

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O ensino-aprendizado do gesto na aula de
educação física**

2009

© by Marina Hisa Matsumoto, 2009.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

M429e Matsumoto, Marina Hisa.
O ensino-aprendizado do gesto na aula de educação física / Marina Hisa Matsumoto. – Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientadora : Eliana Ayoub.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação física escolar. 2. Escolas. 3. Ensino – Aprendizagem 4. Gestos. 5. Linguagem. I. Ayoub, Eliana. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-038/BFE

Título em inglês : The teaching learning process of gesture in the physical education class

Keywords: Physical Education in schools ; Schools. Teaching - Learning; Gesture ; Language ;

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliana Ayoub (Orientadora)
Prof^ª. Dr^ª. Roseli Aparecida Cação Fontana
Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago
Prof^ª. Dr^ª. Carmen Lúcia Soares
Prof. Dr. Vinícius Demarchi Silva Terra

Data da defesa: 24/03/2009

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: marinahisa@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O ensino-aprendizado do gesto na aula de educação física.

Autor: Marina Hisa Matsumoto
Orientadora: Profa. Dra. Eliana Ayoub

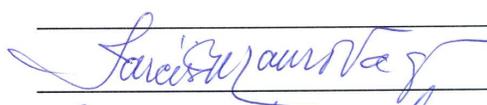
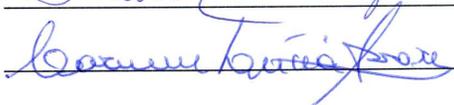
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Marina Hisa Matsumoto e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:.....


Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2009

**Francisco,
Dedico a você
meus olhos,
meus passos,
minhas palavras,
estas palavras.**

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Nana, que tem sido presente em minha formação, desde o princípio. No estágio supervisionado, sempre valorizando cada mínimo passo e conquista de seus alunos; como orientadora de monografia, deixando-me criar asas, escrever com o coração; quando do meu primeiro desafio de professora, na Prefeitura Municipal de Sumaré, recebendo-me novamente na sala de aula; assumindo o risco de ser novamente minha orientadora, no mestrado, apesar da inconsistência de minhas idéias.

Sendo doce, atenciosa e ao mesmo tempo firme e exigente. Nas alegrias e tristezas, nunca me deixou na mão. Nossa amizade é forjada no trabalho e no sonho que compartilhamos. Nenhuma palavra pode traduzir a gratidão que trago comigo.

Mesmo assim, obrigada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família amada. Meus irmãos: André, pelo passado compartilhado, Suzana, por meus lindos sobrinhos, Laura, pelas cartinhas de criança, que eu nunca esquecerei, Luciana e Zé Luiz, pelas diferenças, meus pais Sônia e Aldo pela paciência e generosidade.

Ao Francisco, por tornar meu caminho tão doce e por entender minhas ausências.

Aos professores Vinícius e Tarcísio, por aceitarem o convite para integrarem a banca.

Aos professores de toda minha vida. Aos professores da Faculdade de Educação Física da Unicamp, entre eles os que mais refletem minha atividade docente, Lino, Jocimar, Adilson, Beth, Jorge e Robertão.

À Carminha, pequena-grande professora, a primeira a mostrar-me a educação física escolar com nitidez e paixão, inflamando meu coração com seus olhos verdes.

À Roseli, por dar-me a mão, as mãos, os braços, o coração, o corpo todo nos estudos de Bakhtin e Vigotski, ensinando-me a ver meus alunos.

À Carol, eterna parceira de estágio, com quem tive muitas sacadas e dias divertidos.

Aos meus colegas de estudos e conversas, Juliana, Marcos, Leila e amigos do GEPEFE.

Ao Giba e ao Roni, meus precursores nos estudos dos textos de Bakhtin.

Aos amigos do Laborarte. Aos meus companheiros Lívia, Nelson e Paulete.

À Paulete, agradecimentos múltiplos, pelas conversas, risadas, presença no CAP como estagiária, colega de trabalho e pesquisadora.

Às minhas companheiras de labuta, às guerreiras, às professoras compromissadas e conscientes de suas responsabilidades e aos funcionários, Izilda, Leda,

Cidinha Lindinha, Analu, Arlete, Célia, Cris, Denise, Eliana, Gláucia, Lucélia, Lucivânia, Marina Lima, Mary, Patrícia, Rosângela, Sílvia, Sônia, Vera, Dona Graça, Dona Cida, Mônica e Glauco.

À Cidinha Muccilo, Diretora, com D maiúsculo, pela confiança e apoio ao meu trabalho.

Aos estagiários: Roger, Andréia, Fábio, Karina, Nathália, Júlia, Ana Cristina, Rafael Stein, Cíntia, Lívia, Pollyana, José Luiz, Lucas, Izael, Renan, Rafael, Fernanda, Tathiane, Márcia, Patrícia e Juliana.

À Faculdade de Educação da Unicamp e aos funcionários, especialmente à Nadir e à Gislene, pela delicadeza e dedicação com que me atenderam em todos os momentos em que precisei.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pela bolsa concedida a mim durante este estudo.

Finalmente e mais importante: aos meus alunos, de todos os tempos. Àqueles que estudaram no CAP em 2007, um beijo da Prô.

RESUMO

A pesquisa realizada nesta dissertação fundamenta-se em três complexos inter-relacionados: minha experiência na prática docente, a abordagem crítico-superadora em educação física e a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Trata-se de uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizado ocorrido em aulas de educação física ministradas por mim, na Escola Estadual “Prof. Dr. Carlos Araújo Pimentel”, situada em Campinas/SP, uma escola de ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries e 1º ao 5º anos iniciais, no ano de 2007, o qual se pautou pela abordagem crítico-superadora da educação física escolar. O entendimento da *apreensão da expressão corporal como linguagem* e da forma como ela produz-se no dia-a-dia das aulas de educação física são centrais nesta reflexão, que se ancora na perspectiva histórico-social do desenvolvimento humano e numa filosofia da linguagem comprometida com a historicidade do signo e a natureza social do processo de produção de sentidos e significados. Bakhtin e Vigotski, assim como autores da educação física escolar, professores que participaram da minha formação, a Marina professora e pesquisadora, meus alunos e colegas de trabalho, foram interlocutores privilegiados nesse diálogo que principiou com as muitas inquietações suscitadas no cotidiano e foi sendo gradativamente entranhado por essas diversas teorias. Tal processo vem resultando em descobertas e compreensões a respeito do gesto e da palavra e no como estes constituem-se reciprocamente, bem como acerca das relações entre cultura corporal e linguagem e das relações entre o conhecimento imediato e aquele que é produzido na dinâmica escolar.

ABSTRACT

The research accomplished on this dissertation is based on three interrelated complexes: my experience as a teacher, the critical-overcoming treatment in physical education, and the historical-cultural perspective of human development. It is about a reflection on the teaching-learning process, which occurred in physical education classes given by me at Escola Estadual “Prof. Dr. Carlos Araújo Pimentel”, (Prof. Dr. Carlos Araújo Pimentel State School) in Campinas/SP, an elementary school from 1st to 4th grades, and 1st to 5th initial grades, in the year of 2007, which was guided by the critical-overcoming treatment of physical education in schools. The understanding of the *retention of body expression as a language*, and the way it happens day by day in physical education classes, are essential in this reflection, which is based on the historical-social perspective of human development and on a language philosophy, which is committed to the historical nature of the sign and to the social nature of the production process of senses and meanings. Bakhtin and Vigotski, as well as authors from physical education in schools, teachers who participated of my education, Marina, teacher and researcher, my students and coworkers were the privileged interlocutors on this dialogue, which began with all the everyday anxiety, and it gradually started being penetrated by those several theories. Such process has been resulting in discoveries and comprehensions concerning the gesture and the word, and how they constitute themselves reciprocally, as well as concerning the relationship between body culture and language and the relationship between the immediate knowledge and the one that comes from scholastic dynamics.

SUMÁRIO

Dedicatória	v
Agradecimento especial	vii
Agradecimentos	ix
Resumo	xi
Abstract	xiii

Primeiras palavras	01
--------------------------	----

A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA, DA PESQUISADORA E DA PESQUISA

Educação física escolar em terceira pessoa	07
Educação física escolar em primeira pessoa	13
A Escola Estadual “Prof. Dr. Carlos Araújo Pimentel”	21
Construindo caminhos	51

PARTE I

COMPREENSÕES SOBRE A CULTURA CORPORAL E A LINGUAGEM

O (não) poder da educação física: “Suzana, a rebelde”	79
O gesto e um movimento (des)humano: “A história de Rogério” “O lançamento”	105
O outro e a palavra: “O caso da consciência corporal”	121

PARTE II

A CADEIA ININTERRUPTA DOS SIGNOS

“Bagunça bem-vinda”	153
“As meninas”	167
“Balança-caixão”	193
Últimas palavras	203
Referências bibliográficas	207

PRIMEIRAS PALAVRAS

O estudo documentado nesta dissertação trata do processo de ensino-aprendizado ocorrido em aulas de educação física ministradas por mim, na EE “Prof. Dr. Carlos Araújo Pimentel”, uma escola de ensino fundamental, de 1ª à 4ª série, no ano de 2007. Todo o processo de estudo e trabalho que resulta nesta dissertação tem como base a *perspectiva crítico-superadora* em educação física, veiculada no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, formulada por um grupo de estudiosos – Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht – que defendiam a historicidade do conhecimento e das relações em que se dá a construção desse conhecimento. Conhecido mais amiúde como *Coletivo*, este livro popularizou a expressão *cultura corporal*, que se repetirá muitas vezes ao longo deste texto.

A *cultura corporal* muito citada, comentada e explorada em textos sobre educação física escolar, inclusive nos parâmetros curriculares nacionais, nem sempre é compreendida dentro do complexo de ideias em que foi gerada. Muitas vezes transforma-se exatamente numa marca, no sentido de grife, como se seu uso transportasse o texto para o “mundo dos progressistas”.

Aqui, o termo *cultura corporal* será usado para se referir ao conhecimento que constitui a especificidade da educação física escolar, considerando-se que carrega consigo a superação de perspectivas a-históricas na educação física escolar.

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de **cultura corporal**. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como (...): jogos, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa **aprender a expressão corporal como linguagem**. (Coletivo de Autores, 1992, p.62; grifos meus)

A compreensão da **aprensão da expressão corporal como linguagem**, uma necessidade de quem deseja aprofundar-se nessa abordagem, constitui a centralidade

do meu estudo e gerou algumas perguntas que estão estreitamente ligadas às transformações pelas quais o ensino de educação física vem passando nas últimas décadas: O que significa *expressão corporal como linguagem*? Se pensamos em uma expressão corporal **como linguagem**, podemos pensar em uma expressão corporal que **não seja linguagem**? Que concepções de linguagem a educação física (não)incorpora? Quais as relações entre cultura corporal e linguagem?

Não pretendo produzir respostas a essas perguntas. Minha intenção é compreender “O que a escola significa”, “O que a educação física significa”, “O que a cultura corporal significa”, “O que o gesto significa”. Não como quando dizemos, ao procurar uma palavra no dicionário: “Vamos ver o que *gesto* significa”. Significar aqui deve ser pensado como ação que se faz pelos e da qual resultam sentidos e significados. Então, poderia pensar outra perspectiva para as perguntas acima: “Como se dá a construção de sentidos e significados nas aulas de educação física?”

Pretendo, portanto, contribuir para a **compreensão do processo de construção de sentidos e significados nas aulas de educação física e como se dá a constituição recíproca entre gesto e palavra.**

Daí a necessidade de um referencial teórico que trate da *linguagem*, sem despi-la de sua amplitude e complexidade e sem dicotomizar corpo e mente. Busquei esse referencial em textos de Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski, especialmente em dois livros: *Marxismo e filosofia da linguagem* e *A formação social da mente* e seu estudo será feito concomitantemente com o estudo do processo de ensino-aprendizado no qual assumi o lugar de professora.

Este texto está organizado da seguinte forma:

- *A constituição da professora, da pesquisadora e da pesquisa* – em que delinheio os aspectos teóricos e históricos da escolha da abordagem crítico-superadora e da perspectiva histórico-cultural como guias desta pesquisa e de meu trabalho como professora, os aspectos metodológicos e o contexto físico, político e pedagógico do meu trabalho. Dentro deste tópico, em *educação física em terceira pessoa*, situo a abordagem crítico-superadora no contexto da educação física no Brasil. Em *educação física em primeira pessoa*, explico os motivos da escolha dessa abordagem para balizar meus estudos e trabalho, ao mesmo tempo em que trato de algumas consequências e implicações dessa escolha, dentre elas a origem dos questionamentos acerca da linguagem e a escolha do referencial teórico histórico-cultural (Bakhtin e Vigotski). Em *Escola Estadual “Prof. Dr. Carlos Araújo Pimentel”*, apresento detalhadamente o local e o contexto físico, político e pedagógico do meu trabalho. Em *Construindo caminhos*, delinheio um possível percurso que trilho como estudiosa e professora, sendo uma única pessoa e sem recorrer a um modelo previamente estabelecido, porém na direção de algumas premissas que deveriam guiar a *ciência das ideologias* (Bakhtin, 2006, p.45), comprometida com a historicidade do signo.

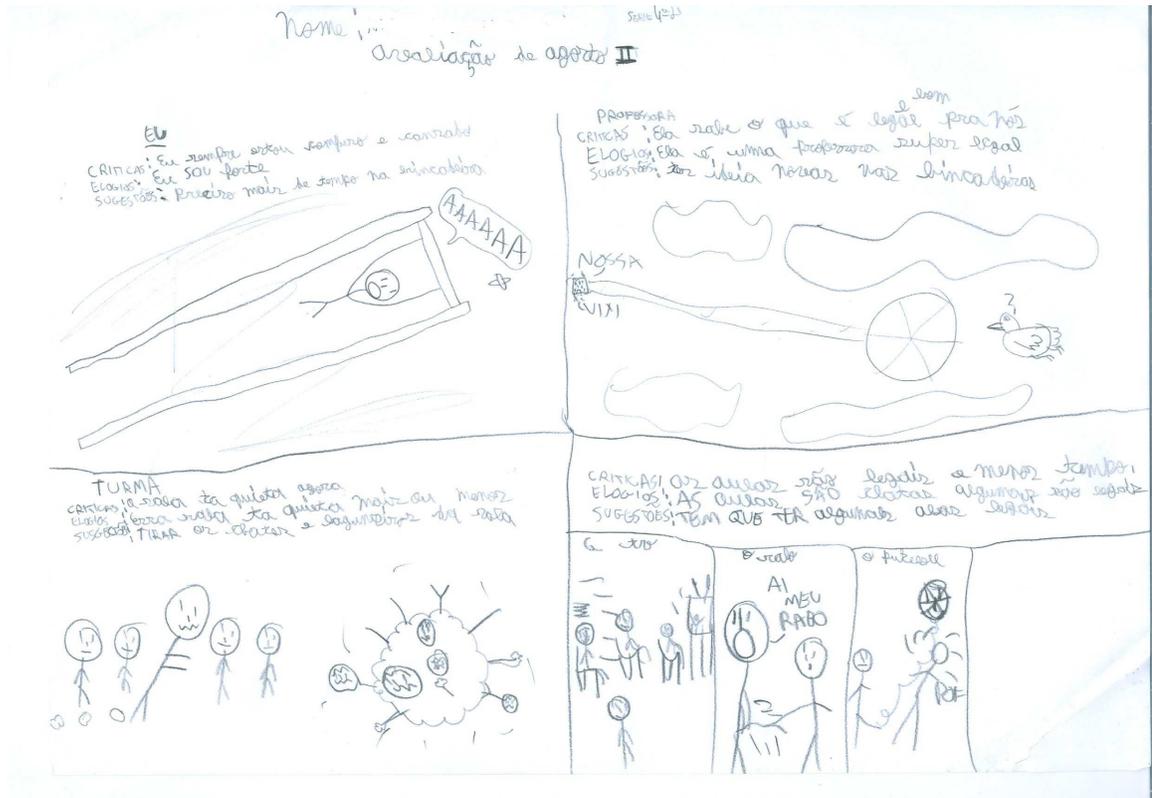
- *Parte I: Compreensões sobre a cultura corporal e a linguagem* - em que, na análise de episódios ocorridos em minhas aulas, construo algumas compreensões possíveis para o processo de construção de sentidos e significados nessas aulas, enfocando, em especial, a relação entre o gesto e a palavra e alguns de seus desdobramentos no contexto da relação entre educação física e educação como um todo. *O (não) poder da educação física: “Suzana, a rebelde”*, estudo das relações de poder nas aulas de educação física e a procura de possíveis respostas para a pergunta “O que a educação física escolar significa?”, em contraponto à pergunta (sem sentido) “O que é a educação física escolar?”. Em *o gesto e um movimento (des) humano: “A história de Rogério” e “O lançamento”*, estudo dois episódios em que o movimento humano se faz como linguagem, como gesto. Em *o outro e a palavra: “O episódio da consciência*

corporal”, estudo da transformação das relações e da produção de conhecimentos pela palavra.

- *Parte II: A cadeia ininterrupta dos signos* – em que analiso mais alguns episódios – “*Bagunça bem-vinda*”, “*As meninas*” e “*Balança-caixão*” – para compreender os aspectos da dinâmica da circulação de sentidos e significados nas aulas de educação física e as relações com o conhecimento imediato, escolar e em construção.

- *Últimas palavras* – em que interpreto algumas propostas do *Metodologia do Ensino de Educação Física*, a partir do material apresentado, com a intenção de agregar minhas compreensões às dos autores/interlocutores com os quais dialoguei na gestação deste estudo, tornando-as parte da construção da educação física comprometida com as questões sociais concernentes à cultura corporal.

A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA, DA PESQUISADORA E DA PESQUISA



(Paulo, 4a série¹)

¹ Os nomes das crianças foram alterados e seus nomes verdadeiros digitalmente apagados dos textos.

Educação física escolar em terceira pessoa

Valter Bracht (1999, p.69), para elaborar a imagem do contexto de emergência das propostas pedagógicas progressistas da educação física, em *A constituição das teorias pedagógicas da educação física*², parte das seguintes perguntas: *do ponto de vista educativo, o que tem significado a educação “corporal”? Que tipo de educação “corporal” a escola e a educação física vêm realizando? Por que surge o interesse pela educação “corporal” e quais suas determinações sócio-históricas?* A colocação das aspas no adjetivo *corporal*, segundo o autor, deu-se pela importância de se problematizar essa qualidade agregada à educação, no entendimento dos papéis que a educação física vêm assumindo na escola. Pois, se há uma educação que é corporal, supõe-se a existência de outra, que é intelectual. Se há uma educação que mereceu esse adjetivo é porque houve um interesse específico pela educação desse corpo separado do intelecto. Se há uma dicotomia na concepção da relação corpo/intelecto, esta concerne diretamente à existência da educação física como disciplina que tem a educação “corporal” por especificidade.

Nesse sentido, a inserção de um certo controle na sociedade que se deu (e dá-se) pelo corpo, mais que o tornando melhor produtor de mercadorias, calando-o, imobilizando-o, adaptando-o à sua função como progenitor(a), operário(a), cientista ou criança das diferentes classes sociais, fornece um dos sentidos citados por Bracht para a educação “corporal” e está explícito e/ou implícito em todas as instâncias do relacionamento humano, nas instituições – família, fábricas, escolas, hospitais, presídios etc - , nas ruas e finalmente dentro do próprio indivíduo.

Mas é claro que esse entendimento de ser humano tem bases concretas na forma como o homem vem produzindo e reproduzindo a vida. Nesse sentido, o corpo sofre a ação, sofre várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida. Alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo “saudável”), das necessidades morais (corpo deserotizado),

² BRACHT, Valter. *A constituição das teorias pedagógicas da educação física*. In: CADERNO CEDES Corpo e Educação, ano XIX, nº 48, agosto/99, p. 69-88.

das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil). O déficit de dignidade do corpo vinha de seu caráter secundário perante a força emancipatória do espírito ou da razão. Mas esse mesmo corpo, assim produzido historicamente, repunha a necessidade da produção de um discurso que o secundarizava, exatamente porque causava um certo mal-estar à cultura dominante. Ele precisa, assim, ser alvo de educação, mesmo porque educação corporal é educação do comportamento que, por sua vez, não é corporal, e sim humano. **Educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano.** (Bracht, 1999, p.71-72, grifos meus)

Soares³ (1998) conta-nos como, num determinado conjunto de condições, surge uma modalidade de “educação do corpo”, *uma pedagogia do gesto e da vontade*, a *ginástica científica*. No século XIX,

A ginástica passa a ser apresentada como produto acabado e comprovadamente científico. Radicaliza, no universo das práticas corporais existentes, a visão de ciência como atividade humana capaz de controlar, experimentar, comparar e generalizar as ações de indivíduos, grupos e classes. (Soares, 1998, p.23)

Partindo de um referencial militar e médico, da anatomia e da fisiologia, coerentemente com seus objetivos de transformar o menor gesto do trabalhador em “atividade produtiva” na indústria e fábrica [...] *A Ginástica científica se apresentava como contraponto aos usos do corpo como entretenimento, como simples espetáculo, pois, trazia como princípio a utilidade de gestos e a economia de energia* (Soares, 1998, p.23).

A ginástica veio para educar o corpo esforçando-se para eliminar tudo o que nele significasse heterogeneidade, ausência de utilidade, liberdade, unidade, inversão de valores, abundância, fecundidade, mutação, rompimento ou qualquer outra característica que pusesse em perigo a manutenção e fortalecimento do *status quo*, opondo-lhe o corpo que, por sua vez, significava homogeneidade, utilidade, compromisso

³ SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.

com o progresso, reafirmação dos valores burgueses, acabamento, eficácia etc. Desse modo, nos elementos da arte circense, da cultura popular presente nas festas, ruas e praças, está uma de suas principais fontes, na medida em que pretendeu, portanto, exercer o controle do potencial destrutivo da ordem estabelecida contido nos gestos desses artistas de rua.

Assim, a retórica da negação do circo nos escritos sobre a Ginástica científica no século XIX foi-se ampliando. Acentuou-se, por exemplo, o temor ao imprevisível que o circo, aparentemente, apresentava. Seus artistas de arena, em suspensões, e gesto impossíveis e antinaturais, a mutação constante de seus corpos se transformou numa ameaça ao mundo de fixidez que se desejou criar. (Soares, 1998, p.26).

Os discursos e práticas produzidas nesse movimento, designado como Movimento Ginástico Europeu, disseminaram-se, ganhando cada vez mais legitimidade, nos diversos tempos-espacos do cotidiano do operário, do burguês, dos homens e mulheres, infiltrando-se no público e no privado, no trabalho, no tempo livre, na educação... e nas escolas, fundamentando discursos e práticas ainda em voga na educação física escolar.

No Brasil, *foi marcante no sistema educacional a influência dos Métodos Ginásticos e da Instrução Militar*⁴ (Coletivo de Autores, 1992, p.53) até fins do Estado Novo, quando outra influência se faz sentir, a do esporte, a ponto deste ser aplicado nas escolas com todos os códigos e valores que trazia na forma em que existe na sociedade capitalista: *rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização dos meios e técnicas, etc* (Coletivo de Autores, 1992, p.54) não alterando na essência aqueles códigos e valores inerentes aos métodos ginásticos e sim, muitas vezes, reafirmando-os, inclusive agregando-os aos seus próprios códigos (por exemplo, “esporte é saúde”).

Num certo sentido, pode-se dizer que a adoção do esporte como monocultura na educação física escolar empobreceu a proposta anterior, pois esta não

⁴ COLETIVO DE AUTORES; *Metodologia do Ensino de Educação Física*; São Paulo: Cortez, 1992.

abarcava apenas a ginástica de modo restrito – como as modalidades ginástica artística, ginástica rítmica, ginástica calistênica etc. - , mas um conjunto maior de práticas, *são exercícios militares de preparação para a guerra, são jogos populares e da nobreza, acrobacias, saltos, corridas, equitação, esgrima, danças e canto* (Soares, 1998, p.20). *A abrangência anterior perde terreno para a aula como o lugar do treino esportivo e do jogo esportivo como conteúdo senão único, certamente predominante*⁵ (Soares, 1996, p.9), situação que persistiu até a década de 1970, quando novos modelos que já vinham sendo gestados no seio do antigo emergem, para os quais outras ciências, além das biológicas e exatas contribuíram mais intensamente. Contribuições estas, da psicologia, sociologia, filosofia, antropologia e história, que constituíram um *movimento renovador* da educação física brasileira. Segundo Bracht (1999), esse movimento constitui-se de dois momentos, o primeiro de viés cientificista que não rompeu com o paradigma da aptidão física e o segundo em que este passa por uma crítica mais radical.

[...] o campo da educação física passa a incorporar as discussões pedagógicas [...] muito influenciadas pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação de orientação marxista.

O eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da educação física em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe. (Bracht, 1999, p.77)

Nesse momento, surgiram as denominadas propostas pedagógicas progressistas em educação física escolar, uma delas veiculada no livro *Metodologia do ensino da educação física* (1992) *baseia-se fundamentalmente na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani e colaboradores, e auto-intitulou-se de crítico-superadora* (Bracht, 1999, p.79).

A crítica realizada nesta proposta não dizia respeito apenas ao paradigma da aptidão física e esportiva, mas sim a toda uma ideologia que possibilitou a instalação desse paradigma na educação física escolar. Nessa ideologia estão presentes elementos

⁵ SOARES, Carmen Lúcia; *Educação Física escolar: conhecimento e especificidade* in: Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 2, 1996.

descritos anteriormente, constituintes das formas de educação “corporal” que pretendiam a sublimação do potencial revolucionário do corpo. Portanto, criticava-se o papel social estabelecido para a educação, consubstanciada na hierarquização da relação corpo-mente, na atomização do conhecimento e no caráter de controle sobre o corpo, exercido pela instituição educacional, na observação, medição, modelagem e avaliação de suas dimensões e ações. E, sobretudo, na a-historicidade do conhecimento, que dá a ilusão de sua estaticidade, tornando-o passível de transmissão, ao invés de construção.

Olhar o conhecimento como construção é olhar o conhecimento como movimento que se faz nas relações humanas. *É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física [a crítico-superadora] o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal* (Coletivo de Autores, 1992, p.39). O desenvolvimento dessa noção de historicidade, para esses autores, passou por *Estruturar um programa de Educação Física [...] e selecionar os seus conteúdos [...], uma vez que, quando se aponta o conhecimento e os métodos para sua assimilação, se evidencia a natureza do pensamento teórico que se pretende desenvolver nos alunos* (Coletivo de Autores, 1992, p. 62). Nesse esforço, construíram um conceito que é, atualmente, praticamente uma “marca” dessa perspectiva: a *cultura corporal*. Muito utilizado em textos sobre educação física escolar, inclusive nos parâmetros curriculares nacionais, nem sempre é compreendido dentro desse complexo de ideias em que foi gerado. Muitas vezes transforma-se exatamente numa marca, no sentido de grife, como se seu uso transportasse o texto para o “mundo dos progressistas”.

Neste trabalho, o termo *cultura corporal* será usado para se referir ao conhecimento que confere especificidade da educação física escolar, considerando-se que o termo carrega consigo essa “sucessão” de paradigmas na qual foi construído.

Na perspectiva da reflexão sobre a **cultura corporal**, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como **formas de representação simbólica** de realidades vividas pelo

homem, **historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas**. (Coletivo de Autores,1992, p.38; grifos meus)

O conhecimento que imprime especificidade à educação física escolar (Soares, 1996) não é mais um conteúdo composto por habilidades a serem adquiridas, técnicas a serem treinadas, regulamentações a serem respeitadas, mas passa a ser identificado como uma área, que incorpora *formas de representação simbólica historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas*, legitimando as possibilidades de interação e transformação nas relações de ensino-aprendizado desse conhecimento.

Linguagem é, portanto, categoria a ser estudada por quem deseja compreender a ação educativa, o conhecimento que constitui a especificidade da educação física e as implicações que as características da linguagem acarretam para a prática pedagógica da educação física.

Educação física escolar em primeira pessoa

Em que implica *apreender a expressão corporal como linguagem*?
Implica numa mudança no modo como me relaciono com esse conhecimento. Essa mudança precisa acontecer no estudo do conhecimento em si – não é mais suficiente para mim, professora de educação física, conhecer os aspectos técnicos do futebol, por exemplo, é necessário conhecer como o futebol se construiu e se constrói na dinâmica das relações humanas – e no modo como esse conhecimento é tratado nas relações de ensino-aprendizado – não basta “transmitir” conhecimento e técnicas utilizadas para se jogar futebol, é necessário possibilitar ao aluno a compreensão do futebol como algo em construção.

Implica também em compreender como as “mãos” da linguagem “modelam” o trabalho educativo e em como esse “modelo” dinamiza-se nas relações entre os sentidos e significados produzidos no processo educativo.

O que significa *expressão corporal como linguagem*? Se penso em uma expressão corporal como linguagem posso pensar em uma expressão não corporal? Ou em uma expressão corporal que não seja linguagem? Como se dão as relações entre expressões de natureza diferentes na linguagem? Essas perguntas me acompanham desde os tempos de estudante de graduação - pela primeira vez, fui levada a pensar “eu sou corpo”, “me relaciono em corpo”, “sou corpo imerso em um mundo de significados”. Paulatinamente delineadas, a partir da leitura de textos como o *Metodologia do ensino da educação física*, na medida em que os estudos e experiências se avolumaram e se aprofundaram, exigiram formulações muito mais complexas. Ao mesmo tempo em que acredito saber as respostas que não me são mais possíveis dentro de alguns referenciais que passaram a balizar minhas ações como professora, sei o quanto me é necessário visitar essas perguntas, fazendo um exercício de estranhamento e, com um referencial renovado, reavaliar as “certezas provisórias”, postas anteriormente.

Até um certo momento impreciso em minha busca de caminhos a seguir, a palavra linguagem não se apresentara tão complexa – era apenas aquilo que o ser humano, nós, vivenciamos quando nos comunicamos, como algo que pode ou não acontecer, uma situação em que podemos ou não nos envolver, assim como era tranquilo

pensar em uma linguagem gestual e uma linguagem verbal e no como uma poderia ter relação com a outra como duas entidades independentes, que poderiam predominar uma sobre a outra em determinadas condições, ou seja, um entendimento mecânico a respeito da linguagem. Claro, essa imagem aos poucos deu lugar a outras, menos estanques, menos unívocas e, nesse “florescimento” de imagens, posso destacar dois momentos, que considero emblemáticos.

O primeiro foi quando, pelo interesse em fazer uma disciplina na faculdade de artes cênicas, “*Expressão vocal I*”, tive de passar por uma entrevista com a professora responsável, Sara Lopes, a qual, sabendo que eu era estudante de educação física, me faz uma pergunta: *por qual motivo você se interessou em fazer essa disciplina?*; à qual respondi: *porque acho a voz um importante instrumento do professor, acho que conheço muito pouco sobre algo de que dependerei talvez minha carreira inteira*. Ela disse: *sim, eu acho importante você fazer essa disciplina, mas porque voz é corpo menina, é importante pra você da educação física entender que a voz prolonga o corpo, é isso*. Nesse momento caiu uma ficha, *toda expressão humana só pode ser corporal*. Falar em expressão corporal nesse sentido seria, então, uma redundância, apesar de ser uma necessidade o uso dessa expressão para diferenciar uma expressão que possui certas especificidades em relação a outras.

O segundo momento na verdade foi um período, em que se deram as aulas da disciplina do Programa de Pós-graduação da FE/Unicamp intitulada “*Modos de olhar para a produção escolar dos alunos*”, quando tive a oportunidade de conhecer a professora Roseli Cação Fontana, e com uma turma composta na maior parte por professoras, um professor e um jornalista, discutirmos nossos entendimentos sobre o livro *Marxismo e filosofia da linguagem*⁶, de Mikhail Bakhtin. Meu interesse por Bakhtin deu-se pelo fato deste filósofo desenvolver uma conjunto de ideias em que a linguagem é abordada de forma muito mais ampla e complexa do que na maioria dos outros textos sobre linguagem em que se fala da língua de modo mais restrito. Isso faria dessa abordagem uma rica possibilidade de extrair contribuições para aqueles que pretendem *apreender a expressão corporal como linguagem*, já que essa *expressão* não parecia caber dentro de estudos em que tantas vezes a língua era desencarnada, tratada como algo

⁶ BAKHTIN, MIKHAIL; *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo: Hucitec, 2006.

com existência totalmente independente das questões sobre o corpo e das condições sociais de produção das relações que o constituem. Posso dizer que sentia uma carência de um suporte teórico que me auxiliasse a entender a linguagem dentro das questões que eram colocadas em minha vida de professora de educação física. A partir dessa carência, com uma certa dose de ansiedade e de expectativa por ver o movimento humano “devidamente valorizado”, aconteceram esses encontros.

Essa expectativa foi acolhida, não sem conflitos, algumas vezes alimentados por uma postura de defesa, acredito que não apenas de minha parte, mas também de meus colegas de educação física que cursavam a disciplina, especialmente quando se falava na *palavra como signo por excelência*. Houve a insistência em contrapor palavra e gesto, procurando nos textos e nas experiências vividas por nós algo que justificasse o gesto como merecedor do mesmo “apreço” do qual a palavra era alvo, deixando de olhar outras questões propostas nas discussões. De minha parte, esse “revanchismo” aconteceu pelo fato de, no dia-a-dia escolar, lidar com a sublimação da corporalidade, em contraponto a uma total valorização da oralidade e da escrita (às vezes sinto que nem mesmo a oralidade e a escrita são valorizadas na escola, talvez sejam usadas), em que alunos são obrigados a permanecerem imóveis, como se isso fosse possível, a fim de que suas mentes sejam educadas, sendo a educação física o momento de extravasar a necessidade de movimento. Esse movimento, com permissão para “libertar-se”, contraditoriamente dentro do espaço-tempo e normas bastante restritas, não é aceito como algo que expressa significados relevantes na realidade escolar e na construção de conhecimento.

Acredito que a postura defensiva tenha sido superada em favor da busca da *compreensão do caráter dialógico da linguagem*, reconhecendo que há, sim, a palavra onipresente nos atos humanos, historicamente constituída como signo por excelência, mas reconhecendo também, mediada pela professora Roseli, que Bakhtin, *diferentemente dos outros linguistas, reconheceu a importância do não-verbal, assume-o como linguagem, mas assume também as diferenças entre essas linguagens e suas relações*

*dialéticas. Não há signo sem soma, mas a relação signo/soma é contraditoriamente complementar*⁷.

Bakhtin, ao desenhar as linhas que definirão sua concepção marxista da linguagem, refuta a dicotomia corpo-mente, como fruto do pensamento mecanicista o qual deve ser superado para uma compreensão verdadeiramente dialética da realidade.

Todos os domínios da ciência das ideologias acham-se, atualmente, ainda dominados pela categoria da causalidade mecanicista. Além disso, persiste ainda a concepção positivista do empirismo, que se inclina diante do 'fato', entendido não dialeticamente, mas como algo intangível e imutável. (Bakhtin, 2006, p.25)

O entender dialeticamente a realidade, em sua obra, constituiu-se em algo bem mais complexo do que extrair sínteses, a partir da tese/antítese, constituiu-se numa *visão dialógica do mundo*. Segundo Brait⁸:

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.

Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem. (Brait, 2005. p.95)

Como então Bakhtin supera a dicotomia corpo-mente? Propondo a unidade dialógica signo-soma. Ancorando a atividade ideológica na materialidade ao mesmo tempo em que, a partir dessa materialidade demonstra a ilusão da consciência

⁷ Comentário escrito pela professora Roseli, a respeito de meu trabalho de conclusão da referida disciplina, *Modos de olhar para a produção escolar dos alunos*.

⁸ BRAIT, Beth; *Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem*. in: Brait, B. (org.) Bakhtin dialogismo e construção de sentido. Campinas: Editora Unicamp, 2005, páginas 87-98.

desencarnada, da mente apartada do corpo que, abstratamente, silenciosamente, solitariamente, criaria o mundo simbólico.

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. (Bakhtin, 2006, p.33)

À afirmação da materialidade do signo, segue-se a negação da existência de uma consciência individual independente dessa mesma materialidade.

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (Bakhtin, 2006, p.36)

Daí a consistência da afirmação *Não há signo sem soma, mas a relação signo/soma é contraditoriamente complementar*, pois soma sem signo também, para o humano, torna-se apenas uma abstração, impossível de se concretizar.

Talvez possamos dizer que a expressão “corporal”, que não seja linguagem, seja apenas esse ato fisiológico, que não é específico do humano. Nesse sentido, Vigotski⁹ traz contribuições que vão ao encontro do pensamento de Bakhtin, dizendo que o movimento que pode receber o adjetivo *humano* é o movimento que significa, que remete a algo externo a ele mesmo, o movimento que é signo.

⁹ VIGOTSKI, Lev Semyonovitch; *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo.

[...]

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (Vigotski, 2007, p.11-12)

Por ignorar essa *unidade dialética*, tentei sofridamente agarrar pedaços de discursos que me dessem algum conforto a respeito do *status* do não-verbal em relação ao verbal.

E para que conforto?

Começo a compreender que, no reino da linguagem, o conflito é ouro, o conforto é prata.

Repetindo então as questões: o que significa *expressão corporal como linguagem*? Se pensamos em uma expressão corporal **como linguagem**, podemos pensar em uma expressão corporal que **não seja linguagem**? Que concepções de linguagem a educação física (não)incorpora? Qual as relações entre cultura corporal e linguagem?

Como afirmei anteriormente, não pretendo neste estudo achar respostas definitivas para essas perguntas, mas sim tensionar as relações em torno das possíveis respostas que possam ser formuladas no encontro entre minhas experiências de professora, a abordagem crítico-superadora em educação física e o referencial histórico-cultural.

Acredito que, com a companhia das ideias delineadas acima, mais passos serão dados em direção à compreensão da *expressão corporal como linguagem*, mas se fará necessário esmiuçar os detalhes de como essa expressão constitui-se nas relações de ensino-aprendizado na educação física, como disciplina que tem por especificidade o ensino da cultura corporal. Ou seja, como uma manifestação da linguagem, que tem como característica prevalente o gesto, em diálogo *nem sempre simétrico e harmonioso* com a fala, a escrita, a música, a pintura etc., presentifica-se na escola como conhecimento a ser

ensinado e como se processa esse ensino, que transformações acarreta na construção do conhecimento, que transformações acarreta nas relações que se dão nas aulas.

Se todo signo, [...], resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas de signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece (Bakhtin, 2006:45), a partir do estudo dessa organização e das condições em que ocorrem as interações sociais, poder-se-á chegar à compreensão da dinâmica de construção da cultura corporal como conhecimento a ser ensinado?

Meu estudo baseia-se na suposição de que a resposta a essa pergunta é afirmativa e é feito a partir da experiência de minha própria prática de ensino como professora de educação física em escola de ensino fundamental, tomando com referência a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, por meio dos estudos de Bakhtin e Vigotski e dos estudos da educação física, em particular da abordagem crítico-superadora.

A Escola Estadual “Prof. Dr. Carlos Araújo Pimentel”

Os estudos documentados neste trabalho têm foco na minha atuação como professora de educação física no ano de 2007 na rede de ensino fundamental do Estado de São Paulo, na EE “Prof. Dr. Carlos Araújo Pimentel” (CAP).

Localizada na cidade de Campinas-SP, no bairro Vila Miguel Vicente Cury, à Rua dos Jivaros, nº 35 (no ponto de limite com mais dois bairros: o Parque Alto Taquaral e o Santa Genebra), a escola também recebe numerosos alunos do Jardim Costa e Silva. Fica a 800 metros de distância de um grande shopping center, o Dom Pedro e da Rodovia D. Pedro I.

O CAP foi fundado em fevereiro de 1977, para atender às demandas proclamadas pelos moradores da Vila Miguel Vicente Cury, que foi criada em 1972 e era constituída por 766 moradias construídas pela Companhia de Habitação Popular (COHAB); na década de 1980, era considerada uma das maiores vilas da periferia de Campinas. Ainda mantém algumas características de vida pacata, com as crianças brincando nas ruas e adultos conversando nas calçadas, apesar de, conforme depoimentos dados pelos moradores, a exposição à violência ter aumentado após a construção do shopping, que, por sua vez, valorizou o bairro, sendo importante no fornecimento de empregos e alternativas para o tempo livre. A infraestrutura não é tão completa como nos bairros vizinhos, especialmente Parque Alto Taquaral e Santa Genebra, forçando a população a se deslocar para fazer compras e ter acesso a outros serviços.

O nível sócio-econômico é diferente entre os bairros, o que se pode notar pelo padrão das moradias. Porém não há favelas no entorno, havendo indícios de que a maior parte da clientela da escola faça parte da classe média e média-baixa, o que parece se confirmar com os dados do SARESP-2005, em que 84% dos alunos das quartas séries afirmaram ter mais de uma TV em casa, 86% um ou mais de um aparelhos de DVD, 65% ter microcomputador, 95% aparelho de som, 84% telefone fixo, 92% um ou mais de um celular, 73% um ou mais de um carro, 94% um ou mais de um banheiro, 96% calçamento

na rua em que mora, 92% água encanada e 97% eletricidade¹⁰. Esses dados se fazem refletir no dia-a-dia escolar.

Em minha primeira semana no CAP, realizei uma dinâmica com o intuito de conhecer os costumes relativos à fruição da cultura corporal e lazer e descobri que a brincadeira preferida pela maioria esmagadora dos alunos era jogar videogame, que praticamente todos diziam conhecer o mar, cinema, Mac'Donalds, Hopi Hari e muitos frequentavam escolas de futebol, natação, ginástica artística, judô ou karatê. Em contrapartida, poucos haviam experimentado soltar pipas, muitos não sabiam andar de bicicleta. Em outra ocasião, em que a professora da 2ª série A organizou o dia do brinquedo, quando cada criança poderia trazer um para a escola, observamos que os brinquedos de uma grande parte das crianças eram as bonecas e bonecos da moda, que comumente custam valores da ordem de um salário mínimo, ou metade do salário de um professor iniciante no Estado de São Paulo.

Outro fator importante que gostaria de detalhar é o espaço físico da escola, suas dimensões e disposições relativas das salas de aula, pátio, brinquedos, sombras, área verde e outros, o que diz muito a respeito ao como é a escola em sua organização, regulamentações e, em consequência, no modo como a educação física integra-se no projeto político-pedagógico da escola (PPP). O espaço, em conjunto com a localização – o CAP fica a apenas 4 km de distância de minha moradia – foram os primeiros fatores a influenciar minha escolha desta escola como sede.

Funari & Zarankin¹¹ definiram como *cultura material escolar* aquilo que envolve *dois grandes elementos inter-relacionados: o edifício, ou artefato fixo, e a infinidade de artefatos móveis que estão em seu interior ou à sua volta, como lousas, mesas, carteiras, giz, retroprojetores, brinquedos e tudo o mais* (Funari & Zarankin, 2005, p. 137). Segundo os autores, [...] *somos herdeiros de uma escola como instituição disciplinar, moldada em paralelo às prisões* (Funari & Zarankin, 2005, p.136), sendo sua arquitetura, ainda hoje, regida por um princípio de vigilância visual onipresente. Apesar

¹⁰ Os dados relativos à história do bairro e da Unidade de Ensino e ao SARESP foram retirados do *Plano de Desenvolvimento Institucional*, elaborado em 2007 por alunas do curso de pedagogia das Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas (METROCAMP), sob orientação da Profa. Ms. Maria Aparecida Muccilo, a diretora do CAP.

¹¹ FUNARI, Pedro Paulo & ZARANKIN, Andrés. *Cultura material escolar: o papel da arquitetura*. In: *Pro-posições*, v.16m n.1 (46) jan/abril 2005, p.135-144.

das mudanças sociais ocorridas, da época da criação das primeiras escolas modernas para a atualidade, as modificações na cultura material escolar vieram no sentido de tornar a vigilância mais eficiente (Funari & Zarankin, 2005, p.138), contrariando a demanda de um tipo de mão-de-obra imposta pela sociedade de controle atual.

As escolas fundamentais públicas entraram em uma profunda crise. Faz tempo que perderam seu papel na sociedade disciplinar com produtoras de pessoas e corpos dóceis. A sociedade de controle já não precisa mais de massas de operários, mas de empregados flexíveis e capacitados. [...].

A escola pública em nossas sociedades marginalizadas convertem-se em uma instituição anacrônica que funciona como um depósito de crianças sem futuro (e não existe a intenção de modificá-las, como acontece nos países desenvolvidos). São escolas que tentam transmitir um falso otimismo sobre o futuro, escolas que atraem não pelo que ensinam, mas pelo prato de comida que oferecem. Escolas que servem para o governo vigente continuar dizendo, de maneira hipócrita, que se preocupa com a educação de seu povo. (Funari & Zarankin, 2005, p.142)

As afirmações transcritas acima condizem, em parte, com o que observo no CAP, em sua arquitetura e também nas práticas, pois o elemento de controle e vigilância faz-se bastante presente, como se verá na descrição que farei a seguir. Reconhecendo isso, porém, acredito que a escola como um depósito de crianças sem futuro e a inexistência de intenção de modificá-las pode ser e em vários aspectos é superada, quando atentamos para o fato de que o edifício escolar é ocupado por pessoas vivas, construtoras de sua própria realidade. Assim, alunos, professores e funcionários subvertem o espaço, transformando-o, a despeito da imobilidade do prédio público. Não quero com isso negar a opressão que significa a configuração das salas de aula, idênticas umas às outras, estanques, ou da quadra poliesportiva, guardiã de uma tradição que limitou e vem limitando em muito as possibilidades de aprendizado, ou outras características físicas da escola, além dos procedimentos disciplinares repetidos cotidianamente. Reconheço a necessidade de olhar atentamente pelo ponto de vista desses autores e vejo sim, no CAP, a ação desse *governo hipócrita*, que tenta transmitir *um falso otimismo sobre o futuro*, que diz preocupar-se *com a educação de seu povo*. E esse é um

questionamento sempre feito por nós, professoras e gestoras, em nossas reuniões e conversas.

Por exemplo, a respeito da inclusão para alunos portadores de necessidades educacionais especiais e da matrícula obrigatória de crianças aos seis anos de idade, sempre se fizeram presentes discussões acaloradas entre nós e a constatação de que não discordamos dessas medidas em si, mas sim do modo como são implementadas. Um dos pontos centrais dessa discordância é, justamente, a permanência da cultura material escolar praticamente inalterada. Não há banheiros adequados, por exemplo, a um cadeirante, não há um local para uma criança banhar-se, não há espaço nas salas de aula para uma maior movimentação das crianças, a mobília não é adequada etc. No caso de espaços para a brincadeira e os jogos, muitas conquistas, como os brinquedos do parque, foram feitas graças às rifas e dinheiro arrecadado em festas. Outros benefícios que dependem do governo, como a cobertura da quadra, ficam indefinidamente por acontecer.

