



EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO: PENSANDO RELAÇÕES E POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES¹

Sandy Gabriely Cordeiro
Robson Vinicius Cordeiro

RESUMO

Este texto apresenta, por meio de uma revisão de literatura, uma análise acerca dos sentidos e significados atribuídos à alfabetização, bem como ao papel da Educação Física nos primeiros anos do Ensino Fundamental, refletindo, a relação de ambos os conhecimentos no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e das habilidades corporais dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Alfabetização; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

PRIMEIROS APONTAMENTOS

A partir da década de 80 do século XX, diversos estudos e abordagens acerca do processo de alfabetização escolar emergiram motivados, sobretudo, pelas críticas frente ao fenômeno problemático do analfabetismo funcional. Conforme foi observado, os indivíduos, mesmo tendo vivenciado um processo de escolarização e tido contato com o universo do código escrito, não desempenhavam de forma satisfatória as atividades de leitura e escrita no seu cotidiano, ou seja, não conseguiam articular tais códigos à realidade, utilizando-os como instrumentos de inserção social, emancipação política e cultural e desenvolvimento da cidadania (LEITE, 2008).

A variedade de estudos que apontavam para novas formas de compreensão e atuação no processo de alfabetização, em resposta, principalmente, às demandas da sociedade nos âmbitos político, econômico, cultural, tecnológico e científico, apesar das perspectivas conceituais diversas entre si, indicava uma preocupação comum: a formação de sujeitos capazes não só de dominar o código grafofônico, mas que soubessem fazer uso desse instrumento nas ações e interações sociais.

Esse novo olhar para os processos de alfabetização instigaram a criação, por exemplo, de ações estatais no âmbito da formação para os professores alfabetizadores, com o intuito de acompanhar as reflexões científicas e acadêmicas. Dentre essas ações, podemos citar a mais recente e que visa responder, sobretudo, aos anseios dispostos no Plano Nacional de Educação



– PNE, aprovado em 2014 (BRASIL, 2014): o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – o PNAIC.

O PNAIC é um acordo formal estabelecido entre o Governo Federal, estados, municípios e outras entidades com a finalidade e o compromisso de garantir com que todas as crianças sejam e estejam alfabetizadas plenamente, no máximo, aos oito anos de idade, em correspondência ao final do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012). Com relação a esse objetivo, destacam-se dois elementos estruturantes:

Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, necessitamos *promover o ensino do sistema de escrita* desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências gráficas sejam consolidados nos dois anos seguintes. Por outro lado, não basta dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas a criança deve desenvolver a habilidade de *fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas*. Assim, é importante que no planejamento didático possibilitemos a reflexão sobre conhecimentos do nosso sistema de escrita, situações de leitura autônoma e situações de leitura compartilhada em que meninos e meninas possam desenvolver estratégias de compreensão de textos, bem como situações que sejam possibilitadas produções textuais significativas (BRASIL, 2012, p.7, grifo nosso).

A partir desses dois elementos é possível observar que o processo de alfabetização não pode se resumir apenas pelo movimento intrapsíquico de apropriação dos signos alfabéticos, mas se dá também na interação com o meio e com os sujeitos que compõe a realidade, na medida em que se produzem sentidos e significados que auxiliam a compreensão e a maturação das habilidades de leitura e escrita, consideradas fundamentais para a participação social, de forma autônoma.

Dessa forma, ao explicitar a concepção de alfabetização concernente ao PNAIC, Albuquerque (2012, p.22) afirma que tal programa de formação de professores defende que as crianças possam, desde cedo, vivenciar:

[...] atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos.

Os aspectos acima destacados nos direcionam para um conceito de alfabetização que não se restringe apenas nos rudimentos da leitura e escrita – ainda que sejam estes



fundamentais. Mas que, mesmo na tenra idade, as pessoas sejam capazes de ler e escrever em variadas situações sociais, garantindo-lhe a possibilidade de inserir-se e participar de forma ativa num mundo permeado pela cultura letrada, pelos avanços tecnológicos e pelas demandas sociais que vêm solicitando sujeitos proficientes nas práticas discursivas e linguísticas mais diversas.

Dessa forma, à escola, no que tange a alfabetização, cabe a função de ensinar o sistema de escrita alfabético e promover situações de aprendizagem e de desenvolvimento de capacidades e habilidades relativas à produção, apropriação e compreensão de textos orais e escritos, nas mais diversas situações sociais, ampliando, dessa maneira, o acesso dos sujeitos aos múltiplos ambientes de interação (BRASIL, 2012).

