

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUN/99

74

## *Na prática da educação física escolar: a concepção da cultura corporal aliada à teoria sócio-histórica – uma possibilidade*

### Introdução

**E**ste relato de experiência objetiva tecer algumas considerações a respeito da proposta de trabalho realizada no Colégio de Aplicação do INES, com crianças do C.A. à 4ª série do ensino fundamental. Apresentando como viés norteador de sua prática, a concepção da cultura corporal aliada à Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky, cujos pressupostos servem de suporte para o estabelecimento de procedimentos e estratégias concernentes ao processo ensino-aprendizado-desenvolvimento.

Essa proposta, que teve início no ano de 1995, fundamenta sua justificativa, sobretudo, na mudança da concepção teórico-prática adotada anteriormente, que tinha como principal referência para sua prática somente os esportes, concebendo assim a educação física escolar de forma reducionista a desportivização, para a concepção da Cultura Corporal aliada à Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky.

A primeira diz respeito a uma educação física que reforçava o dualismo corpo/mente, isto porque, até então, entendia o corpo como sendo somente bio-

Carmen Barbosa Capitoni

*Mestranda do programa de pós-graduação em educação física da Universidade Gama Filho  
Professora do Colégio de Aplicação do INES*

lógico, buscando, desta forma, o movimento mecanizado, adestrado, condicionado, — a performance —, aquele que apenas obedece e cumpre as regras.

Na segunda, a educação física passa a considerar a totalidade do sujeito, buscando sua própria integração, o que efetivamente demandou um outro planejamento, que contribuisse de fato com o desenvolvimento das potencialidades do sujeito. Para isso, se fizeram necessárias diferentes estratégias e reformulações dos conteúdos, coerentes com as especificidades da criança surda e seu contexto sócio-histórico-cultural.

Nessa perspectiva, a educação física escolar trata de possibilidades concretas de uma prática direcionada ao desenvolvimento do corpo-movimento contextualizado, com sentidos próprios do sujeito e significações sociais.

O corpo-movimento do sujeito criativo, interativo, crítico, autônomo, não do movimento adestrado, descontextualizado, mas daquele que é integrado à totalidade do sujeito e sua integridade pessoal. Portanto, o corpo-movimento humano visto também na sua dimensão histórica, social, psicológica, estética, ética e cultural, não apenas física.

### Da cultura corporal

Ao optar pela concepção da cultura corporal, o corpo-movimento assume a representação da linguagem corporal, de expressões próprias do sujeito e de significações sociais. Cabe à educação física, que reúne como área de seu conhecimento pedagógico, as práticas corporais

lúdicas-expressivas construídas ao longo da história da humanidade, tais como: os jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas, etc. viabiliza o ensino aprendido-desenvolvimento desses conteúdos, organizados, sistematizados e contextualizados favorecendo a construção de conceitos, habilidades, consciência crítica da sua realidade, valores éticos, estéticos, etc., focalizando o movimento voluntário, consciente, criativo, crítico e social.

Nessa proposta há o deslocamento do movimento mecânico que treina e executa as regras, para o movimento integrado às complexidades que constituem o sujeito, possibilitando a compreensão e superação das regras, tanto nas possibilidades do corpo-movimento, quanto ao movimento de reconstrução das regras, já que compreendidas poderão revelar suas significações sociais.

### Da teoria sócio-histórica

A teoria sócio-histórica-cultural da psicologia está intrinsecamente relacionada às postulações teóricas de Vygotsky. Contudo, como diz Oliveira (1993), é preciso considerar que Vygotsky, cetamente em função de seu pouco tempo de vida (faleceu aos 37 anos de idade), não nos fornece uma teoria bem estruturada a respeito dos temas aos quais se dedicou. Portanto, seria inadequado buscar em sua produção escrita material uma teoria completa que articulasse as várias dimensões contempladas em sua obra.

