de brinquedo cumpriu na Índia Antiga ou na Grécia. Segundo o autor a popularidade dos brinquedos de armar, aviões, walkie-talkie, jipes lunares, e assim por diante atesta o interesse da criança em objetos que são artefatos na vida adulta. É muito importante para elas que os pais compartilhem os sentimentos de prazer, brincando com esses brinquedos. Neste sentido o autor conclui que para as crianças o prazer vem, antes das fantasias de serem grandes pilotos, músicos, pintores, inventores, enquanto o entusiasmo dos pais tende a basear-se nas projeções sobre o futuro do filho.

Esta idéia é compartilhada com Dias Pacheco (1986) quando se refere às diferenças de expressão lúdica entre os adultos e as crianças. A autora faz ainda uma profunda análise traçando um paralelo entre o desenvolvimento da criança e o brinquedo, onde remota desde o primeiro ano de vida da criança até a adolescência, relatando as experiências sensório-motoras que advêm das ações sobre os objetivos que as cercam no desenrolar dos diversos estágios do desenvolvimento infantil. Brincar de esconde-esconde, lenço-atrás, o passa-anel, a cabra-cega, os chaveiros, o próprio corpo da criança, almofadas, paineleiros, água, terra, areia, a boneca, os bichos de pano ou pelúcia, recipientes que a criança pode encher e esvaziar, a casa nos desenhos infantis, os livros de histórias, brinquedos de casinha e de médico, jogos intelectuais e já com regras, são referências da autora neste paralelismo entre o desenvolvimento infantil e o brinquedo. E conclui a autora que o "brinquedo" da criança valoriza o humor, a magia, a liberdade, o poder, a esperteza e a agressividade"

Assim através do brinquedo, mais do que outra atividade, a criança aprende a manipular e a controlar seus objetos quando constrói com blocos. Lida com problemas psicológicos quando desempenha novamente nos brinquedos as dificuldades que en-

controu na realidade, assim como quando inflige a seu animal de brinquedo, uma experiência dolorosa que ela própria sofreu. E aprende sobre relações sociais, quando começa a entender que deve ajustar-se aos outros se quiser compartilhar seus brinquedos com eles.

Deste modo percebe-se que existe também um aspecto funcional e psico-social relacionado com as brincadeiras. Portanto, esse processo será analisado logo a seguir.

3 – ASPECTO PSICO-SOCIAL E FUNCIONAL DA BRINCADEIRA

Em primeiro lugar, as crianças entram na brincadeira porque ela é agradável em si. Isso é tão óbvio que parece desnecessário mencionar. Para autores como Martens (1981), este prazer é derivado da própria atividade, definindo-o como um "fluir" onde a atividade não é nem monótona e nem provoca o stress que leva à ansiedade. (fig. 1)

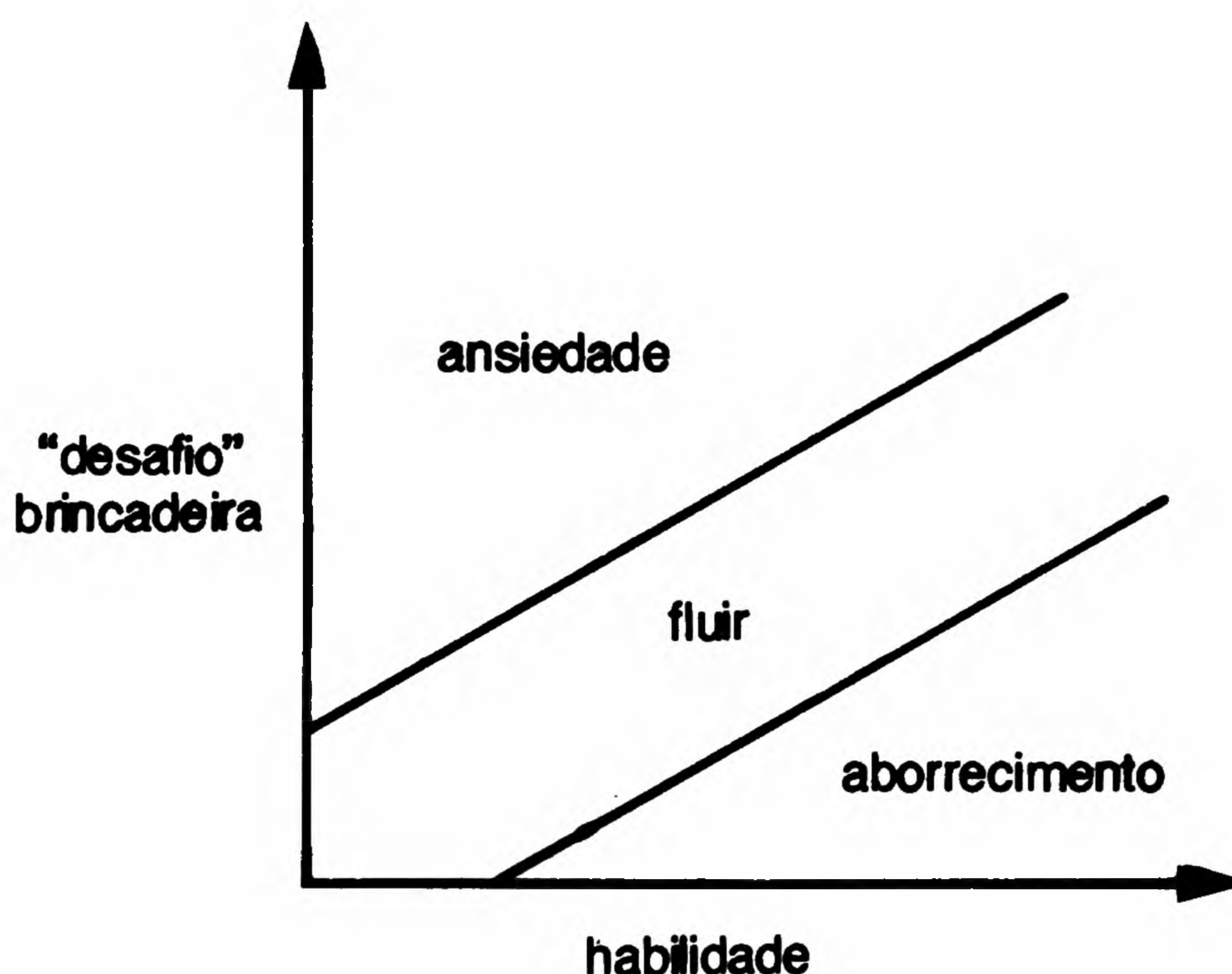


figura 1.

A criança gosta de sentir que seu corpo funciona bem. Pavlov (1) refere-se a este aspecto funcional como "uma alegria muscular" Neste sentido entende-se que enquanto a criança exercita seu corpo, ganhando domínio sobre ele mesmo enquanto salta e corre, sente tal exuberância que frequentemente não pode ficar quieta, e expressa em altos brados a alegria pelo que seu corpo pode fazer, sem saber que esse é o motivo.

prazer que tiramos da experiência de que nossos corpos e mentes estão operando e servindo-nos bem, constitui a base para todos os sentimentos de bem-estar. O jogo solitário nos propicia a satisfação obtida com a experiência de funcionar bem, mas jogando com os outros, podemos deduzir outras das grandes satisfações da vida, a de funcionar bem com os outros. Bettelheim (1988) destaca que a base verdadeira dessas experiências é criada por meio da brincadeira quando o bebê brinca com os pais e delicia-se com isto, mas a longo prazo, ele só terá prazer se sua alegria for confirmada pelos pais.

O mesmo autor afirma que "brincar é muito importante porque, enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos mais necessários a esse crescimento, como a persistência, tão importante em todo aprendizado". Outros pontos relevantes são destacados pelo autor, ou seja: Na brincadeira e através dela, a criança exercita os processos mentais; o desenvolvimento da linguagem também é acelerado se o adulto participa com o filho enquanto brincam juntos. Na tentativa de compreender palavras de Einstein, o autor coloca que as crianças superam a experiência derrotante de viver num mundo que não podem dominar, criando um mundo mais compreensível que elas podem entender, que fazem isso de uma forma só conveniente para elas e que só elas podem saber que é essa. Esses autores colocam com isto, em suas observações, a importância da brincadeira no desenvolvimento da habilidade de formar construções lógicas e criar uma imagem própria. Mas talvez a maior importância da brincadeira esteja no imediato prazer da criança, que se estende num prazer de viver. Dias Pacheco, refere-se a prazer imediato quando menciona sobre as expressões lúdicas e suas diferenças de significado para a criança e o adulto, onde a criança vive e representa o exterior segundo o seu mundo interior. A brincadeira permite que a criança resolva de forma simbólica problemas não resolvidos no passado e enfrente direta ou simbolicamente questões do presente. Há um consenso de que o brincar é um meio de preparar a criança para ocupações futuras, esta abordagem será ilustrada através da "Análise cross-cultural dos jogos e o Conflito de Aculturação dentro

dos aspectos sociais dos jogos e brincadeiras".

Há portanto os aspectos psicológicos e inconscientes da brincadeira, as funções da brincadeira no desenvolvimento das habilidades cognitivas e motoras e o aspecto sociológico que veremos a seguir.

4 – ASPECTOS SOCIOLÓGICOS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

O processo de socialização é um processo de aprendizagem e reprodução dos valores sociais. Brincadeiras e jogos são situações que um importante aprendizado ocorre. O aprendizado da socialização infantil é um deles. Eles são práticas para a conquista de domínio sobre o mundo externo.

De acordo com Bettelheim (1988) muitas línguas tem apenas uma palavra para aquilo que o inglês designa com os dois substantivos: "play" (brincadeira) e "game" (jogo) e o mesmo inglês tem apenas um verbo "to play" para ambas as atividades. Em inglês pode-se dizer: "We play at playing, and we play a game". Como já foi observado antes, brincadeira refere-se a um nível mais primitivo, e jogos requerem-se a um nível mais amadurecido de compreensão. Os jogos, com sua estrutura definida e seus aspectos competitivos, estão normalmente mais próximos do nosso jeito adulto de passar o tempo e, por conseguinte, evocam empatia mais imediata nos adultos.

Após entendermos o significado das brincadeiras e dos jogos através destas definições, devemos apontar também as habilidades sociais que emanam a partir dos jogos e em consequência de determinados estilos específicos de brincadeiras.

Neste sentido outro importante aprendizado ocorre: A criança aprende o seu papel social. Existem ainda diferenças sexuais nos jogos e brincadeiras o que será estudado a seguir.

4.1 – DIFERENÇAS SEXUAIS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

Lever (1978) afirma que existem diferenças sexuais nas brincadeiras. Talvez seja por causa das expectativas e no modo com que os pais tratam seus filhos. Eles esperam que os meninos sejam audaciosos, independen-

tes, acreditem em si mesmos sejam emocionalmente controlados. E esperam que as meninas sejam meigas, obedientes, educadas, considerem os outros, e, portanto, tratam seus filhos de forma diferente.

Sutton-Smith (1979) destaca que talvez haja alguma evidência no fato que as mães brinquem mais frequentemente e mais socialmente com as meninas. Muito embora essas brincadeiras não sejam tão frequentes, é possível que as meninas modelem os papéis diretivos das mães, bem como seu papel nas brincadeiras. A "negligência" relativa com os meninos e as expectativas das mães, transmitem que eles deveriam brincar mais independentemente, sugerindo que os meninos ganhem um envolvimento maior do que simples jogadores, mas que sejam aqueles que controlam as brincadeiras. Os pais em contraste com as mães nas situações de brincadeira, preferem proporcionar atividades mais estimulantes e excitantes para seus filhos.

Lever (1978) afirma ainda que as brincadeiras dos meninos são mais complexas que a das meninas. Dando um exemplo familiar, nas brincadeiras dos meninos existem algumas teorias elementares como liderar e perseguir, capturar e achar, que são infinitamente re combinadas em jogos mais complexos o que Sutton-Smith denominou de sintaxe de jogo.

Similarmente as atividades das meninas pequenas envolvendo bonecas, no processo antecipatório de socialização tem a sua função de preparar as meninas para os futuros papéis de mães e donas-de-casa. A autora descreve que as brincadeiras dos meninos tem maior ênfase no seguinte:

- Força e contato corporal
- Fluência contínua da atividade
- Atividade motora envolvendo todo corpo
- Uso de amplos espaços e atividades ao ar livre
- Conflito de fato ou fantasiado entre grupos ou times
- Conquista de sucesso através de interferência ativa com outro jogador

– Resultados bem definidos determinando claramente os perdedores e vencedores

- Brincadeiras em grandes grupos
- Jogos de maior duração
- Maiores grupos com participação de diferentes faixas etárias

Em contraste ela compara com as características dos jogos das meninas:

- Sequência de ordem
- Canções e atividades de coral, música e ritmo
- Vários estágios de brincadeira que são múltiplos e bem definidos
- Competição indireta
- Variedade de regras dadas a cada movimento
- Solicitação parcial de partes do corpo
- Competição individual e não em grupo

A interpretação destas diferenças, segundo a autora, é que estas características preparam os meninos para atuarem em grupos e constituições complexas da sociedade, enquanto que as meninas são preparadas para os papéis mais restritos ou familiares de relacionamento com grupos menores.

4.2 – ANÁLISE CROSS-CULTURAL DOS JOGOS

Callois (1961) define que o jogo como "qualquer forma de brincadeira competitiva na qual o resultado é determinado por habilidade física, estratégica ou chance aplicados individualmente ou em combinação." Três categorias de jogos são reconhecidas:

Habilidade física, chance e estratégia.

Jogos de habilidade física são aqueles onde o resultado é determinado pelas atividades motoras dos participantes (corridas, jogo de argolas, etc.).

Jogos de chance são aqueles cujo resultado é determinado por adivinhação ou certos artefatos externos tais como dados, roleta (bingo, loto, etc.).

Jogos de estratégia são aqueles cujo resultado é determinado por escolhas racionais (damas, xadrez, quebra-cabeças, etc.).

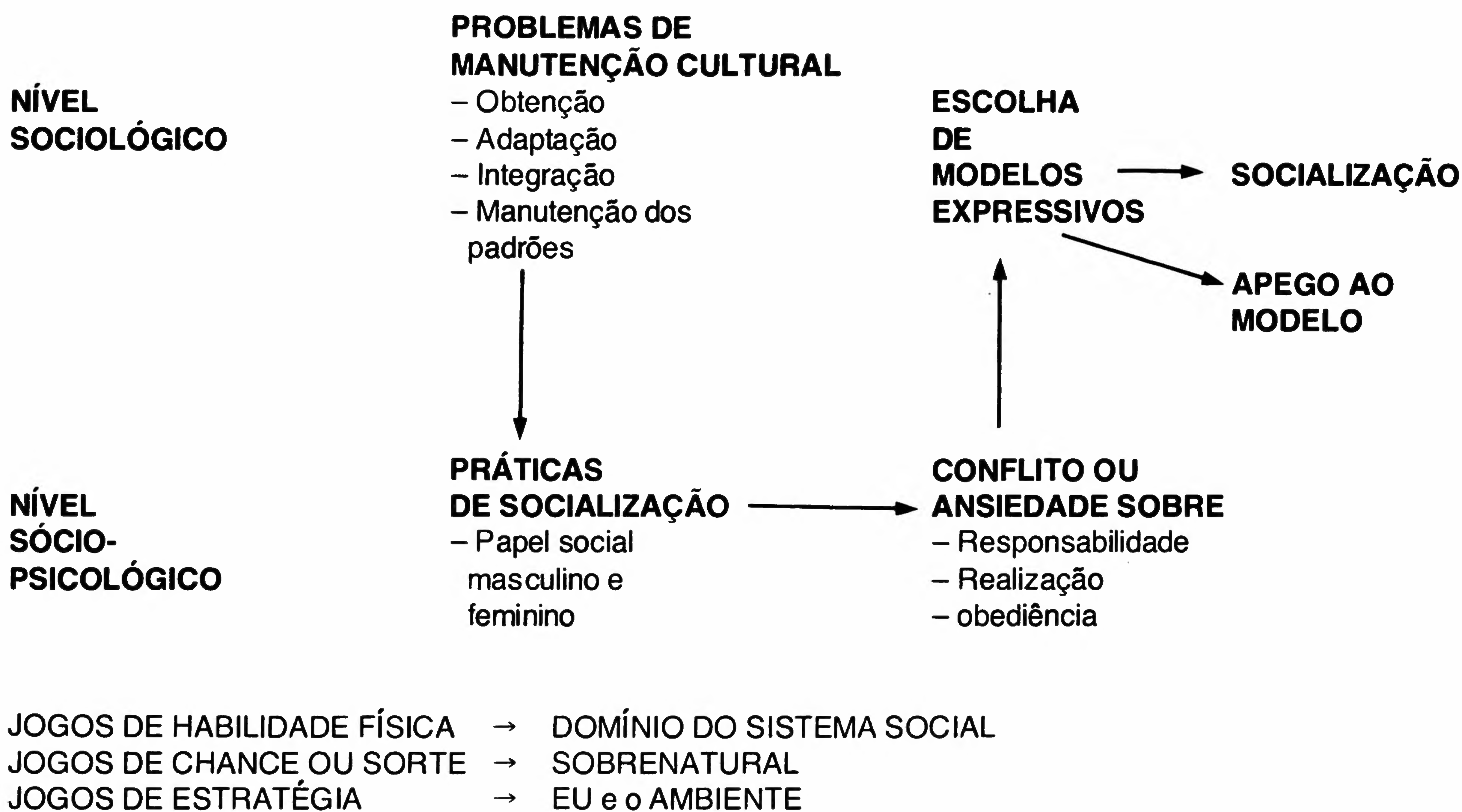
4.3 – TEORIA DO CONFLITO DE ACULTURAÇÃO DOS JOGOS

De acordo com Robert e Sutton-Smith (1963) a hipótese de Conflito de Aculturação diz que as práticas durante a infância induzem a um conflito e levam a uma curiosidade sobre a representação (como modelos expressivos ex.: jogos). O envolvimento nestes modelos expressivos ocorrem porque esta representação microscópica reduz as complexidades do modelo a uma compreensão cognitiva e emocional e por causa do suc-

so que a criança talvez experimente enquanto estiver representando.

Este envolvimento, por outro lado tem um valor de aculturação, pois o participante pode aprender sobre os aspectos cognitivos e emocionais de vencer, de um modo mais seguro. Este sucesso dá um aumento na confiança. Assim pode-se dirigir as pressões da realização numa escala total de participação cultural. O modelo, tem assim uma função geral cultural de contribuir para o aprendizado e ajustamento de pessoas que devem manter um alto nível de motivação de realização, responsabilidade ou obediência.

MODELO DE CONFLITO DE ACULTURAÇÃO DE ROBERTS & SUTTON-SMITH



5 – CONCLUSÃO

Se compreendermos a importância da brincadeira concordaremos que ela é não só uma atividade agradável, mas uma ocupação séria e significativa. Devemos oferecer brinquedos e jogos, encorajando e ajudando as crianças a usá-los, e tomando providências para que brinquem com outras crianças. As brincadeiras mudam à medida que as crianças crescem e problemas diversos começam ocupar suas mentes.

Através da brincadeira, as crianças começam a compreender como as coisas funcionam: o que pode ou não ser feito com os objetos e como; os rudimentos do por quê? e do porque não? Brincando com os outros aprendem que existem regras de sorte e de probabilidade, e regras de conduta que devem ser cumpridas. Portanto, por todas estas razões e outras tantas que aqui mencionamos podemos responder com certeza que **EXISTE REALMENTE UMA RELAÇÃO MUITO IMPORTANTE ENTRE O BRINQUEDO E A CRIANÇA.**

6 — BIBLIOGRAFIA

- 1 BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**. Rio de Janeiro, Campos, 1988.
- 2 CALLOIS, R. **Man, play and games**, New York, Fice Press, 1961.
- 3 LEVER, J. Sex differences in the complexity of children's play and games. **American Sociological Review**, 43:471-483, Aug, 1978.
- 4 PACHECO, E. O Lúdico no desenvolvimento infantil e na interação do eu. In: KUNSCH, M. (org.) **Comunicação e educação: caminhos cruzados**. São Paulo, Loyola, 1986.

- 5 MARTENS, R. et alii. **Coaching young athletes**. Champaign, Ill., Human Kinetics, 1981.
- 5 ROBERTS, J.M. & SUTTON-SMITH, B. Games involvement in adults. **The Journal of Social Psychology**, 60:15-30, 1963.

*TÉCNICA DO CENTRO DE PRÁTICAS ESPORTIVAS DA USP

- 1 — Mencionado por Bettelheim (1988)

"THE CHILD AND THE TOY: AN IMPORTANT RELATIONSHIP"

*Eliana Jany Barbanti**

ABSTRACT

Investigating the importance of toy in child development from a functional, psycho-social and social viewpoint is the purpose of this paper. It has been noticed that through toy, more than through any other activity, the child learns to manipulate and control his objects. He deals with psychological problems when he lives over through toys the problems he has been

faced with in reality, and learns about social relations when he realizes that he must adjust himself to others if he wants to share his toys. There is a consensus that toy is a means of preparing a child for future occupations. This approach is shown through Cross-Cultural Analysis of games and the Conflict of Enculturation within social aspects of games and play.

UNITERMS: Children's plays. Play activities

1 – INTRODUCTION

Is there actually an important relationship between child and toy? What is the meaning of such relationship? Answering these questions in this context is considering toy not only as an object for children to play with, but also as entertainment, play.

Although for many authors the terms "play" and "games" are often interchangeable, they differ in meaning.

"Generally speaking, 'play' refers to small children's activities, characterized by absolute lack of set rules, exception made to those personally imposed, by free

involvement of fantasy and by the absence of objects not pertaining to the activity itself. 'Games', on the other hand, have rules, are competitive and characterized by the demand for making proper use of the objects of the activity, that is, in the manner for which they were built and not as imagination wills. Games are also frequently characterized by an object or purpose other than the game itself – winning, for instance" Bettelheim, 1988.

In order to answer the introductory questions satisfactorily we shall analyze the value of toy, its functional, psycho-social and social aspects and its involvement with children.

2 – THE VALUE OF TOY

According to Bettelheim (1988) "toys have always represented inventions and reflected the symbols of society's technological progress" The author states that today's cars, lorries, airplanes and spaceships play the same role in our children's play as did the carriage in Ancient India or Greece. According to the author the popularity of assembling toys, planes, walkie-talkies, moon jeeps and so on, show a child's interest in objects that are pieces of workmanship in adult life. It is very important for them that parents share feelings of pleasure, playing with these toys. In this sense, the author reports that for children, the pleasure is drawn, in the first place, from fantasies about being at that very moment, great pilots, musicians, painters, inventors, whereas parent's enthusiasm tends to be based upon projections for the child's future.

This idea is shared by Dias Pacheco (1986) as for play expression differences between adults and children. Besides, the author deeply analyzes the matter, drawing a comparison between child's development and toy. She draws a line from the child's first year to adolescence and reports motor-sensory experiences resulting from actions on goals he is surrounded by during the different stages in child development.

Hide-and-seek, Drop-a-handkerchief, Button-button-who's-got-a-button, Blindman's buff, key rings, the child's body itself, cushions, pan cupboards, water, earth, sand, doll, cloth or plush toy pets, containers that he can empty or fill, the house in a child's drawing, story books, making believe he is a parent or a doctor, intellectual games now with rules, are references made by the author in her comparison between development and play.

She infers that "child 'play' enriches mood, magic, freedom, power, smartness and aggressivity."

Thus, through toy more than through any other activity, the child learns to manipulate and control his objects; when he builds with blocks he deals with psychological problems, he lives over through toys problems he has been faced with in reality, just as he imposes to his toy pet a painful experience he himself has

known. And he learns about social relationship when he starts understanding that he must adjust himself to others if he wishes to share his toys with them.

Therefore, there is a functional and a psycho-social aspect connected to play. Analysis of such process follows.

3 – FUNCTIONAL AND PSYCHO-SOCIAL ASPECT OF PLAY

In the first place, children join play because it is something pleasant. This is so obvious, it seems unnecessary to mention. To authors like Martens (1981) such pleasure derives from the activity itself; he describes it as a "flow" where activity is neither monotonous nor does it cause stress which leads to anxiety. (Figure 1)

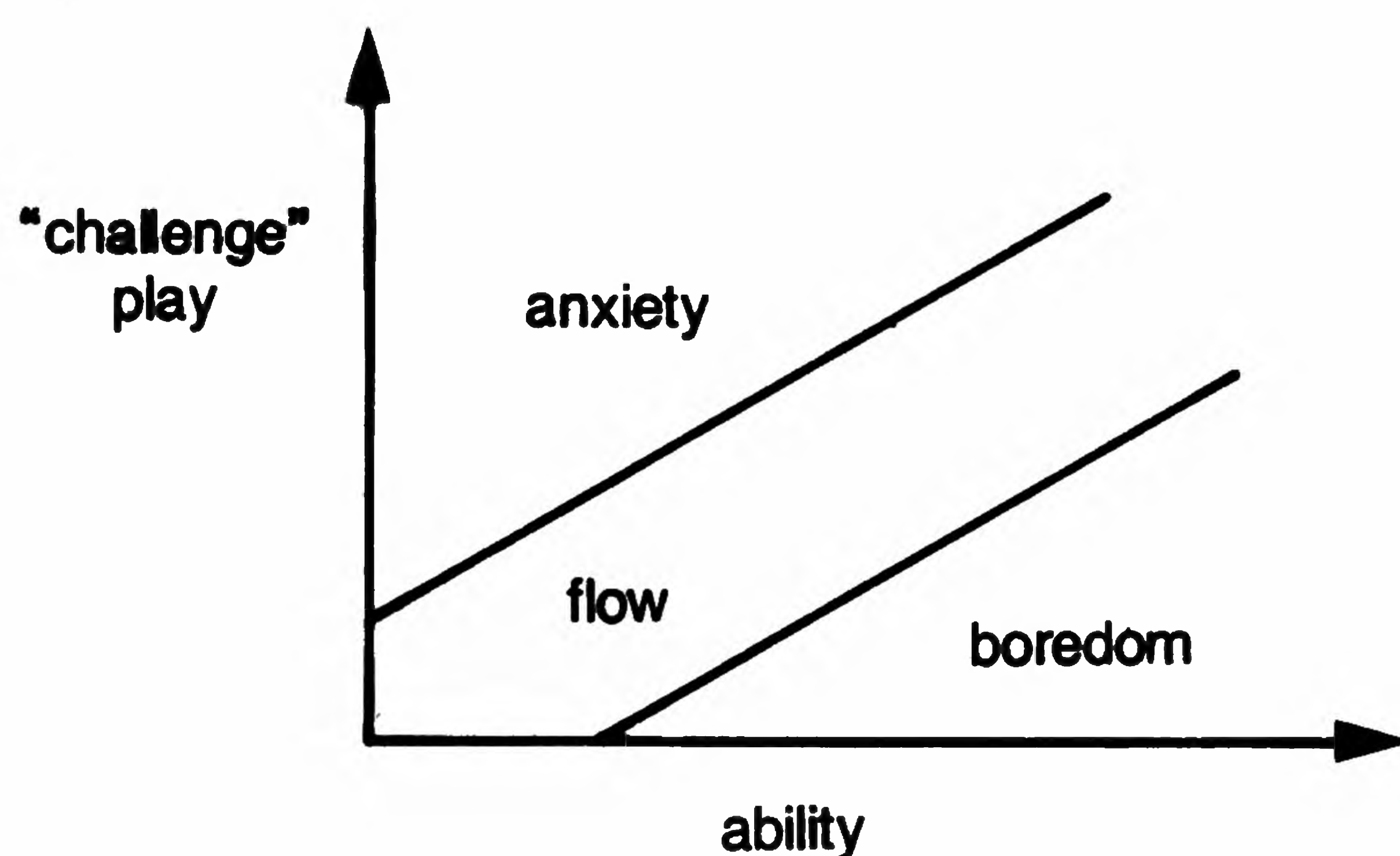


Figure 1

Children like to feel that their body works well. Pavlov refers to this functional aspect as "muscular happiness". In this sense it is understood that while children exercise their bodies, obtaining control over them as they run and hop, they feel such exuberance that they often fail to quiet down, and express through loud shrieks their happiness for what their bodies can do, unaware of the actual reason. Pleasure drawn from the fact that our body and mind are sound and serving us well is the foundation to the feeling of well being. The solitary game provides us with satisfaction drawn from the experience of working well, but as we play against others, we discover another great satisfaction of life which is, interaction with fellow beings. Bettelheim (1988) emphasises that the real foundation for these experiences is created through

play. A baby is delighted when he plays with his parents but in the long run, he will not feel pleasure until his happiness is ratified by them.

The same author states that " playing is very important because besides stimulating the child's intellectual development, it teaches, without his noticing, the fundamental habits for such growth, as perseverance, so important in all learning." Further important points are stressed by the author: in play and through it, the child exercises mental procedures; the development of speech is also expedited if the adult participates while parent and child play together. In an attempt to understand Einstein's words, the author states that children overcome the frustrating feeling of living in a world they cannot rule, creating a more understanding world which they can comprehend. They do so in a way that is convenient just for themselves and that they alone know. Thus, these authors show in their observations, the importance of play in the development of logical constructions and shaping of one's self image. Perhaps, however, play's major importance is found in the child's immediate pleasure, which is extended to pleasure of living. Dias Pacheco mentions this immediate pleasure, when she refers to play expressions and their different meanings for children and adults, where the child lives and represents the outside world according to his inner world. Play allows a child to solve in a symbolic way, problems not solved in the past and to face current matters in a straight forward or symbolic way. There is a consensus that toy is a way of preparing a child for future occupations. This approach will be shown through " Cross-Cultural Analysis of Games and the Enculturation Conflict within social aspects of games and play "

There are therefore, the psychological and unconscious aspects of play, its functions in the development of motor and cognitive skills and the sociological aspect which we will now study.

4 – SOCIOLOGICAL ASPECTS OF GAMES AND PLAY

The process of socialization is a

learning and reproducing process of social values. Play and games are situations in which an important learning takes place. The learning of child socialization is one of them. They are drills for the accomplishment of ruling the external world.

According to Bettelheim (1988) many languages have just one word for something English express in two nouns: " play " and " game " and just one verb for both activities – " to play " In English you can say: " We play at playing, and we play a game " As it has already been stated, play refers to a more primitive level and games require a more mature level of comprehension. Games with their definite structure and competitive aspects, are usually closer to the adult way of spending time and consequently, evoke a more immediate empathy in adults.

After we have understood the meaning of play and games through these definitions, we must also stress social skills which arise from games and as the outcome of given specific styles of play. In this sense, another important learning takes place: the child learns his social role. Therefore, there are sexual differences in games and play which we will now see.

4.1 – SEXUAL DIFFERENCES IN GAMES AND PLAY

Lever (1978) states that there are sexual differences in play. It may be on account of parents' expectations towards their children or the way in which they are treated. Boys are expected to be daring, independent, confident and emotionally controlled, Girls on the other hand, are expected to be sweet, obedient, refined, considerate. Children are therefore treated in different ways.

Sutton-Smith (1979) stresses that there might be some such evidence as mothers play more frequently and socially with girls. although this play is not so frequent, it is possible that girls imitate mothers' directive role, as well as their role in the play.

Apparent "negligence" towards boys plus mothers' expectations convey that they should play more independently, suggesting that boys get an involvement wider than that of sheer players, but that they are the ones who control the play. Fathers as opposed to mothers in play situations, prefer to provide their children with more stimulating and exciting activities.

Lever (1978) furthermore states that boys' play is more complex than girls'. Mentioning a well known example, in boys' play there are a few elementary theories such as leadership and chase, catch and find, which are endlessly interlaced in more complex games. Sutton-Smith has called this, game syntax.

Similarly, girls' activities involving dolls, in an anticipated process of socialization are meant to prepare girls for future roles as mothers and housewives. The author says that boys' games particularly emphasize:

- body strength and body contact
- continuous flow of activity
- motor activity involving the whole body
- use of wider spaces and outdoor activities
- fantasied or real conflict between groups or teams
- success accomplishment through active interference with another player
- clear-cut results neatly showing winners and losers
- play in large groups
- longer lasting games
- larger groups with participation of different age ranges

As opposed to this, the authors analyses characteristics of girls' games:

- sequence order
- choral activity, songs, music and rhythm
- multiple and well defined stages of play
- indirect competition
- variety of rules established for every movement
- partial solicitation of parts of the body
- individual rather than group competition

According to the author such characteristics prepare boys to play within groups and complex constitutions of

society, while girls are prepared for more restrict or family roles of relationship within smaller groups.

4.2 – CROSS-CULTURAL STUDY OF GAMES

Callois (1961) defines game as " any form of competitive play in which the result is determined by physical skill, strategy or chance applied individually or not." There are three categories of game:

Physical skill, chance and strategy in which:

Physical skill games are the ones whose result is established by participants' motor activities (running, running at the ring, etc.)

Chance games are the ones whose result is determined by guessing or given external devices as dice, roulette (bingo, lottery, etc.)

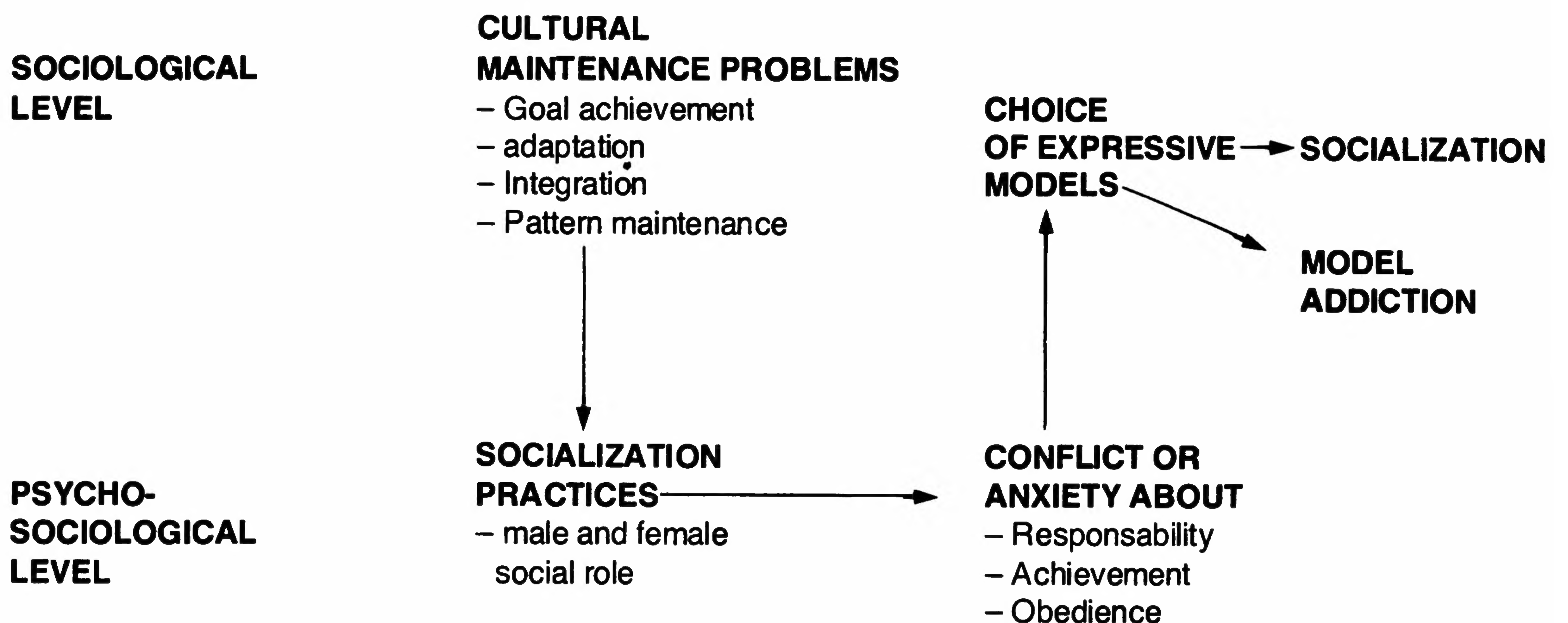
Strategy games are the ones whose result is determined by rational options (draught, chess, puzzles, etc.)

4.3 – THE ENCULTURATION CONFLICT THEORY OF GAMES

According to Robert and Sulton-Smith (1963) the hypothesis of Enculturation Conflict states that practices carried out during childhood lead to conflict and drive to a curiosity towards acting (as expressive models., e.g., games). Involvement in these expressive models takes place because such microscopic acting reduces the complexities of the model to a cognitive and emotional comprehension and because of the success the child might experiment while performing.

This involvement on the other hand has an enculturation value, for the participant may learn about winning cognitive and emotional aspects in a safer way. Such success increases self confidence. Thus, they can work the pressions of achievement in a complete scale of cultural participation. Therefore, the model has a general cultural function of contributing for the learning and adjustment of people who must keep a high level of achievement.