A questão do acesso aos diferentes ambientes de interação, por sua vez, explicita o alargamento das fronteiras do universo cultural das crianças, advindas da apropriação dos conhecimentos sobre o mundo social e da natureza, haja vista que

Não se lê e se escreve *no vazio*. É preciso entender as práticas culturais, ser capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo dos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores. Desde cedo, o acesso aos diferentes gêneros discursivos contribui para que os estudantes possam se perceber como sujeitos políticos possuidores de cultura, e, como tais, sejam agentes de intervenção social, responsáveis pelas suas ações e dos que compõe seus grupos de referência. Desse modo, o ensino de leitura, da escrita e da oralidade precisa ser realizado de modo integrado aos diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências (BRASIL, 2012, p.26, grifo dos autores).

O reconhecimento, nessa perspectiva, da multiplicidade de textualidades que participam do processo de alfabetização das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental – e nos anos subsequentes são consolidados e ampliados conforme objetivos específicos – torna-se um objeto de análise imprescindível – sobre o qual, no que tange à Educação Física Escola, nos atentaremos.

Acompanhando tal perspectiva reflexiva e observando os variados aspectos materiais, políticos e estratégicos que congregam para a constituição do cenário delimitado, emerge a seguinte questão: de que forma a Educação Física pode contribuir e potencializar o processo de alfabetização de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Pensando a importância das práticas alfabetizadoras para a formação do educando, atentando-se, não somente, para a apropriação dos rudimentos de leitura e escrita, mas



também para o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos signos alfabéticos e seus sentidos nas interações sociais é que nos lançamos na busca de ações que, ao congregarem conhecimentos das diversas áreas do conhecimento, possam contribuir, potencialmente, para a construção do conhecimento do aluno e o desenvolvimento psíquico e motor nos seus diversos aspectos.

Dessa maneira, nesse texto, buscamos analisar, por meio de uma revisão de literatura, alguns pressupostos teóricos que apontem para a contribuição da Educação Física no processo de alfabetização dos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, sobretudo ao considerar que tal disciplina e eixo aglutinador de conhecimentos não restringe sua atuação apenas ao desenvolvimento psicomotor e sócio-afetivo, mas também, ao considerarmos o ser humano como uma totalidade indissociável entre corpo e mente, opera também sobre as capacidades cognitivas e linguísticas.

A intenção é, portanto, compreender os sentidos e significados atribuídos científica e academicamente ao processo de alfabetização e letramento linguístico, bem como ao papel da Educação Física Escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, refletindo, sobretudo, a relação de ambos os conhecimentos no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e das habilidades corporais dos alunos.

A ALFABETIZAÇÃO: PENSANDO O CONTEXTO DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Geralmente, quando se fala do processo de alfabetização das crianças ingressas no Ensino Fundamental, há uma tendência, construída culturalmente, de resumir tal contexto à aprendizagem de letras, fonemas, grafemas, palavras e frases. Não podemos negar que tal relação seja equivocada, mas atrelá-la somente a essa perspectiva seria reduzir a complexidade do processo a somente um dos seus aspectos. Isso significa que, mesmo sendo imprescindível pensar nas relações grafofônicas ao se tratar de alfabetização, é preciso também destacar outras relações: as relações entre os sujeitos; as relações localizadas espaço-temporalmente e permeada pela historicidade e a sociabilidade da vida.

Nessa perspectiva, podemos citar os estudos de Soares (1985; 1998), nos quais há esforço para compreender as muitas facetas que compõe o fenômeno da alfabetização, chegando a três vieses caracterizadores: o conceito; a natureza do processo de alfabetização; e os condicionantes do processo.



No que tange ao conceito, Soares (1985) indica que, habitualmente, nas práticas pedagógicas se vislumbra a dissociação de duas instâncias fundamentais da alfabetização: a representação de grafemas e fonemas, e vice-versa; e a compreensão/expressão de significados por meio do código escrito.

Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (SOARES, 1985, p.21).

Há, portanto, a necessidade de ultrapassar a dicotomia desses conceitos – que são parcialmente verdadeiros – para se fundamentar uma teoria coerente de alfabetização, que segundo Soares (1985), na medida em que inclua tanta uma abordagem “mecânica” da habilidade de ler e escrever, quanto à configuração da língua escrita como meio de expressão e compreensão, de forma autônoma, em relação à língua oral, estando atenta, também, para os determinantes sociais que configuram as finalidades da aprendizagem e da língua escrita.