Não obstante às dificuldades, o CAP pode ser “classificado” como uma escola “de sorte”, devido a diversos fatores, como ser uma escola com poucos alunos, comparativamente a outras, ter um grande espaço verde e por estar localizada em um local de fácil acesso, o que influencia diretamente a composição do quadro de professoras e funcionárias efetivas.

Ocupa um quarteirão inteiro, rodeada por um muro comum, com pintura simples, algumas pichações, propagandas e cinco portões: entrada de veículos, da secretaria, dois portões para entrada de alunos, sendo que um é utilizado apenas em ocasiões especiais e um portão de carga e descarga, no fundo, está quebrado e nunca é usado. O portão principal de entrada de alunos abre-se para um pátio coberto, para o qual se abrem os banheiros feminino e masculino, três salas que servem de depósitos, a cantina, a cozinha, uma sala usada por crianças com necessidades educacionais especiais e quatro corredores, dois à direita e dois à esquerda. Num desses pequenos depósitos ficavam guardados os materiais de educação física¹², juntamente com livros usados e materiais da cozinha. Na extremidade de entrada do pátio há um corredor coberto, para a

¹² Mais à frente farei um aparte sobre os materiais de educação física, detalhando a situação em que os encontrei quando cheguei na escola e o que com eles aconteceu durante o tempo circunscrito neste estudo e depois. Esse aparte será interessante pelas pistas que dará sobre a situação da própria educação física no CAP.

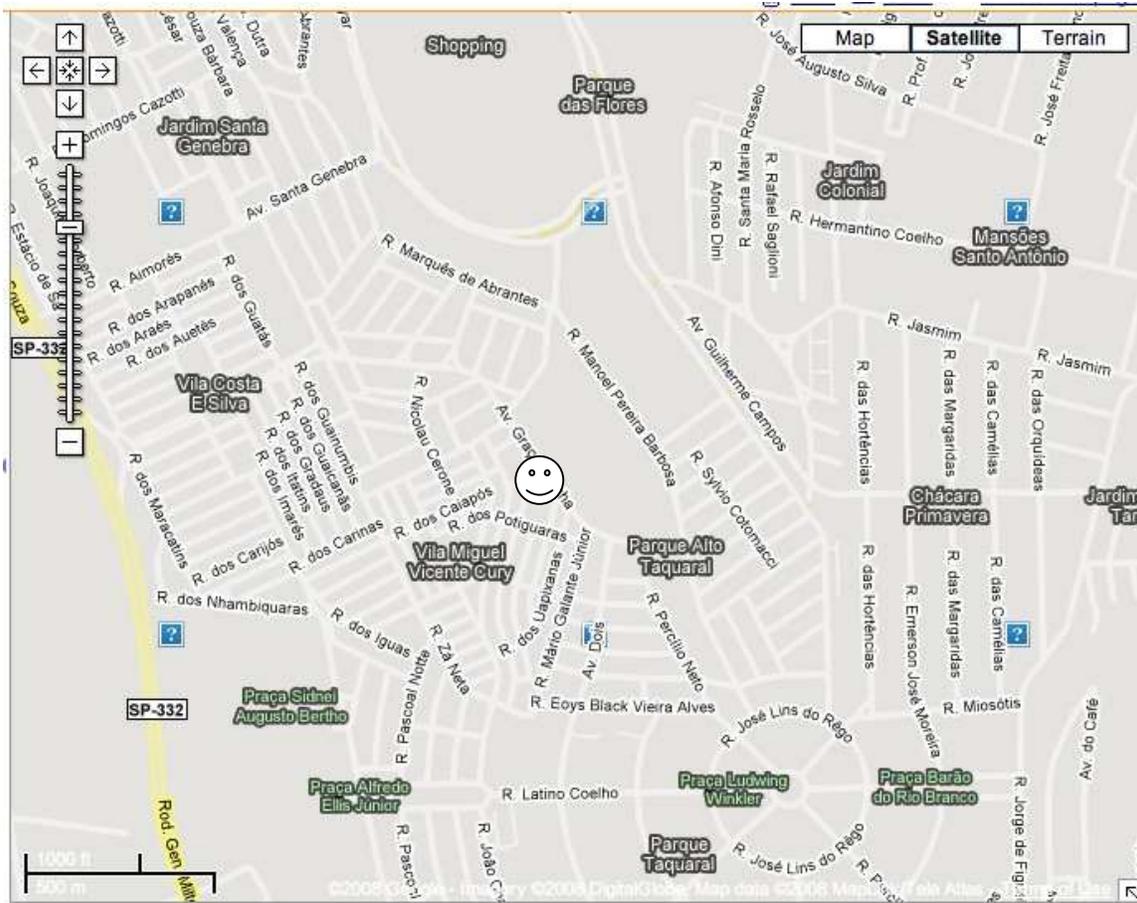
entrada das pessoas e muretas-bancos – parece que foram feitos para o conforto das pessoas nos horários de entrada e saída, para não se molharem quando chove e terem onde se sentar em eventuais esperas, mas também cumprem a função de contenção do fluxo dessas pessoas, permitindo ou proibindo a entrada ou saída de acordo com as necessidades da escola, além de dificultar o acesso à área de terra que rodeia o prédio.

A outra extremidade é aberta, havendo uma ampla passagem cimentada até a quadra, construída nos mesmos moldes de todas as quadras poliesportivas das escolas estaduais, à direita há um pequeno bosque e um pequeno depósito, à esquerda ficam uma cobertura que funciona como refeitório, o estacionamento, a residência do caseiro, uma ampla área verde, em que se encontra um parque com variados brinquedos de madeira e pneus (balanças, gangorras, trepa-trepa, escorregador, pontes, variadas barras de equilíbrio, um minipórtico e um rolo de se correr em cima), muitas árvores e um morro gramado, no alto do terreno há um campo de terra com duas traves de futebol.

Os corredores que desembocam no pátio abrem-se, de um lado, para salas e, do outro, para vãos livres, em que há jardins e canteiros de horta. Os da direita são os corredores das salas de aula, no primeiro estão a sala de artes e quatro salas de aulas simples, no segundo estão mais três salas simples. A sala de artes é uma sala como as outras salas de aula, com carteiras individuais e lousa, diferenciando-se das demais apenas pela presença de uma estante que toma o fundo da sala, motivo pelo qual não a utilizo em minhas aulas. Nos corredores da esquerda estão, no primeiro, secretaria, sala de coordenação, banheiros das funcionárias e professoras, sala da direção e um depósito, no segundo, sala dos professores, sala dos computadores, sala de vídeo, biblioteca e outro depósito. As aulas de educação física acontecem, mais freqüentemente, no pátio, refeitório, salas de aula, sala de vídeo e toda a área externa, com exceção do estacionamento, vãos livres e jardins que estão atrás das salas de aula.

Avalio esse espaço como bastante satisfatório, mesmo não sendo totalmente adequado, assim como a forma com a qual é administrado o seu uso nas aulas de educação física. Poucas vezes houve reclamações a respeito desse uso e em todas o motivo foi o barulho excessivo no pátio, problema que seria muito amenizado com a cobertura da quadra, pois todas as vezes em que realizamos atividades muito ruidosas no pátio foram devidas ao sol extremamente forte ou à chuva.

O aspecto geral da escola é de um lugar querido, cuidado com muito capricho, impressão que tive na primeira vez em que olhei pela grade do portão, quando visitava as escolas a fim de fazer minha escolha. A escola estava deserta, pois era período de férias, mas a vista das jardineiras floridas anteciparam esse carinho que mais tarde vim a confirmar.



Localização da escola¹³☺

¹³<http://maps.google.com/maps?num=100&hl=en&safe=off&client=safari&rls=en&q=campinas&um=1&ie=UTF-8&sa=N&tab=il>



Detalhe da vista anterior.



- 1- Portão do estacionamento.
 - 2- Portão da secretaria.
 - 3- Portão de alunos.
 - 4- Portão de carga e descarga.
 - 5- Portão de alunos principal.
 - 6- Pátio.
 - 7- Banheiro das alunas.
 - 8- Banheiro dos alunos.
 - 9- Depósito em que guardávamos materiais de cozinha, livros usados e materiais de cozinha.
 - 10- Cantina.
 - 11- Cozinha.
 - 12- Sala usada pelas crianças com necessidades especiais.
 - 13- Área verde que circunda a escola.
 - 14- Passagem cimentada.
 - 15- Quadra.
 - 16- Bosque.
 - 17- Refeitório.
 - 18- Estacionamento.
 - 19- Casa do caseiro.
 - 20- Bosque em que encontram-se os brinquedos de parque.
 - 21- Campinho.
 - 22- Salas de aula.
 - 23- Sala de artes.
 - 24- Vão livre, em que localiza-se a horta.
 - 25- Secretaria.
 - 26- Sala da coordenação.
 - 27- Banheiros das professoras e funcionárias.
 - 28- Sala da diretoria.
 - 29- Cozinha das funcionárias.
 - 30- Sala das professoras.
 - 31- Sala de computação.
 - 32- Sala de vídeo.
 - 33- Biblioteca.
 - 34- Jardim da entrada.
- D- Depósitos.



Área verde.



Quadra poliesportiva.



Campinho de futebol.



Parquinho.



Refeitório



Pátio.



Sala onde os materiais de educação física eram guardados.

No início de 2006, não havia no CAP um espaço para guardar materiais e os que existiam estavam dispersos pela escola, alguns encostados, outros, como as mesas de ping-pong, constantemente montadas no refeitório, expostas ao sol, chuva e uso livre pelos alunos, deteriorando-se. Apenas algumas bolas, cordas muito surradas e alguns jogos eram utilizados, tanto nas aulas de educação física como nas brincadeiras do recreio, e ficavam depositadas num canto sujo e desorganizado, juntamente com vassouras, trapos e material de limpeza. Com minha chegada, foi “inaugurado” um espaço e adquiridos alguns materiais. O espaço era um depósito onde inicialmente ficava apenas o material da cozinha (utensílios e alimentos não perecíveis); as panelas foram para as prateleiras superiores e a educação física ficou com o resto. No ano de 2007, passamos a dividir o espaço com os livros didáticos usados, colocados ali da noite para o dia, e os materiais de educação física foram empurrados para o fundo. Após um tempo, recebi a proposta da diretora de me mudar para um outro depósito, que seria “só meu”. O depósito era mal localizado e minúsculo, mas optei por aceitar a mudança. O material já se acumulava, devido à compra de novos ou outros achados em lugares esquecidos, coletados entre os alunos e na rua (tenho por hábito pedir aos alunos para recolher cabos de vassouras, pneus e tecidos) etc. A saleta de educação física estava intransitável e era totalmente fora de mão, mas resolvemos esses problemas com a ajuda de um carrinho de compras, que era carregado por toda a escola, com os materiais que seriam utilizados no dia.

Neste ano (2008), uma nova proposta de mudança ocorreu: desta vez poderia ficar com um depósito do pátio, que havia sido “reformado” recentemente, já que fora outrora um vestiário. Esse espaço ainda conserva lavatórios, mictórios, válvulas de descarga, saídas de água e de esgoto, tapadas provisoriamente com fitas adesivas. Aceitei tal proposta porque se tratava de um espaço localizado no pátio e, além de ser amplo, estaria reservado apenas para os materiais da educação física: em março, quando recebi a sala, ali estavam carteiras escolares e materiais de todo o tipo, trazidos de um outro quartinho; a promessa era a de que “logo” tudo aquilo seria removido e eu teria o espaço “apenas para mim”. A mudança ocorreria nos dias destinados ao planejamento. Eu imaginei que seria feita pelos homens que trabalhavam na pintura da escola. Ledo engano: enquanto minhas colegas “planejavam”, eu carregava carrinhos e mais carrinhos,

que foram devidamente despejados no fundo desse novo depósito. Finalmente, em julho, tive a ajuda e a oportunidade de limpar e organizar “minha sala”, as carteiras e outros materiais foram de lá retirados.

Os materiais, como disse, foram acumulando-se. Recolhidos pela escola, comprados com a verba destinada para isso, comprados com dinheiro da Associação de Pais e Mestres (APM), doados, coletados pelos alunos e por mim e advindos do programa Escola da Família, desativado nesta escola em 2007. Constitui-se atualmente de: bolas variadas (basquete, futebol, vôlei, borracha, tênis, ping-pong, meia), tatames, colchonetes, cordas, bastões de madeiras, maçãs, cabos de vassoura, tecidos, latas com linhas, fitas, raquetes, jogos de tabuleiro, petecas, cones, pneus, coletes, elásticos, piões de madeira, bolinhas de gude, saquinhos com areia, frascos com grãos e tampinhas de garrafa. Os tatames eram emprestados pela Escola da Família, há muito estavam encostados. Quando o programa foi desativado, sua coordenadora quase os doou para uma outra escola, mas a diretora da escola brigou por eles, “porque eu utilizava-os de verdade”. Em uma reunião de APM, em que fui justificar a compra de alguns materiais, tive total apoio dos pais que disseram que “dava gosto comprar material para a educação física, porque se percebia que muita coisa era feita”. Talvez com essa percepção pela comunidade de que “muito é feito”, mais espaço seja conquistado.

Posso dizer que a situação dos materiais e sua organização é representativa da situação da própria educação física na escola. Desvalorizada e descuidada, aos poucos ganhando espaço, às custas de muito trabalho, uma história de experiências positivas e luta constante para não perder o que já foi conquistado. Convivendo com a precariedade e a partir dela conquistando a confiabilidade necessária para que haja investimento. Essa luta por cuidados, neste nível em que o que se quer é o mínimo, é, pelo menos aparentemente, etapa vencida pelas outras disciplinas. De qualquer forma, fiquei muitíssimo feliz em, pela primeira vez, receber ajuda do pessoal da limpeza e inspetores de alunos para essa última faxina realizada em julho. Mais feliz quando, fato inédito, a senhora da limpeza veio me perguntar se eu gostaria que ela varresse e tirasse o pó da sala uma vez por semana.

O CAP é uma escola de 1^a à 4^a série do ciclo I, que contava, em 2007, com 14 turmas, de 28-35 alunos cada (média de 31 por sala), num total de 428 alunos. Até o

presente momento, em que redijo este texto (2008) e durante o ano de 2007, o Estado de São Paulo continua adotando o sistema de seriação e ciclos. Porém, a partir de 2007, as escolas passaram a aceitar a matrícula de crianças de seis anos de idade na 1ª série do ciclo I, preparando mudanças previstas para o ano de 2009, segundo as quais o ensino fundamental passará a durar 9 anos, organizados em “anos iniciais” e “anos finais”. Os anos iniciais correspondem ao primeiro ciclo, acrescido de um ano, sendo que a matrícula no primeiro ano é obrigatória aos seis anos de idade. A instituição da progressão continuada, avaliação continuada do processo de aprendizado, a recuperação continuada e, a partir de 2007, a matrícula de crianças de seis anos na primeira série são medidas tomadas a fim de cumprir diretrizes apontadas pela lei 9394/96, segundo a qual o ensino fundamental de 9 anos deve ser implantado universalmente até o ano de 2010.

Devido a essas mudanças, na rede estadual, a defasagem de idade no ciclo I, atualmente é um problema bastante amenizado em relação ao passado. Assim, nas 1ªs séries há crianças de 6-7 anos, nas 2ªs, de 7-8 anos, nas 3ªs, de 8-9 e nas 4ªs, de 9-10, com exceção de alunos que, por motivo de terem sido excluídos por algum período do sistema escolar, evasão, repetência por faltas ou repetência na 4ª série, estão em defasagem. Em 2007, o número de alunos em defasagem em toda a escola não chegava a dez alunos. Dentre os 428 alunos, 11 tinham necessidades educacionais especiais¹⁴.

As turmas para às quais eu lecionava eram 13: 1ªs A, B e C; 2ªs A, B, C e D; 3ªs A, B e C; e 4ªs B, C e D. Cada uma delas tinha duas aulas de educação física por semana, com duração de 50 minutos. Essas aulas eram organizadas em dois dias diferentes na semana, dividindo o tempo com aulas de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história e arte (esta última é lecionada também por uma professora especialista). Ao todo, eu ficava com os alunos durante 26 aulas semanais e duas horas de

¹⁴ Para maiores detalhes a respeito do sistema de séries, ciclos e progressão continuada, adotado pelo Estado e em vigor durante o período foco neste trabalho, consultar as indicações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, CEE nº 9/97, que institui o regime de progressão continuada no ensino fundamental (www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820_0830_c.pdf) e CEE nº 22/97, que detalha a avaliação continuada do processo de aprendizagem e a recuperação continuada (http://www.ceesp.sp.gov.br/indicacoes/in_22_97.htm). A deliberação CEE nº 05/00 fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no âmbito da educação básica do sistema estadual de ensino (<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=200204050061>). No endereço eletrônico (www.crmariocovas.sp.gov.br/ors_a.php?t=001) encontra-se um texto que detalha a organização do ensino na rede estadual. Detalhes sobre a instituição do ensino fundamental de nove anos, recomendações e outras informações, no portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/seb/indez.php?option=conten&task=view&id=945>).

trabalho pedagógico coletivo (HTPCs), reunida com as professoras, diretora e coordenadora. Cada turma teve, em média, 20 aulas bimestrais, ou 80 aulas de educação física em 2007.

Além dessas aulas, que constituem a grade curricular, há um momento reservado para a visita de cada turma à biblioteca, que pode ser usada em outros horários, mas nesse momento agendado fica garantido o empréstimo semanal de livros e o atendimento diferenciado pela bibliotecária.

O CAP, talvez por sua localização privilegiada, conta com uma boa proporção de professoras e funcionária efetivas na ativa: sete professoras polivalentes, uma professora readaptada na função de bibliotecária, uma de artes e uma de educação física (eu), a diretora e a secretária da escola. Juntam-se a essa equipe as demais professoras e funcionárias em outras situações – OFAs, eventuais, artigo 22, terceirizadas, contratadas, afastadas e outras – e voluntários¹⁵. Esse quadro torna ou deveria tornar possível um mais aguçado sentimento de zelo pela escola e pela aprendizagem (pois, como dizemos, “ano que vem estaremos aqui novamente”) e um entrosamento melhor entre nós e com os alunos. A importância disso pode, por exemplo, fazer-se sentir nos momentos de conselho de classe, em que nos reunimos para pensar juntas o que está acontecendo com um aluno que não aprendeu a ler satisfatoriamente, na 3ª série. Sua atual professora poderá conversar com aquelas que foram suas professoras, na 1ª e 2ª séries e com suas professoras de artes e educação física durante esses anos e saber quais foram as medidas tomadas, as mudanças e como foi o aprendizado dessa criança por três anos e não apenas no terceiro ano.

Na minha experiência, aprendi que a continuidade, apenas possível por eu ser efetiva, é imprescindível para se construir uma forma de trabalho em equipe, na qual está implícito o aprofundamento dos relacionamentos e o tempo necessário para que isso ocorra. Nesta dissertação, muito da transformação das relações e do caráter do trabalho ao longo dos cinco anos como professora, três deles no CAP, será mostrado, apesar do foco ser o ano de 2007.

¹⁵ OFA - Ocupação de Função Atividade: situação em que o professor está exercendo a função como contratado por tempo determinado.

Substituto ou eventual: o professor que exerce a função apenas naquele dia.

Artigo 22: situação em que o professor exerce o cargo em outra Unidade de Ensino, que não é a sua sede de exercício.

Além das colegas de trabalho e da comunidade escolar, minhas aulas vêm sendo acompanhadas por estagiários do curso de licenciatura em educação física da Unicamp. Os estagiários acompanham os trabalhos realizados durante todo o ano letivo, não apenas como observadores, mas como colaboradores, influenciando todo o processo de ensino-aprendizagem pela presença e interação com alunos, desenvolvendo projetos próprios e questionando minhas escolhas. Uma pessoa dentre os estagiários merece ser mencionada com destaque: Paula Cristina da Costa Silva (Paulete), que depois de fazer estágio no CAP em 2006, entrou no programa de doutorado no mesmo processo seletivo e laboratório que eu – Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (LABORARTE) – e está desenvolvendo em sua pesquisa o tema do ensino-aprendizado da capoeira nas aulas de educação física, motivo pelo qual esteve presente no CAP por um período longo, filmando e intervindo em minha prática de ensino. Além disso, assumiu algumas aulas de educação física no CAP (4ª A, em 2007), sendo uma de minhas principais interlocutoras nos anos de 2006 e 2007.

Durante o período que começa com meu ingresso como professora no Estado e inclui minha entrada no programa de pós-graduação na Faculdade de Educação da Unicamp e todo o tempo em que venho trabalhando, estudando e produzindo este texto, participo das reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Física Escolar (GEPEFE), coordenado pela professora Eliana Ayoub (orientadora desta pesquisa). O GEPEFE começou como um grupo de estudos de professores de educação física da rede pública de ensino e hoje é formado também por professores de pré-escola, de outras áreas do conhecimento e da rede particular de ensino. Encontramo-nos assiduamente desde sua criação, para trocarmos experiências vividas no cotidiano escolar, discutirmos projetos e estudarmos o referencial histórico-cultural.

É dentro desta teia de relações, que envolve minha orientadora, companheiros de pós-graduação, alunos, professoras, gestoras e funcionárias do CAP, estagiários, camaradas do GEPEFE, entre outros coadjuvantes, que venho construindo um determinado conhecimento teórico-prático sobre a educação física escolar.

Compreendo como proposta político pedagógica¹⁶ de uma escola sua cultura material e as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizado, organizando-se de uma determinada maneira, com suas leis, regras, procedimentos, horários, rituais, objetivos e formas para alcançá-los. O motivo de sua existência, nesse meu entendimento, é dar forma às relações de poder e definir papéis para as pessoas, áreas de conhecimento e para própria instituição escolar.

A proposta político pedagógica também parece ser um “guarda-chuva”, que abarca tantas outras “palavras de ordem”, modismos ou tradições escolares, como “formação do cidadão”, “temas transversais”, “interdisciplinaridade”, “gestão democrática”, etc. A gestão democrática, por sua vez, de acordo com a LDB¹⁷, segue determinados princípios de participação das pessoas envolvidas no processo educativo:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do **projeto pedagógico** da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes. (LDB9394/96, Art. 14; grifos meus)

Observemos que no texto da lei não está contemplada a participação (dos profissionais ou comunidades) na elaboração da dimensão política do projeto e, em concordância com isso, o artigo 27 da mesma lei, traz as diretrizes norteadoras dos *conteúdos curriculares* da educação básica, que de certa forma trazem em si os aspectos políticos pretendidos, inclusive aqueles especificamente ligados à educação física escolar:

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

¹⁶ Algumas vezes uso a palavra “proposta”, outras a palavra “projeto” político-pedagógico, Esses usos também aparecem nos documentos oficiais. Pelo que pude averiguar, ao dizermos proposta, referimo-nos ao conjunto de idéias propostas, ao dizermos projeto, referimo-nos ao documento que traz as propostas.

¹⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (LDB9394/96, Art. 27)

Esse trecho parece definir a proposta política da educação brasileira, uma vez que determina o cidadão que se pretende formar, a orientação para o trabalho e o desenvolvimento do desporto.

No documento *Política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*¹⁸, o propósito do governo federal para a educação é reafirmado na primeira página.

[...] nesse espírito, o vínculo entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais é condição para o alcance das finalidades da educação nacional: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, p. 1).

Mais à frente, o documento segue justificando a necessidade de uma ação única da Secretaria Estadual de Educação, por uma sistematização, consolidação, formalização e socialização da “organização de aprendizagem”, a fim de obter-se “vantagens sistêmicas”:

Uma Organização de Aprendizagem se desenvolve na ação e, portanto, não há um tempo ou local específico para aprender, pois essa preocupação é uma constante em todos os planejamentos e ações. No entanto, essas aprendizagens realizadas a todo instante, em toda a organização, precisam

¹⁸ O documento aqui citado encontra-se na página (<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>) do Centro de Referência em Educação Mário Covas, infelizmente não contém datas nem autores, apenas no corpo do texto faz-se referência ao governo em vigor, de Geraldo Alckmin, em que o secretário da educação era Gabriel Chalita. Os dados do SARESP citados no documento são dos anos de 2001 e 2002. Acredito na importância desse texto devido ao fato dele fazer parte de um portal oficial do Governo do Estado e também de ainda ser a referência em se tratando de política educacional. O site foi acessado dia 04 de maio de 2008. O secretário não era mais Gabriel Chalita, desde a mudança de Governador quando Geraldo Alckmin disputou as eleições para presidência da República em 2006, sendo substituído por seu vice, Cláudio Lembo. Na ocasião, assumiu a secretaria Maria Lúcia Vasconcelos, mantendo o cargo até julho de 2007, quando foi entregue à Maria Helena Guimarães de Castro, atual secretária.

ser sistematizadas, consolidadas, formalizadas e socializadas para que haja vantagens sistêmicas. Também é necessário considerar que o conhecimento pode ser construído baseado em teorias e outras experiências relevantes não diretamente relacionadas à operação, o que uma vez mais reforça a necessidade de se assegurar ações formais de ensino e de aprendizagem. (Política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, p.12).

Ao mesmo tempo em que se defende a formalização das ações de ensino e aprendizagem, considera-se também uma “inserção funcional” dos profissionais da educação, pelas chamadas “capacitações funcionais”, alertando para os perigos de “efeitos contraproducentes”, acarretados por uma “tendência à fragmentação” das ações, devido a programas de aperfeiçoamento profissional mal orientados (Política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, p.25).

Os programas de acompanhamento e avaliação, instituídos tanto em nível estadual – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP)¹⁹ – quanto federal – Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), fazem parte dos esforços do Estado para conduzir uma política pública de controle dos resultados obtidos. E esses resultados *vêm seguidamente sinalizando a insuficiência dos nossos alunos em relação à prática da leitura compreensiva*, razão pela qual [...] *a Secretaria vai intensificar seus esforços para que as escolas centrem suas ações visando o domínio ativo do discurso que inclui a compreensão leitora e a produção de textos* (Política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, p.30).

De fato, os resultados desses exames estaduais e federais conduziram os trabalhos de planejamento e elaboração do “projeto político-pedagógico” no CAP, cada vez mais, na medida em que passaram a fazer parte de um conjunto de parâmetros para a avaliação de nosso mérito, dos profissionais da educação, pelo qual, supostamente, passaremos a receber, ou não, prêmios em dinheiro, de acordo com o desempenho dos alunos nessas provas.

A compreensão leitora e a produção de textos foi a prioridade, ou a meta almejada, discutida nas reuniões de planejamento das ações da escola no CAP. Nesse sentido, nossa participação na elaboração do “projeto político-pedagógico” se fez para

¹⁹ A décima edição do SARESP foi realizada em novembro de 2007.

cumprir, implementando e viabilizando, as políticas pedagógicas do Estado. Prescrevendo medidas baseadas na análise dos dados do SARESP e nas avaliações que fizemos do processo de ensino-aprendizado ocorrido ao longo do ano anterior, relacionando-as a esses dados. Ficou clara a orientação de que todas nós, professoras, deveríamos trabalhar na capacitação dos alunos para a *compreensão leitora e produção de textos*, inclusive eu e a professora de artes. Entendendo a compreensão leitora e a produção de textos amplamente, como a leitura e a produção de textos não apenas escritos, mas também falados e em imagens. Nas palavras da diretora, *a alfabetização não se restringe a aprender a ler as letras, mas aprender a ler o mundo*. Tive a oportunidade de falar sobre a leitura e produção de textos gestuais, mas não acredito que essa intervenção minha esteja contemplada no projeto.

Essa passagem remete ao modo como a educação física integra-se à proposta pedagógica da escola. De acordo com a LDB:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na Educação Básica sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1044, de 21 de outubro de 1969;²⁰

V – (VETADO);

VI – que tenha prole. (LDB9394/96, Art. 27 § 3º)

No documento intitulado *A organização do ensino na rede estadual - Orientação para as escolas*²¹, da página do Centro de Referência em Educação Mário Covas, que trata de orientações para as escolas temos:

A base nacional comum dos currículos do Ensino Fundamental e Médio abrange:

²⁰ A lei 1044/69 trata da dispensa por laudo médico.

²¹ (www.crmariocovas.sp.gov.br/ors_a.php?t=001)

- no Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História;
 - no Ensino Médio, as áreas de: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, desdobradas em disciplinas específicas.
- Constituem também componentes curriculares obrigatórios, nos dois níveis de ensino, Artes e Educação Física. No ensino noturno, a Educação Física é facultativa para a escola e para o aluno. (A organização do ensino na rede estadual - Orientação para as escolas, p. 20)

A educação física e a disciplina de artes tem um tratamento diferenciado em relação às demais disciplinas. No ensino fundamental, nem sequer foram textualmente mencionadas como parte da “base nacional comum” do currículo, apesar de serem “componentes curriculares obrigatórios”. Não encontrei nenhum documento que esclarecesse a diferença entre fazer parte da base comum e ser componente curricular obrigatório, mas na prática, percebo que há sim, uma grande diferença que consiste em ser considerado indispensável e ser considerado acessório.

A educação física ainda recebe mais restrição à sua obrigatoriedade para a escola e para o aluno, estando dispensados todos que, no papel de corpo-máquina, corpo-biológico, corpo-reprodutor etc, já cumpriram ou cumprem “suas tarefas”, ou estão “incapacitados” para tal. Como se não houvesse contribuição da educação física escolar além do treinamento e condicionamento físico. É interessante observar uma contradição nesse ponto de vista do Estado e do Governo Federal, uma vez que assumem que, no ensino médio, faz parte da base curricular comum a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ora, essa área abrange as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Informática e Educação Física²².

No CAP, por tratar-se de uma escola de ciclo I, a educação física como uma disciplina acessória colore-se de outras características, não explícitas no projeto político-pedagógico, mas marcantes no cotidiano, nos costumes ou hábitos instalados. A mim, professora de educação física é atribuída a responsabilidade de ensaiar

²² *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.*
Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

apresentações para a festa junina. À disciplina, atribui-se o papel de repositora de energias, dissipadora de tensões, preparadora de corpos e capacidades para aprender, disciplinadora etc. Sob a perspectiva de uma disciplina acessória, na proposta político pedagógico do CAP, em que a meta central era a *compreensão leitora e produção de textos*, seria papel da educação física auxiliar ou dar suporte para o trabalho central na escola.

Mas, como minha fala sobre a *leitura e produção de textos gestuais* não foi contemplada no projeto, a educação física como disciplina acessória também não o foi, de forma explícita o bastante para se fazer necessário cumpri-la. Entre o que é explícito e o que é subentendido, constrói-se uma prática que, aos poucos, caminha para uma relação menos estanque, hierárquica e, como acredito, simplista dos conhecimentos. Ao mesmo tempo em que se constrói um lugar para a educação física e sua especificidade, a partir do convívio entre as profissionais e os encontros e desencontros nas relações de trabalho.

Construindo caminhos

O primeiro ponto a ser colocado a respeito dos caminhos percorridos neste estudo diz respeito ao fato de se tratar de um estudo em que sou professora e pesquisadora, pesquisando a própria prática docente, assumindo dois lugares simultâneos. Tal peculiaridade desdobra-se na procura por esclarecimentos das relações entre esse estudo/dissertação e minha experiência docente; entre o delineamento das idéias aqui apresentadas, em que protagonizei o papel de pesquisadora e a prática de ensino-aprendizado na qual protagonizei o papel de professora. Na tentativa de desvendar essas relações, percebo que esses papéis em todo o tempo fundem-se e fertilizam-se e são, ao mesmo tempo, dois e um só.

Essa fusão é perturbadora, talvez para você, que agora lê este texto e muito mais para mim, que a vivo, a partir do momento em que comecei a estudar *a experiência de minha própria prática de ensino-aprendizado*. Ou, quem sabe antes, quando reconheci que a prática de ensino é ao mesmo tempo aprendizado, no início de minha carreira. Porém, essa fusão traz, concomitantemente, confusão e fertilidade e assumir o risco de confundir-me até a dispersão é ter a chance de trazer à tona riquezas. Ao mesmo tempo em que existe como confusão, existe como positividade, daquilo que não foi apenas pensado, mas encarnado. Em alguns momentos é visceral, emocionante; confusão e fertilidade fazem parte de cada passo, erro e construção de minha experiência. Por isso, será impossível separar pesquisa e trabalho, observação e ação, metodologias de pesquisa e de ensino.

Falar dessas duas dimensões é falar de encontros e desencontros, do caminhar lado a lado, da fusão, do choque, da predominância e determinação de uma sobre a outra em diferentes momentos, dos passeios aparentemente aleatórios, dos passos conscientemente programados das figuras de professora e de pesquisadora. É dizer de como uma emprenha-se da outra constantemente. De como a estudante imagina, sonha e formula sua futura professora, como essa professora, recém-formada, nasce e passa a agir ainda insegura, dependente da consciência da estudante, como um bebê dependente da consciência da mãe. Crescendo, amadurecendo, agora alimenta, com arroz e feijão, com o alimento do dia-a-dia – a necessidade, o confronto, a frustração, a alegria, a dúvida e a

admiração cotidiana – a luta por compreensão, a razão de ser da pesquisadora, que se fortalece, refazendo o ciclo.

Como numa relação de mãe e filha, filha e mãe, a mãe é a filha, como origem, herança, a filha é a mãe, como futuro, promessa. A mãe pesquisadora vê na filha a professora aprendendo, observa seus erros e acertos, interfere, dá seus palpites, procura ajudar, admira-se de suas conquistas e descobertas, projeta suas utopias. A filha professora vê na mãe um porto para voltar, esquece de compreender para viver, mas dá a mão para a mãe quando se sente sozinha, quando quer compartilhar, procura em seus olhos alguma segurança, algum reconhecimento para suas ações. A mãe professora vê na filha renovação para seus vícios, curiosidade diante das incoerências ou mais ainda das coerências demasiadamente coerentes da rotina velha e desgastada. A filha pesquisadora bebe no seio da mãe, cujo leite é a materialidade que garante sua existência concreta. Uma poderia ser a imagem refletida da outra, se não fossem a mesma pessoa. Semelhantes e dessemelhantes entre si, trilhando o mesmo caminho, não por orientação de uma apenas, mas como resultado das mediações exercidas por ambas.

Tem-se, então, de se estar consciente de que minhas ações e interlocuções devem ser consideradas como sendo da professora e da pesquisadora ao mesmo tempo, sabendo ou tentando, porém, reconhecer em que aspectos e com que consequências ocorrem no processo de ensino-aprendizado e no processo de compreensão de uma pesquisa.

Assim, ao elaborar um planejamento anual, percebendo-me mais como professora, preocupada em selecionar conteúdo adequado aos interesses e direitos de meus alunos, estruturá-lo de maneira coerente e propor meios de viabilizar o aprendizado efetivo, devo perceber e tornar parte de minhas reflexões a pesquisadora, que existe como palpiteira, crítica e observadora, com quem converso, procuro agradar, justifico minhas escolhas, peço ajuda. Durante o ano, ao tomar corpo as intenções expressas no planejamento, outros rumos ou outros caminhos para o mesmo rumo precisam ser pensados, por imposição dos acontecimentos e embates diários e devido às mudanças ocorridas em mim, como professora, no processo de pesquisa. O oposto é também verdadeiro: a pesquisa parte de projetos iniciais que, encarnando, modificam-se não somente da observação do processo de ensino-aprendizado, mas no acontecer do próprio

processo. As perguntas da pesquisa são as perguntas da professora, reelaboradas pelo olhar de estudiosa.

Devo reconhecer que os sentidos e significados aqui construídos carregarão a marca dessa relação peculiar entre os sujeitos desta pesquisa.

Todo signo, [...], resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece*. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo. (Bakhtin, 2006, p.45)

É necessário então olhar para essa *organização social* e para *as condições em que a interação acontece*, entendendo a interação, neste caso, como mediação, uma das categorias chaves na compreensão da metodologia adotada no processo de ensino-aprendizado estudado, devido à concepção de escola à qual me filio, a escola que media a apropriação do conhecimento elaborado e sua fertilização ao afetar-se pela imediaticidade. O professor como mediador do processo de aproximação do conhecimento imediato e do conhecimento escolar. O pesquisador como mediador do processo de aproximação entre a realidade escolar e a produção científica e a renovação do viço dessa produção, em contato com a atualidade, ponte entre a escola do dia-a-dia e o conhecimento acadêmico, “universal”. Mediação também horizontal, entre metodologias de ensino e de pesquisa, que age como liga, cola, meio onde tudo ocorre, tom das relações de produção do conhecimento.

Ao analisar as correntes de pensamento que pretendem discutir *as determinações sociais da prática educativa*, Fontana²³ (1996) fala da mediação como um modo de olhar para a *relação escolarização/sociedade*.

Os estudos que assumem a relação escola/sociedade como mediação, consideram que a prática educativa escolar – cuja função, na sua dimensão política e técnica, é difundir o saber social historicamente elaborado, sistematizado e acumulado – é alvo de disputa, de luta. Uma luta pelo

²³ FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 1996.

acesso efetivo a esse saber, por sua articulação aos interesses de classe e pela legitimidade dessa articulação. Essa luta passa portanto pela dimensão política da prática educativa (enquanto expressão da correlação de forças entre as classes sociais) e por sua dimensão técnica (que se define pela competência e preparo para que a difusão do “saber escolar” seja eficaz e se prolongue para além da escolar). (Fontana, 1996, p.6)

Esse ponto de vista afina-se, por sua vez, com o referencial da abordagem crítico-superadora da educação física e é o cerne metodológico da prática de ensino-aprendizado aqui estudada, assim como da metodologia adotada nesse processo de pesquisa, em que tenho *focalizado e analisado as próprias relações de conhecimento produzidas no contexto institucional da escola, procurando compreendê-las em suas condições concretas de produção e em suas relações com a atividade mental dos sujeitos nelas envolvidos* (Fontana, 1996, p.7).

Dentre os princípios metodológicos eleitos no Coletivo, um deles diz respeito ao como a construção e o ensino dos conhecimentos se dão na escola, o *princípio do confronto e da contraposição de saberes* (Coletivo de autores, 1992, p.31), segundo o qual:

O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento. (Coletivo de Autores, 1992, p.32)

Indo ao encontro da concepção de escola em que a mediação assume o papel referido por Fontana (1996), interpreto que o *confronto do saber popular com o saber escolar* ocorre nas relações entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizado e de pesquisa, neste caso específico, em que cada um tem um papel político, sendo o da professora-pesquisadora *lutar pelo acesso efetivo a esse saber* (escolar), considerando exatamente as *dimensões política e técnica da prática educativa*. De mais de uma forma entrelaçam-se os caminhos possíveis de serem trilhados na construção do conhecimento,

os caminhos das metodologias envolvidas aqui – ensino e pesquisa – e do conhecimento a ser ensinado – a cultura corporal.

Contemporaneamente pode-se afirmar que a dimensão corpórea do homem se materializa nas três atividades produtivas da história da humanidade: linguagem, trabalho e poder.

[...]

Essas três atividades não aparecem na produção humana de forma fragmentada. Articulam-se e, simultaneamente, são linguagem, trabalho e poder.

(Coletivo de Autores, 1992, p.39-40)

O ensino, a pesquisa e a cultura corporal. Linguagem, trabalho e poder. Entrelaçam-se para dar forma à *dinâmica curricular, movimento próprio da escola que constrói uma base material [...] constituída de três pólos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar* (Coletivo de Autores, 1992, p.29). A dinâmica curricular das aulas de educação física no CAP constituiu-se juntamente com minha própria constituição como professora e pesquisadora, a qual tentarei delinear.

Em minha infância de professora, voltada para a estudante que fui, não poderia afirmar esses princípios, nem dizer que estava consciente da dinâmica curricular. Vivia a educação física como uma bolha dentro da escola, sobre a qual as forças “externas”, na maioria das vezes, tinham um efeito negativo, poluíam aquilo que eu havia planejado idealmente. Agia inspirada em um conjunto de influências de minha formação, de forma sincrética, muitas vezes imitando modelos os quais me encantavam, de aulas, de professores, de teorias. Percebia que muitas coisas ficavam “sem sentido”, enquanto outras pareciam preciosas, como se fossem momentos mágicos. Por um tempo, que vai do começo de meu trabalho, em 2004, até o início do mestrado, em 2006, foram as intuições que fizeram com que eu procurasse repetir e incrementar alguns procedimentos, abandonando ou diminuindo o peso de outros. Devido ao mestrado, foi formalizada a necessidade de questionar essa forma intuitiva de caminhar. A intuição continua sendo importante no meu processo de escolha de caminhos a seguir e provavelmente continuará sendo importante, porém, acompanhada da tomada de consciência, estudo e nomeação, que é constante e nunca tem fim.

Outro ponto importante é que essa tomada de consciência só foi e é possível pelo olhar que lanço ao passado, nem um pouco distante. Apesar do forte elemento intuitivo das escolhas, ao ver-se o caminho percorrido, de fora, percebo que houve uma “lógica geral”. Percebo essa lógica no como configurou-se a avaliação e o planejamento e tudo o que pude analisar, agora não mais predominantemente de modo intuitivo, no exame deles.

Dentro dessa lógica geral, destaco um elemento constante, presente, nem sempre como aquilo que ocorreu, mas sempre como preocupação: a cultura corporal como conhecimento que deve ser ensinado e o seu ensino como objetivo central da educação física escolar, entendendo que esse conhecimento apresenta facetas, voltadas para o saber popular e para o saber escolar, que carrega suas especificidades e implica num “aparato metodológico” que dê conta desse ensino. Aparato esse que não é fechado, definido e especialmente no início era bem inconsistente, mas no qual é possível, apesar dessa inconsistência, constatar o meu papel mediador, em contraposição a uma não-diretividade, negada desde o princípio²⁴.

Em 2007, período estudado, a direção central de meu trabalho, que eu denomino em meus planejamentos *eixo*, é o ensino-aprendizado da cultura corporal, considerada como um complexo linguagem-trabalho-poder. Os sentidos e significados, a técnica (fazer) e as relações de poder que plasman as práticas corporais devem estar explícitos no método e no conteúdo daquilo que me proponho a ensinar. Têm de estar explícitos e têm de se materializar na forma específica daquilo que ensino, da prática corporal, do jogo, da dança, do esporte, da ginástica, da luta. Têm de ser **vívidos corporalmente**, com a desculpa da redundância, e não apenas teorizados.

Daí, ao ensinar queimada, por exemplo, planejo aulas em que, em primeiro lugar, jogue-se queimada. Mas, é diferente jogar queimada como quem segue as regras, ou como quem disputa a própria vida. Isso muda os sentidos e significados dos atos, determina a qualidade técnica dos gestos, insere-os numa relação de poder outra, modifica a ética do jogo. Jogar a bola passa a ser perigoso, dá a sensação de poder para quem a dispõe e o arrepio na espinha em quem dela foge. Dependendo da turma, do dia,

²⁴ Ao negar a não-diretividade, neste momento, não faço juízo de valor, apenas relato algo observado no exame dos cadernos de anotações e planejamentos feitos na ocasião de meu estágio de licenciatura e ao longo dos três primeiros anos como professora (2004 a 2006).

das condições climáticas, de um dedo doendo, esse jogo pode ter diferentes conotações. Cabe a mim criar as condições para evidenciar os diversos aspectos ricos desse jogo, criar o embate entre *o saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar* e essas condições passam por conversar, questionar, provocar, modificar o jogo, o espaço, a relação entre os participantes, propor situações comparativas com outras práticas contrastantes, radicalizar as situações, treinar técnicas necessárias e propiciar que o aluno elabore o conhecimento.

E o embate entre saberes ocorre para mim, professora, que preciso conhecer e elaborar cada vez mais esse jogo. Conforme ensino queimada, aprendo sobre queimada, porque há uma mediação entre mim e a queimada, feita por meus alunos, em que o jogo que conheço torna-se outro a cada vez que ensino, em que vejo a reação de um aluno à bola, em que sinto o frio na barriga ao ver o frio na barriga do aluno, em que me sinto jogando, apenas observando. É esse sentir sem fazer ou mesmo fazer junto com eles, sem deixar de ser a observadora, que treinei, disciplinei, por entender a necessidade de elaborar melhor meu conhecimento a respeito da cultura corporal, no que ela é e significa para os alunos. Essa dimensão do conhecimento que venho elaborando já diz respeito à pesquisa aqui realizada, apesar de inicialmente ocorrer na e para a relação de ensino-aprendizado.

Quando um aluno foge sempre da bola, tem medo de bola, ao mesmo tempo torna-se um aluno que não ataca, que nunca pega a bola, que espera que outro passe a bola para que ele possa ter a oportunidade de atacar, não se arrisca, daí não tem a experiência de atacar, quando recebe, por intermédio da caridade alheia, a bola para o ataque, erra. Não tem força? Não tem mira? Muitas hipóteses, neste caso, têm de ser levantadas por mim, mas isso só é possível se eu ver com os olhos, sentir com o corpo todo, o que é ser este aluno fugindo sempre da bola.

Quando nos dirigimos a alguém, o fazemos de corpo inteiro: produz-se todo um envolvimento tátil, de cheiro, de calor do corpo, respiração, expressões faciais, olhares recíprocos, entonações que se entrecem às palavras que enunciamos, reafirmando-as, desmentindo-as, provocando-as, etc. Nossas palavras são enunciadas por **um corpo que vê o outro, a quem se dirige, que apreende e significa suas expressões faciais, seus movimentos, seu jeito de**

olhar, que percebe sua respiração, seu odor, que é afetado por esse outro e que regula seus próprios dizeres – verbais e não-verbais – pelos sentidos e significados em jogo nas condições sociais imediatas e mais amplas dessa interação. (Fontana, 2007, p.2-3, grifos meus)²⁵

E cada vez que eu faço uma descoberta dessas, o meu conhecimento sobre a queimada muda. E o modo de ensiná-la e o modo como eu compreendo o ensino mudam. Talvez o próprio conteúdo mude. Às vezes digo que meus antigos alunos ensinam aos meus atuais.