MODEL OF ENCULTURATION CONFLICT BY ROBERTS \$ SUTTON-SMITH



PHYSICAL SKILL GAMES	→	COMMAND OF SOCIAL SYSTEM
CHANCE GAMES	→	SUPERNATURAL
STRATEGY GAMES	→	ME AND THE ENVIRONMENT

5. CONCLUSION

If we understand the importance of play we will agree that besides being a pleasant activity it is a serious and significative occupation. With great pleasure we provide toys and games for children, encouraging and helping them to make use of such things, and minding that they play with other children. Play changes as children grow in comprehension and different problems start to occupy their mind.

Trough play they begin to realise how things work: what may or may not be done with the objects and how, and the first whys and why nots. By playing with other children

they learn that there are rules of chance and probability, as well as rules of behaviour that must be complied with if others are expected to play with them. Therefore, for all these reasons and many more that have been mentioned in this article we can assure that **THERE ACTUALLY IS A VERY IMPORTANT RELATIONSHIP BETWEEN CHILD AND TOY.**

The references are found in the article in Portuguese.

* Teacher of the Sports Practice Center – USP

ADAPTAÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO DECIMAL DE DEWEY PARA EDUCAÇÃO FÍSICA

*Maria Stella Vercesi Silva**

RESUMO

A Classificação Decimal de Dewey para Bibliotecas foi criada para todas as áreas do conhecimento humano. Neste artigo é feita

uma sugestão para adaptar essa classificação às necessidades de uma biblioteca especializada em Educação Física e Esportes.

UNITERMOS: Biblioteconomia. Classificação decimal.

A Classificação Decimal de Dewey foi idealizada para atender todas as áreas do saber, e é dividida com notação numérica, em 10 grandes classes de 000 a 999 e possibilita tantas subclasses quantas o assunto pedir e por ser decimal tem uma contínua capacidade de ampliação.

Diante desse sistema encontra-se a classe 700, onde o 790 é a área de Recreação e conforme notação numérica, seguindo a divisão de 10 assuntos encontra-se o 796 que é Esportes, Ginástica, etc.

Em 1962, quando se iniciou a organização da Biblioteca da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, foi adotada a 16ª edição do Sistema de Classificação de Dewey e notou-se que a classe 796 não era suficiente para atender a uma biblioteca específica. A extensão da classe

796 feita por D. Irene Meneses Doria, apresentada no I Congresso Paulista de Educação Física (1940), e aplicada na Biblioteca do Departamento de Educação Física e Esportes, confirma a necessidade de atenção especial ao assunto.

Durante quinze anos essa extensão atendeu às necessidades de classificação de livros da Biblioteca da Escola de Educação Física. Há algum tempo, com o acúmulo de novos documentos ficou patente o desdobramento de itens que estavam defasados na área de Educação Física e Recreação. Este fato levou-me a idealizar uma nova ampliação, em colaboração com Olga S. Martucci**, que atendesse à demanda atual. Essa ampliação das classes 790 e 796 é divulgada com o intuito de auxiliar os bibliotecários que atuam na área de Educação Física e Esportes.

790	Lazer e Recreação	.041	Equipamento esportivo
1	Teoria, filosofia, classificação		uniformes
15	Acampamentos, gincanas, colônia de férias, parques infantis		aparelhos (medidas)
16	Alpinismo – Orientação		cronômetros
19	Grupos		acessórios
191	Crianças	.05	Sociologia do esporte
192	Jovens	.06	Administração e Organização esportiva
193	Idosos		centros esportivos
.2	Passatempo		clubes
793	Danças		campeonatos, competições
.3	Dança moderna e Expressão Corporal	.061	Direito esportivo
.31	Dança Folclórica		regulamentos – ética
796	Educação Física – Esportes		regras e súmulas
.01	Teoria e fins (objetivos, filosofia, pesquisa, bibliografia)		arbitragem
.011	Psicologia do esporte		cronometragem
.014	Terminologia do esporte	.062	Legislação esportiva e da Educação Física
.015	Congressos (Cursos, conferências, seminários)	.07	Condicionamento físico
.017	Estudo e Ensino		aptidão física
.018	Idosos		aquecimento
.019	Educação Física Especial (deficientes)		medicine-ball
.02	Medicina do Esporte		Cooper
.021	Anatomia aplicada	796	
.022	Fisiologia	.071	Exercícios cardio-respiratórios
	dopagem		aeróbicos
	articulação		anaeróbicos
	drogas		de resistência muscular
	do exercício		isotonicos
.023	Biomecanica, Cinesiologia		isométricos
.024	Traumatologia socorros de urgência, acidentes esportivos		isocinéticos
.025	Fisioterapia, Ginástica corretiva		Musculação
.026	Higiene aplicada	.072	Dança aeróbica (ginástica)
.027	Nutrição e metabolismo	.073	Treinamento esportivo
.03	Medidas e Avaliação	.074	Relaxamento, Stress e Fadiga
.031	Testes (em Educação Física e Esportes)	.09	História da Educação Física, Esportes e Ginástica
.032	Ergometria e Ergonomia	1	Educação Física Infantil e Ginástica Infantil (matroginástica)
.033	Biometria Biotipologia	13	Danças infantis (expressão corporal)
	Antropometria		
.04	Arquitetura esportiva e Instalações esportivas	.2	Jogos (teoria, classificação, pré-desportivos)
		.021	Jogos específicos
			peteca, softbol, mini-basquete, etc. patins c/ rodas, skate, etc.

.3	Jogos de Bola				Atemis — Karate
.31	Handebol				Brigas de rua
.32	Basquetebol				Jiu-Jitsu
.325	Volibol				Sumô - Kendô
.33	Futebol				Luta livre e Greco-romana
.331	Futebol de Salão		.86	Esgrima	
.333	Rugby				
.34	Tenis Badminton		.9	Esportes de inverno	
	Ping-Pong			esqui, hockey,	
	Squash			patinação no gelo	
.35	Golfe, Beisebol — Jogos com Bastão	797			
.36	Boliche, Bocha		1	Esportes aquáticos	
			12	Canoagem, Remo	
.4	Ginástica		14	Vela (veleiros), Lancha	
.401	Ritmo		15	Esqui, Surf, Windsurf	
.402	Regulamentos, Competições, Demonstrações				
.403	Bebês e Gestantes		.2	Natação	
.404	Métodos		.21	Nado Sincronizado	
.405	Jazz e Ritmica Desportiva		.22	Saltos ornamentais	
.406	Estética		.23	Caça submarina	
.41	Ginástica Olímpica		.25	Polo aquático	
.411	Yoga				
.412	Feminina		.5	Esportes aéreos (paraquedismo, asa delta, planadores)	
.413	Halterofilismo				
.42	Atletismo				
.424	Pentatlo, etc				
.425	Cross-Crountry e Marcha Atlética				
.426	Corridas				
.427	Saltos				
.428	Arremessos				
.48	Jogos Olímpicos				
.49	Jogos Panamericanos				
.5	Esportes Classificação, recordes, países				
.503	Dicionários e Enciclopédias				
.51	Esporte Para Todos (de massa)				
.52	Tiro, Arco e Flecha				
.53	Xadrez				
.54	Decatlo				
.6	Ciclismo				
.7	Automobilismo, Motociclismo				
796					
.8	Ataque e Defesa				
.81	Judô				
.82	Capoeira				
.83	Boxe				
.84	Lutas Aikido				

O Índice de Assuntos, inicialmente foi adotado o "Sears list of subject headings" (Frick, 59 e Westby, 72) que foi idealizado para auxiliar as bilbiotecárias e unificar os assuntos nas Bibliotecas, mas a conveniência na área fez sentir a necessidade de efetuar inúmeras adaptações para atender o interesse do usuário. Criou-se um Thesaurus, vocabulário específico de uma área do conhecimento, apropriado para Educação Física e Esportes, que poderá ser solicitado à Biblioteca da Escola de Educação Física da Universidade, pelos interessados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 DEWEY, M. **Dewey decimal classification and relative index.** 16. ed. Lake Placid Club, N.Y., Forest Press, 1960. 2v.
- 2 DEWEY, M. **Dewey decimal classification and relative index.** 18. ed. Lake Placid Club, N.Y., Forest Press, 1971, 3v.

3 DORIA, I.M. Sugestões para uma classificação decimal de educação física e esporte. In: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1, São Paulo. 1940. **Anais**. São Paulo, 1942. p.243-6.

4 FRICK, B. M., ed. **Sears list of subject headings**. 8. ed. New York, H.W. Wilson, 1959.

5 WESTBY, B.M. ed. **Sears list of subject headings**. 10. ed. New York, H.W. Wilson, 1972. 509p.

* Chefe Técnico do Serviço de Biblioteca e Documentação da EEFUSP

** Bibliotecário Supervisor de Seção do S.B.D. da EEFUSP

ADAPTATION OF DEWEY'S DECIMAL CLASSIFICATION FOR PHYSICAL EDUCATION

*Maria Stella Vercesi Silva**

ABSTRACT

Dewey's Decimal Classification for Libraries was conceived for all areas human knowledge. This paper is a suggestion as to

how to adapt this classification to the demands of a library specialized in Physical Education and Sports.

UNITERMS: Library science. Decimal classification.

Dewey's Decimal Classification was organized to meet all areas of knowledge and it is divided into numerical notation in 10 large classes ranging from 000 to 999. It makes possible as many subclasses as the subject demands. As it is decimal it has a continuous growing capacity.

In this system we have for instance class 700 where 790 is the Recreation area according to numerical notation following the division of 10 subjects, 796 is set for Sports, Gymnastics, etc.

In 1962 when the Library of the Physical Education School of the University of São Paulo was beginning to be organized the 16th edition of Dewey's Classification System was adopted. It was then noticed that class 796 was not large enough to meet the demands of a specialized library.

Extension of class 796 was made by Ms. Irene Menezes Doria, and reported at the I Congress of Physical Education held in São Paulo (1940). Used in the Library of Physical Education and Sports Department it corroborates the need for special attention to the subject.

For fifteen years such extension met the demands for book classification of the Physical Education School Library. A few years ago, due to the multiplication of new documents, the spread of dephased items in the area of Physical Education and Recreation became obvious. This led me to consider a new expansion, together with Ms. Olga S. Martucci**, to meet the current demand. By publishing this expansion of classes 790 and 796 it is our intention to help library staff working in the Psysical Education and Sports area.

- 790 Leisure and Recreation
 - .1 Theory, philosophy, classification
 - 15 Camps, gymkhanas, summer camps, playgrounds
 - 16 Mountain climbing – Guidance
 - 19 Groups
 - 191 Children
 - 192 Youngsters
 - 193 Aged
 - .2 Pastime
- 793 Dances
 - .3 Modern Dance and Body Expression
 - .31 Folk dance
- 796 Physical Education – Sports
 - .01 Theory and Goals (aims, philosophy, research, bibliography)
 - .011 Sports Psychology
 - .014 Sports terminology
 - .015 Congresses (Courses, lectures, seminars)
 - .017 Study and Teaching
 - .018 Aged
 - .019 Special Physical Education (handicapped)
 - .02 Sports Medicine
 - .021 Applied Anatomy
 - .022 Physiology
 - doping
 - articulation
 - drugs
 - of exercise
 - .023 Biomechanics, Kinesthesiology
 - .024 Traumatology first aid
 - sport accidents
 - .025 Physiotherapy, corrective gymnastics
 - .026 Applied hygiene
 - .027 Nutrition and metabolism
 - .03 Measures and Evaluation
 - .031 Tests (in Physical Education and Sport)
 - .032 Ergometry and Ergonomy
 - .033 Biometry Biotypology
 - Anthropometry
 - .04 Sports Architecture and Sports facilities
 - .041 Sports Equipment
 - uniforms
 - devices (measurements)
 - chronometers
 - accessories
- .05 Sports Sociology
- .06 Sports Administration and Organization
 - sports centers
 - clubs
 - championships
 - competitions
- .061 Sports laws
 - rules – ethics
 - rules and abridgement
 - arbitration
 - time checking
- .062 Sports and Physical Education Legislation
- .07 Physical Fitness
 - physical ability
 - warm up
 - medicine-ball
 - jogging
- 796
 - .071 Cardiorespiratory exercises
 - aerobic
 - anaerobic
 - of muscular resistance
 - isotonic
 - isometric
 - isokinetic
 - Musculation
 - .072 Aerobic dance (gymnastics)
 - .073 Sports Training
 - .074 Relaxation, stress and fatigue
 - .09 Physical Education History, Sports and Gymnastics
 - .01 Child Physical Education and Child Gymnastics (matrogymnastics)
 - 13 Child dances (body expression)
 - .2 Games (theory, classification, pre-sportive)
 - .21 Specific games
 - shuttlecock,
 - softball, mini-basket, etc.
 - roler skates, board-skates,
 - etc.
 - .3 Ball games
 - .31 Handball
 - .32 Basketball
 - .325 Volleyball
 - .33 Soccer
 - .331 Indoor soccer
 - .333 Rugby
 - .34 Tennis
 - Badmington
 - Table tennis
 - Squash

- .35 Golf, Baseball – Stick Games
- .36 Bowling, Bocha
- .4 Gymnastics
 - .401 Rythm
 - .402 Rules, Competitions, Performance
 - .403 Babies and Pregnant Women
 - .404 Methods
 - .405 Jazz and Sports Rhythm
 - .406 Esthetics
- .41 Olympic Gymnastics
 - .411 Yoga
 - .412 Female
 - .413 Dumb-Bell exercises
- .42 Track and Field
 - .424 Pentathlon, etc.
 - .425 Cross-Country and Athletic March
 - .426 Running
 - .427 Jumps
 - .428 Throws
- .48 Olympic Games
- .49 Panamerican Games
- .5 Sports Classification, records, countries
 - .503 Dictionaries and Encyclopaedias
- .51 Sports for all (mass)
- .52 Shooting, Bow and Arrow
- .53 Chess
- .54 Decathlon
- .6 Cycling
- .7 Car racing, Motocycling

796

- .8 Attack and Defence
 - .81 Judo
 - .82 Capoeira
 - .83 Boxing
 - .84 Fights
 - Aikido
 - Atemis – karate
 - Street Fights
 - Jiu-Jitsu
 - Sumo-Kendo
 - Wrestling and Greco-Roman

.86 Fencing

.9 Winter Sports skiing, hockey,
ice-skating

797 1 Water Sports

- 12 Conoeing, rowing
- 14 Siling (sail boats), Speed boats
- 15 Ski, Surf, Windsurf

.2 Swimming

- .21 Synchronized water ballet
- .22 Spring Board Diving
- .23 Scooba Diving
- .25 Water Polo

.5 Air Sports (parachute jumping, hang
gliding, gliders)

Table Content – The "Sears List of Subject Headings" was first adopted (Frick, 59 and Westby, 72) and conceived to help librarians unify subjects in libraries, but convenience in the area made necessary many adaptations to meet the demand of users. A Thesaurus was created with specific vocabulary for a given area appropriate for Physical Education and Sports, which is available to those who are interested, at the Library of the Physical Education School of the University.

* Librarian of the School of Physical
Education at the University of São Paulo

** Librarian of the School of Physical
Education at the University of São Paulo

The references are found in the article in
Portuguese.

UM PROGRAMA DE GINÁSTICA PARA CORONARIOPATAS Coletânea de Exercícios Sugeridos*

Heinz Liesen**

UNITERMOS: Ginástica especial. Cardio- patas.

Os exercícios são organizados de maneira a trabalhar as diversas regiões do corpo em soltura, relaxamento, coordenação, flexibilidade e força.

Existem 3 níveis de dificuldades sendo sempre o grupo "a" o mais simples e o grupo "c" o mais complexo ou de maior solicitação.

Para iniciantes ou pouco solicitáveis:

- 2 exercícios de soltura, 2 exercícios de coordenação, 2 de mobilidade e elasticidade, 3 exercícios de força (distribuídos em abdominais, costas e pernas), 1 ou 2 de mobilidade e elasticidade, 3 exercícios de relaxamento e soltura.

Exemplo: 1, 3 – 8a), 9a) – 11a), 13a) – "21a), 20a), 23a)" – 13a), 15a) – 2, 5, 7a)

Para adiantados ou solicitáveis:

- 2 exercícios de soltura, 2 exercícios de coordenação, 3-5 flexibilidade e mobilidade, 4-5 exercício de força distribuídos às várias regiões do corpo, 2-3 exercícios de mobilidade e flexibilidade, 3 exercícios de soltura e relaxamento.

Exemplo: 2,3, – 8a), 9b) – 11b), 12a), 15b), 13a) – "21a ou b), 20 a ou b), 23a ou b), 19a), – 17a), 14a), – 2, 5, 7a) ou b).

Já os exercícios 5 e 6 não devem ser repetidos mais de duas ou três vezes consecutivamente.

Os exercícios de força sugeridos de 19 a 24 devem ser incluídos no programa de coronariopatas somente após, no mínimo, 3 semanas de treinamento. Nas primeiras semanas convém executar só a variação "a" durante 15 segundos e posteriormente, se não houverem dificuldades, respiratórias por exemplo, podem ser incluídas as demais variações, "b" e "c" e o tempo pode ser prolongado gradativamente.

Principalmente nos exercícios de força a regularidade respiratória deve ser observada atentamente.

Também no relaxamento, "7a" e "7b", o tempo de execução deve ser aproximadamente 30 segundos, prolongado posteriormente para alguns minutos.

O paciente deve executar essas atividades enquanto se sentir bem e é importante que seja sincero com ele mesmo nesse ponto.

DESCRIÇÃO DOS EXERCÍCIOS

- 1) Soltar alternadamente membros superiores direitos e esquerdos, sacudindo as mãos e braços.
- 2) Soltar os membros superiores, sacudindo os ombros e braços.
- 3) Elevar ligeiramente uma das pernas, executando uma breve transferência de peso, e sacudí-la relaxadamente.
- 4) Com os braços estendidos horizontalmente na altura do ombro, relaxar alternadamente os braços e aguardar até que o movimento pendular cesse.
- 5) Inspirar e expirar profundamente, relaxando o tronco e os braços na expiração.
- 6) Da posição de flexão de tronco e pernas, estender-se lentamente até posição totalmente alongada, e relaxar.

RELAXAMENTO

- 7a) Relaxar na posição indicada com os olhos fechados.
- 7b) Alternadamente: tensionar os braços e mãos (punho cerrado) e relaxar; tensionar pernas e pés (estendendo-os) e relaxar.
- 7c) Tensionar o corpo todo, alongando-o ao máximo e relaxamento em seguida.

COORDENAÇÃO

Equilíbrio

- 8a) Na ponta dos pés, com o tronco estendido, tensionar glúteos e abdômem.
- 8b) Apoiado sobre uma perna apenas permanecer estaticamente.
- 8c) Andar ao longo de uma linha, na ponta dos pés, para frente e de costas, com o olhar fixo à frente.

Coordenação

- 9a) Da posição inicial estender ambos os braços simultaneamente, um para cima e um para o lado.

- 9b) Da posição inicial, soltar os braços de modo que circundem em sentidos contrários.

- 9c) Consecutivamente realizar circundação de punho, antebraço e braço.

- 10a) Andar alternando o apoio: calcanhar direito, esquerdo e ponto direito e esquerdo.

- 10b) Andar projetando braço e perna direita a frente e depois esquerda.

- 10c) Tocar os pés com as mãos da seguinte forma:

mão direita — pé esquerdo — cruzando frente

mão esquerda — pé direito — cruzando frente

o mesmo cruzando atrás

mão direita — pé direito — lateralmente

mão esquerda — pé esquerdo — lateralmente

Mobilidade:

- 11a) Aproximar ombros à frente e atrás (devagar)

ombros

- 11b) Circundação dos ombros à frente e para trás.

- 11c) Bater palmas alternando em cima atrás, em cima e a frente.

.tronco e coluna vertebral

- 12a) Estender o tronco alongando alternadamente o braço esquerdo e depois o direito.

- 12b) Soltar a cabeça e os ombros lateralmente, relaxadamente.

- 13a) Com os pés unidos fazer uma torção do tronco para ambos os lados com auxílio dos braços.

- 13b) Acompanhando o movimento pendular do braço no sentido antero-posterior, afastar a perna correspondente no mesmo sentido.

- 14a) Com as mãos atrás da cabeça, trazer o queixo próximo ao peito, puxando a cabeça suavemente.

- 14b) Sentado, coluna ereta e breve afastamento das pernas, tensionar abdômem e costas e relaxar soltando o tronco a frente.

articulação coxo-femural

- 15a) Com as pernas estendidas deslocar lateralmente o quadril.
- 15b) Circundação do quadril em ambos os sentidos, mantendo o ombro imóvel.
- 15c) Apoiado sobre uma perna, "desenhar" um oito com o pé da outra perna.

.músculos anteriores da perna

- 16a) Deslocar o quadril para frente com ajuda das mãos elevando ligeiramente os calcanhares.
- 16b) Tocar o calcanhar no glúteo sem desencaixar o quadril.

.músculos posteriores da perna

- 16a) Deslocar o quadril para frente com ajuda das mãos elevando ligeiramente os calcanhares.
- 16b) Tocar o calcanhar no glúteo sem desencaixar o quadril

.músculos posteriores da perna

- 17a) Com o tronco estendido inclinado a frente, procurar estender as pernas em afastamento antero-posterior.
- 17b) Aproximar o tronco da coxa com as pernas flexionadas, e com as costas eretas, procurar estendê-las.

tornozelos

- 18a) Sentado com a coluna ereta, flexionar os pés, tracionando levemente.
- 18b) Flexionar a perna da frente trazendo o quadril, sem tirar o calcanhar do solo.

FORÇA:

.membros superiores

- 19a) Pressionar as mãos, uma contra a outra na altura do peito.
- 19b) Flexão de braço mantendo o quadril encaixado.
- 19c) Com apoio dos joelhos, flexão de braços no chão.

.musculatura das costas

- 20a) De bruços, elevar ligeiramente a cabeça e os ombros, olhando para o chão.

- 20b) Tracionar braço e perna alternada de pé.

- 20c) O mesmo na posição deitada, tracionando braço e perna alternada.

retos do abdômem

- 21a) Com os braços cruzados sobre o peito, elevar a cabeça ligeiramente.
- 21b) Com os braços cruzados sobre o peito tracionar o queixo em direção ao peito, elevando os ombros.
- 21c) Abdominal com auxílio dos membros superiores.

obliquos

- 22a) Trazer o joelho em direção ao cotovelo oposto.
- 22b) Com os braços cruzados sobre o peito, elevar o ombro torcendo o tronco ligeiramente.
- 22c) Abdominal com o auxílio dos braços, trazendo-os para o lado direito e depois esquerdo do joelho (centro).

músculos da perna e do pé

- 23a) Tocar a ponta do pé e o calcanhar alternadamente, sustentando ligeiramente a perna.
- 23b) Flexionar os joelhos e estender novamente as pernas.
- 23c) Desequilibrar para frente apoiando com uma das pernas, flexionando-a. Estender a perna flexionada e retomar a posição inicial.
- 24a) Sentado corretamente, flexionar e estender o pé.
- 24b) Subir na ponta do pé e em seguida apoiar no calcanhar, rolando sobre a sola do pé.
- 24c) Flexionar o pé contra a resistência oferecida pelo outro pé.

— — — — —
* Continuação do número anterior

** Prof. Dr. Med. do Institut fuer Kreislaufforschung und Sportmedizin der Deutschen Sporthochschule Koeln.
Tradução de Gabrielle Y. Ried.