No que tange à natureza do processo de alfabetização, parte-se do entendimento de que esse conceito não se trata de uma habilidade, mas de um conjunto de habilidades que caracterizam tal fenômeno complexo e multifacetado, o que, por si só, exige uma articulação e integração das pesquisas e estudos que compreendem tal processo sob diferentes aspectos, como a perspectiva *psicológica*, a *psicolinguística*, a *sociolinguística* e a *linguística* (SOARES, 1985).

No que tange, por fim, aos condicionantes do processo de alfabetização, Soares (1985) chama a atenção para os pressupostos sociais, culturais e políticos que afetam diretamente a aprendizagem da leitura e da escrita. A primeira questão abordada pela autora é a valorização, por parte da escola, da língua escrita e o menosprezo e/ou censura da oralidade espontânea dos alunos, quando esta se afasta da primeira.

Segundo Soares (1985) um dos principais equívocos que circundam o contexto da alfabetização escolar se encontra na imagem de uma aprendizagem neutra, distanciada de qualquer intervenção política, garantindo um caráter instrumental do processo de apropriação e desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita que tendem a privilegiar as classes abastadas, haja vista que o “[...] monopólio da construção do saber legítimo e [...] o poder político” (SOARES, 1985, p.23) já lhes pertence. Dessa forma, quando se atribui somente o



caráter instrumental da alfabetização às práticas com as classes dominadas, o sentido político da ação educativa é esvaziado e reforça a cultura de dominação e as relações de poder marginalizantes, que afasta tais classes da participação na construção e partilha do conhecimento.

A abordagem de Soares (1985) sobre o conceito, a natureza e os condicionantes do processo de alfabetização, aponta para a necessidade de

[...] uma preparação do professor que leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e lingüística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuídos à alfabetização (SOARES, 1985, p.24).

Ana Luíza Bustamente Smolka (1988), por sua vez, em “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo” reflete a tarefa pedagógica da alfabetização tomando como referência as condições que perpassam o contexto interno da sala de aula e os elementos que compõem a realidade extraescolar, cuja potencialidade se divide entre a emancipação social e cultural do sujeito ou a sustentação da situação de marginalidade numa sociedade letrada, globalizada e impregnada pela indústria cultural.

Segundo Smolka (1988), os processos de alfabetização fundamentados sob os moldes tradicionais – àqueles cuja ação se volta para mecânica da leitura e da escrita, como a silabação e a palavração, desvinculadas de situações reais e/ou textuais – tem se mostrado cada vez mais ineficazes, principalmente para os grupos sociais marginalizados socialmente, por não darem condições de aprendizagem reflexiva e potencialmente emancipatória.

Smolka (1988, p. 16) observa que a alfabetização tem se apresentado como um

[...] instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico. A ideologia da ‘democratização do ensino’ anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino em massa [...], as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam.

Smolka (1988), ao observar esse contexto, toma como inquestionável a influência das condições que o meio social e das experiências reais das crianças no processo de construção e

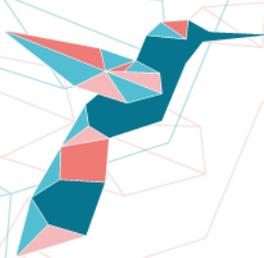


sistematização do conhecimento do mundo. Sob essas condições é que se desenha, por exemplo, o papel do adulto na vida das crianças, seja ele na função paterna/materna, seja na função docente, seja como uma referência de experiência e conhecimento de mundo, tornando-se, numa relação dialógica, como interlocutores dos saberes.

Essa relação dialógica, que circunscreve o contexto da alfabetização, implica no entendimento de leitura e escrita como instâncias discursivas, ou seja, como processos de enunciação que requerem, mesmo que seja inaudível e/ou intrasubjetiva, uma interlocução, uma interação. Dessa forma, Smolka (1988) chama a atenção para a relevância da interação verbal, tanto na oralidade, quanto na escrita, como constituintes da aprendizagem, mas sem desconsiderar as condições concretas dos sujeitos, de suas histórias e experiências de vidas – dado que se menospreza diante da pouca idade das crianças em processo de ingresso nas instituições escolares e que se fortifica quando o docente se posiciona como, exclusivamente, responsável por ensinar a escrita aos alunos, que, por sua vez, são vistos como desprovidos, em totalidade, de qualquer conhecimento que pudesse ser considerado digno de uma ação pedagógica e escolar.