Descobrimo-me *corpo que vê o outro*, educar-me, aperfeiçoar-me, aparelhar-me para isso passou a ser constitutivo do meu método de ensino-aprendizado e pesquisa. Intimamente relacionado com o educar, aperfeiçoar e aparelhar o *corpo que vê o outro*, está o desenvolvimento dos registros escritos e pictográficos nas aulas. Esses registros, em conjunto com os gestos dos alunos são os textos que irão conversar ao longo deste estudo. Antes de explicar como os registros ocorreram e os critérios de escolha dos textos apresentados adiante, é importante falar do texto, o que é texto aqui, para discernir de uma idéia mais restrita de texto, em que só é texto aquele referente à cultura oral, escrita.

Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes [...] opera com textos [...]. São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos. Nisto reside a diferença essencial entre as nossas disciplinas (humanas) e naturais (sobre a natureza), embora aqui não haja fronteiras absolutas, impenetráveis. (Bakhtin, 2003, p.307)

Posto isto, considerarei texto, *todo conjunto coerente de signos*, usando para me referir aos textos no sentido restrito como *registros escritos*.

Os registros escritos, feitos pelos alunos, têm uma história, na qual diferentes modos de propô-los e diferentes objetivos almejados por mim, com eles,

²⁵ FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Ler o corpo que ensina* – uma aproximação dos efeitos de sentido dos gestos e de proximidade entre professoras e crianças das séries iniciais do ensino fundamental. Trabalho apresentado no 16º Congresso de Leitura do Brasil (Cole), em julho de 2007. Disponível para consulta no endereço eletrônico http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss04_06.pdf

existiram. Não pretendo ser fiel aos fatos neste relato, especialmente sobre o período anterior a 2007, quanto à cronologia e quanto às intenções da época, até porque não poderei afirmar se houve claras intenções ou se houve uma “evolução” temporal desses registros. Farei, porém, uma descrição do como se deu o processo que culminou com os modos de registrar ocorridos em 2007.

Minhas primeiras experiências de propor registros ocorreram quando trabalhava na Prefeitura Municipal de Sumaré (PMS) e tiveram um objetivo bem simples e claro. A grade curricular na PMS previa apenas uma aula semanal de educação física, havendo, portanto, muito poucas aulas por bimestre, em média de oito, caso não houvesse feriados, reuniões, faltas etc. Pouco volume e grandes intervalos de tempo entre uma e outra aula eram fatores que tendiam a tornar a educação física, como disciplina, vazia de conhecimento a ser ensinado. Tive a preocupação de criar um instrumento que permitisse aos alunos verem, a despeito da esporadicidade, o conjunto de conhecimentos trabalhados nas aulas e a coerência entre eles. O instrumento em questão foi nomeado por mim de *Livro das brincadeiras*.

Reconheço nessa forma de registrar a influência de Célestin Freinet, especialmente do *Livro da vida*, idéia apresentada pela professora Eliana Ayoub, em minha graduação:

Era o “Livro da vida”. Nele ficavam gravados os momentos mais vivos e as anotações podiam ser feitas por quem o quisesse, inclusive por Freinet. As crianças ilustravam-no com desenhos, colavam folhas impressas, coloriam... era uma festa! Também discutiam sobre o que era mais importante escrever e, assim, seguiam colecionando páginas da vida. Até hoje, em todos os lugares, em todas as salas em que se aplicam as técnicas Freinet, o “Livro da vida” tem presença marcante. E ele constitui um documento vivo que pode e deve ser lido por todos os que estão diretamente ligados às crianças: pais, amigos, colegas e visitas. (Sampaio, 1994, p.23-24)²⁶

Funcionava da seguinte forma: a cada semana, uma turma fazia o registro da aula da semana anterior. Esses registros ocupavam uma página do livro, que era feita com papel pardo em grandes folhas, fixadas no quadro negro. Essas folhas eram

²⁶ SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. *Freinet* evolução histórica e atualidades. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

posteriormente pregadas umas nas outras, por mim, construindo um grande livro. Como havia muitas turmas de uma mesma série em cada escola que trabalhava (numa, sete primeiras séries e cinco segundas e noutra, treze primeiras séries e cinco segundas! Havia um livro para cada escola), pelo rodízio entre as turmas, cada uma delas registrava poucas vezes. Essa era uma de minhas inquietações, pois, apesar de entender o registro como um rico momento de aprendizado, sentia grande incômodo ao fazê-los permanecer em sala, com papel, lápis, borracha etc., já que as oportunidades de brincar eram tão preciosas para eles. O livro acabava por conter o registro de todas as aulas, em ordem coerente e, como o planejamento era basicamente o mesmo entre as turmas, poucas aulas registradas não eram conhecidas por todos. De tempos em tempos, folheava o livro para os alunos, relatando oralmente, lembrando-os o que fizemos e deixava o livro disponível para ser manuseado por eles durante a aula. Percebi que, dentro de severos limites, o objetivo primeiro foi alcançado, haja visto muitos comentários das crianças – *Olha, a nossa aula!*, *Olha, o dia da corda!*, *Olha, a outra turma também brincou igual a gente!*, ou o contrário, *Olha, essa aula a gente não fez!*

Um segundo tipo de registro solicitado desde o começo, foi o registro avaliativo, por dois motivos: precisava dar um conceito ao fim de cada bimestre para cada aluno e sentia uma forte necessidade de saber a opinião das crianças a respeito das aulas e do modo como eu lidava com eles. Começamos com pequenas notas, em que os alunos tinham de se atribuir um conceito (A, B, C, D ou E, ou de zero a dez) e justificá-lo brevemente, tendo a opção de comentar sobre as aulas e sobre minha conduta perante eles.

Exemplos:

B – Eu acho que eu mereço B porque eu participei das aulas, mas nem todas.
(Márcio, 4ª série)

Eu acho que mereço C. Porque eu só entendo mas eu quase não faço nada.
(Bruna, 4ª série)

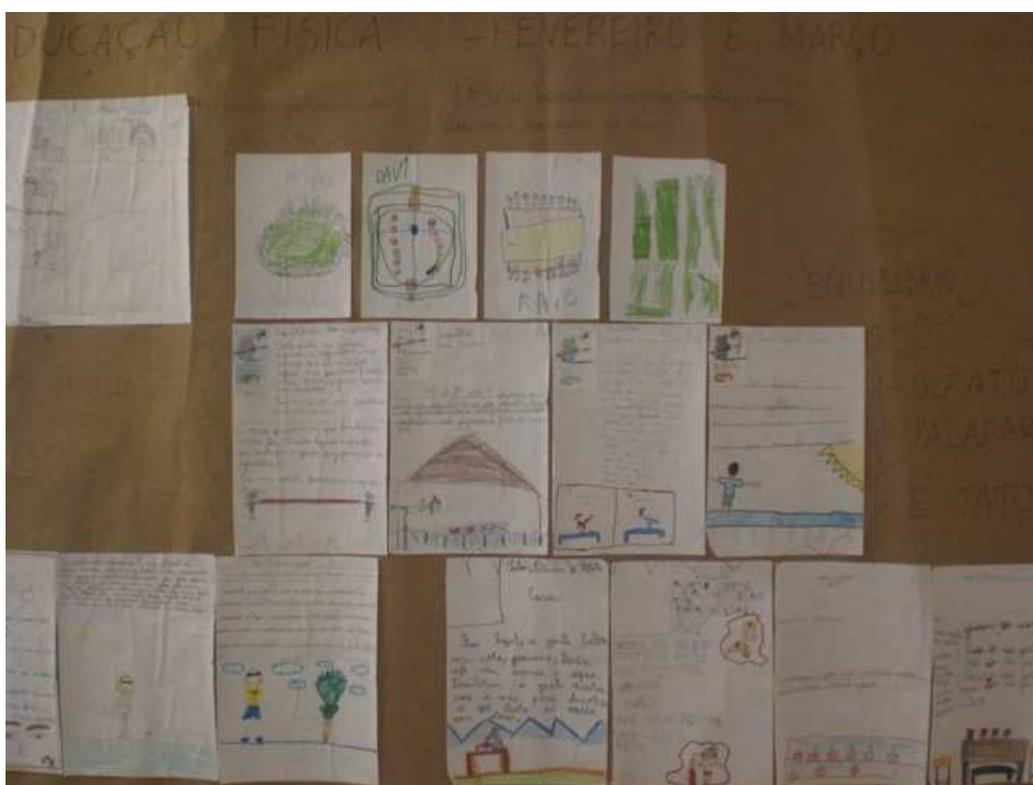
Nota: A. Motivo: Porque eu participo de todas as aulas e eu só falto por motivo de tratamento. (Nádia, 4ª série)

Eu acho que eu mereço um B porque nós brigamos muito nas aulas e também a gente só pensava em jogar bola. (Tiago, 4ª série)

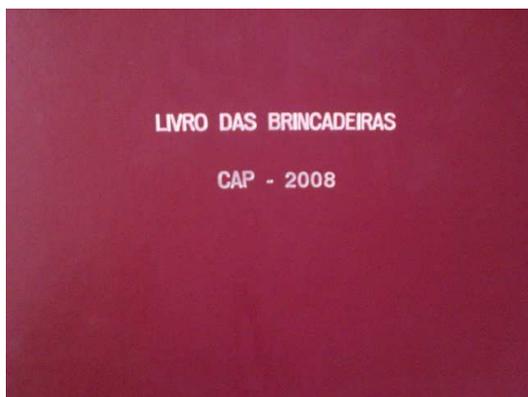
Quando, em 2005, passei a dar aulas para terceiras e quartas séries, surgiram outras necessidades e possibilidades, em que os alunos registravam jogos e brincadeiras mais detalhadamente, na forma de fichas técnicas, que tinham por objetivo ensinar jogos criados por eles em grupos. Depois de um processo em que eles terminavam por inventar um novo jogo, tinham de fazer essas fichas técnicas – com nome do jogo, materiais utilizados, espaço, regras e desenhos explicativos – que eram trocadas entre os grupos algumas vezes a fim de que todos experimentassem os jogos dos colegas.

Ingressando no Estado, em 2006, as condições de trabalho modificaram-se, melhoraram muito. Concentrei minhas aulas em apenas uma escola (o CAP), que tem vasto e belo espaço para correr, pular, brincar, não apenas nas aulas de educação física, duas aulas semanais previstas na grade curricular, metade das turmas e conseqüentemente menos tensão a ser vencida, mais ânimo, mais frescor nas escolhas. O *Livro das brincadeiras* passou a ser mais que um diário de bordo, um livro com conhecimento sobre as brincadeiras, em que, além dos relatos de como foram as aulas, há explicações detalhadas sobre a brincadeira e coisas relacionadas a ela, história, estórias, bibliografias, páginas na internet etc. Tenho um projeto de que este livro seja feito ao longo dos anos, por todas as turmas ao mesmo tempo, no modelo de espiralidade, em que, para uma mesma brincadeira, sejam feitos os apontamentos das diferentes séries, de acordo com o viés em que estudaram essa brincadeira. Ainda está no começo, há os registros de uma primeira série, mas a idéia é que, no ano que vem, agreguemos a ele os dessa mesma turma, que já será uma segunda, a respeito das mesmas brincadeiras ou de outras e os da primeira que virá. E não necessariamente da primeira, de qualquer outra turma, que aos poucos participarão do projeto. Ao mesmo tempo, o livro é objeto de consulta, de estudo, pois, quando for ensinar uma brincadeira que já está registrada, é nele que buscaremos uma das fontes de conhecimento, construído por nós.

Folhas do Livro das brincadeiras em 2007:



Livro das brincadeiras iniciado em 2008:



As avaliações deixaram de ter a forma de bilhete para ficarem mais completas, aparecendo como diferentes gêneros: avaliações, cartas, relatórios etc. e têm o objetivo de, além de me dar o *feedback* sobre minha conduta e sobre a efetividade de minha ação mediadora, fazer com que os alunos reflitam sobre seu próprio papel no processo de ensino-aprendizado e do papel da educação física na escola e em suas vidas. É o aluno pensando o aluno de educação física. Essa prática tem se mostrado importantíssima no que toca ao comportamento dos alunos perante a aula e à minha atuação como professora. Percebo que paulatinamente eles entendem a aula como lugar de aprender, em contraposição à aula como recreação.

Exemplo de avaliação feita em 2007:

<p>Eu Eu acho que eu sou meio atrapalhada, porque na aula de vôlei eu não conseguia nenhum ponto, tinha vez que eu jogava na mão da pessoa. Eu acho que tem vez que eu sou uma boa aluna, porque se eu ganhei letra A em Educação Física, eu acho que eu sou uma boa aluna.</p>	<p>Professora Eu acho que a professora é meio chata nos ensaios de festa junina, porque ela se preocupa demais. Eu acho que a professora é muito leal nas aulas de Educação Física, porque ele se preocupa menos, é por isso que ela é mais legal.</p>
<p>Turma Eu acho que a turma é legal, porque a gente brinca juntos e fazemos coisas muito legais. Porém há algumas brigas nas aulas de Educação Física, e essas brigas podem atrapalhar as aulas.</p>	<p>Aulas Eu gostei de todas as aulas, mas a aula que eu mais gostei foi a aula que a gente brincou com a fita, que eu me diverti muito. A e eu não gostei de nenhuma aula chata.</p>

Laura, 2^a série.

As fichas técnicas continuam, acrescidas de outros recursos, como filmagens e sempre acompanhadas das palestras dos grupos. Começamos também a fazer fichas de jogos já existentes, tradicionais. O ideal seria criar um arquivo desses jogos, o que, por enquanto, ocorre apenas como acúmulo de papel, indisponível para consulta pelos alunos. O motivo de se fazer essas fichas, já que o arquivo não se concretizou é que os alunos, ao registrarem, reflitam sobre o jogo. Acredito que ao escrever estão aprendendo o próprio jogo, organizando as informações necessárias para sua compreensão como um todo.

Exemplos de fichas técnicas:



Nome do jogo: Passo Anco
Tal
corda
duas bolas
5 bastões
Fazer um círculo no chão
colocar 5 Bastões de fora do círculo
2 pessoas dentro do círculo
A pessoa de fora joga a bola
A pessoa dentro tem que pegar a bola por
minutos.
As pessoas de fora têm que pegar os Bastões
quem ganha eo que pega mais bastões

Crianças: Letícia, Gabriela, Eduardo, Gabriel, Victor Hugo, Jonathan e Luan, 2ª série.



Bate bola com cone.

Materiais:

1 bola de basquete

6 cones

1 cordão grande

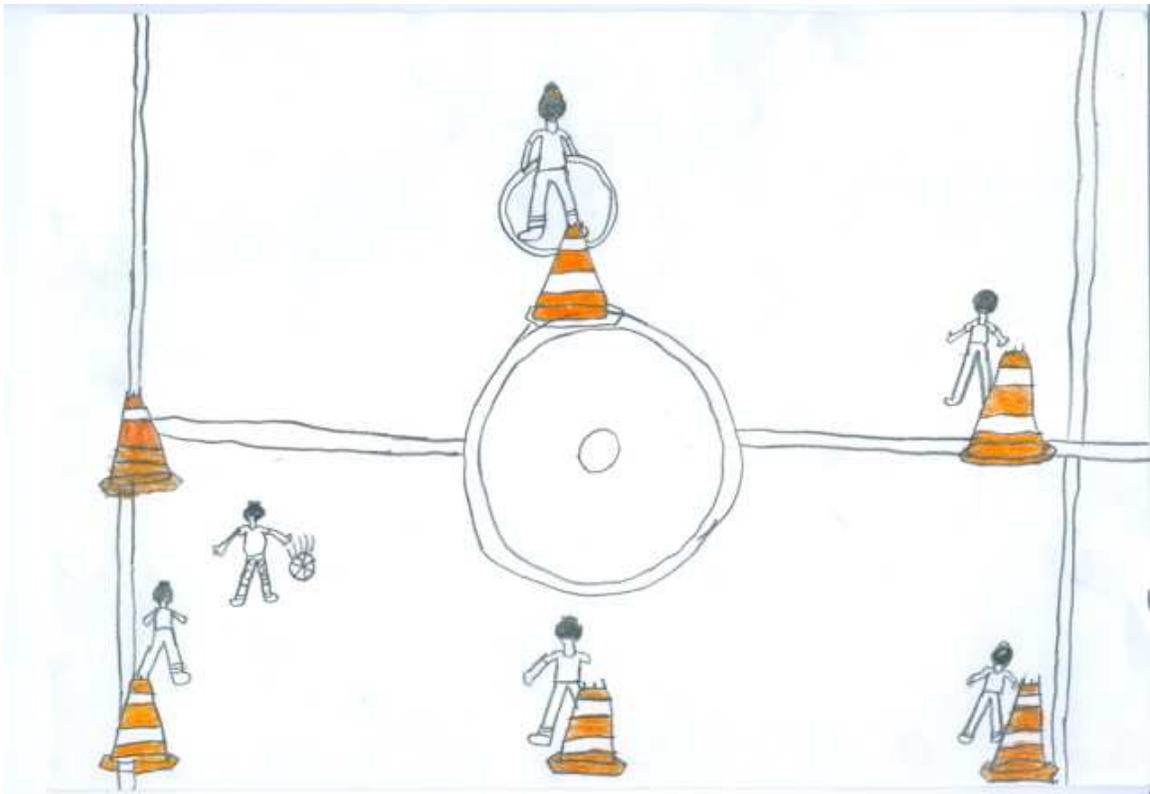
6 cartões

6 pessoas

Como jogar

2 pessoas em cada duplo 3 ou mais grupos

2 cones em cada grupo e 4 cones no meio da quadra



Material: Cones, bola de basquete,
 bambolê.
 Espaço: quadra
 Como se jogar:
 1- uma pessoa com o bambolê.
 2- uma pessoa faz o caminho.
 3- a pessoa faz o caminho de volta.
 4- se o adversário conseguir passar
 pela bola, tira-se o bambolê.
 mas quem está com o bambolê

Crianças: Nathan, Renan, Gregory, Pedro, Davi, Kin, 2ª série.

Além dessas formas que existiam antes, em 2007 passei a solicitar dois novos tipos de relatório, com diferentes objetivos. O primeiro voltou-se para a construção de conceitos, pois percebi, por relatórios anteriores e por observação nas aulas, que algumas vezes as aulas transcorriam tranquilamente, os alunos faziam o que lhes era proposto, mas alguns erros permaneciam, por mais que eu explicasse e demonstrasse. Numa aula sobre ritmo, vários alunos, ao fazerem movimentos que deveriam ser rítmicos, moviam-se de forma que nenhum ritmo pudesse ser reconhecido pelos demais. Eu já havia explicado, com minhas palavras, o tema da aula, exemplificado e propondo vivências rítmicas. Ainda não havia perguntado a eles “O que é ritmo?” e, ao fazer essa pergunta, para uma terceira série, percebi que eles não conseguiam definir ritmo. Partindo desse problema, organizei uma aula, após várias práticas corporais em que o ritmo estava presente, na qual nós listávamos características do que é rítmico e do que não é, exemplos de coisas ou atividades, explicando onde vemos o ritmo e como ele se produz. Depois tentávamos redigir um conceito, comparando-o com o do dicionário. Os relatórios consistiam em contar como foi uma das aulas de ritmo, como o ritmo foi criado, dar exemplos similares e redigir o conceito com suas próprias palavras. Essa sequência de aulas foi proposta para a construção de outros conceitos, como o de *transporte*, *cooperação/competição*, *força*, *resistência*, *habilidade* etc.

No relatório abaixo, as crianças tinham de responder a três perguntas:

- 1) O que é *transporte*? Dê exemplos.
- 2) Quais as formas de transportar meus colegas que experimentei?
- 3) Como me senti transportando meus colegas?



Natália, 2ª série.

O segundo tipo de relatório resultou já dos meus estudos de mestrado, especialmente das leituras de Vigotski e Bakhtin, pelas quais fui tecendo a ideia da mediação, da singularidade da experiência de cada um, mas uma singularidade social, da construção de sentidos e significados que ocorrem entre, na interface das pessoas, do ambiente, da linguagem e o conceito de *excedente de visão* e o papel da linguagem oral e escrita nesse complexo. Esses estudos serão detalhados na Parte I deste texto. O que cabe aqui dizer é que neste relatório, era solicitado aos alunos que fizessem o que chamei de *relato vivo* de suas experiências nas aulas, que eles refizessem e descrevessem o percurso da aula do ponto de vista de seus sentimentos, pensamentos e sensações, como medo, alegria, frustração, tontura, frio na espinha, coragem etc.

Exemplo de *relato vivo*, feito por André, aluno de uma 4ª série:

Equilíbrio

O equilíbrio eu me senti meio ruim para essa matéria porque eu sou meio gordo e não sei me equilibrar direito, mas quando teve a trave de equilíbrio que foi feito com o banco teve a apresentação de uma menina que deu saltos mortais no banco, e foi muito bonito, além de ela ter caído de pé que para fora do banco mas foi bonito eu me senti magro no banco tentei dar uma cambalhota só que acabei caindo para fora.

No equilíbrio com corda foi bem legal, porque nós tivemos que abaixar com a corda, e correr até a trave e voltar só que nós perdemos as duas pro outro time, no de passar por baixo da corda eu não consegui fazer nenhum ponto porque eu não sou bom em abaixar.

E no equilíbrio de correr até a trave e voltar, antes de correr nós tivemos que girar segurando um pau de madeira, ninguém caiu, mas teve uma quase caiu mas conseguiu se segurar e não caiu. (André, 4ª série)

Além da educação para uma observação dos signos, dos registros escritos e pictográficos, utilizei o recurso de fotografar e filmar alguns momentos das aulas, com dois propósitos: o do ensino-aprendizado e o da pesquisa. Em algumas ocasiões, as imagens foram feitas para que os alunos e eu assistíssemos, para lembrar, entender, comentar, tirar dúvidas etc. Noutras, funcionaram similarmente às fichas técnicas de jogos; em vez de escrever as fichas, os alunos tinham um tempo para elaborar uma apresentação didática do jogo, para a câmera, a fim de produzir “vídeos técnicos”, que foram posteriormente vistos por todos. Finalmente, alguns vídeos foram feitos para eu ver com mais tempo, repetidas vezes, reparando em detalhes que escapavam na dinâmica do dia-a-dia. Estes últimos foram feitos menos sistematicamente, pois eu era a responsável pela aula e ao mesmo tempo *camera woman*, ficava com a câmera à tiracolo e filmava quando algo me chamava atenção, uma cena inusitada, quando era possível, quando os alunos estavam em uma atividade em que não dependiam de minha intervenção ou mesmo quando eles estavam entretidos, sem dar conta de minha presença, se é que isso é possível.

Fiz anotações, em meus cadernos, que também foram consideradas como material de estudo. Os vários tipos de anotações, a maioria delas feitas como parte de meu trabalho de professora, serviram como balizadoras de meus planejamentos em andamento e futuros, com o andamento das aulas, meus julgamentos a respeito do aproveitamento dos alunos, do interesse, da participação, dos aspectos que deveriam ser melhor trabalhados, dos “tiros que saíram pela culatra”, das descobertas de recursos ricos, improvisados no momento e que deveriam ser vistos com mais carinho, os problemas, as

necessidades que surgiam no caminho. Essas anotações não aparecerão explícitas, mas sim implícitas no texto que se seguirá.

Os textos redigidos por mim, como pesquisadora, não se configuraram ou foram sistematizados na forma, por exemplo, de um *diário de campo* para a pesquisa. Eles não constituíram um arquivo ou material organizado como fonte de dados para estudo e muitos deles perderam-se, por serem reescritos, no corpo de outros textos posteriores. O que considero material base de meu estudo é o mesmo material que construí como professora, com o olhar da pesquisadora e essa coleta/construção modelada predominantemente pelo ofício de professora, com seus ritmos, compromissos, recortes e dificuldades, ao qual dei prioridade, “para o bem e para o mal”. Essa é a realidade material, é o fato sobre o qual me debruço agora, como pesquisadora.

Nesse contexto, lembro as palavras de Vigotski, ao falar sobre o método e a compreensão das formas de atividade psicológica caracteristicamente humanas:

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (Vigotski, 2007, p.69)

Aqui, não houve um pré-estabelecimento de uma metodologia fechada, acredito que nem tanto por conhecimento da ideia exposta acima, mas pelo próprio contexto em que ela ocorreu, pela perspectiva epistemológica em que se insere, pois, se penso no caráter histórico social da construção de todo conhecimento, não poderia adotar um modo pré-estabelecido de pesquisar sem ferir essa concepção em sua base.

O objeto pronto, os meios linguísticos prontos para sua expressão, o próprio artista pronto, sua visão de mundo pronta. E eis que por meio de recursos prontos à luz de uma visão de mundo pronta, o poeta reflete o objeto pronto. Em realidade, também se cria o objeto no processo de criação, criam-se o próprio poeta, a sua visão de mundo, os meios de expressão. (Bakhtin, 2003, p.326)

As ciências humanas fazem-se na produção de textos a partir de textos, como processo de transformação em que o produzir conhecimento acontece em simbiose com os textos já existentes, mas não simplesmente dados, posto que transformados a cada leitura, em cada vez que é colocado em diálogo,

O estenograma do pensamento humanístico é sempre o estenograma do diálogo de tipo especial: a complexa inter-relação do *texto* (objeto de estudo e reflexão) e do *contexto* emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções, etc.), no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista. É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, dois autores. (Bakhtin, 2003, p.311)

É na *complexa interrelação do (s) texto (s) e do contexto emoldurador a ser criado* que se constrói esta pesquisa. E essa construção implica em fazer recortes, fazer juízos de valor, escolher o que será esmiuçado e com que enfoque, essa é também uma moldura e, nesse sentido, não há como não emoldurar, moldar o conhecimento. Fazem parte do *contexto emoldurador* meu percurso pessoal e de formação profissional, as “ideias científicas” que me acompanham, negativamente e positivamente, as perspectivas epistemológicas escolhidas, os textos, do Coletivo de Autores, de Bakhtin, de Vigotski etc., que tomam parte no diálogo com os registros gestuais, pictográficos, escritos e falados na escola. *A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo* (Bakhtin, 2003, p.319). Perguntas são feitas, respostas são sugeridas, em relação ao contexto ideológico, que inclui a perspectiva epistemológica pela qual faço os recortes necessários.

Os recortes, na forma dos episódios narrados a seguir, assim como do ponto de vista sob o qual foram analisados/sintetizados, foram feitos dentro das perspectivas/abordagens explicitadas, tendo como ponto em comum o entendimento da relação de ensino-aprendizado e da produção de sentidos e significados como mediação – moldura, razão pela qual todos remetem às relações ocorridas entre os sujeitos – alunos, eu, estagiários etc. – e entre os sujeitos e o conhecimento. Talvez por isso, muitos dos episódios refiram-se a ocasiões em que houve conflito, erro, frustração, confusão, mudança de direção, momentos em que as interseções tornaram-se mais evidentes, pois

incômodas. As pistas possíveis de se observarem por esses recortes permitiram, estudadas em conjunto, vislumbrar um todo coerente, partida e chegada do processo.

[...] a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la. (Ginzburg, 1989, p.177)²⁷

Dentro do modelo epistemológico do paradigma indiciário posso afirmar a produção de conhecimento científico sobre uma realidade que não pode ser *alvo de conhecimento direto*, no sentido daquela, alvo de estudos experimentais reproduzíveis, que podem ser simulados. O cotidiano escolar, como realidade a ser estudada, não pode ser controlado, reproduzido sob condições quantificáveis e nem os eventos que nele se dão podem ser repetidos ou comprovados. Nesse sentido, o conhecimento aqui construído se aproximaria de uma forma de conhecimento indiciário que teria origem na experiência de antigos caçadores, artesãos, adivinhos, médicos, mais ligado à prática cotidiana.

A capacidade de reconhecer um cavalo defeituoso pelos jarretes, a vinda de um temporal pela repentina mudança do vento, uma intenção hostil num rosto que se sombria certamente não se aprendia nos tratados de alveitaria, de meteorologia ou psicologia. Em todo caso, essas formas de saber eram mais ricas do que qualquer codificação escrita; não eram aprendidas nos livros mas a viva voz, pelos gestos, pelos olhares; fundavam-se em sutilezas certamente não-formalizáveis [...]. todas nasciam da experiência, da concretude da experiência. (Ginzburg, 1989, p.167)

Eu, como professora, também sou portadora de um saber não contido em livros ou tratados, *aprendido em viva voz, pelos gestos, pelos olhares*, que se identifica com *ver com os olhos, sentir com o corpo todo, o que é ser este aluno fugindo sempre da bola*, mencionado antes. Assim como o são os demais sujeitos desse estudo, em particular os alunos. E é desses saberes indiciais, *da concretude da experiência*, que pretendo dar

²⁷ GINZBURG, Carlo. *Sinais Raízes de um paradigma indiciário*. In: Ginzburg, C.; Mitos, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.143-179.

conta como pesquisadora, sem *abandona[r]* a *idéia de totalidade*, pois esse modelo epistemológico busca a *interconexão de fenômenos*, e não o *indício no seu significado como conhecimento isolado* (Góes, 2000, p.19)²⁸.

²⁸ GÓES, Maria Cecília Rafael. *Análise microgenética como abordagem metodológica e sua vinculação com o paradigma semiótico-indiciário e com a perspectiva histórico-cultural*. In: Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril/00.

PARTE I

COMPREENSÕES SOBRE A CULTURA CORPORAL E A LINGUAGEM



Um dia quando eu cheguei na Escola de física.
Encontrei com meus colegas.
Começamos a conversar. Será que a professora é legal?
Os meus colegas responderam: Não sei.
De repente a professora chegou com um belo sorriso.
Nós ficamos todos contentes. (Sebastião, 2006, 1ª série)

O (não) poder da educação física: “Suzana, a rebelde”

Suzana foi minha aluna desde 2006, na 1^a, 2^a e parte da 3^a série, quando transferiu-se para outra escola, em 2008. Não demorei a identificá-la como uma criança que “não participava”, fazia parte de um trio, ela e mais dois meninos, do qual era a mais arredia. Oscilava entre rápidas e disfarçadas espiadelas, desinteresse ostensivamente demonstrado, fuga para um espaço físico diferente com um ou dois de seus colegas dissidentes e participação em brincadeiras paralelas – normalmente pega-pega e guerra de coquinhos. Não raramente, a atividade paralela não era tão paralela assim, uma vez que visava exatamente a boicotar a aula, tirando o interesse dos outros alunos, jogando coquinhos em nossa direção (minha e dos alunos que participavam da aula proposta por mim), ou fazendo coisas para as quais eu não poderia fazer “vista grossa”, como, por exemplo, escalando lugares elevados ou agredindo seus colegas. Todas as vezes que eu me aproximava, com diferentes tipos de abordagem, amistosa, severa, através de seus amigos menos ariscos, o resultado era um bico monumental, ela fechava a cara, abaixava a cabeça, demonstrando que não cederia em nenhuma parte.

Planejei aulas embasadas em seu interesse pelos jogos de caça (pega-pega) e nesse caso, eles participavam, mas logo estavam novamente “ausentes” da aula, brincando numa brincadeira dentro do pega-pega da turma, entre eles apenas, ou “estragando” o da turma – colocando o pé para os colegas, surrando-os, desrespeitando regras fundamentais do jogo; também mostravam o interesse restrito à atividade de correr e pegar em si. Assim que houvesse uma conversa, reflexão ou que se mudasse para outra atividade qualquer, havia uma nova debandada. Passou-se pelas repreensões e pelo castigo de não ir para a aula de educação física, sem sucesso. Marcaram-se conversas com os pais. Na última do ano de 2006, disseram: “Não sabemos mais o que fazer com ela, tem um gênio muito difícil!”. Para mim, foi um daqueles casos em que nos sentimos fracassadas – *Onde foi que errei?*

Em 2007, o comportamento persistiu, além do uso de celulares, MP3, jogos eletrônicos. Não havia sinal de melhora, com as tentativas minhas de conquistá-la, convites insistentes e pedidos de colaboração. A situação teve seu clímax quando um dia, antes de sairmos da sala de aula, pedi que as crianças guardassem os aparelhos

eletrônicos, avisando que, caso contrário, eu seria obrigada a confiscá-los e devolvê-los apenas aos pais. Tomei essa decisão porque algumas vezes os aparelhos eram usados pelo grupo para mostrar que não estavam interessados e nessas ocasiões os pedidos e explicações foram inúteis. No fundo, eu sabia que minha advertência serviria mais para aguçar o ato de rebeldia e talvez fosse isso que eu pretendia: chegar ao impasse. Claro que o aparelho de MP3 de Suzana pulou de mão em mão a aula inteira, claro que quando tentava me aproximar dela ou do aparelho, ambos sumiam, ela se escondia no banheiro... Claro que eu confisquei o aparelho ao final da aula. Escrevi um bilhete aos pais, pedindo sua presença para mais uma conversa. Os pais não vieram. Temi que minhas atitudes tornassem a aproximação mais improvável.

Mas eu tive o *insight*. Na fila de entrada, cheguei por trás de Suzana e coloquei a mão em suas costas, abaixei-me, quase ajoelhada, para ficar impossível ela abaixar a vista e não me ver e disse: - *Suzana, eu escrevi aquela carta para seus pais, mas eu não quero que você fique magoada comigo... às vezes, você fica brava comigo. Às vezes eu fico brava com você. Mas eu nunca fico magoada e não fiz isso para magoar você, fiz isso porque sou a professora e você é a aluna. Eu preciso me responsabilizar pelo o que você faz na escola, perante seus pais. E é por isso que eu faço o que faço*. E dei um abraço nela. Suzana não falou nada nem retribuiu o abraço, apenas acenou positivamente com a cabeça, como quem diz: - *Entendi*.

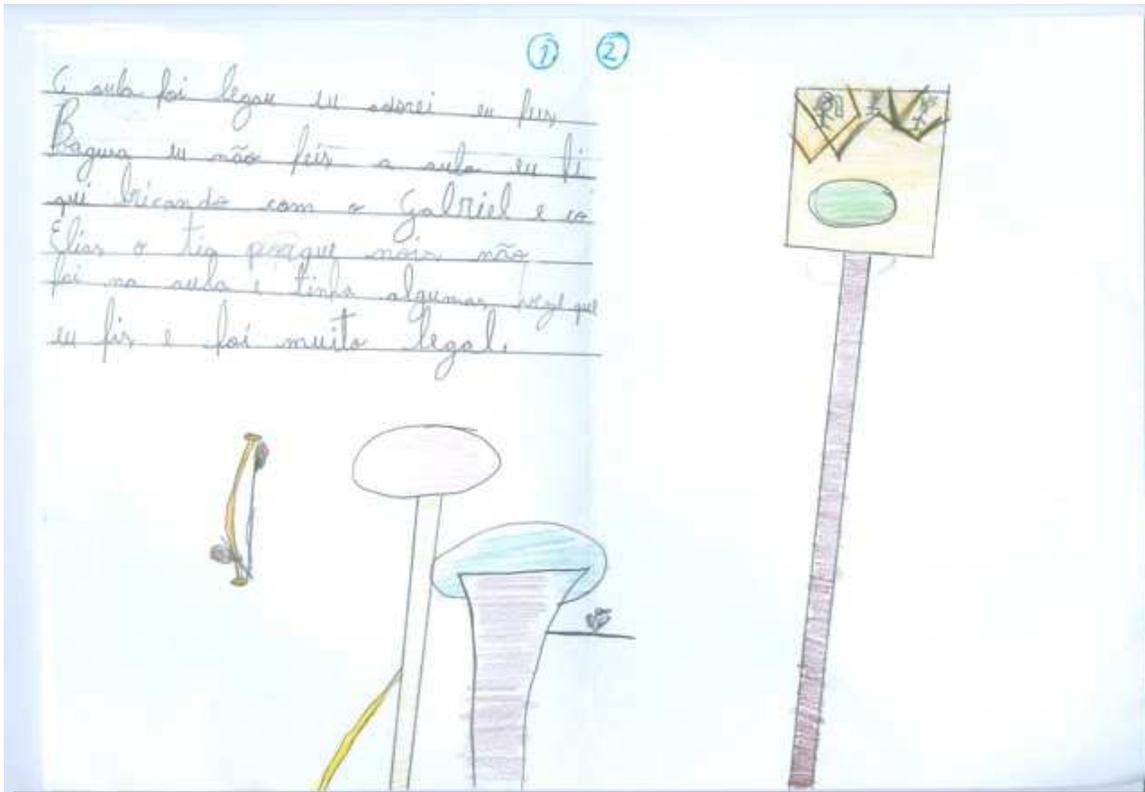
A partir daí, não houve mais boicotes. Há coisas que ela sabia que não cabia fazer – surrar colegas, subir em lugares altos, jogar coquinhos em pessoas na aula. Ela continuava não gostando de entrar na roda com a turma, mas às vezes entrava, porém, mesmo um pouco à distância, escutava tudo o que eu dizia, às vezes atrás de mim. Participava mais ativamente de algumas aulas, de outras não e intensificava suas relações de amizade no grupo. No pega-pega, agora, passou a ser uma espécie de heroína do grupo, pois a danada corria muito, era uma ótima fugitiva e pegadora. Na capoeira, ela pode falar que seu pai era capoeirista. O mesmo acontecia quando brincávamos de esconde-esconde. Acredito, por observação e pelas avaliações escritas, que, para ela, esse processo deu-se como acolhimento de seu potencial.

No fim do primeiro bimestre de 2007, sua avaliação de si mesma, de mim, das aulas e dos colegas era totalmente negativa e tornava evidente a intenção dela em

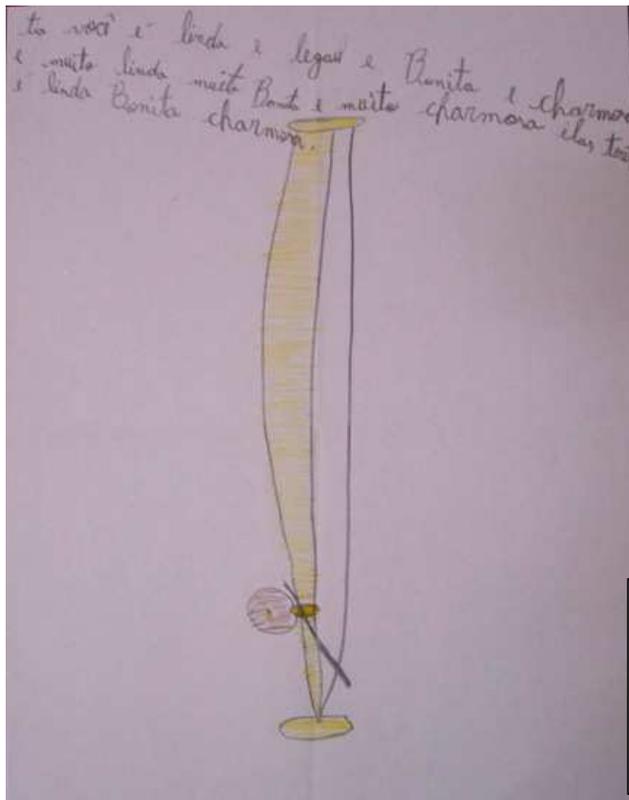
mostrar que era alheia aos assuntos por mim propostos. A segunda autoavaliação feita em agosto e a última em novembro, já mostravam um conhecimento sobre o que acontecia e como eram as aulas e uma participação prazerosa, incluindo uma cartinha de amor pelas professoras e estagiária. Seus amigos de “bagunça”, Moisés e Alexandre, começaram a contribuir mais também, pois ela era a líder. Desenvolvemos uma forma de comunicarmo-nos, eficaz não em fazer com que ela fizesse o que os outros faziam, mas em fazê-la dar a sua contribuição e em receber a contribuição do grupo.



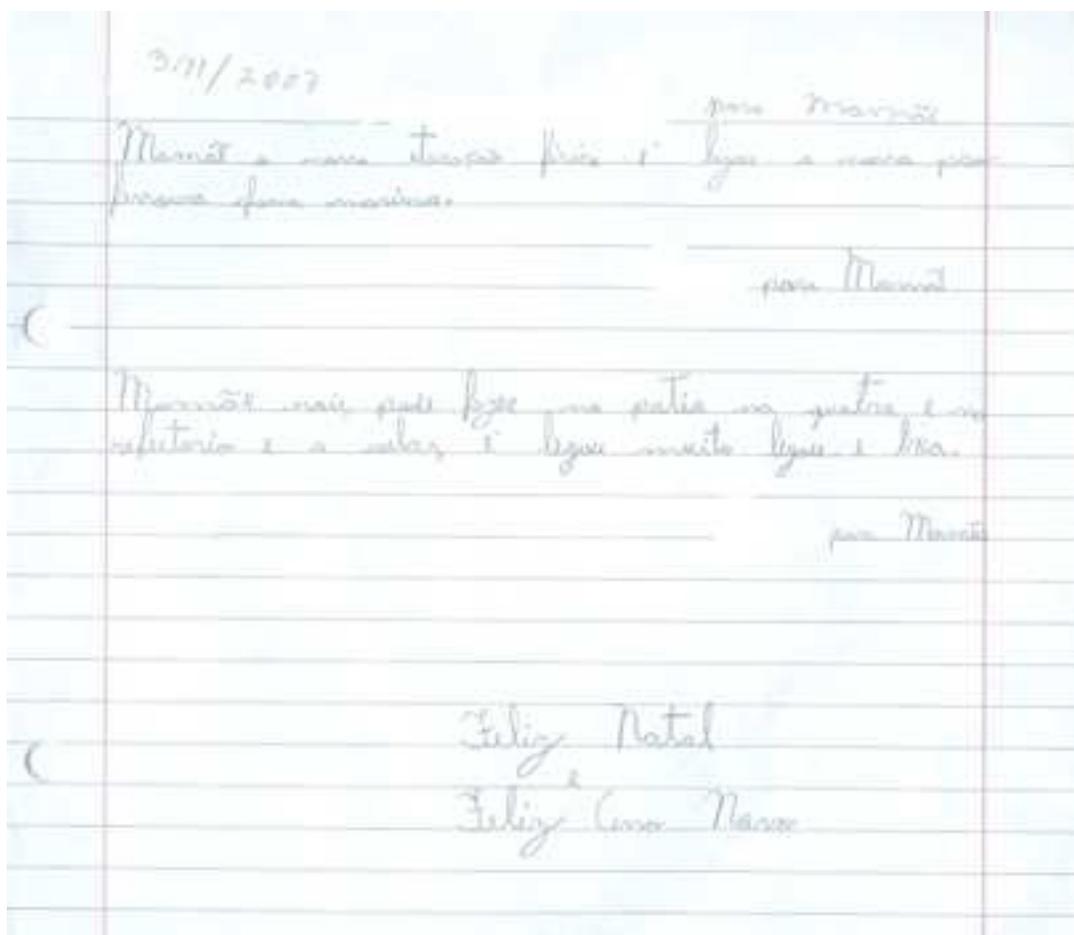
Eu sou burra e idiota.
A professora é chata.
A turma tem que ficar mau.
A aula é chata eu odeio a aula.



A aula foi legal, eu adorei, eu fiz bagunça, eu não fiz a aula, eu fiquei brincando com o Alexandre e o Moisés, o tio (Lucas-estagiário), porque nós não fomos na aula e tinha algumas vezes que eu fiz e foi muito legal.



Tia você é linda e legal e bonita e charmosa e Muito linda muito bonita e muito charmosa elas três (eu, Paula e Karina – estagiárias) é linda bonita charmosa.



3/11/2007

Suzana para mamãe.

Mamãe a nossa educação física é legal a nossa professora chama Marina.

Mamãe nos pode fazer no pátio na quadra e no refeitório e as aulas é muito legal e boa.

Suzana para Mamãe.

Para mim, essa experiência resultou em mudança do que eu entendia por participação, interesse, contribuição e afetividade nas minhas relações com os alunos e numa convicção de que nunca uma relação está irremediavelmente perdida. Resultou, ainda, numa melhor tomada de consciência, a partir dos conflitos, dos papéis representados ou lugares ocupados na escola e no como sua organização social atua na dinâmica de ensino-aprendizado.

A educação física, *integrada à proposta pedagógica da escola*, com sua organização própria, materializada na arquitetura, no currículo e no Projeto Político-Pedagógico (PPP), construindo e sendo construída pelas formas como se dão as relações entre as pessoas que nela tomam lugar e as representações a seu respeito e sobre a cultura

corporal, existindo num espaço permeado por modelos para sua legitimação como disciplina, configura-se numa rede de vozes e forças tensionadas, entre os lugares de professor-aluno, adulto-criança, ensino diretivo-não diretivo, colaboração-resistência, docilidade-rebeldia, antigo-novo, dado-esperado etc.

Nessa rede de vozes e forças, eu, professora, se por um lado carrego comigo a legitimação de tomadas de decisões, por outro, questiono conflituosamente essas mesmas decisões, quando me coloco face-a-face com as ações do outro (especialmente dos alunos). Nos momentos em que eu deixava que a aluna “flanasse”, ou que fosse excluída da aula, ou planejando em função dela, ou punindo-a, ou no momento da conversa na fila de entrada, ou..., ou... e ou..., sentia um misto de *sei o que estou fazendo com será que isso é correto?* Não havia certezas nem conforto.

Algumas vezes as decisões são tomadas baseadas em experiências passadas, em leituras, em exemplos, em *insights*, por hábito, por não refletir sobre, pela força exercida pelo grupo. Num determinado caso, do conjunto dessas ações em relação a uma criança e em relação a seus colegas, das ações dos alunos, do grupo como um todo, do contexto em que a criança vive, do contexto do professor, resultará numa dinâmica diferente.

E, muitas vezes, as coisas não são o que parecem momentaneamente. A agressão pode indicar tentativa de aproximação, a fuga pode indicar desejo de ser capturada, rebeldia pode indicar medo ou desejo de ser respeitada. Muitas vezes, as situações necessitam de tempo para se desmascararem e do exercício de construção de outros olhares.

Para dar conta dessa complexidade, faz-se necessário refletir sobre esse grande conjunto de inter-relações na escola e particularmente nas aulas de educação física. O que está em jogo?