EXERCÍCIOS DE SOLTURA E RELAXAMENTO

1



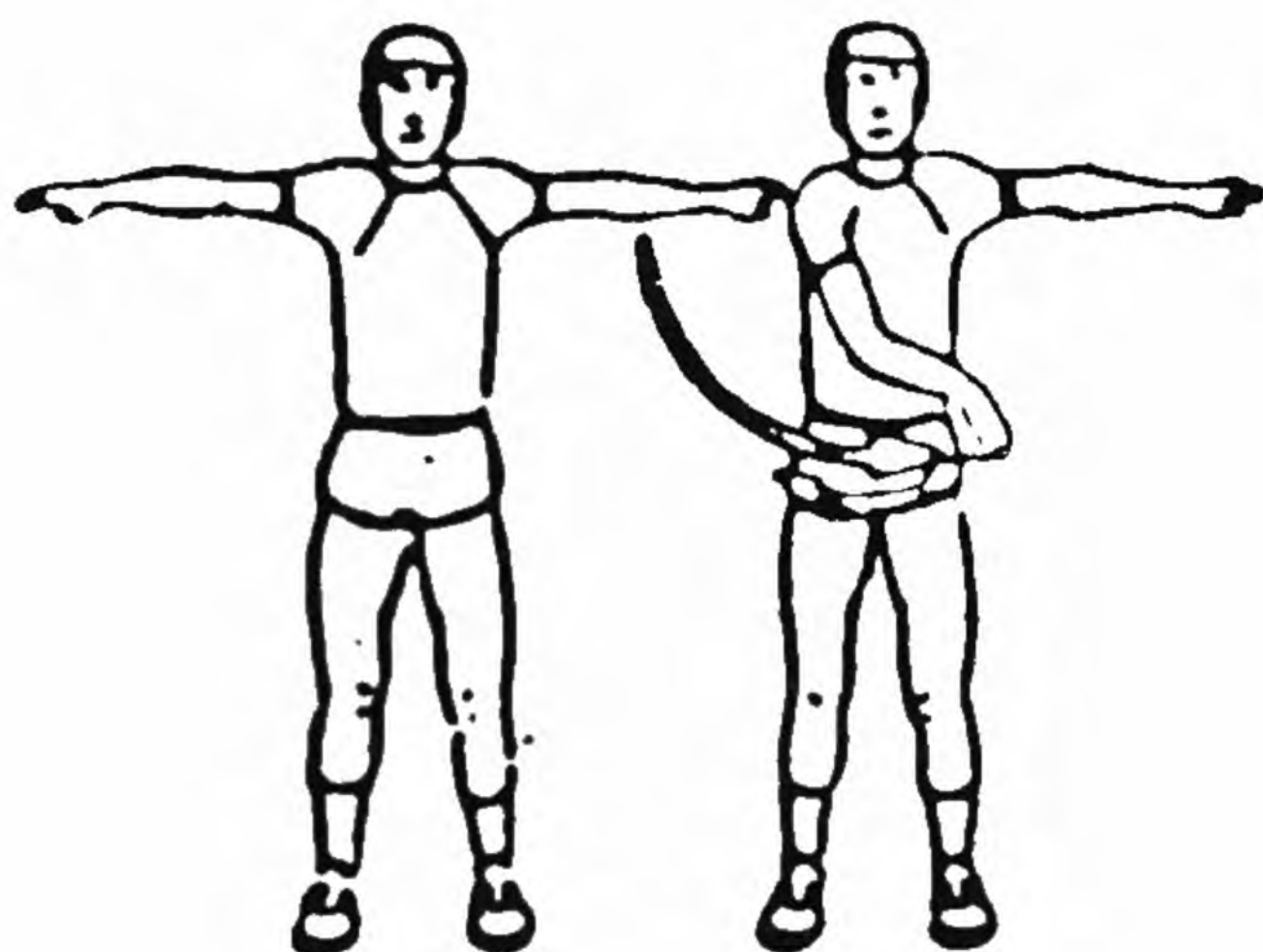
2



3



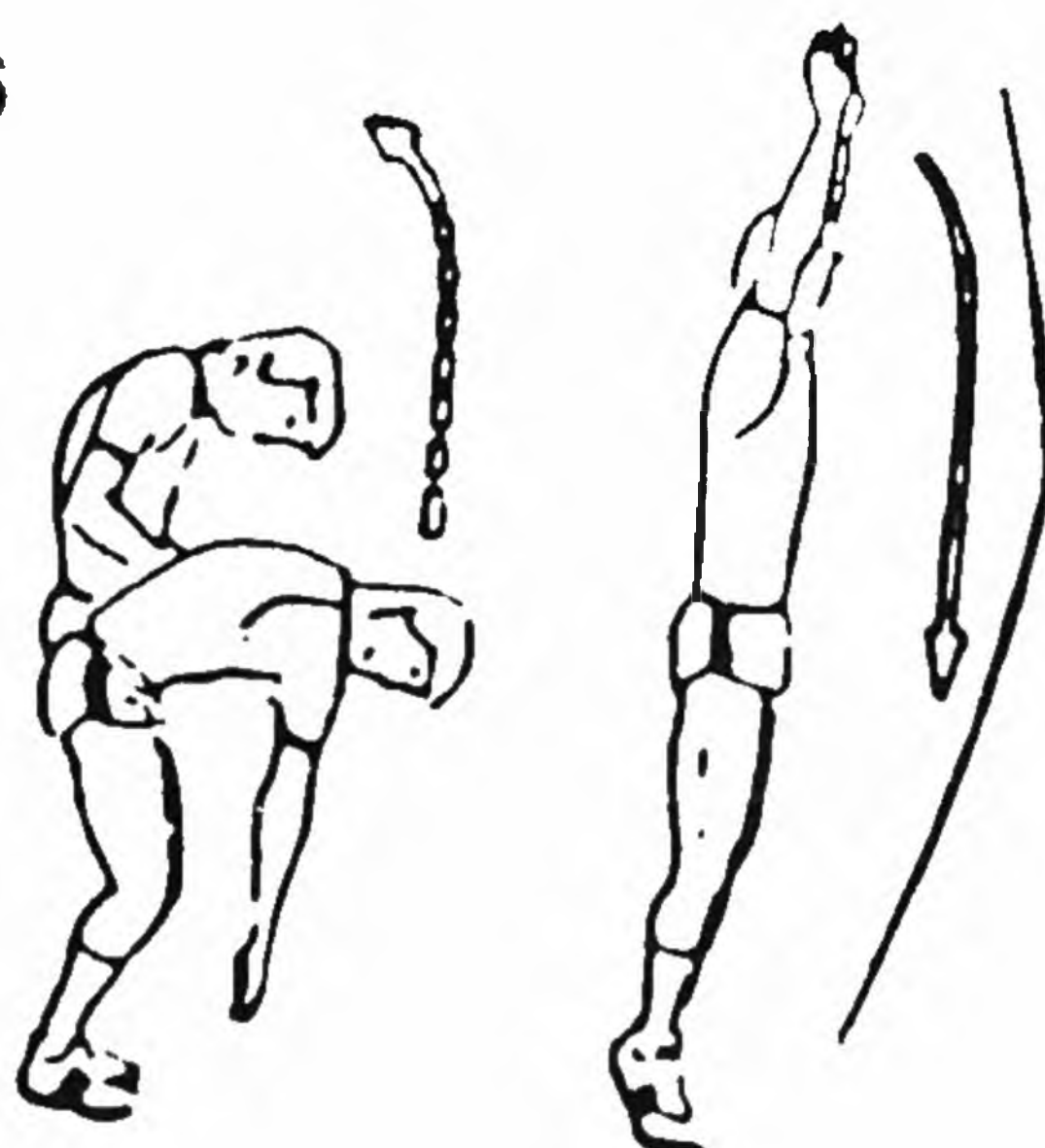
4



5



6



Inspirar e Expirar
profundamente; na inspiração
levar os braços para trás

7a

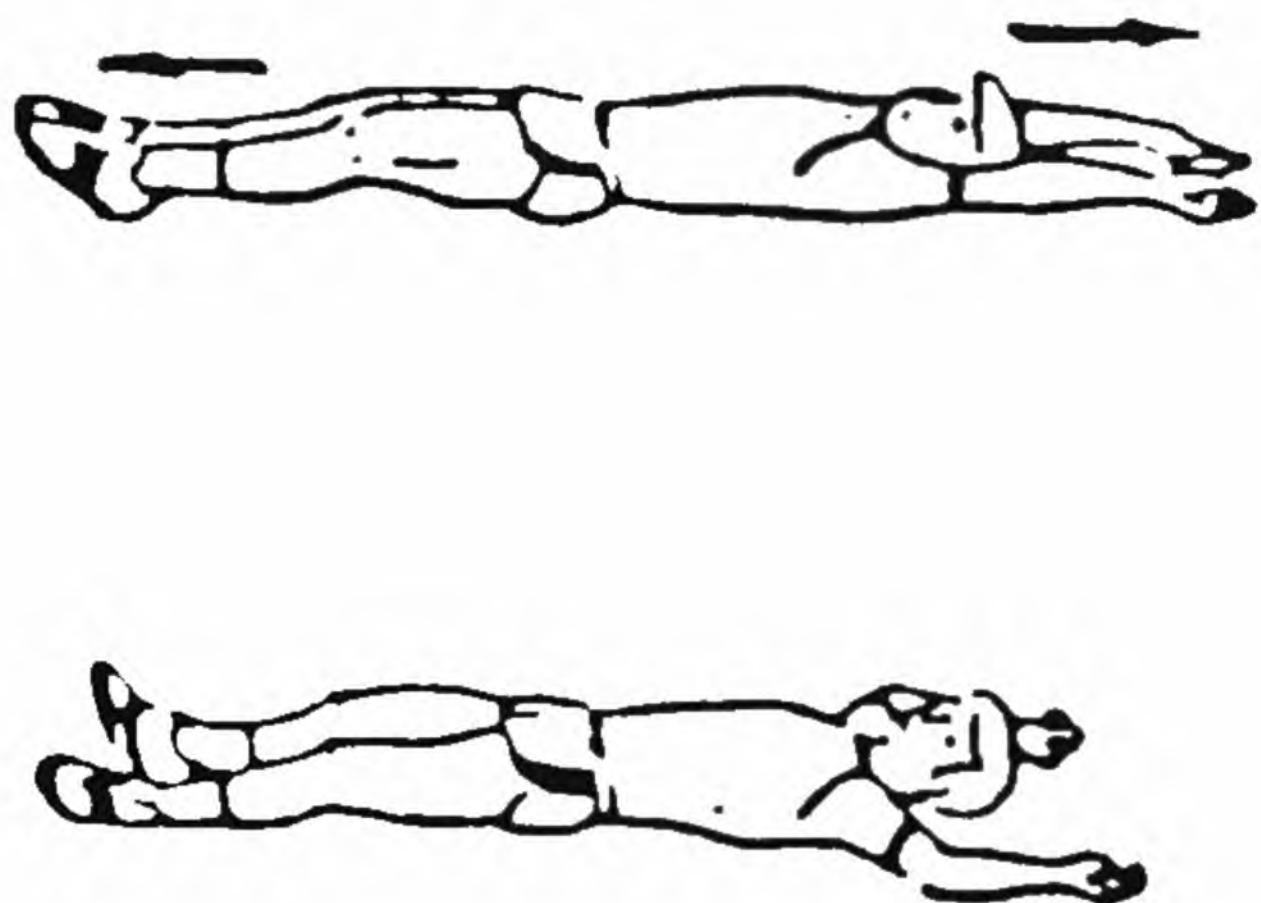


Relaxar, olhos fechados

7b



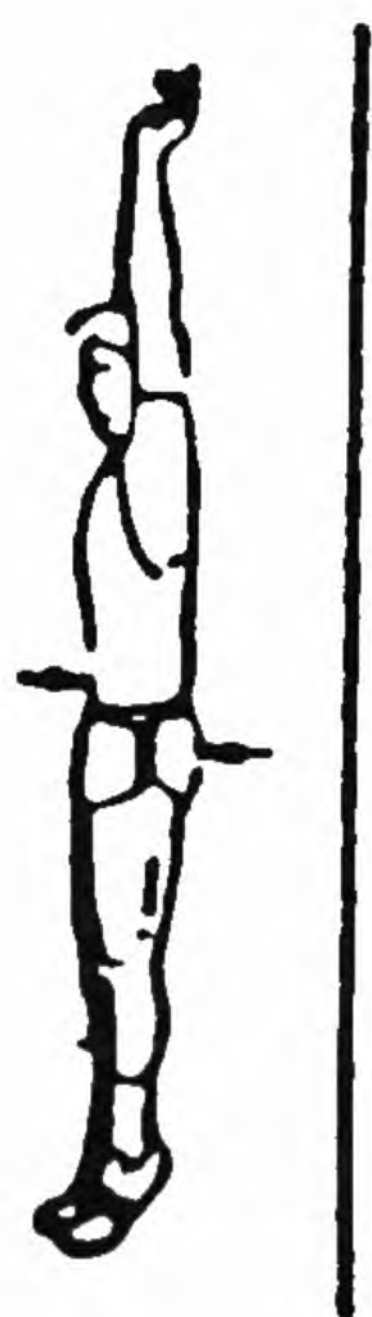
7c



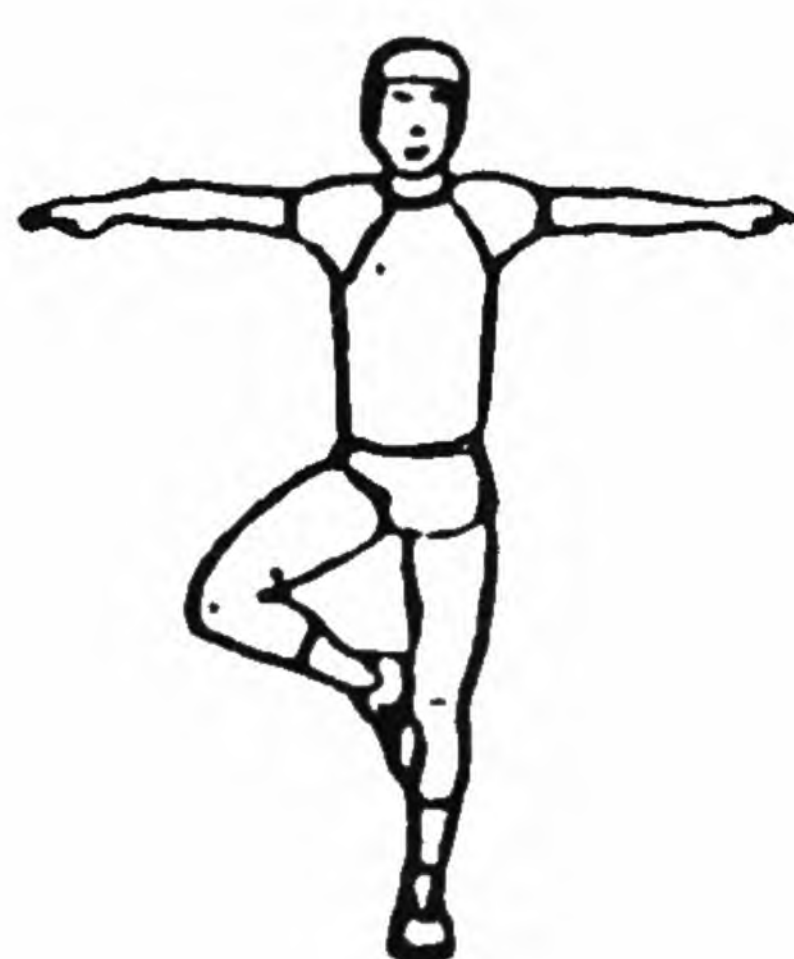
Tensão seguida de
relaxamento

EXERCÍCIOS DE EQUILÍBRIO E COORDENAÇÃO

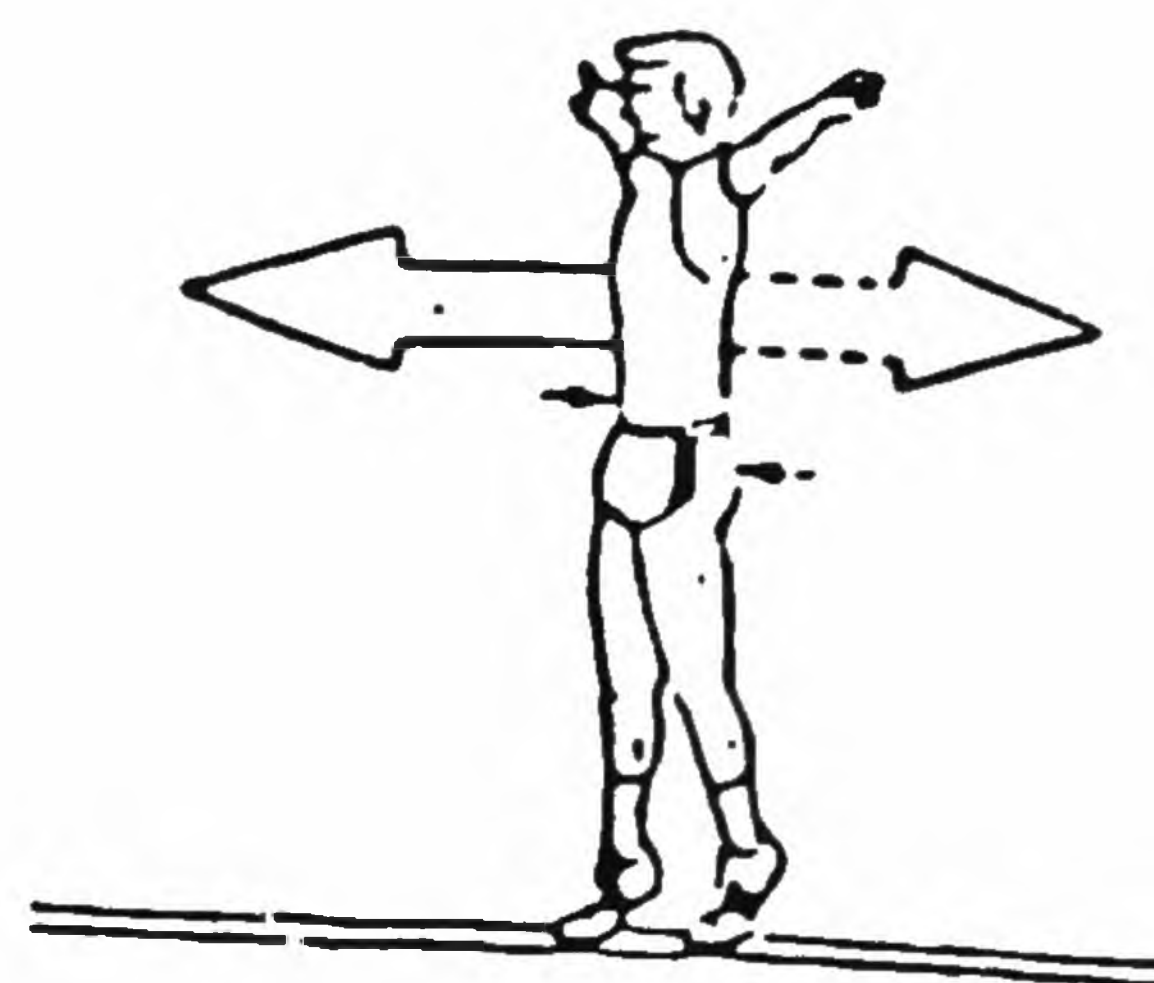
8a



8b

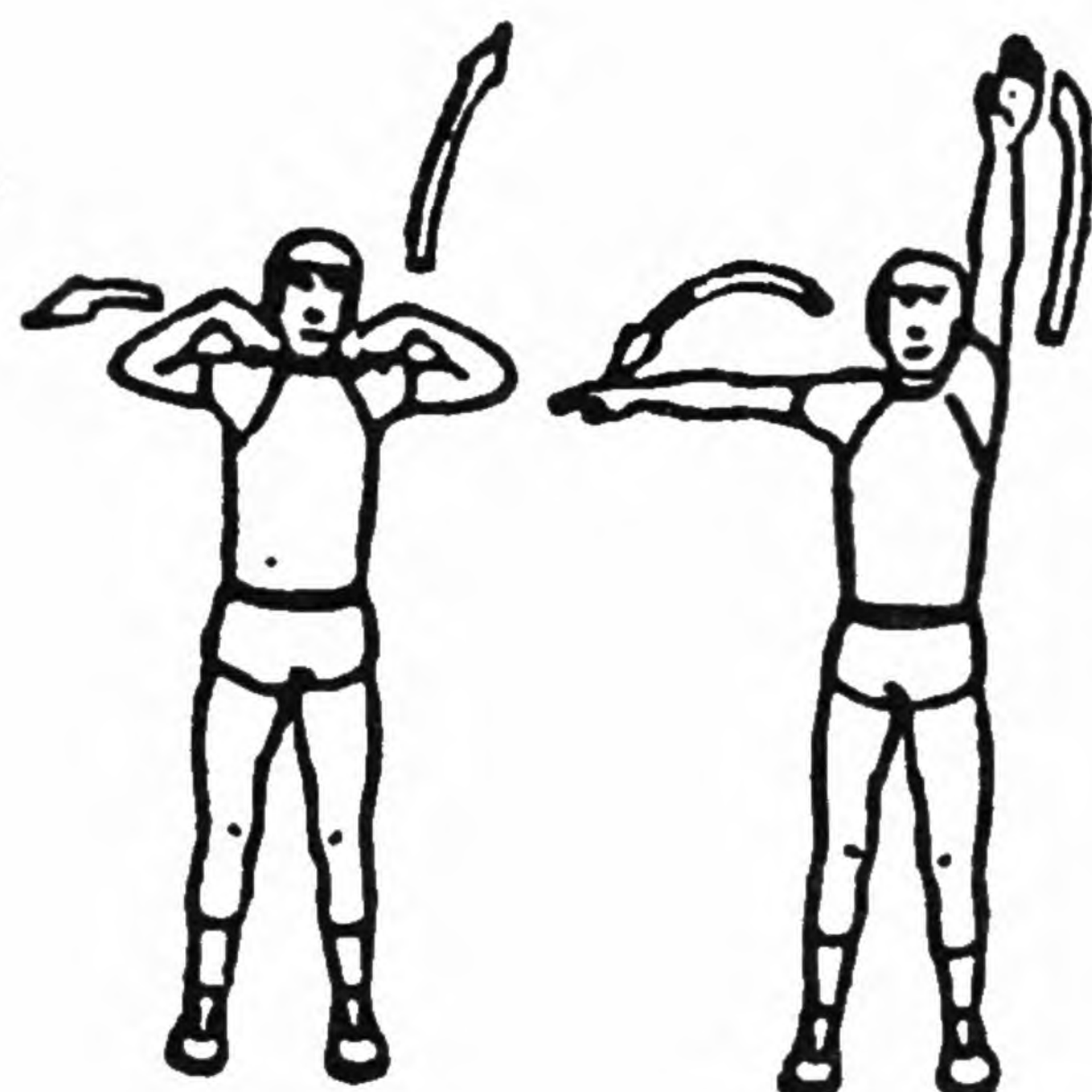


8c

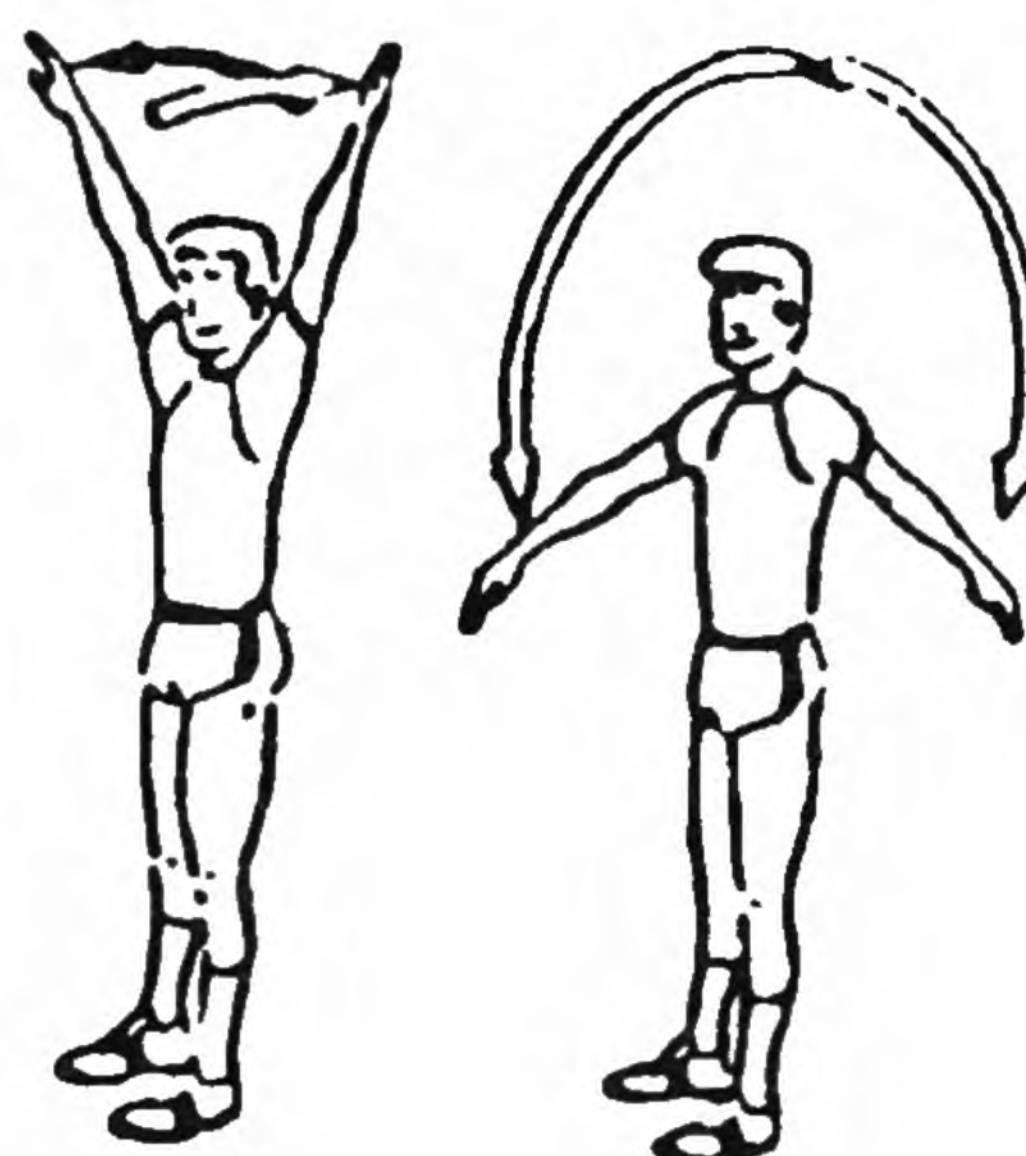


caminhar para frente e para trás, sobre uma linha com a cabeça erguida.

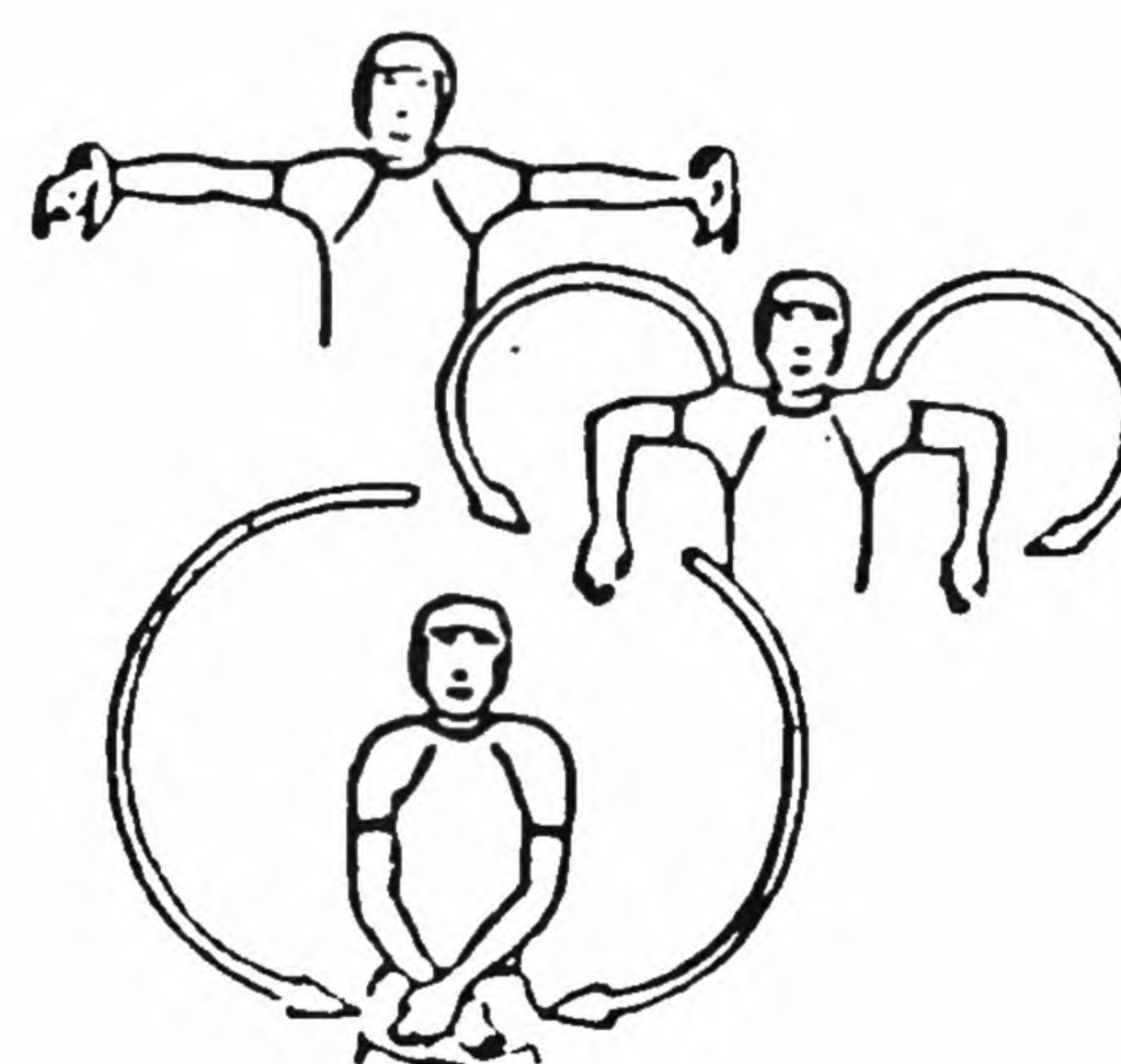
9a



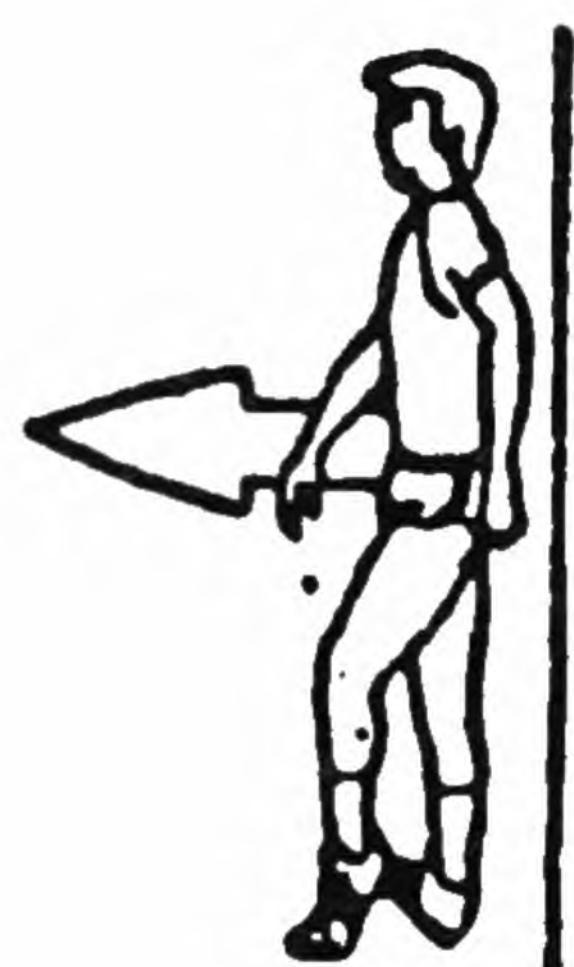
9b



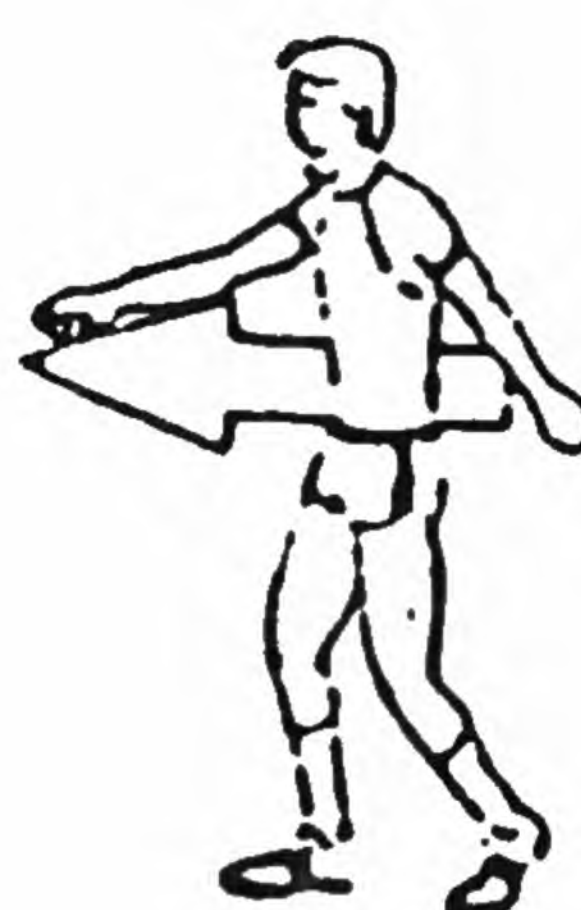
9c



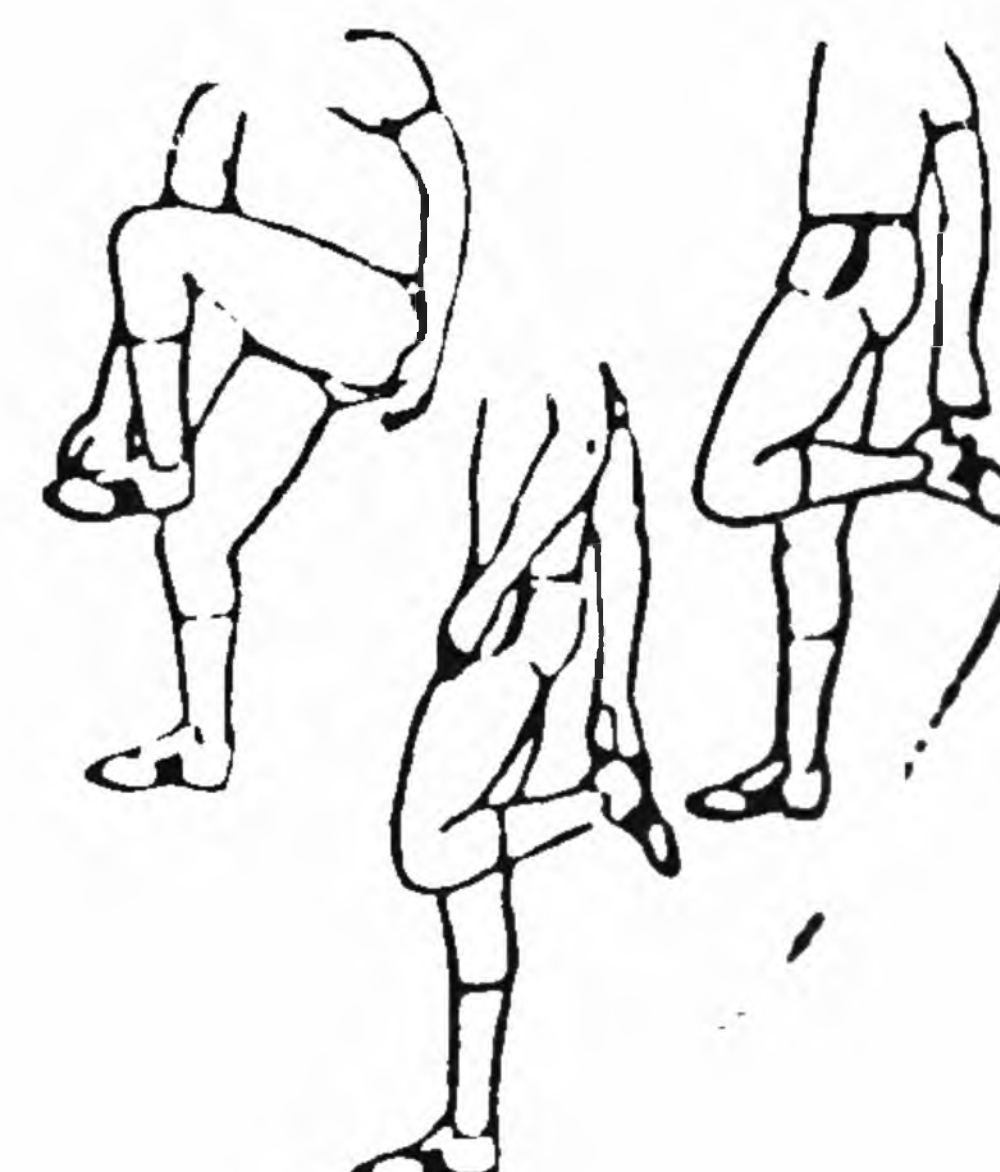
10a



10b



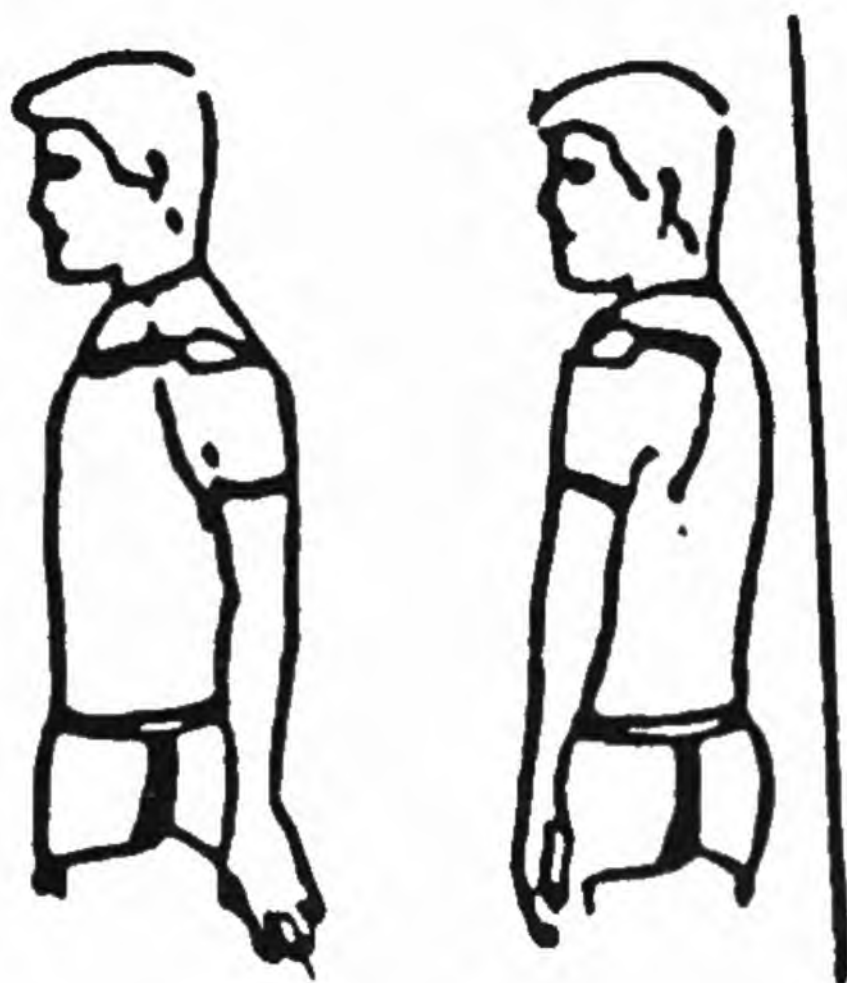
10c



EXERCÍCIOS DE ALONGAMENTO E MOBILIZAÇÃO

Articulação do ombro

11a



11b

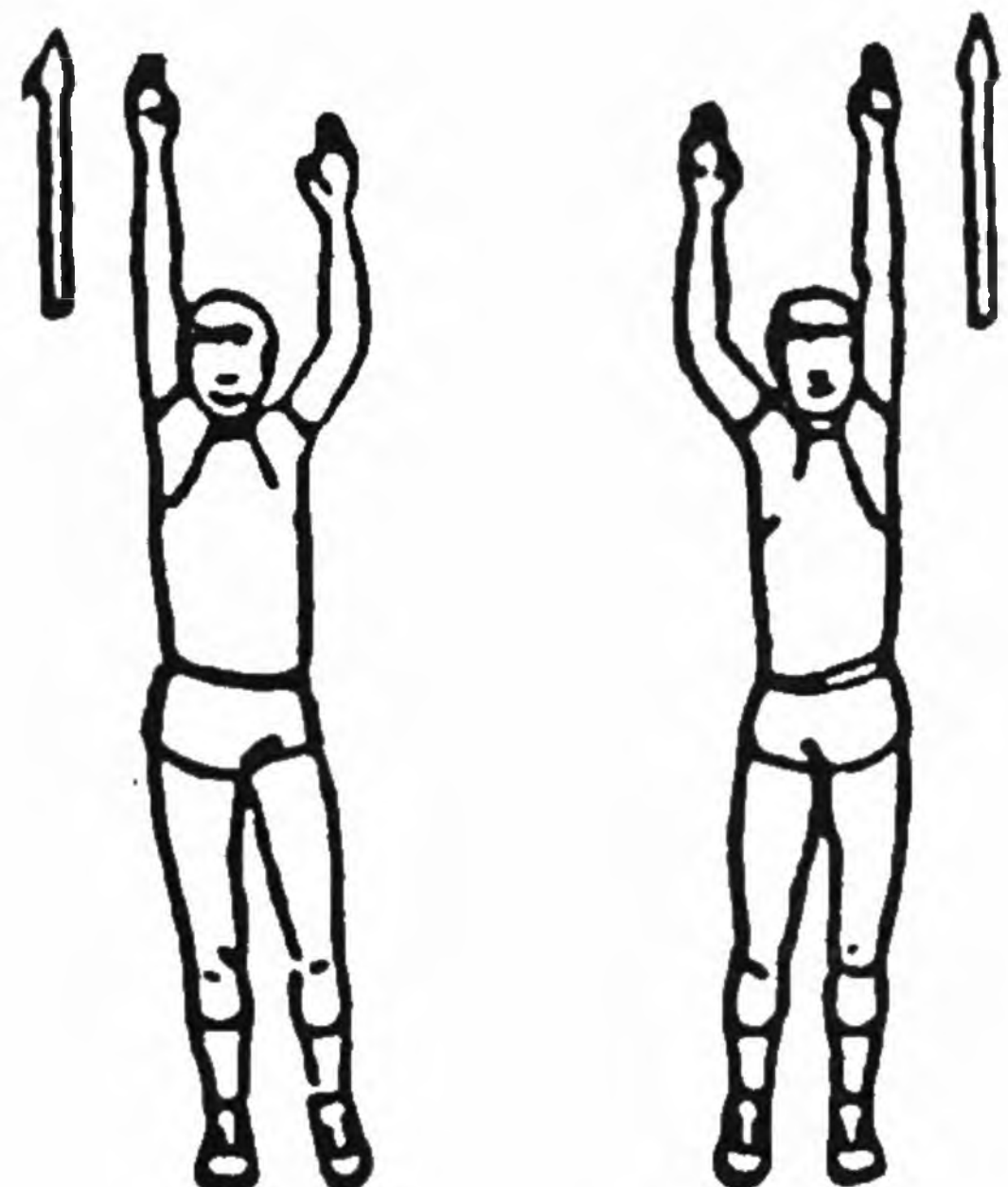


11c



tronco e coluna vertebral

12a



12b



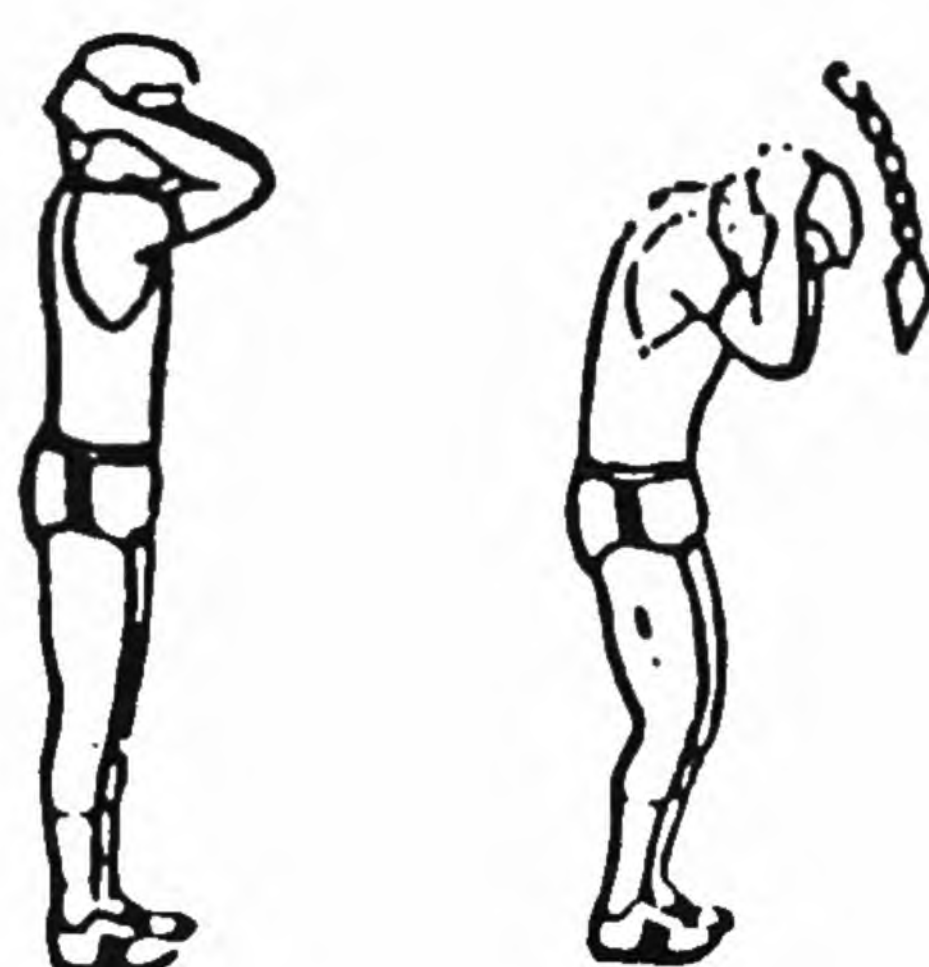
13a



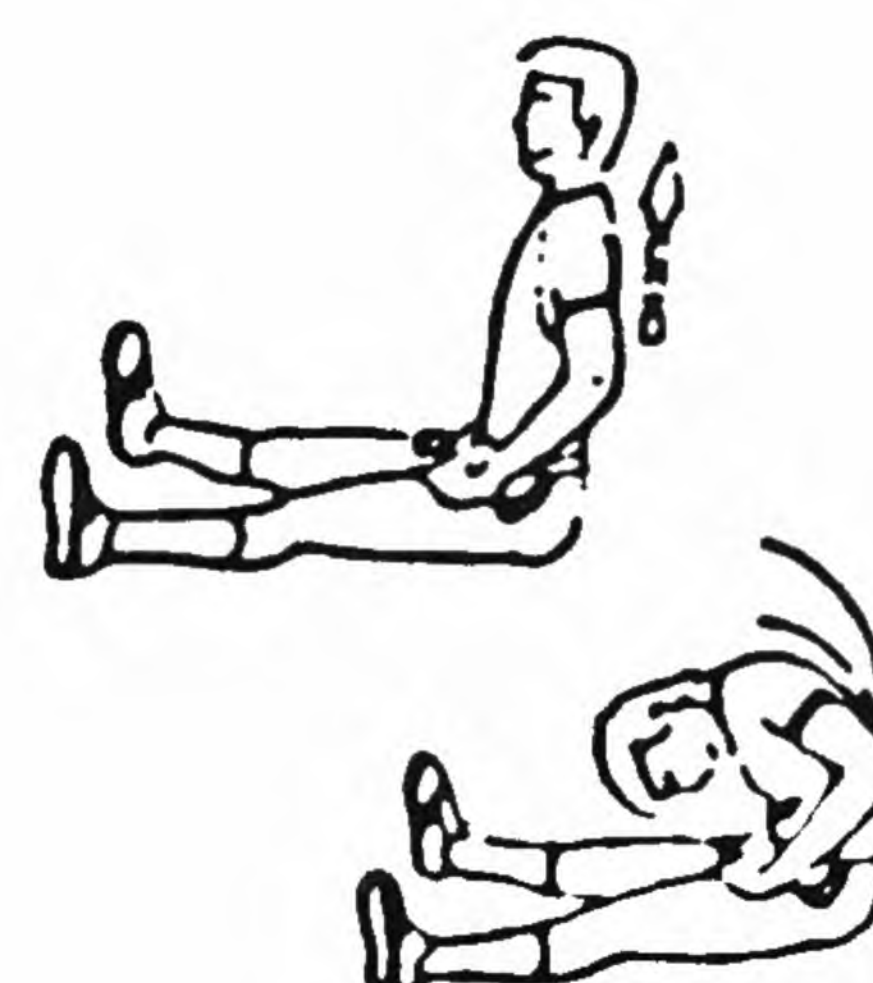
13b



14a



14b



Articulação do quadril

15a



15b

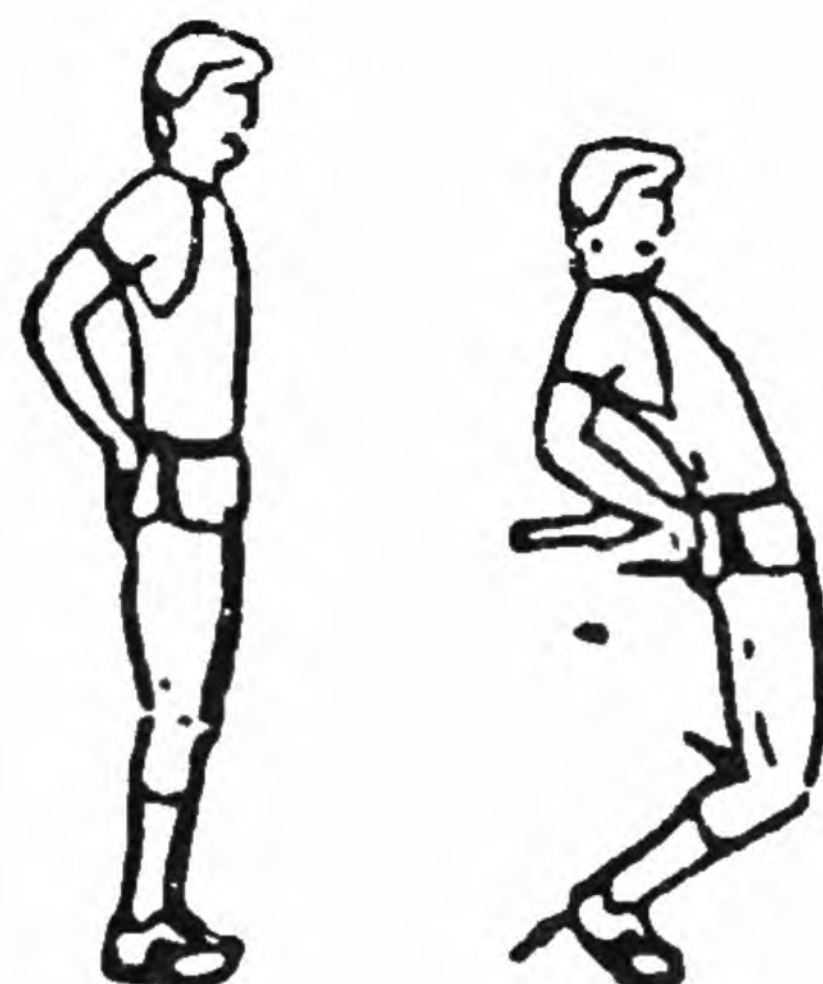


15c



Pernas (anterior)