“... seu trabalho, muito mais do que organiza, inspira a reflexão sobre o funcionamento do ser humano, a realização da pesquisa em educação e em áreas relacionadas e a prática pedagógica”<sup>1</sup>

Ainda segundo Oliveira, a educação é uma área interdisciplinar e aplicada, construída no plano da prática e, que se alimenta de formulações teóricas originárias de várias disciplinas, onde a prática e teoria estão em constante tensão. Pois, a própria teoria é vista diferentemente pelos seus construtores e usuários. Enquanto os primeiros buscam a consciência interna de suas formulações, os segundos buscam um “como fazer” eficiente.

E, pois na busca de um “como fazer”

<sup>1</sup> OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. p. 102.

mais eficiente, que considerasse a criança como um sujeito da vida social, inserida em determinado contexto sócio-histórico-cultural, que procurando estabelecer estratégias significativas, compatíveis ao seu nível de interesse, motivação, tendências, etc., e a partir disso então, intervir no processo ensino-aprendizado-desenvolvimento, atendendo às suas demandas, possibilitando assim, o desenvolvimento de suas potencialidades, que entramos em contato com a Teoria Sócio-Histórica.

Desta forma, nos foi possível entender que as idéias de Vygotsky seriam um caminho facilitador, mais do que isso, compreendemos a amplitude do desenvolvimento considerado por essa teoria como sendo um processo de construção, onde acontece um entrelaçamento de influências psico-biológicas, históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas, éticas, estéticas e psicológicas.

Assim, o trabalho realizado com crianças de classes de alfabetização à 4ª série do ensino fundamental, é baseado nos fundamentos teóricos de Vygotsky, tais como, o sistema simbólico de representações, a zona de desenvolvimento proximal, a confecção de instrumentos, o uso de signos intermediários, a ação compartilhada, etc..

A guisa de exemplificação, escolhemos os Jogos Populares tradicionais e o uso de signos intermediários no processo ensino-aprendizado-desenvolvimento.

### Na prática: mediando as atividades

Vygotsky (1991) destaca os signos como sendo instrumentos psicológicos, quando geram modificações internas, ampliam a capacidade de ação do sujeito no mundo.

Essas marcas externas (signos) ao mediar as atividades humanas possibilitam maiores condições de reter as informações e de controle da ação psicológica.

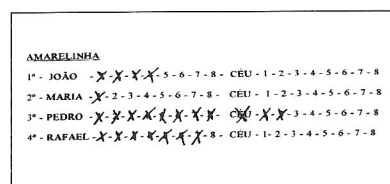
Sendo assim, a mediação através de signos ou uso de instrumentos caracteriza-se como um processo fundamental para que sejam possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio sujeito.

Sabe-se da importância dos signos intermediários para a construção e desenvolvimento das capacidades das crianças na fase escolar, e esses processos de mediação vão ao longo do desenvolvimento da criança sofrendo modificações.

Partindo dessas considerações, em

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

alguns jogos, como no caso da amarelinha, nente (cinco marias ou jogo dos ossinhos), e elástico, são propostos esquemas gráficos que auxiliam as crianças a recordar quando é sua vez de jogar, a seqüência do jogo e, a sua própria posição na seqüência do jogo, como demonstrado a seguir no jogo da amarelinha:

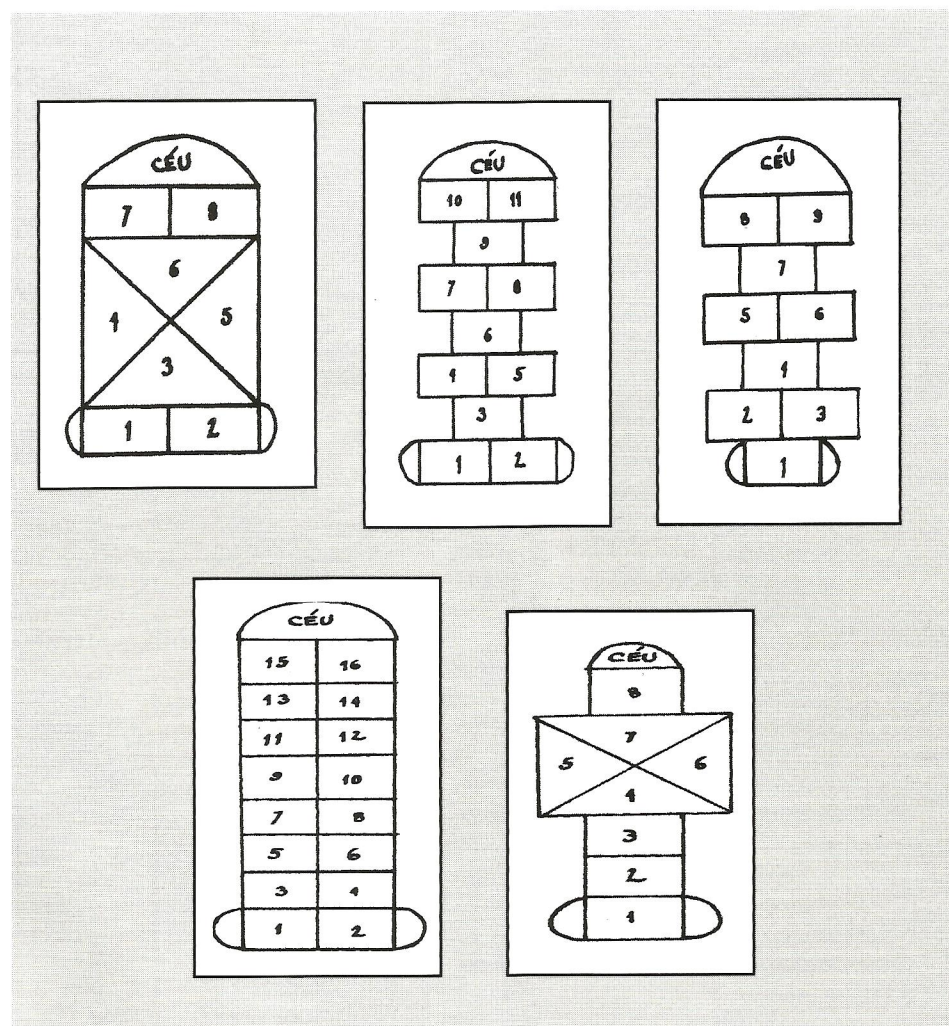


Diversos traçados de amarelinha são utilizados nas aulas de educação física,

fazendo com que haja variações nos gráficos. Desta forma, as crianças têm acesso a diferentes formas do jogo, o que além de aumentar seu repertório, exige diversos graus de complexidade do movimento na execução do jogo. A partir dos vários modelos apresentados, as crianças são incentivadas a construir suas amarelinhas. Este trabalho é realizado em grupo em colaboração com as professoras de classe.

Durante as aulas seguintes, as amarelinhas construídas pelas crianças são compartilhadas entre as turmas e, cada grupo escolhe os traçados em que vão jogar.

Seguem as academias comumente apresentadas às crianças:



# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUN/99

76

As regras utilizadas são aquelas tradicionais, ou seja:

- cada criança tem sua vez de jogar. Deve jogar a casca de banana ou uma pedra na quadra número 1, e pular até a última quadra, sem pisar na linha. Na volta, pegará a pedra ou casca de banana na primeira quadra. Feito isso, jogará a pedra na quadra 2 e assim sucessivamente, até a última quadra. Se o jogador pisar na linha, errar o pulo, lançar a pedra na linha ou fora da quadra, perde a vez.

- o jogo da amarelinha apresenta ainda seqüências mais complexas, como pular equilibrando a pedra ou casca de banana no pé, na testa, fazer as coroas ou macacos, que consiste na criança de costas para a academia jogar a pedra. Na quadra que esta cair será da criança e, somente ela poderá pisar ali. Normalmente, quando as crianças fazem coroas, marcam a quadra com as iniciais do seu nome.

Segundo Friedmann, o antropólogo argentino J. Imbelloni diz que os gráficos da amarelinha representam templos. Afirmando ainda, ser o jogo da rayuela (amarelinha), semelhante ao traçado dos Sephiroth, próprio da cosmologia da Cabala, na antigüidade.