Para falar sobre as *tensões do terreno escolar e suas peculiaridades*, recorro ao texto de Magalhães, em que ele registrou suas observações sobre a rotina escolar e sua *reverberação* no corpo, especialmente nas aulas de educação física e no recreio.²⁹ O autor inicia sua argumentação evidenciando o fato de aos alunos serem

²⁹ MAGALHÃES, Romildo Sotério de . *Corpo e palavras: signos da corporalidade na escola*. Campinas: dissertação/Unicamp, 2006.

impostas posições relativas ao espaço em que o sentar-se e a formação em filas está presente em quase todos os momentos da vida escolar, afirmando sobre as últimas parecerem

[...] sinônimo de ordem e progresso, herança de um tempo em que se buscava o endireitamento dos corpos, a retidão e a linearidade como ideais de progresso. Movimento que permanece justificado às vezes pelo comodismo, pela imposição, ou mesmo pela falta de critério, criatividade ou compromisso com uma formação crítica. (Magalhães, 2006, p.99)

Podemos dizer que essa *herança* faz-se observar não apenas nas filas sendo, nesse estudo, de particular importância o que dela constituiu os fazeres da educação física. Assim, nas aulas de educação física é possível reconhecer esses traços de *endireitamento do corpo, retidão e linearidade* vinculados firmemente. Essas marcas fazem-se ou tornam-se presentes na rotina da educação física, como uma disciplina que tem um tempo e um espaço específico, rituais, procedimentos próprios e uma hierarquia a ser respeitada. O modo de sair das salas de aula, de nos agruparmos, de termos ou não voz reconhecida nas aulas, os espaços e condutas admitidos, o modo de encerramento que sempre é no mesmo tempo, o modo de voltar às salas, todas essas ações carregam em maior ou menor grau o estigma do controle a que se submete o corpo e podem ser criticadas por isso.

Alunos, professoras e escolas concebem e encaminham a educação física, com base num certo modelo, historicamente construído. Modelo limitado na forma de perceber o espaço, os recursos, a forma, o método e os objetos, com os quais se trabalha na educação física. [...] Um campo fértil para um modelo de aula também limitado. (Magalhães, 2006, p.102)

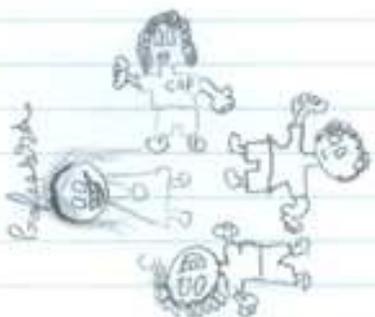
Na escola, tudo corre o risco de tornar-se procedimento de controle. Muitas vezes é esse controle que fica como experiência para os alunos, sobrepondo-se à experiência do conhecimento, com sugerem os textos abaixo:³⁰



- Bom dia Lúcia a nossa aula de educação física é assim:
- A pro explica o que temos que fazer.
- Depois vamos brincar do jeito que ela explicou.
- Depois de mais um tempo fazemos uma coisa diferente.
- E depois acabou a aula e vamos tomar água e vamos ir ao banheiro.
- Depois formamos a fila e contamos sempre do 10 ao 0.

³⁰ Avaliações realizadas no fim de 2007, em que os alunos deveriam escrever uma carta, contando a alguém (de sua escolha, real ou fictício) “como é a minha educação física?”

1- Primeiro a professora Marina faz uma roda.



2- Ai ela explica a brincadeira.



3- A gente brinca depois que ela explica.



Termina o jogo, a gente sai da quadra e vai beber água.
Depois a gente volta para a nossa classe.

fim

Este conto vai // a minha amiga Rafaela

- 1- Primeiro a professora Marina faz uma roda.
 - 2- Ai ela explica a brincadeira.
 - 3- A gente brinca depois que ela explica.
- Termina o jogo, a gente sai da quadra e vai beber água.
Depois a gente volta para a nossa classe.
Fim. (Adriana, 2ª série)

Nesses textos, fica claro meu papel de professora como quem determina o que se fará. Aparece a professora como dona dos destinos, *fazendo a roda e explicando o que se tem de fazer*, porém, aparecem também os procedimentos como algo natural, que sempre é do mesmo jeito, que funciona por si só, concentrando-se, na minha interpretação, na palavra *fim*. Na escola, tudo tem um *fim*, tudo tem um determinado tempo para se finalizar e dar lugar a outro momento, virtualmente independente. E sem a necessidade de ser justificado, pois a justificativa *mor* é exatamente a manutenção da ordem, descrita por Magalhães.

Ao mesmo tempo, essas ações, por serem construídas histórica e socialmente, carregam em si mesmas a contradição contida em tudo o que é histórico-social. Um procedimento como a fila, ao inserir-se na atualidade, em diálogo com outras práticas, pode em algum momento ser exatamente a subversão de uma ordem antes estabelecida. Por exemplo, se, ao sairmos das salas de aula, ao invés de filas em ordem de chamada e por sexo, fizermos uma única fila, saindo pela ordem em que as crianças estão sentadas às carteiras, em que uma puxa a outra pela mão ao sair, mantermos as mãos dadas, darmos um passeio pelo espaço escolar, terminando em roda, o resultado pode ser o de unir meninos e meninas, fazer com que colegas que se sentam ao lado durante um longo tempo dêem-se as mãos, possibilitando uma apropriação do espaço coletivamente e de forma lúdica. Essa prática foi levada a efeito durante um período em uma das escolas que trabalhei, com esses resultados acima descritos. No CAP, ainda não aconteceu e nem é certo que acontecerá desta forma, pois cada momento e cada grupo têm uma dinâmica de relacionamento.

Por outro lado, uma outra ação que, num determinado contexto, poderia qualificar-se como progressista, como por exemplo, as rodas de conversa – em que todos poderiam se ver em pé de igualdade, em que se refletiria sobre as práticas ocorridas etc. – pode tomar uma conotação reacionária, ao se repetir sem que se passe por uma reflexão sobre seu potencial de lugar de diálogo, tornando-se simplesmente uma formação em que todos podem, em pé de igualdade, ver a professora, toda-poderosa. Dessa forma, algumas vezes aconteceram também no CAP. Mesmo pensando constantemente em modificar essa realidade castradora, controladora, que encaixota as pessoas, os acontecimentos, o conhecimento, tudo enfim, como compartimentos, como pílulas.

Sobre o poder inerente ao lugar da professora e sobre a cristalização dos valores atribuídos às ações das professoras, rotulando-as, Fontana³¹ fala de como se tornou um “pecado”, pela cartilha “progressista”, afirmar esse poder e reconhecer nele sua face positiva e necessária na relação de ensino-aprendizado.

Revisitadas, as imagens de nós produzidas pela pesquisa educacional recente evidenciam que as relações de poder estão fora do dizível, na medida em que são analisadas como a antítese do bom professor. A autoridade do professor posta em cheque pelo escolanovismo e analisada como diretividade, como autoritarismo dentro dos marcos dessa pedagogia, aproxima-se do sentido, a ela atribuído, de preservadora do *status quo*, na perspectiva da reprodução e da análise da escola como aparelho ideológico do Estado e confronta-se com as discussões acerca da autoridade do professor e de seu papel no trabalho pedagógico, conduzidas pelas pedagogias “progressistas”, que definem como professores desejáveis aqueles que sabem lidar, com equilíbrio e bom senso, com os limites do poder. (Fontana, 1997, p.105)

Mas é fato que nós, professoras, exercemos uma posição hierárquica em relação aos alunos e não apenas como professoras, mas como adultas em relação às crianças. Não somos uma faceta nossa a cada momento, somos todas ao mesmo tempo, portanto somos professora, adulta, mulher, da classe média, branca e com um determinado número de anos nos bancos escolares e é essa totalidade que exerce poder, legitimado nessa ordem hierárquica em nossa sociedade como um todo e na escola em particular. Em meu caso, por ser professora de educação física, ainda há de se considerar que, historicamente, esse cargo foi ocupado inicialmente por homens, instrutores militares, mais tarde treinadores, o que ressoa em minha constituição e nas imagens que a comunidade escolar possa ter sobre quem seja uma professora de educação física. Ainda se deve lembrar que a professora de educação física é uma figura não exclusiva da escola, como por exemplo a professora de língua portuguesa, visto que esse título pertence também às professoras-instrutoras de academias de ginástica e muitas vezes não só o título, temos em comum a formação, fato que leva à existência de identidade profissional, no meio escolar, entre a professora e os valores vinculados às academias de ginástica.

³¹ FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Como nos tornamos professoras?: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação*. Campinas: tese/Unicamp, 1997.



(Simone, 2ª série e Gisele, 1ª série)



(Maria, 2ª série)

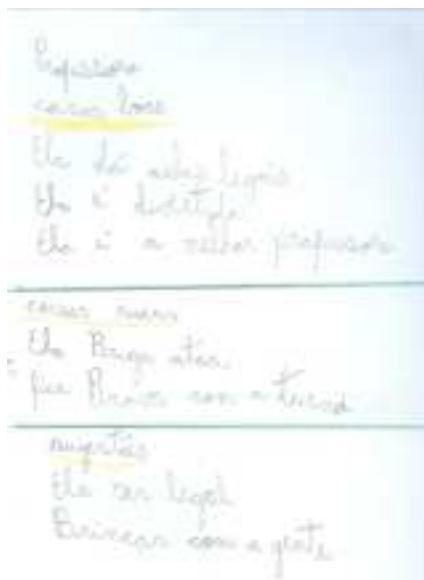
Tantas determinações, que têm um peso na constituição de meu lugar na escola, participam na formação de imagens, expectativas, sentimentos e afetividades em relação a mim, como, por exemplo, quando as demais professoras da escola esperam que

eu conheça de cor passinhos de danças *country*, para ensaiar as apresentações de festa junina, quando ficam surpresas ao ver-me fumando um cigarro, numa rodada de *chops* após o trabalho, ou quando comentam a respeito de minha magreza: *Mas também, ela é professora de educação física!* Essas imagens, expectativas, sentimentos e afetividades também levam, por exemplo, as alunas Simone e Gisele a me representarem como loira de olhos azuis, ou negra, enquanto Maria me vê de minissaia e *top*, com a barriga de fora, um laço vermelho no cabelo, bem maior que ela, a observá-la.

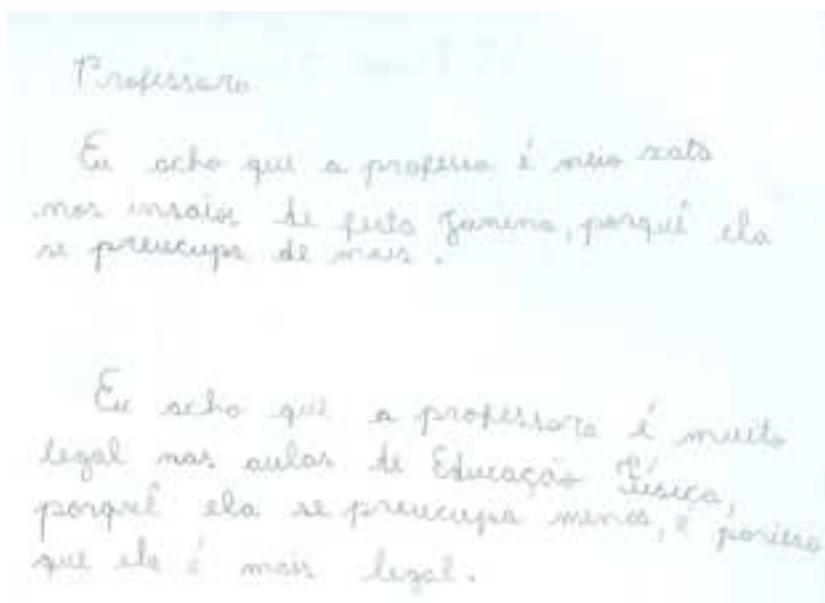
Encontram seu contraponto naquilo que constituem os lugares dos alunos, crianças, meninos ou meninas, de uma determinada classe social, com determinadas características físicas, iniciando sua vida escolar, colocando-os na “última posição” na hierarquia escolar. E, nesse jogo de imagens cruzadas, dá-se o exercício do poder professoral.

Os lugares sociais que ocupamos nas relações com os outros marcam o para quê e o para quem de nossas ações e de nossos dizeres, delineiam o que podemos (e não) dizer a partir desses lugares, sugerem modos de dizer... essas condições explicitam as relações de poder implicadas nas relações sociais. Elas modulam o discurso e o próprio modo de apresentação do sujeito como tal, que vamos produzindo na dinâmica interativa. Mas essa modulação é contraditória, na medida em que somos, ao mesmo tempo, nós mesmos e o ‘outro do outro’ com quem estamos em relação. Em um mesmo indivíduo articulam-se dialeticamente dois lugares sociais distintos e complementares – o mesmo e o outro [...].

Na dinâmica interativa somos também o(s) nosso(s) outro(s) e jogamos, atônitos e inadvertidamente, com os nossos desdobramentos. Papéis sociais e significados articulam-se e se contrapõem, harmonizam-se e se rejeitam, configurando-nos de modos distintos, como sujeitos. Estudar o sujeito implica, desse modo, estudar relações entre sujeitos. Implica lidar com a multiplicidade na unidade do próprio sujeito. (Fontana, 1997, p.69).



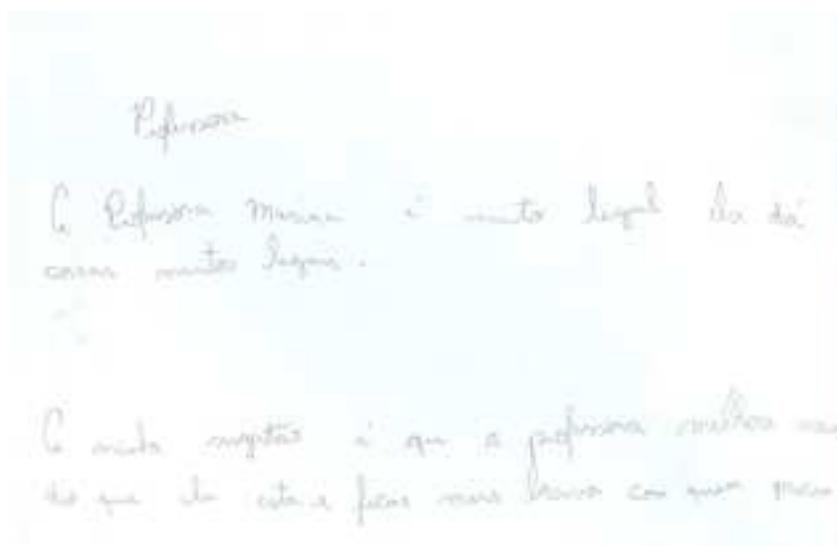
Professora
Coisas boas
Ela dá aulas legais
Ela é divertida
Ela é a melhor professora
Coisas ruins
Ela briga a toa
Fica brava com a turma
Sugestões
Ela ser legal
Brincar com a gente (Nara, 2ª série)



Eu acho que a professora é meio chata nos ensaios de festa junina, porque ela se preocupa demais.
Eu acho que a professora é muito legal nas aulas de educação física porque ela se preocupa menos, é por isso que ela é mais legal. (Laura, 2ª série)



A profª ela é legal porque ela só briga quando nós fazemos artes e bagunças. (Sônia, 2ª série)



A professora Marina é muito legal ela dá coisas muito legais.
A minha sugestão é que a professora melhore mais do que ela está e ficar mais brava com quem precisa. (Marta, 2ª série)

Minhas ações nesse exercício do poder, sob diferentes pontos de vista, em diferentes momentos, podem ser consideradas abuso de poder, erro justificável diante das circunstâncias, uso legítimo de autoridade, ou insuficientemente severas. Essas

considerações passam a fazer parte de como eu me relaciono com este poder que me é conferido e é nesse ponto que gostaria de sugerir um outro lado desse poder, o poder exercido sobre a professora, pelos alunos e pelo contexto.

Bracht³², apoiado na perspectiva/óptica do conflito - em contraponto a um entendimento das sociedades de forma harmônica e funcional -, afirma que as sociedades *encerram contradições fundamentais. Assim sendo, o processo de socialização não é um processo neutro, pois ele acontece dentro de um contexto de valores específicos* (Bracht, 1992. p.61). Valores que, na educação física, seriam predominantemente os do esporte, em sintonia com os valores da sociedade capitalista: *rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização dos meios e técnicas, etc* (Coletivo de Autores, 1992, p.54).

Esses valores estão presentes nas aulas de educação física no CAP e constituem, juntamente com outros valores, provindos de outros modelos, a legitimidade do poder exercido pela comunidade escolar, incluindo alunos, também sobre a professora, sobre mim.

A regulamentação que define o esporte como micro-sistema social próprio, é uma das normas que determinam, fortemente, a relação entre professores e alunos.

Na escola atual o professor é o ponto de orientação, e os alunos devem observá-lo, pois ele é o início e o fim do que há para fazer. Nessa estrutura, deve ser observado o princípio básico: “obedecer ao professor” pois, na aula, o comportamento inteiramente aceito é somente aquele que corresponde às regras de relacionamento validadas pela instituição Escola. (Bracht, 1992, p.79)

³² BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

♡ primo Lucas ♡

Eu estudo no cap você
nunca foi lá
Mas é muito legal quan-
do você vir você vai adora-
ra porque as professoras
são muito legais
simplesmente a de
física é muito legal física
agente aprende muita coisa
capoeira, ginástica, futebol,
vôlei e etc
Mas também tem regra
já tá te avisando
tem regra porque tem
gente que só rouba então
está avisado de tudo

beijo

assinado

Primo Lucas

Eu estudo no CAP você nunca foi lá.

Mas é muito legal quando você vir você vai adorar porque as professoras são muito legais simplesmente a de física é muito legal a gente aprende muita coisa capoeira, ginástica, futebol, vôlei e etc.

Mas também tem regra porque tem gente que só rouba então tá avisado de tudo (Luana, 2ª série, grifos meus)

DATA

Campinas, 3 de Dezembro de 2007

Querido Murilo

Aqui na minha escola está ótimo na Educação Física teve várias atividades.

Por falar nisso tirei notas boas 10 em Educação Física.

Essa atividade é de Educação Física é uma avaliação.

Eu acho que eu vou passar foi muito legal esse ano.

Um grande abraço de amigo

Querido Murilo

Aqui na minha escola está ótimo na Educação Física teve várias atividades.

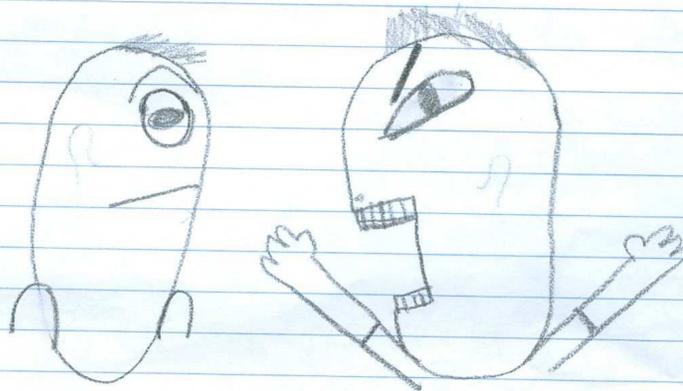
Por falar nisso tirei notas boas, 10 em Educação Física.

Essa atividade é de Educação Física, é uma avaliação.

Eu acho que eu vou passar, foi muito legal esse ano.

Um grande abraço do amigo (Leonardo, 3ª série)

A educação física é meio bom e meio chato. Todos acham que é melhor que os outros. É muito chato. Eu não gosto disso.



eu não gosto disso.

A educação física é meio bom e meio chato. Todos acham que é melhor que os outros. É muito chato. Eu não gosto disso.
(José, 2ª série)

Eu
Eu acho que eu sou meio atrapalhada,
porque na aula de Vôlei eu não
conseguia nenhum ponto, tinha vez
que eu jogava na mão da pessoa.

Eu acho que tem vez que eu sou
uma boa aluna, porque se eu ganhei
letra A em Educação Física eu acho
que eu sou uma boa aluna.

Eu acho que eu sou meio atrapalhada,
porque na aula de vôlei eu não
conseguia nenhum ponto, tinha vez
que eu jogava na mão da pessoa.

Eu acho que teve vez que eu sou uma
boa aluna, porque se eu ganhei letra A
em Educação Física eu acho que eu
sou uma boa aluna. (Laura, 2ª série)

As regulamentações, a organização das aulas, as avaliações, a comparação de rendimentos e recordes, a valorização das técnicas e meios estão postos, inclusive para a professora. Nesse sentido, a rebeldia, configurada no questionamento e na transgressão de valores, deixa de ser atributo exclusivo do aluno e passa a constituir a atividade de ensino, contraditoriamente, quando direciono meu olhar para essas questões, entranhando-as.

Um outro modelo, que divide espaço na educação física com o modelo técnico-desportivo, é aquele que coloca esta disciplina como uma válvula de escape para as tensões acumuladas nos corpos dos alunos, imobilizados durante o “real” aprendizado, que se daria exclusivamente nas salas de aula. Nesse modelo, a educação física é confundida com recreação e não estaria prevista para ela diretividade maior que a necessária para a delimitação dos espaços, gerenciamento de materiais e controle de comportamentos “antissociais”. Um conhecimento a ser ensinado está fora de questão, o papel do professor como mediador entre alunos e conhecimento idem. Por esse motivo também aula boa é “aula de parquinho”, “aula de futebol”, “aula livre”, ao mesmo tempo em que ter aula de educação física na sala de aula, escrevendo, movimentando-se menos... é aula ruim. Nesse modelo, Andréa encontrou suporte para afirmar que *as brincadeiras nos deixam fortes e prontos para outra aula*. É por essa necessidade de

extrapolar a imobilidade que ela clama por sair *para fora da sala de aula, para brincarmos lá fora!*

Mas, paradoxalmente, é contradizendo esse modelo, em que a não-diretividade é levada ao extremo, que eu sou capaz de ouvir os alunos, realizar uma avaliação do processo, em trabalhos escritos como os expostos aqui e de outras formas, incluindo as falas dos alunos no planejamento e fazendo-os ver que o que fazem, dizem e mostram movimentam a dinâmica de nossos processos de ensino-aprendizado.

O que imprime o negativo revela o positivo (Fontana, 2001, p.47), o que é enquadramento pode revelar ampliação de fronteiras – é também na diretividade, pela mediação da professora - *Os (as) professores (as) nos ajudam muito nas brincadeiras e nos desafios* - que se torna possível inventar, conhecer coisas novas e aumentar o leque de escolhas - *Nós inventamos brincadeiras legais, brincamos de coisas que nós não conhecíamos e de coisas bem divertidas* – e o que é livre pode revelar-se preso numa imutável cultura do “rola-bola”³³.

³³ Rola-bola é como o modelo do *laissez-faire* é denominado entre os professores de educação física, aludindo ao ato de distribuir materiais aos alunos e deixar a aula “rolar”, o que comumente se traduz em futebol para meninos e corda ou vôlei para as meninas.

3 / 11 / 2007

De:
Para: Marcela.

Marcela, a nossa aula de educação física é muito divertida e engraçada, nós brincamos muito de esconde-esconde e de pega-pega. Os(as) professores(as) nos ajudam muito nas brincadeiras e nos desafios. Nós inventamos brincadeiras legais, brincamos de coisas que nós não conhecíamos e de coisas bem divertidas.

A educação física do C.A.P. é bem legal e as brincadeiras nos deixam fortes e prontos para a outra aula. Um beijo, tchau!

ass



Marcela, a nossa aula de educação física é muito divertida e engraçada, nós brincamos muito de esconde-esconde e de pega-pega. Os(as) professores(as) nos ajudam muito nas brincadeiras e nos desafios. Nós inventamos brincadeiras legais, brincamos de coisas que nós não conhecíamos e de coisas bem divertidas.

A educação física do CAP é bem legal e as **brincadeiras nos deixam fortes e prontos para outra aula.** Um beijo, tchau! (Andréa, 2ª série)



Professora - Ela é legal porque nos ajuda quando nós não conseguimos, mas **gostaria que nos levasse mais para fora da sala de aula, para brincarmos lá fora!** (Andréa)

À educação física como herdeira dos valores do esporte de rendimento e como responsável por desopilar as tensões acumuladas na sala de aula, preparando corpos para a aprendizagem, junta-se a educação física acessória para o processo de alfabetização. Esta última é bastante impregnada na visão de educação física de muitas profissionais da educação, que costumam solicitar que se prepare atividades, visando ao desenvolvimento de capacidades e habilidades, consideradas necessárias no processo de aquisição da leitura e escrita, como a lateralidade, coordenação motora, ritmo etc., confundindo-se com a educação física da perspectiva desenvolvimentista. Como mencionei ao falar do PPP do CAP, essa questão sobre o papel da educação física na alfabetização ficou pouco esclarecida durante as discussões de planejamento no início do ano letivo de 2007, o que favorece que algumas colegas achem natural que eu siga essa linha de trabalho, também por não conhecer a área, ao mesmo tempo em que favorece a tomada de espaço por essa educação física na qual procuro embasar-me, em que a contribuição para o processo de alfabetização se dá pelo entendimento de que a fala, a escrita e a leitura constituem simultaneamente uma dimensão de algo mais amplo, a linguagem. E a linguagem compreende outras formas de expressão, como gestos, sons,

imagens, toques etc., motivo pelo qual a alfabetização passa a objetivar, como exposto nas palavras da diretora, *a leitura do mundo*.

O conjunto de forças a que a educação física e eu, como professora, estou submetida, configuram um poder, às vezes personalizado nas colegas de trabalho, nos alunos e em mim mesma, ou difuso, sem rosto, sem nome, no ambiente, o qual constitui as condições sociais de produção do trabalho que é desenvolvido cotidianamente.

A respeito dos pontos de vista das professoras, coordenadoras e diretoras, sobre a educação física escolar, Ayoub³⁴, ao analisar cartas sobre as memórias da educação física escolar, de alunas-professoras de graduação, pós-graduação e especialização de uma faculdade de educação, pode *reconhecer diversos papéis que a área tem assumido historicamente na escola* (Ayoub, 2005, p.4), desde o de disciplina ausente (especialmente nas primeiras séries do ensino fundamental) até o de responsável por experiências marcantes, positivas ou negativas, predominantemente não configurada como um *espaço efetivo de ensino aprendido* (Ayoub, 2005, p.4).

Associada à insegurança das professoras polivalentes em relação ao ensino da educação física, podemos identificar na escola visões equivocadas que acentuam uma valorização de outros conhecimentos em detrimento daqueles relativos às práticas corporais. Quando a educação física está presente na escola, freqüentemente ela é concebida como um instrumento auxiliar de outros componentes curriculares, “mais nobres”, no sentido de contribuir para que as crianças aprendam a ler e a escrever, a realizar operações matemáticas etc. (Ayoub, 2005, p.4-5)

Esses modelos, cada um de sua maneira, colocam a educação física na posição da disciplina que tem por finalidade cuidar do corpo, preparando-o, tornando-o apto para o “real aprendizado”, levado a cabo pela mente, condizentes com as referências do paradigma cartesiano, com a dicotomia corpo/mente, com a hierarquia corpo/mente. Ou seja, trata-se de uma relação de poder, política, em todos os sentidos.

O estar-submetida a esse conjunto de forças, na prática, significa ter um poder conferido a mim, de controle sobre as ações de outros e, ao mesmo tempo, ter

³⁴ AYOUB, Eliana. *Memórias da educação física escolar*. XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte. 2005.

negado a mim o poder de ensinar, uma vez que apenas prepararia, para que as demais professoras ensinem. O que aprendi a chamar de (não) poder da educação física parece minar meu campo de ação, mas, como venho aprendendo, diz respeito àquilo exatamente que tenho por força que guia e carrega. É preciso saber usá-la em favor de sua própria superação.

O que quero dizer com esses textos de alunos e questionamentos é que as práticas não são, em si, progressistas ou reacionárias. Elas tomam esses sentidos e significados no conjunto de relações que se dão de forma peculiar e em sua totalidade, numa rede historicamente firmada e por isso carregam em si mesmas, ao mesmo tempo, forças de conservação e de renovação. Por esse motivo, acredito que a fila, a roda, a avaliação, o sermão, o deixar que as crianças façam descobertas “sozinhas” e outros instrumentos/artifícios que visam a direcionar e mediar as relações entre as pessoas, na apreensão do conhecimento, não devem ser julgadas apenas em si, e sim na relação, no contexto. O caráter estático dessas práticas, justificado, *às vezes pelo comodismo, pela imposição, ou mesmo pela falta de critério, criatividade ou compromisso com uma formação crítica*, deve passar pelo crivo da crítica, não apenas num trabalho acadêmico como este, mas onde ela ocorre, na rotina escolar.

O gesto e um movimento (des)humano: “A história de Rogério” e “O lançamento”

A violência, problema referente à toda sociedade, ganha contornos específicos nas aulas de educação física. Muito já foi falado sobre esse tema, referindo-se amiúde aos “valores da sociedade ocidental capitalista”, ao esporte de rendimento, à cultura de massa, como fatores que nos ajudariam a entender esse fato. Em grande medida, creio que a proposta por mim estudada, na abordagem crítico-superadora, mergulha também nessa discussão ao defender a constituição histórico-cultural dos conhecimentos e da metodologia de ensino.

Reconhecendo no cotidiano a violência como uma questão onipresente, de difícil aproximação, sempre a tive como constante inquietação e, ao longo desse estudo, um dos pontos em que detive minha atenção. Que contribuições o estudo sobre a linguagem, ao se dar para a compreensão da corporalidade humana e do gesto, teriam para o enfrentamento de situações violentas nas aulas de educação física?

Curiosamente, a primeira pista que me guiou no caminho percorrido nesse sentido, veio da fuga de um aluno, introduzindo um tema aparentemente alheio àquilo que se propunha trabalhar numa aula determinada, revelando-me algo, sinalizando um modo de ser professora, especialista de uma área de conhecimento, numa realidade que não se restringe a uma ou outra área.

“A história de Rogério”

Planejei para aquela semana uma aula na qual eu pretendia sondar as representações e expectativas dos alunos a respeito das aulas de educação física. Costumo fazer isso com uma certa regularidade, tentando utilizar formas diferentes para atingir esse objetivo, certa de que não é papel da escola simplesmente corresponder às expectativas dos alunos, mas preocupada a respeito dessas expectativas naquilo em que elas poderiam afetar o processo de ensino-aprendizado. A proposta daquele dia era: - *desenhe a aula de educação física dos seus sonhos*. Tinha um menino que não queria: -

posso fazer um desenho de outra coisa? Eu insisti, explicando melhor a proposta, argumentando que era importante, para mim, saber o que ia em sua cabeça sobre o tema em questão, mas não adiantou. Acabei rendendo-me, pois mais de 20 minutos passaram-se e nada e ele correu desenhar o que queria.

Mais tarde, mostrou-me parte do desenho, - *olha tia, estou fazendo a estória do tanque de guerra*. Eu digo, sem dar maior atenção: - *Legal, traga pra mim quando terminar*. Pensei que *as crianças de hoje estão com a cabeça nos jogos de videogame e na tv*. Quase ao fim da aula, Rogério trouxe-me o trabalho terminado, composto de desenhos e textos.

O primeiro desenho era um tanque de guerra, com o título “A estória do tanque de guerra”, seguia-se o desenho de mais três tanques, uma seta apontava os três e na outra extremidade dessa seta tridente estava escrito: “esse, esse e esse queriam destruir o mundo”. Depois outro desenho, desta vez um só tanque, um pouco maior, outra seta, outro dizer: “esse salvou o mundo”. Rogério mostrou-me o desenho, explicando-o. Depois perguntei: - *por que este salvou o mundo, o que faz dele o salvador?* Para mim, no momento, a resposta dada foi um golpe, primeiro porque não havia atentado para a diferença entre os desenhos, por não estar sensível a essa diferença, depois pelo fato de a resposta parecer vir acompanhada de um ar de afirmação de algo óbvio: - *porque este tem três canhões e os outros só um!* Por sua fisionomia, não notei se estava triste ou alegre, querendo dizer algo mais profundo ou apenas repetindo uma história, mas ele comunicou um sentimento de angústia, ao qual, por ser adulta e por estar nessa relação com ele com um propósito específico (avaliar quais eram os anseios dos alunos nas e sobre as aulas de educação física para o começo daquele ano letivo) não deixei transparecer ou interferir nos objetivos que preconizei para a aula.

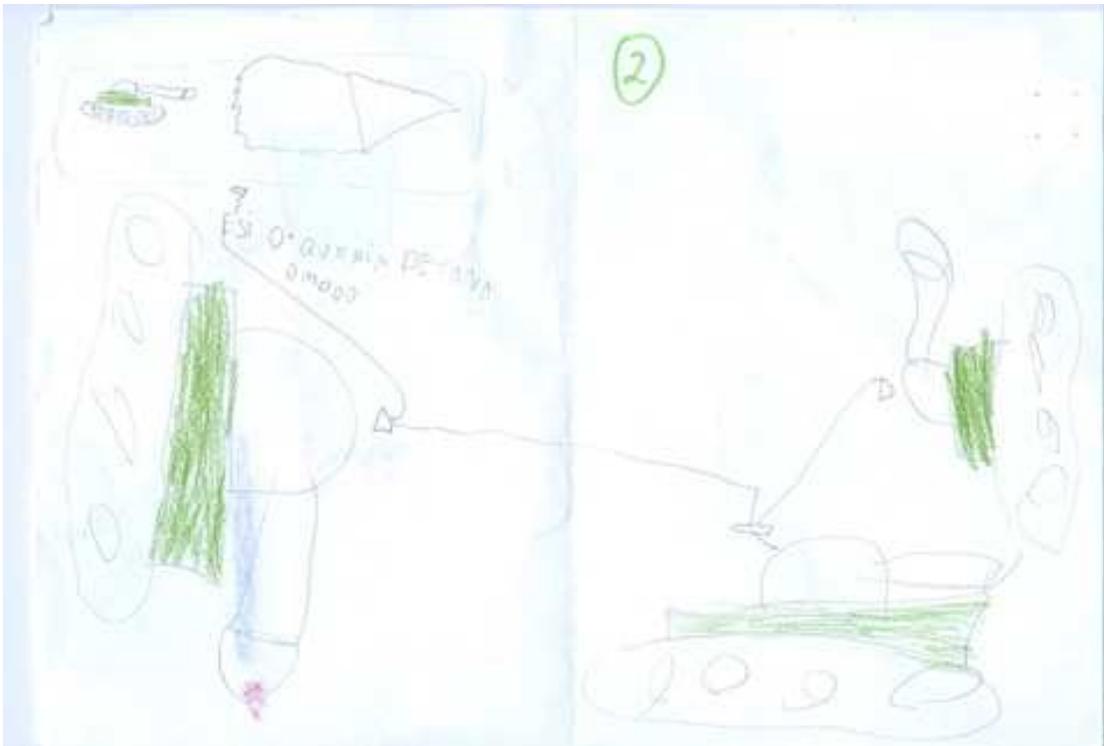
O que eu fiz com esse sentimento tão inesperadamente colocado entre mim, meus alunos, meus objetivos? Não sei ao certo, sei apenas que minha resposta no momento foi: - *entendi*, recolhendo os desenhos entre os demais. Essas ações intencionavam dizer: eu aceito a sua resposta como válida e importante tanto quanto as outras de seus colegas, que seguiram a proposta inicial. Hoje penso que, para minha transformação como professora, essa foi a resposta mais relevante daquele dia, foi a que mais repercutiu pelo menos em meus pensamentos, quiçá em minhas ações.

No momento em que ele me deu a tal da explicação óbvia e nos poucos instantes que se seguiram, minhas elaborações dessa mensagem foram bem além da primeira ideia de que “essas crianças de hoje estão com a cabeça nos jogos de videogame e na tv”, nesse sentido tão banalizado e senso comum que todos que trabalham na educação estamos acostumados a ouvir e repetir, aliás, são essas fórmulas sempre as primeiras, fáceis mas incômodas, frases de efeito para “entendermos” o mundo que não se encaixa perfeitamente em nossos sonhos, ou melhor, em nossos planejamentos.

Gostaria de ter feito ou sabido fazer mais e melhor, mas foi tudo muito rápido, já estava quase no horário da aula da outra turma, simplesmente recolhi os trabalhos e organizei a volta à sala de aula da 2ª série.



A estória do tanque de guerra.



Esse (s) queria (m) detona o mundo.



Esse salvou o mundo

Um aluno não se comportou como esperado, uma aluna não atingiu um desempenho padrão, foi excluída nas formações de equipes, subestimada e desacreditada, uma turma não compreendeu um significado, um grupo não estabeleceu as relações desejáveis para o andamento esperado de uma tarefa... Sob o meu olhar de profissional responsável pela superação dos valores que culminam na violência, no fracasso e no aborto das potencialidades, que ocorrem na escola, esses acontecimentos deveriam se transfigurar, de erros/falhas (dos alunos e alunas e meus), em possibilidades de ação. Um aluno que tem algo para dizer, uma aluna ávida por ter suas capacidades reconhecidas, exploradas e desafiadas, uma turma que não teve a oportunidade necessária para compreender, um grupo que precisa ser mediado no desenvolvimento de atitudes de colaboração e diálogo dizem muito sobre a magnitude do que eu-professora posso fazer. Ver as coisas sob esse ponto de vista me fortificou nessa caminhada na contra-corrente, sem necessariamente “lutar contra” ela, mas aproveitando sua força.

Se nos permitirmos essa escuta da criança, quer dizer, nos deixarmos ser orientados a partir do desejo que ela expressa na palavra *fora do tema*, podemos, certamente, com ela, construir uma outra compreensão do seu próprio texto, ou melhor, ir ao encontro do subtexto presente em qualquer ato de fala, deixando revelar tudo aquilo que se esconde no contexto da aparência enganosa da realidade. (Souza, 1994, p.65)³⁵

É necessário ver o erro e a *palavra fora do tema* como constituinte do processo de ensino-aprendizado, não mais como algo a ser excluído, apagado, eliminado do processo bem sucedido, como se fosse sinônimo de sucesso a assepsia ou a perfeição. Como se a aprendizagem compreendesse apenas o sucesso. É necessário sim ver no erro o que dele diz respeito e constitui o conhecimento. Destacá-lo, sublinhá-lo e estudá-lo, menos para atribuir-lhe um valor moral negativo e mais para dele inferir os possíveis caminhos trilhados no processo de ensino-aprendizado.

³⁵JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.

“O lançamento”

Em junho, ensaiávamos uma apresentação para a festa junina. Era o momento de criar uma coreografia e aconteceu em continuidade com as aulas de ginástica geral no primeiro bimestre. A música que as 3^{as} séries dançavam era *Quebra o milho*, de Pena Branca e Xavantinho e as crianças utilizavam bastões, um dos materiais alternativos explorados por eles anteriormente, como ligação entre as pessoas, representando algo, marcando o tempo da música, como apoio para saltos e deslocamentos ou arremessando-os. A coreografia era predominantemente montada por mim, com elementos experimentados e criados pelos alunos, em pequenos grupos, após um trabalho com ritmo e com a música escolhida pela turma, entre outras previamente selecionadas por mim. Na dança, várias formações aconteciam: entravam representando um trem, formavam dois círculos concêntricos – as pessoas do círculo interior manipulavam o bastão de diversas formas, as do círculo exterior usavam-nos com extensão dos braços para fazerem um roda maior, rodando num sentido e em outro, depois o círculo interno voltava-se para fora, de modo que cada membro dele ficasse de frente para um membro do círculo exterior, fazendo uma série de evoluções com os bastões, agora em duplas, entre as quais alguns arremessos, em que o aluno deveria arremessar seu bastão para o parceiro e ao mesmo receber o dele. Como dito anteriormente, esses elementos e trechos da coreografia foram criados em grupo pelas crianças, eu apenas combinei-os e organizei os ensaios com todos os participantes.

Durante uma das aulas de exploração do uso do bastão, fui procurada pela mãe de um dos meninos da turma, o Gabriel, para tratar a respeito de um bilhete enviado por mim. Pedi a presença de um responsável para conversar sobre seu comportamento, como participante de um grupo de meninos dessa mesma turma, companheiros de brincadeiras, conversas e bagunças, mas também de agressões mútuas e a outros que não integravam seu grupo. As agressões repetiam-se cada vez mais acirradamente, passando das verbais às físicas, tornando-se também mais violentas. Houve brigas, sempre iniciadas com insultos, à criança e seus familiares, ou provocações físicas, como cotucões, empurrões e tapinhas. Isso não ocorre privilegiadamente em minhas aulas, mas também dentro da sala de aula, no recreio, nas filas, no banheiro, durante o hino nacional,

na saída e na entrada. A minha posição era a de informar a família sobre os acontecimentos e tentar fazer o Gabriel compreender que poderia trazer os problemas a nós, adultos, ao invés de revidar provocações e brigar. Sabia que essa ação pontual seria insuficiente e via-me sem fôlego para prolongar meus esforços nesse terreno. Estava impressionada com a percepção de que, na maioria das vezes em que separei brigas e procurei suas causas, descobri que elas eram apenas o ponto mais aparente de uma história de violência.

Se havia uma história de violência, a briga física parecia ser “apenas” a ponta do *iceberg*, o “desfecho” de uma situação que se prolongava sabe-se desde quando e de onde. Nesses momentos, penso na vida extraescolar. Em muitas ocasiões, nós, professoras, coordenadoras, diretoras e funcionárias, notamos uma grande quantidade de coincidências entre o comportamento agressivo de um aluno e sua vida extraescolar, especialmente a familiar. Quando conversamos com pais ou responsáveis, é comum, nos casos em que as ações empreendidas anteriormente falham, ouvirmos verdadeiras confissões, ou desabaços, sobre os percalços pelos quais aquela família está passando, como separações, brigas pela guarda da criança, alcoolismo, drogas, violência doméstica, abusos, perda da autoridade do adulto diante da criança, desemprego ou trabalho demais etc. Esse é apenas um dos aspectos notados de um dos meus pontos de vista, como constituinte do grupo de profissionais que lida diariamente com situações de violência na escola.

Como professora de educação física, sei também dos aspectos histórico-culturais relativos ao próprio conhecimento tratado por essa disciplina, que contribuem para a violência nas aulas. Aspectos advindos da perspectiva do esporte de rendimento, *rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização dos meios e técnicas* (Coletivo de Autores, 1992, p.54), alimentados pelos meios de comunicação e condizentes com os valores de nossa sociedade ocidental capitalista, prevêm um corpo ideal ao qual todos nos comparamos: branco, magro, eficiente, sexy e agressivo, o corpo que produz e vende mais. Nas aulas de educação física, a história de uma situação violenta é quase sempre marcada por críticas e gozações sobre os corpos e performances atléticas dos alunos, como quando, por exemplo, ao errar um chute a gol,

uma menina é chamada pelo parceiro de time de burra, com consentimento dos demais jogadores (e do[a] professor[a]).

E ainda há a contexto histórico mundial. Não caberia aqui dizer que nossa época é mais ou menos violenta, mas acredito que seja ponto pacífico afirmar que nunca antes a violência esteve tão presente nos espaços públicos e privados, via meios de informação e entretenimento de massa. Como um ato de violência no esporte, os atentados terroristas, guerras, assaltos, assassinatos, sequestros, tiroteios, brigas de estádio, chacinas etc são vendidos pela tv, internet, rádio, cinema, jornal, revista, em suma, não existe meio de comunicação de massa que não se nutra da violência. Vendida como realidade ou ficção, aliás, a fronteira entre as duas, entre a verdade e a mentira, muitas vezes é dúbia e, às vezes, realidade parece ficção, ficção parece realidade. A dubiedade também marca os sentimentos e valores que podem ser comunicados pela violência: depressão, euforia, excitação, medo, divertimento, degradação, glamour, humilhação, orgulho, derrota e/ou vitória. Enfim, após a hiperexposição e o congestionamento de sentimentos suscitados, outro ponto pacífico a esse respeito é a banalização e a naturalização da violência.

Falei a respeito da violência que ocorre nas relações que se dão dentro da escola, entre os alunos e alunas, no contexto extraescolar, especialmente familiar, inerente ao conhecimento tratado na educação física na perspectiva do esporte de rendimento e em nosso momento histórico em nível mundial, para mostrar que tudo isso passou e passa por meus pensamentos e influi em meus sentimentos quando diante de uma situação nas aulas. E um dos sentimentos mais vivos, desde o começo de meu trabalho em escolas, é o de trabalhar na contracorrente dessa avalanche de banalização e naturalização da violência e da sexualidade. É a sensação que dá quando, em um ano, realizo um intenso trabalho sobre o respeito ao outro no jogo e no esporte, como o que realizei no ano da Copa do Mundo e, no outro, vejo meus alunos imitando cenas do filme *Tropa de Elite*, durante uma partida de futebol, ao fazerem gols, irem humilhar os adversários de jogo com tapas na cabeça e gritos *Pede pra sair! Pede pra sair!*

Esse sentimento está na raiz da constatação afirmada no início – *na maioria das vezes que separei brigas percebi que havia uma história de agressões por trás delas. Se havia uma história de agressões, a briga física parecia ser “apenas” a*

ponta do iceberg, o “desfecho” de uma situação que se prolongava sabe-se desde quando e de onde – e o percebo, ao mesmo tempo, como uma fonte de energia para agir e como uma força que me paralisa. Sou instigada por ela ao mesmo tempo em que por ela me desanimo.

Como resultante desses vetores, num misto de carência e curiosidade, preocupava-me em como detectar sinais e conhecer em profundidade e extensão a história das agressões vividas cotidianamente nas aulas, a fim de delinear melhor o âmbito de minha ação como professora de educação física nesse contexto. Ou seja, queria, mais que constatar o fato da violência historicamente estabelecida, entender como ela se manifesta nas minhas aulas e como parte do conhecimento e das experiências específicas dessas aulas, para além do óbvio já constatado – os valores do esporte de rendimento, a influência da mídia, as relações familiares etc –, vislumbrar modos de trabalhar em favor da superação desse contexto, que é geral, com o conhecimento e as experiências específicas – jogos, brincadeiras, esportes, ginásticas, danças etc

Voltando aos ensaios para a festa junina, no momento da coreografia em que as crianças faziam um arremesso duplo com o bastão, encontravam alguma dificuldade em lançar e recuperar, sincronicamente com o parceiro, fazendo com que o movimento ficasse desarmônico. Eles tinham de equilibrar entre eles a força, velocidade, altura e distância com que lançar, criando um ritmo condizente com a música. Após chamar a atenção para esses elementos e dar algumas dicas, pedi às duplas que se espalhassem pela quadra, treinando um pouco, enquanto eu e os estagiários observávamos dupla a dupla, dando orientações mais específicas.