16a



16b



Coxas (posterior)

17a

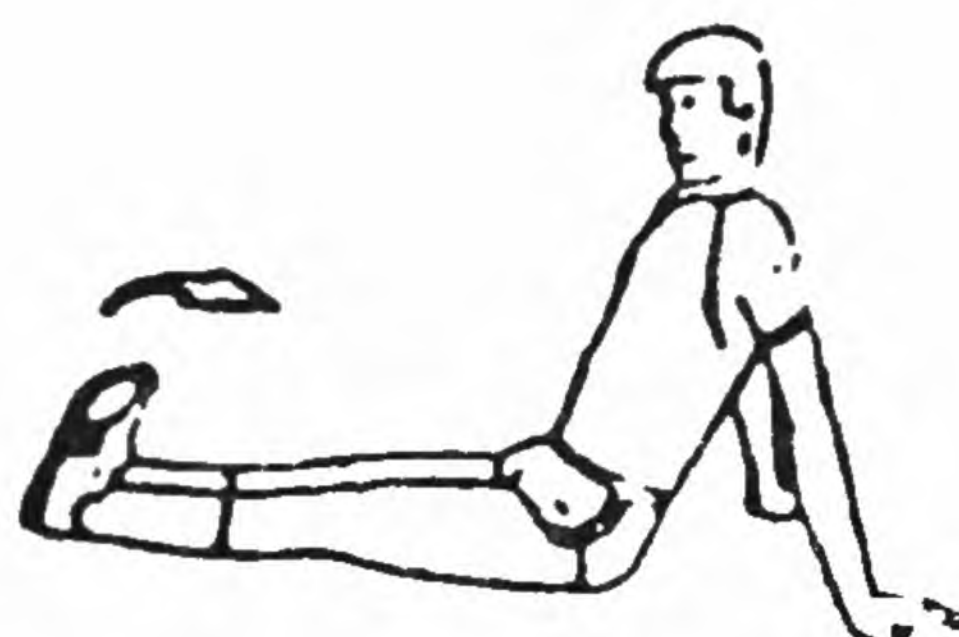


Panturrilhas

17b



18a



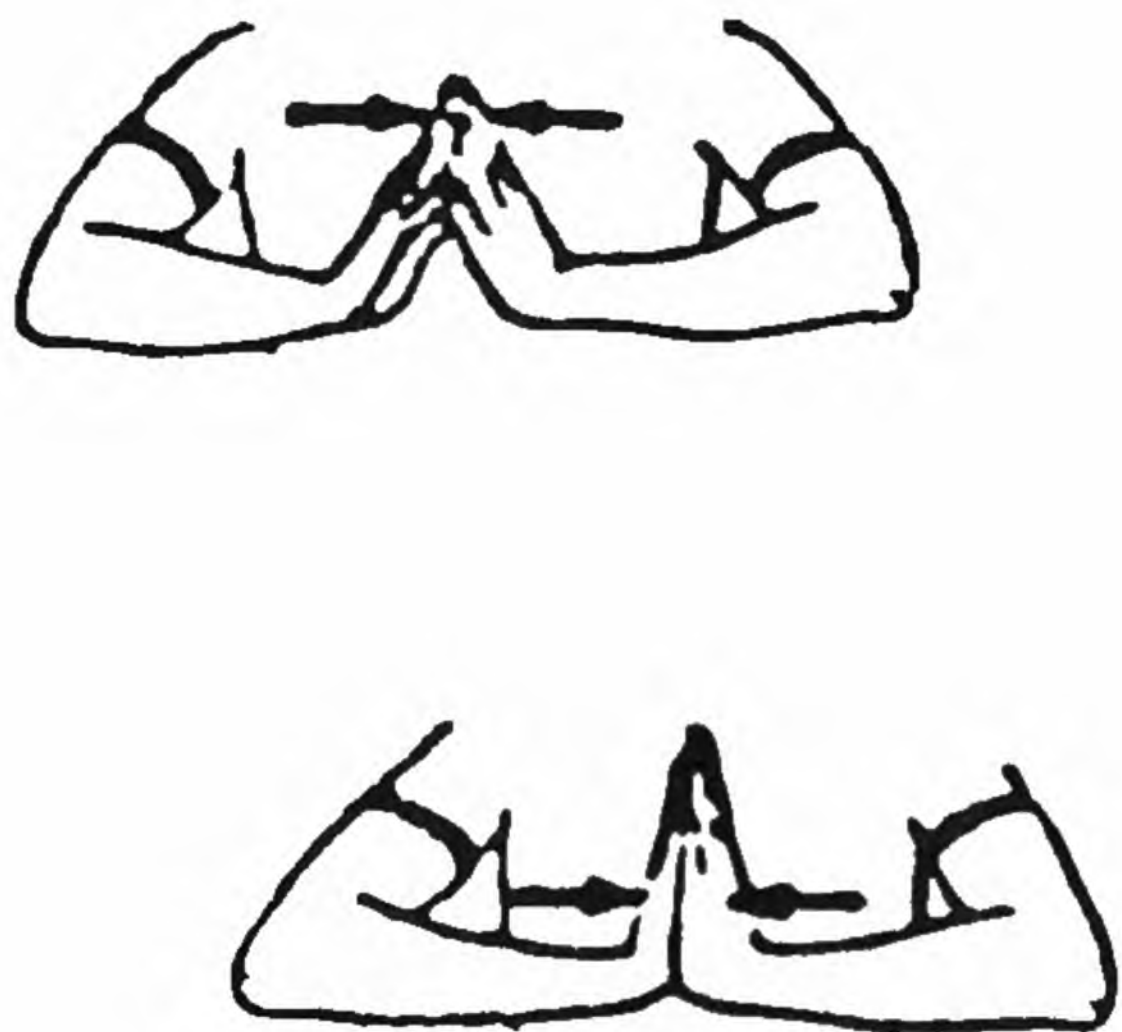
18b



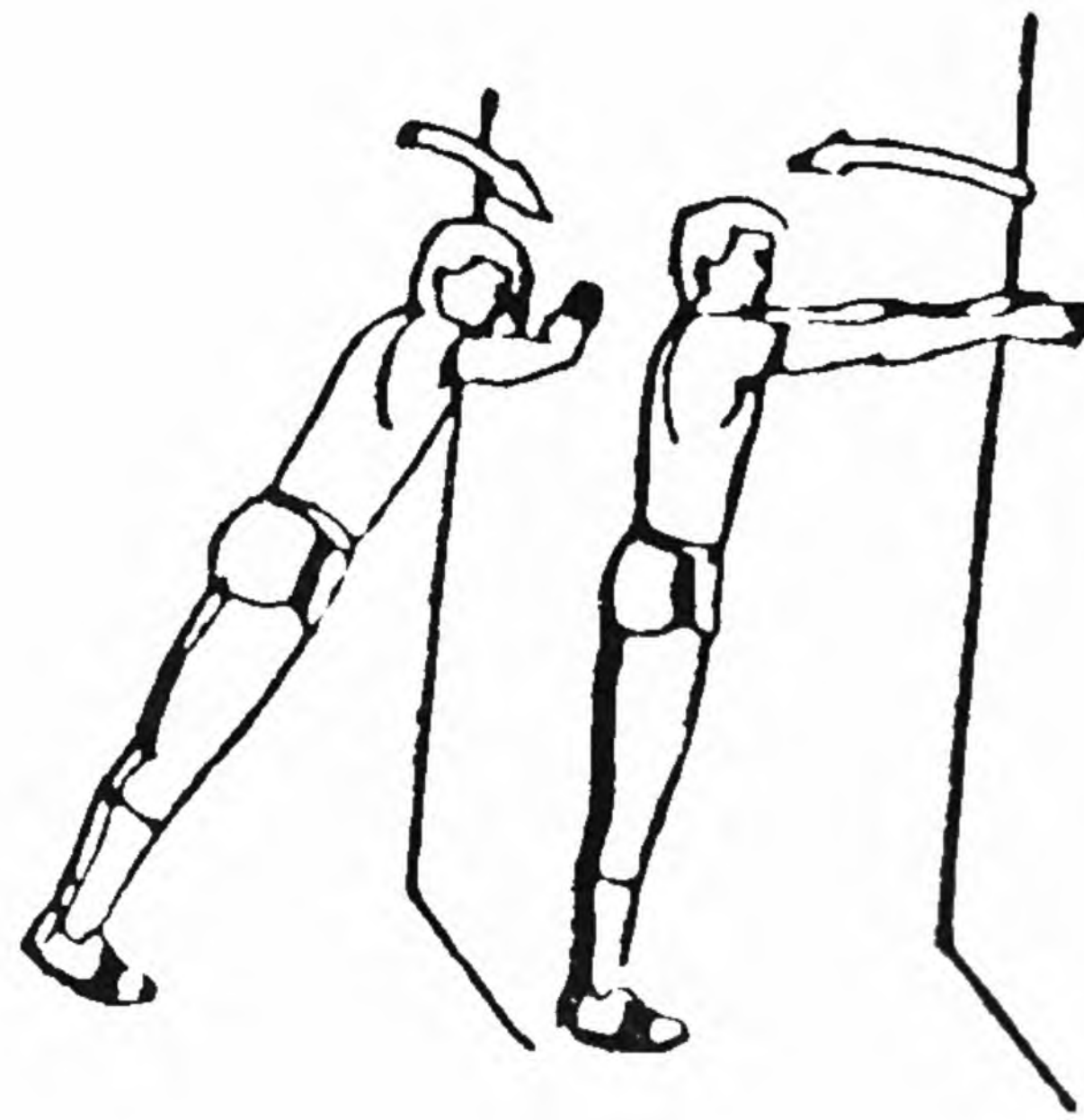
EXERCÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO DE FORÇA