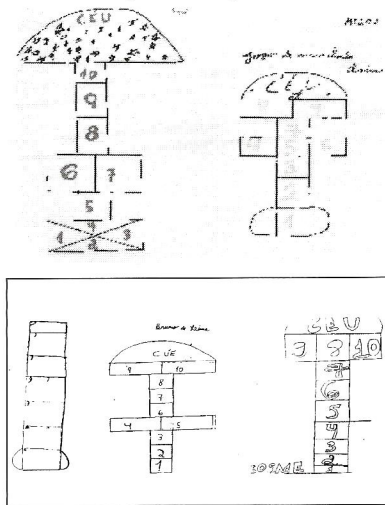
No INES, durante as aulas de educação física, a amarelinha foi jogada com a casca de banana. Entretanto, no pátio, as crianças criaram a alternativa de jogar com papel higiênico molhado, dando origem, assim, a uma outra regra. Ou seja, durante a brincadeira, o papel higiênico seca, e, se lançado desta forma poderá dividir-se em várias partes, indo cair cada pedaço em uma quadra. Neste caso, mesmo que alguma parte caia na quadra desejada, a criança perde a vez.

Esta regra, estabelecida pelas crianças, faz com que, além de escolherem os espaços próximos às torneiras, goteiras, banheiros, ou ainda, tenham sempre um recipiente com água no local do jogo, estejam atentas às condições de seus pés.

Após algumas tentativas frustradas de realizar o jogo nas aulas de educação física com outros objetos como pedras, giz, pedaços de telhas, prefiro, atualmente,

usar a alternativa criada por elas, incorporando tal sugestão ao planejamento pedagógico.

Alguns traçados de amarelinha construídos pelas crianças:



É interessante observar que algumas academias construídas pelas crianças, como aquela que dispõe as quadras 9-8-10 em uma seqüência linear, além de exigir complexidade dos movimentos, provoca polêmica em relação a melhor maneira de sua execução, já que apresenta diferentes possibilidades. Este fato, em si, é gerador de uma discussão no grupo, onde as crianças coletivamente estabelecem regras para essa amarelinha.

## Considerações

Foi no campo das tensões, na busca de novos caminhos e diferentes formas de atuação que antes de mais entrarmos em contato com nossos próprios conflitos: quem somos nós, professores de educação física? Quais são os nossos objetivos no contexto escolar? E mais especificamente no contexto escolar INES?

Ansiosos por uma prática mais coerente, consciente, significativa, que vislumbramos novas possibilidades de atuação, que não aquela de reproduzir modelos.

Nossa proposta de trabalho nos revela a impossibilidade de continuarmos isolados e excluirmos do contexto escolar, bem como diz Rosas:

“O movimento humano enquanto instrumento de educação que busca a cidadania deixa de ser apenas física para assumir um papel social e se integrar no todo escolar”.<sup>2</sup>

## Referências Bibliográficas

BENJAMIN, W. *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

CAPITONI, C.B. *A prática do corpo-movimento na educação física escolar: contribuições da teoria sócio-histórica no processo de desenvolvimento de crianças surdas*. Texto apresentado no III Congresso de Educação para o Crescimento — EDUCRESCE, São Paulo: Colégio Brasília, 1998.

CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

COLETIVA DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

ELKONIN, D. *Psicologia del juego*. Madrid: Gráficas Valencia, 1985.

FARIAS, F. & DUPRET, L. *A pesquisa nas ciências do sujeito*. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

OLIVEIRA, M. K., *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

VEER, R.V.D. & VALSINER, J. *Vygotsky uma síntese*. 2.ed. São Paulo: Loyola.

VIRGOLIM, A.M.R. Alencar, E.M.I.S. (orgs). *Criatividade: expressão e desenvolvimento*. Petrópolis, Rio de Janeiro: 1994.

YVOSTSKY, L.S. *A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

<sup>2</sup> ROSAS, A. In Virgolim/Alencar. *Criatividade: expressão e desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: VOZES, 1994. p.149.