A dificuldade principal dos alunos parecia ser exatamente calibrar os fatores físico-mecânicos do movimento, lançar os bastões no mesmo momento, altura e velocidade, sem perder o equilíbrio necessário para recuperar o bastão lançado pelo parceiro, dando continuidade a mais três ou quatro repetições. Após observações e orientações no sentido de uma melhor calibragem desses fatores, a maioria das duplas conseguia chegar a um resultado satisfatório. Uma delas, porém, formada por Gabriel (o garoto do bilhete) e Fabiana, continuava tendo problemas. Gabriel lançava seu bastão e Fabiana fugia, largando o seu de qualquer maneira. Eu disse: - *Menos força, Gabriel; mais força, Fabiana, não foge do bastão!* Mais uma rodada de observação e detive-me

mais na observação daqueles que não conseguiam. Percebi então que Gabriel lançava seu bastão como quem lança um dardo, em direção à colega. Não havia ali a intenção de machucar, mas claramente percebia-se que machucaria bastante, se Fabiana não desviasse. O menino fez isso umas três vezes, a menina desviava. Claro que não conseguia pegar o bastão nem lançar o seu adequadamente. Como eu não havia percebido isso antes? Não se tratava de calibrar força, altura, velocidade, equilíbrio ou habilidade, mas de significado, de mensagem. Em nenhuma das vezes me pareceu que ele suspeitasse o que estava errado, no entanto todo o seu movimento era de um caçador que tenta fincar sua lança na presa. Então fui a eles e disse: - *vocês perceberam que não está dando certo?* Ele disse - *é claro! Essa menina não pega uma!* - *Mas veja como você está fazendo!* E demonstrei, eu lançando para ele, claro que sou mais forte e exagerei um pouco na minha expressão do movimento, pois queria fazê-lo perceber a agressão no gesto e é claro que só ameacei lançar. Ele se assustou, já se defendendo, pondo a mão a frente do rosto. Eu disse - *Viu? Como espera que ela pegue?* Pedi que olhassem os outros como faziam. Eles jogavam o bastão em pé, com as pontas uma na direção do chão, outro na direção do céu, fazendo o lançamento em forma de “balãozinho”, desenhando uma parábola, não em linha reta. Ele disse - *Ah!* Eu fiz com ela e com ele e pedi então que voltassem a trabalhar juntos. Não tiveram mais problemas.

O valor desta experiência foi o de, pelo “erro” persistente às correções técnicas, ensinar, primeiramente a mim, que o movimento humano é constituído por sentidos e significados. Por eu ter essa compreensão, posso ajudar os alunos a também apreenderem o movimento mergulhado na produção de sentidos e significados, ou seja, o movimento como linguagem. Chegar com eles no movimento como linguagem, ou no movimento como gesto e não apenas como motricidade.

Encontro dificuldades, em alguns momentos, para falar desse movimento que significa (especificidade da educação física?), o gesto, porque tenho sempre a impressão que o movimentar-se humano comporta um gama muito vasta de complexidade e profundidade de significação, dependendo do contexto, para uns ou outros interlocutores. Por exemplo: Gabriel movimentou-se com uma técnica semelhante à do caçador com sua lança ou do arremessador de dardo, partindo de seu referencial, de sua “cultura corporal”, apreendida em seus oito ou nove anos de vida, mergulhado nessa

cultura inicialmente externa e pré-determinada³⁶. É impossível afirmar o porquê dele ter usado essa técnica e não a demonstrada, do “balãozinho”; poderia ser por não ter experiência anterior com ela, por ter um “vício” de movimento, por realmente querer ferir sua parceira, por achar graça em querer assustá-la, por outros tantos motivos quantos os possíveis de se imaginar ou por um pouco de todos eles. Já para Fabiana, o mesmo movimento era agressão e suscitava uma resposta defensiva. Mas, se ela estava consciente desse significado, se sua defesa era sentida como fuga de uma agressão ou como erro, incapacidade de fazer o solicitado, também é difícil determinar. Essa impossibilidade de determinação abre espaço para questionamentos a respeito da significação do movimento humano.

Sobre a possibilidade de o movimento significar, Bakhtin diz:

O que constitui o material semiótico do psiquismo? Todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores (por exemplo, a luz), resumindo, *tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão de atividades psíquicas, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo.* (Bakhtin, 2006, p.53)

Os movimentos feitos por Fabiana e Gabriel podem ser ou *tornar-se material para a expressão de atividades psíquicas* na medida em que têm ou *adquirem um valor semiótico*. Encontro uma idéia em Vigotski, quando ele exemplifica o processo de internalização das funções psicológicas superiores, que me ajuda a entender o processo pelo qual um movimento adquire valor semiótico:

Chamamos de *internalização* a reconstrução interna de uma operação externa. Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas

³⁶ Aqui seria importante mencionar o conceito de *técnicas corporais* de Marcel Mauss, que, apesar de ter um referencial teórico diferente do utilizado nesta dissertação, é muito caro à compreensão do movimentar-se humano como algo que se constitui culturalmente.

em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais que isso.

Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se gesto para os outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, *mas de uma outra pessoa*. Conseqüentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. (...) De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções do apontar, e ser entendido também pelos outros como tal gesto. Suas funções e significado são criados, a princípio, por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança. (Vigotski, 2007, p.56-57)³⁷

O que é gesto? O gesto é movimento significado e por isso deve ser ensinado. Esta é afirmação que ousou fazer, apoiando-me nos textos de Bakhtin e Vigotski.

Quando Gabriel “apenas realizava a técnica”, esse movimento não era direcionado apenas para o objeto, na medida em que tinha um alvo, Fabiana (no caso do bebê, o movimento inicial não estava direcionado a ninguém), pretendia uma resposta e obteve. Ele significou, a despeito de supostas intenções: *Menina fraca, menina medrosa, menina incapaz, menino forte* e obteve uma resposta condizente com esses sentidos e significados, a fuga de Fabiana. No momento em que, neste caso, eu interferi, ajudando Gabriel e Fabiana a entenderem a mensagem possível de ser lida no lançamento de Gabriel e sua inadequação diante do sentido necessário naquele momento, eu medie o

³⁷ É importante considerar que o exemplo acima mencionado ilustra um processo que se dá na primeira infância e meu exemplo situa-se na idade escolar, o que deve implicar em certas diferenciações, porém, entendo que esse processo de internalização nunca tem um ponto final (a não ser com a morte e talvez nem aí), uma vez assumida uma visão não linear, mas sim espiralada do desenvolvimento humano.

quê? Mediei o ajuste, o refinamento do gesto ao contexto, a significação. Naquele contexto, ser bom, ser esperto, era conseguir o lançamento com o outro.

Essas constatações parecem-me importantes para a compreensão das relações entre as técnicas e os significados. Meus estudos, nesse viés de pensamento, pretenderam subsidiar uma diferenciação das diversas possibilidades de significação que o movimento humano pode proporcionar ou adquirir.

Longe de acarretar a construção de um conceito fechado, conforme estudei o movimento-gesto, construíram-se pensamentos mais complexos e abertos. Na busca de um entendimento mais amplo e profundo, descobri o gesto que não se encerra em si mesmo, estanque, mas num mundo de relações e transformações em conjunto com o pensamento e a linguagem como um todo, que tem sua história, que se dá num determinado contexto.

O gesto que não se encerra em si mesmo, estanque, não pode ser compreendido sem se relacionar com a linguagem como um todo, a não ser exatamente em sua incompletude. Também não pode ser compreendido fora do mundo histórico-cultural e aqui penso que significado e técnica confundem-se, pelo menos em se tratando dos esportes, ginásticas, lutas, danças, jogos e outros, da cultura corporal, como é entendida na abordagem crítico-superadora:

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.

Contemporaneamente pode-se afirmar que a dimensão corpórea do homem se materializa nas três atividades produtivas da história da humanidade: linguagem, trabalho e poder.

[...]

essas três atividades não aparecem na produção humana de forma fragmentada. Articulam-se e, simultaneamente, são linguagem, trabalho e poder. (Coletivo de Autores, 1992, p.39-40)

Bakhtin, ao tentar delinear o objeto da filosofia da linguagem, diz que não tocaremos no cerne das questões relativas à linguagem lançando mão apenas das esferas física, fisiológica e psicológica da realidade. Para ele, faz-se necessário, a fim de dotar os numerosos elementos que podem ser derivados dessas esferas - o movimento em si, as sinapses, os pensamentos, as intenções etc., uni-los *por um conjunto de regras internas que lhe atribuiria vida e faria dele justamente um fato lingüístico* (Bakhtin, 2006, p.72).

O que deve ser acrescentado a este conjunto já tão complexo? É preciso, fundamentalmente, inseri-lo num complexo mais amplo que o engloba, ou seja, na esfera única da relação social organizada. [...] Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. (Bakhtin, 2006, p.72)

Se eu fizer uma relação entre o lançamento de Gabriel com o *gesto verdadeiro* de Vigotski e com o *fato lingüístico* de Bakhtin, posso imaginar que o *manifestar objetivamente para os outros todas as funções, e ser entendido também pelos outros como tal gesto* (Vigotski, 2007:57), ou seja, o tornar-se um *gesto verdadeiro*, depende desse pertencimento *a uma esfera única da relação social organizada* e da *integração na unicidade da situação social imediata*. O lançamento não é gesto por si próprio, mas, no momento em que se dá, no contexto de uma aula, pode ser considerado gesto, na medida em que media respostas, sentidos e significados que o constituem. Como descrito anteriormente, o lançamento, naquele contexto, representa uma série de imagens, possibilidades e valores da sociedade brasileira, que por sua vez foram construídas historicamente. A dimensão simbólica deste gesto passa a ser mais evidente se observarmos que ele é usado não apenas visando ao objetivo físico imposto e sim, talvez com mais frequência, para dizer coisas como *Somos superiores, Você é inferior, Eu sou homem, Eu sou mais forte, Eu faço parte do grupo dos predadores*.

Colocadas essas ideias, olhando pela perspectiva crítico-superadora do ensino da educação física, uma vez que esta abordagem *busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem*

produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal (Coletivo de Autores, 1992, p.38), podemos ousar concluir que esse movimento encharcado de valor semiótico, o gesto, deve ser objeto de trabalho do ensino escolar, uma vez que *a ação* (ou movimento), que não incorporou *a fala e o uso dos signos*, acontece em humanos apenas quando bebês, sem a necessidade da escola. Toco aqui em um ponto chave na polêmica sobre o papel da educação física escolar para as diferentes perspectivas do conhecimento: se sob determinado ponto de vista chego ao gesto, como portador da historicidade e poder da ação humana, constituindo o foco da educação física escolar, por outro, esse foco é o desenvolvimento de capacidades e funções “naturais”, biológicas, psicológicas e afetivas, como a capacidade de equilibrar-se, a coordenação motora grossa e fina, a lateralidade, o esquema e a imagem corporal, a capacidade de agir coletivamente etc. O “ensino” de “capacidades” e “funções” “naturais” que considera o movimento desprovido daquilo exatamente que o torna humano, os sentidos e os significados, e o “limpa” de toda historicidade e jogo de poder é o que chamo aqui de movimento (des)humano.

[...] assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação [...] Realiza-se [...] o uso de instrumentos especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores. (Vigotski, 2007, p.10)

Se reconheço que a educação deveria preocupar-se com o ensino do gesto, na prática tenho de estar atenta para o movimentar-se dos alunos, como gesto. Faz-se necessário aprender a ver o gesto, pois sou acostumada a ver mero movimento. Acordar o sentimento e a percepção para o gesto não é tarefa automática, natural. Tenho de aprender a ver para ensinar que movimento é gesto, como com Gabriel e Fabiana. Tenho de aprender a ensinar o gesto, como gesto. Acho que isso demanda a construção de uma forma de aprender/ensinar. Acho que estou no início dessa construção, não sozinha, por isso *estamos* no início dessa construção. Sou uma operária da educação física escolar, como outros, colocando mais um tijolo, contribuindo com uma leitura, uma pequena-grande descoberta como esta. Depois, quando a construção estiver mais avançada, olharei a fim de ver que rumo estamos tomando, que outras contribuições poderei dar,

escrevendo ou modificando minha prática de professora. Tornando a apreensão do gesto mais visível, mais palpável, menos acidental.

O outro e a palavra: “O caso da consciência corporal”

Desde meu ingresso como professora no Estado, uma das vertentes de meu trabalho tem sido desenvolver propostas com base em atividades de conscientização corporal, entendida do modo mais genérico possível, como o conhecimento de si próprio, pelas sensações e pelo gesto. No encaminhamento dos trabalhos visando a esse conhecimento, fui influenciada pelo trabalho coordenado pelo professor Adilson Nascimento de Jesus, nos três anos em que participei no Grupo de Dança (GEDAN) e nas disciplinas *Vivências Corporais II e Dança*³⁸ (do Curso de Graduação em Educação Física da Unicamp), em que foi marcante a experiência com a massagem e a auto-massagem, o uso de metáforas para induzir sensações e gestos e o estudo da anatomia e mecânica do gesto, assim como a expressão dos sentimentos ocasionados em forma de dança.

A partir desse referencial, introduzi no planejamento um módulo de estudos em que a tônica era a atenção às sensações do próprio corpo e do corpo do outro durante as experiências propostas, começando mais timidamente em 2006, com aulas de massagem e auto-massagem, explicações sobre a anatomia e funcionamento do corpo, orientações a respeito de movimentos cotidianos (como carregar a mochila, permanecer sentados às suas carteiras, erguer peso, varrer etc.), desenhos de si mesmos e dos colegas, deslocamentos em diversas posições e apoios e jogos³⁹. Em 2007, a riqueza dos resultados alcançados era evidente, traduzida na participação de todas as crianças das seis turmas envolvidas, do prazer demonstrado por elas, da quantidade de dúvidas e questionamentos propostos e da melhora no relacionamento entre nós, no que diz respeito ao contato com o corpo do outro. Alguns desses elementos citados, como o prazer e a melhora nos relacionamentos podem ser afirmados a partir do que vi e vivi com os alunos, talvez visualizados nas imagens deles contidas em tantas fotos e alusões, em textos produzidos por eles, às mensagens

³⁸ Os fundamentos teóricos e técnicos do trabalho referente à *conscientização corporal* desenvolvido pelo professor Adilson estão detalhados em sua dissertação de mestrado, *Vivências corporais: proposta de trabalho de auto-conscientização* (Jesus, 1992).

³⁹ Em relação aos jogos, outra referência foi bastante presente: BOAL, Augusto; *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

como algo bom, que poderia ocorrer novamente.

Resolvi novamente propor o estudo desse tema, mais profundamente, planejando um módulo em que, além dos itens já mencionados (os quais deveriam ser ampliados com as turmas já iniciadas), estava previsto o estudo dos sentidos, dos ritmos vitais, da respiração e da voz e a realização de avaliações, nas quais se relataria as formas como ocorreram as ações, seriam elaborados conceitos concernentes às práticas realizadas e explicitados sentimentos em relação e durante essas práticas.

No momento do planejamento, outra influência importante que ajudou a compor essa proposta, foram os estudos realizados na já referida disciplina *Modos de olhar a produção escolar*, uma vez que minha atenção voltou-se para os modos como eu poderia melhor identificar as *réplicas* das crianças aos conhecimentos introduzidos, remetendo também à discussão que apresentei anteriormente a respeito do gesto. Por esse motivo, tinha o interesse de desenvolver, além de uma observação visual e auditiva mais acurada, instrumentos que me ajudassem a ouvir mais vozes, com o objetivo de que essas vozes compartilhassem comigo a modulação das experiências em aula, além de participar da construção desse conhecimento sobre o corpo, o qual, ainda a partir dessa influência, não era mais apenas o próprio, mas o do outro, como conhecimentos não desvinculáveis entre si. Daí a elaboração de avaliações, individuais e coletivas, em forma de textos.

Esses textos (orais, escritos ou gestuais) algumas vezes eram expostos para todos, lidos pela turma ou até por todas as turmas, outras apenas para mim e a pessoa que o tivesse produzido, às vezes suscitando uma conversa, uma problematização, uma resposta de minha parte ou apenas o meu conhecimento de algo. Dessa forma eram mais que avaliações, eram espaços de diálogo. Não ficaram também restritas ao planejamento das aulas de conscientização corporal, mas permearam todo o ano letivo, no estudo de outros assuntos, entre outras formas de avaliação.

Gostaria então de narrar alguns episódios, trazendo relatos de alunos a respeito de diferentes experiências que tivemos nas aulas de conscientização corporal e de ginástica geral, a fim de compartilhar as descobertas feitas sobre o como se dá o processo de tomada conscientização corporal, própria e do outro, nas aulas de educação física.

Nas aulas de conscientização corporal, um dos temas estudados era o equilíbrio, em que planejei atividades nas quais se deveria experienciar o movimentar-se ou manter-se em posição estática com a relação de equilíbrio modificada ou não. Em uma dessas aulas, improvisei uma trave de equilíbrio, colocando os bancos do refeitório em linha e revestindo-os com colchonetes. A atividade proposta era bem simples, consistindo em, um a um, os alunos deslocarem-se sobre a trave, de diversas formas. Começamos das formas consideradas mais fáceis para as mais difíceis, quando o aluno terminava de fazer o percurso uma vez, ia para o fim da fila, organizada ao longo da trave. Quem fazia a travessia era assistido pelos colegas. Também foram orientados a pedirem a ajuda de um amigo, caso sentissem necessidade, para acompanhar o trajeto ao lado, podendo estender a mão em algum momento mais crítico. As formas de locomoção variaram em cada aula, para cada turma, pois, dependendo das indicações de prazer, dificuldade, sofrimento, medo e das sugestões orais ou gestuais dos alunos, novas possibilidades e combinações aconteceram. A sequência geral, realizada com diminuições ou acréscimos foi a seguinte: sentados de frente, andar arrastando o bumbum, andar de frente e de costas, alternar passos simples com a posição do aviãozinho, ajoelhados, engatinhar, com apoio dos pés e mãos de frente e de costas e realizar cambalhotas sobre a trave.

Após a realização dessa aula com uma 4ª série, propus aos alunos que fizessem um relatório, explicando a eles o que eu entendia por relatório, associando o substantivo com o verbo relatar, contar como algo aconteceu. Disse também que eu esperava um *relato vivo*, como descrito anteriormente.

No início, minha proposta não foi compreendida, os alunos perguntavam: - *Como assim Prô, o que é pra escrever? Ou - É pra falar o que aconteceu? Ou - Eu não lembro o que aconteceu!* Recebi também muitos textos parecidos com *A aula de equilíbrio foi muuuuito legal, porque se equilibrar é divertido, porque a Prô de física é muuuuito legal. Eu gostei muito!* ou o contrário *A aula de equilíbrio foi chata, porque é difícil. A professora podia fazer umas aulas mais legais.* Percebi que a dificuldade era falar sobre os sentimentos, sentidos e significados produzidos por eles mesmos. Pois, se eles achavam algo *legal* ou *chato*, é porque sentiram algo agradável ou desagradável, durante a aula ou após, ao pensar

sobre ela. É porque pensavam sobre aquela experiência de uma determinada forma. As dúvidas apresentadas por eles me diziam que estavam apreensivos com a ideia de um relatório em que deveriam descrever os acontecimentos de forma objetiva, ou seja, relatar a organização e os acontecimentos da aula, como eles achavam que eu propus que acontecesse. Como se estivessem sendo testados, se participaram, se prestaram atenção, se entenderam as minhas instruções etc., para daí avaliá-los. E não era essa a minha preocupação. Era praticamente oposta a essa.

Minha preocupação era, justamente, entender melhor o ponto de vista dos alunos, diante do conhecimento que introduzia e captar um pouco da experiência por eles vivida. Era importante saber qual era o “roteiro” de seus sentimentos, impressões, pensamentos etc., em sua característica de ser singular. Portanto, não haveria certo ou errado e muito menos uma avaliação, de minha parte, no sentido de dar um valor que se traduzisse em nota de fim de bimestre.

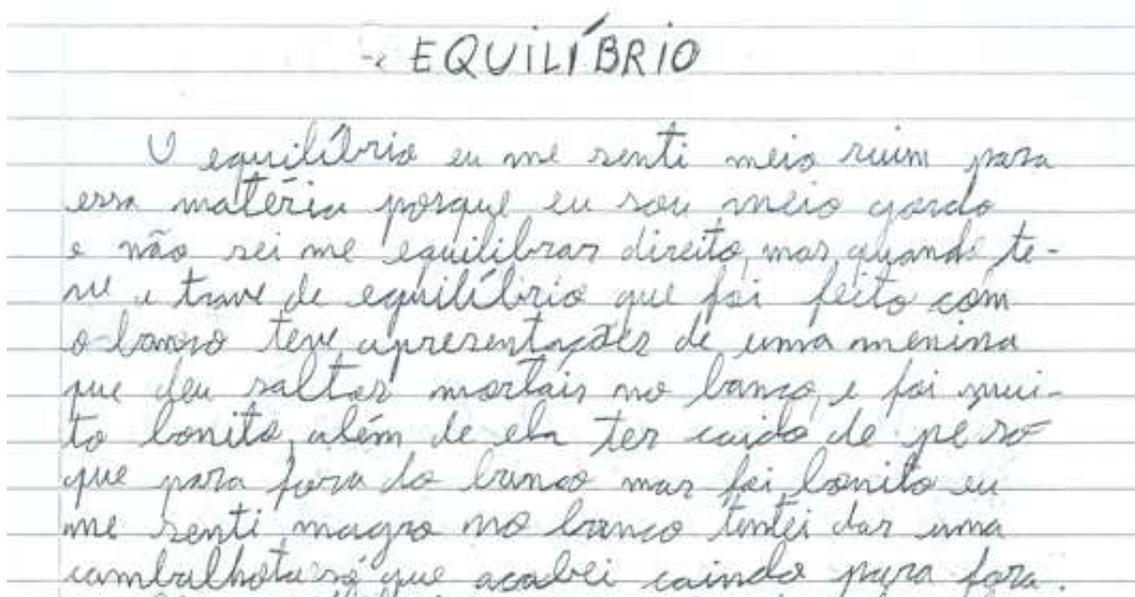
Além do objetivo de avaliar, à minha maneira, a experiência dos alunos, outro objetivo era fazer com que eles se exercitassem em lembrar para consolidar o conhecimento para si mesmos e se conscientizassem de como aquela experiência os afetou.

Não teria sentido um relato das aulas como elas ocorreram objetivamente, semelhantes uns aos outros e dizendo-me coisas que eu já sabia. Apenas lembrar de fatos e registrá-los, talvez servisse para marcar a experiência dos procedimentos de organização de uma aula, mas essa experiência já é marcada o bastante.

Fui explicando aos poucos, um a um, retornando relatórios, questionando-os, fazendo com que falassem a mim e depois escrevessem. Foi o suficiente. A sensação que tive ao repetir esse processo com as turmas foi a de que tirava-se um peso das costas dos alunos, quando eles entendiam que aquilo que eles sabiam era exatamente o que eu esperava e não o que eles acreditavam não saber, assim como não via com maus olhos o fato de eles não gostarem da aula, apenas queria saber o que os fez não gostar, sem represálias.

André, meu aluno na 3ª e 4ª série, sempre muito participativo e atento, parecia ser perfeccionista, pois sempre dava demonstrações de insatisfação sobre sua

performance nas aulas, ao mesmo tempo era um “perfeccionista positivo”, porque procurava dar sugestões para melhorar e conseguia entender o erro como algo que faz parte do aprendizado. Por exemplo, durante os ensaios da festa junina, estava sempre chamando a atenção dos colegas para que prestassem mais atenção, pois, segundo ele, a coreografia parecia fácil, mas não era. Elaborou o relatório do qual destaco um trecho:



Equilíbrio

O equilíbrio eu me senti meio ruim para essa matéria porque eu sou meio gordo e não sei me equilibrar direito, mas quando tive a trave de equilíbrio que foi feita com os bancos teve apresentações de uma menina que deu saltos mortais⁴⁰ no banco e foi muito bonito, além de ela ter caído de pé só que para fora do banco mas foi bonito eu me senti magro no banco tentei dar uma cambalhota e acabei caindo para fora.

(André, 4ª série)

Aqui há um caso em que a minha proposta foi contemplada. Mais à frente voltarei a ele, estudando algumas descobertas que fiz, lendo e relendo-o algumas vezes.

Outro “módulo” de estudos desenvolvido foi o da ginástica geral⁴¹,

⁴⁰ A menina fez um rolamento. É comum os alunos confundirem o rolamento com o salto mortal, que constitui-se de rolamento (s) feito (s) no ar.

⁴¹ Os subsídios teóricos e técnicos de meu trabalho com ginástica geral na escola são provenientes, principalmente, de minha experiência como aluna do professor Jorge Sérgio Perez Gallardo e da professora Eliana Ayoub e da leitura das seguintes referências: AYOUN, Eliana. *Ginástica geral e educação física escolar*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004; GALLARDO, Jorge Sérgio Perez. *Proposta de uma linha de ginástica para a educação física escolar*. In: Picollo, Vilma L. Nista, Educação física escolar: ser... ou não ter?. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

aconteceu na sequência da conscientização corporal, aproveitando o gancho do estudo dos ritmos vitais. Nesse estudo, observamos nossas sensações antes e após exercícios como correr, alongar e relaxar, fizemos exercícios de respiração em grupos pequenos em que um respirava profundamente enquanto os demais movimentavam a pessoa que respirava, tentando fazer com que os movimentos tivessem o mesmo ritmo da respiração, levando-nos a observar, ao mesmo tempo que nos movimentar, o ritmo respiratório do outro e fizemos exercícios rítmicos em uma grande roda, tentando imitar um grande coração pulsando. Os alunos eram mediados por mim a perceberem em si mesmos as pulsações cardíacas e respiratórias, que se fazem sentir em todo o corpo, não apenas no tórax, por vários sentidos: visual, tátil, auditivo, assim como podemos percebê-los em nós mesmos e nos colegas. Após essas experiências, fomos para o quadro negro, conceituar juntos o que é ritmo e dar exemplos de ritmos da vida e das máquinas, diferenciando seres vivos e objetos em relação ao movimento.

Esse estudo introduziu a ginástica geral sendo o primeiro tema, em aulas em que deveríamos formar grupos e criar uma composição de gestos rítmicos, apresentando-os para os restante da turma. Em seguida, estudamos outros dois grandes temas. 1) O transporte: após algumas experiências preliminares e a conceituação de transporte, formamos grupos para criar e experimentar formas de transportar e carregar a nós mesmos e aos colegas; 2) A pesquisa de possibilidades de uso de materiais alternativos (colchonetes, bastões e tecidos): a partir do estudo de elementos da ginástica rítmica, formamos pequenos grupos para pesquisar modos de utilizar os diferentes materiais, ao som de uma música escolhida pelo grupo e retomando os elementos “colhidos” nas experiências anteriores, nas aulas de ritmo e transporte. Realizamos apresentações das criações dos alunos e, a partir dessas criações em pequenos grupos, elaboramos as apresentações da festa junina. Ao encerrar um tema era solicitado um trabalho escrito, como o detalhado anteriormente.

A respeito da criação de movimentos pelos alunos, transcrevo trechos dos trabalhos escritos de Aldo e Graziela, nos quais respondem à pergunta: *para que serve criar movimentos?*

Aldo é meu aluno desde 2006 e sempre me passou a imagem de rebelde, reivindicando aulas livres para jogar futebol, na posição de goleiro, fazendo

caras e bocas quando eu propunha atividades diferentes, sendo bastante falante e aparentando descompromisso. Em 2007, começou a participar mais e prestar atenção na minhas falas, mas ainda parecia uma participação forçada, talvez por um puxão de orelha dado pela mãe, depois de conversar comigo na reunião de pais. Quando propus o trabalho com ritmo, ele e a turma do futebol me surpreenderam, pois, pela primeira vez, os vi realmente empolgados e envolvidos como ficavam ao jogarem bola. A apresentação de seu grupo foi um verdadeiro *show*, fazendo com que os colegas se agrupassem ao redor, em grande empolgação, com muitos gritos, pedindo bis. Ele era o vocalista do trio, em que os parceiros faziam sons percursivos com a boca. O grupo preparara um Rap. Aldo cantava uma letra em que eu distingi frases como *sua cabeça vai estourar, e ninguém vai conseguir juntar, seu otário!* Ele mesmo compôs o Rap, então pedi que o trouxesse por escrito. Infelizmente, o papel com a letra se perdeu entre tantos que carregou num dia atribulado, mas ao lê-lo, fiquei admirada. Tratava-se de um conselho a um amigo que estava se envolvendo com drogas, em que ele dizia ao mesmo para se afastar das drogas, e aí o porquê de chamar o ouvinte de otário, e tentava adverti-lo que, se continuasse nesse caminho, seu destino seria uma bala na cabeça, que se explodisse não haveria como juntar, sendo um caminho sem volta.

Graziela também foi minha aluna em 2006 e 2007 e confesso que até a leitura dos primeiros textos não tinha voltado minha atenção para ela, até mesmo demorei para ligar seu nome à sua face. Ela se apresentava tímida, quase nunca se dirigia a mim, nunca questionava nada, não bagunçava, não aparecia. Mas, pelos textos, percebi o quanto ela foi atenta em seu silêncio, e não apenas atenta, mas pensativa e ativa em seu processo de aprendizagem, elaborando pensamentos de grande complexidade. Duas percepções iniciais diferentes, que podem aqui representar o aluno rebelde e a aluna dócil, duas figuras típicas, mostrando-se, a um olhar mais atento, destipificadas em suas singularidades, uma vez dada a oportunidade de criarem textos gestuais, orais e escritos.

As aulas de criação de movimento foram legais, mas tem sempre sempre uma pessoa que desrespeita o prof. Não fui eu que bagunsei mas quase que bagunçou. Essa aula foi legal movimento criações, foi uma aula divertida mas terminou a aula.

Serve como demonstrar a vida em movimentos de você, demonstrar a vida em você, uma aula quase tranquila e aprender a fazer ou criar um movimento da vida.

As aulas de criação de movimento foram legais, mas tem sempre uma pessoa que desrespeita a prof. Não fui eu que bagunsei mas quase que bagunçou. Essa aula foi legal movimento criações, foi uma aula divertida mas terminou a aula.

Serve como demonstrar a vida em movimentos de você, demonstrar a vida em você, uma aula quase tranquila e aprender a fazer ou criar um movimento da vida. (Aldo, 4ª série)

③ Serve pra gente viver. Vou explicar, serve pra muitas coisas; se não fosse os movimentos eu não teria escrito isso, eu não comeria, não falaria por que a boca faz vários movimentos, eu não andaria e nem poderia ir ao banheiro. A vida é cheia de movimentos. Tomos que criou movimentos pra gente viver, um bebê por exemplo ele cria vários movimentos para

engatinhar, um gato ele cria vários movimentos para pular, e é por isso que a gente cria movimentos, por que se não o neném não andaria, o gato não pularia de algum lugar, a gente não dançaria e muito mais.

Serve pra gente viver. Vou explicar, serve para muitas coisas; se não fosse os movimentos eu não teria escrito isso, eu não comeria, não falaria porque a boca faz vários movimentos, eu não andaria e nem poderia ir ao banheiro. A vida é cheia de movimentos pra gente viver, um bebê, por exemplo, ele cria vários movimentos para engatinhar, um gato ele cria vários movimentos para pular, e é por isso que a gente cria movimentos, porque se não o neném não andaria, o gato não pularia de algum lugar a gente não dançaria e muito mais.

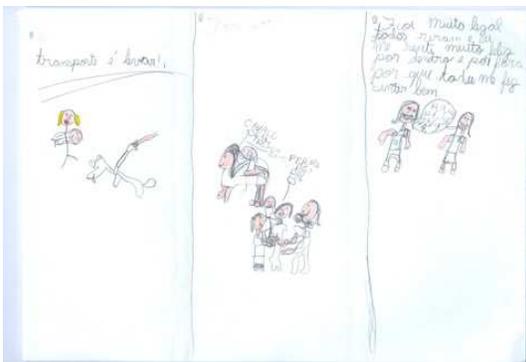
(Graziela)

Esses textos dão pistas de como é possível, a pessoas tão jovens, a elaboração de ideias complexas sobre as quais a educação física tem se debruçado arduamente, como a *corporeidade* e a dicotomia corpo/alma, já que eles conseguem discernir e expressar, de modo simples, como o gesto, a vida e ações humanas são

indissociáveis. Ainda nesse sentido, em outra ocasião, com uma 2ª série, conversando a respeito das aulas de equilíbrio, a partir da fala de uma menina, a Carina -*Prô!, também existe o equilíbrio mental*, começamos a questionar o que viria a ser equilíbrio mental e a relação com o equilíbrio corporal, não apenas em situação de se equilibrar para, mas no equilíbrio entre bom e ruim, saúde e doença, sendo que eu participei como mediadora das falas das crianças, que chegaram ao conceito de unidade corpo/mente. Fizemos então uma lista de ações humanas nas quais é importante ter equilíbrio e a escrevemos na lousa. Lembro-me de algumas: estudar, aprender, esperar ônibus, dormir, praticar esportes, enfrentar um problema na vida, fazer cocô etc.

Visando a trazer mais elementos para a compreensão do trabalho com a conscientização corporal nas aulas de educação física, acrescento ainda a transcrição de mais alguns relatos de alunos e alunas da 2ª série A⁴², a respeito das aulas com o tema transporte, com atenção especial ao item em que eles contam como se sentiram durante essas aulas.

⁴²Estou especificando a turma porque pretendo mais à frente detalhar o processo ocorrido nessa aula com esta turma, em comparação com o processo ocorrido com outra turma, a 2ª série B.



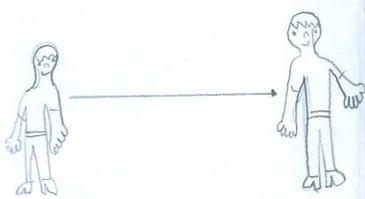
transporte é levar!
Foi muito legal todos riram e eu me senti feliz por dentro e por fora porque tudo (ou todos) me fez sentir bem
 (Andréa)

Foi muito legal todos riram e eu me senti muito feliz por dentro e por fora por que todos me fez sentir bem.

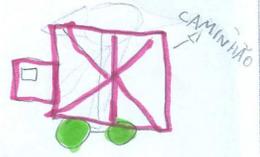
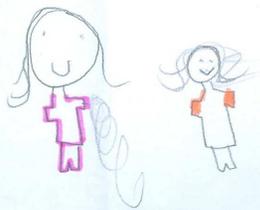


Eu estou transportando o meu cachorro.
 Eu estou transportando o meu filho.
 Eu estou carregando a minha amiga.
 Eu estou pegando a minha amiga.
 O carro está transportando as pessoas.
Eu me senti muita cosquinhas e as meninas eram muito pesadas.(Sônia)

Nome: _____

<p>①</p> <p>R- Transporte é levar uma pessoa para outro lugar.</p> 	<p>②</p> <p>R- Eu inventei 2 coisas um que um subia em 2 cavalos e o outro era para 2 pessoas eram para levantar uma pessoa no braço.</p>	<p>③</p> <p>R- Eu senti que a Leticia era pesada.</p>
--	---	---

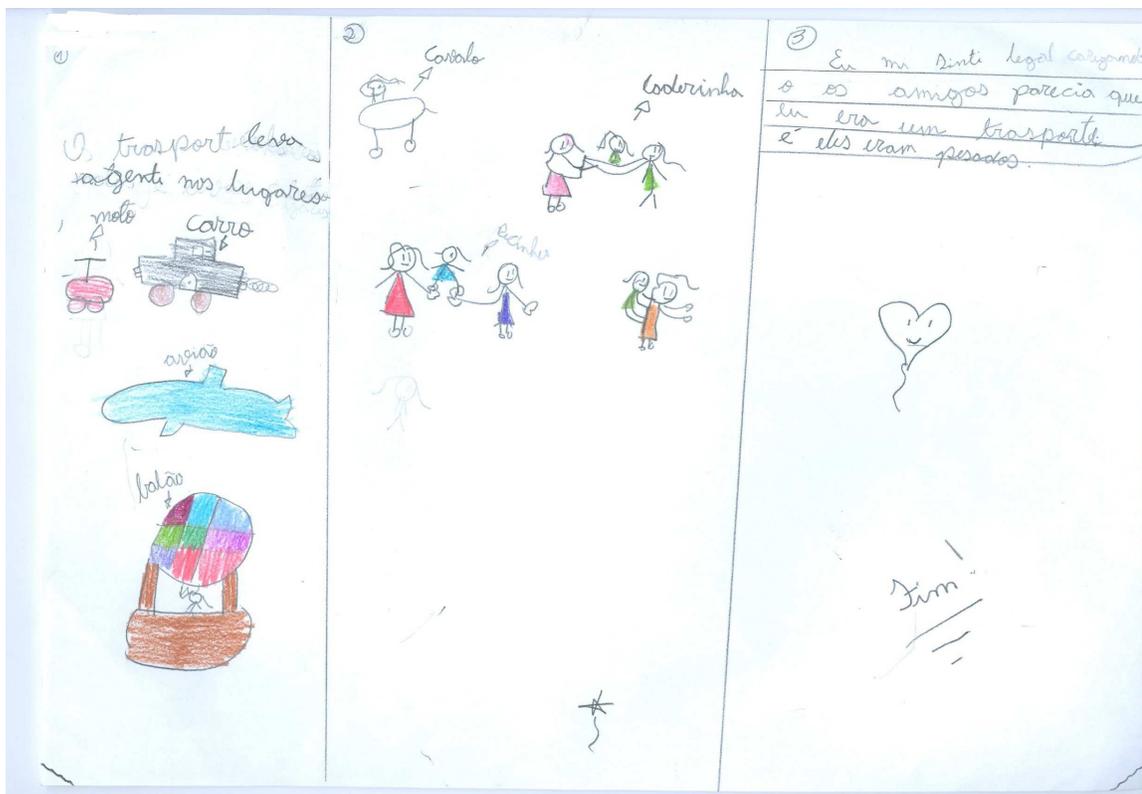
Transporte é levar uma pessoa para outro lugar.
 Eu inventei 2 coisas um que subia em 2 cavalos e o outro era para 2 pessoas eram para levantar uma pessoa no braço.
 Eu senti que a Leticia era pesada. (Thiago)

<p>①</p> <p>TRANSPORTE É</p> <p>CARRO AVIÃO E</p> <p>BICICLETA</p> <p>ÔNIBUS CAMINHÃO</p>  	<p>②</p> <p>EU INVENTEI UMA</p> <p>MOLHILA E CARRE-</p> <p>GAR ELA NO COLO</p> 	<p>③</p> <p>EU GOSTEI EU ME SENTI</p> <p>LEGAL É LEGAL FAZER ISSO</p> <p>ELA ERA LEVE</p> 
---	--	--

Transporte é carro avião e bicicleta ônibus caminhão.
 Eu inventei uma mochila e carregar ela no colo.
 Eu gostei eu me senti legal é legal fazer isso ela era leve. (Mônica)

<p>nome.</p> <p>o transporte é você transportar alguém.</p> 	<p>Eu vinham</p> 	<p>Eu senti que foi muito difícil por que foi difícil se equilibrar os amigos na hora de fazer o pezinho e gente tinha que equilibrar o amigo longe.</p>
<p>Transporte é você transportar alguém carro bicicleta Eu fiz pezinho carroça Eu senti que foi muito difícil porque foi difícil se equilibrar os amigos na hora de fazer o pezinho a gente tinha que equilibrar o amigo longe. (Tainá)</p>		

<p>nome:</p> <p>1) Transporte é levar um animal ou uma pessoa</p> <p>2) A gente inventou o transporte de cavalo</p> <p>3) Eu senti medo de derrubá-lo</p> 	<p>1- Transporte é levar um animal ou uma pessoa. 2- A gente inventou o transporte de cavalo. 3- Eu senti medo de derrubá-lo (Mirian)</p>
---	--



O transporte é levar a gente nos lugares
 Moto carro avião balão
 Cavalo cadeirinha pezinho
Eu me senti legal carregando os amigos parecia que eu era um transporte e eles eram pesados.
 Fim!
 (Natália)

Passarei a uma explanação teórica sobre a *conscientização corporal*, na qual pretendo trazer para o estudo do material apresentado uma visão geral dos modos como esse tema tem sido introduzido nas escolas. A importância dessa explanação se dá porque, além de tratar de um referencial básico para entender o que é *conscientização corporal*, é um referencial que constitui a minha prática. Mas, como se verá, ele será questionado, com base nesse estudo que venho empreendendo e nos textos dos alunos.

Procurando textos que discorriam sobre a conscientização corporal como tema na educação física escolar⁴³, mais uma vez me deparei com a discussão em torno da dicotomia corpo/mente, uma constante, trate-se do esporte, do jogo ou da ginástica na escola. Neste caso, curiosamente, o próprio termo *consciência corporal* parece ter surgido da necessidade de superação dessa dicotomia.

Melo (1994 e 1998) afirma que, nos estudos que versam sobre o modo como o conhecimento sobre o próprio corpo se organiza, uma terminologia bastante variada foi criada, como somatognosia, imagem espacial do corpo, esquema corporal, imagem corporal, esquema postural, consciência corporal e outros, criando confusão e dando a impressão de que cada “usuário” de um desses termos tratava de uma parte desse conhecimento distinta das demais. Para chegar então à concepção de *consciência corporal*, o autor explica como os termos *esquema corporal* e *imagem corporal* emergiram, um dos estudos neurológicos, outro dos estudos psicológicos.

Assim, a partir da observação de pessoas e animais que sofressem de alguma patologia, que era causa ou causada por disfunções neurológicas, acidentados ou amputados, apresentando sintomas como, por exemplo, o *membro fantasma*, cientistas descobriram áreas no cérebro, onde se encontrava representado o corpo. A cada membro, órgão ou parte, enfim, correspondia com precisão uma zona cerebral, onde se faziam todas as suas conexões aferentes e eferentes, localizando-se nessas zonas o local de chegada de toda sensação e saída de toda ação motora.

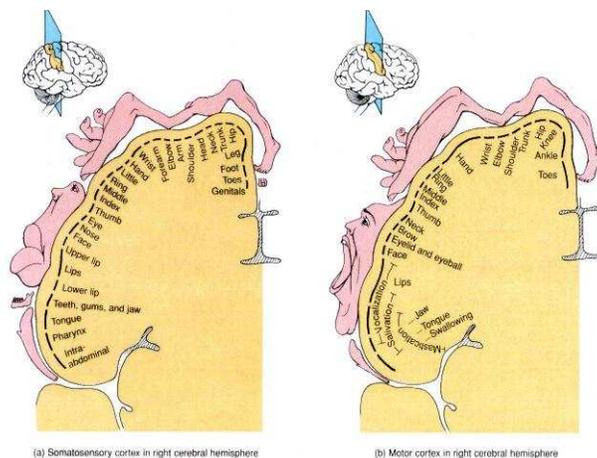
⁴³ ARAGÃO, M. G. S., TORRES, A. N. & CARDOSO C. K. N. *Consciência corporal: uma concepção filosófico-pedagógica de apreensão do movimento*. In: REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE Corpo e Educação, volume 22, nº 2, janeiro/01, páginas 115-132.

CAVALARI, Thaís Adriana. *Consciência corporal na escola* Campinas: dissertação/FEF-Unicamp, 2005.

MELO, José Pereira de. *Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência da educação física na idade pré-escolar*. Campinas: dissertação/FEF-Unicamp, 1994.

Idem. *Configurações do conhecimento do corpo: subsídios para a prática da Educação Física nas séries iniciais de ensino*. Campinas: tese/FEF-Unicamp, 1998.

É importante dizer que esses trabalhos partem de referências teóricas distintas das quais me baseio, mas minha opção por apresentá-los ocorreu para elaborar outro modo de compreender o trabalho de conscientização corporal na educação física escolar.



Resultou dessas descobertas o conceito de *esquema corporal*, que veio a ser de uso corrente nos textos que tratavam do desenvolvimento infantil e influenciaram intensamente a educação física escolar, sendo um dos pilares da perspectiva desenvolvimentista.

Já o termo *imagem corporal* surge pelo desenvolvimento dos estudos em psicanálise e *ultrapassa o caráter limitante do termo* (esquema corporal), *quando envolve, no seu âmbito, elementos de ordem inconsciente, afetiva e social* (Melo, 1998, p.16), é o reconhecimento da famosa dimensão *psicosocial* do humano, que, agregada ao conhecimento advindo da neurologia, constituiria o todo *biopsicosocial*.

Melo (1998) propõe o termo *consciência corporal* como amalgamador dos termos esquema e imagem corporal, o primeiro sendo a base neurológica em que o segundo se instala, caracterizando-se pelo elemento psicológico deste último. Permanece a perspectiva da neurofisiologia atrelada à psicologia para explicar os fenômenos da conscientização corporal, porém, questionando a dicotomia corpo/mente, apoiando-se num referencial fenomenológico, no qual o termo *corporeidade* encontra lugar como modo humano de ser no mundo.

Observa-se, na abordagem fenomenológica, que a visão de esquema e imagem é substituída por uma concepção mais global e totalizante de corpo. Nestas, as reflexões pertinentes a todo o processo do conhecimento corporal sugere que o termo consciência do corpo parece mais fiel a esse intento, uma vez que emerge como o conceito mais abrangente na organização da noção de corpo.

[...]

Estudar essa organização é partir do pressuposto de que

nossa presença nesse mundo é corporal. Assim, todo aparato sensitivo e perceptivo que compõe esse corpo coloca-se à disposição na relação sujeito-mundo. O importante é considerar que essa relação só se efetivará mediante a exploração que fazemos do meio ao nosso redor, impulsionados pelos mecanismos internos de que dispomos. (Melo, 1998, p.20-21)

Sobre as ações que devem ser levadas a cabo para o desenvolvimento de consciência corporal nas crianças, afirma a *motricidade* como único veículo de relação sujeito/mundo, sendo papel da educação física contextualizar suas ações, visando a influir no desenvolvimento da criança. Para tal, ela deveria ser capaz de identificar o processo de *desenvolvimento natural*, de modo a intervir adequadamente, de acordo com o estágio de desenvolvimento e necessidades das crianças, a fim de proporcionar a *normalidade* (Melo, 1994, p.13 e Melo, 1998, p.74-75).