Mãos, pescoço e ombros

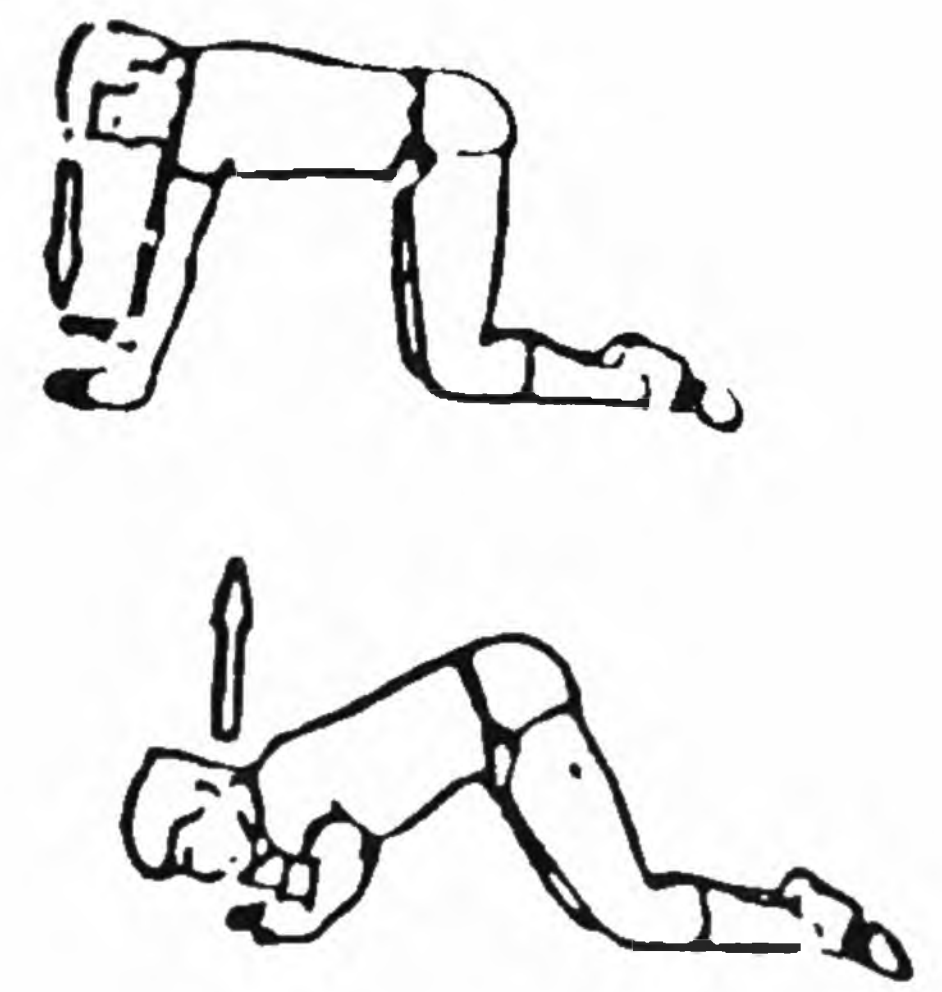
19a



19b

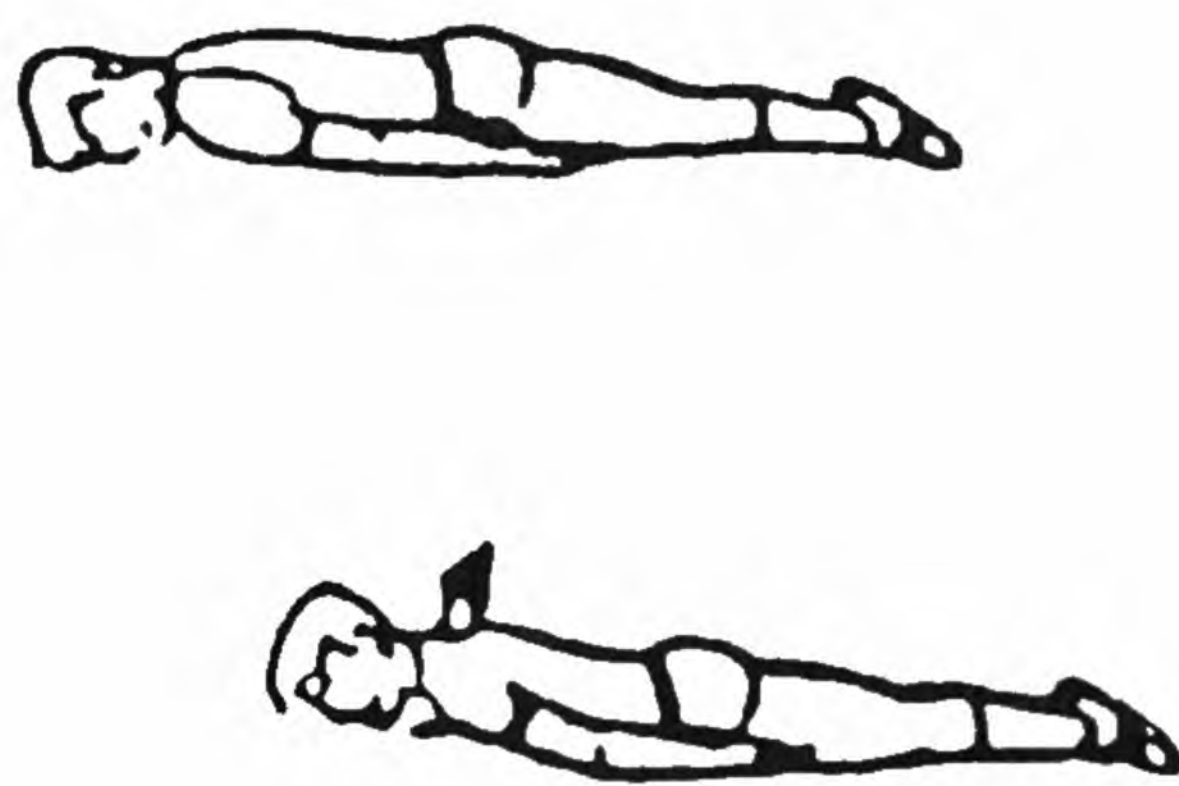


19c



Musculatura dorsal

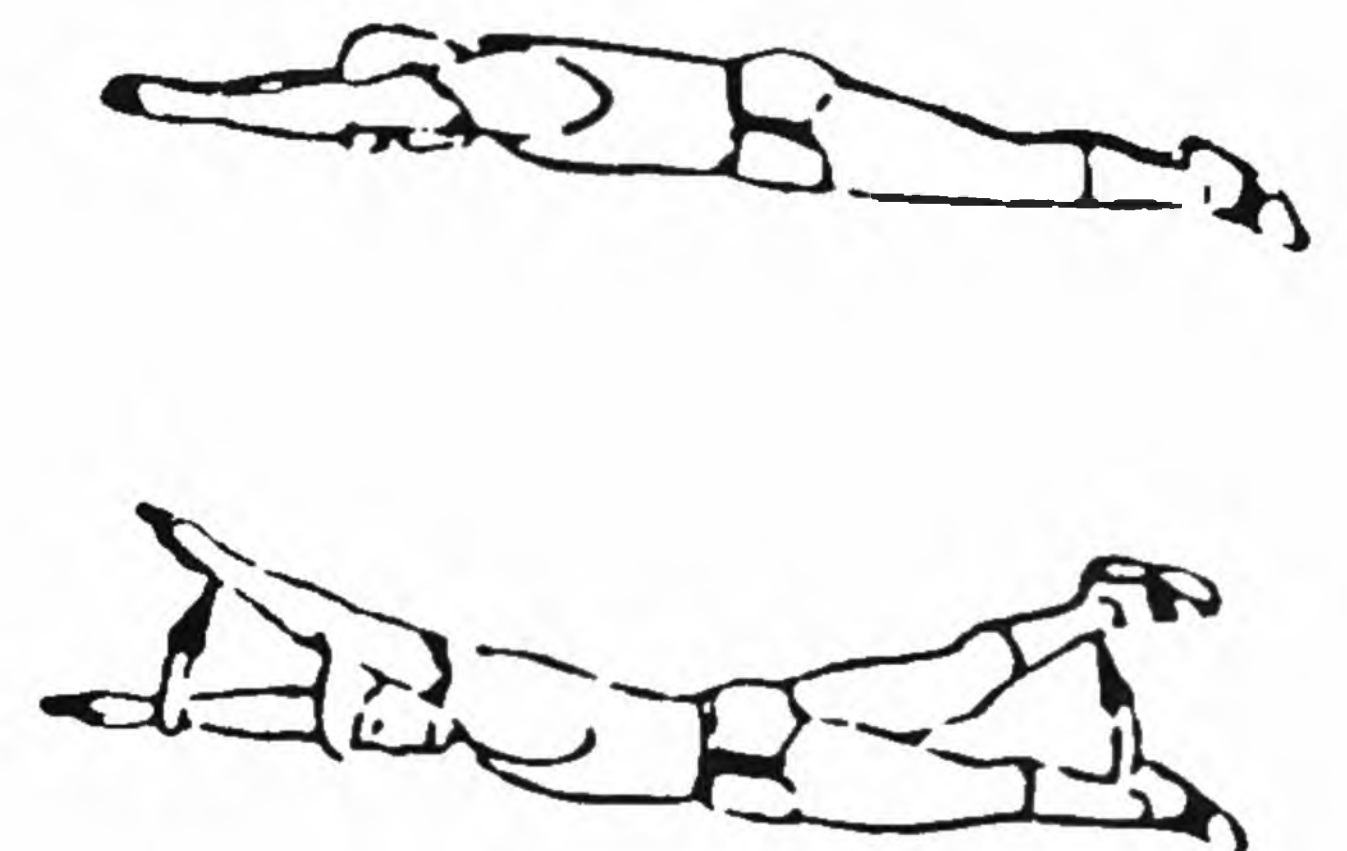
20a



20b

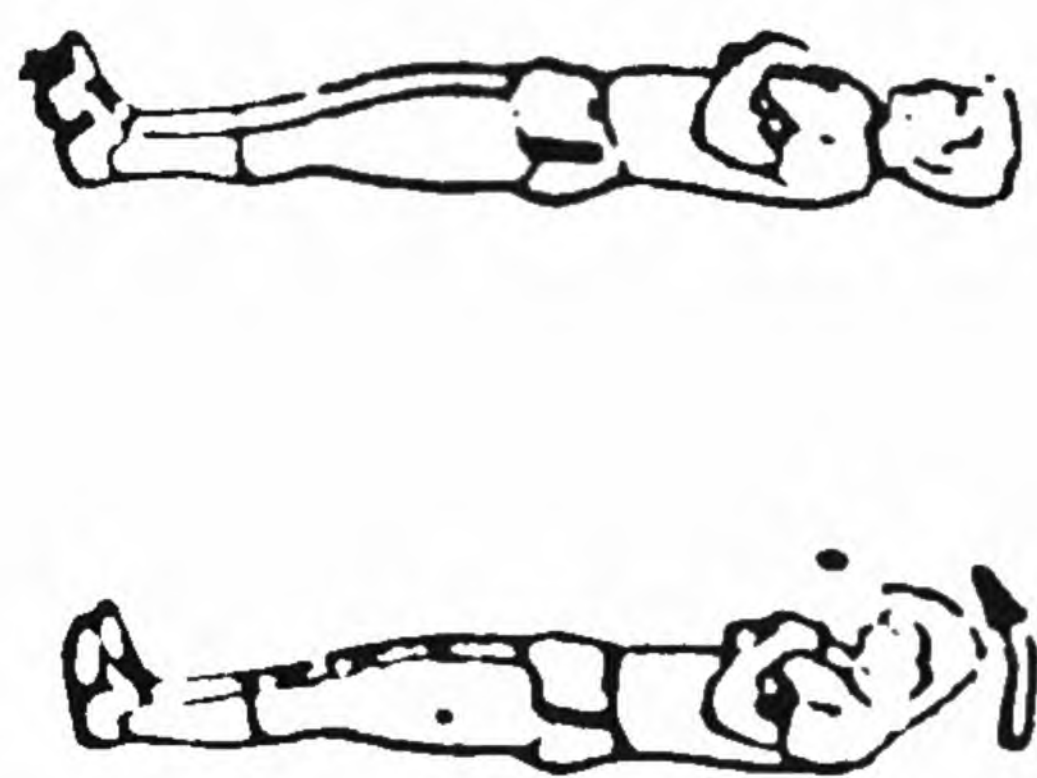


20c

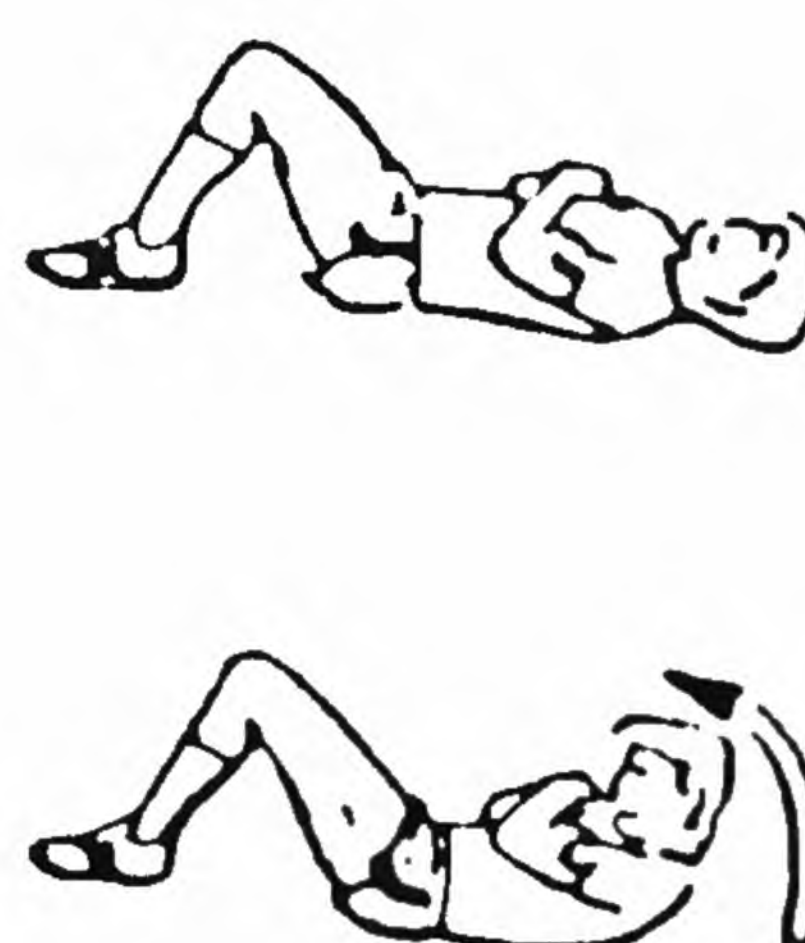


Musculatura anterior do abdômen

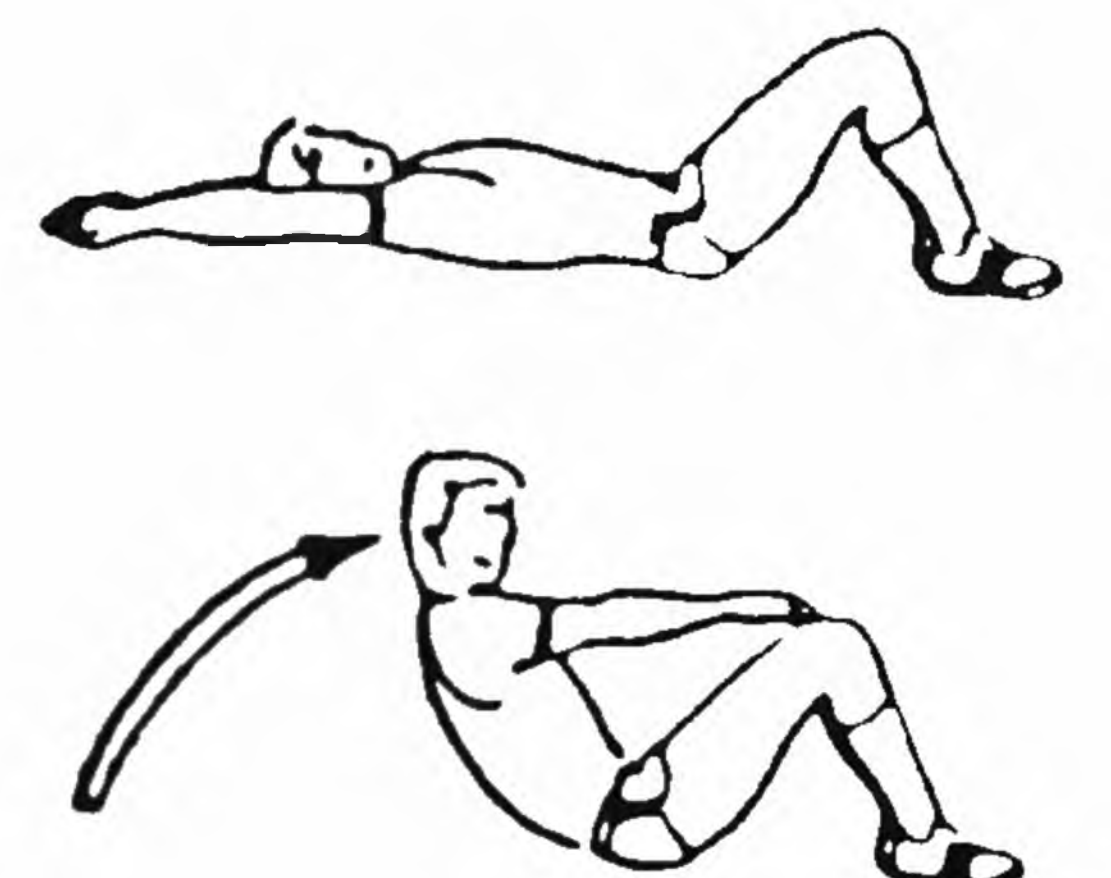
21a



21b



21c

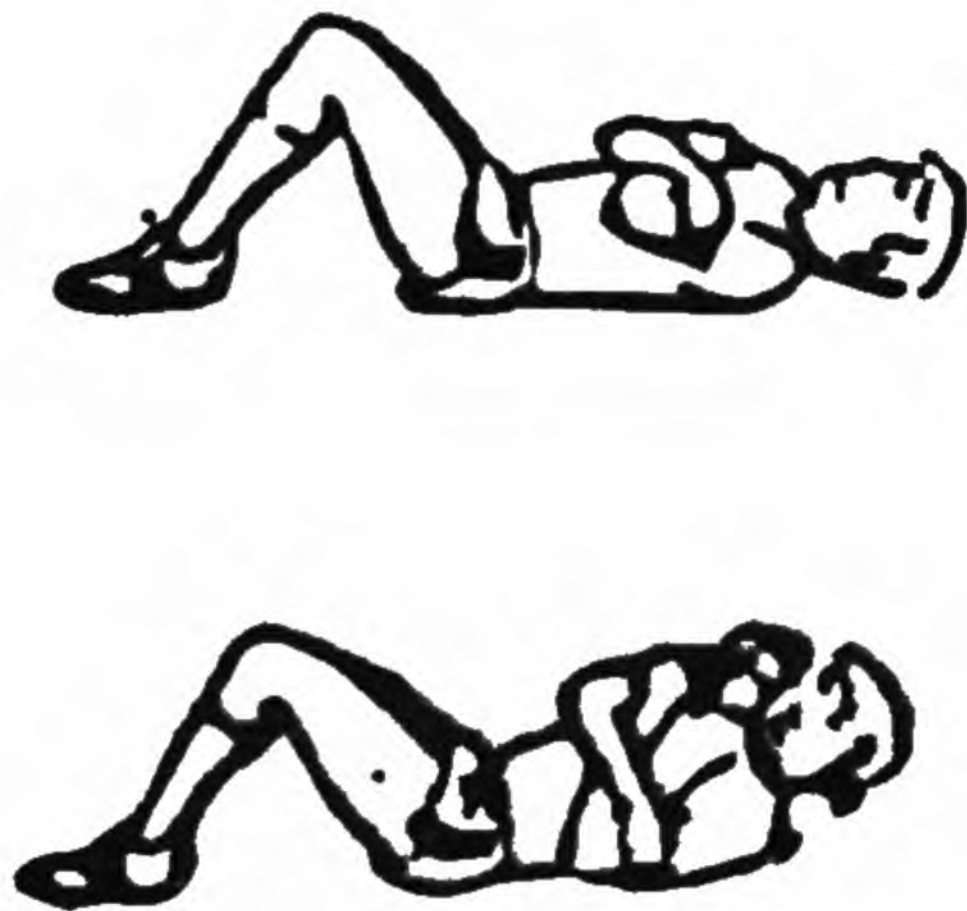


Musculatura transversa do abdômen

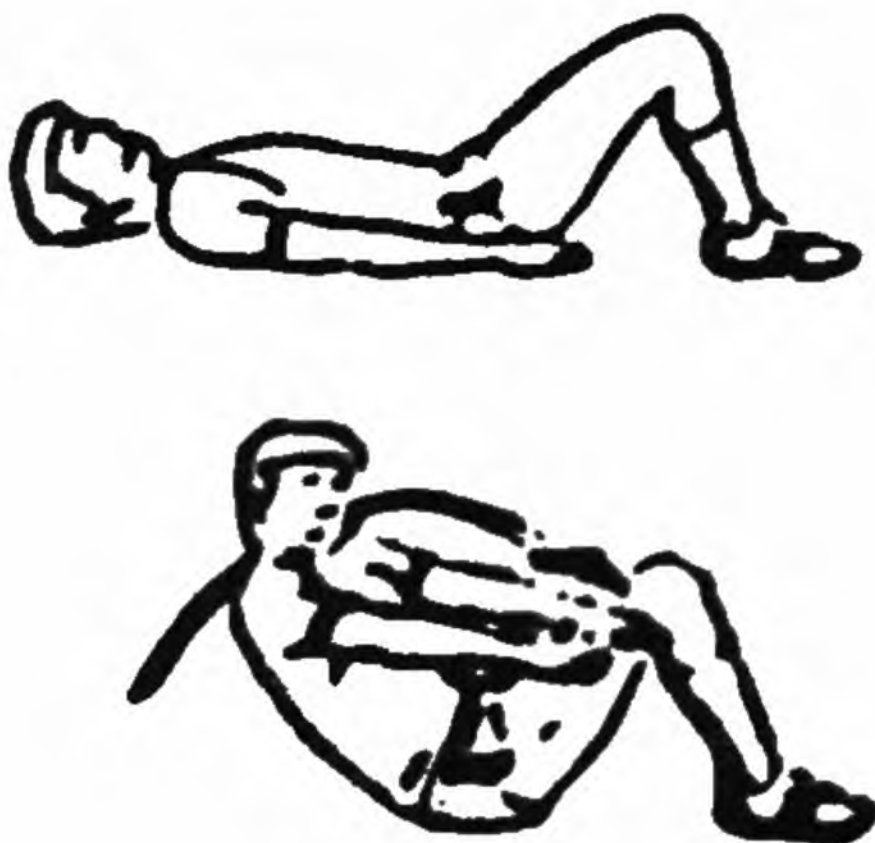
22a



22b

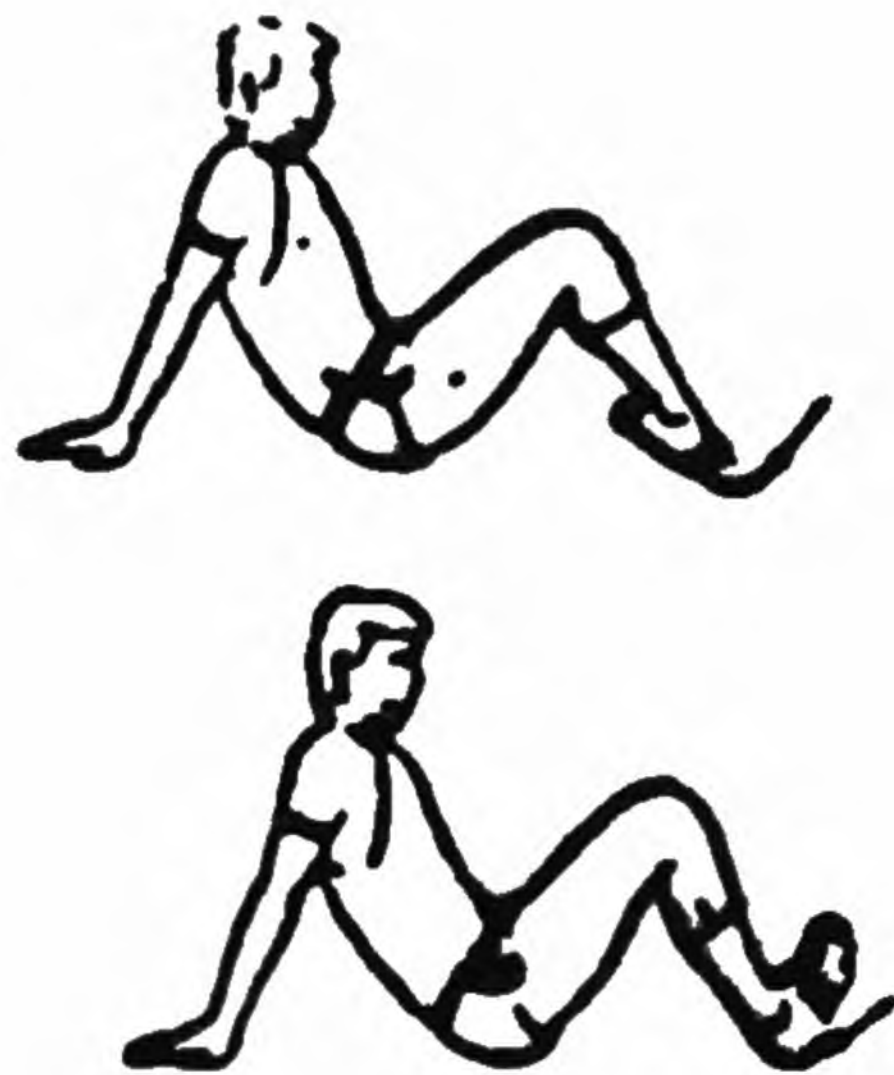


22c

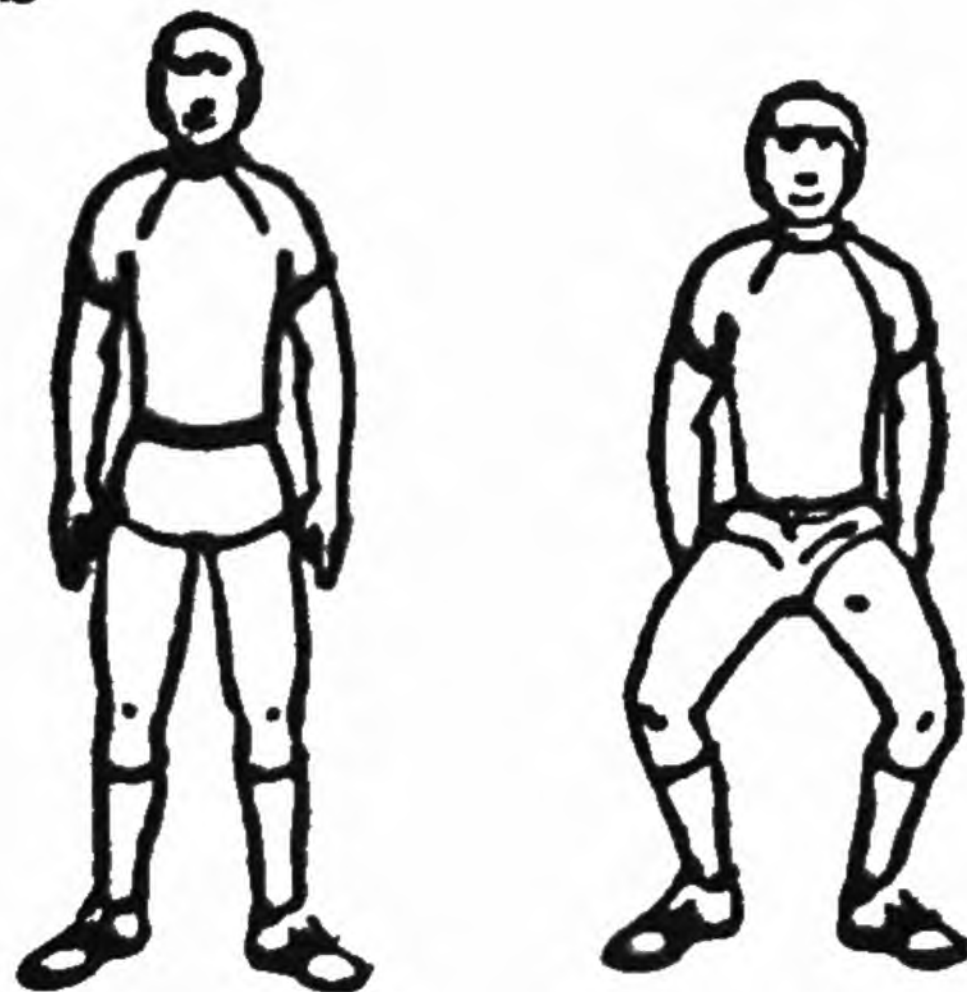


Musculatura da perna

23a



23b

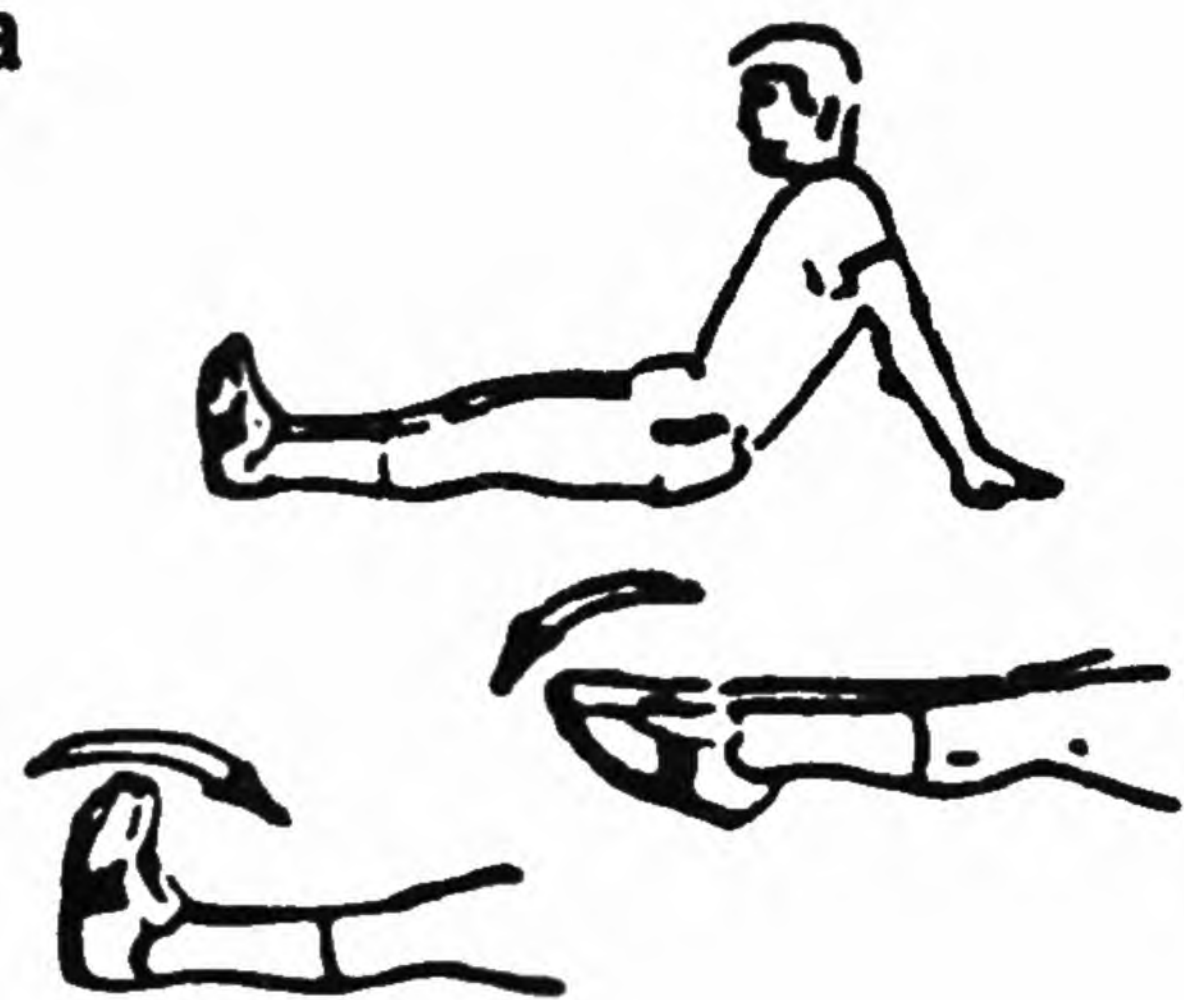


23c

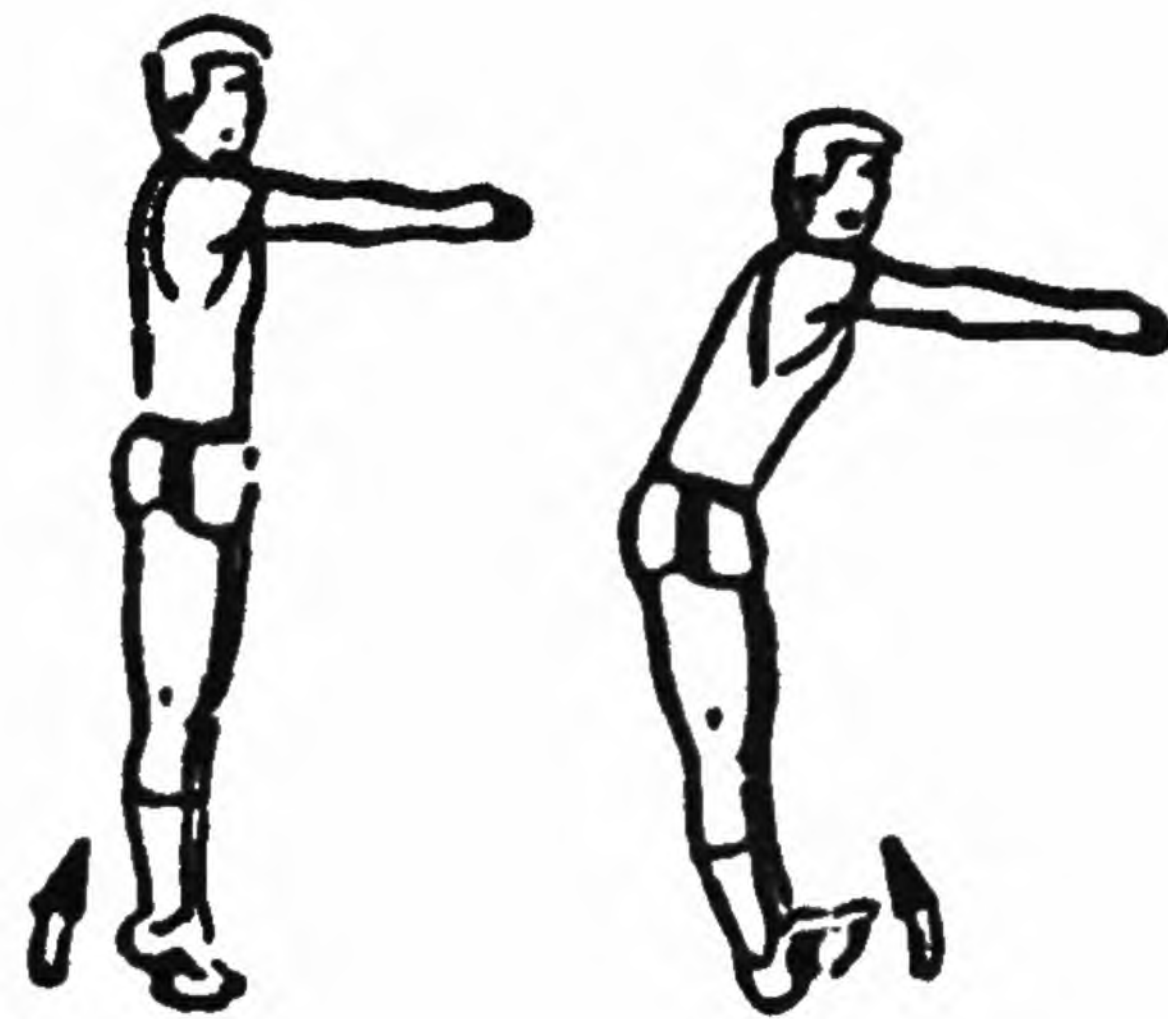


Musculatura do pé

24a



24b



23c



AN EXERCISE PLAN FOR BEARERS OF HEART DISEASE

A set of Suggested Exercises *

Heinz Liesen **

UNITERMS: Special gymnastics. Heart disease bearers.

The exercises are organized so as work the different body areas in looseness, relation, coordination, flexibility and strength.

There are three levels of difficulty; group "a" is the simplest and group "c" the most complex or demanding.

For beginners or little demanding:

- 2 looseness exercises, 2 of coordination, 2 of mobility and flexibility, 3 strength exercises (consisting of sit-ups, back and legs), 1 or 2 mobility and flexibility, 3 exercises of relaxation and looseness.

Example: 1,3 – 8a), 9a) – 11a), 13a) – "21a), 20a), 23a)" – 13a), 15a) – 2, 5, 7a)

For advanced or demanding:

- 2 looseness exercises, 2 of coordination, 3–5 of flexibility and mobility, 4–5 strength exercises distributed through the different areas of the body, 2–3 mobility and flexibility exercises, 3 looseness and relaxation exercises.

Example: 2,3 – 8a), 9b) – 11b), 12a), 15b), 13a) – "21a or b), 20a) or b), 23 a or b), 19 a), – 17a), – 14a), – 2,5,7 a) or b)

Exercises 5 and 6 should not be repeated more than 2 or 3 times in a row.

The strength exercises suggested from 19 to 24 must not be included in a plan for carriers of heart disease previous to a 3–week – minimum training period. During the first weeks it is advisable to work out just variation "a" for 15 seconds and then, once there is no trouble, breathing-wise for instance, variations "b" and "c" may be included with timing gradually increasing. In the strength exercises special attention must be given to breathing regularity.

Also in relaxation, work out period for exercises "7a" and "7b" must be that of approximately 30 seconds, later extended to a few minutes.

The patient must carry out these activities while he feels well and it is expected that he be honest to himself in this matter.

DESCRIPTION OF EXERCISES

- 1 – Looser right then left upper limbs, shaking hands arms.

- 2 – Looser upper limbs, shaking shoulders and arms.
- 3 – Slightly raise one of the legs, carrying out a quick weight transfer, shaking it in a relaxed way.
- 4 – With arms lined up with shoulder, relax one arm then the other, waiting for oscillatory movement to cease.
- 5 – Inhale and exhale deeply, relaxing trunk and arms when exhaling.
- 6 – From a press-up position of body and legs, slowly stretch out until completely stretched and then relax.

RELAXATION

- 7a) Relax in indicated position with eyes closed.
- 7b) Alternately: tighten arms and hands (clenched first) and relax; tighten legs and feet (stretching them out) and relax.
- 7c) Tighter whole body, atretching it out as much as possible and then relax.

COORDINATION

Balance

- 8a) On tip of toes, trunk extended, tighten buttocks and abdomen.
- 8b) Leaning on just one leg, remain static.
- 8c) Walk along a line, on tip of toes, forward and backward, eyes forward.

Coordination

- 9a) From initial position extend both arms simultaneously, one upward and one sideways.
- 9b) From initial position looser arms so as they go round in opposite ways.
- 9c) At the same time move first, forearm and arm in circles.

- 10a) Walk shifting support: right heel, left heel and right and left tip of toes.
- 10b) Walk moving right arm and leg forward and then left.
- 10c) Touch feet with hands as follows:
right hand – left foot – crossing front
left hand – right foot – crossing front
the same, crossing at the back
right hand – right foot – sideways
left hand – left foot – sideways

Mobility:

- 11a) Move shoulders forward and backwards (slowly)
shoulders
- 11b) Move shoulders in circles forward and backwards
- 11c) Clap hands alternating over head and at the back, over head and in the front.

trunk and backbone

- 12a) Extend trunk stretching out left arm and then right arm.
- 12b) Loosen head and shoulders sideways, in a relaxed way.
- 13a) With feet together twist trunk to both sides with help of arms.
- 13b) Following forward and backward oscillatory movement of the arm, move corresponding leg in the same direction.
- 14a) With hands behind your head, bring chin close to chest, gently pulling head.
- 14b) Sitting, backbone straight and legs slightly apart, tighten abdomen and back, relax letting trunk move forward.

coxofemoral articulation

- 15a) With legs extended move hips sideways.
- 15b) Move hips in circles to both sides, keeping shoulder still.
- 15c) Leaning on one leg, "draw" an eight with foot of opposite leg.

front muscles of leg

16a) Move hips forward with the help of hands slightly raising heels.

16b) Touch buttocks with heel, not dislocating hip.

back muscles of leg

17a) With trunk extended lean forward and try to extended legs keeping them apart, one in front of the other.

17b) Draw trunk close to thigh with legs bent, back straight, try to stretch them.

ankles

18a) Sitting with backbone straight, bend feet outstretching them slightly.

18b) Bend front leg bringing hip along, not taking heel from floor.

STRENGTH

upper limbs

19a) Press hands against each other abreast of chest

19b) Arm bending, keeping hip in proper position.

19c) Kneeling, bend arms on floor

back musculature

20a) In prone position, slightly raise head and shoulders looking at the floor.

20b) Standing, stretch out right arm and left leg and vice-versa.

20c) The same lying down, outstretch right arm and left leg and vice-versa.

rectus abdominis

21a) Arms crossed over chest, raise head slightly

21b) Arms crossed over chest stretch chin towards chest raising shoulders.

21c) Sit-ups with help of upper limbs.

obliquus

22a) bring knee towards opposite elbow

22b) Arms crossed over chest, raise shoulder slightly twisting trunk

22c) Sit-ups with help of arms, bringing them to the right side and then left side of knee (middle)

Leg and foot muscles

23a) Alternately touch toes and heel, slightly supporting leg

23b) Bend knees and extend legs again.

23c) Unbalance forward leaning on one leg, bending it. Extended bent leg and return to initial position

24a) Sitting properly, bend extend foot.

24b) Stand on tip of toes and then lean on heel, rocking on foot sole.