Dessa forma, falar de alfabetização implicaria falar de leitura e escrita enquanto momentos discursivos, no qual “[...] o próprio ‘processo de aquisição’ também vai se dando numa ‘sucessão de momentos discursivos’, de interlocução, de interação” (SMOLKA, 1988, p. 29). Vê-se, nessa perspectiva, o destaque dado pela autora ao caráter dialógico, interdiscursivo e intersubjetivo da construção do conhecimento, que potencializa e é potencializado pela constituição de múltiplos espaços-tempos de negociação, exposição e transformação das diversas formas de ver e compreender a mundo – o que extrapola, muitas vezes a rotina da sala de aula, e atinge outros conhecimentos e disciplinas como Artes e Educação Física.

Para Smolka (1988), o sujeito, por meio da prática discursiva, da troca comunicativa que estabelece com o outro e com os variados discursos sociais, torna-se capaz de construir seu conhecimento. Ora, essa construção de conhecimento, e especificamente, do conhecimento da escrita, parte da consideração de que é na interdiscursividade que a criança, permeada pelas relações travadas histórica e socialmente, vai tornando-se leitora e escritora, num processo que passa pela significação da escrita e pela maneira como ela vai tendo contato com a sociedade letrada, imersa numa indústria cultural. Sendo assim, é preciso considerar que



A alfabetização na escola contrasta violentamente com as condições da leitura e escrita, movimentação e saturação de estímulos sonoros e visuais fora da escola. A leitura e a escrita produzidas pela/ na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na manutenção do status quo (SMOLKA, 1988, p. 49).

A crítica de Smolka (1988) atinge, portanto, a ação pedagógica baseada na prática mecânica e alienada do ensino, desconexa das situações reais e vivenciadas pelos alunos, ou seja, de seu sentido e aplicação prática. Nessa perspectiva, por exemplo, o ensino da escrita passa a ser “[...] reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa” (SMOLKA, 1988, p.37).

O que Smolka (1988), em seu estudo sobre aprendizagem da escrita pela criança, sublinha e toma como um problema a ser enfrentado e solucionado, com vistas à qualificação da prática educativa e alfabetizadora é que

A escola não tem considerado a alfabetização como um processo de construção do conhecimento nem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico. A escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e dizer as coisas (SMOLKA, 1988, p. 76).

Por fim, conforme apresenta Smolka (1988), a alfabetização não pode ser reduzida na aprendizagem de letras, palavras e orações, tampouco uma relação estabelecida entre a criança e a escrita. Na verdade, trata-se de um processo que “[...] implica, desde sua gênese, a ‘constituição do sentido’ [...] ‘uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura’” (SMOLKA, 1988, p. 69). Nessa perspectiva, coloca-se o professor no papel de interlocutor de uma prática dialógica e discursiva, na medida em que ele torna-se coparticipante do processo de aquisição da leitura e da escrita das crianças, de maneira significativa e interdiscursiva, levando-as a se perceberem como leitoras e escritoras da sua história de vida e da história da sociedade.

O estudo de Smolka (1988) aponta para uma abordagem pedagógica diferenciada, onde a relação de ensino-aprendizagem se fundamente numa prática dialógica, de interação verbal e não-verbal, onde os sujeitos se reconheçam participantes. Nesse sentido, o processo de alfabetização se dá diante da possibilidade da fala, da interação, do relacionamento entre os



sujeitos na sala de aula, de onde surgem questões primordiais que se transmutam em “matéria-prima”.

O texto torna-se, nessa medida, uma forma de expressão da criança, de interlocução consigo mesmo e com os demais. No entanto, é na tensão da presença do interlocutor, que desconhece o discurso interior, as imagens e sentidos subjetivos do indivíduo, mas que se coloca frente à explicitação de uma ideia, é que se faz necessária a aprendizagem de convenções ortográficas, de normas da língua, para que o leitor de um texto escrito possa, no distanciamento de seu produtor, apropriar-se, minimamente, do discurso, daquilo que se diz na escritura.