A perspectiva fenomenológica de corpo, na qual *descarta-se a idéia de corpo-objeto [...] lançam-se os olhares para um corpo que é o centro das percepções e que no mundo se envolve* (Melo, 1998, p.18) dá a tônica também aos estudos de Cavalari, mas enquanto Melo tem como referencial mais evidente para sua ação autores da psicomotricidade e do cognitivismo, como Le Boulch e Piaget, Cavalari baseia-se principalmente em Jung e Reich.

o reconhecimento do todo que é o corpo (no sentido de corporeidade), assim como dos segmentos que o compõem: músculos, ossos, articulações, etc; é o conhecimento das possibilidades de movimentos e da organização dos sistemas, do grau de tonicidade muscular, da postura, do funcionamento do organismo e de suas alterações, possibilitando conhecer as diversas origens das tensões, das dores, etc; é aprender a dosar a energia despendida num esforço, tendo ciência das limitações, seja numa tentativa de superá-las, ou até mesmo aprendendo a conviver com elas, descobrindo o prazer e o desprazer de viver, desenvolvendo a percepção das sensações (temperatura, volume, peso, comprimento). É o conhecimento de si. (Cavalari, 2005, p.58)

Esse conhecimento de si teria por finalidade o desvendamento da *sombra* existente entre o consciente e o inconsciente individual e coletivo, sendo parte

do processo de individuação, pelo qual, do conflito entre consciente e inconsciente emerge o *self*. Esse processo, por sua vez, *é um caminho que percorremos; um processo natural de amadurecimento e, se não houvesse obstáculos (tanto interiores como exteriores), este ocorreria normalmente* (Cavalari, 2005, p.44-45). A individualidade existe *a priori*, inconscientemente, *mas conscientemente só enquanto houver uma consciência de sua natureza peculiar, isto é, enquanto houver uma distinção consciente em relação aos outros indivíduos* (Jung in Cavalari, 2005, p.44). Essas idéias são elementos de base das práticas que visam à conscientização corporal por caminhos ditos “alternativos”, como a anti-ginástica, a eutonia, o *shiatsu* e outras, trabalhando menos pelo viés do desenvolvimento biopsicosocial e mais pelo viés energético e imagético, utilizando metáforas para induzir sensações e movimentos, como no trabalho do professor Adilson, a quem me referi anteriormente.⁴⁴

Quanto às questões concernentes à linguagem, que poderiam ser levantadas em se tratando da experiência com a conscientização corporal na educação, nenhuma alusão direta, mas algumas pistas fazem suspeitar das formas como as relações humanas são entendidas em relação ao problema da conscientização de si.

Assim, em Cavalari, ao dizer que existe um inconsciente *a priori*, que carrega em si arquétipos da alma coletiva, os quais a criança traz consigo ao nascimento (Cavalari, 2005, p. 47) e que cabe à educação auxiliar no processo de desvendamento desse inconsciente, que, se bem sucedido, acarretará na transformação da consciência primitiva em consciência civilizada (Cavalari, 2005, p.49), pode fazer entender, nessa perspectiva, que existe um mundo simbólico interior inato, que esse mundo modula nossas ações de dentro para fora, cabendo à educação e, em outras instâncias, ao outro, mediar a descoberta desse mundo simbólico interior, sem necessariamente nele interferir.

Parece pois, que o conhecimento se dá por descoberta e introspecção e o papel do professor seria o de ocasionar situações que propiciem essa descoberta de elementos simbólicos inerentes ao aluno. O outro está mais para objeto do qual se deve tomar consciência e menos para sujeito que se relaciona e com quem se constrói

⁴⁴ Aqui é importante lembrar que este viés de pensamento foi minha primeira influência ao iniciar minhas experiências pessoais e profissionais com conscientização corporal. O professor Adilson foi também orientador da dissertação de mestrado de Thaís Cavalari.

conhecimento, embora, para subsidiar sua prática, Cavalari recorra ao livro de Montagu, *Tocar: o significado humano da pele*, concordando com a afirmação, *Tocar significa, assim: comunicar, tornar-se parte, possuir, pois ‘tudo que eu toco se torna parte de mim [...] e [...] quando sou tocado por outra pessoa, esse outro transfere parte de si para mim [...]’* (Montagu in Cavalari, 2005, p.71), contrariando uma possível exclusão do outro como *co-autor* na conscientização corporal de si mesmo⁴⁵.

Melo, em contrapartida, ao detalhar como se concebe a imagem corporal, afirma que

[...] ao outro é atribuída uma importância fundamental para a organização da noção de corpo. Nessa organização, a consciência do outro é primeiramente elaborada, e a consciência de si se constrói paulatinamente, tendo-se a ação do outro como promotora da ação do indivíduo. Ambas são vivenciadas como atitudes que compõem a estruturação de uma totalidade: a entidade corporal que as comportam. (Melo, 1998, p.38)

Explicita a maleabilidade da imagem corporal, supondo que, no estabelecimento de regras e valores sociais, julgamentos são feitos, determinando que partes do corpo devem ou não ser expostas, manipuladas, desejadas, castigadas, modificadas etc., provocando o *desequilíbrio causador de distúrbios*. O esquema e a imagem corporal alteram-se constantemente, sob influências subjetivas e sociais. *Se assimilarmos estes de forma inadequada, passamos, inevitavelmente, por uma desorganização que, partindo do aspecto inicialmente pessoal, amplia-se de forma desagradável nas diferentes esferas do convívio social.* (Melo, 1998, p.40)

Percebe-se um tom de pessimismo quanto às influências do outro no desenvolvimento “normal”, assim como um caráter passivo dado a essa influência, simplesmente *assimilável*. Mesmo assim, consegue vislumbrar o corpo como portador de signos, porém o localizando no futuro, como uma aquisição, que seria consequência do processo de tomada de consciência, e não alcança a compreensão de todas as implicações que esse corpo que significa tem para a ação da educação física.

⁴⁵ MONTAGU, Ashley. *Tocar: o significado humano da pele*.

Aponta-se para a conscientização corporal como ponto de partida para a relação com outro, em que a conscientização emanaria *para o macrocosmo das relações sociais*.

Neste momento tão delicado pelo qual passa a humanidade, onde os corpos não se comunicam, não se vêem, não se tocam, falar em conhecimento do corpo é alicerçar um futuro no qual, em primeira instância, o corpo seja visto como decodificador de signos e valores, que precisam ser interpretados criticamente, para que partindo de si próprio, emane para o macrocosmo das relações sociais. Eis que a importância da Educação Física neste âmbito, é levar os educandos ao encontro com o seu corpo, com a sua leitura, com sua decodificação e sua compreensão. (Melo, 1998, p.6)

Talvez essa noção de que *os corpos não se comunicam, não se vêem, não se tocam*, ou a de que o descobrimento de um mundo simbólico *a priori* se dê como *um processo natural de amadurecimento*, seja possível apenas pelo fato de não se atentar para o fato de que somos sujeitos da linguagem hoje, assim como para o eu e o outro como sujeitos das relações em que se formam as consciências.

Ao incluir, no planejamento das aulas no CAP, trabalhos escritos, como disse anteriormente, uma de minhas preocupações era criar um espaço para o diálogo, expandindo aquele restrito às aulas, pois o via como insuficiente, devido ao pouco tempo e às condições em que se dão as aulas. A escrita apresentava-se como único meio de ouvir um a um, de prestar atenção e refletir detidamente sobre os textos, elaborar minhas respostas, a fim de retorná-las aos alunos, fazer com que uma fala repercutisse pela leitura desses textos, repetidamente, para e por diversas pessoas. No andar da carruagem, muitos outros aspectos da escrita e do processo de construção do conhecimento nessas aulas tornaram-se evidentes.

Em relação à dinâmica do diálogo, percebi o quão importante foi a escrita na democratização do espaço para expressão. Muitos casos existiram, como o de Graziela, de alunos que, por variados motivos, desde não gostarem ou não se sentirem bem em se expressar em público até serem excessivamente “bem comportados”, puderam dar suas contribuições e serem escutados por mim e pelos colegas. Quando numa primeira leitura, eu notava que um determinado texto poderia abrir uma conversa frutífera, perguntava à pessoa que o havia escrito, se eu poderia lê-lo para os outros. Na maioria

das vezes, vi nos rostos desses alunos silenciosos, um sorriso pelo reconhecimento daquilo que quis dizer, seguido da resposta afirmativa e, em alguns casos, feita a leitura para a classe, notei uma mudança no comportamento tímido: a criança, ao ver sua ideia admirada ou debatida pelos colegas, tomava coragem para enfrentar a plateia e falava para o grupo, postura que pode perdurar em outras situações de exposição de si mesmo. Esse fator foi ao encontro dos objetivos iniciais, superando-os, mais que criando espaços de diálogo, possibilitando o desenvolvimento de atitude de diálogo.

Outro aspecto importante foi a quantidade e qualidade de conhecimento a respeito do corpo produzida nas aulas por nós - alunos, eu, estagiários e professoras de turma – sem recorrer ao uso direto de textos acadêmicos, vídeos ou outros materiais didáticos, por meio das experiências e textos próprios, falados, escritos e gestuais, materializados nas conversas, relatórios, cartas, apresentações de composições gestos ou danças, possibilitada, é claro, por um conhecimento que eu tenho das produções acadêmicas. Por um lado, esses textos possibilitaram que eu tomasse conhecimento dessa produção, pois sem eles, boa parte ficaria oculta e, ao mesmo tempo, foram elemento essencial nessa ampliação e aprofundamento do conhecimento, pois os alunos, para elaborá-los, individualmente ou em grupos, fizeram um esforço de reflexão sobre a prática - organização do conhecimento de forma a torná-lo comunicável - e diálogo a fim de unir suas vozes em nossas produções.

A respeito da característica humana da organização da ação pelo discurso, Vigotski nos diz como diferenciamos-nos dos animais, pelo fato de poder reorganizar o campo perceptivo pela fala, *o campo de atenção da criança engloba não uma, mas a totalidade das séries de campos perceptivos potenciais que formam estruturas dinâmicas e sucessivas ao longo do tempo* (Vigotski, 2007, p.28), ou seja, pela representação simbólica, somos capazes de manipular o tempo, combinando-o, permutando-o, operando com ele.

Quando isso ocorre, podemos dizer que o campo da atenção deslocou-se do campo perceptivo e desdobrou-se ao longo do tempo (...), levando à reconstrução de outra função fundamental básica, a memória. Através das formulações verbais de situações e atividades passadas, a criança liberta-se das limitações da lembrança direta; ela sintetiza, com sucesso, o passado e o presente de modo conveniente aos

seus propósitos. (Vigotski, 2007, p.28)

E afirma

Assim como o molde dá forma a uma substância, as palavras podem moldar uma atividade dentro de uma determinada estrutura. Entretanto, essa estrutura pode, por sua vez, ser mudada e reformada quando as crianças aprendem a usar a linguagem de um modo que lhes permita ir além das experiências prévias ao planejar uma ação futura. (Vigotski, 2007, p.17)

A representação simbólica, formulada verbalmente, ou seja, a palavra e o ato de expressar algo em palavras, é, segundo essa descoberta de Vigotski, o modo como todas as proezas humanas foram possíveis. Por poder manipular aquilo que é impalpável: o tempo, o sentimento, a imagem etc., somos humanos. Mais uma vez repito: o ensino escolar deveria priorizar aquilo que é específico do humano. É um contrassenso mobilizar uma instituição como é a escola para ensinar aquilo que um animal desenvolve “livremente”. Se isso que penso tem sentido, a educação física escolar, ao pretender ser integrante da educação, também deve priorizar a palavra. Não como entendem alguns, criando condições para o desenvolvimento de qualidades consideradas pré-requisitos para a aquisição de leitura e escrita. Mas assumindo a unidade da linguagem, o meio e o material em que acontece o processo de ensino-aprendizado, incluindo, entre outras modalidades, o gesto e a palavra. compreendendo que a palavra constituiu-se, para o humano, o signo por excelência, organizando, comentando, acompanhando, mediatizando e antecipando o gesto.

A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos [...] não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele.

Isso não significa, obviamente, que a palavra possa suplantar qualquer outro signo ideológico. Nenhum dos signos ideológicos específicos, fundamentais, é inteiramente substituível por palavras. É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Um ritual religioso

não pode ser inteiramente substituído por palavras. Nem sequer existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. Negar isso conduz ao racionalismo e ao simplismo mais grosseiros. Todavia, embora nenhum desses signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apóia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical. Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da *unidade da consciência verbalmente constituída*. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda *refração ideológica do ser em processo de formação*, seja qual for a natureza de seu material significante, é *acompanhada de uma refração ideológica verbal*, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (Bakhtin, 2006, p.38)

Sobre essa “onipresença” da palavra, acrescento mais uma característica, a comunhão da palavra com todo ato humano, com o gesto. Essa é a *unidade dialógica* signo/soma que Bakhtin propôs para superar a dicotomia mente/corpo. Aqui, a comunhão palavra/gesto, portanto, é a utopia em que a educação física escolar supera essa dicotomia e, portanto, suas próprias raízes.

Janela sobre a utopia

Ela está no horizonte – diz Fernando Birri. – Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar. (Galeano, 1994, p.310)⁴⁶

Este poema acompanha-me desde os tempos de minha graduação, quando fazia estágio numa outra escola estadual. Foi invocado em meu relatório de estágio, em minha monografia de conclusão de curso e novamente aqui, pois continua representando bem minha trajetória de professora. Agora, a superação da dicotomia mente/corpo é minha utopia, meu novo horizonte e por isso sei que, nessas minhas experiências com os textos

⁴⁶ GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Porto Alegre: L&MP, 1994.

dos alunos, não houve *a superação*, mas alguns passos foram dados. O que torna o desafio maior, o horizonte alguns passos à frente.

Acontece que esses passos não foram meus, foram nossos. Acontece que o caminho não está dado, ele é feito a cada momento, por nós, eu e os alunos. Talvez os passos futuros tenham de transformar essa *minha utopia* em utopia deles também. Entender o significado dessa utopia faria parte, nessa minha perspectiva, do processo de compreensão da expressão corporal como linguagem...

Olhando ainda para os textos dos alunos, mas agora para seu conteúdo, observei que, em quase todos, não apenas nos aqui reproduzidos, há referências a outrem, para descrever os sentimentos próprios, referindo-se à ação exercida pelo outro nas sensações vividas. Assim, Andréa escreve: *Foi muito legal **todos riram** e eu me senti feliz por dentro e por fora porque tudo (ou todos) me fez sentir bem*; Sônia: *Eu me senti muita cosquinhas e **as meninas eram muito pesadas***; Thiago: *Eu senti que **a Leticia era pesada***; Mônica: *Eu gostei eu me senti legal é legal fazer isso **ela era leve***; Tainá: *Eu senti que foi muito difícil porque foi difícil se **equilibrar os amigos** na hora de fazer o pezinho a gente tinha que **equilibrar o amigo lo(n)ge***; Mirian: *Eu senti medo de derrubá-lo*; e Natália, *Eu me senti legal carregando os amigos parecia que eu era um transporte e **eles eram pesados***. Ninguém disse simplesmente, *senti-me forte, senti-me fraco, senti-me bem, senti-me mal, tive medo, fiquei feliz* etc. No relatório de André algo mais intrigante aparece: ele diz ser *meio gordo* e não saber se equilibrar direito, *mas...* quando *teve apresentações de uma menina que deu saltos mortais no banco e foi muito bonito*, ele se sentiu magro no banco. Ao ver beleza e graça nos gestos de uma colega, sentiu coragem para realizar os gestos, mesmo que tenha caído.

Esses podem ser alguns indícios de como a percepção do outro age em união com a percepção de si próprio, na medida em que me sinto feliz porque todos riem, percebo minha força em relação ao peso do colega, tenho medo de derrubar alguém, sinto-me magro ao ver alguém movimentar-se de modo leve etc.

Para o levantamento de possíveis hipóteses a partir desses indícios, será rica a contribuição bakhtiniana⁴⁷, por meio de seu conceito de *excedente de visão*:

⁴⁷ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...]. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa.

Esse *excedente* de minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo. (Bakhtin, 2003, p.21)

Desse *excedente de visão*, deriva um conjunto de *ações internas e externas que só eu posso praticar em relação ao outro* e que *completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se* (Bakhtin, 2003, p.22-23). O outro não pode se ver, não pode contemplar a própria beleza, não pode tocar-se por inteiro, em suma, *não pode levantar-se pelos cabelos* (Bakhtin, 2003, p.51), ao mesmo tempo em que o excedente de visão do outro em relação a mim implica em ações que, por sua vez apenas ele pode praticar, completando-me. Esse estado das coisas gera em mim e no outro uma *região de carência* por aquilo que só podemos alcançar um pelo outro.

Nessa perspectiva, Bakhtin faz emergir a questão do corpo humano, examinando a *originalidade do vivenciamento da imagem externa na autoconsciência e em relação a outra pessoa, das fronteiras externas do corpo e da ação física externa* (Bakhtin, 2003, p.44), na elaboração de um pensamento muito complexo, que ultrapassa a possibilidade de expressão deste texto. Gostaria apenas de enfatizar – consciente sobre o fato de que qualquer tentativa de simplificação da leitura desse pensamento significa seu empobrecimento e correndo o risco de chegar a compreensões equivocadas – que, por vivenciar meu corpo de dentro de mim mesma e apenas desse lugar, no mundo concreto, a consciência de minha imagem, de meus limites externos e de minhas ações externas apenas se dá pela interação com o outro.

Minhas reações volitivas-emocionais ao corpo exterior do outro são imediatas, e só em relação ao outro eu vivencio imediatamente a *beleza* do corpo humano, ou seja, esse

corpo começa a viver para mim em um plano axiológico inteiramente diverso e inacessível à auto-sensação interior e à visão exterior fragmentária. Só o outro está *personificado* para mim em termos ético-axiológicos. Neste sentido, o corpo não é algo que se baste a si mesmo, necessita do *outro*, do seu reconhecimento e da sua atividade formadora. Só o corpo interior – a carne pesada – é dado ao próprio homem, o corpo exterior é antedado: ele deve criá-lo em seu ativismo. (Bakhtin, 2003, p.48)

Daí eu vislumbro a hipótese da reflexão e a representação simbólica, no caso das aulas no CAP pelas apresentações gestuais e relatos orais e escritos, poder contribuir também na construção desse corpo exterior, na medida em que, ao refletir e ao representar um acontecimento, devo me situar exteriormente, tornando-me um outro simbolicamente. O sujeito no *mundo do conhecimento*, que pode ocupar diferentes lugares, por *não ocupar um lugar concreto determinado na existência* (Bakhtin, 2003, p.22) vem ao encontro da libertação dos limites colocados na situação imediata, possibilitando operações reversíveis com os dados do momento irreversível, pela mediação dos signos, como em Vigotski. Esse sujeito do conhecimento seria o aluno que escreve e fala sobre o ocorrido, analisando e sintetizando o tempo? No momento em que relatam, incorporariam o outro do conhecimento, aquele que é reversível e pode estar em lugares diversos de seu lugar no mundo concreto? Passam a ser o outro de si mesmos?

André, Aldo, Graziela, Andréa, Sônia, Thiago, Mônica, Tainá, Mirian, Natália e outros tantos alunos tiveram de *ver* a si próprios e para isso tiveram de virar plateia, assistência de si mesmos. Ao mesmo tempo, a imagem própria que “pintaram”, foi forjada no vivenciamento de outros em sua concretude, seja por meio de sua ação, seu toque, sua agressão, seu peso, seu riso, sua aparição e/ou seja por meio da empatia em que com eles se sintonizaram. Posso dizer que André pode elaborar a beleza em si pela visão da beleza em sua colega (Larissa), sentiu leveza em si a partir da sensação de leveza sentida na empatia com ela.

Até aqui, por meio do texto de Bakhtin, tenho elaborado a noção de uma dimensão *externa* do corpo e pouco disse sobre o corpo como uma unidade, o corpo que é sujeito do processo de *apreensão da expressão corporal como linguagem*, e do como se processa a tomada de consciência de sua dimensão interna e do corpo como um todo, nas

aulas de educação física. Procurarei então propor o corpo como essa unidade, que possui dimensões externa e interna indissociáveis, porém que implicam em condições e qualidades diferentes para sua apreensão. Nesse intento, cito ainda Bakhtin (2003, p.44), em que

o corpo interior – meu corpo enquanto elemento de minha auto-consciência – é um conjunto de sensações orgânicas interiores, de necessidades e desejos reunidos em torno de um centro interior; já o elemento externo, [...], é fragmentário e não atinge autonomia e plenitude, tem sempre um equivalente interior que o leva a pertencer à unidade interior.

Segundo ele, o corpo exterior, a rigor, não existe por si mesmo, precisando, para existir, tomar parte e agir pelo corpo interior. Arrisco-me a dizer que o corpo interior também não pode existir por si mesmo, uma vez que, sem o sentido, o significado e sem a expressão (que só pode ser para um outro) dessa sua interioridade, deixa de existir no sentido humano.

Sendo assim, vejamos como acontece a “incorporação” do mundo exterior pelo mundo interior, fazendo um paralelo com a concepção de *internalização das funções superiores*, sendo internalização a *reconstrução interna de uma operação externa* (Vigotski, 2007, p.56). Segundo essa concepção, *o processo de internalização consiste numa série de transformações*, inclusive a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (Vigotski, 2007, p.57)

Mesmo que essa afirmação diga respeito às funções superiores e estejamos a tratar de um “fenômeno das sensações e do movimento”, como muitas vezes é reduzido o processo de conscientização corporal, ao se admitir a convergência da atividade simbólica

com a atividade prática como aquilo que caracteriza o ser humano, devo admitir também que não existe consciência corporal desvinculada desse processo de internalização das *funções superiores*, como funções que operam com signos.

Devo ainda destacar a decorrência pedagógica dessa característica da internalização das funções superiores, a importância do outro para o aprendizado, na perspectiva histórico-cultural, em que o conceito da *zona de desenvolvimento proximal* é chave.

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotski, 2007, p.97)

Nessa concepção, *o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros* (Vigotski, 2007, p.103). Por essa concepção é possível compreender melhor o papel de Larissa, fazendo acrobacias sobre a trave de equilíbrio, em relação a André; o papel de Carina ao colocar a questão do equilíbrio mental, em relação a colegas, que talvez ainda não tivessem pensando nessa outra faceta do equilíbrio; o papel de Graziela, por meio de seu texto, ao colocar a ideia da *corporeidade* (em suas palavras), em relação à turma; dos companheiros de grupo de Graziela, ao conferirem a ela coragem para se apresentar à frente da sala; e ao meu papel como professora que media todo esse processo de dentro dele e ao mesmo tempo de fora, haja visto o meu *excedente de visão* em relação aos alunos.

Desse modo, o autovivenciamento como observação atenta das sensações interiores e desligamento do mundo exterior, técnica bastante utilizada nos exercícios em que se objetiva a tomada de consciência corporal, tem certamente seu valor e sua riqueza, assim como o vivenciamento do “corpo-coletivo” – como nos exercícios em que tínhamos de mover-nos e respirarmos num mesmo ritmo – e de observação do outro, porém ambos se tornariam sem sentido se experienciados exclusivamente.

Em termos de ação planejada e ação acontecida, a experiência que inicialmente prescindia predominantemente de interiorização da percepção, mostrou-se, ao

mesmo tempo e não abrindo mão dela, uma experiência de atenção ao outro e de como o outro percebe, assim como de percepção das relações ocorridas. Alguns relatos também revelaram a mim uma dimensão de como a percepção se autorregula na interação.

Um aluno, ao deparar-se com a trave de equilíbrio, ficou com medo. Não porque os movimentos solicitados eram tecnicamente difíceis ou por falta de habilidade, mas porque se sentia gordo. Ao ver a colega demonstrando uma acrobacia sobre a trave, achou bonito, subiu e sentiu-se magro. Nas aulas sobre os sentidos, as crianças tiveram dificuldade em usar outros sentidos além da visão, pois se fazia necessário manter o silêncio, o que era muito difícil porque ao terem certas sensações e fazerem certas descobertas não conseguiram deixar de expressar as emoções, o que, por sua vez, alterava as sensações de todos.

Ficou claro por essas observações que o estudo da conscientização corporal não se esgotou em autoestudo, mas sim encontrou sua completude no estudo sobre e inserido na relação com o outro. Tomar consciência sobre si mesmos como pessoas que experienciam a cultura corporal, para os alunos do CAP e para mim, passou por adquirir e melhorar a consciência de quem se é para o outro e de quem o outro é. Expressar-se a respeito, formular verbalmente as próprias experiências, foi tão importante quanto as experiências relatadas nessa descoberta do “eu para o outro”, do “outro para mim” e do “outro em mim”, talvez por ser o modo como possibilitou-se aos alunos operar com esses elementos.

Essas descobertas também modificam minha compreensão sobre a *expressão corporal*, objeto deste estudo, na forma da pergunta *o que significa expressão corporal como linguagem?* De uma compreensão de *expressão* como ato que se move de dentro do indivíduo para fora, como representação externa de sentimentos, idéias, imagens etc., resultantes de processos psicológicos vistos num único sentido, a *expressão* passa a ser entendida como algo que ocorre entre, como construção que se dá na relação e para a qual contribui, mais que um emissor e um receptor, os interlocutores.

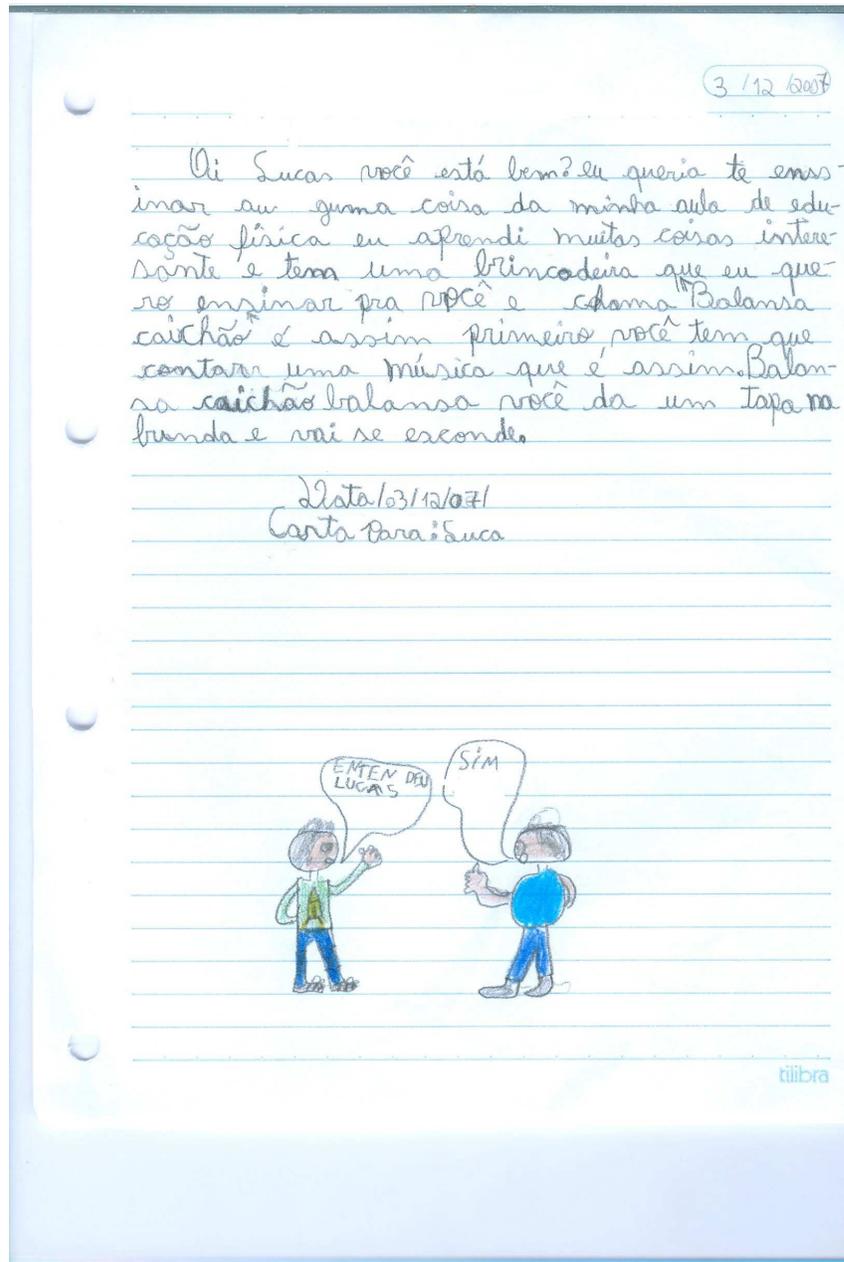
A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. Os elementos de expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.);

neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro. A história da autoconsciência concreta e o papel nela desempenhado pelo outro (amante). O reflexo de mim mesmo no outro. (Bakhtin, 2003, p.394)

Esse entendimento dá coerência e é complementar a uma construção da autoconsciência que acontece também no entre e por ele reafirmo o papel dos textos produzidos pelos alunos nesse processo, como expressões que se fizeram no entrecruzamento de consciências.

PARTE II

A CADEIA ININTERRUPTA DOS SIGNOS



Joaquim, 2ª série.

Na parte I deste texto, delineeii algumas reflexões de base para a compreensão do processo de construção de sentidos e significados nas aulas de educação física e da constituição recíproca entre gesto e palavra: os sentidos e sinificados vinculados à educação física como disciplina em sua especificidade relativa aos primeiros anos do ensino fundamental, a pertinência da movimento humano ao universo da linguagem, como gesto e a natureza social da consciência individual, a constituição recíproca entre o eu e o outro.

Farei agora a análise de mais alguns episódios, em que procurarei compreender esse processo, na medida do possível, no movimento, na dinâmica cotidiana e as relações com o conhecimento imediato, escolar e em construção, reconhecendo as dificuldades e riscos de representar essa dinâmica na forma escrita. Espero conseguir narrar o movimento; apesar de as palavras aparecerem fixadas aqui, penso que elas não serão imóveis nos sentidos suscitados.

A bagunça bem-vinda

Num conjunto de aulas de ginástica geral, planejei duas aulas em sequência, em que o tema era o *transporte*. Na primeira aula, deveríamos conversar a fim de definir e exemplificar transporte, formar pequenos grupos e explorar possibilidades de transportar-se uns aos outros⁴⁸. Na segunda aula, os grupos apresentariam suas criações e descobertas para o resto da turma. Escrevo aqui como se deram essas duas aulas com duas turmas, a 2ª série A e a 2ª série B.

A 2ª série A, em sua primeira aula, no momento de formação dos grupos, protagonizou vários conflitos. Houve momentos em que tive de interferir, sugerindo formações de grupos, pois estes desfaziam-se em discussões que viravam brigas; as crianças queriam fazer prevalecer suas ideias sobre as de seus colegas e não conseguiam chegar a um entendimento para experimentar as ideias de todos. Interferi, fazendo algumas alterações nas composições dos grupos, tornando-as menos inflamáveis. Percebi que nem

⁴⁸ Os registros escritos dessas aulas, feitos pelos alunos, são aqueles da Parte I, quando trato do processo de conscientização corporal.

sempre os melhores amigos eram os melhores parceiros para esse tipo de trabalho. Porém, procurei fazer o mínimo de alterações possível, apenas para evitar que ocorressem brigas. Mesmo com essas intervenções, os grupos tinham dificuldade em conversar sobre as suas idéias antes de experimentá-las. Movimentavam-se de uma forma que para mim pareceu desordenada, cada integrante agindo de acordo com sua pretensão, sem levar muito em consideração as dos parceiros. Ocorreram cenas em que, por exemplo, um se colocava em posição de quatro apoios, esperando que alguém suspendesse seus pés, como na brincadeira de carriola⁴⁹, mas era surpreendido com um colega sentando-se sobre suas costas, imaginando um cavalo, quando então se levantava indignado gritando: - *Não! O que você tá fazendo? Não é isso!* Tentei fazer questionamentos que os levassem a testar as idéias de todos, preocupada com o tempo quase todo da aula gasto em mal entendidos. Quase não ouvi conversas, havia mais movimentação aparentemente desordenada e gritos. Quando perguntados sobre suas criações, o que recebia como resposta era muito alvoroço e um pegando o outro para tentar fazer aquilo que havia pensado.

Fiquei um tanto perturbada, pensando no meu objetivo que era, além de estimular que eles experimentassem e criassem possibilidades, que eles aprendessem a dialogar, chegassem a produções grupais alcançadas com resultado de um processo comunicativo “civilizado”.

A 2ª série B reagiu de maneira aparentemente oposta. Ao entenderem a proposta, formaram os grupos sem praticamente nenhuma recomendação minha e começaram a transformar as ideias em ações, de comum acordo, o que admirei como “atitude incomum” para crianças dessa idade. Trabalharam de modo até mais harmonioso que o modo como eu e meus colegas de graduação fazíamos nas aulas de ginástica geral do professor Jorge Perez Gallardo⁵⁰. Os participantes do grupo expunham verbalmente soluções e logo os colegas as colocavam à prova, alternativa após alternativa. Quando obtinham o sucesso que procuravam, partiam para uma nova criação. No fim, quando

⁴⁹ Brincadeira em que uma criança apóia-se no chão sobre as mãos, enquanto outra suspende seus pés, como se fossem os braços de uma carriola, conduzindo-a.

⁵⁰ O professor Jorge foi quem, na Faculdade de Educação Física, apresentou-nos a *ginástica geral*. Sua influência é determinante no modo como dou aulas de ginástica, em que um dos métodos é o trabalho em grupos, explorando um tema e apresentando os resultados aos colegas. Esse processo ocorreu incontáveis vezes durante suas aulas na graduação.

perguntados sobre quantas maneiras haviam descoberto, o que recebia como resposta era uma enumeração e uma demonstração.

Até este momento nada de grandes surpresas, essas turmas mostravam-se com esses temperamentos desde o começo do ano, uma mais impulsiva e “descoordenada”; outra mais organizada, metódica, eficaz. A surpresa ocorreu na aula seguinte, aquela destinada às apresentações dos resultados para a turma. A apresentação da 2ª série B aconteceu da forma que eu esperava, eficiente. Cada grupo no seu momento, os outros atentos e em silêncio, na medida do possível. Uma das minhas expectativas era que eles exercitassem a apreciação dos trabalhos dos outros, não como algo enfadonho, mas com a curiosidade de descobrir o que os outros tinham a lhes acrescentar, a curiosidade com a diversidade para além daquilo que “eu faço” e “eu penso”. Ótimas ideias e composições que pressupõem um alto grau de abstração e elaboração do acordo entre os integrantes.

A apresentação que esperava por parte da 2ª série A era uma apresentação com muita interferência minha para que ocorresse. Tentava lembrar os detalhes das movimentações demonstradas para mim na aula anterior, para que pudesse ajudá-los a se organizar quando fossem apresentar-se para os colegas. Mas não foi nada disso que aconteceu. Os grupos, ansiosos para serem os primeiros, logo se colocaram em ordem e começamos. Um grupo ia logo me dizendo: - *temos X invenções*. Iam mostrando uma a uma com grande entusiasmo, batizadas com nomes como “tartaruga marinha”, “aranha”, “carroça”, etc e eram apreciados com excitação pelos colegas de classe, francamente admirados, como podia-se ver em seus semblantes, inspirações instantâneas ocorriam. Eles queriam, ali mesmo, naquele momento, levantarem-se e ensaiarem com os parceiros novas ideias. Tive de exercer um pouco de controle para que eles assistissem primeiro a todas as apresentações. Os grupos tinham de 4 a 7 composições e pediram para apresentarem as ideias novas que tiveram ali naquele momento. Fizemos duas rodadas de apresentações. A aula acabou e eles não haviam esgotado as ideias. Para meu espanto, a turma que menos havia “dialogado”, foi a que teve uma produção mais rica em todos os sentidos.

Este relato foi feito por mim, logo após terminarem as aulas desse dia, rapidamente, no calor de meu entusiasmo com a riqueza das aulas daquela manhã. Não apenas eu estava entusiasmada, os estagiários presentes no momento também foram contagiados com uma alegria que emanava de mim e dos alunos. Como é prazeroso ver um

grupo de crianças trabalharem daquela forma! E o mais fantástico é quando se tem uma expectativa negativa, como eu tinha, não apenas naquele dia, porque a 2ª A sempre me dava muito trabalho... Não que eu não goste de trabalhar, mas um trabalho conflituoso, cheio de sobressaltos, tenso; sempre sentia um mal-estar ao começar as aulas com essa turma. Por que eles não podiam concordar comigo e entre eles, pelo menos um pouquinho, “pra variar”? Por que eles não podiam ser bonzinhos, como a 2ª B? Cheguei a organizar minha grade horária de forma a deixar a aula da 2ª A por último, pois sempre, após a aula, ficava *perturbada*. Porém, tenho de reconhecer que essa não foi a única vez em que me surpreendi com eles e atualmente sinto sim, prazer e alegria, antes de começar suas aulas. São como uma comida difícil de gostar, mas depois de quebrada a primeira barreira, torna-se sua preferida, porque tem algo, um sabor, um aroma que contagia.

Esse é meu *relato vivo* de como me senti especial sendo professora dessa turma após dois anos de convivência. Mas sei: outras turmas, outras escolas, outros tempos virão e estar mergulhada no caos, sentir meus objetivos escorrerem entre os dedos ou minha proposta desmoronar em picuinhas acontecerá muitas outras vezes, como já aconteceu. Por eu ter essa experiência, provavelmente sentir-me-ei mais tranquila que nas vezes anteriores, mas inevitavelmente o desconforto virá, a antipatia, a descrença em meu próprio trabalho, porque a sensação de desordem nunca é a mesma, sempre parece monstruosa, sempre incomoda. E o que é a desordem? Ou a sensação de desordem? Desordem em relação a o quê?

Neste caso, a ordem que eu pretendia era *o diálogo, um processo comunicativo civilizado*, ou o que eu compreendia como tal.

O diálogo não era tão imprescindível quanto supus, ou minha idéia preconcebida de diálogo estava prejudicando minha interpretação das experiências? E se eu procurar um concepção em que o diálogo seja menos moralizador e moralizado, menos higiênico, mais cacofônico? O que se perde e o que se ganha quando o diálogo parece cheio de interferências caóticas? Quais são as possíveis interpretações para isso? E as interpretações possíveis considerando-se com mais ênfase as peculiaridades da linguagem gestual?

Estas indagações levam-me à necessidade de compreender o movimento, a dinâmica inerente aos fatos da linguagem. Para isso, lançarei mão de um conjunto de

conceitos presentes na obra de Bakhtin: *a cadeia ininterrupta dos signos, a compreensão, a palavra como arena de luta, a dialogia e a comunidade semiótica.*

[...] a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo é única e contínua: de um elo de natureza semiótica para um outro elo de natureza estritamente idêntica. Em nenhum momento a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos. (Bakhtin, 2006, p.34)

A linguagem é esse *tecido*, em que cada célula, cada signo, é material, é vivo, tem sua existência individual, porém inevitavelmente ligada à existência de outros signos, pelo processo de compreensão. A compreensão seria como um princípio vital, pelo qual um signo dá vida a outro, pelo qual dois signos já existentes criam laços, por contiguidade, por analogia, por acaso, por necessidade, por milagre, por oposição, por troca de substância, ou por outras formas tão singulares, sutis ou pesadas, quanto podem ser as relações humanas. Esse tecido, multidimensional – extenso e profundo, espacial e temporalmente – expande-se e contrai-se, pulsa, torna-se mais rarefeito ou mais denso em algumas zonas, localiza-se ao mesmo tempo externamente e internamente a nós, como indivíduos. Um signo bebê, recém-nascido, que começa a estabelecer elos com seus signos contemporâneos, é geneticamente herdeiro de signos antepassados, constitui-se do novo e do antigo, tem uma memória que o determina, sua significância, seu DNA, que, contraditoriamente, contém potencialmente a singularidade, os sentidos potenciais, a abertura, o inacabamento. Porque a linguagem é humana. Contraditoriamente, a cada momento, um signo, sem deixar de ser aquele do passado, torna-se outro. Transformações ocorrem continuamente e se dão devido a tensões, forças, exercidas por poderes, ancorados numa infraestrutura social.

[...] *em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios.* O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço de maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento de índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. [...]

Mas aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. [...]

Na realidade, todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras. Esta *dialética interna* do signo não se revela inteiramente a não ser nas épocas de crise social e de comoção revolucionária. (Bakhtin, 2006, p.47-48)

O confronto, a contradição, a disputa, toda condição que confere heterogeneidade, são constitutivas do signo e da linguagem. Todo signo, proferido em forma de palavra, imagem ou gesto, carrega em si índices de valor atribuídos pelos interlocutores presentes (em carne, sangue e osso ou não) no momento da enunciação. *Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.* (Bakhtin, 2006, p.99). Sobre um mesmo signo, num mesmo momento em que ocorre na *cadeia ininterrupta*, índices de valor diferentes incidem, tanto por serem atribuídos por sujeitos diferentes, quanto por um mesmo sujeito atribuir valores diferentes a um mesmo signo ou por um signo ser, por ele mesmo, contraditório ou multivalorativo.

O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se *refrata*. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes*.

Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. (Bakhtin, 2006, p.47)

Se eu pensar em nosso pequeno grupo de alunos da 2^{as} séries A ou B, eu, os estagiários, as pessoas que interagem no CAP em 2007, como um recorte de uma *comunidade semiótica*, pensando-nos como parte de uma *comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação*, lembrando que minha análise enfatiza a linguagem gestual e tudo que diz respeito à especificidade da educação física escolar, o conflito, a contradição, não são constitutivos da dinâmica instalada no fluir da linguagem?

Esse fluir da linguagem, no qual sentidos e significados são constituídos e reconstituídos pela compreensão, não comporta o conflito tanto quanto a harmonia pretendida? O signo não reflete e refrata ao mesmo tempo? Por que, então, num primeiro momento, tendo a julgar um processo em que as refrações predominam como um processo em que não se constrói tanto ou tão bem quanto num processo “harmonioso”? Nesse episódio, ocorreu o oposto, fazendo-me ver que a contradição está mais em acreditar no desgastado *slogan Ordem e Progresso*.

Seria a “bagunça”, nesse caso, indicativa da ebulição de possibilidades de compreensão, em que os alunos rapidamente produziam aproximações de seu repertório gestual com a proposta da aula? Comparando as duas turmas, percebendo que os alunos de uma mediavam mais e melhor seus acordos pela oralidade, a 2ª B, conversando antes de agir, enquanto os alunos da outra, a 2ª A, pegavam-se, agarravam-se, tocavam-se mais e, em contrapartida, serviram-se da oralidade mais em embates e lutas, que lógica explicaria a abundância, a alegria dos resultados obtidos por eles? Essa pergunta, para mim, pessoa que protagoniza diariamente situações como esta, intriga e faz pensar sobre o quanto há a estudar e conhecer sobre as peculiaridades da linguagem gestual.

Refletindo ainda a partir do conceito de *comunidade semiótica*, o *confronto de que interesses determinariam a refração do ser no signo*? Os interesses são os de classe social, aqueles em disputa na luta de classes. Mas como essa luta de classes tomou forma nessa aula de educação física?

Neste ponto, preciso invocar outro conceito desenvolvido por Bakhtin, o conceito de *dialogia*. De acordo com Fiorin⁵¹ (2006), o dialogismo é o princípio unificador da obra de Bakhtin, *é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado* (Fiorin, 2006, p.24) e compreenderia três conceitos, que denominou primeiro, segundo e terceiro. O primeiro, o *dialogismo constitutivo*, refere-se à presença de diversas vozes num mesmo enunciado, à sua heterogeneidade, ao fato de um enunciado afirmar-se por oposição e por resposta a outros enunciados, de ser o enunciado *o espaço de luta entre vozes sociais*, lugar de contradição e, por conseguinte, *não há neutralidade no jogo das vozes. Ao contrário, ele [o enunciado] tem uma dimensão política, uma vez que as vozes não circulam fora do exercício do poder: não se diz o que se*

⁵¹ FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

quer, quando se quer, como se quer (Fiorin, 2006, p.32). A esse conceito de dialogismo cabe entrelaçar a ideia da palavra como arena em miniatura, *onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais* (Bakhtin, 2006, p.67). O segundo conceito de dialogismo refere-se à presença expressa de outros enunciados no enunciado, como quando citamos, parodiamos, estilizamos ou fazemos uma referência, não necessariamente tão explícita a enunciados alheios. O servir-se desses recursos dependeria de um repertório e pressupõe uma carga de intencionalidade dos interlocutores. Pelo terceiro conceito de dialogismo, entende-se que *a subjetividade é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito* (Fiorin, 2006, p.55), trata-se da dimensão do dialogismo que estudei na Parte I, ao tratar do processo de conscientização corporal, a meu ver inextricavelmente ligada ao primeiro conceito, na qual o eu constitui-se pelo outro e vice-versa, e a linguagem tem o papel de ser o outro, fazer de mim o meu outro, enfim, de mediar a relação eu-outro.

Esses “conceitos” de dialogia, assim divididos didaticamente, unificam-se no princípio dialógico, que constitui a complexidade do *tecido da linguagem*, em que cada signo estabelece relações: entre signos, entre consciências, entre espaços e entre tempos, configurados em formas singulares, os acontecimentos. É a dialogia o contraponto à minha anterior idéia de diálogo, como *processo comunicativo “civilizado”*, que eu almejava. O diálogo, entendido como uma alternância de falas ordenadas, bem delineadas, em que uma não invade os definidos e acabados limites da outra, não dá conta da análise da compreensão e da produção de conhecimento que ocorre entre seres humanos, como bem se vê pelo exame do episódio relatado. Neste mesmo episódio, por outro lado, é possível entrever o princípio dialógico, ao mesmo tempo em que este princípio permite enxergar zonas não opacas, que refletem e refratam, à minha compreensão.

A pergunta “Mas como essa luta de classes tomou forma nessa aula de educação física?”, revisitada sob uma lógica dialógica, superando o diálogo em sua concepção restrita, deve ser acompanhada da análise das vozes presentes ali, na forma encarnada nas falas e gestos dos alunos e minhas e na forma de vozes “não encarnadas” que ecoam também nas nossas falas e gestos e são materializadas no contexto escolar, na arquitetura, na organização do tempo, nas regras, na metodologia da aula, na minha figura

etc. Pois, se chega a ser caricata a escola e a figura da professora, como representantes da *ordem e do progresso*, como eu, sendo professora, poderia ter a pretensão de não ser, numa aula, a *ordem e o progresso* encarnados? E sendo assim, como poderia deixar de incomodar-me com uma forma de conhecer que vai de encontro a essa ideia de *ordem e progresso*? Incomodar-me e prejudicar negativamente os futuros resultados. Entretanto, sendo dialógica em minha análise, só posso afirmar uma professora reacionária porque existe, em mim mesma, seu oposto. Se não fosse isso, nem mesmo perceberia esses indícios, nem mesmo seria capaz de reconhecer os resultados positivos obtidos pela 2ª série A. Ao mesmo tempo, não reconheço a necessidade da ordem? Não é importante eu mediar a construção, pelos meus alunos, da disposição e da habilidade para o diálogo ordenado, claro, sem tanto ruído? Sim, esse diálogo é desejável, é construtivo, é importante e faz toda a diferença e eu acredito nisso.