24c) Bend foot against resistance from other foot

* Continuation of the preceding issue

** Professor Dr. med. of the Institut fuer Kreislanfforschung und Sportmedizin der Deutschen Sporthochsihule Koeln

Looseness and Relaxation Exercises

1



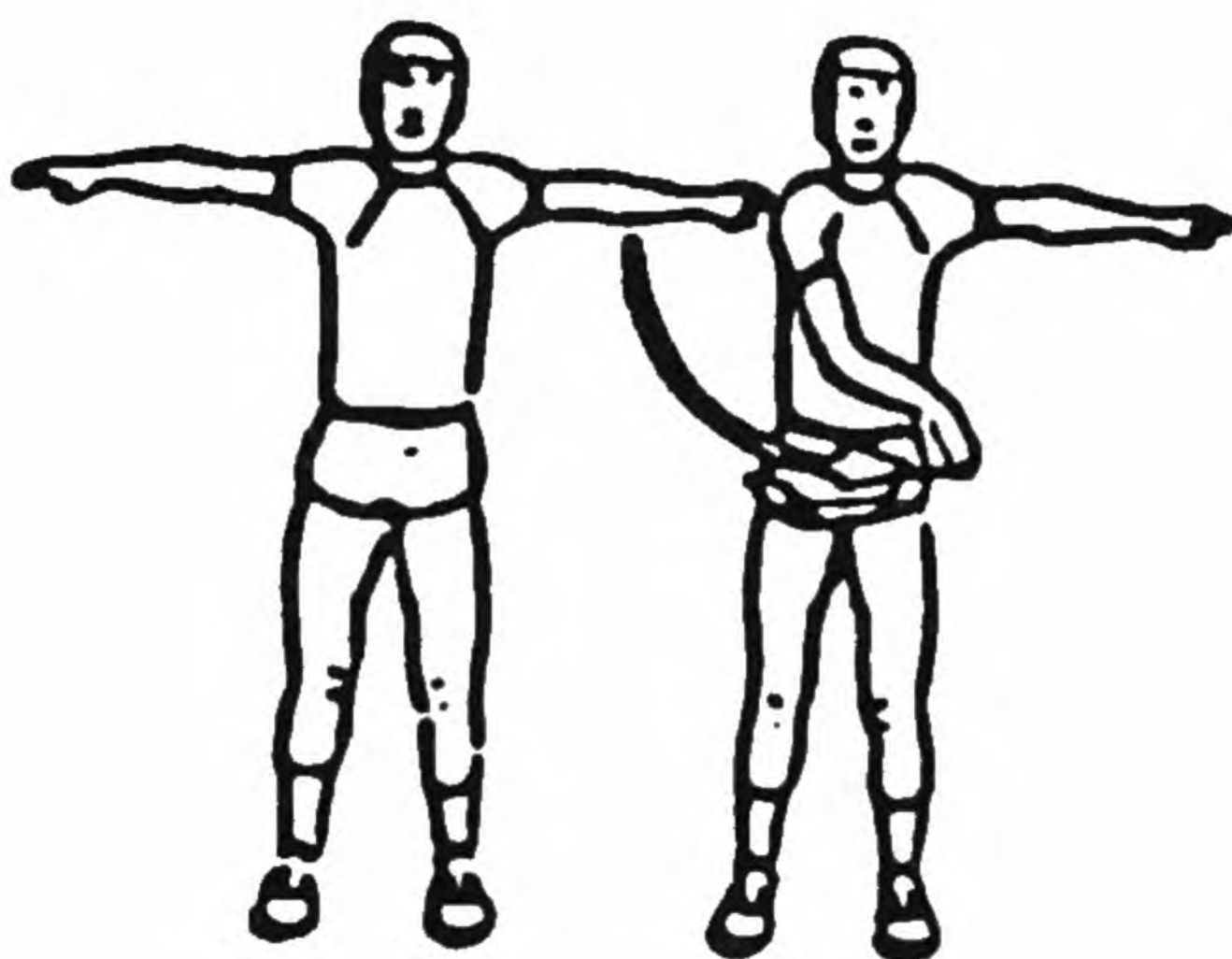
2



3



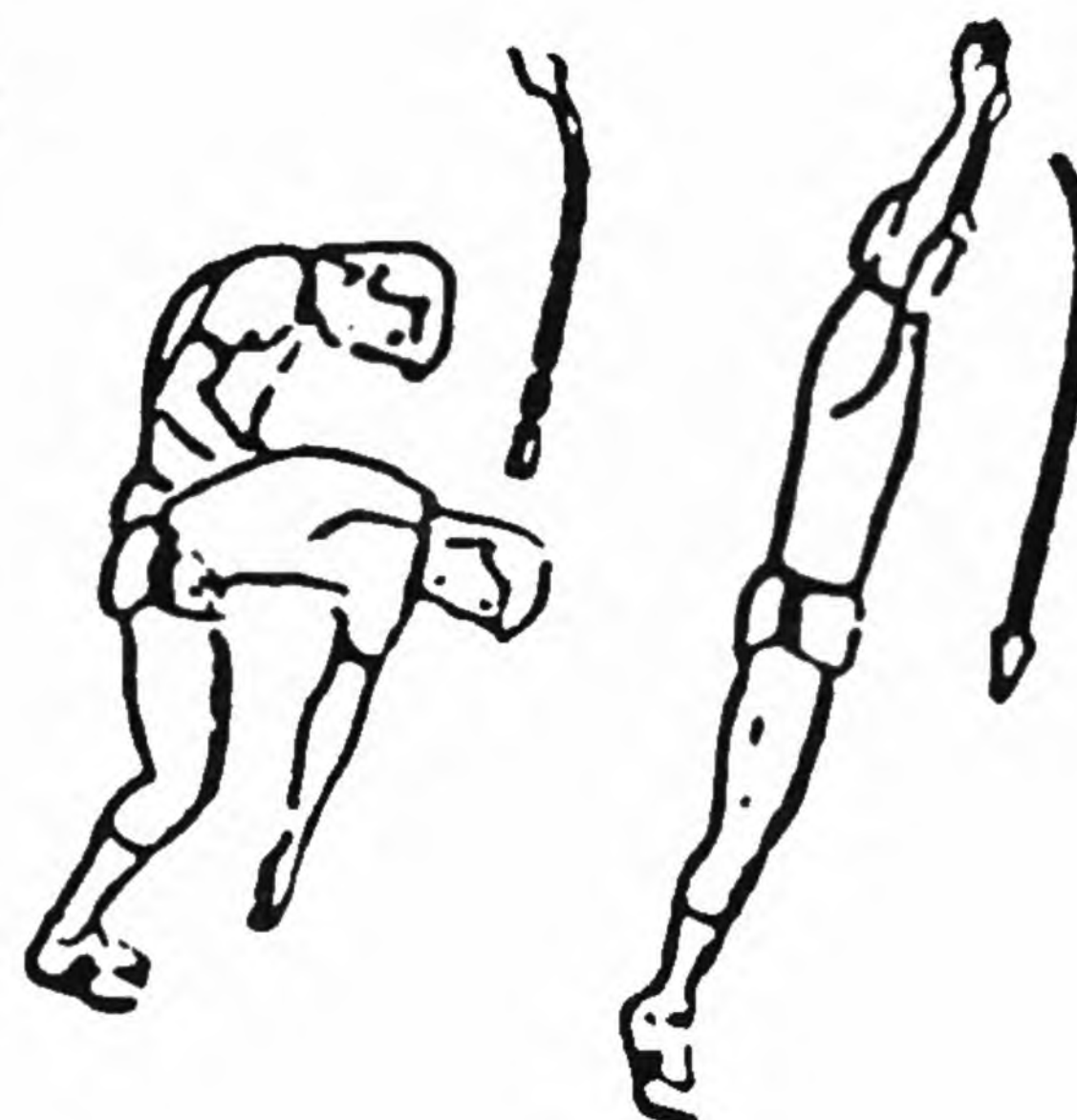
4



5



6



Inhale and exhale
deeply; when inhaling move
arm backwards

7a

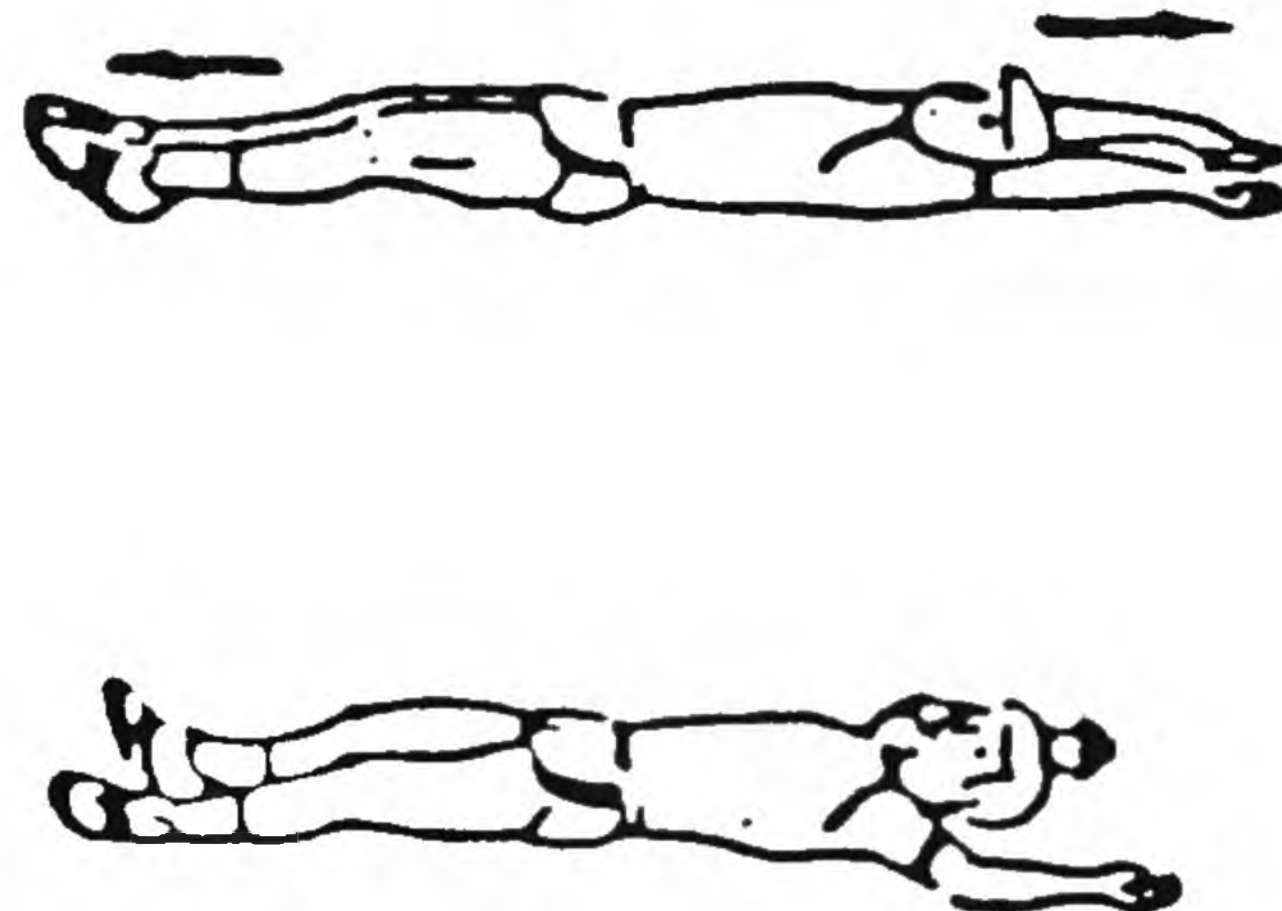


Relax; eyes closed

7b



7c



Tightness followed by relaxing

Balance and Cordination Exercises

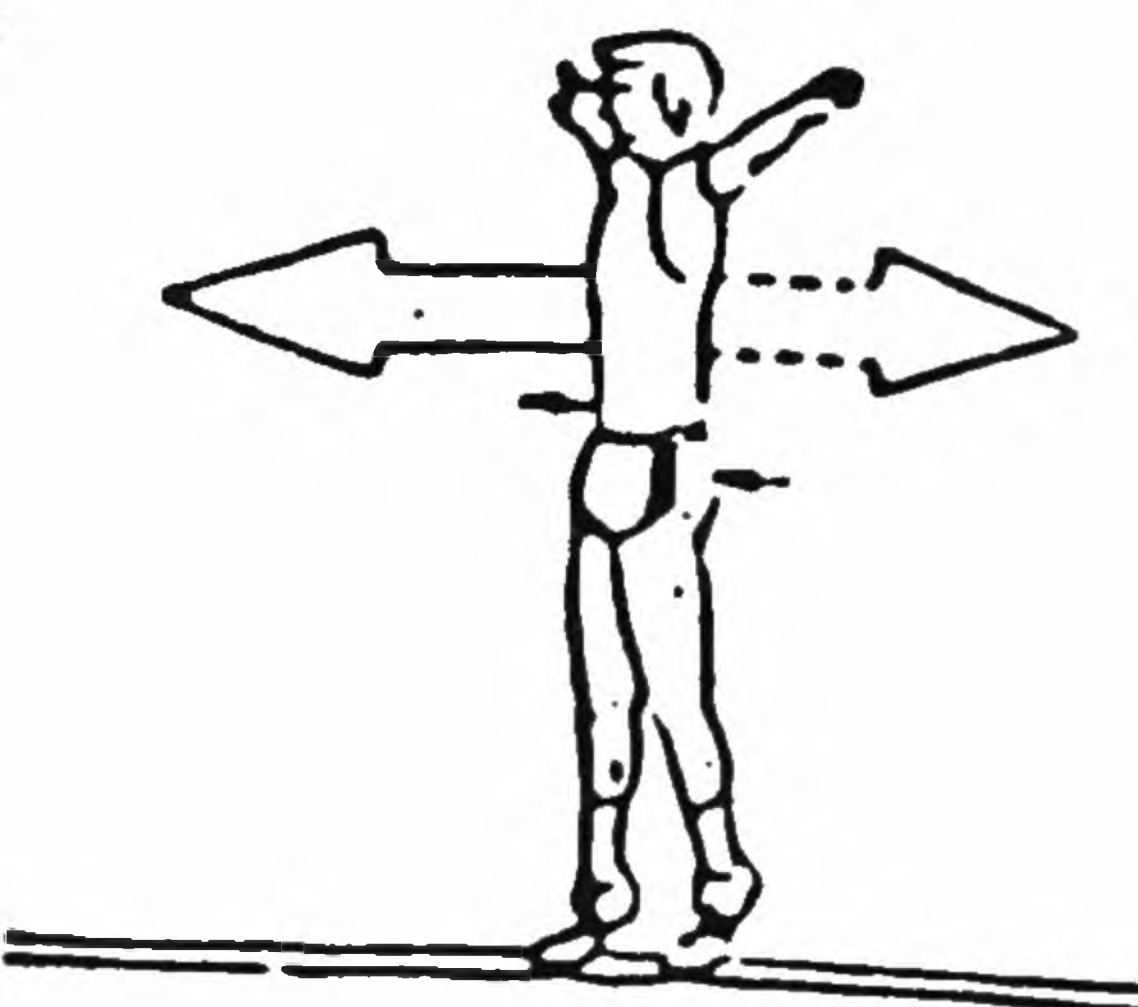
8a



8b

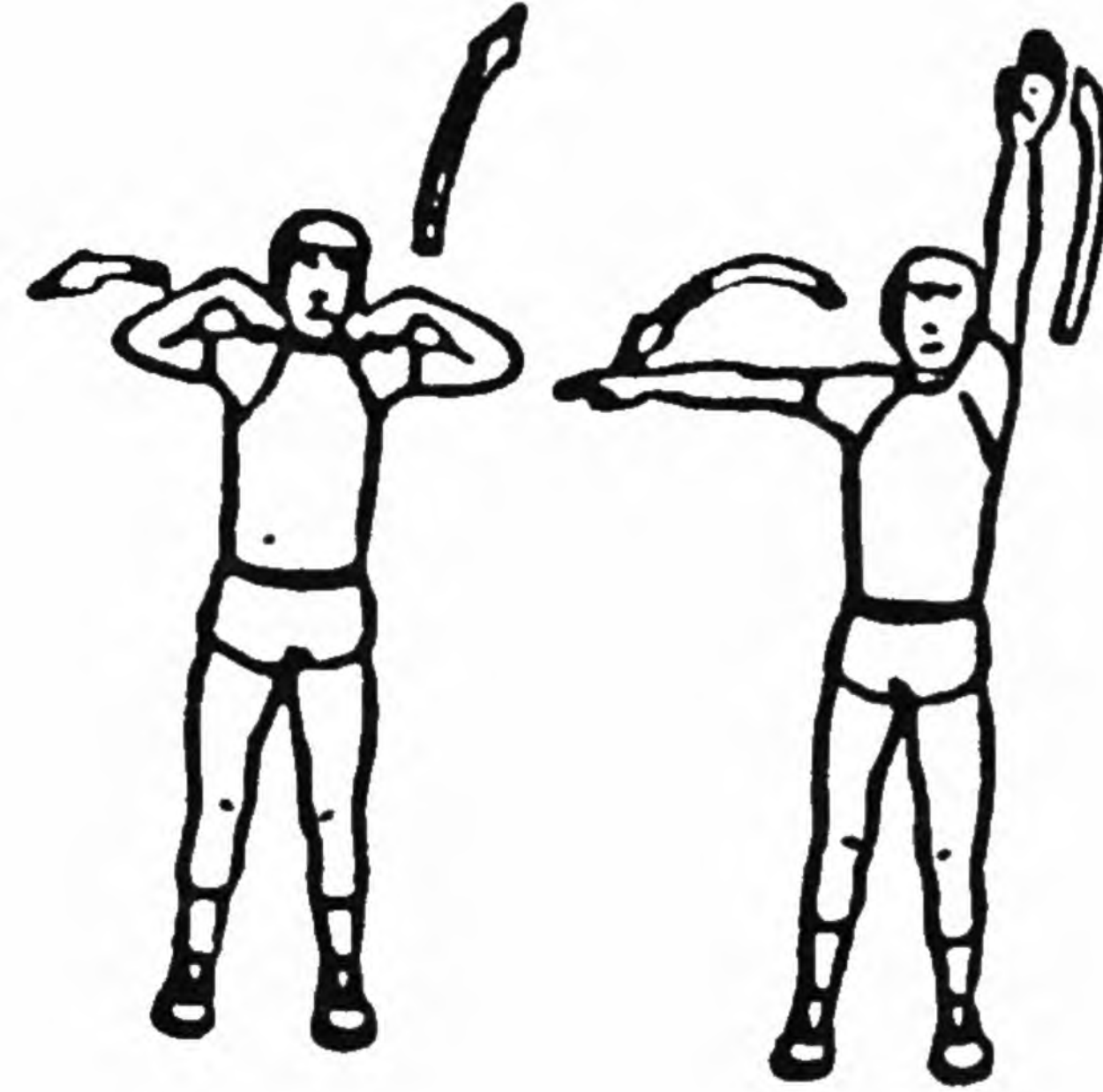


8c

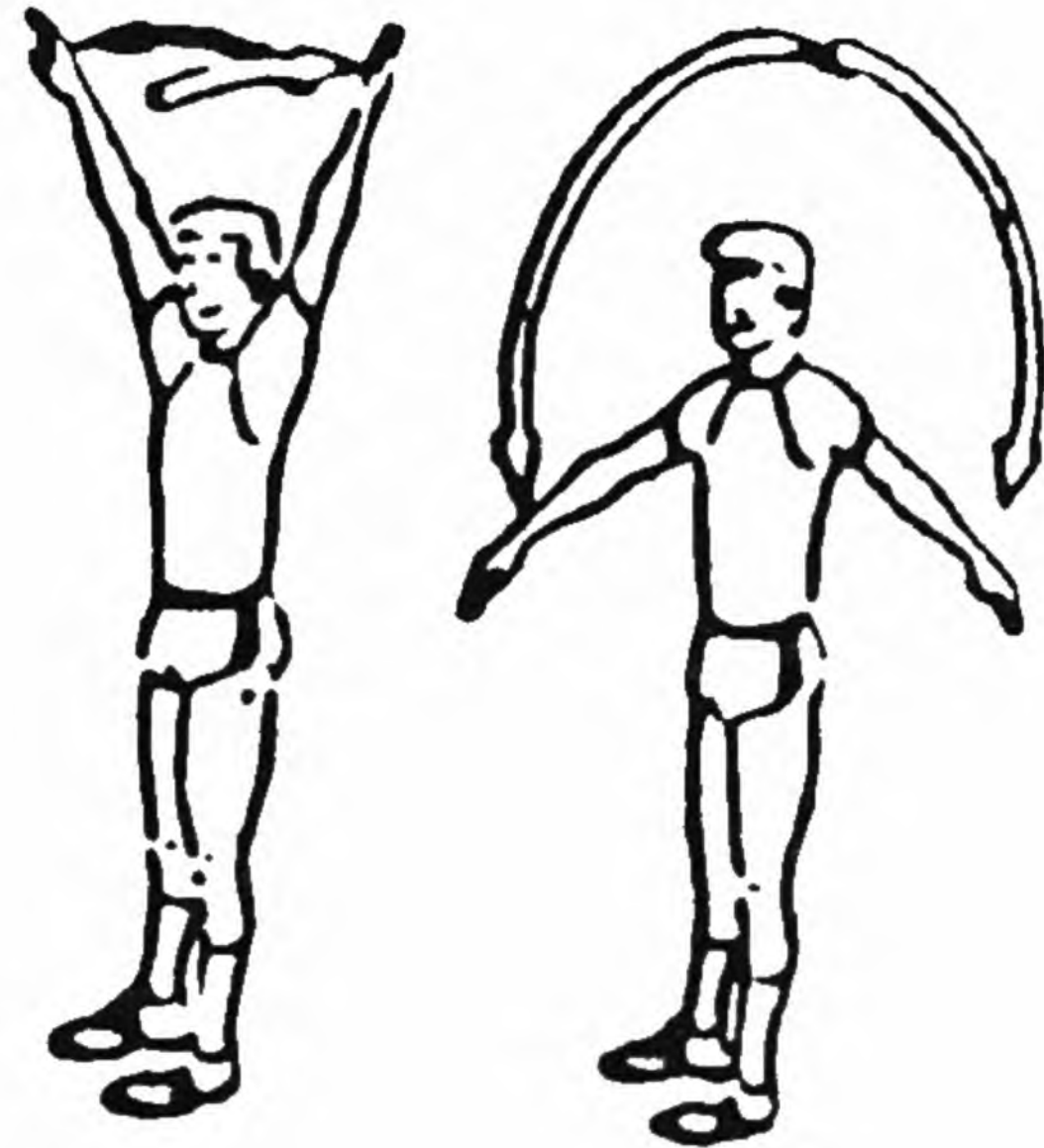


Walk forward and backwards along a line with head raised

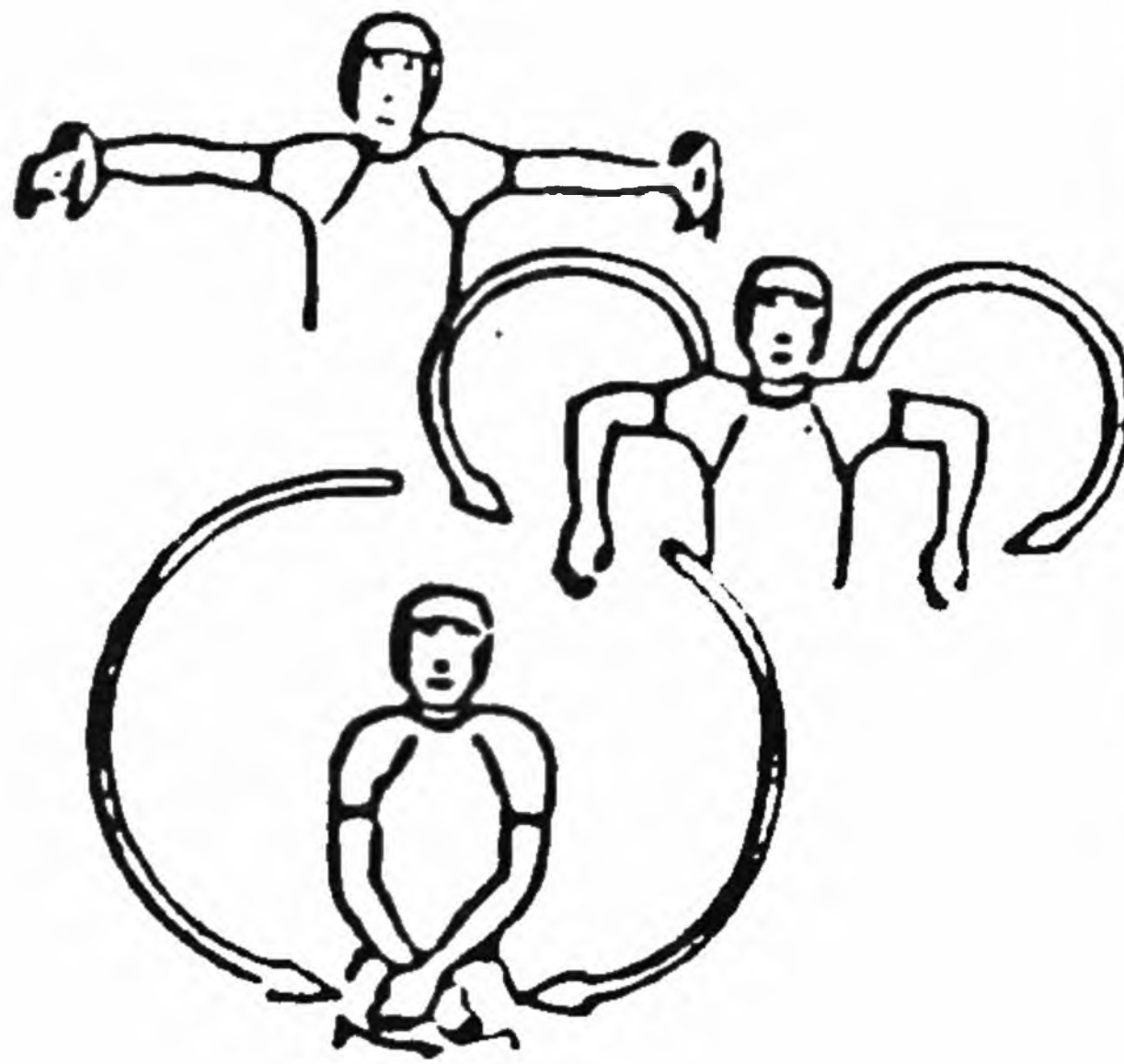
9a



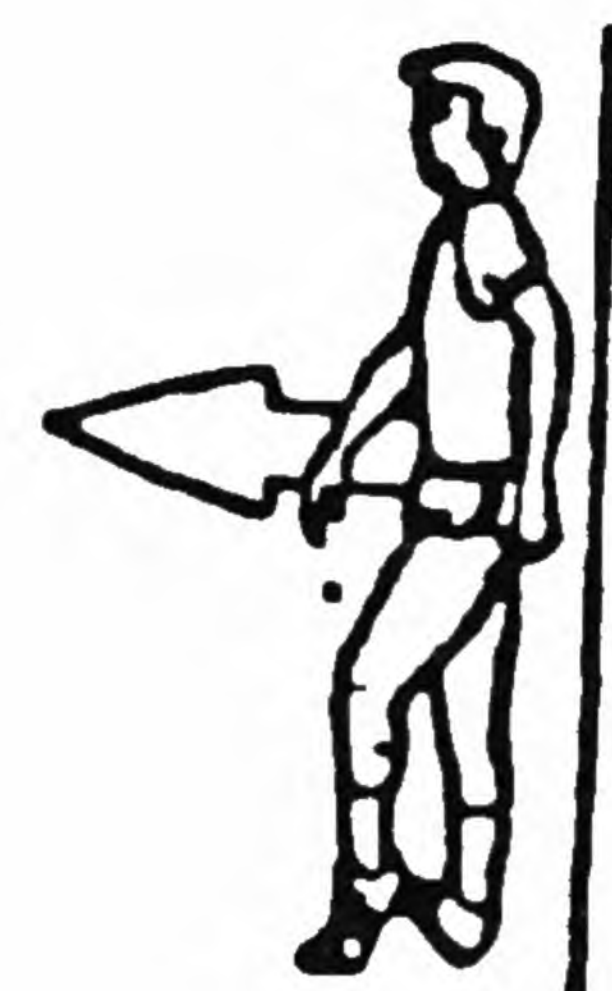
9b



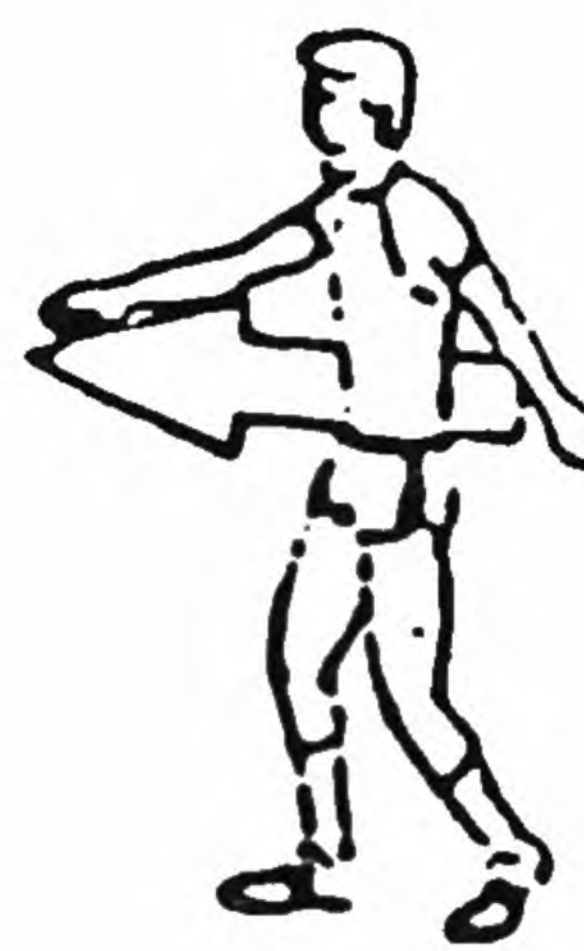
9c



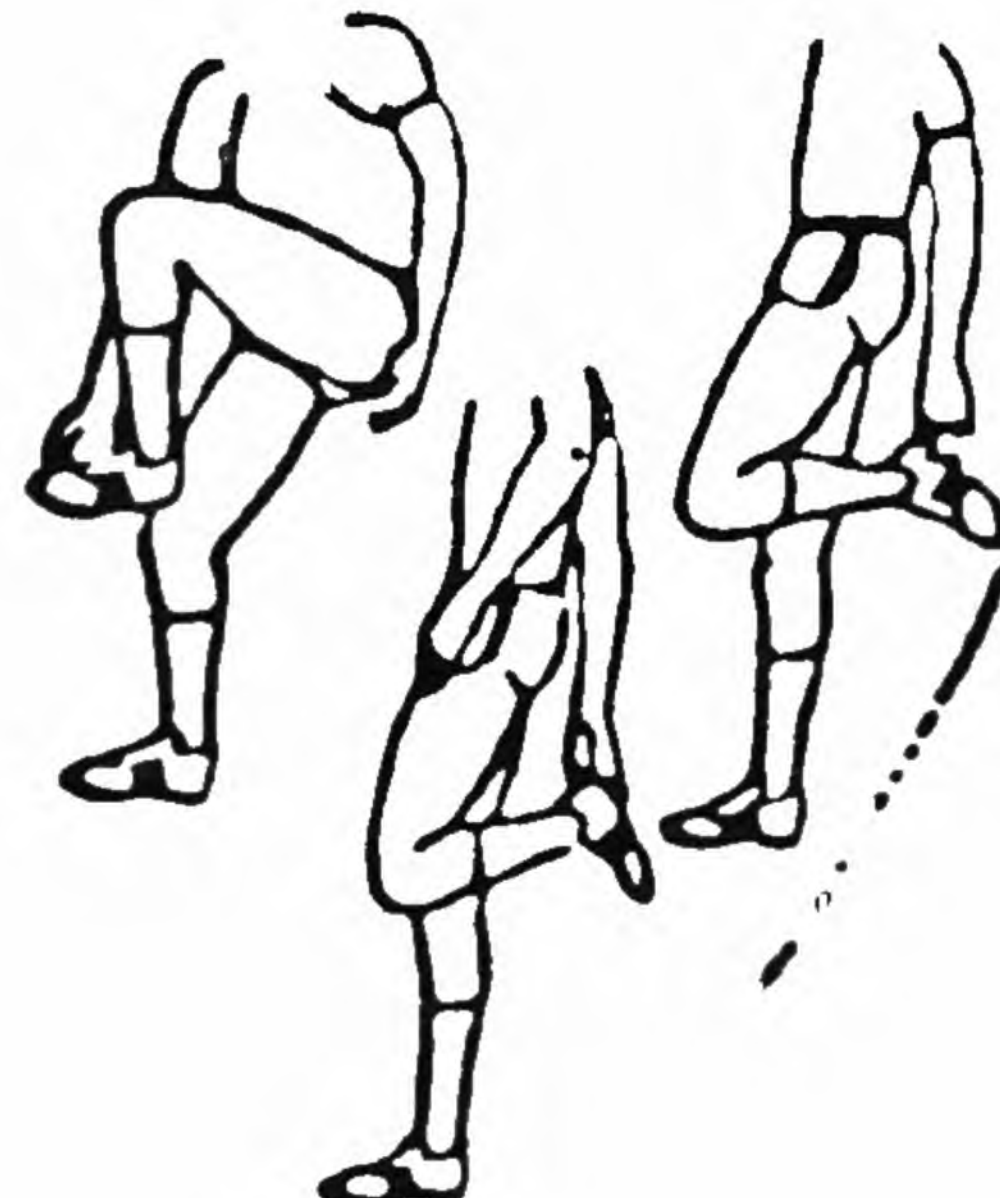
10a



10b



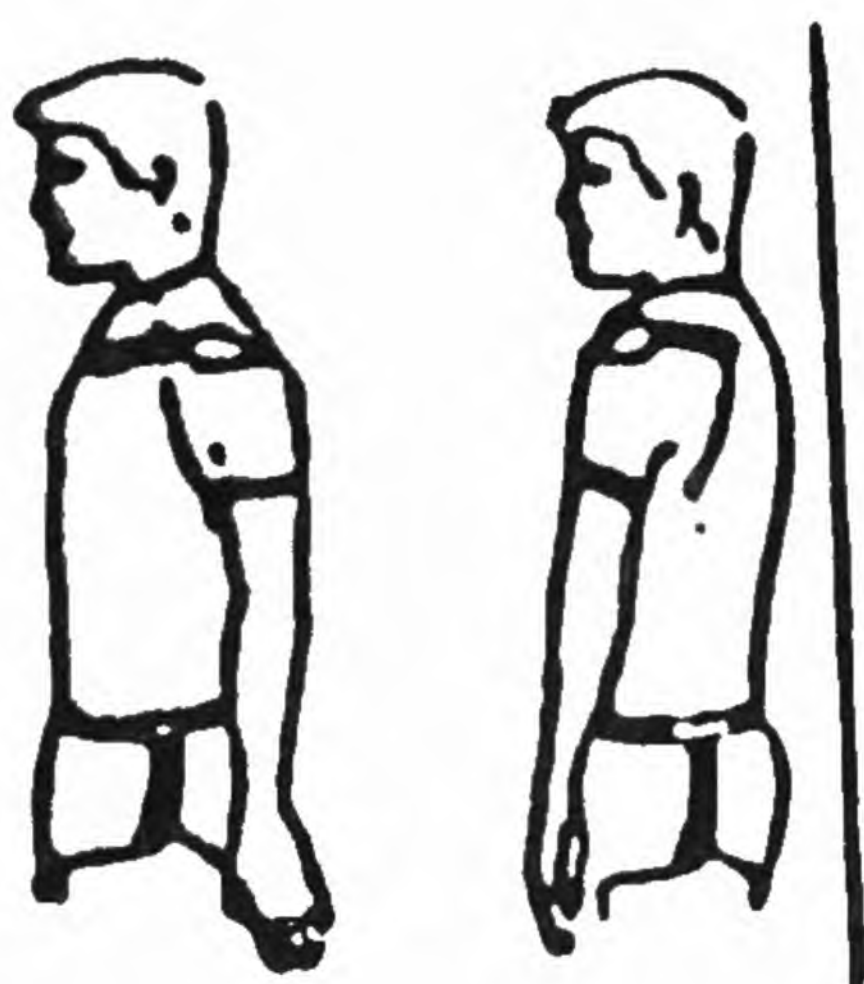
10c



Stretching and Mobilization Exercises

shoulder articulation

11a



11b

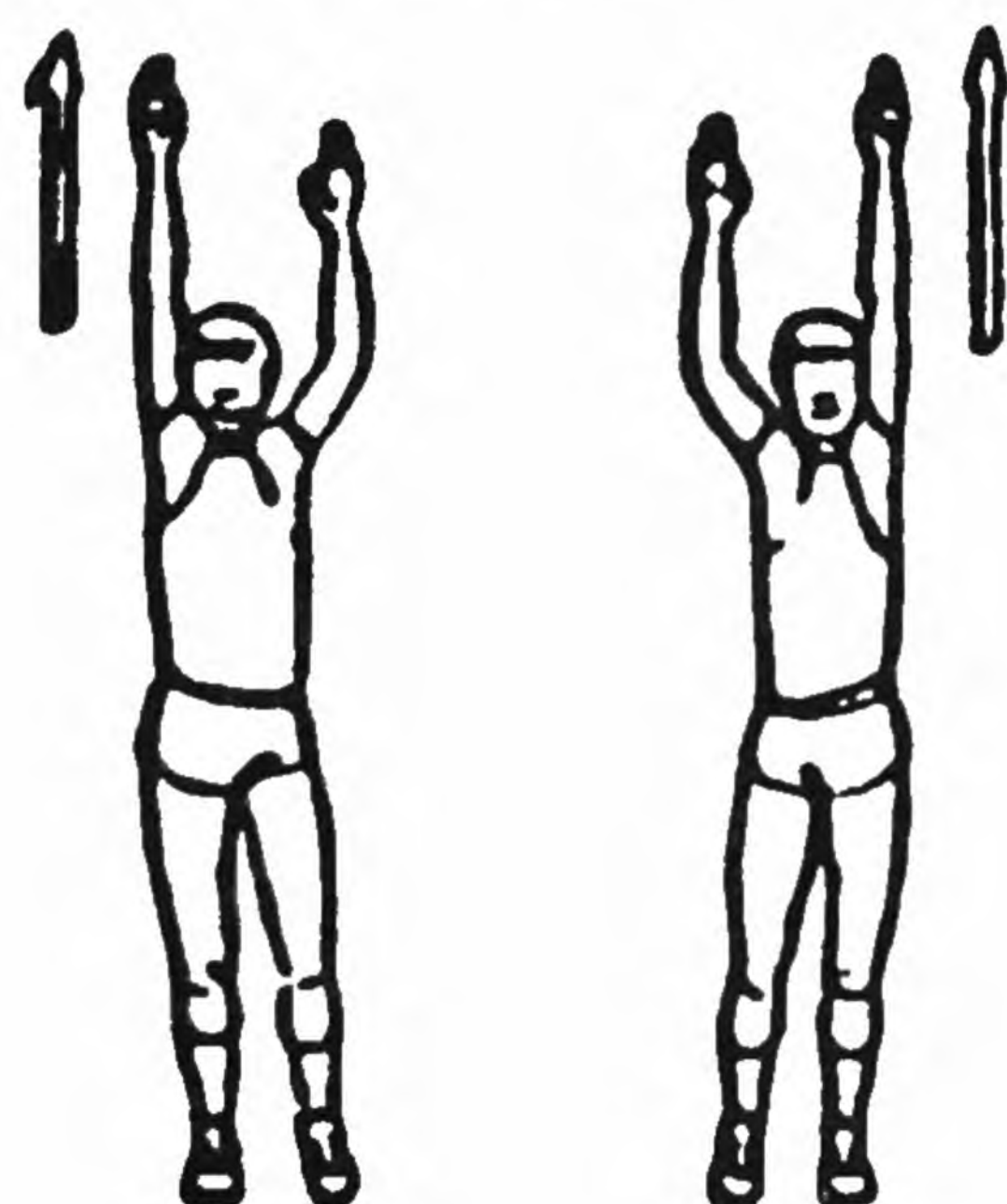


11c



Trunk and backbone

12a



12b



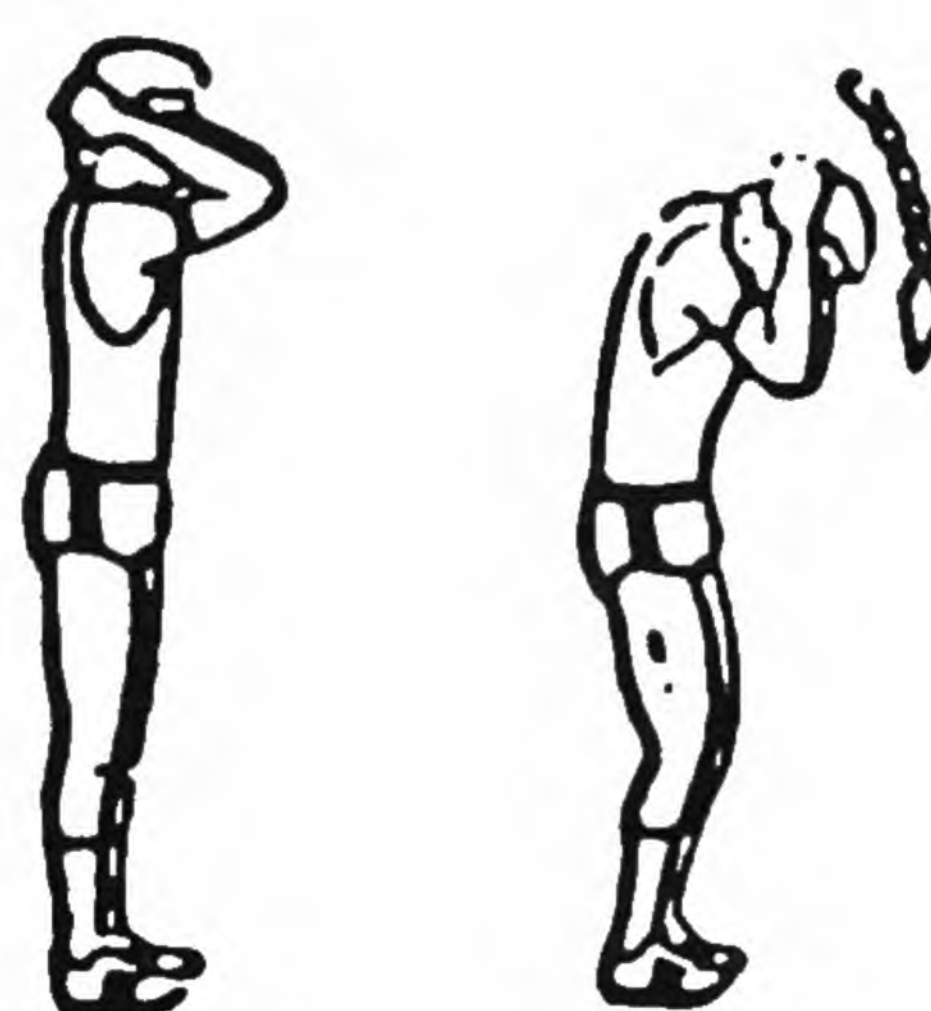
13a



13b



14a



14b



hip articulation

15a



15b

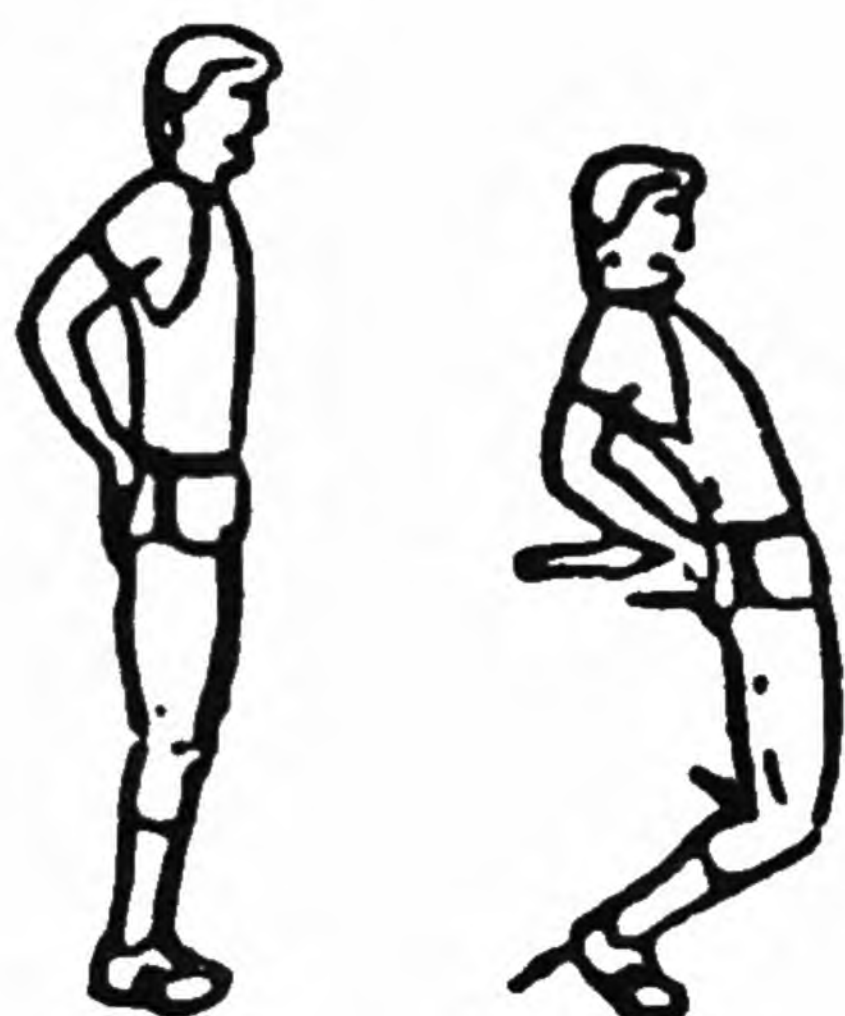


15c



legs (front)

16a



16b



thighs (back)