A proposição de Smolka (1988) solicita, por parte dos professores— principalmente os que atuam nos anos iniciais, no ciclo de alfabetização – uma revisão da práxis, no sentido de garantir aos alunos, espaço-tempo de diálogo, de discursividade e interlocução, no qual a criança é instigada a produzir suas próprias ideias, favorecendo o desenvolvimento da linguagem e na apreensão dos signos alfabéticos, por meio dos quais ela poderá também se expressar. Vale ressaltar, ainda, que o caminho apontado pela autora, indica a construção de uma práxis educativa que supere a mecânica e a massificação, transmutando-se mediante sua potencialidade de formar – de humanizar – sujeitos críticos e conscientes.

A questão, portanto, não é apenas metodológica, ela é também político-social, o que evoca a complexidade que existe em torno da busca pela qualificação da educação, nas suas variadas dimensões, pois

“[...] a construção de um processo de alfabetização escolar, numa perspectiva crítica [...] implica não só na existência de relações dialógicas saudáveis em sala de aula, mas, principalmente, a escolha de conteúdos que possibilitem a problematização da realidade. Tal condição parece ser muito compatível com o processo desenvolvido por meio [...] de textos e temas relacionados com as condições sociais, uma vez que estes propiciam ao professor as condições para desenvolver as práticas de leitura e escrita a partir dos assuntos potencialmente geradores de reflexão crítica [...]” (LEITE, 2008, p.28).

É um desafio a ser empreendido por toda a comunidade escolar: entender a alfabetização como uma importante condição e contribuição para formação de um cidadão crítico e transformador, e não como fim em si mesma (LEITE, 2008). Dessa forma, cabe à escola possibilitar ao aluno uma formação leitora e produtora de textos objetivando o aprimoramento do exercício da cidadania.



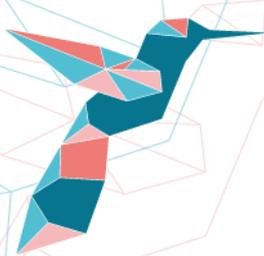
Tomando as reflexões de Soares (1985; 1998) e Smolka (1988), entendemos que o processo de alfabetização extrapola o entendimento mecanicista de apropriação técnica dos signos linguísticos, alcançando a construção de sentidos e significados, imersos na historicidade e na cultura, por meio de práticas pautadas na dialogicidade, no contato com o mundo material e os problemas sociais vivenciados continuamente e que exigem esforços de reflexão e de tomada de postura.

É nessa perspectiva que, na atualidade, alguns estudos apontam para as contribuições das diversas áreas do conhecimento no processo de alfabetização, à medida que possibilitam ao aluno um acesso a conteúdos científicos e permite, ao mesmo tempo, que ele compreenda o mundo letrado a partir da experiência concreta de apropriação do mundo natural, histórico e cultural. Lorenzetti e Delizoicov (2001) e Cordeiro e Sgarbi (2014), por exemplo, comunicam as contribuições do ensino de Ciências Naturais, num processo de alfabetização científica¹, na aquisição do código escrito, ao materializarem, por meio de experiências concretas, as palavras e os discursos pronunciados, aproximando as produções grafofônicas aos sentidos e significados da realidade cotidiana. E é a partir desse prisma que buscaremos pensar as contribuições da Educação Física no contexto da alfabetização.

PENSANDO POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO

Não é incomum nos depararmos, nos contextos escolares, com a reclamação dos professores de Educação Física perante o fato de serem vistos como possibilidade de planejamento para os professores alfabetizadores ou como recreadores para os alunos. Em nenhuma dessas situações há o reconhecimento da potencialidade da Educação Física, enquanto eixo aglutinador de conhecimentos sobre o ser humano, nos seus aspectos físicos e psíquicos, no desenvolvimento mental e corporal do educando. Pelo contrário, há o entendimento de que tal disciplina configura-se como um momento institucionalizado de lazer para os alunos e descanso para os professores regentes.

¹ Para Chassot (2011) a alfabetização científica pode ser entendida como o processo no qual os homens e mulheres são levados a compreender a linguagem na qual o mundo está escrito – linguagem da ciência, tornando-se capazes de tomar decisões conscientes e responsáveis na transformação da realidade.



Acreditamos, por outro lado, que a Educação Física representa um momento potencial para o processo de alfabetização, contribuindo para a apropriação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, à medida que, pela ludicidade e pelo movimento, motiva os alunos a se envolverem, ativamente, no processo de ensino-aprendizagem, conferindo sentido e significado às situações discursivas e de leitura e escrita.

