

## O ENSINO-APRENDIZADO DO GESTO NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Marina Hisa Matsumoto

### RESUMO

Este estudo fundamenta-se em três complexos inter-relacionados: o processo de ensino-aprendizado, ocorrido em aulas de educação física em uma escola pública de ensino fundamental, a abordagem crítico-superadora em educação física e a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. O entendimento da apreensão da expressão corporal como linguagem é central nesta reflexão, que objetivou contribuir para a compreensão do processo de construção de sentidos e significados na aula de educação física, pelo e no diálogo com textos de Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski.

Palavras-chave: Educação Física, Escola, Ensino-aprendizado, Gesto, Linguagem.

### ABSTRACT

This study is based on three interrelated complexes: the teaching-learning process, which occurred in physical education classes at a elementary public school, the critical-overcoming treatment in physical education and the historical-cultural perspective of human development. The understanding of the retention of body expression as a language are essential in this reflection, which took aim at to contribute for a comprehension of the production process of senses and meanings in the physical education classes, through and in the dialogue with Mikhail Bakhtin and Lev Vigotski texts.

Keywords: Physical Education, School, Teaching-learning, Gesture, Language.

### RESUMEN

Este estudio se basa en tres complejos relacionados entre sí: el proceso de enseñanza-aprendizaje, la enseñanza de la educación física en una escuela pública en la escuela primaria, el enfoque crítico-superadora en la educación física y la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano. El entendimiento de la aprehensión de la expresión corporal como lenguaje es fundamental en este debate, que tiene por objeto contribuir a la comprensión de la construcción del sentido y significado en la clase de educación física, por y en el diálogo con textos por Mikhail Bakhtin y Lev Vigotski.

Palabras clave: Educación Física, Escuela, Enseñanza-aprendizaje, Gesto, Lenguaje.

Este texto traz a síntese do estudo documentado em dissertação de mestrado, concluído na Faculdade de Educação da Unicamp, o qual fundamentou-se em três complexos inter-relacionados: o processo de ensino-aprendizado, 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 pela pesquisadora, em uma escola pública de ensino fundamental do Estado de São Paulo, de 1ª a 4ª séries e 1º ao 5º anos iniciais, no ano de 2007. Processo que teve como referencial a abordagem

crítico-superadora em educação física escolar, veiculada no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (Coletivo de Autores, 1992), no qual o estudo da *cultura corporal* visa a *apreensão da expressão corporal como linguagem* (Coletivo de Autores, 1992, p.62). A problematização da *expressão corporal como linguagem* contituiu a centralidade do estudo que pretendeu contribuir para a compreensão do processo de construção de sentidos e significados na aula de educação física. Ancorou-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e numa filosofia da linguagem comprometida com a natureza histórico-social do processo de produção de sentidos e significados, pelo e no diálogo com textos de Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin, resultando na construção de conhecimento acerca das relações entre cultura corporal e linguagem e entre o gesto e a palavra e no como estes constituem-se reciprocamente.

## A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA, DA PESQUISADORA E DA PESQUISA

A abordagem da educação física escolar veiculada no livro *Metodologia do ensino da educação física* (Coletivo de Autores, 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), emergindo num momento de questionamentos de determinadas formas de se conceber a *educação “corporal”* (Bracht, 1999), enquadra-se entre as denominadas *propostas progressistas em educação física escolar* (Bracht, 1999).

*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 os autores do Coletivo, 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 do complexo de ideias em que foi gerado.

O conhecimento que imprime especificidade à educação física escolar (Soares, 1996), a *cultura corporal*, 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, cujo estudo visa *apreender a expressão corporal como linguagem* (Coletivo de Autores, 1992, p.62).

Isso 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 o professor 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.