17a

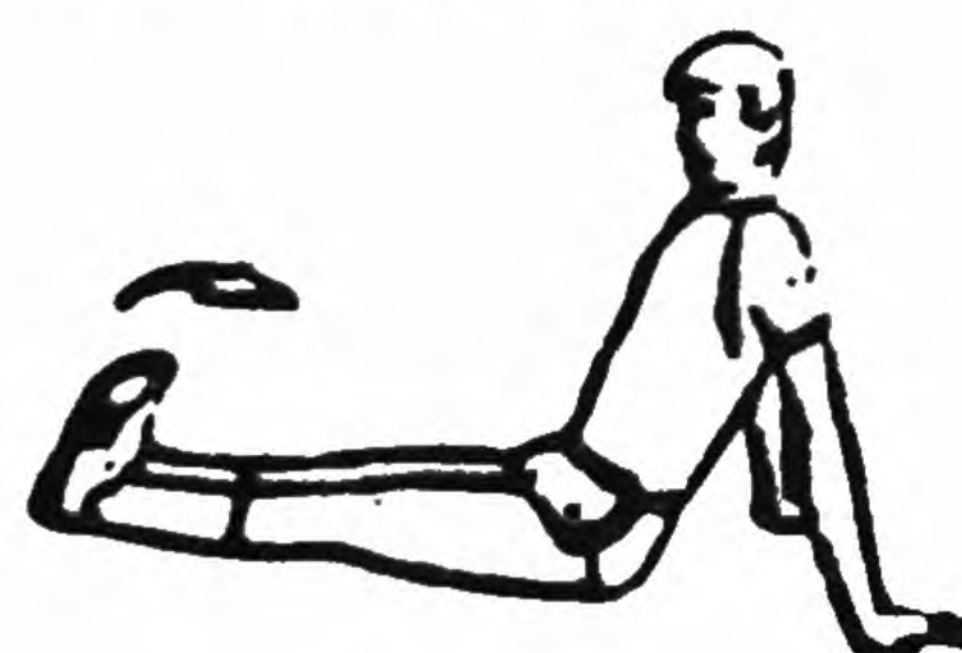


calves of the leg

17b



18a

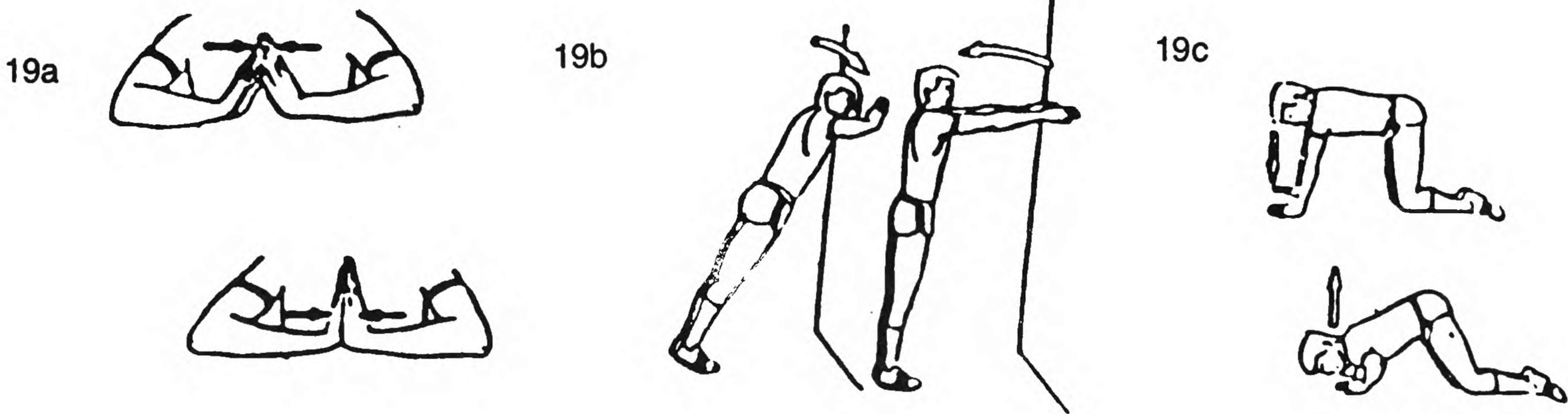


18b

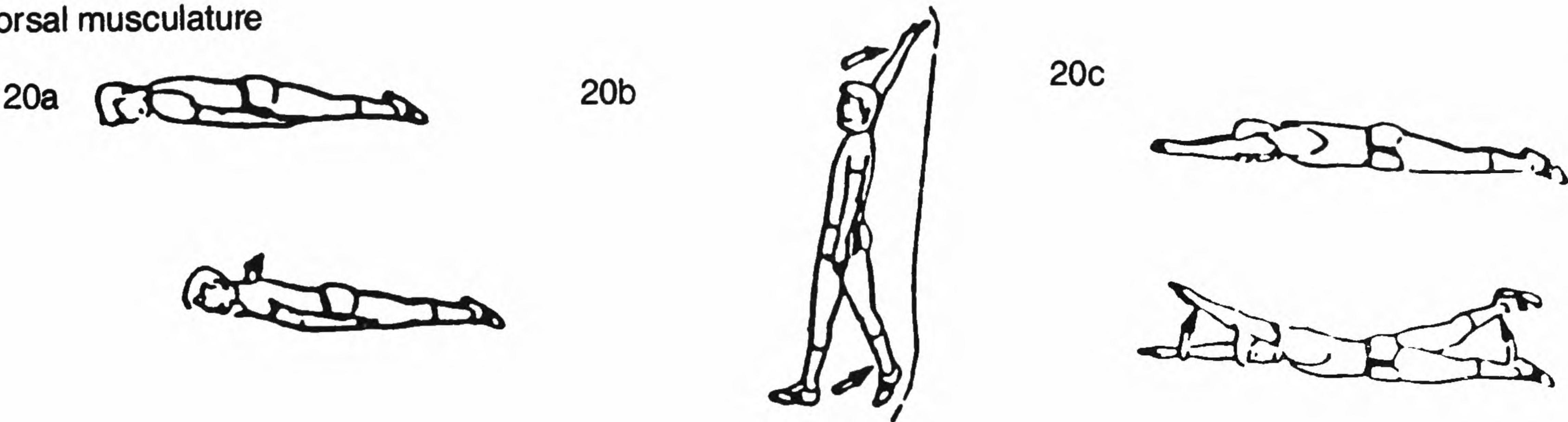


Exercises for Strength Development

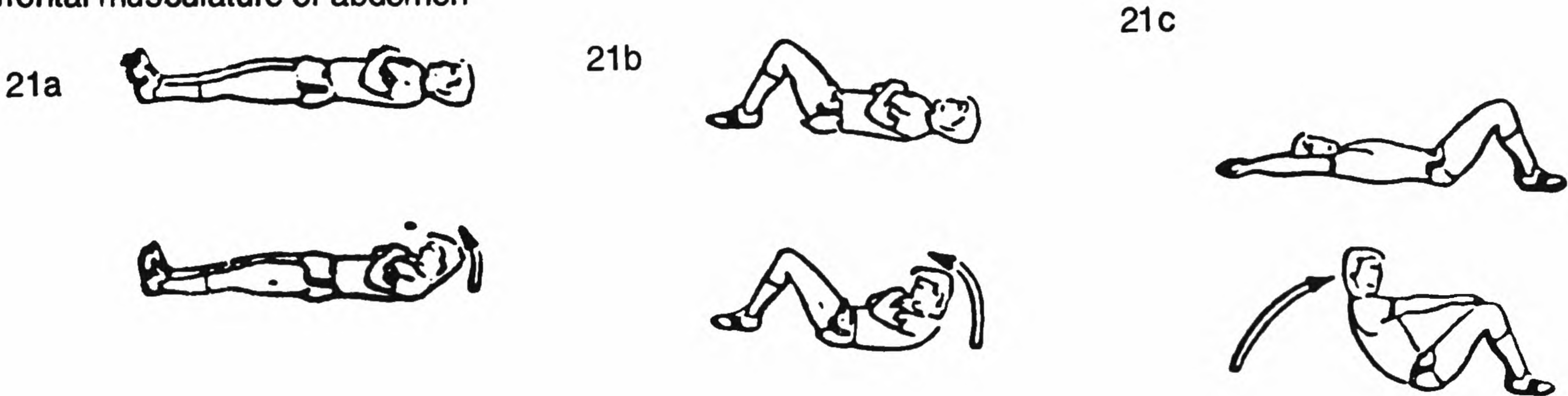
hands, neck and shoulders



dorsal musculature



frontal musculature of abdomen

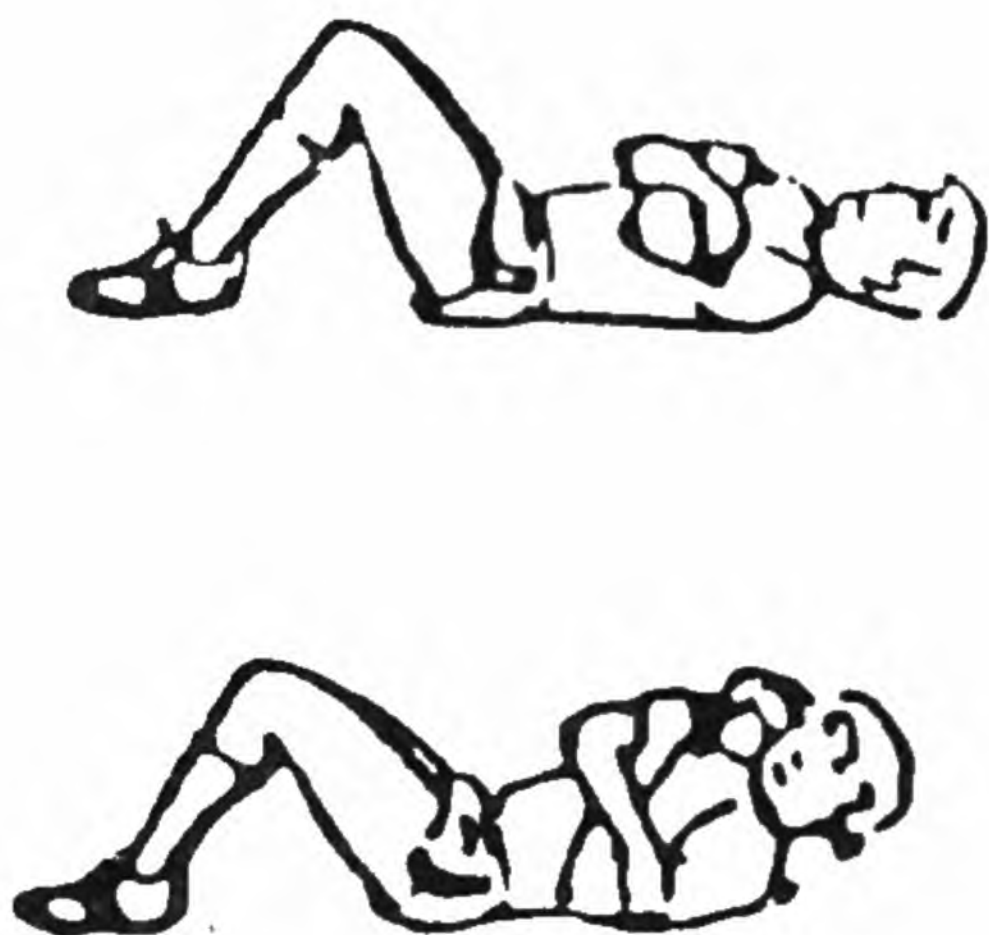


transverse musculature of abdomen

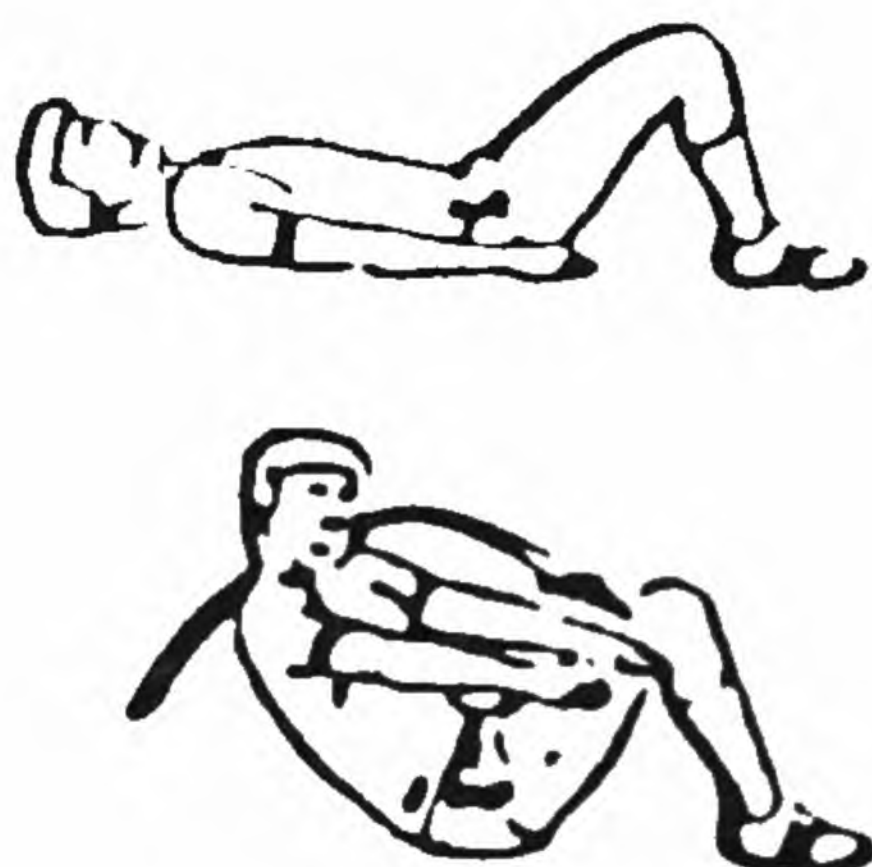
22a



22b

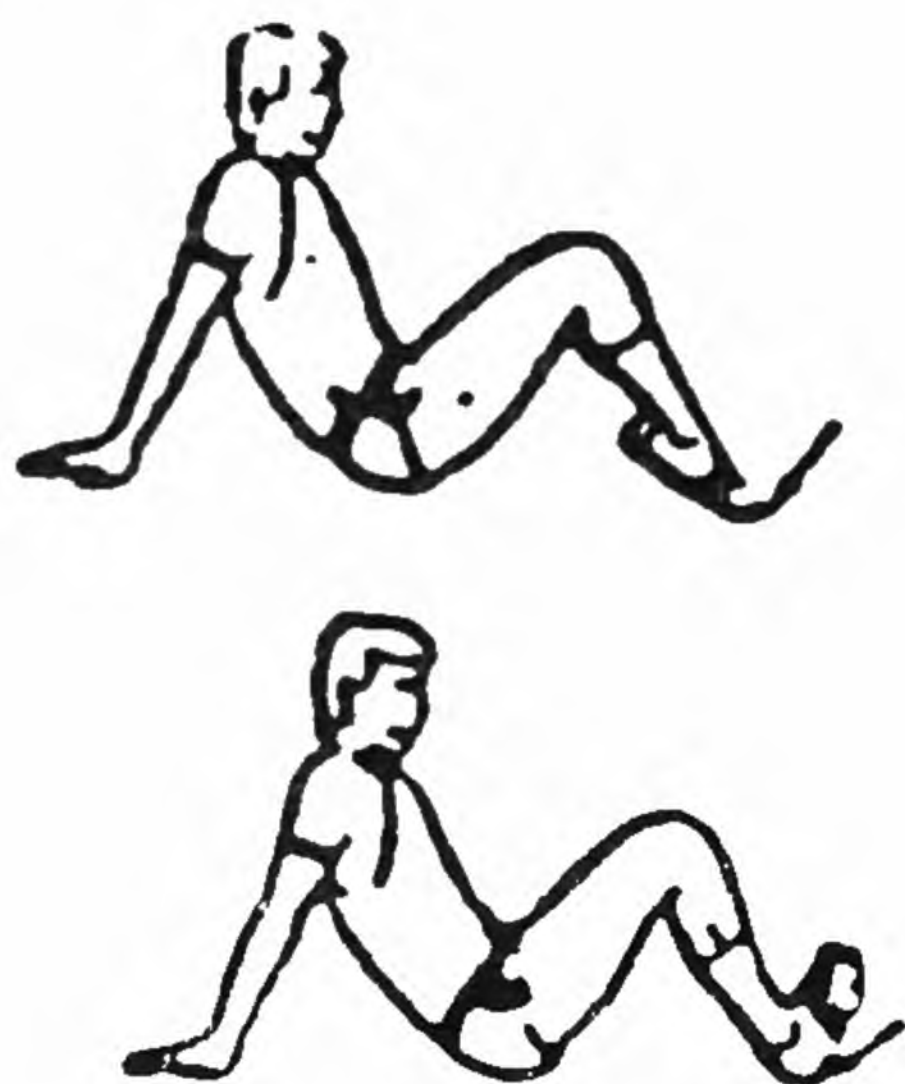


22c

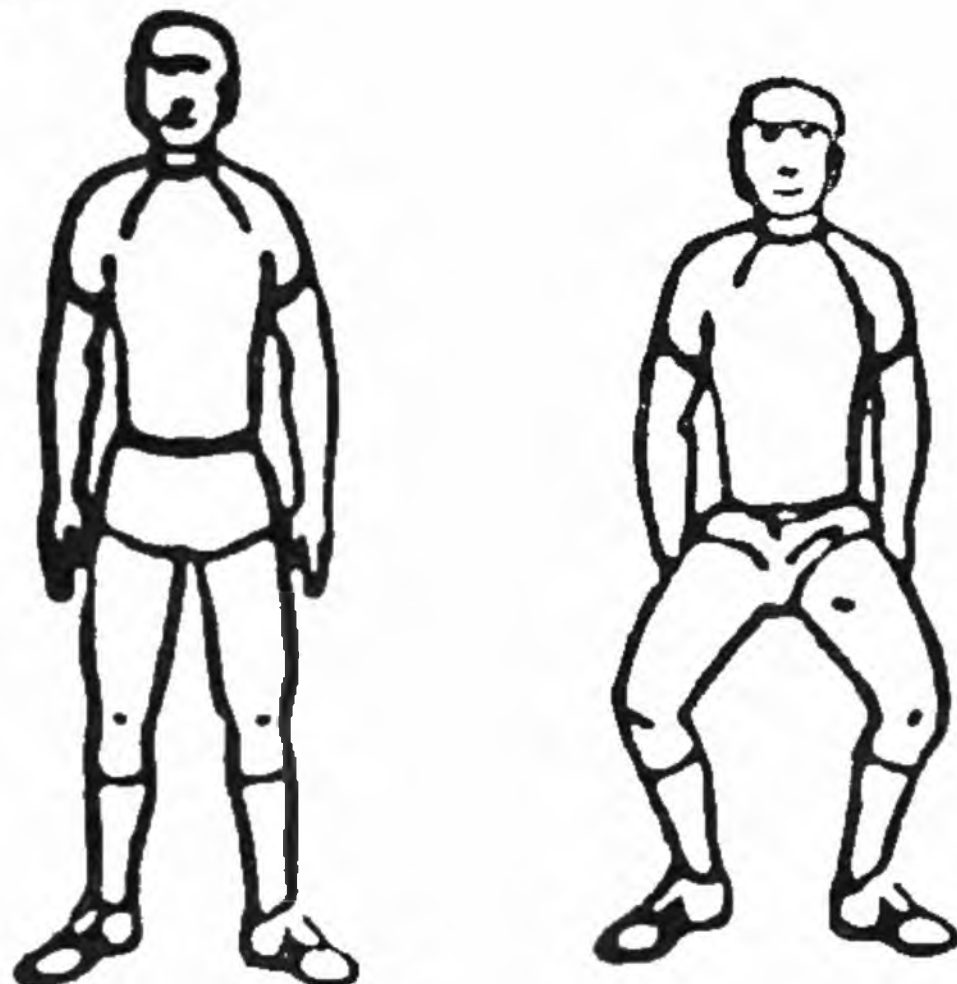


leg musculature

23a



23b

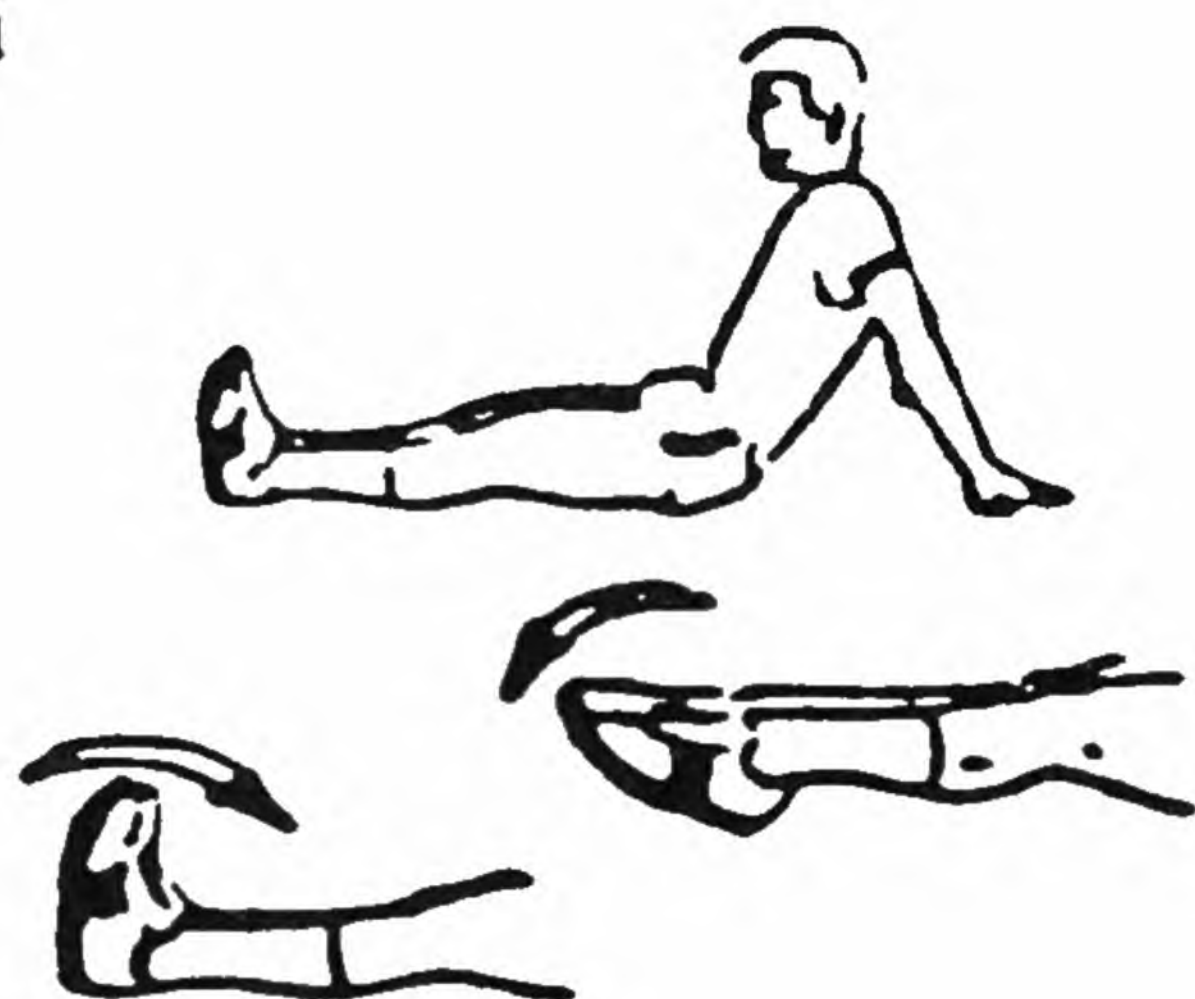


23c

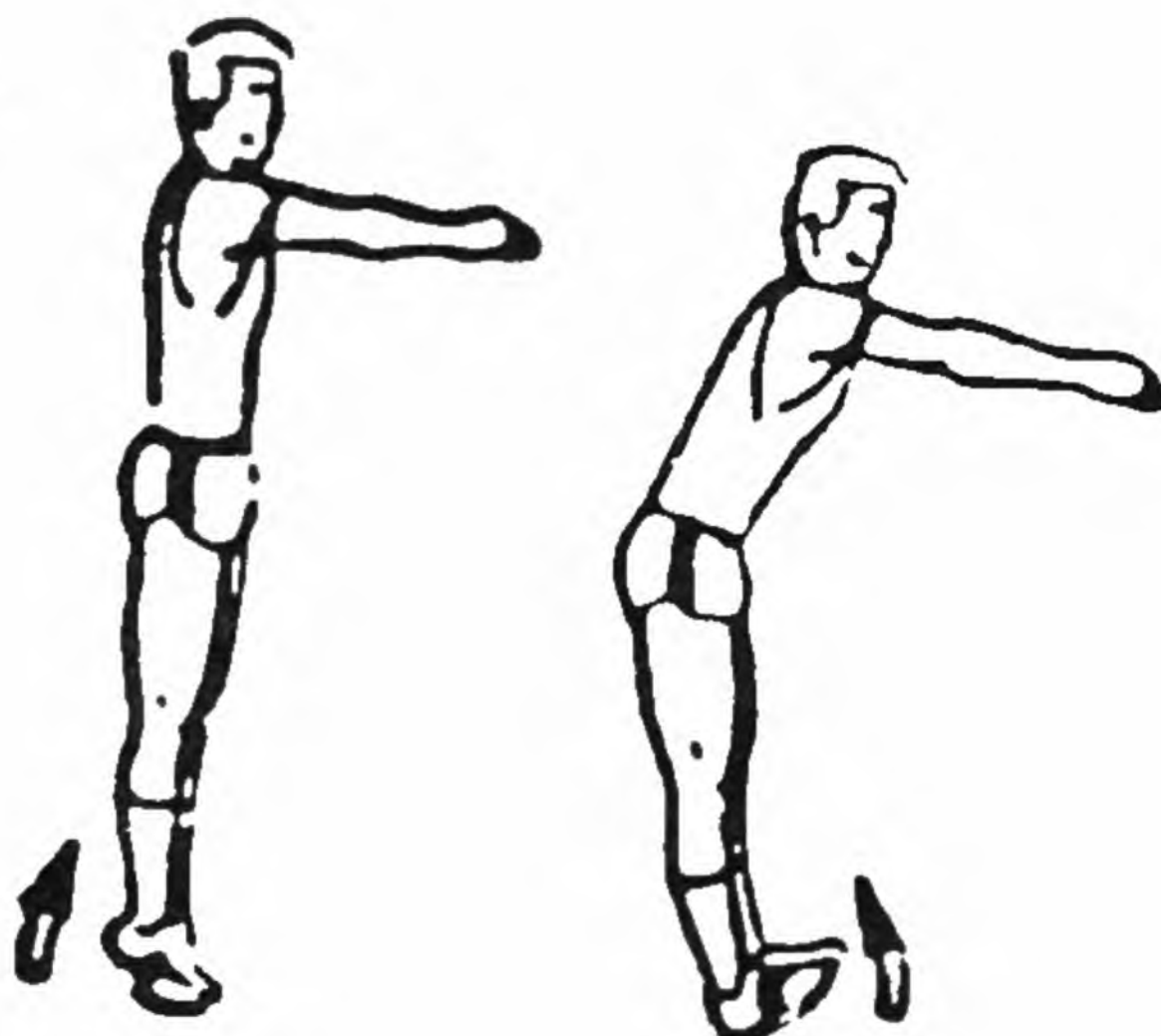


foot musculature

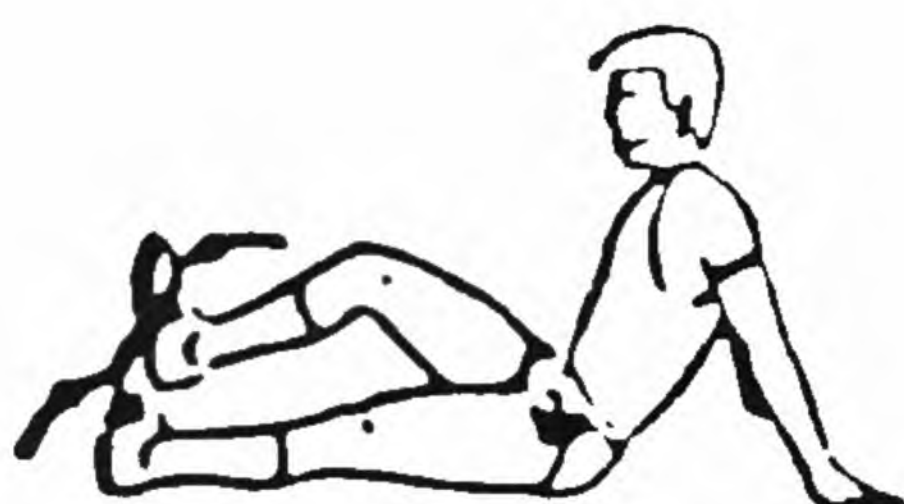
24a



24b



23c



DECISÕES METODOLÓGICAS DE APRENDIZAGEM MOTORA: ANÁLISE E REFLEXÕES DA METODOLOGIA DA DIDÁTICA DO ESPORTE

Gerhard Hecker*

RESUMO

O autor estuda as publicações dos últimos 25 anos referentes ao comportamento e ação metodológica na aula de educação física seguida de orientações e decisões para

atuação de professores de educação física em programa de aprendizagem de Movimento.

UNITERMOS: Aprendizagem motora. Didática do Esporte.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos 25 anos 3 publicações ligadas ao tema citado obtiveram especial atenção e tiveram grande influência na formação de professores de educação física.

Friedrich Fetz: Metodologia geral dos exercícios físicos. Viena – 1961

Guenther Stiehler, como coordenador de vários autores: Metodologia das aulas de educação física

Karl Koch e Wilhelm Mielke: A formação

(*) Nota do tradutor (Kurmaier, P.G.):

Devido às opiniões divergentes e ainda indefinidas no que diz respeito à terminologia de educação física, esporte, "educação corporal", faz-se necessário um esclarecimento nesse sentido. Acompanhando o processo da educação física, temos hoje uma situação, especificamente no caso da Alemanha, no qual o termo "Sport" (Esporte) é o termo mais abrangente, englobando todas as áreas

afins. Assim, sendo que esse texto baseia-se nos padrões alemães alerta-se para que quando se leia o termo Esporte, consiga-se perceber o seu alcance, e não eventualmente associá-lo unicamente a esporte competitivo, por exemplo. Dentro desse contexto pode-se entender melhor o porque de "Esporte para Todos", aplicado à áreas que são técnicas, adaptadas, recreativas, competitivas, etc...., todas subentendidas no termo Esporte.

do Ensino na educação física

Seguiram-se ainda mais 4 volumes complementares desse tema.

Fetz inicia seu 1º capítulo com uma citação de Pestalozzi: "Eu lhes digo, que a simples formação do Espírito, separada, alheia ao desenvolvimento das forças físicas e morais dos seres humanos, é um engano" Aqui poder-se-ia acrescentar à indicação de Pestalozzi, que a Natureza nos dá a criança como um todo inseparável.

Stiehler parte da condição prévia que na escola não se necessita de nenhum dualismo da educação mental e física e tampouco da educação moral, formal. Ele prossegue: (1973, 21) — "A educação político-ideológica, moral, mental, física, politécnica e estética não se realiza através de uma matéria de aula, e sim no processo global da formação e educação socialista"

Do ponto de vista da teoria pedagógica isso é óbvio. No entanto, esses pontos nem sempre determinam a atividade de aula dos professores especializados e ainda não são suficientes para o conteúdo da metodologia especializada. E Koch/Mielke (1968, 10) colocam: No entanto, no campo de atividades de esporte, jogo, ginástica, nas quais os motivos básicos de nossa cultivada forma de movimentação se apresenta fora do contexto de uma atividade motivante e prática, (Bernet) abrem-se fontes de experiência e vivência e com isso possibilidades objetivas que são indispensáveis para os jovens, na sua auto-compreensão e conhecimento do mundo. E mais tarde, voltando-se para o aluno: que condições psicológicas, antropológicas são dadas, das quais cresce a inclinação para um assunto e para a espontaneidade? De que forma o aluno como atuante é motivado pelo que é oferecido? (H. Roth) pois a intensidade do esforço para alcançar um objetivo de comportamento só será suficientemente forte, se a individualidade do aluno, seu grau de amadurecimento psíquico, físico, senso-motor e sua situação individual (Pestalozzi) forem incluídos nas reflexões metodológicas. Assim, ao lado da precisão vem a adequação em relação ao sujeito como o momento estrutural dominante do ensino na educação física. Portanto, percebe-se que os 4 autores não vêm a aprendizagem motora isoladamente. Muitas vezes eles indicam as importantes ligações com a área psíquica e social, e Stiehler menciona

pontos de vista abrangendo matérias e especializações.

Não se objetiva aqui questionar se os leitores da referida literatura incorporaram essas indicações gerais e as incluíram na sua rotina de aula, ou se frequentemente agiram acreditando que nas suas aulas diárias não tivesse mais sentido concentrar-se numa técnica motora específica. Também não se pretende testar se os 4 autores se tornaram fiéis conseqüentes das suas próprias reivindicações. Principalmente em ligação com a discussão curricular e a conseqüente estimulação para o aprimoramento, a precisão nos objetivos de ensino e que em muitas escolas, o pensamento concentrado em objetivos mais selecionados determina o que acontece na aula. Um desses objetivos selecionados poderia determinar: as crianças devem conseguir realizar o movimento para o arremesso. Porém, uma noção de objetivo como essa só pode ser válida, se estiver associada a um fator de formulação operacionalizada dos objetivos de aprendizagem. Entretanto, muitos autores alertam que essa formulação pode levar à perda de valiosas perspectivas de objetivo.

Porém, para reflexões metodológicas e delas determinar medidas metodológicas a perspectiva de objetivos é de grande significado. Vice-versa, também as reflexões metodológicas e as decisões podem ter efeitos adversos sobre a formulação do objetivo. Nos últimos anos foi alertado sob diversos ângulos sobre essa relação. Ao mesmo tempo não se fala nem da interdependência nem da implicação dessa relação.

Na introdução deve-se orientar para 2 pontos:

1. Tanto nas decisões de conteúdo como nas decisões metodológicas deve-se sempre ser pensado que "a natureza nos dá a criança como um todo inseparável" Por isso, a concentração exclusiva num único aspecto não pode ser admitida.

2. Objetivo, conteúdo e decisões metodológicas estão relacionados, e essa relação é caracterizada por uma implicação de dependência. Assim, é levantada a questão, que também nas reflexões metodológicas e decisões tomadas surge o compromisso do empenho para a identificação das interligações existentes.

2. A METODOLOGIA É UM TEMA MENOS-PREZADO DA PEDAGOGIA DO ESPORTE?

Para que não ocorram mal-entendidos, algumas observações em relação à terminologia se fazem necessários. A metodologia é entendida como uma parte da didática e a didática como parte da pedagogia. Ao mesmo tempo, a didática é utilizada para processos de ensino e aprendizagem, e a metodologia ocupa-se da questão como os objetivos podem ser alcançados e por que determinados métodos são utilizados. Sendo que nos processos de ensino e aprendizagem podem surgir objetivos concorrentes, em muitos casos os respectivos métodos escolhidos são responsáveis pela acentuação de um determinado objetivo. Os conceitos de aprender e ensinar são prioritários ao conceito de aula, pois assim um campo maior é abordado e também, situações de aprendizagem são incluídas, pelas quais o professor é responsável, nas quais ele também permanece num 2º plano. No livro recentemente apresentado "Para a determinação da situação atual da pedagogia do esporte" que Peper e Christmann publicaram em homenagem ao pedagogo de esporte J.N. Schmitz, Brodtmann representou a opinião de que os métodos de aula são um tema menosprezado na pedagogia do esporte. Durante a leitura do artigo, constata-se que ele dirige sua opinião para um sentido muito específico. Em última instância, ele pretende uma verificação: em que implica a relação entre objetivos, conteúdos e métodos, e de que isso não é sempre bem considerado. O principal ponto da questão é se as decisões metodológicas atuam mais no sentido de sistematizar ou de superar a sistematização. Brodtmann claramente manifesta que para ele métodos de aula têm uma importância tal que através da sua influência sistemas existentes podem ser superados. Porém, uma decisão como essa só pode ter sentido, se antes se tenha claro na decisão como essa só pode ter sentido, se antes se tenha claro na decisão de objetivos que o sistema deva ser questionado e superado. Se isso não for o objetivo (superar o sistema), a decisão metodológica seria diferente.

Todos aqueles que se colocarem a favor, de que formas de esporte tradicionais no sentido de que sejam praticadas pelas regras e valores internacionais, certamente

encontrarão decisões metodológicas diferentes daqueles que alcançarem modificações nas formas de esporte sem orientação para a competição. Decisões de objetivos e decisões metodológicas estão portanto todo o tempo relacionadas e podem influenciar-se mutuamente, na sua lógica relação estão ordenados de uma maneira tal, que a decisão de objetivos pode servir como uma justificativa, mas jamais uma decisão metodológica pode ser uma justificativa, para a decisão de objetivos.

A mencionada primazia da didática vale tanto antes como depois para a relação entre objetivos e métodos. Ele vale no entanto igualmente para a relação entre objetivos e conteúdos. Isso não significa que decisões de objetivos sejam mais importantes ou mais valiosos que decisões metodológicas. Reflexões metodológicas podem levar a novas idéias de objetivos, as decisões de objetivos devem entretanto ser aceitas como independentes dessas reflexões metodológicas. É verdade que podemos chegar ao resultado, à conclusão de que determinados objetivos só podem ser alcançados através de determinados métodos, e que isso constitui uma ligação obrigatória entre as duas decisões. Porém, essa afirmação não é suficiente para a decisão de objetivos. Uma segunda preocupação que se percebe em Brodtmann, é dirigida à conclusão de que em muitos casos, as orientações metodológicas não são aplicadas de forma justa ao aluno. Isso certamente ocorre quando através do método são indicados formas de aprendizagem extremamente fixas, e que assim a individualidade dos alunos não recebe a devida atenção, nesse ponto não há como negar essa afirmação. Aliás, no que diz respeito a esse tema, todo professor está diante de uma difícil tarefa. Isso vale mais ainda, quando um professor tem muitos alunos a acompanhar. Aqui, a facilidade maior é a do treinador de alto nível que é responsável somente por poucos atletas. Ao contrário, estão o professor numa escola, o orientador esportivo nos clubes e também o fisioterapeuta na reabilitação com a exigência da individualização.

Pelo exemplo de programas de aprendizagem o problema pode ser esclarecido. Programas de aprendizagem deixam diferenças individuais a respeito do tempo de

aprendizagem, porém em programas lineares pensa-se em todos os alunos que recebem a mesma forma de aprendizagem. O problema foi recebido e por isso esforçou-se para realizar programas ramificados, nos quais sejam possíveis diferentes formas de aprendizagem. Porém para a área de Aprendizagem no Esporte esses resultados apresentados ainda não são satisfatórios na maioria dos casos. Com muita certeza, o campo geral da Aprendizagem Esportiva também não pode estar confiado aos programas de aprendizagem. Justamente no ponto de vista da individualização, o professor pode concretamente adequar-se e entrar em sintonia com o aluno.

3. ALGUMAS ORIENTAÇÕES REFERENTES À LITERATURA EM QUESTÃO

No ramo desse assunto em questão não se pode oferecer um panorama geral da literatura. O sentido desse texto é indicar algumas tendências. A já formulada pergunta, se metodologia é um tema menosprezado na literatura, pode-se referente à quantidade responder negativamente. Existe uma gama de publicações que apresentam todas as implicações metodológicas. Planos de ensino fornecidos por Ministérios ou por associações especializadas contêm indicações minuciosas de medidas metodológicas, para serem observados nos respectivos processos de aprendizagem. Em muitas revistas especializadas são continuamente dadas orientações no sentido metodológico para professores de educação física, e finalmente também existe uma série de teorias que podem ser exploradas. Assim, a cibernética "apadrinhou" um modelo didático, ao qual são dirigidas questões metodológicas. Em geral, a teoria de informação e a questão, quais informações e de que forma são trabalhadas pelos alunos, são importantes bases para decisões metodológicas. Teorias de socialização permitem indicações, que são importantes exatamente para processos sociais de aprendizagem.

Especialmente o elemento-jogo foi influenciado por teorias de socialização. (Dietrich/Landau 1976, 1977 a.b.). Nessa interligação, também a dinâmica de grupo deve ser mencionada, que especialmente para o acompanhamento de grupos de lazer tem fornecido importantes conhecimentos bási-

cos. Aqui vale mencionar os já conhecidos experimentos de Sherif. O conceito de pesquisa de pequenos grupos foi especialmente apresentado em relação à Educação Física. A teoria da motivação trouxe consigo significativa influência sobre a discussão da metodologia. Isso ocorre, porque processos de aprendizagem sempre são bastante influenciados por direcionamentos de motivação que correm paralelamente. Aqui, os resultados mais importantes são as recomendações para a diferenciação, a recomendação para a valorização de tempos de práticas mais longos e mais independente para alunos e a relação entre motivação extrínseca e intrínseca. (Hecker, 1982).

A psicologia não deu somente sugestões, e estímulos relacionados a trabalhos de aprendizagem teórica para processos de aprendizagem no esporte. Sempre estão presentes questões metodológicas, se tratando tanto de aprendizagem de treinamento autógeno ou como da possibilidade de "biofeedback", que podem encontrar valiosas considerações no processo de aprendizagem, ou também se são trabalhos orientados para a psicologia da Gestalt, que já foram relacionados mais vezes com processos de aprendizagem no esporte. (Sonnenchein, 1985; Kohl, 1956, 1977; Tholey, 1980; Gallwey, 1982; Nitsch e outros, 1979; Tschakert e outros, 1981).

Naturalmente a medicina do esporte e a biomecânica podem ter um papel de apoio nas decisões metodológicas (Comparativamente ao estudo de Wiemann nesse volume).

O dilema no qual nos encontramos não é a falta mais sim a enorme gama de auxílios possíveis para decisões metodológicas. Sintomática para essa situação é o novo livro de Rieder e Fisher "Metodologia e didática no esporte", que diz respeito a lazer, educação física escolar, esporte de rendimento, grupos especiais e onde eles apresentam um grande número de sugestões, porém também lamentam por ter sido impossível para eles, considerarem a totalidade do que é oferecido. Assim, encontramos no livro um rico índice literário e uma grande gama de valiosas informações, estimulantes referências e indicações. Porém, certamente a sistemática estrutura do livro não encontrará ressonância positiva em todos os contextos, e em toda parte. Nós nos encontramos portanto peran-

te a tarefa, de ter que reduzir de forma sensata, quando quisermos dar ao professor sugestões praticáveis. Certamente, hoje os trabalhos dos 4 autores mencionados (Fetz, Stiehler e Kock/Mielke) no início são valiosos, se os professores conseguirem lidar com eles de forma crítica. Com isso, é chamada a atenção para o aspecto que a capacidade do professor de educação física, que no artigo de Brodtmann é julgada muito mais como céptica, no entanto, aparece finalmente como a decisiva posição para decisões metodológicas concretas nos casos individuais.

Nós não necessitamos de esforços especiais para a realização de novos exercícios ou séries de jogos; a respeito da relação professor/aluno muito já foi afirmado; planejamento de aula e estrutura de carga horária já foram tratados por muitos autores; existem muitas orientações sobre a postura verbal e a postura do professor de realizar à frente do aluno. Porém, sempre se afirma de forma vaga e não coordenada ou resumida sobre a totalidade do que já existe. O que agora é necessário, é o desenvolvimento da capacidade dos professores de educação física, de ver as interligações e conseguir trabalhá-las. Juntamente com isso, ele deve, relacionado à sua situação concreta de aprendizagem, conseguir uma redução sensata das informações. Na formação de professor e na organização de aperfeiçoamento deve-se cuidar portanto para que o professor possa desenvolver a capacidade de, simultaneamente a um conhecimento dos fatos e um considerável panorama literário, realizar essa redução mencionada. Isso pode ser demonstrado apenas em exemplos concretos de aula. Nesse trabalho de redução não se deve chegar a decisões definitivas e inequívocas, e sim deve existir abertura para medidas complementares quando os processos de aprendizagem não ocorrem da maneira planejada.

Por isso, vias de formação de professores nos quais não se dê espaço suficiente para a prática de aula não podem ser satisfatórios. A indicação literária contida nesse artigo aconteceu muito mais por um acaso. O objetivo era de mostrar que existe uma gama de literatura orientada pedagogicamente que indica implicações metodológicas.

4. PODEM FÓRMULAS NÃO PRONTAS SEREM ÚTEIS PARA OS PROFESSORES ATUANTES?

A referida pergunta surge a partir das reflexões anteriores. Sendo que não parece sensato, oferecer ao professor processos de aprendizagem que ele aplique ao pé da letra, as sugestões deveriam sempre apresentar uma parte de abertura para condições específicas de uma situação.

Assim sendo, fala-se aqui de fórmulas não prontas. As indicações que são dadas têm um caráter generalizado e necessitam de uma complementação de acordo com cada processo concreto de aprendizagem acompanhado pelo professor. As seguintes recomendações possuem um caráter subjetivo já que se baseiam nos conhecimentos e experiências do autor.