Então, por que na aula da 2ª B ele não foi determinante para uma maior proficiência em relação à 2ª A, uma vez que os alunos fizeram mais acordos, aproveitaram melhor o tempo, brigaram menos e experimentaram mais possibilidades em conjunto?⁵²

Uma primeira hipótese que posso levantar é a de que a comparação inevitável que fiz entre as duas turmas turvaram minha visão para a riqueza das produções da 2ªB. Essa seria uma opção simples e aceitável. Mas, para tirar mais dessa situação, imaginemos que realmente a produção desta turma foi pobre. Essa constatação intriga e confunde, na medida em que, como discorri na Parte I, a palavra assume um papel primordial frente à gestualidade. Deveria supor que uma oralidade mais ordenada castraria a gestualidade? Contudo, de acordo com tudo que foi dito até aqui, não é a palavra que confere ao movimento humano o caráter de gesto? Essas duas ideias parecem desmentir-se. Fico com a segunda e procuro com sua ajuda uma alternativa.

Como uma manifestação da linguagem, que tem como característica prevalente o gesto, em diálogo *nem sempre simétrico e harmonioso* com a fala, a escrita, a música, a pintura etc., presentifica-se na escola? Na própria pergunta, tenho a dica para a resposta. Se a relação entre manifestações da linguagem nem sempre ocorre de forma

⁵² Antes de levantar hipóteses, lembro que essa comparação não tem valor algum de correlacionar dois processos, singulares e irreduzíveis um ao outro, serve apenas, neste momento, para dar forma a uma idéia que pretendo desenvolver.

simétrica e harmoniosa, se *cada campo da criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social* (Bakhtin, 2006, p.33), a relação gesto-palavra não pode ser entendida linearmente – como se mais e melhor uso da palavra indicasse mais e melhor uso do gesto, ou como se existisse uma hierarquia entre processos ligados a uma ou outra linguagem, ou como se a palavra presente em todo ato humano tivesse um mesmo papel sempre – e a linguagem gestual e a linguagem oral, constituindo uma única linguagem e apesar disso, apresentam peculiaridades na forma como acontecem no jogo do poder. O gesto, sendo acompanhado, comentado, refletido, sublinhado, pensado, explicado etc. pela palavra, não necessariamente é regido pelos mesmos princípios que ela. Pode-se dizer que a relação gesto-palavra, não sendo simétrica, seja complementar e, às vezes, de antagonismo, dependendo do contexto em que ocorre.

No contexto escolar, a luta de classes encarna-se, dentre outras maneiras, no quase total desprezo da gestualidade como constitutiva de um saber relevante, em contrapartida à quase exclusiva valorização da oralidade no processo de ensino-aprendizado, mas não de qualquer oralidade. À oralidade caótica estão reservadas as repreensões e as solicitações de silêncio. O que se admite como construtivo é a oralidade bem ordenada, ou seria melhor dizer, controlada, não apenas nos modos de se falar, mas nos tempos, espaços e assuntos. Esse pensamento sobre a escola diz respeito à *educação corporal* comentada no início deste trabalho, em *Educação física em terceira pessoa*, e às relações de poder entre crianças e adultos. Avalio essa relação criança-adulto em analogia a uma relação gesto-palavra, em que o gesto e a criança passam por processo de disciplinamento, no qual o adulto, como detentor da palavra civilizada e do poder que ela exerce, tem o papel de limpar o comportamento infantil. Para tornar-se apto ao mundo adulto é necessário restringir a gestualidade – sentar-se, ser discreto, não pular, não ocupar muito espaço, não tocar, não bater, mover-se sem barulho etc. – e aqui parece que o gesto restringido age sobre a palavra, restringindo-a também, pois mover-se discretamente requer silêncio, entonações de voz adequadas, por exemplo, o tom imperativo, ou de xingamento (como aquele mais presente nas aulas da 2ª A), implicam num maior teor de movimento, gesticulações ou até de toques.

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos e desajeitados para outras tantas. (Louro, 1999, p.21-22)

Lembrei-me de dois casos ocorridos no ambiente escolar em que essa relação gesto-palavra mostra-se nitidamente. Um deles é sempre relatado pela orientadora deste estudo, a professora Eliana. Ela conta como resolveu um impasse numa escola em que trabalhou, quando pretendeu sair da sala de aula com seus alunos, passando pelos corredores sem ter de organizar filas. A direção da escola alegava que as crianças faziam muito alvoroço, atrapalhando as aulas das outras turmas. A solução encontrada foi a de pedir ao alunos que atravessassem o corredor em câmera lenta e o interessante foi que, por moverem-se assim, eles fizeram silêncio. Basta que tentemos nós mesmos mover-nos em câmera lenta e gritarmos ao mesmo tempo, é tarefa difícilíssima, só de pensar. O outro caso foi presenciado por mim quando fui PED na disciplina de Estágio Supervisionado em 2008. Uma das alunas fazia estágio em uma escola de ensino infantil, com uma turma de crianças bem pequenas (em torno de dois anos de idade) e relatava que uma de suas maiores dificuldades era manter contato físico como os pequenos. Disse ter ficado chocada em seu primeiro dia, quando foi “atacada” por eles, que pulavam em seu colo, mexiam em seu cabelo, alisavam, beijavam e comentavam. Lembro-me de eu ter dito que esse é o modo de conhecer dessas crianças, pois seus sentidos ainda não foram tão disciplinados como os nossos. Imagine se eu, ao querer conhecer alguém, tocasse-o, sentasse muito próximo ou fizesse comentários a respeito de seus atributos físicos? Em vez disso, é esperado que eu fale e pergunte, para começar, o nome, depois a ocupação e assim por diante. Passamos de um conhecimento pela afetividade (aquilo que afeta), textura, cheiro e sabor, para um conhecimento pelas denominações, conceitos e valores. Esse processo, muitas vezes, entendemos como amadurecimento.

Olhando novamente para o processo da 2ª B, poderia pensar, não que a linguagem oral mais estruturada enfraqueceu a gestualidade, mas que, talvez, essa turma

esteja mais disciplinada, mais escolarizada, nesse sentido de restringir a expressão dessas crianças ao considerado mais adequado para um determinada sociedade pretendida.

Estou dizendo que a escolarização empobrece porque enquadra? Não.

Digo que, se a escola for vista de maneira unilateral, empobrecerá. A escola precisa ser vista como contradição. A disciplina, o ensino de maneiras de ser historicamente construídas, passa pelo enquadramento e este não pode ser visto exclusivamente como algo negativo. A escola como lugar em que “se amadurece”, em que “aprendemos a ser gente” tem de ser também para aqueles que lá estão no papel daquele que ensina, para o professor. Nós, representantes da cultura letrada, temos de amadurecer e aprender a ser gente, com nossos alunos. A dificuldade, o dilema, a meu ver, da escola e especialmente da educação física escolar, atualmente, é dar conta de, ao mesmo tempo, enquadrar, no sentido de inserir o ensino num contexto social – atrelá-lo às necessidades e desejos – e favorecer a transformação do conhecimento. Isso é possível reconhecendo a historicidade do conhecimento e do ato de ensinar, materializando esse reconhecimento em metodologias e reconhecendo o comportamento dos alunos como constitutivo do trabalho do professor.

Do lugar da educação física escolar, oficialmente o lugar da gestualidade na escola, podemos reafirmar a dicotomia gesto/palavra ou subvertê-la, reafirmar a disciplinarização impensada do gesto ou afirmar uma educação para o enriquecimento do gesto, fechar-se mais como “o lugar do gesto” ou abrir possibilidades de conquistar o lugar do gesto na escola.

O pulsar, entre fechamento e abertura, entre ordem e desordem nas aulas de educação física, em que se constitui a aula como ponto de entrecruzamento de linhas de força centrípetas e centrífugas, configuradas por suas origens – as matrizes na cultura popular, na ginástica e no esporte – e constituídas na luta, não só de classes econômicas, mas de gêneros e de gerações, plasma linguagens, transcritas no corpo, tornado-o ele mesmo signo.

Para entender melhor esse processo, olho em direção à ginástica e ao esporte, a primeira com a qual podemos dizer fundir-se a educação física, por dela ter nascido e o segundo por ter em si, durante um período, praticamente a única fonte prescrita de material de sua constituição, como explicitado no começo deste estudo.

A ginástica, que *se apresentava como contraponto aos usos do corpo como entretenimento, como simples espetáculo* (Soares, 1998, p.23), nascendo da reconfiguração também de práticas corporais populares, segundo a qual a *atividade livre e lúdica, encantatória [...] devia ser redesenhada no imaginário popular* (Soares, 1998, p.24), com a finalidade maior de *moralizar os indivíduos e a sociedade, intervindo radicalmente em modos de ser e de viver* (Soares, 1998, p.20).

Este é o Movimento que pode ser pensado como o conjunto, sistematizado pela ciência e pela técnica, do que ocorreu em diferentes países ao longo de todo o século XIX, especialmente na Alemanha, Suécia, Inglaterra e França.

Assumido pelos Estados Nacionais, este movimento apresentava particularidades do país de origem, mas, de um modo geral, acentuava finalidades muito semelhantes.

[...]

[...] este movimento foi se consolidando também a partir das diferenças, sendo a mais radical aquela que ocorreu na Inglaterra. Lá, a prática corporal que se afirmou foi o jogo esportivo, constituindo então um movimento que acabou por desenvolver, aprimorar e consolidar a compreensão de esporte moderno. (Soares, 1998, p.20-21)

Segundo Lucena⁵³, o esporte *afigura-se como um símbolo, uma nova referência, como portador do signo da “modernidade”, da “civilização” que, a partir do final do século XIX, é difundido [também] nas diferentes cidades brasileiras* (2001, p.37). Seu surgimento é ligado aos processos sociais e econômicos que carregaram uma mudança na configuração dos espaços públicos, pela qual a diferenciação dos lugares sociais tornou necessária a domesticação de práticas lúdicas, antes marcadas por um nível de descontrole inadmissível perante a nova ordem e, nesse sentido, *o esporte, cada vez mais representa uma resposta não planejada, e em vários níveis, a um equilíbrio entre prazer e restrição* (Lucena, 2001, p.38). Como movimento de *domesticação de práticas lúdicas*, o esporte liga-se às manifestações populares – festas, práticas corporais e jogos, particularmente os jogos, daí Lucena fazer uma análise comparativa entre jogo e esporte, não os caracterizando como antíteses, mas como *componentes que podem explicar os distintos estágios por que passam as diferentes sociedades* (Lucena, 2001, p.42), em que muitos

⁵³ LUCENA, Ricardo de Figueiredo. *O Esporte na Cidade*. Campinas: Autores Associados, 2001.

jogos passaram por um processo de metamorfose que culminou com o aparecimento do esporte moderno e que demarcava uma nova postura das elites (Lucena, 2001, p.42).

[...] o esporte é aqui considerado como um aspecto da mudança do padrão social a que o indivíduo é submetido, primeiramente, pela restrição externa, e é reproduzido, mais acentuadamente ou menos, no seu íntimo, através de um autocontrole específico. Por isso, mudanças nas formas de passatempo compõem também um quadro de mudanças nas formas de morar, no processo educativo, nas formas de trabalho, nas relações familiares e entre grupos distintos. (Lucena, 2001, p.9-10)

A cultura popular, em sua trajetória em direção à cultura escolar, passando por uma série de instituições – o Estado, a Igreja, a Cidade, o Exército, a Ciência, cada uma com o desejo de sistematização e moralização, modifica-se em outras manifestações, diferentes da *cultura popular*, como a ginástica e o esporte, e em outra cultura popular. As *danças populares*, os *jogos populares*, as *festas populares* e o *circo*, presentes hoje nas escolas, foram em muito modificados pelos mesmos valores que numa outra via plasmaram a ginástica, o esporte e a educação física – a higienização, o rendimento, e a retidão, por exemplo. Ao mesmo tempo, a ginástica e o esporte em alguns aspectos cedem, vide a *ginástica geral*, pretendendo retomar elementos do popular, outrora rechaçados. Na dinâmica de transformações em que se constitui a *cultura corporal*, *jogos*, *danças*, *lutas*, *exercícios ginásticos*, *esporte*, *malabarismo*, *contorcionismo*, *mímica* e *outros* (Coletivo de Autores, 1992, p.38), agem as forças centrípetas, convergentes para um *núcleo duro*, no qual se concentram os significados e sentidos condizentes com um poder estabelecido, no caso da escola, um poder inerente à institucionalização pela cultura letrada e as forças centrífugas, divergentes desse mesmo *núcleo duro*, inerentes àquilo que escapa ao controle institucional e por isso transforma a própria instituição. Essa mesma dinâmica, transcrevendo linguagem no corpo, tornando-o signo, faz surgir uma hierarquia corporal, em que as partes altas, nobres, ligadas ao pensamento, ao sentimento elevado, ao espiritual, como a cabeça, o peito, a alma, exercem superioridade em relação às partes baixas, como o ventre, o traseiro, os genitais, os pés, representantes do instinto, do sujo, do irracional.

E nesse contexto, rico e inquietante, a bagunça pode ser bem-vinda...

As meninas

Entre os estagiários de 2007⁵⁴, dois deles propuseram um trabalho com os alunos com jogos desportivos coletivos (JDC). Lucas e Júnior participaram, durante a graduação, de um grupo de estudos coordenado pelo professor Jocimar Daolio, em que discutiam textos de autores - Claude Bayer, Júlio Garganta e Oliveira & Graça - a partir dos quais Daolio desenvolveu o *modelo pendular* para o ensino dos JDC⁵⁵.

Utilizando um conceito cultural de técnica corporal, a partir do qual deve ser considerado o significado de todo e qualquer movimento no seio de cada sociedade, pretende-se analisar o ensino dos gestos técnicos, não somente a partir da dimensão da eficiência, mas dentro de contextos culturais específicos, considerando-se também a eficácia simbólica. (Daolio, 2002, p.99)

Partindo dessa proposta, planejamos um conjunto de aulas para o último bimestre. Numa dessas aulas, os alunos teriam a seu dispor bolas de variados materiais, tamanhos, pesos, texturas, cores etc. e deveriam explorar formas de manipulá-las.

Ao iniciar essa aula com uma 4ª série, expliquei a atividade aos alunos dizendo, entre outras, a frase: - *Vocês devem descobrir modos diferentes de usar as bolas*. Nesse dia, aproveitando a presença dos estagiários, eu filmava a ação dos alunos.

Um grupo de meninas estava à sombra de árvores, próximas à quadra, parecia não estar participando da aula. Aproximei-me, enquanto filmava, a fim de averiguar o que estavam fazendo.

Eram sete meninas, sendo que duas afastaram-se do grupo assim que cheguei. Uma das meninas que permaneceu lá estava sentada na bola de basquete e disse –

⁵⁴ Desde o começo de meu trabalho no CAP, venho supervisionando estágios de alunos da disciplina de estágio supervisionado I e II, da Faculdade de Educação da Unicamp, recebendo 20 estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física, quatro em 2006 e oito em 2007 e oito em 2008. Os estagiários acompanharam os trabalhos realizados durante todo o ano letivo, não apenas como observadores, mas como colaboradores, influenciando todo o processo de ensino-aprendizado pela presença e interação com alunos, desenvolvendo projetos próprios e questionando minhas escolhas. Os estagiários citados são Lucas Leonardo e José Luiz de Castro Junior.

⁵⁵ DAOLIO, Jocimar. *Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer*. In: Revista Brasileira Ciência e Movimento. Brasília: v.10, n.4, p.99-104, outubro/2002.

olha professora, tô grávida! (colocando uma bola de vôlei sob a camiseta). Sua colega que estava logo atrás dela tomou a bola e “ficou grávida” também. Uma das meninas que havia saído voltou, apontando para o grupo: - *As grávidas! Olha professora, esta aqui é a mais bonitinha!* Eu disse: - *Vão brincar! Vão descobrir jeitos de jogar bola. Pelo menos, quando eu apitar, troquem as bolas com outras diferentes, tem gente querendo experimentar as que vocês estão usando.* Roberta disse, mostrando a bola de tênis – *mas não tem jeito de jogar essa bola!* Eu disse: - *tem sim, tente descobrir.* Eduarda disse que Vanusa não trocou de bola nenhuma vez, e esta responde – *eu troquei sim tá, Eduarda.* As meninas espalharam-se um pouco e começaram a experimentar modos de jogar as bolas, Eduarda arremessou a de vôlei para o alto, pegando-a de manchete, Bruna tentou colocar a de basquete sob a camiseta, mas não entrou, ela desistiu e brincou um pouco de arremessá-la contra o chão com força, pulando logo em seguida para pegar a rebatida. Ao fundo, Tamires cantou: - *Chega de brincar, vamos badernar!* Outras meninas continuaram a brincadeira anterior, uma falando para a outra: - *Mãe, tô grávida!* A colega respondeu: *you vai apanhar!* Tamires passou por mim com as duas bolas de tênis sob a camiseta, imitando seios, Luciana correu até ela pedindo: - *Devolve minha bola.* Ela também colocou as bolinhas contra o peito, por cima da camiseta, dando um sorriso. Tamires falou: - *manda a professora filmar, sua boba.* As três meninas mais envolvidas – Vanusa, Eduarda e Nara - no jogo de faz-de-conta fizeram pose para a câmera: - *as três grávidas!* Juntaram-se novamente com Roberta e Luciana em uma rodinha. Uma delas disse: - *Vai nascer! Vai nascer, professora! Vamos lá pro parque.* Voltei a filmagem para a quadra. Outras garotas, que até então não estavam envolvidas com esta brincadeira, começaram a colocar as bolas sob a camiseta.

Mais tarde, na mesma aula, filmei a segunda parte da brincadeira. As crianças estavam no parquinho, ao longe, distinguiam-se seus gritos: – *Nasce moleque, nasce moleque! As grávidas, fazendo um negócio! Essa é boa professora.* Era a voz de Tamires. Melissa gritou: - *tiiia!* Outra disse – *o nascimento, o nascimento!* Nara estava deitada na ponte de um dos brinquedos do parque, gritando como se estivesse dando à luz: - *Ai! Você está me matando, minha filha.* Eduarda sobre ela, pressionando a bola/barriga, tirando a bola de vôlei debaixo da camiseta e disse: - *Nasceu sua filha! Gente é o parto! É o parto!* Nessa altura, havia uma fila de grávidas, esperando para fazer o parto, Melissa é a

próxima: - *Agora é eu! Agora é eu!* Alguém anunciou: - *É o parto da Melissa.* - *Vou arrancar o filho da Melissa* (Eduarda, a parteira, diz com sotaque caipira carregado, não sei se era dela ou se era de faz-de-conta também). A cada pressionada, Melissa berrava, as crianças berravam: - *vai nascer, vai nascer!* Saiu debaixo da camiseta uma bola verde, de borracha, eu observava. - *Tem de chorar o filho também.* As crianças começaram a imitar choro de bebê: - *cunhé, cunhé, cunhé.* A próxima na fila era Nara. Eduarda falou: - *a Nara vai de novo.* Melissa levantou-se com seu bebê e disse: - *Oh loco! Nara.* Apareceu um único menino, o Joãozinho, também com a bola sob a camiseta. As meninas disseram: - *nossa até o Joãozinho tá grávido.* Eduarda e Tamires já estavam sobre Nara, fazendo o parto. Eduarda diz: - *deixa que eu faço o parto da menina!* Terminando, Tamires sai, dizendo: - *tchau, suas loucas.*

O que aconteceu no fim da aula e algumas semanas depois, quando mostrei as filmagens aos alunos foi bem interessante.

Para guardar as bolas, havíamos combinado que cada um levaria uma bola para a sala de materiais. Duas meninas (Janaína e Melissa), com suas bolas, protagonizaram uma perseguição, em que corriam atrás dos meninos com chacotas, dizendo que seus filhos recém-nascidos (as bolas), eram deles, que eles deveriam assumir a paternidade. Elas divertiram-se mais com esse desfecho do que durante a aula e os meninos foram envolvidos na brincadeira das grávidas, mesmo à revelia.

Após algumas semanas, levei os alunos à sala de vídeo, para vermos algumas imagens das formas de brincar com as bolas e jogos criados por eles, nas aulas daquele bimestre e conversarmos sobre o que aconteceu. Os meninos ficaram indignados porque as meninas “não fizeram o que era pra fazer” e mesmo assim receberam a atenção e aprovação minha, na forma da filmagem. Apesar de, ao assistirem, darem boas risadas. Eu argumentei que gostaria de ter filmado a todos, mas infelizmente tenho de optar. Naquele momento achei a ação das meninas interessante e diferente do que acontece normalmente. Ao olhar o que os meninos faziam na quadra, não vi nada novo, o que não desvaloriza o que eles experimentavam. Alguns alunos acabaram reconhecendo que estava bastante engraçado, outros continuaram amuados. Disse que eu vi o que eles estavam fazendo, chutando a gol com diferentes bolas. Algumas meninas argumentaram que eles sempre fazem isso, portanto também não seguiram a proposta da aula. Eu disse que não era bem

que eles ou elas não houvessem seguido a proposta da aula, mas que cada grupo interpretou a proposta de um jeito, amoldando-a às suas vontades. A aula na sala de vídeo terminou, junto com o ano letivo. Senti falta de aprofundar essa reflexão com eles, como aconteceram muitas outras vezes. Novamente os registros escritos foram importantes para ampliar o espaço de diálogo entre mim e meus alunos, quando o espaço na grade curricular mostra-se insuficiente.

A experiência desta aula e das filmagens foi registrada pela aluna Janaína, que participou de todo o movimento das grávidas:

DATA

3 . 12 . 2002

3/12/2002

Olá!

Batista recebi sua carta
me perguntando da Física da
Escola Bom a física é legal

Bom a física é legal a professora
se chama Marina e os estagiários
se chamam Lucas, Polliana, Júnior,
Livia, Rafael, Ana e Carina.

Alguns estagiários vem de
segunda e outros de sexta.
Nós temos aulas como bola,
corda, bambolê, fita, bola de basquete
nós usamos tudo isso

E alguns dias nós fazemos
redação e falamos do que
agente gosta por exemplo.
eu gosto de brincar de bola
na semana passada as
meninas e eu brincamos
de bola só que agente não
tinha uma idéia, aí
que surgiu vamos brincar de
grávida a professora estava
com a câmera e nos
observou fazendo o parto
foi legal quando a gente
foi ver as nossas gravações
apareceu a gente fazendo
o parto todo mundo deu
risada mas mesmo assim
a nossa idéia foi genial.

ECOLÓGICA

Olá!

Batista recebi sua carta me perguntando da Física na escola.

Bom a física é legal. A professora se chama Marina e os estagiários se chamam Lucas, Polliana, Júnior, Livia, Rafael, Ana e Carina.

Alguns estagiários vem de segunda e outros de sexta.

Nós temos aulas como bola, corda, bambolê, fita, bola de basquete. Nós usamos tudo isso.

E alguns dias nós fazemos redação e falamos do que a gente gosta por exemplo. **Eu gosto de brincar de bola na semana passada as meninas e eu brincamos de bola só que a gente não tinha uma idéia, aí surgiu vamos brincar de grávida a professora estava com a câmera e nos observou fazendo o parto foi legal quando a gente foi ver as nossas gravações apareceu a gente fazendo o parto todo mundo deu risada mas mesmo assim a nossa idéia foi genial.**

É importante dizer que as 4^{as} séries no CAP têm um comportamento bastante polarizado entre meninos e meninas e é por esta polarização que inicio a análise deste episódio.

DATA
. Romei
Campinas, 3 de Dezembro de 2007. É o Prof. Dr. Carlos Araújo Pimentel
Oi Lidiana.
Oi Lidiana
Lidiana a aula de Educação Física é todas as Segunda-feira e Sexta-feira.
A professora Marina ela tem muitos estagiários.
Ela leva a gente ver fotos desse ano e do outro ano.
A gente brincamos de coisas novas.
Todas as aulas de Educação Física de Lidiana na aula de Educação Física eu gosto mais de ver vídeo.
A professora explica tudo direitinho.
Mas a sala faz bagunça na hora da explicação.
Tem gente que pede a aula inteira futebol.
Tem gente que quando tem jogo com bola em dupla e fica toda hora com a bola as mesmas pessoas.

Oi Lidiana

Lidiana a aula de Educação Física é todas as Segunda-feira e Sexta-feira.

A professora Marina ela tem muitos estagiários.

Ela leva a gente ver fotos desse ano e do outro ano.

A gente brincamos de coisas novas todas as aulas de Educação Física.

Lidiana na aula de Educação Física eu gosto mais de ver vídeo.

A professora explica tudo direitinho.

Mas a sala faz bagunça na hora da explicação.

Tem gente que pede a aula inteira futebol.

Tem gente que quando tem jogo com bola em dupla e fica toda hora com a bola as mesmas pessoas. (Fabiana)

Estas turmas solicitavam frequentemente “aulas livres”, em que a quadra era predominantemente ocupada pelos meninos que jogavam futebol. Sempre que preparei aulas em que os alunos tivessem de criar algo que envolvesse o uso de bolas, caso eu não impusesse restrições a respeito da formação dos grupos e do modo de tocar a bola, os grupos formados eram masculinos ou femininos, e as brincadeiras eram relacionadas ao futebol e eventualmente ao basquete. No “dia das grávidas”, por exemplo, enquanto elas faziam algo totalmente inusitado para a proposta da aula e eu as filmava, a maioria dos meninos ocupavam a quadra e chutavam as bolas ao gol, apesar de eu ter orientado para explorarem o máximo de possibilidades de manipulação. Quando vimos essa aula em vídeo, percebi a divisão por gêneros expressa numa rivalidade, com os meninos reivindicando uma legitimidade conferida pela filmagem e as meninas lembrando que “eles também não seguiram minha proposta”.

Essa polarização fica bastante evidente nos registros escritos de alunas desta turma, de Janaína e de Fabiana (a mesma Fabiana de *O lançamento*) e nos registros feitos por alunos de outras turmas⁵⁶ (José, Helena, Pedro, Vitor, Roger, Luciana e Luíza), que dizem respeito aos comportamentos de meninas e meninos nas aulas de educação física, particularmente aulas de futsal, ocorridas no último bimestre de 2008.

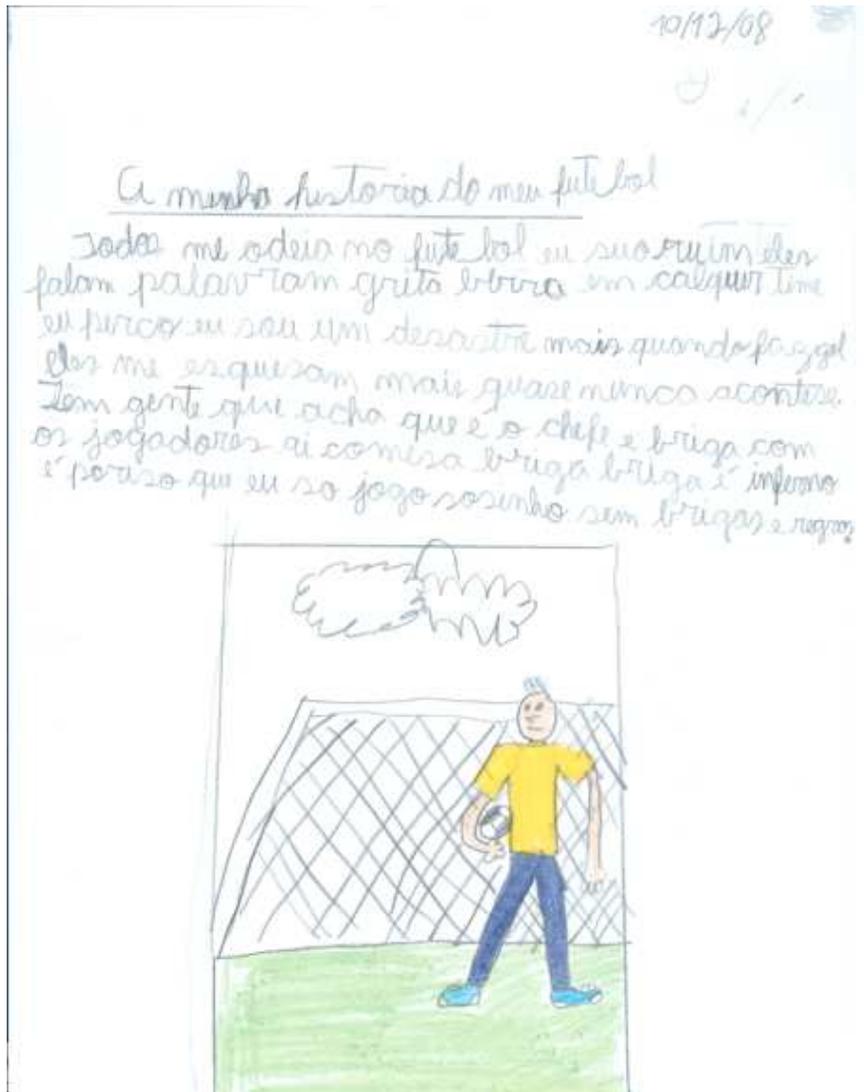
Altmann & Sousa⁵⁷ dizem como o feminino e o masculino constituem-se relacionalmente, como se o masculino, para afirmar-se forte, precisasse afirmar a fraqueza no feminino, o que nos remete ao episódio *O lançamento*, em que Gabriel e Fabiana afirmam-se forte e fraca, um em relação ao outro.

Sendo gênero uma categoria relacional, há de se pensar sua articulação com outras categorias durante aulas de educação física, porque gênero, idade, força e habilidade formam um “emaranhado de exclusões” vivido por meninas e meninos na escola. Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos

⁵⁶ Aqui transcrevo alguns registros feitos em 2008, mas que têm muito a contribuir na análise desses episódios, ocorridos em 2007.

⁵⁷ SOUSA, Eustáquia Salvadora de & ALTMANN, Helena. *Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar*. In: CADERNO CEDES Corpo e Educação, ano XIX, nº 48, agosto/99, p.52-68.

habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas. Ademais, meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores freqüentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor freqüência até mesmo do que algumas meninas. (Altmann & Sousa, 1999, p.56)



A minha história do meu futebol

Todos me odeiam no futebol eu sou ruim eles falam palavrão grita berra em qualquer time eu perco eu sou um desastre mais quando faz gol eles me esquecem mas quase nunca acontece. Tem gente que acha que é o chefe e briga com os jogadores ai começa briga. Briga é inferno é por isso que eu só jogo sozinho sem brigas e regras.

(José, 3ª série)

O esporte, naquilo em que coopta pelos valores de uma sociedade capitalista, privilegia e busca um corpo não apenas masculino, mas dentro de determinados

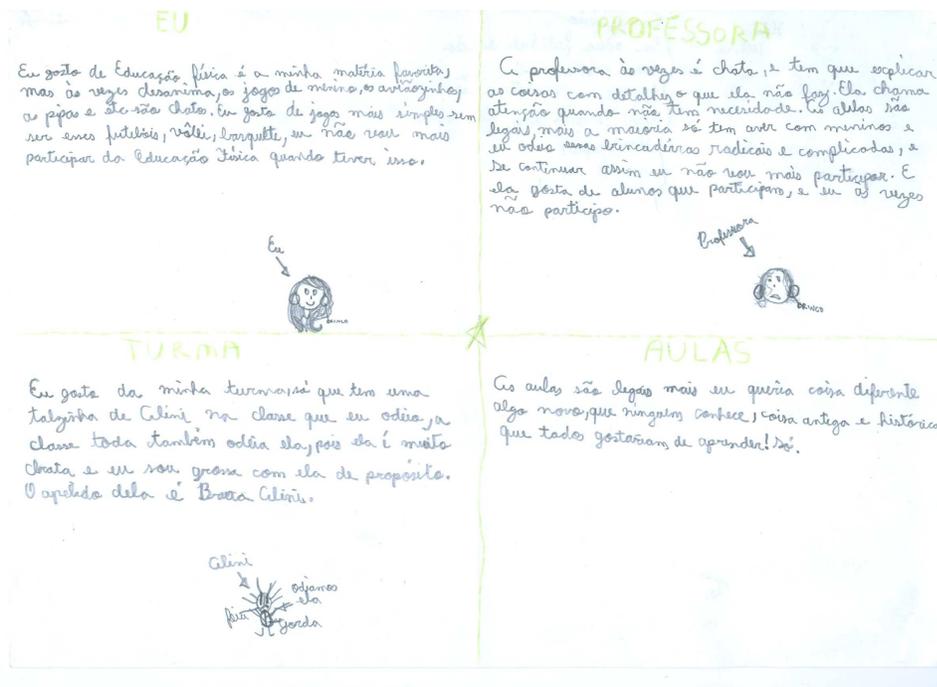
padrões de rendimento e esses padrões, por sua vez, acabam chancelando a própria masculinidade, na medida em que meninos pouco atléticos possam ser considerados afeminados, o contrário ocorrendo com as meninas fortes. Também não podemos pensar que essas crianças são excluídas passivamente, pois participam ativamente do processo, excluindo-se, como José.

Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero. (Louro, 1999, p.26)⁵⁸

Ele não se satisfaz com a trégua consequente de um momento de sucesso (o gol) porque sente que a luta pelo respeito dos colegas é incessante. Seu valor como menino precisa ser reafirmado insistentemente. Cansado, procura o abrigo na negação do próprio jogo – *eu só jogo sozinho sem brigas e regras*.

Vejamos o que ocorre com uma aluna de outra turma, a Helena, de uma 3ª série:

⁵⁸ LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da sexualidade*. In: O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.7-33.



Comentário
 Eu odeio futebol e acho
 uma péssima idéia esse
 tal de campeonato, e se
 tiver mesmo eu não vou
 participar.

Comentário Eu odeio futebol e acho uma péssima idéia esse tal de campeonato, e se tiver mesmo eu não vou participar.

EU
 Eu gosto de Educação Física é a minha matéria favorita, mas às vezes desanima, os jogos de menino, os aviõzinhos, as pipas e etc são chatos. Eu gosto de jogos mais simples sem ser esses futebolis, vôlei, basquete, eu não vou mais participar da Educação Física quando tiver isso.

PROFESSORA
 A professora às vezes é chata, e tem que explicar as coisas com detalhes, o que ela não faz. Ela chama a atenção quando não tem necessidade. As aulas são legais, mais a maioria só tem a ver com meninos e eu odeio essas brincadeiras radicais e complicadas, e se continuar assim eu não vou mais participar. E ela gosta de alunos que participam, e eu às vezes não participo.

TURMA
 Eu gosto da minha turma, só que tem uma talzinha de ----- na classe que eu odeio, a classe toda também odeia ela, pois ela é muito chata e eu sou grossa com ela de propósito. O apelido dela é Bruxa ----- .

AULAS
 As aulas são legais mais eu queria coisa diferente algo novo, que ninguém conhece, coisa antiga e história que todos gostariam de aprender! Só

Esta avaliação foi feita no fim do 1º semestre de 2008. Neste momento os alunos sabiam, em linhas gerais, o que estava planejado para o ano inteiro. No planejamento, o 4º bimestre era reservado aos JDC, com ênfase no futsal no último mês e a possibilidade da realização de um torneio, que não se concretizou com as turmas da tarde, por falta de tempo.

Junte-se a este registro sua postura no primeira aula de futsal: plantou-se na lateral da quadra, braços cruzados e olhar de desdém, acompanhando, uma a uma, as bolas que por ela passavam. Essa conduta já era esperada, pois foi enfaticamente anunciada e, em diferentes escalas, foi parecida com a de outras meninas e meninos da escola. Lá pela terceira vez em que uma bola passou, ostensivamente ignorada, chamei-a de canto para conversar, olho no olho, basicamente a mesma conversa que tenho com as turmas quando há resistência em experimentar um conhecimento – costuma ser dança para os meninos, já que ela é *grosso modo* a imagem negativa do futebol, no que tange às relações de gênero. Nessas situações, costumo desfiar uma série de argumentos: 1) ser dever dos alunos participarem de todas as atividades escolares, como é meu dever ensiná-los; 2) a igualdade de tratamento entre meninos e meninas e por isso os meninos terem de participar das aulas de dança e as meninas das aulas de futebol; 3) ser aquela aula talvez uma única oportunidade de experimentar aquilo, entre outros. Em seguida, costumo enumerar uma série de situações cotidianas, em que o não conhecer dança ou futebol impede-nos de viver coisas importantes; 4) a importância acadêmica desse conhecimento; 5) a garantia de que eu me esforçarei ao máximo para dar condições para que eles participem satisfatoriamente e se superem; 6) a chance de que tudo isso seja muito divertido; e 7) a ideia de que aqueles que sabem jogar ou dançar precisam aprender mais, ajudando aqueles que ainda não sabem. Tais argumentos não são infalíveis, mas tenho obtido vitórias com a ajuda deles. São resultado do modo como venho elaborando essas situações e textos dos alunos em diálogo com os estudos que faço.

Helena jogou futebol, aprendeu a jogar e divertiu-se. Com a turma dela, infelizmente, não tivemos tempo de fazer registros escritos depois do mês do futsal, mas tivemos uma conversa, em que ela reconheceu que jogou e aprendeu e que isso foi importante. Mas mesmo entendendo ser importante que os alunos superem essas barreiras,

falo não apenas dos *outsiders*⁵⁹, mas daqueles perfeitamente adaptados ao esporte e os valores por ele incorporados, procurando olhar para outros aspectos aos quais os protestos das crianças remetem.

Sendo assim, que lastros conferem força aos enunciados de Helena - [...] *os jogos de menino, os aviõzinhos, as pipas e etc são chatos. Eu gosto de jogos mais simples sem ser esses futebolis, vôlei, basquete [...]; [...]* As aulas são legais, mais a maioria só tem a ver com meninos e eu odeio essas brincadeiras radicais e complicadas [...]; [...] *Eu odeio futebol e acho uma péssima idéia esse tal de campeonato [...]*?

O lastro das falas de Helena constitui-se das múltiplas vozes históricas nelas presentes, já que o [...] *processo de educação de homens e mulheres supõe uma construção social e corporal dos sujeitos, o que implica – no processo ensino/aprendizagem de valores – conhecimentos, posturas e movimentos corporais considerados masculinos ou femininos* (Altmann & Sousa, 1999, p.54). Uma dessas vozes vem justamente da origem histórica dos conhecimentos que constituem a cultura corporal e está intimamente relacionada com uma visão estritamente biológica de ser humano, criando as condições para que as diferenças de gênero sejam significadas como imutáveis e inquestionáveis. Baseadas em Bourdieu, as autoras lembram que *as diferenças socialmente construídas acabam sendo consideradas naturais, inscritas no biológico e legitimadoras de uma relação de dominação* (Altmann & Sousa, 1999, p.54).

Ao classificar certas práticas corporais como *jogos de menino, brincadeiras radicais e complicadas*, Helena ecoa, entre outras vozes, a da tradição esportiva e ginástica, que prescreve comportamentos e práticas corporais específicas para as mulheres, afirmando o papel feminino na sociedade, colocando a mulher em seu lugar relativo ao homem: esposa, mãe e filha. *O exercício físico bem dosado e adequado à mulher deve tomar acento em sua educação. Educando-a, educa-se a mãe e esta fará o mesmo com suas filhas* (Soares, 1998, p.122).

Para Demeny, a arte e a música são atrações quase irresistíveis para os jovens, por isto, utilizava-as largamente em suas sessões de Ginástica, especialmente naquelas

⁵⁹ ELIAS, Nobert & SCOTSON, John L. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

destinadas exclusivamente às mulheres, pois acreditava na necessidade de uma educação específica para elas. Afirma, por exemplo, que a manifestação da beleza feminina, não pode ser completa se forem ignorados os exercícios corporais [...]
[...] A Ginástica bem aplicada é o melhor meio de acentuar a beleza e a graciosidade (Soares, 1998, p.121)

As práticas corporais constituem-se sob os signos dos universos feminino e masculino, do forte e do fraco, do moral e do imoral e muitas vezes estes universos entrecruzam-se numa mesma prática, por exemplo, uma prática feminina, para fracos e imoral etc. Em complemento à construção do feminino, a “produção do menino” é também um *projeto amplo, integral, que se desdobra[va] em inúmeras situações e que [tem] tinha como alvo uma determinada forma de masculinidade. [É] Era uma masculinidade dura, forjada no esporte, na competição e numa violência consentida* (Louro, 1999, p.17).

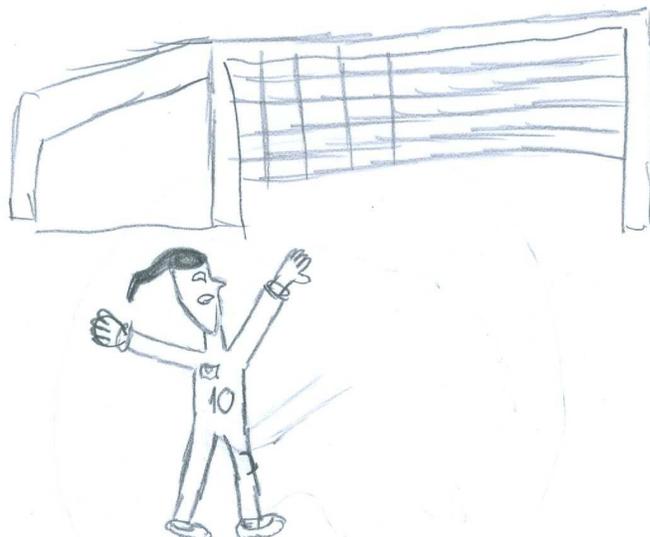
As marcas do feminino e do masculino, apesar de *consideradas naturais, inscritas no biológico e legitimadoras de uma relação de dominação*, precisam ser constantemente construídas e afirmadas, precisam ser vincadas pelo ensino.

data: 10.12.2008

nome:

Futebol o melhor
esporte do mundo

Quando eu comecei com o futebol eu tinha 2 anos. Eu comecei o futebol com 2 anos porque eu ganhei a minha primeira bola da marca **NIKE**. Depois meu pai colocou eu na escolinha de futebol aos 6 anos. Por isso eu não podia mais jogar futebol porque eu tinha feito uma cirurgia de hérnia e fimose mas eu fiquei mais de 30 dias sem fazer atividades físicas, quando eu crescer eu quero ser jogador de futebol e eu quero jogar na seleção **Brasileira**. E eu torço para o corinthians



Futebol o melhor esporte do mundo

Quando eu comecei com o futebol eu tinha 2 anos. Eu comecei o futebol com 2 anos porque eu ganhei a minha primeira bola da marca **NIKE**. Depois meu pai colocou eu na escolinha de futebol aos 6 anos. Por isso eu não podia mais jogar futebol porque eu tinha feito uma cirurgia de hérnia e fimose mas eu fiquei mais de 30 dias sem fazer atividades físicas, quando eu crescer eu quero ser jogador de futebol e eu quero jogar na seleção Brasileira. E eu torço para o corinthians.

(Pedro, 3ª série. No dia 10 de dezembro de 2008, concluído pouco mais de um mês de aulas de futsal)

10/12/2008

Minha história futebol

Tudo começou quando eu era bebê. Estava no meu berço e eu falei ponte de ponte preta. Depois aprendia jogar com meu tio. Um dia um amigo do meu tio foi lá e eu ganhei de 2 contra 1 de Vinícius 5x0 tio. Depois veio o campeonato da escola, fui na final mas não vencemos. Assisti só o jogo da Ponte Preta o resto é lixo tirando o Brasil.

Minha história futebol

Tudo começou quando eu era bebê.

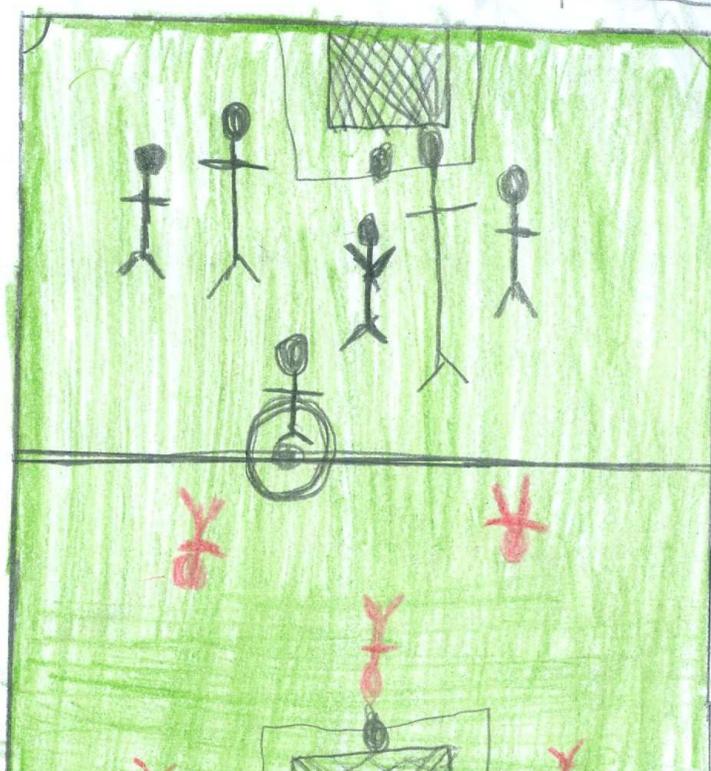
Estava no meu berço e eu falei ponte de Ponte Preta. Depois aprendia jogar com meu tio. Um dia um amigo do meu tio foi lá e eu ganhei de 2 contra 1 de V----- 5X0 tio. Depois veio o campeonato da escola, fui na final mas não vencemos. Assisti só o jogo da Ponte Preta o resto é lixo tirando o Brasil.

(Vitor, 3ª série, 10 de dezembro de 2008)

10.12.08

(O futebol)

Eu gosto muito de futebol desde que tinha 3 anos de idade meu pai é ponte-pretano por isso sou ponte o futebol é da hora por mais que seja gosto de helicóptero de rádio controle é mas voltando o fut jogo na escola usa: bola, tênis. Já quase quebrei o braço no dia seguinte no sábado quebrei caíndo da árvore fim.



O futebol

Eu gosto muito de futebol desde que tinha 3 anos de idade meu pai é ponte-pretano por isso sou ponte o futebol é da hora por mais que seja gosto de helicóptero de rádio controle é mas voltando o fut jogo na escola usa: bola, tênis.

Já quase quebrei o braço no dia seguinte no sábado quebrei caíndo da árvore fim.

(Roger, 3ª série, 10 de dezembro de 2008)

Nome:

Série: 3ª B data: 10/12/08

" - " " gol "

Quando eu estudava lá no NST eu não sabia o que era futebol. Mas quando eu fui pro CAP eu aprendi a jogar bola. O meu pai vai no campo para jogar bola comigo e com os amigos dele.