Torna-se necessário esmiuçar os detalhes de como a *expressão corporal* 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. Reconhecendo-se 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)

Torna-se primordial olhar para essa *organização social* e para *as condições em que a interação acontece*, entendendo a interação como *mediação*, segundo a concepção de escola que guiou o trabalho docente e a pesquisa, a escola que media a apropriação do conhecimento elaborado e sua fertilização ao afetar-se pela imediaticidade. A professora<sup>1</sup> como mediadora do processo de aproximação do conhecimento imediato e do conhecimento escolar. A pesquisadora como mediadora 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”.

Ao analisar as correntes de pensamento que pretendem discutir *as determinações sociais da prática educativa*, Fontana (1996) fala da *mediação* como um modo de olhar para a *relação escolarização/sociedade* em que considera-se que a prática educativa escolar *é alvo de disputa, de luta [...] pelo acesso efetivo a esse saber, por sua articulação aos interesses de classe e pela legitimidade dessa articulação* (Fontana, 1996, p.6). Esse ponto de vista afina-se, por sua vez, com o referencial da abordagem crítico-superadora da educação física que traz, dentre os princípios metodológicos eleitos, 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)

---

<sup>1</sup> A palavra *professora*, a partir desse momento começa a aparecer no feminino por referir-se ao sujeito concreto da pesquisa, a própria autora. Optou-se pelo gênero feminino também por, na escola em questão não haver homens lecionando.

O ensino, a pesquisa e a *cultura corporal*. *Linguagem, trabalho e poder* (Coletivo de Autores, 1992, p.39-40). 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).

Em 2007, período estudado, a direção central do trabalho na escola em que deu-se o estudo, denominada nos planejamentos *eixo*, foi 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 plasmam as práticas corporais deviam estar explícitos no método e no conteúdo daquilo que se propunha ensinar. Tinham de estar explícitos e se materializarem na forma específica daquilo que se ensinava, da prática corporal, do jogo, da dança, do esporte, da ginástica, da luta. Tinham de ser “vividoss corporalmente”, com a desculpa da redundância, e não apenas teorizados.

Daí, ao ensinar queimada, por exemplo, planejou-se aulas em que, em primeiro lugar, se jogasse queimada. Coube à professora mediar a elaboração desse conhecimento pelos alunos, 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 etc.

E o embate entre saberes ocorre também para a professora, que precisa conhecer e elaborar cada vez mais esse jogo, que conforme ensina queimada, aprende sobre queimada, porque há uma mediação entre ela e a queimada, feita pelos alunos, em que o jogo que conhece torna-se outro a cada vez que é ensinado, em que vê-se a reação de um aluno à bola, em que sente-se o frio na barriga ao ver o frio na barriga do aluno, em que tem-se a sensação de jogar, apenas observando. É esse sentir sem fazer ou mesmo fazer junto com eles, sem deixar de ser a observadora, que treinou-se e disciplinou-se, por se entender a necessidade de elaborar melhor o conhecimento a respeito da *cultura corporal* no que ela é e significa para os alunos. Esse modo de perceber e sentir diz respeito à pesquisa aqui realizada, apesar de inicialmente ocorrer na e para a relação de ensino-aprendizado.

Descobrir-se *corpo que vê o outro* (Fontana, 2007, p.2-3), educar-se, aperfeiçoar-se, aparelhar-se para isso passou a ser constitutivo do método de ensino-aprendizado e pesquisa. Intimamente relacionado com a produção de textos pela professora e pelos alunos. Considerando-se texto *todo conjunto coerente de signos* (Bakhtin, 2003, p.307), usando para referir-se aos textos no sentido restrito a expressão *registros escritos*.

No período estudado, os textos produzidos tiveram a forma de composições de dança e de ginástica geral, diálogos, a ação dos alunos nas aulas, descritas em diário de campo, filmadas e/ou fotografadas e registros escritos e imagéticos feitos pelos alunos.