- o professor deve sempre entender que é um auxiliar do aluno. Ele deve auxiliar, para que o aluno possa aprender. Ao mesmo tempo, não deve jamais deixar de acreditar que o aluno tem a capacidade de aprender; isso exige dele bastante flexibilidade. Sempre quando o professor percebe que o aluno tem dificuldades insuperáveis num determinado objetivo, ele deve conseguir modificar a perspectiva do objetivo; seja qual for então o objetivo que se tenha em vista, cabe ao professor, em muitos casos em acordo com o aluno, decidir na situação. O professor é portanto um auxiliar para o aluno, no entanto aprender cabe a cada um. O aprender não é realizado pelo professor.
- de essencial significância é a arte de saber dosar corretamente. Isso não vale somente na área físico-energética. Também a carga social, psíquica pode ser demasiado alta, demasiado baixa ou adequada. Assim, o professor deve ter sensibilidade para perceber o grau de medo de um aluno, assim como identificar as dificuldades no convívio social. Atenção especial deverá ser dada à dosagem das informações dadas ao aluno. Devem ser sempre dadas tantas informações, quantas possam ser trabalhadas pelo aluno. Isso ganha mais significado, quando é visto em ligação com as correções que são exteriorizadas pelo professor ao aluno.
- em relação à linguagem é importante que o professor cuide para que o aluno realmente compreenda sua lingua-

gem. Ex: numa aula de ski, é dada a orientação de realizar o movimento a partir dos joelhos. No mesmo momento, ele poderá orientar sobre partes do corpo e sua relação. Essa mesma expressão foi utilizada de formas diferentes por professores diferentes no mesmo aluno. Isso não seria negativo se o aluno entender e souber distinguir as interpretações da expressão.

- de grande significação metodológica é dupla face do "explorar" do aluno, descrita por Klafki. Por um lado, o professor deve cuidar para que se ofereça ao aluno situações opostas de aprendizagem, para serem exploradas, e ao mesmo tempo auxiliar o aluno a se abrir para essas situações opostas.
- todos os aspectos mencionados estão relacionados à exigência da diferenciação, principalmente referente à diferenciação interna do aluno. O professor encontra-se perante difícil tarefa; ele deve respeitar o poder do desempenho e a inclinação, tendência de cada aluno, deve considerar as diferenças características de personalidade — por exemplo, mais ou menos medo — e a maneira mais satisfatória para que a informação seja aproveitada. Possibilidades de diferenciação acontecem mais quando o professor coloca uma tarefa, na qual surgem situações que exigem decisões dos alunos, e onde simultaneamente as crianças se tornam ativas individualmente, e é quando o professor pode dar auxílio adequado e individualizado. Naturalmente a diferenciação também é possível através da divisão em grupos.
- em relação à diferenciação, existe uma outra recomendação: os alunos devem sempre ter a oportunidade de poder se esforçar de forma perseverante e repetitiva em um processo de aprendizagem. Maria Montessori trouxe orientação a respeito de capacidades especiais em crianças. Através dessa forma de ensino, as crianças chegam à capacidade de se autofortalecerem, caminhando para a motivação intrínseca.
- nessa relação também pode ser utilizada a forma de tentativa e erro, porém somente quando os alunos forem

capazes de julgar seus resultados, portanto quando eles conseguem comprovar o certo/errado de suas experiências.

- de forma semelhante também recomenda-se que tanto quanto for possível, sejam dadas oportunidades para aprendizagens globais. Por exemplo, uma série de exercícios com pouco auxílio têm muito mais um caráter global, do que quando existe uma divisão, classificação em unidades funcionais.
- progressos no movimento sempre são problemáticos, pois nunca são perfeitos no detalhe em proporção à evolução do movimento; isso vale especialmente para a forma mais fina do movimento, por exemplo, em atletas que dominam a tarefa, o professor pode supor que a percepção cinestésica do atleta seja melhor do que a capacidade de observação do treinador. Diálogos oferecem melhores auxílios aos alunos quando são baseados mais em perguntas ao aluno do que instruções do professor. Por exemplo, o professor pergunta ao aluno: "Você fez um erro? Qual? No que você deverá estar atento nas próximas tentativas?"
- sempre deve haver abertura nas decisões metodológicas para particularidades dos alunos.
- o medo do aguçamento de erros nos movimentos muitas vezes é exagerado. Muitos erros desaparecem por si com a prática. Porém, isso não quer dizer que não exista o perigo do aguçamento de erros.
- como professor, não se deve imaginar que os processos de aprendizagem ocorrem detalhadamente como o planejamento. O professor deve sempre estar preparado para influências inesperadas ou sugestões. Muitas vezes elas podem representar auxílio no processo de aprendizagem, ou também obstáculos negativos.
- do professor é exigido que possa pensar relações e interligações complexas e ser capaz de oferecer seus auxílios no sentido dessas interligações indetificadas. Separar aspectos de uma parte é muito mais uma exceção no processo de aprendizagem. Isso vale também para o planejamento

de aula, assim, por exemplo, não é satisfatório no nível primário querer praticar o movimento de levantar o braço no arremesso separadamente: também esse exemplo vem da observação na aula de educação física.

- todo professor deveria saber que alunos são sujeitos de aprendizagem, que têm sua maneira própria.
- portanto é exigido do professor aceitação e empatia pelos alunos; ele precisa aceitar o aluno como ele é, e pode refletir sobre medidas, de como o seu comportamento pode ser modificado. O professor deve saber compartilhar com o aluno, deve entender o sentimento de medo, por exemplo.
- quando os alunos reconhecem no professor que ele é conseqüente e tem simpatia por eles, resulta uma boa atmosfera de aprendizagem, que influencia positivamente o trabalho conjunto entre professor e aluno.
- a maioria das sugestões aqui apresentadas é dirigida ao indivíduo. Muitas delas orientam para as relações com o comportamento social e podem ser transferidas para processos de aprendizagem sociais. A idéia de que temos de decidir, por um lado entre apoio de prontidão de aprendizagem e por outro a aprendizagem social, de-sencontra-se com a maioria das oportunidades de aprendizagem, se levarmos em conta as recomendações aqui dadas. Quase sempre resulta a possibilidade que sejam criadas oportunidades de aprendizagem, nas quais complexas idéias de objetivo acompanham processos de aprendizagem.

5. OBSERVAÇÕES FINAIS

Após a retrospectiva do desenvolvimento e da situação da literatura metodológica dos últimos 25 anos, que no contexto desse artigo só pode ser apresentada resumidamente e com exemplo escolhidos, foram formuladas recomendações para os professores de educação física atuantes, com respeito à escolha de decisões metodológicas. É desenvolvida a idéia que "fórmulas não prontas" podem ser um auxílio valioso na busca de decisões metodológicas convenientes, se o professor de educação física

possuir a capacidade, seguindo o sentido dessas sugestões, de encontrar valiosas decisões complementares à situação dos processos de aprendizagem planejados e acompanhados por ele. As "fórmulas não prontas" serão então entendidas como fórmulas de aprendizagem, nas quais ainda pode ser encontrado o "desconhecido, o incógnito"

Zusammenfassung

Der Autor zeigt die Veröffentlichungen der letzten 25 Jahren über die Zusammenhang zwischen motorisches Lernen und methodische Entscheidungen. Die vorgegebene Thema ist von besondere Beachtung wegen der grossem Einfluss auf die Ausbildungsgänge von Sportlehrern.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Auswahl Vier. **Aus den Schwalbacher Blättern**. Bd. 1, Gruppenpädagogische Grundlagen. Wiesbaden, 1978.
2. Brodtmann, D. **Unterrichtsmethoden – das vernachlässigte Thema der Sportpädagogik**. In: Peper, D./Christmann, E. (Hrsg): Zur standortbestimmung der Sportpädagogik. Schorndorf, 1987 68-83.
3. Dietrich, K./Landau, G. (Hrsg) **Beiträge zur Didaktik der Sportspiele**. Teil I: Spiel in der Leibeserziehung. Schorndorf, 1976.
4. Dietrich, K./Landau, G. (Hrsg) **Beiträge zur Didaktik der Sportspiele**. Teil II: Analysen, Interpretationen, Folgerungen. Schorndorf, 1977
5. Dietrich, K./Landau, G. (Hrsg) **Beiträge zur Didaktik der Sportspiele**. Teil III: Sportspiel im Unterricht. Schorndorf, 1977.
6. Fetz, F. **Allgemeine Methodik der Leibesübungen**. Wien, 1961, Frankfurt/M., 1975.
7. Gallwey, T. **Tennis und Psyche. Das innere Spiel** München, 1982.

8. Gallwey, T./Kriegel, B. **Besser Skifahren durch Inner-Training.** München, 1978.
 9. Grossing, St. (Hrsg) **Spektrum der Sportdidaktik. Handbücher zur Pädagogik und Didaktik des Sports.** Bd. 2. Bad Homburg v. d. H., 1979.
 10. Hahn, E./Rieder, H. (Hrsg) **Sensumotorisches lernen und Sportspielforschung.** (Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Kurt Kohl). Köln, 1984.
 11. Hecker, G. **Aufgabenkanon für 100 Sportstunden im 1. und 2. Schuljahr.** Schorndorf, 1982.
 12. Hecker, G./Küpper, D. **Trendbericht Sportdidaktik.** In: Sportunterricht (Sonderheft: Trendberichte aus der Sportwissenschaft) 1984, 36-47
 13. Klein, M. **Zur Problematik der Kleingruppenforschung.** Köln, 1980.
 14. Knappe, W./Hasenkrüger, H. (Leiter des Autorenkollektivs) **Methodik des Sportunterrichts.** Bd. 1 u. 2. Potsdam, 1980.
 15. Koch, K./Meyners, E. **Unterrichtsplanung. Unterrichtsbeobachtung. Unterrichtsbeurteilung. Die Gestaltung des Unterrichts in der Leibeserziehung.** Teil V Schorndorf, 1977.
 16. Koch, K./Mielke, W. **Die Gestaltung des Unterrichts in der Leibeserziehung.** Teil I. Schorndorf, 1968, 1977.
 17. Koch, K./Söll, W. **Stundenmodelle für alle Altersstufen. Die Gestaltung des Unterrichts in der Leibeserziehung.** Teil III. Schorndorf, 1984.
 18. Kohl, K. **Zum problem der Sensumotorik.** Frankfurt, 1956.
 19. Kohl, K. **Gestalttheorie bei der Behandlung des motorischen Lernens im Gebiet des Sports.** In: Guss, K. (Hrsg): **Gestalttheorie und Fachdidaktik.** Darmstadt, 1977, 64-83.
 20. Kohl, K. **Psychologische Erkenntnis und Sportpraxis.** Ahrensburg, 1979.
 21. Lenk, H. **Leistungsmotivation und Mannschaftsdynamik.** Schorndorf, 1970.
 22. Nitsch, J. R./Allmer, H./Sonnenschein, I./Tradt, A./Tschakert, R. **Untersuchungen zu naiven Techniken der Psychoregulation im Sport.** Teil I: Selbstregulation. Köln, 1979.
 23. Rieder, H./Fischer, G. **Methodik und Didaktik im Sport.** München, 1986.
 24. Sherif, M. **A Study of Some Social Factors in Perception.** In: Hofstätter, P. R.: **Gruppendynamik.** Reinbek, 1957
 25. Söll, W. **Differenzierung im Sportunterricht.** Teil I. Die Gestaltung des Unterrichts in der Leibeserziehung. Teil IV. Schorndorf, 1976.
 26. Söll, W./Koch, K. **Übungsmodelle für alle Altersstufen. Die Gestaltung des Unterrichts in der Leibeserziehung.** Teil II. Schorndorf, 1976.
 27. Sonnenschein, I. **Das Kölner Psychoregulationstraining.** Ein Handbuch für Trainingsleiter. Köln, 1985.
 28. Stiehler, G. (Red) **Methodik des Sportunterrichts.** Berlin-Ost, 1966, 1973.
 29. Tholey, P. **Erkenntnistheoretische und systemtheoretische Grundlagen der Sensumotorik aus gestalttheoretischer Sicht.** In: Sportwissenschaft 10 (1980), H. 1, 7-35.
 30. Tschakert, R./Hackfort, D./Sonnenschein, I./Tradt, A./Nitsch, J. R. **Untersuchungen zu naiven Techniken der Psychoregulation im Sport.** Teil II: Fremdregulation. Köln, 1981.
 31. Veit, H. **Untersuchungen zur Gruppendynamik von Ballspielmannschaften.** Schorndorf, 1971.
- — — — —
- * Prof. Dr. Phil., Chefe do Instituto für Didaktik des Schulsports da Deutsche Sporthochschule Köln — R.F.A
- TRADUÇÃO: Priscila Gabriela Kurmeier
REVISÃO: Alberto Carlos Amadio

MOTOR LEARNING METHODOLOGICAL DECISIONS ANALYSIS AND REFLEXION ON SPORTS TEACHING METHDOLOGY

Gerhard Hecker*

ABSTRACT

— The author studies reading matters published over the past 25 years concerning beaviour and methodological action in a physical education class followed by

guidance and decisions for physical education teachers' performance in a Movement Learning Programme.

UNITERMS: Motor learning. Laboratory instrumental.

1. INTRODUCTION

Over the past 25 years three publications on the mentioned subject called special attention and greatly influenced the moulding of physical education teachers.

— Firedrich Fetz: Physical Exercise General Methodology Vienna — 1961

— Guenter Stiehler, as head of a group of authors: Methodology of Physical Education Classes

— Karl Koch and Wilhelm Mielke: The Formation of Teachining Physical Education Another four complementary volumes on this subject were published later.

Fetz begins his first chapter paraphrasing Pestalozzi: "I say that sheer

* Translator's Observation (German-Portuguese)

Due to conflicting and still non defined opinions regarding the terminology of physical education, sport and "corporal education" an explanation should be given. Accompanying the physical education process, as far as Germany is concerned, we are today faced with a situation in which the widest term is "Sport" comprising all

relative areas. Thus, as this text is based on German patterns when reading the term "sport" one must be aware of its scope and not eventually associate it solely to competitive sport, for example. Within this contest one can better understand the meaning of "Sports for all" applied to areas that are technical, adapted, recreational, competitive, and so on, all implied in the term Sport.

formation, separated, indifferent to the development of physical and moral forces of human beings, is simply a mistake" Here one could add to Pestalozzi's words, that Nature gives us the child as an inseparable whole.

Steihler believes that in school there is no need for any dualism in physical or mental education, or of moral education in a formal way. He goes on: (1973, 21) – "Political, ideological, moral, mental, physical, politechnical and esthetical education is not accomplished through a class subject but rather through the global process of formation and social education."

This is obvious from the teaching theory viewpoint. Nonetheless, such points do not always determine class activity of specialized teachers and besides, they are not ample enough as far as specialized methodology content is concerned. Koch and Mielke (1968, 10) report: However, in the area of sports, games and gymnastics activities, where the basic reasons of our standard way of movimentation are shown out of the context of a motivating and practical activity (Bernett), new sources of experience and knowledge are disclosed and with them objective possibilities which are essential to the young, in their self understanding and knowledge of the world. And later, refering to the student: what psychological and anthropological conditions given arouse a tendency towards a subject or spontaneity? In what way is a student while active motivated by what he is offered? (H. Roth) as the intensity of the effort to reach a behaviour goal will not be strong enough until the student's individuality, his psychic, physical and sensor-motor maturity besides his individual situation (Pestalozzi) are included in methodological reflexions. Thus, alongside of accuracy there is adequacy in relation to the subjective as the dominant structural moment of teaching in physical education. Therefore, it is noticed that the four authors do not regard motor learning separately. Important links with the social and psychic area are often mentioned, and Steihler shows viewpoints involving subjects and specialization.

We do not intend to call in question if readers of the mentioned literature have incorporated these general specifications

and have included them in their class routine, or if they have often believed it to be pointless concentrating on a specific motor procedure in their daily classes. It is not our aim either to find out whether the four authors have faithfully followed their own claims. Particularly when it comes to the curriculum discussion and resulting stimulation for excellency, accuracy of teaching goals sets what happens in class in many more selected goal oriented schools. One of these selected goals could determine for instance that children must be able to perform the throwing skill. However, the idea of such a goal can only be sound once it is associated with a compulsion factor as operationalized formulation of learning goals. Nevertheless, many authors have pointed out that this implicit compulsion leads to a loss of important goal perspectives.

For methodological reflexions and in order to draw methodological measures from them the perspective is highly significant. Conversely, methodological reflexions and decisions can also have adverse effects on goal formulation. Over the past few years several features of this relation have been pointed out. At the same time, no reference to the interdependence or implication of this relation has been made.

At the introduction, two points must be observed:

1. Both in content and methodological decisions one must always have in mind that "nature presents us a child as an unseparable whole" For this reason, exclusive concentration on one individual aspect can not be accepted.

2. Goal, content and methodological decisions are related to one another and this relation is characterized by an implication. Thus, the following idea is put forward: methodological reflexions and decisions imply a commitment to earnestness for the identification of the existing interlinks.

2. IS METHODOLOGY AN UNDERESTIMATED THEME IN SPORT PEDAGOGY?

So as there be no misunderstanding, some observations concerning terminology

are necessary. Methodology is understood as part of teaching and teaching as part of pedagogy. At the same time, teaching is used for teaching and learning processes, and methodology deals with the matter as to how goals can be reached and why given procedures are used. As competitive goals may arise in teaching and learning processes, in many cases the methods chosen cause the emphatization of a given goal. Teaching and learning concepts are more important than the concept of class, for thus a wider field is approached and above all learning situations are included for which the teacher is held responsible, but in which he may also remain secondary. In a book recently published "Determining the current situation of sport pedagogy" written by Peper and Christmann in honour of the sport pedagogue J.N. Schmitz, Brodtmann argued that class procedures are an underestimated theme in sport pedagogy. When reading the article, one realizes that the author's opinion is shown in a very specific way. Without further appeal he explains: what the relation among goals, contents and procedures is about and that this is not always taken into account. The main point of the matter is whether methodological decisions are intended to systematize or to overcome systematization. Brodtmann clearly states that class procedures are so important that by their means, existing systems can be overcome. However such a decision can only make sense if when making the decision of goals it is made clear from the start that the system should be questioned and overcome. If this is not the goal (overcoming the system), methodological decision will be different.

All of those who are in favour of traditional sports events practised according to international rules and values, will certainly find methodological decisions different from those who achieve modifications in the sports events and who also follow an opening to the possibility of game and movement without competition guidance. Goal decisions as well as methodological ones are therefore permanently related and influencing each other, in their logical relation they are disposed in such a way that the former may perform as an explanation but never will the

latter account for the decision of goals.

The mentioned priority of teaching is valid both previously and afterwards for the relation between goals and procedures. However it is also valid for the relation between goals and contents. This does not mean that goal decisions are more important or more significant than methodological decisions. Methodological reflexions can lead to new goal ideas, however goal decisions must be accepted as distinct. It is true that we can come to the conclusion that given goals can only be reached through given procedures and that this is an indispensable link between the two decisions. Nevertheless, such statement fails to fully satisfy goal decision. A second concern is noticed in Brodtmann and it refers to the conclusion that in many cases methodological decisions are not fairly applied to the student. This surely occurs when through the method extremely fixed learning procedures are indicated and thus the students' individuality is not given the necessary attention; this can not possibly be denied. By the way, as far as this theme is concerned, every teacher faces a difficult task. This is particularly true when a teacher has many students to tutor. Here the major convenience is that of the high level coach, responsible for just a few athletes. Conversely, the teacher in a school, the sports manager in the club and the physiotherapeut in rehabilitation are under the demand for individualization.

By means of learning programmes, the problem can be worked out. Learning programmes show individual differences as regards learning period, however, in linear programmes one is concerned about every student who is given the same learning procedure. The problem was detected and efforts were made so as to carry out sub-divided programmes, in which different learning forms were possible. Nonetheless for the Sports learning area the results achieved are still not satisfactory in most cases. Undoubtedly the general field of Sports Learning cannot be left to learning programmes either. Specifically under the individualization aspect the teacher can actually both adapt himself and harmonize with the student.

3. GUIDELINES RELATED TO THE SUBJECT MATTER

As for the debated subject a general view of the literature cannot be offered. The aim of this text is to point out a few trends. Concerning the previously mentioned question "is methodology an underestimated theme in literature" it can be said that as for quantity the answer is no. There is a variety of publications displaying all methodological implications. Teaching plans provided by Departments or specialized associations carry detailed indications of methodological procedures to be observed in the respective learning processes. Methodological guidance is constantly offered by many specialized magazines to physical education teachers; besides there are also several theories that can be analyzed. Thus, cybernetics has "sponsored" a teaching pattern which puts forward methodological matters. All in all, information theory and the matter concerning information and how it is performed by the students are an important basis for methodological decisions. Socialization theories allow indications, which are precisely important in the social processes of learning.

The game-issue has been particularly influenced by socialization theories. (Dietrich/Landau 1976, 1977 a.b.). In this interlink, group dynamics must also be mentioned once it has provided important basic knowledge specially related to the follow up of leisure groups. It is worth mentioning here Sherif's well known experiments. The small group research concept was particularly presented in relation to Physical Education. The motivation theory has brought with it significant influence on the discussion of the methodology. This occurs because learning processes are greatly influenced by running parallel motivation rules. Here, the most important results refer to recommendations for differentiation, consideration of longer and more independent work out period for students and the relation between intrinsic and extrinsic motivation. (Hecker, 1982)

Psychology has not just given suggestions and stimuli related to theoretical learning tasks for learning procedures in sports. Methodological

questions are always found whether related both to autogenous learning training and the biofeedback possibility, which may find important consideration in the learning process, or Gestalt psychology oriented tasks, which have already been related several times to learning processes in sports. (Sonnenchein, 1985, Kohl, 1956, 1977; Tholey, 1980; Gallwey, 1982; Nitsch and all, 1979; Tschakert and all, 1981).

Of course sports medicine and biomechanics can have an important role in the methodological decisions. (Comparatively with Wielmann's study in this volume).

The dilemma we are faced with is not lack but rather an enormous range of possible backing for methodological decisions. The new book by Rieder and Fischer "Methodology and Teaching in Sports" is particularly significant for this situation concerning leisure, school physical education, sports demanding effort, special groups where a great deal of suggestions is reported although they regret it having been impossible for them to consider all that is offered. Thus, a rich literary index and a great variety of helpful and stimulating references and indications can be found in the book. However, the book's systematic structure will surely not be fully accepted everywhere. Therefore we find ourselves faced with the task of having to summarize it in a sensible way if we are to give the teacher feasible suggestions. Surely today the articles by the four mentioned authors (Fetz, Stiehler and Koch/Mielke) are initially helpful as long as teachers manage to deal with them in a critical way. With this, special attention is drawn to the physical education teacher's ability, which in Brodtmann's article is considered sceptic however in the end it appears as the ultimate position for sound methodological decisions in individual cases.

No special effort is needed for the accomplishment of new exercises or game series; as for the teacher/student relationship much has been said; class planning and class load schedule have already been dealt upon by many authors; there are many guidelines concerning teacher's speech as well as his posture before a student. All that has already been said is however always mentioned in a

vague and non coordinated or summarized way. The development of the physical education teacher's ability to notice the interlinks and to be able to accomplish them is what is now necessary. Along with this and having in mind his sound learning situation he must achieve a reasonable curtailment of information. In the education of a teacher and in the organization for excellency it must be seen therefore that the teacher may develop the ability to accomplish this curtailment and at the same time have knowledge of the facts besides a reasonable literary view. This can only be shown in actual class examples. In this curtailment work one must not come to definite and outright conclusions but rather see that there is an opening for complementary measures, when learning procedures do not follow what has been planned.

So, teachers' forming procedures in which enough room for class practice is not provided can not be satisfactory. Any literary indication mentioned in this article was done mostly by chance. The idea was to show that there is a variety of pedagogy oriented literature with methodological implications.

4. CAN UNFINISHED FORMS BE USEFUL TO ACTIVE TEACHERS?

The above mentioned question arises from the previous reflexions. As it does not seem possible to offer teachers learning procedures to be applied literally, suggestions should always offer an opening for specific conditions in a situation.

Therefore we here speak of unfinished forms. Indications given have a generalized feature and need complementation in accordance with each sound learning process followed by the teacher. The following recommendations have a subjective character once they are based upon the author's knowledge and experience.

- the teacher must always have in mind that he is an assistant to the student. He must help so that the student can learn. At the same time, he must never give up believing that the student has a learning capacity; this demands of him a great deal of flexibility. Whenever the teacher notices that it is impossible for a student to achieve

a given goal he must try and change the expectancy of the goal; so whatever the supposed goal may be it is up to the teacher, in many a case in accordance with the student, to command the situation. The teacher is therefore an assistant to the pupil, but learning is up to each person. Learning is not carried out by the teacher.

- extremely significant is the art of knowing how to grade correctly. This is not true just for the physical and energetical area. The social and psychic load can also be too high, too low or adequate. So the teacher must be wise enough to both notice each student's degree of fear and identify difficulties in social contact. Special attention must be given to the grade of information conveyed to the student. He must be given as much information as he can cope with. This is even more significant when it comes to correcting the student.

- as for language expression it is important that the teacher be aware that the student really understands what he has said. For instance, in a ski class guidance is given to accomplish the skill as of the knees. At the same time he can explain how the other parts of the body are employed. This same instruction was given in different ways by different teachers to the same student. This is not negative if the student understands and knows how to distinguish the instructions.

- The twofold aspect of "exploring" the student described by Klafki is of great methodological significance. On the one hand the teacher must see that the student is offered conflicting learning situations to be explored and at the same time to help the student be ready to face these conflicting situations.

- all mentioned aspects are related to the demand for differentiation specially concerning the student's inner differentiation. The teacher is put before a difficult task; he must respect the power of performance and predisposition, tendency of each student; he must consider the different personality characteristics — for instance, more or less fear — and the most satisfactory way in which to use the information. Differentiation possibilities occur mostly when the teacher puts forward a task in which situations demanding decisions from students arise and at the

same time the students become active individually.

- this is when the teacher is able to give adequate and individualized help. Of course differentiation is also possible through group allotment.

- as for differentiation there is another recommendation: students must always be given the opportunity to perform in a constant and repetitive way in a learning process. Maria Montessori brought forward guidance regarding children's special abilities. Through this way of teaching children reach the ability to grow strong, heading for intrinsic motivation.

- in this situation the trial-and-error form can also be applied but only when students are able to evaluate their results, therefore when they are able to distinguish the right/wrong of their experiences.

- in the same manner it is also advisable that opportunities for global learning are given as much as possible. For instance, a series of exercises with little help has much more of a global feature than when there is a division, classification in functional unities.

- improvement in skill is always troublesome, for it is never totally perfect as compared to the development of skill; this is particularly true for the finest skill for instance, for athletes who master the task, the teacher may suppose that the athlete's kinesthetic perception is better than the coach's observation ability. Dialogues turn out to be a better help to students when they are based more upon questions to the students than upon instructions from the teacher. For instance, the teacher asks the student: "Did you make a mistake? What was it? What must you be aware of in your next attempt?"

- there must always be an opening for methodological decisions as for students' personal characteristics.

- fear of increasing skill mistakes is many times exaggerated. Many mistakes are overcome with time. This however does not mean that there is not the danger of an increase in mistakes.

- as a teacher one must not think that learning processes take place in detail as previously planned. The teacher must always be prepared for unexpected influences or suggestions. Many times they

can represent both help in the learning process and negative obstacles.

- teachers are expected to consider complex relations and interlinks and to be able to offer help as regards these identified interlinks. Explaining different features of a skill is much more of an exception in the learning process. This is also true for class planning as for example, it is not satisfactory in elementary school trying to work out the skill of raising the arm separately when throwing: this example is also drawn from physical education class observation.

- all teachers should know that students are learning subjects who have their own way of being.

- therefore it is required from the teacher acceptance and empathy towards students; he must take the student as he is and he can consider measures as for how his behaviour can be modified. The teacher must know how to share with the student, he must understand the student's feeling of fear, for example.

- when the students recognize the teacher as being responsible and pleasant towards them, a good environment for learning is created, which influences positively the joint accomplishment between the teacher and the student.

- most of the suggestions given here are individual oriented. Many of them are a guidance to relations with social behaviour and can be transferred to social learning processes. The idea that one must make a decision between learning readiness support on the one side and social learning on the other side does not meet most of the learning opportunities if we take into account the recommendations here given. In most cases its result is likely to be that learning opportunities in which complex goal ideas follow learning processes are created.

5. FINAL OBSERVATIONS

Following retrospective of both the development and the methodological literature situation over the past 25 years, which in the context of this article can only be summarized and with chosen examples, recommendations for physical education teachers were given for the choice of methodological decisions. The author

argues that "unfinished forms" can be helpful in the search for convenient methodological decisions if the physical education teacher following the suggestions given has the ability to develop helpful complementary decisions of the learning

processes planned and followed by him. The "unfinished forms" will then be understood as learning forms, in which the "unknown, the incognito" can still be found.

The references are found in the article in Portuguese.

* Prof. Dr. Phil., Head of the Institut für Didaktik des Schulsports da Deutsche Sporthochschule Köln – R.F.A.

**Dissertações de Mestrado
apresentadas à Escola de Educação Física da
USP
Período: Dez. 88 a Mar. 89**

**DISSERTAÇÕES DE MESTRADO APRESENTADAS À
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA USP
PERÍODO: Dez. 88 a Março 89**

**ENSINO DE GINÁSTICA RÍTMICA DESPORTIVA PELO MÉTODO GLOBAL:
VIABILIDADE E EFICÁCIA**

Cynthia Cleusa Pasqua Mayer Tibeau
Orientador: Profa. Dra. Lia Renata Angelini Giacaglia

**MÉTODO DANÇA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ALTERNATIVA DE CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO PARA O PROFISSIONAL DA DANÇA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Edson Cesar Ferreira Claro
Orientador: Prof. Dr. Lino de Macedo

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BRASILEIRA DE PRIMEIRO E SEGUNDO
GRAUS, NO PERÍODO DE 1930-1986: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA**

Mauro Betti
Orientador: Prof. Dr. Celso de Rui Beisiegel

**PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DOS
CURRÍCULOS
DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE SÃO DE PAULO E SUA
RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA E QUATRO PRIMEIRAS
SÉRIES DO 1º GRAU.**

Jorge Sergio Perez Gallardo
Orientador: Prof. Dr. Go Tani

**EDUCAÇÃO FÍSICA DE TEMPO LIVRE: TENDÊNCIAS PARA CAPACITAÇÃO
PROFISSIONAL**

Antonio Carlos Moraes Prado
Orientador: Prof. Dr. José Medalha

FOTOGRAMETRIA HUMANA: UM INSTRUMENTO ANTROPOMÉTRICO

Osmar Riehl
Orientador: Profa. Dra. Maria Augusta P. D. M. Kiss

**EFEITOS DA VARIAÇÃO TEMPORAL DO CONHECIMENTO DE RESULTADO NA
APRENDIZAGEM DE UMA HABILIDADE MOTORA DISCRETA SIMPLES**

José Elias de Proença
Orientador: Prof. Dr. Go Tani

**UM ESTUDO SOBRE AS FINALIDADES DO MOVIMENTO: AVALIAÇÕES DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Sonia Perazzolo Barros
Orientador: Prof. Dr. José Fernando B. Lomônaco

**IDENTIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL, ORGANIZAÇÃO E
FUNCIONAMENTO
DA DISCIPLINA DE VOLIBOL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DO ESTADO DO PARANÁ**

Roberto Garcia Neves
Orientador: Prof. Dr. Moacyr Brôndi Daiuto

**A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA MENTAL NA AQUISIÇÃO E RETENÇÃO
DE UMA HABILIDADE DA GINÁSTICA ARTÍSTICA**

Claudio Portilho Marques

Orientador: Prof. Dr. José Fernando B. Lomônaco

**DESENVOLVIMENTO DO COMPORTAMENTO MOTOR HUMANO:
UMA ABORDAGEM SISTÊMICA**

Edison de Jesus Manoel

Orientador: Profa. Dra. Ana Maria Pellegrini

MOTIVOS PARA A PRÁTICA REGULAR DE ATIVIDADES FÍSICAS

Lourdes Lago Stefanelo

Orientador: Prof. Dr. Valdir José Barbanti

**Master Dissertations
Presented to the School of Physical Education
USP
From December 1988 to March 1989**

**MATER DISSERTATIONS PRESENTED TO THE
SCHOOL OF PHYSICAL EDUCATION – USP
FROM DECEMBER 1988 TO MARCH 1989**

**TEACHING OF SPORTS RYTHMIC GYMNASTICS THROUGH GLOBAL METHOD:
FEASIBILITY AND EFFICIENCY**

*Cynthia Cleusa Pasqua Mayer Tibeau
Advisor: Lia Renata Angelini Giacaglia*

**PHYSICAL EDUCATION DANCING METHOD: AN ALTERNATIVE SPECIALIZATION
COURSE FOR THE PROFESSIONAL DANCER AND PHYSICAL EDUCATOR**

*Edson Cesar Ferreira Claro
Advisor: Lino de Macedo*

**PHYSICAL EDUCATION IN THE ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOL IN
BRAZIL,
FROM 1930 TO 1986: A SOCIOLOGICAL APPROACH**

*Mauro Betti
Advisor: Celso de Rui Beisiegel*

**PROFESSIONAL PREPARATION IN PHYSICAL EDUCATION: A STUDY OF THE
CURRICULUM OF THE PHYSICAL EDUCATION SCHOOLS IN THE STATE OF SÃO
PAULO
AND ITS CONNECTION WITH PHYSICAL EDUCATION IN KINDERGARTEN AND
ELEMENTARY SCHOOL**

*Jorge Sergio Perez Gallardo
Advisor: Go Tani*

**FREE TIME PHYSICAL EDUCATION: TENDENCIES TOWARDS PROFESSIONAL
QUALIFICATION**

*Antonio Carlos Moraes Prado
Advisor: José Medalha*

HUMAN PHOTOGRAMETRY: AN ANTHROPOMETRIC INSTRUMENT

*Osmar Riehl
Advisor: Maria Augusta P. D. M. Kiss*

**EFFECTS OF THE TEMPORAL VARIATION REGARDING KNOWLEDGE OF
RESULT
IN THE LEARNING OF A SIMPLE AND DISCRETE MOTOR ABILITY**

*José Elias de Proença
Advisor: Go Tani*

**A STUDY ON THE PURPOSE OF MOVEMENT: EVALUATIONS BY PHYSICAL
EDUCATION TEACHERS**

*Sonia Perazzolo Barros
Advisor: José Fernando B. Lomônaco*

**IDENTIFICATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: ORGANIZATION AND
FUNCTIONING OF THE VOLLEYBALL SUBJECT IN THE PHYSICAL
EDUCATION SCHOOLS OF THE STATE OF PARANÁ**

*Roberto Garcia Neves
Advisor: Moacyr Brondi Daiuto*

**THE INFLUENCE OF MENTAL PRACTICE IN THE ACQUISITION AND
MAINTENANCE OF AN ARTISTIC GYMNASTICS ABILITY**

Claudio Portilho Marques
Advisor: José Fernando B. Lomônaco

DEVELOPMENT OF THE HUMAN MOTOR BEHAVIOUR: A SYSTEMIC APPROACH

Edison de Jesus Manoel
Advisor: Ana Maria Pellegrini

REASONS FOR THE REGULAR PRACTICE OF PHYSICAL ACTIVITIES

Lourdes Lago Stefanelo
Advisor: Valdir José Barbanti

ORIENTAÇÃO AOS COLABORADORES DA REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os trabalhos apresentados para publicação devem sujeitar-se, tanto quanto possível, ao disposto nas instruções que se seguem:

O artigo deverá conter:

- Título deve ser preciso e conciso (e subtítulo, se necessário);
- Nome do(s) autor(es):
 - Título universitário e local de atividade do(s) autor(es) deverá constar no rodapé da primeira página;
- Resumo — todo artigo deverá ser precedido por um breve resumo no idioma do artigo e em inglês. Este texto deverá ser conciso indicando o objetivo, método e abrangência com o máximo de 120 palavras.
- Unitermos, no idioma do artigo e em inglês;
- O texto final deverá ser entregue em 2 vias datilografadas e não exceder o total de dez laudas de trinta e cinco linhas, com margem de 3cm de cada lado, com 2 entrelinhas para o texto e 1 entrelinha para as referências bibliográficas;
- Serão aceitas até cinco ilustrações, devidamente indicadas no texto, todas com título e legenda;
- As referências bibliográficas devem ser normalizadas de acordo com a NB-66 da ABNT

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS OF THE "REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA"

Manuscripts submitted for publication must conform as close as possible to the following items:

The articles should include:

- *An accurate and concise title (and subtitle if necessary);*
- *Name of the author(s);*
- *Contributors should include a first page footnote giving the author's degrees and association or academic affiliations;*
- *Abstract: every paper should be preceded by a brief abstract both in the original language and in English. The text should be concise indicating purpose, method and application within a maximum of 120 words;*
- *Uniterms in the original language and in English;*
- *The manuscript should be submitted in two clean copies not exceeding a total of ten pages with thirty five lines, a three centimetre margin on each side, double spaced for the text and single spaced for references;*
- *A maximum of five illustrations will be accepted, duly indicated in the text, containing title and caption;*
- *References should follow rules according to the NB-66 of the ABNT*