Eu tenho uma amiga que joga bola ela é ótima em futebol. Eu não gosto muito de futebol.

Se fosse para mim ser jogadora eu queria ficar como atacante ou defesa porque goleira tem que ficar chutando bola. O futebol é uma coisa que tem que saber jogar para ser jogadora de futebol. Eu adoro o meu time que é o São Paulo o meu time do meu coração.

O gol

Quando eu estudava lá no NST [sigla de outra escola da região] eu não sabia o que era futebol. Mas quando eu fui pro CAP eu aprendi a jogar bola. O meu pai vai no campo para jogar bola comigo e com os amigos dele.

Eu tenho uma amiga que joga bola ela é ótima no futebol. Eu não gosto muito de futebol.

Se fosse para mim ser jogadora eu queria ficar como atacante ou defesa porque goleira tem que ficar chutando bola. O futebol é uma coisa que tem que saber jogar para ser jogadora de futebol.

Eu adoro o meu time que é o São Paulo o meu time do meu coração.

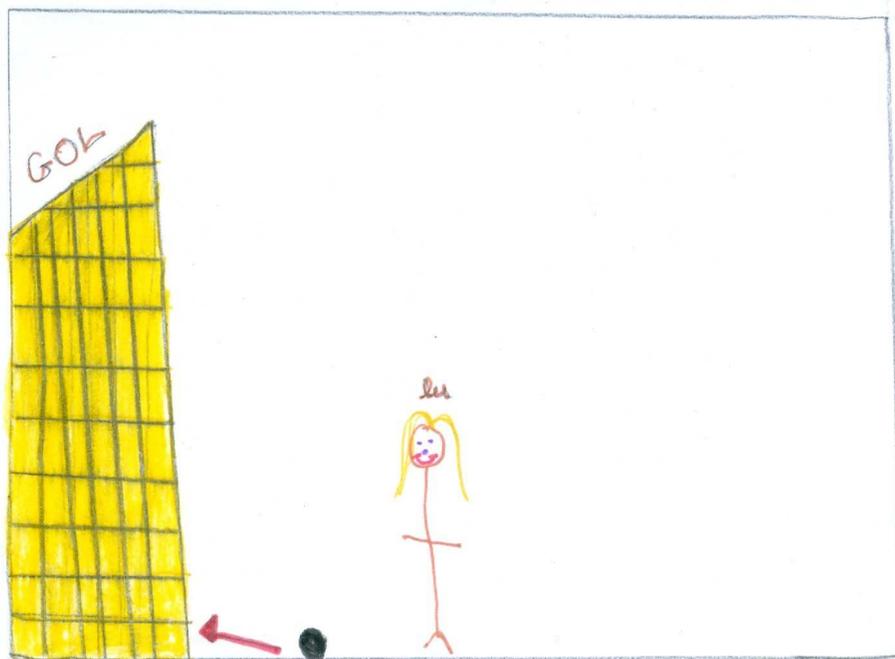
(Luíza, 3ª série, 10 de dezembro de 2008)

Nome:

O futebol

Quando criança estudei no "Sanjusé", agora graças a Deus estou estudando no CAP, e a do "Sanjusé" era legalzinha, mas a do CAP é muito mais legal principalmente a de "Educação física", porque é muito mais esportiva e muitas brincadeiras.

Mas a brincadeira que eu mais gostei foi futebol porque eu adoro correr, brincar de bola e ser goleiro, e adoro fazer um gol e ser atacante os meninos não deixam porque pensa que as meninas são ruim mas não são é só.



O futebol

Quando criança estudei no "Sanjusé" [São José], agora graças a Deus estou estudando no CAP, e a do "Sanjusé" era legalzinha, mas a do CAP é muito mais legal principalmente a de "Educação Física", porque é muito mais esportiva e muitas brincadeiras.

Mas a brincadeira que eu mais gostei foi futebol porque eu adoro correr, brincar de bola e ser goleiro, e adoro fazer um gol e ser atacante os meninos não deixam porque pensa que as meninas são ruim mas não são é só.

(Luciana, 3ª série, 10 de dezembro de 2008)

A *produção do menino* passa por uma iniciação, aqui, futebolística, em que se afirma a constituição social das práticas corporais – *Eu comecei o futebol com 2 anos porque eu ganhei a minha primeira bola da marca NIKE, [...] quando eu fui pro CAP eu aprendi a jogar bola [...] O futebol é uma coisa que tem que saber jogar para ser jogadora de futebol* – e ao mesmo tempo nega-se essa mesma constituição, ao afirmá-la como condição definitiva, imutável – [...] *os meninos não deixam porque pensa que as meninas são ruim*. Há um duplo jogo em que a hereditariedade biológica e social confundem-se – *meu pai é ponte-pretano por isso sou ponte*.

Nesse dizer e contradizer, vemos o signo como arena em miniatura, vemos dialogia. Eu sou ponte-pretano porque meu pai o é, porque meu pai ensinou-me, ou porque *está no sangue?* Por haver a possibilidade de darmos sentidos diversos para os signos, eles transformam-se e transformam as práticas mediadas por eles. Nos registros escritos e nos gestos, podemos ver, juntamente com as vozes que querem afirmar certos valores, as vozes dissonantes dos mesmos. *Adoro fazer um gol e ser atacante os meninos não deixam porque pensa que as meninas são ruim mas não são é só*. Luciana, nesta fala, deixa-nos a pista da mudança, da refração. Ela, menina impedida pelos meninos de ser atacante porque, segundo eles, joga mal, em uma escola pública, jogando futebol com meninos! Conhecendo a sensação de fazer um gol! Discordando da opinião deles, de que *meninas jogam mal!* Escrevendo sobre isso! Numa aula de educação física! Que mudanças ocorrem nessa sociedade para que isso seja possível?

Ocorreram mudanças ideológicas que permitiram uma série de acontecimentos imprescindíveis até aqui, desde o implante do esporte nas grandes cidades, como narra Lucena, tornando possível enxergar *o esporte numa cidade em transformação, com suas mudanças não apenas físicas mas, e principalmente, de inter-relações e configurações* (Lucena, 2001, p.28), o comportamento das primeiras mulheres a tomarem banhos de mar, no Rio de Janeiro do século XX (Lucena, 2001, p.31), até as atuais aulas mistas de educação física, as reformulações da formação dos professores de educação física, a revolução dos modelos de esposa, mãe e filha. Como estamos acostumando-nos a ouvir, devemos ser também, fortes, competitivas, eficientes, poderosas etc.

Data 10/12/08

Início

Era uma vez uma menina que não gostava de futebol o nome dela era Marta os anos se passaram e Marta começou a gostar de futebol.

Ela começou a marcar muitos gols e ela ficou muito boa ela até jogou nas olimpíadas.

Ela até jogou na seleção feminina de futebol ela foi a maior jogadora de futebol do mundo inteiro. Ela também ganhou muitos troféus.

Início

Era uma vez uma menina que não gostava de futebol o nome dela era Marta os anos se passaram e Marta começou a gostar de futebol.

Ela começou a marcar muitos gols e ela ficou muito boa ela até jogou nas olimpíadas.

Ela até jogou na seleção feminina de futebol ela foi a maior jogadora de futebol do mundo inteiro.

Ela também ganhou muitos troféus.

(Leandro, 3ª série, 10 de dezembro de 2008.)



Lucena afirma como é preciso olhar para as transformações das práticas esportivizadas *a partir também de um sentimento de identidade que se estrutura a partir dos outsiders – como [uma] prática [s] que se inicia num contexto específico de um grupo social e a ela conferem um sentido diferenciado* (Lucena, 2001, p.49). Que processos constituem-se pelas ações dos *outsiders* nos interstícios de uma prática dos estabelecidos? Como essas ações configuram-se em resistência?

Os protestos de Fabiana - *Tem gente que pede a aula inteira futebol. Tem gente que quando tem jogo com bola em dupla e fica toda hora com a bola as mesmas pessoas -*, de José - *Tem gente que acha que é o chefe e briga com os jogadores ai começa briga. Briga é inferno é por isso que eu só jogo sozinho sem brigas e regras -*, de Helena - *Eu odeio futebol e acho uma péssima idéia esse tal de campeonato, e se tiver mesmo eu não vou participar*, a postura corporal de Helena, plantada da quadra, a recusa de Luciana em aceitar um preconceito, o plasmar-se de uma história como a contada por Leandro e o questionamento do futebol dos meninos em contraposição à brincadeira das grávidas, todos esses eventos fazem parte de uma história em que ora se resiste pela recusa em participar, ora por insistir em participar – Luciana estava lá, quer quisessem os meninos ou não -, ora pelo riso.

A brincadeira das grávidas teve esse caráter de autoexclusão, com cores de protesto, inicialmente velado, pois as meninas estavam recolhidas sob a árvore, ocupando pouco espaço e fazendo pouco barulho, mais tarde, depois de meu assentimento em forma de filmagem, tomou forma mais exuberante, marcada pela fala de Tamires: *Chega de brincar, vamos badernar!*

Janaína deu seu ponto de vista de como deu-se a legitimação da brincadeira dentro da proposta da aula - *Eu gosto de brincar de bola na semana passada as meninas e eu brincamos de bola só que a gente não tinha uma ideia, aí surgiu vamos brincar de grávida a professora estava com a câmera e nos observou fazendo o parto foi legal quando a gente foi ver as nossas gravações apareceu a gente fazendo o parto todo mundo deu risada mas mesmo assim a nossa ideia foi genial -*, em que tudo começa desinteressadamente para depois ser reconhecido como *uma ideia genial*, para o que o riso foi fundamental, apesar do *mesmo assim*, foi rindo que vários meninos reconheceram o quão mais interessante foi a brincadeira das grávidas em relação ao velho chute ao gol

praticado por eles. Toda essa experiência permitiu aos próprios meninos ver, como as *meninas argumentaram, que eles sempre fazem isso* e que o repetir-se torna-se desinteressante.

Sabendo que algumas meninas envolvidas na brincadeira gostavam e sabiam jogar futebol (Vanusa e Janaína), talvez elas não tenham ocupado seus lugares na quadra porque não quisessem algo já conhecido, repetido e velho. Há aí a vontade da renovação, notável também no registro de Helena: *As aulas são legais mais eu queria coisa diferente algo novo, que ninguém conhece, coisa antiga e história que todos gostariam de aprender! Só.*

Não é significativo que o tema da brincadeira das meninas fosse a gravidez? Pois não é a gravidez possibilidade feminina? Campo em parte inacessível aos homens? Da gravidez não nasce um ser humano novo? E o mais irônico neste caso é o recém-nascido ser representado pela bola. Realmente, *foi uma ideia genial*. E o que dizer do desfecho da brincadeira? *Duas meninas (Janaína e Melissa), com suas bolas, protagonizaram uma perseguição, em que corriam atrás dos meninos com chacotas, dizendo que seus filhos recém-nascidos (as bolas), eram deles, que eles deveriam assumir a paternidade. Elas divertiram-se mais com esse desfecho do que durante a aula e os meninos foram envolvidos na brincadeira das grávidas, mesmo à revelia.* Essas meninas não apenas criaram um espaço onde aproximar a bola, como signo, a um elemento invertido em relação ao estabelecido, mas “esfregaram” sua compreensão na cara dos meninos, ironicamente invadindo o mundo deles, utilizando-se de um objeto, a bola, outrora símbolo de uma suposta superioridade masculina. Foi uma pequena revolução.

Por que eu me interessei por essa brincadeira das meninas, ao ponto de filmá-la, fazer com que os alunos assistissem-na e selecioná-la como episódio para ser analisado neste estudo? Penso que foi porque quando isso aconteceu lia sobre cultura popular e o conceito de *carnavalização*.

[...] um grupo de homens fantasiados surge, uns vestidos de camponeses, outros de mulheres. Entre as mulheres, uma apresenta sinais evidentes de gravidez. De repente estala uma disputa entre os homens; os punhais aparecem (em cartolina prateada) as mulheres separam os combatentes; assustada, a mulher grávida sente em plena rua as primeiras

dores do parto: ela começa a gemer e a contorcer-se, as outras mulheres rodeiam-na, dão-lhe uma cadeira e, imediatamente, ela traz ao mundo em público uma criatura disforme, com isso, a representação termina⁶⁰. (Bakhtin, 1999, p.216)

Como não estabelecer uma relação entre a manifestação popular descrita por Bakhtin e a cena presenciada e filmada por mim? Não gostaria de desenvolver uma comparação ponto a ponto, nem muito menos ingênua, mas, haja visto todo o pensamento que pretendi desenvolver, a respeito da dialogia, vejo elementos de carnavalização nas atitudes de minhas alunas em relação à proposta de desenvolver uma atividade com bolas, dentro de uma proposta de ensino dos JDC – conhecimento estabelecido e legitimado.

A carnavalização, conceito que remete às manifestações culturais na Idade Média, especialmente ligadas ao carnaval, abrangendo acontecimentos com participação popular, em que elementos de festa, literatura, dança, arte plástica, música, teatro e um comportamento diferenciado faziam-se presentes, diz respeito a um estado de embriaguez diante do universo, regido por uma ética e estética particular, denominada por Bakhtin como *realismo grotesco*.

No realismo grotesco (isto é, no sistema de imagens da cultura cômica popular), o princípio material e corporal aparece sob a forma universal, festiva e utópica. O cósmico, o social e o corporal estão ligados indissolúvelmente numa totalidade viva e indivisível. É um conjunto alegre e benfazejo.

[...]

O traço marcante do realismo grotesco é o *rebaixamento*, isto é, a transferência ao plano material e corporal, o da terra e do corpo na sua indissolúvel unidade, de tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstrato. (Bakhtin, 1999, p.17)

As meninas do CAP, na encenação da gravidez, trouxeram o foco de seus gestos para um campo “banido” da escola, ou no mínimo intelectualizado, o campo da sexualidade, *rebaixando* suas ações para o plano baixo da corporalidade. A escola, como

⁶⁰ BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1999.

templo da intelectualidade foi naquele momento também posta em cheque. A mesma dinâmica que *faz surgir uma hierarquia corporal, em que as partes altas, nobres, ligadas ao pensamento, ao sentimento elevado, ao espiritual, como a cabeça, o peito, a alma, exercem superioridade em relação às partes baixas, como o ventre, o traseiro, os genitais, representantes do instinto, do sujo, do irracional*, transmutou-se aqui, invertendo-se.

Em minhas anotações feitas quando da primeira leitura de *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*, mostro preocupação em compreender melhor algumas manifestações ocorridas na escola, precisamente a violência física e verbal sofrida e causada entre meus alunos, a ridicularização que tem como alvo o corpo e a sexualidade e a exposição do corpo nas danças como o axé e o funk, da forma como se davam na escola, a meu ver depreciativa para as meninas que delas participavam.

A respeito de tudo que já presenciei, escrevi sobre a violência incrustada nas ações que se dão na escola, fico pensando se o aspecto do jogo, do riso e do bem-viver, presentes na cultura grotesca na Idade Média, hoje não é preterido pela satisfação de impulsos violentos, que também, de uma certa forma, privilegia o grotesco, aquilo ligado ao baixo ventre, às vísceras. Independentemente de qualquer juízo de valor, estamos, como professoras, em relação com tudo isso e faz parte de nossa condição de pensadoras, é necessário colocarmo-nos numa posição possível nessa relação. Um caminho interessante parece ser estudar e reavivar, na relação de ensino-aprendizado, o aspecto do prazer, da alegria, do jogo, da festa, do convívio, ou sei lá mais o quê, vou descobrindo nessa leitura e no dia-a-dia com as crianças.
(Anotação feita por mim, agosto de 2007, dois meses antes de ocorrido o episódio *As meninas*)

Acompanhada por esses pensamentos, fui capturada pelo episódio das meninas, pois nessa encenação, houve o rebaixamento corporal, o riso, a inversão de valores, a trégua moral, que tornou possível, por exemplo, a participação de Joãozinho, sem represálias, apenas por um comentário - *nossa até o Joãozinho tá grávido!*, sem entonação pejorativa. Houve a ocupação de um espaço que comumente é reservado à ordem e à disciplina, representado aqui pelo esporte, na forma de uma *aula com bola*. O ridículo surgiu, mas o ridicularizar não assumiu apenas o caráter destrutivo, como nas situações que suscitaram minhas primeiras preocupações, explícitas na nota acima. Fiquei tentada a comparar o comportamento “grotesco” das crianças, em revelia às regras e disciplina escolares ao grotesco que põe em xeque fundamentos morais e sociais, pulsando e fazendo renascer.

Balança-caixão

Uma das frentes de estudo que venho desenvolvendo com os alunos é a do estudo das jogos populares. Jogos populares aqui são aquelas brincadeiras e jogos infantis típicas da rua, dos quintais, das varandas, ensinados pelos adultos ou aprendidos na interação livre com outras crianças, seja pela participação como *café-com-leite* – uma das formas como eram chamadas as crianças menores ou que não tinham ainda as habilidades necessárias para terem sucesso nessas brincadeiras -, em que os erros e suas consequências são perdoados e a criança aprendia participando, no início com a condescendência dos colegas, aos poucos conquistando respeito pelas habilidades adquiridas e saindo dessa posição tão degradante, daquele que estava no jogo, mas era como se não estivesse; seja apenas observando os maiores jogando e imitando-os com seus amigos “do mesmo tamanho”.

Eram jogos solitários ou em grupos de todos os tamanhos, porém não ultrapassando com frequência o número de quinze a vinte participantes. Muitos deles ainda são bem conhecidos, como o pega-pega, o esconde-esconde e a queimada, outros quase caíram no esquecimento, como a cinco marias e o pula-carniça. Este é um universo também bastante mutante, resultando em uma grande quantidade de variações, por região ou por época, para um mesmo jogo.

Em 2007, estudamos o pega-pega, o esconde-esconde, a amarelinha, o jogo do elástico, o pião de madeira, jogos com bolinha de gude, cinco marias e pipa. O balanço-caixão é um tipo de esconde-esconde, em que o pego senta-se de olhos fechados, enquanto os demais formam uma fila diante dele, um debruçado sobre as costas do outro e o primeiro da fila sobre o colo do pego. Canta-se uma ladainha – *balança-caixão, balança você, dá um tapa na bunda e vai se esconder* – repetidamente até que todos tenham dado um tapa no bumbum do colega à frente e se escondido. Sete turmas tiveram aula de balanço-caixão. A primeira delas foi uma 2ª série. Expliquei a brincadeira do modo como está colocado acima. As crianças começaram a brincar num mesmo grande grupo, como quando brincaram de esconde-esconde. Não funcionou, pois eram muitas crianças para seguirem todas as regras, e maior a chance de mais crianças não entenderem ou não respeitarem as regras, elas também tinham de esperar muito tempo para os desenlaces

acontecerem e cantarem muitas vezes a ladainha, ficando entediadas. Nesta ocasião estava presente a professora da turma e nós conversamos a respeito da dificuldade de “transportar” algo “da rua” para dentro desse ambiente artificial que é a escola.

Uma brincadeira que se brincava, ou se brinca, em grupos menores, livremente, sem a interferência dos adultos, em que a maioria dos conflitos deveria ser solucionado à moda das crianças, sob o risco de acabar o divertimento. Perguntamo-nos se os alunos do CAP tiveram a oportunidade de aprenderem esse modo de brincar. Então pensei em explicar aos alunos como as condições em que provavelmente surgiu o balanço-caixão eram diferentes das condições vividas na escola, aconselhando-os a experimentarem em grupos menores e a escolherem espaços diferentes, brincando mais livremente. Tentei interferir o menos possível, na formação dos grupos e na solução dos conflitos e pormenores da organização deles. Essas orientações passaram a fazer parte das demais aulas. Minha intenção ao fazer isso era criar uma atmosfera o mais próxima possível do que seria brincar de balanço-caixão na rua, para que as crianças conhecessem essa sensação que, do meu ponto de vista, de alguém que brincou muito na rua, é constitutiva da brincadeira. Ao fim das aulas, os grupos eram reunidos e convidados a relatarem oralmente suas experiências.

Algumas observações que pude fazer a respeito da formação de grupos e vivências das regras: os alunos tenderam, inicialmente, a agrupar-se por “panelinhas” já consolidadas previamente - grupos de meninas ou meninos, mais habilidosos e menos habilidosos, grupo dos excluídos etc. No andamento da brincadeira, entretanto, as panelinhas originais mostraram-se não tão proveitosas, alunos excluídos inicialmente demonstraram ser bons parceiros, enquanto aquele melhor amigo de sempre, naquele jogo, não necessariamente dava certo. A escolha por sexo ou habilidade também deixou de prevalecer. Parece que foram descobertas novas formas de afinidades. Na maioria das vezes, os grupos refizeram-se com agilidade...

De acordo como o acontecido, a questão do número de participantes por grupo se confirmou, pois quando os grupos ficavam maiores, a brincadeira do balanço-caixão ficava morosa e eles se dividiam novamente, perdia a graça, por ter de repetir a cantiga tantas vezes e esperar tanto até que todos fossem se esconder.

Mas, uma turma, dentre as sete, fez diferente.

Oito crianças brincavam, todas meninas, um ciclo completo. *Balança-caixão, balança você, dá um tapa na bunda e vai se esconder*, sete vezes, a pega conta até 50 enquanto a última se esconde. Sucede-se a caça, entre pegadas e salvas – *um dois três Carol, um dois três Bruna. – eu já to salva - Kauana pega, Fernanda, Natália e...* chegam alguns meninos e dizem – *quero brincar também* - a pega diz – *tá, vamos começar de novo* – e começa a chegar crianças de todo o lado, primeiro três meninos colocam-se em posição, sendo orientados pela pega, a Gabrieli, para ficarem mais levantados; as meninas que chegam logo depois discutem sobre quem se debruçaria sobre as costas do menino – *vai na frente - não vai você* – empurrando-se umas às outras, ficando a última a ser empurrada. Eu comento – *nossa! Olha quanta gente brincando* – um menino de uma turma da tarde que estava assistindo pergunta se também pode entrar na brincadeira, eu respondo que sim, outros também perguntam (pois eu havia orientado para grupos pequenos), eu respondo – *se todo mundo quer brincar junto...* – a turma inteira acaba participando. E repetiram a cantiga 20 vezes. A pega contou até 50 e começou a bater os colegas que estavam aparecendo- *Gabriel pego. Deixa eu ver quem mais, Bruna pega, tá atrás da árvore. – Gabriela livre, consegui – Bruna salva – Sílvia*, que em princípio estava fora da brincadeira, começou a espiar em volta e dedurar os colegas para a pega – *olha ali o Bruno, olha ali – Kauana pega-* eu digo – *vai procurar Gabriela* - pois ela estava guardando caixão. A menina que a estava ajudando reitera – *é, não pode ficar guardando caixão – Leonardo pego, Gustavo...* – Gabrieli afasta-se, ao chegar no fim da quadra, um jogador sai correndo de seu esconderijo, alguém grita – *vai, corre!* – enquanto isso, Rodrigo salva-se, ela chega e bate – *Bruno pego... Bruno pego! já falei – Raíssa salva – Tauane pega, Leonardo, eu já falei você!* – *vai procurar, vai procurar*; e assim foi até o final.

As observações feitas, sobre o aborrecimento dos alunos em grandes grupos, não aconteceram dessa vez, muito pelo contrário.

No fim do mês, passei as filmagens feitas em aula para os alunos, de todas as turmas. Todos os alunos viram-se a si mesmos e aos colegas em ação nas aulas de educação física, como se fosse uma retrospectiva. Sempre que passavam as imagens do balanço-caixão gigante, houve comentários de admiração. Nos momentos dos tapas mais bem dados, gargalhadas. A cada repetição, mais engraçado as crianças achavam, perguntei-

me porque, vindo de fora, ninguém se entediou, muito pelo contrário, pediam para ver novamente. Uma criança de 1ª série perguntou por que eu ensinei uma música com a palavra *bunda*. Respondi que essa música já existia dessa forma, era assim que brincávamos. A criança fez uma cara de *ah! Entendi*.

O modo como o balanço-caixão tomou diferentes formas ao longo de poucas aulas, com diversas turmas, em que inicialmente sua formatação deu-se mais condicionada ao contexto escolar, o que teve, num primeiro momento, por consequências o movimento oposto, em que o contexto escolar teve de ser reformulado em função das características do jogo, para depois, espontaneamente, retomar a forma inicialmente proposta, desta vez por iniciativa dos alunos e como resultados diferentes, ou seja, mantendo o “sucesso do jogo”, perdido na primeira vez, sugere um movimento, um balanço em que ora o jogo cede para meio escolar - a quantidade de crianças, o tempo, a quadra poliesportiva, a professora – ora a criação de condições mínimas para a experiência um pouco mais genuína do jogo requer a mudança de algumas condições de aula, como se a aula tivesse de ceder um pouco para a não-aula que é constitutiva do jogo popular. Neste balanço a cultura escolar e a cultura popular, quando tratada como conteúdo de ensino escolar, cedem uma à outra e constituem-se reciprocamente.

O fato de as crianças terem se divertido de uma forma que na maioria das vezes causou tédio e apesar dos motivos por nós professoras encontrados para algumas formas de experiências serem prejudicadas pela formatação escolar, fez com que eu pensasse na transformação, na dinâmica da aula, do conhecimento, em que conhecimento imediato e conhecimento elaborado têm na escola o lugar de encontro. Aqui pisamos no terreno da sistematização: como o jogo popular entra na escola? Uma das vias, já delineada, constitui a própria educação física e os conhecimentos tratados por ela, a ginástica e o esporte. Poderíamos neste momento falar de uma perspectiva utilitarista, em que os jogos são propostos como melhor meio para diversos fins, como recrear, educar, descansar, desenvolver, disciplinar etc. e ultimamente, uma “via da moda”, aquela que se afirma pela necessidade de “resgatar-se” a cultura popular, com um caráter muitas vezes de “recauchutagem”, feita ingenuamente, desconsiderando-se a historicidade e as marcas institucionais que esse resgate implica.

A explicitação de uma relação entre a infra-estrutura e um fenômeno isolado qualquer, destacado de seu contexto ideológico completo e único, não apresenta nenhum valor cognitivo. [...] toda esfera ideológica se apresenta como um conjunto único e indivisível cujos elementos, sem exceção, reagem a uma transformação da infra-estrutura. (Bakhtin, 2006, p.40)

No sentido de compreender, portanto, *o contexto ideológico completo e único* da educação física e dos conhecimentos tratados por ela no âmbito escolar *e suas relações com a infra-estrutura*, bastante foi dito até aqui. Porém, gostaria de buscar mais elementos para a compreensão da presença do jogo popular na escola como contradição entre o livre e o obrigatório, o espontâneo e o planejado, o inexplicado e o sistematizado.

A contradição precisa ser explorada, uma vez que a raiz da presença do jogo na escola é marcada pela subversão de valores inerentes ao próprio jogo.

Até o jogo, esta primordial forma de relação do homem com o mundo que o cerca foi compreendido por Amoros com caráter útil, como uma atividade que cria ordem, bastando ao professor, somente dirigi-la. (Soares, 1998, p.70)

E continua,

Amoros, de certo modo, desejou redesenhar os jogos, apartando-se de um universo de festa e de imagens utópicas. Em seu plano de trabalho, os jogos deviam estar a serviço da formação do caráter; deviam ser parte da educação física e moral do homem novo que a sociedade burguesa exigia. Portanto, integrados à cultura utilitária. (Soares, 1998, p.72)

Esta perspectiva é talvez a predominante até os dias atuais e ajuda-me a dar sentido a muitas ações metodológicas no ensino do jogo. Essas ações são apreendidas por mim na experiência docente, no estudo de linhas metodológicas e do jogo em si. Se fosse possível traçar uma trajetória do ensino do jogo na escola em minha formação e suas reverberações na minha prática de ensino, identificaria alguns pontos em que meu interesse foi mais intenso. Lembro-me de meu primeiro contato com este universo, nas aulas do professor João Batista Freire⁶¹, em que o jogo foi apresentado numa perspectiva piagetiana.

⁶¹ FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 2001.

Nesta época, estudei os estágios do desenvolvimento cognitivo e ético, segundo Piaget, refletidos nos jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras. Um pouco depois, procurando descobrir *o que é jogo*, li *Homo ludens*⁶², clássico recomendado por um colega, veterano do curso de bacharelado em lazer, pelo qual me introduzi numa perspectiva antropológica, mais tarde problematizada pelo professor Jocimar⁶³. Esses estudos, atrelados a outras experiências, aulas, leituras e estágios, prepararam o terreno para o estudo da perspectiva que mais tarde seria a base de minhas ações de professora e pesquisadora, a abordagem crítico-superadora.

O estudo desta abordagem, por sua vez, representou uma ruptura com a compreensão que tinha do ensino do jogo na escola. Não como se eu banisse os conhecimentos até então construídos do conjunto de possibilidades de trabalho, mas eu os redimensionasse dentro da abordagem que compreendi como abrangente de todas as outras, na medida em que, ao compreender os conhecimentos e os processos de ensino-aprendizado dos mesmos como históricos, permitiu que eu incorporasse meus aprendizados sobre como ensinar jogo, nas diversas perspectivas apontadas, aos processos que se dão atualmente em meu trabalho e estudo. Isso é entendido por mim como reconhecer a historicidade do conhecimento e do ensinar. Esse reconhecimento não se satisfaz, e até torna-se equívoco, com ensinar a história das manifestações culturais – até porque, qual seria a história do balanço-caixão?

É necessário ensinar consciente do processo histórico e suas implicações: a dialogicidade e a espiralidade.

Identifico a partir daí relações entre o jogo popular e seu ensino, entre conhecimento imediato e elaborado. Relações, não limites.

E que relações entre jogo popular e seu ensino identifico? Em primeiro lugar, falo do lugar de quem aprendeu jogo na rua, não na escola. Por isso conheço bem a forma imediata desse conhecimento e falei do como se dá o ensino desse conhecimento fora da escola, falei do *café-com-leite* e digo que qualquer um que tenha brincado na rua numa determinada época e lugar, sabe o que é *café-com-leite*. Mas meus alunos não sabiam e não sabem uma série de coisas que, há algum tempo, era saber de rua, como eu e minha

⁶² HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

⁶³ DAOLIO, Jocimar. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.

colega de trabalho conversamos *a respeito da dificuldade de “transportar” algo “da rua” para dentro desse ambiente artificial que é a escola. Uma brincadeira que se brincava, ou se brinca, em grupos menores, livremente, sem a interferência dos adultos, em que a maioria dos conflitos deveria ser solucionado à moda das crianças, sob o risco de acabar o divertimento. Perguntamo-nos se os alunos do CAP tiveram a oportunidade de aprenderem esse modo de brincar.*

Modo de brincar que, por não ter seu aprendizado sistematizado não significa que não requeira um aprendizado complexo e trabalhoso. O jogo, assim como outras manifestações populares, exigem uma formação intensa⁶⁴. Nessa formação, examinando o caso do *café-com-leite* mais detalhadamente, o contato com o jogo inicia-se sendo o jogo visto como um todo. A criança vê o jogo sendo jogado na sua forma total. Se ela não entrar no jogo, por falta de coragem ou permissão dos mais experientes, provavelmente jogará como outras crianças, tão inexperientes quanto ela, imitando o jogo total. Após alguns ensaios, ela será aceita no jogo “pra valer” e, mesmo que sua participação não seja “pra valer”, ela participará do jogo completo que, nesse caso, constitui-se também da participação dos *café-com-leite*.

No CAP, o balança-caixão, por não ter sido experienciado dessa forma pela maioria das crianças, era conhecido de modo parcial. Nenhuma delas manifestou ter visto um grupo brincar, apesar de a maioria conhecer a cantiga, na maioria das vezes, da pré-escola. Mas quando perguntava como se brincava, poucos tinham a visão total à qual me referi ao falar do aprendizado de rua. Daí o jogo ser explicado por mim, daí o jogo ser apresentado de forma linear, como sucessão de acontecimentos. Minha explicação era acompanhada de uma encenação, em que eu ditava as ações do pego e dos fugitivos, muitas vezes necessitando detalhá-las para serem compreendidas. Essa foi a primeira visão do jogo como um todo para a maioria dos alunos. Em seguida foram jogar.

Percebi que essa forma de ensino-aprendizado criou uma situação em que a maioria era *café-com-leite*, sem nem saber que isso existia. Em jogos como o esconde-esconde e o pega-pega que sempre são “conhecidos”, uma grande quantidade de crianças não jogavam respeitando princípios básicos desses jogos, a saber, esconder-se e fugir,

⁶⁴ Explorei esse assunto em minha monografia de conclusão da licenciatura, ao narrar como tornamo-nos, eu e minhas amigas de infância, mestres em 5 marias e amarelinha. MATSUMOTO, Marina Hisa. *Memórias, corpo e educação física*. Monografia. FEF/Unicamp, 2003.

fazendo exatamente o contrário, mostrando-se e facilitando a captura. Tive muitas vezes de parar e conversar sobre isso e aí surgiu a necessidade de falar do jogo que existiu/existe na forma como eu e outras pessoas conheceram, incluindo figuras como o *café-com-leite* (aquele que ainda não domina os saberes para jogar plenamente), o *estraga-prazeres* (aquele que domina os saberes para jogar, mas não está disposto a isso por uma série de motivos), o *mestre* (aquele que sabe muito e é visto como exemplo para os demais) e outras. Percebi que essas figuras são constitutivas do jogo e que, em muitas ocasiões de ensino escolar, deixam de ser problematizadas, por surgirem exatamente da relação entre as crianças quando ensinam-aprendem entre si.

Percebi que muito da forma como se dá o aprendizado não escolarizado dessas brincadeiras tem a enriquecer seu ensino escolarizado. O ensino do jogo na abordagem crítico-superadora, pressupõe *considerar certos critérios pelos quais os conteúdos serão organizados, sistematizados e distribuídos dentro de tempo pedagogicamente necessário para a sua assimilação* (Coletivo de Autores, 1992, p.64), implicando em romper-se *com a linearidade com que é tratado o conhecimento na escola* de acordo com um princípio curricular, *a espiralidade da incorporação das referências do pensamento* (Coletivo de Autores, 1992, p.33). Essa nova dinâmica de ensino-aprendizado vai de encontro ao etapismo, em que, para alcançar-se a oportunidade de entrar em contato com dado conhecimento deve-se cumprir uma série de pré-requisitos e está condicionada a uma hierarquia dos conhecimentos, possível porque se fragmentam em unidades independentes. E no que consiste o aprendizado do jogo popular pelo *café-com-leite*, senão num aprendizado espiralado, em que mesmo sem pré-requisitos a criança entra no jogo como totalidade, mas não tendo de alcançar a mesma complexidade de ações daqueles que conhecem o jogo em todas as nuances (para depois participar)?

Voltando ao como aprendo a ensinar jogo, os conhecimentos que eu detinha para isso, minha experiência como criança que jogou, como aluna na graduação e como professora não bastaram na primeira vez em que propus o balança-caixão, pois desconsidere as condições sociais de produção específicas contexto e o naufrágio da aula foi necessário para despertar minha atenção para o problema. Mais tarde, a situação do balança-caixão gigante mostrou outro aspecto do processo, em que o conhecimento que tem em si peculiaridades devido às suas origens culturais, muitas vezes de oposição à

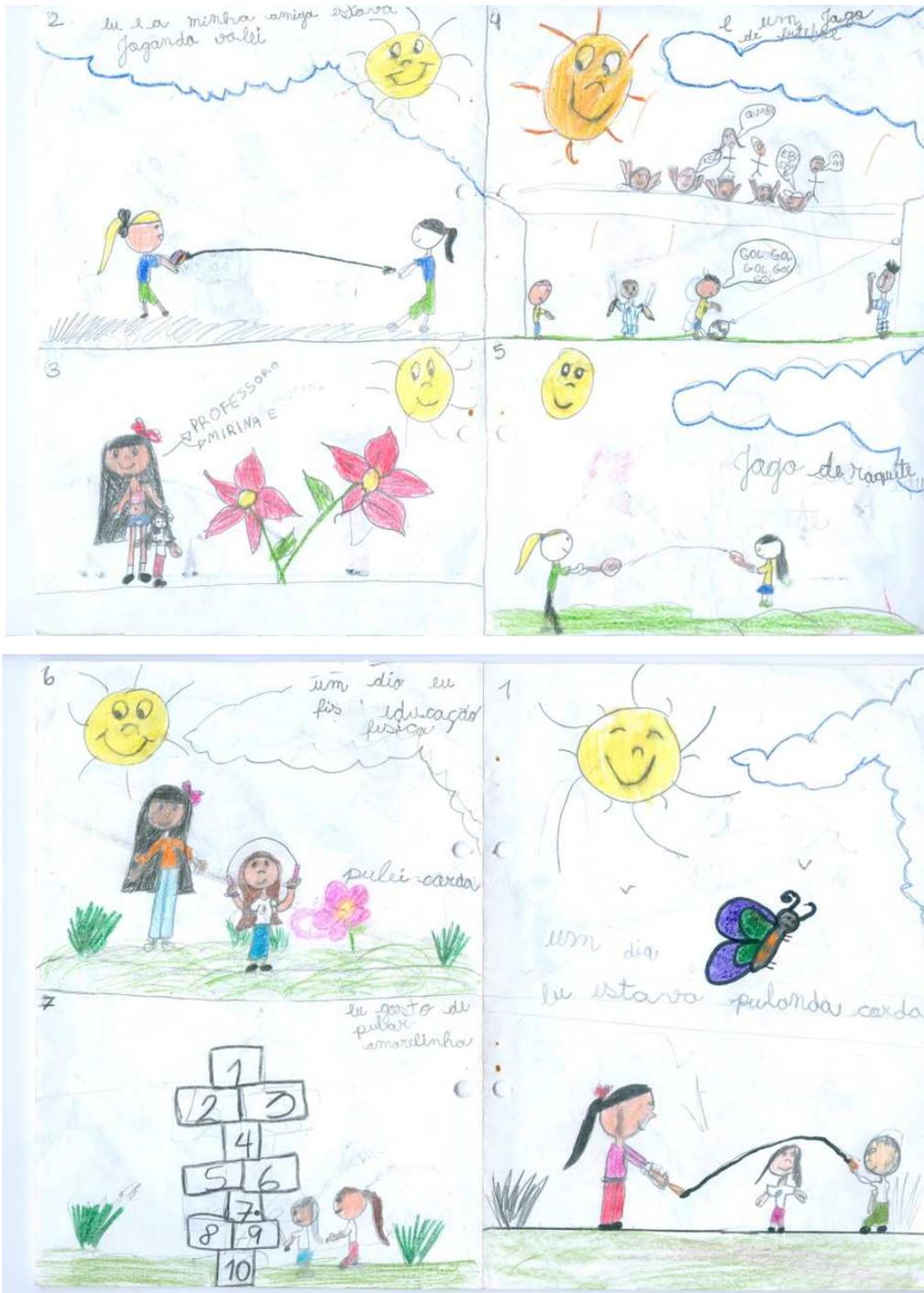
escolarização, transforma-se assumindo outras peculiaridades devido às condições escolares.

Cabe tensionar: Deixa de ser balança-caixão? Deixa de ser balança-caixão a versão higienizada em que se substitui a palavra *bunda* da cantiga por *bumbum* ou *costas*, apesar da terrível sonoridade? A resposta é não. Esse é o balança-caixão de hoje, constituído por essas forças, passadas e presentes. O romântico “resgate” dessa e outras manifestações populares, na sua forma “genuína” é tão impossível como uma hipotética volta ao passado – infelizmente, diria o meu eu-nostálgico, felizmente, digo, assim o balança-caixão sobrevive.

Nesse jogo, modulo minha ação de professora ao explicar o balança-caixão enfatizando alguns aspectos, observando, agregando mais elementos à explicação conforme as observações mostrem lacunas nesse ensino, observando novamente, reorganizando o meu próprio conhecimento sobre o jogo, vivendo sua transformação no processo de ensino-aprendizado, mostrando aos alunos essas transformações. Um balanço aqui se fez entre um ensino diretivo de um conhecimento já constituído – vide minha resposta ao aluno da 1ª série, *essa música já existia dessa forma, era assim que brincávamos* –, determinando algo a ser conhecido, praticado de uma determinada forma, e um ensino em que os alunos transformam o conhecimento em interação com o seu contexto.

Helena, em sua contradição – *eu queria coisa diferente algo novo, que ninguém conhece, coisa antiga e história que todos gostariam de aprender! Só* – agora fica mais compreensível. Antigo e novo tem seu encontro na escola e influenciam-se reciprocamente.

ÚLTIMAS PALAVRAS



Maria, 2ª série.

Aí está nosso trabalho. Fiquem com ele, ou melhor, aceitem nosso convite e venham participar conosco dessa construção (COLETIVO de AUTORES, 1992, p.15) – de uma educação física escolar diferente daquela de que ninguém se lembra, daquela a que é lembrada pelas frustrações que causou, daquela para a qual ninguém via um sentido, daquela cujo sentido era a homogeneização e a exclusão, daquela que educa corpos, à parte dos seres humanos, daquela que se acha pronta e acabada...

Aceitei esse convite, não de chofre, como quem decide, mas sem certezas. Pequena escolha por pequena escolha, tracei um caminho coerente com a construção de uma educação física escolar que, acredito, seja mais lembrada que esquecida, cause mais alegrias que frustrações, tenha mais sentido, tenha como utopia possibilitar o conhecimento das práticas corporais, derrubar alguns tabus, propiciar a experiência da vida de forma mais plena, a todos, cada um de acordo com sua singularidade, que se constrói na relação com o mundo, com os outros; para começar, pois, a cada passo, ela distancia-se um passo, lembra-se? –, que contribua para a superação da alienação na vivência dessas práticas e que continue sempre aberta à construção de outros sentidos e significados.

Não pretendo com isso dizer que essa construção apenas poderia dar-se a partir da abordagem crítico-superadora da educação física escolar, da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano ou de um enfoque sobre a cultura corporal pelas lentes dos estudos da linguagem. Apenas fiz um recorte possível, rico, certamente, porque embebido em vida. Vida que ocorre na escola, nas aulas de educação física. Determinados pontos de vista sobre a vida, aqui na forma de processo de ensino-aprendizado, torna-a fascinante e o que torna os pontos de vista fascinantes, por sua vez, é embebê-los em vida.

Dialogia do princípio ao fim, este fim não é simplesmente fim, é também começo...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Helena & SOUZA, Eustáquia Salvadora. *Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar*. In: CADERNO CEDES Corpo e Educação, ano XIX, n.48, agosto/99, p.52-68.

ARAGÃO, M. G. S.; TORRES, A. N. & CARDOSO, C. K. N. *Consciência corporal: uma concepção filosófico-pedagógica de apreensão do movimento*. In: REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE Corpo e Educação, v.22, n.2, janeiro/01, p.115-132.

AYOUB, Eliana. *Ginástica geral e educação física escolar*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

------. *Memórias da educação física escolar*. XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE e I CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2005.

BRACHT, Valter. *A constituição das teorias pedagógicas da educação física*. In: CADERNO CEDES Corpo e Educação, ano XIX, n.48, agosto/99, p.69-88.

------. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 2002.

------. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

------. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. 2001.

BRAIT, Beth. *Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem*. In: BRAIT, B. (orga.). **Bakhtin dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p. 87-98.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAVALARI, Thaís Adriana. *Consciência corporal na escola*. Campinas: dissertação/FEF- Unicamp, 2005.

COLETIVO DE AUTORES; *Metodologia do Ensino de Educação Física*; São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.

------. *Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer*. In: **Revista Brasileira Ciência e Movimento**. Brasília: v10, n4, p.99-104, outubro/2002.

ELIAS, Nobert & SCOTSON, John L. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 2001.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Como nos tornamos professores? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação*. Campinas: tese/Unicamp-FE, 1997.

------. *Ler o corpo que ensina* – uma aproximação dos efeitos de sentido dos gestos e de proximidade entre professoras e crianças das séries iniciais do ensino fundamental. Trabalho apresentado no 16º Congresso de Leitura do Brasil (Cole), em julho de 2007. Disponível para consulta no endereço eletrônico http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss04_06.pd.

------. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 1996.

------. *O corpo aprendiz*. In: CARVALHO, Y. M. De & RÚBIO, K. (Orgas.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001, p.41-52.

FUNARI, Pedro Paulo & ZARANKIN, Andrés. *Cultura material escolar: o papel da arquitetura*. In: PRO-POSIÇÕES, v.16, n.1 (46) jan/abril 2005, p.135/144.

GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Porto Alegre: L&MP, 1994.

GALLARDO, Jorge Sérgio Perez. *Proposta de uma linha de ginástica para a educação física escolar*. In: PICOLLO, V. L. N. **Educação física escolar: ser... ou não ter?** Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

GINZBURG, Carlo. *Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes*. In: ECO, U. & SEBEOK, T. A. **O signo de três: Dupin, Holmes, Peirce**. São Paulo: Perspectiva, 1991, p.89-129.

------. *Sinais Raízes de um paradigma indiciário*. In: Ginzsburg, C.; Mitos, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.143-179.

GÓES, Maria Cecília Rafael. *Análise microgenética como abordagem metodológica e sua vinculação com o paradigma semiótico-indiciário e com a perspectiva histórico-cultural*. In: Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril/00.

HUIZINGA, Johan. *Homo lundens*. O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

JESUS, Adilson Nascimento de. *Vivências corporais*: proposta de trabalho de auto-conscientização. Campinas: dissertação, FEF-Unicamp, 1992.

JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papyrus, 1994.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. *O Esporte na Cidade*. Campinas: Autores Associados, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAGALHÃES, Romildo Sotério de. *Corpos e palavras*: signos da corporalidade na escola. Campinas: dissertação/Unicamp, 2006.

MATSUMOTO, Marina Hisa. *Memórias, corpo e educação física*. Monografia. FEF/Unicamp, 2003.

MELO, José Pereira de. *Configurações do conhecimento do corpo*: subsídios para a prática da Educação Física nas séries iniciais de ensino. Campinas: tese/FEF-Unicamp, 1998.

----- . *Desenvolvimento da consciência corporal*: uma experiência da educação física na idade pré-escolar. Campinas: dissertação/FEF- Unicamp, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

----- . *Linguagens, códigos e suas tecnologias* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MONTAGU, Ashley. *Tocar: o significado humano da pele*. São Paulo: Summus, 1988.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. *Freinet evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação física escolar: conhecimento e especificidade*. In: REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. São Paulo, supl.2, 1996.

----- . *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.

VIGOSTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.