Os registros escritos da pesquisadora, sob diversas formas, foram feitos como parte do trabalho da professora, servindo como balizadores dos planejamentos em andamento e futuros, em que detalhou-se acontecimentos nas aulas e fez-se julgamentos a respeito da participação dos alunos, destacou-se 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, etc. Os registros de pesquisadora constituem o mesmo material construído como professora, com o olhar da pesquisadora e essa coleta/construção foi modelada predominantemente pelo ofício de professora, com seus ritmos, compromissos, recortes e dificuldades, ao qual foi dada prioridade.

Os registros escritos dos alunos abrangiam diversos gêneros – notas, auto-avaliações, desenhos, histórias em quadrinhos, fichas técnicas, relatórios e cartas, com destaque para o “Livro das brincadeiras”, inspirado na metodologia do *Livro da vida*, desenvolvida por Célestin Freinet (Sampaio, 1994, p.23-24) e para um tipo de relatório específico, denominado “relato vivo”, em que era solicitado aos alunos que relatassem determinada aula de seu ponto de vista singular, traçando o roteiro de suas sensações, emoções e pensamentos.

É na *complexa interrelação do (s) texto (s) e do contexto emoldurador a ser criado* (Bakhtin, 2003, p.311) que se constrói esta pesquisa. Constituem essa inter-relação as perspectivas epistemológicas escolhidas, os textos do Coletivo de Autores, de Bakhtin, de Vigotski etc., que tomam parte no diálogo com os textos gestuais, imagéticos, 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 faz-se os recortes necessários.

As pistas possíveis de se observarem por esses recortes permitiram, estudadas em conjunto, vislumbrar um todo coerente, partida e chegada do processo. *Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.* (Ginzburg, 1989, p.177). 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. Formas de saberes não *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).

A professora também é 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* 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 pretendeu-se dar conta, 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).

## COMPREENSÕES SOBRE A CULTURA CORPORAL E A LINGUAGEM: O GESTO

A educação física, *integrada à proposta pedagógica da escola*, com sua organização própria, materializada na arquitetura, no currículo e no Projeto Político-Pedagógico, 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, 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 tensionadas*, à qual juntam-se as vozes e tensões que assumem o ensino-aprendizado como objetivo e justificativa também da educação física na escola, emergem sentidos e significados próprios a esse contexto, cuja especificidade pode ser abordada a partir dos estudos da linguagem. A especificidade das práticas corporais, or sua vez, remete às inter-relações entre movimento-fala-escrita, corpo-mente e gesto-palavra. Daí a riqueza e a necessidade de uma concepção de linguagem que aborde todas essas dimensões com a complexidade que as constitui.

Bakhtin, ao desenhar as linhas que definirão sua *filosofia 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. Sua filosofia da linguagem supera a dicotomia corpo-mente propondo a unidade dialógica signo-soma. Ancorando a atividade ideológica na materialidade (Bakhtin, 2006, p.330 ao mesmo tempo em que, a partir dessa materialidade demonstra a ilusão da consciência desencarnada, da mente apartada do corpo que, abstratamente, silenciosamente, solitariamente, criaria o mundo simbólico.

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)

Talvez possamos dizer que a expressão “corporal”, que não seja linguagem, seja apenas esse ato fisiológico, que não é específico do humano. Nesse sentido, Vigotski 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 (Vigotski, 2007, p.11-12).

Numa aula de ginástica geral, cujo objetivo era treinar um determinado tipo de lançamento de bastões de madeira entre os alunos, como parte de uma coreografia que era ensaiada ao fim de um processo de exploração de possibilidades pelas crianças, 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 e

Fabiana<sup>2</sup>, continuava tendo problemas. Gabriel lançava seu bastão e Fabiana fugia, largando o seu de qualquer maneira. A professora orientava - *Menos força, Gabriel; mais força, Fabiana, não foge do bastão!*, sem resultado. Percebeu-se então que Gabriel lançava seu bastão como quem lança um dardo em direção à colega. O menino fez isso umas três vezes, a menina desviava. Não se tratava de calibrar força, altura, velocidade, equilíbrio ou habilidade, mas de significado, de mensagem, todo o seu movimento era de um caçador que tenta fincar sua lança na presa. A professora foi até 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 demonstrou, exagerando ao fazer a mímica do gesto. Ele se assustou, já se defendendo, pondo a mão a frente do rosto. *Viu? Como espera que ela pegue?* Ele disse - *Ah!* Não tiveram mais problemas.