É preciso considerar que o ambiente de alfabetização, especificamente os primeiros anos de ensino fundamental, opera num movimento de ruptura da experiência escolar das crianças: as mesas unidas, os brinquedos espalhados pela sala, os desenhos livres da Educação Infantil, deixam de ser rotina. Em seu lugar colocam-se as cadeiras em fileiras, o caderno que acompanha os registros no quadro, livros e atividades avaliativas. As crianças são lançadas num ambiente diverso do que conheciam para aprenderem a ler e escrever.

Mediante essas mudanças, a Educação Física assume uma tarefa importante para a criança no processo de alfabetização: é o momento em que ela pode agir conforme sua natureza infantil, expressando-se pela energia, pelo movimento, pela interação e pela criatividade. É justamente nesse contexto que buscamos pensar as contribuições dessa área para construção de novas práticas pedagógicas alfabetizadoras.

A Educação Física dos primeiros anos do Ensino Fundamental, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), tem seus conhecimentos, objetos de ensino e aprendizagem, organizados em três blocos que se articulam: conhecimento sobre o corpo; esportes, jogos, lutas e ginásticas; e atividades rítmicas e expressivas.

De modo mais específico, é preciso considerar que o conhecimento sobre o corpo interpela todas as ações propostas nessa disciplina, haja vista que é por meio dele, como instrumento de acesso ao mundo material, sistematizado no universo intelectual para compor a totalidade do indivíduo, que o sujeito entra em contato com o outro, com o meio e com ele mesmo. É por meio do corpo, que o sujeito estabelece uma relação de interação com o mundo e adquire/produz o conhecimento necessário para sua sobrevivência. É por meio do corpo que a presença do sujeito no mundo se estabelece e o movimento se realiza.

No caso das crianças do ciclo de alfabetização, o movimento, que tem uma função tão importante para a descoberta de si, do outro e do mundo, é podado e reduzido pela ideia de uma postura adequada para a sala de aula regular, ao invés de considerá-lo, como pressupõe os PCNs da Educação Infantil (1998) como uma dimensão do desenvolvimento e da cultura. É preciso ressaltar que o movimento faz parte da natureza humana: é por meio dele que, desde



o nascimento, o ser humano se expressa e comunica o que sente e o pensa através de uma linguagem corporal que aos poucos vai se verbalizando.

O movimento, dessa forma, torna-se uma estratégia de acesso ao mundo, na medida em que possibilita a interação com o outro e com o meio. Aliado ao movimento encontra-se a curiosidade da criança, estabelecida no impulso de conhecer, de explorar, de ansiar por respostas; e a criatividade, como a capacidade de projetar realidades, de produzir mentalmente situações advindas de outras experiências. No entanto, assim como ocorre com o movimento, a estrutura da escola fundamental tende a suprimir tais características e não valorizá-las como aliadas no processo de ensino-aprendizagem.

Tisi (2004), no entanto, ao tratar de uma educação que tenha como elemento constituinte de suas práticas, o movimento, percebe que ele pode contribuir não só para o desenvolvimento psicomotor da criança, do qual é dependente, mas também para o desenvolvimento de sua personalidade e do sucesso escolar. Nessa perspectiva, através de práticas planejadas, que reconheçam o papel do movimento e da Educação Física no contexto da alfabetização, é possível construir ações que promovam um aprendizado de leitura e escrita numa configuração mais lúdica.

Conforme explicita Garcia (1998), a forma como a criança interage com conhecimentos que são extraídos de suas necessidades, de seus interesses, de seu desejo de conhecer o mundo que a rodeia, é diferente daquela que se estabelece frente a uma temática imposta, que lhe é estranha ou alheia. Nesse sentido, é importante provocar vivências variadas com a escrita e leitura, sobretudo atreladas aos seus usos e funções sociais, que possibilitem uma apropriação mais significativa dos saberes e habilidades.

A proposição de jogos, brincadeiras, danças, lutas, práticas rítmicas e expressivas, que estimulem a exploração das capacidades corporais e cognitivas, caminha na direção de um olhar atento às necessidades da criança no contexto da alfabetização: ao mesmo tempo em que se estabelece a possibilidade do aluno expressar-se como sujeito de movimento, se propõe outras habilidades a fim de minimizar o distanciamento do aluno a determinados conteúdos, ou mesmo produzir um ambiente de aprendizagem mais lúdico.