Pelo “erro” persistente às correções técnicas, enxergou-se que o movimento humano é constituído por sentidos e significados. Por haver essa compreensão, pode-se 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.

Quando Gabriel realizava a técnica, seu movimento não era direcionado apenas para o objeto, na medida em que tinha um alvo, Fabiana, 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.

Os movimentos feitos pelos alunos podem ser ou *tornar-se material para a expressão de atividades psíquicas* na medida em que têm ou *adquirem um valor semiótico* (Bakhtin, 2006, p.53). Vigotski, exemplificando o processo de internalização das funções psicológicas superiores, com o episódio da criança que tenta alcançar um objeto e tem seu movimento em direção a esse objeto transformado no gesto de apontar, pela interação com sua mãe (Vigotski, 2007, p.56-57), ajuda a entender o processo pelo qual um movimento adquire valor semiótico. *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* (Vigotski, 2007, p.57). Constatações importantes para a compreensão das relações entre as técnicas e os significados.

Nesse viés de pensamento, pretendeu-se subsidiar uma diferenciação das diversas possibilidades de significação que o movimento humano pode proporcionar ou adquirir. 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, especialmente em se tratando da *cultura corporal*, como é entendida na abordagem crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992, p.39-40)

Bakhtin 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, dotar os numerosos elementos que podem ser derivados dessas esferas - o movimento em si, as sinapses, os pensamentos, as intenções etc., de coerência, unindo-os *por um conjunto de regras internas que lhe (s) atribuiria vida e faria dele (s) justamente um fato lingüístico* (Bakhtin, 2006, p.72), inseri-los num

---

<sup>2</sup> Os nomes das crianças foram alterados.

*complexo mais amplo que o engloba, ou seja, na esfera única da relação social organizada* (Bakhtin, 2006, p.72).

## O OUTRO E A PALAVRA

A respeito da característica humana da organização da ação pelo discurso, Vigotski 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 a realidade, combinando-a, permutando-a, operando com ela.

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 é, segundo essa descoberta de Vigotski, o modo como todas as proezas humanas são possíveis. Por poder manipular aquilo que é impalpável: o tempo, o sentimento, a imagem etc., somos humanos.

No estudo aqui sintetizado, ficou evidente o papel da palavra, em que ela configurou-se como objeto de múltiplas facetas: comentadora, instrumento de avaliação pela professora, instrumento de expressão, instrumento de conscientização, construtora e constituidora de conhecimento. A seguir, uma amostra de alguns momentos em que os registros escritos dos alunos têm lugar no processo de ensino-aprendizado, sem perder a especificidade da área de conhecimento da educação física. Os episódios narrados ocorreram em aulas de conscientização corporal e de ginástica geral.

Nas aulas de conscientização corporal, um dos temas estudados era o equilíbrio, em que planejou-se 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, improvisou-se uma trave de equilíbrio, com os bancos do refeitório. A atividade proposta era bem simples, consistindo em, um a um, os alunos deslocarem-se sobre a trave, de diversas formas. 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. Após a realização dessa aula com uma 4ª série, propôs-se aos alunos que fizessem um relatório. Explicou-se que esperava-se um relato vivo, como descrito anteriormente.

Ao lhes serem solicitados relatos vivos, 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!* Os alunos inicialmente elaboraram 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.* Percebeu-se 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 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 se estivessem sendo testados, se participaram, se prestaram atenção, se entenderam as instruções etc., para daí avaliá-los. E não era essa a preocupação. Era praticamente oposta a essa.

Era 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 no sentido de dar um valor que se traduzisse em nota de fim de bimestre. Além do objetivo de avaliar a experiência dos alunos, pretendia-se fazer com que eles se exercitassem em rememorar para consolidar o conhecimento para si mesmos e se conscientizassem de como aquela experiência os afetou.

Foi sendo explicando aos poucos, retornando relatórios, questionando-os, fazendo com que falassem e depois escrevessem. A sensação que se teve 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 se esperava e não o que eles acreditavam não saber.

Um dos relatos resultantes desse processo foi o de André, aluno da 4ª série, que elaborou o relatório do qual destaco um trecho: *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 feita com os bancos teve apresentações de uma menina que deu saltos mortais 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.*

Outro módulo de estudos desenvolvido foi o da ginástica geral, aconteceu na sequência da conscientização corporal, aproveitando o gancho do estudo dos ritmos vitais, que introduziu a ginástica geral, sendo o primeiro tema. Na sequência, estudamos outros dois grandes temas. 1) O transporte: após algumas experiências preliminares e a conceituação de transporte, formaram-se grupos para criar e experimentar formas de transportar e carregar-se a si mesmos e aos colegas e 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 explorados nas experiências anteriores, nas aulas de ritmo e transporte. Ao encerrar um tema era solicitado um trabalho escrito, como o detalhado anteriormente.

A seguir, trechos dos trabalhos escritos de Aldo e Graziela, nos quais respondem à pergunta: *para que serve criar movimentos?*

*As aulas de criação de movimento foram legais, mas tem sempre uma pessoa que desrespeita a prof. Não fui eu que baguncei mas quase que bagunço. 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 tranqüila e aprender a fazer ou criar um movimento da vida.* (Aldo, 4ª série)

*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 nenem não andaria, o gato não pularia de algum lugar a gente não dançaria e muito mais.*

(Graziela, 4ª série)

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, 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.

Visando a trazer mais elementos para a compreensão do trabalho com a conscientização corporal nas aulas de educação física, transcreve-se ainda mais alguns relatos de alunos de uma 2ª série, a respeito das aulas com o tema transporte, com atenção especial ao item em que eles contam como se sentiram durante a atividade de transportar seus colegas.

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 o aluno sente-se feliz porque todos riem, percebe sua força em relação ao peso do colega, tenho medo de derrubar alguém, sente-se magro ao ver alguém movimentar-se de modo leve etc.

Deve-se ainda destacar a decorrência pedagógica da importância do outro e da palavra para o aprendizado, na perspectiva histórico-cultural, em que o conceito da *zona de desenvolvimento proximal* (Vigotski, 2007, p.97) é chave. 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* (Vigostki, 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 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 papel da professora que media todo esse processo.

Descobertas que também modificam a compreensão sobre a *expressão corporal*, objeto deste estudo. 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 no 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)

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo-se que a educação deveria preocupar-se com o ensino do gesto, na prática tem-se de olhar para o movimentar-se dos alunos, como gesto. Faz-se necessário aprender a ver-se o gesto onde é costume ver-se mero movimento. Acordar o sentimento e a percepção para o gesto não é tarefa automática, natural, é ensino-aprendizado, tarefa da educação física escolar.

A palavra, na aula de educação física, pode assumir um lugar em que esta disciplina contribui, não apenas 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.

Sobre essa “onipresença” da palavra, acrescenta-se 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 é a utopia em que a educação física escolar supera essa dicotomia e, portanto, suas próprias raízes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYOUB, Eliana. *Ginástica geral e educação física escolar*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

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. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

------. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. 2001.

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

FONTANA, Roseli. Ap. C. *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](http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss04_06.pd).

------. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 1996.

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: Ginzburg, 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.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação física escolar: conhecimento e especificidade*. In: REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. São Paulo, supl.2, 1996.

VIGOSTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENDEREÇO: Rua Felisberto Brolezze 109, Jardim Independência, Campinas, SP, Cep-13084460.

EMAIL: [marinahisa@yahoo.com.br](mailto:marinahisa@yahoo.com.br)

RECURSOS TECNOLÓGICOS: datashow.