Por fim, é preciso destacar que, segundo Tisi (2004, p.26) “[...] o trabalho psicomotor beneficia a criança no controle de sua motricidade”. E isso se coloca de forma direta no processo de alfabetização, na medida em que a criança precisa dominar o lápis para escrever e/ou orientar-se espacialmente para copiar informações do quadro ou de outros meios. Não se



trata, no entanto, de adquirir habilidades mecânicas, mas de um desenvolvimento de habilidades que possibilitarão aprendizagens facilitadas e eficientes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ainda de forma preliminar, consideramos a importância da Educação Física no contexto da alfabetização, não somente por suas características e objetivos específicos, mas também, pela possibilidade de contribuir, através de práticas interdisciplinares, pautadas na interação dialógica, na curiosidade, na criatividade e na ludicidade, com o aprimoramento da aquisição do sistema de escrita alfabética.

Aos professores de Educação Física cabe o desafio de propor atividades que desenvolvam as habilidades motoras e a percepção corporal, por meio da noção do tempo, do espaço e do ritmo, ao mesmo tempo em que estimule os alunos com práticas de verbalização, memorização e raciocínio lógico e proporcional, conferindo sentido a essas experiências.

É preciso, por fim, fazer alguns adendos: não estamos pressupondo que o trabalho de alfabetização realizado pelos professores alfabetizadores deva ser substituído pelas ações dos professores de Educação Física, nem que tal trabalho deva ser convertido numa prática pautada exclusivamente no movimento e na ludicidade. É preciso ter cuidado com generalizações e extremismos. Nossa intenção, nesse percurso investigativo e preliminar, é pensar as possibilidades de interação entre as ações desempenhadas no contexto da Educação Física e as práticas alfabetizadoras numa perspectiva de colaboração e interdisciplinaridade.

Para tanto é preciso que a Educação Física seja reconhecida, no âmbito escolar, como um ambiente de aprendizagem. E isso pressupõe ações de formação docente que discutam as possibilidades de interdisciplinaridade; espaços para planejamentos conjuntos entre os professores alfabetizadores com os das demais áreas de conhecimento – inclusive os de Educação Física; condições e materiais adequados para o trabalho pedagógico; enfim, elementos que possam contribuir para a qualificação da escola, para a formação contínua do docente e para o desenvolvimento do educando.

Physical Education in the context of Literacy: thinking relations and possible contributions

ABSTRACT

This paper presents, through a literature review, an analysis of the senses and meanings attributed to literacy and the role of physical education in the early years of elementary



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

school, reflecting the relationship of both knowledge in the development of skills reading and writing skills and body of students.

KEYWORDS: *Physical Education; Literacy; Early years primary school.*

Educación Física en el contexto de la Alfabetización: relaciones de pensamiento y contribuciones posibles

RESUMEN

Este artículo presenta, a través de una revisión de la literatura, un análisis de los sentidos y significados atribuidos a la alfabetización y el papel de la educación física en los primeros años de la escuela primaria, lo que refleja la relación entre el conocimiento en el desarrollo de habilidades lectura y escritura y el cuerpo de estudiantes.

PALABRAS CLAVE: *Educación Física; Alfabetización; Escuela primaria.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

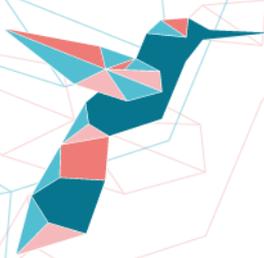
ALBUQUERQUE, E. B. C. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1*. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 16-23.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais. Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC / SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto. Volumes 1 e 2*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >. Acesso em: 01 mar. 2015.



CHASSOT, A. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

CORDEIRO, R. V.; SGARBI, A. D. Alfabetização científica nas séries iniciais: um relato de experiência no ensino de astronomia e astronáutica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2014, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: EdUECE, 2014.

GARCIA, R. L (org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LEITE, S. A. S. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S. A. S. (org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 4. ed. Campinas: Komedi, 2008. p. 21-45.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 3, n. 1, jun. 2001. Disponível em: < http://www.fae.ufmg.br/ensaio/v3_n1/leonir.PDF > Acesso em 20 out. 2014.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização no processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 52, 1985, p. 19-24.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TISI, L. *Educação física e a alfabetização*. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.