

EDUCAÇÃO FÍSICA: A CULTURA CORPORAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Marcos Garcia Neira

Devido à importância da leitura e escrita nas sociedades modernas, a preocupação com a sua universalização extrapolou a responsabilidade das famílias, escolas e sistemas de ensino para transformar-se em alvo de políticas públicas específicas em todas as instâncias governamentais. O compromisso de ensinar a decifrar o código alfabético, antes restrito a um componente curricular no início da escolarização, sofreu grandes alterações. Há quem defenda o início na Educação Infantil como o momento ideal; a sua expansão ao longo do Ensino Fundamental ou, até mesmo, a contribuição das demais áreas do conhecimento para a aprendizagem do ler e escrever. Como consequência, professores e especialistas elaboraram propostas ou atividades de ensino que viabilizam, além da aquisição de conteúdos disciplinares específicos, o desenvolvimento das competências leitora e escritora.

Com a Educação Física não foi diferente. Enquanto a produção acadêmica baseada na Psicologia esmiuçava fundamentos e métodos de alfabetização com o apoio da ação motora, nas escolas

os professores criavam inúmeras atividades baseando-se numa pretendida interface entre leitura, escrita e movimento. Pode-se dizer que essa vertente predominou até o final do século passado, quando a modificação da função social do componente e de sua base conceitual conferiu novos sentidos ao trabalho pedagógico. Mediante as contribuições da Sociologia, Antropologia, História, Política e Semiótica, a Educação Física elegeu como objeto de ensino a cultura corporal, passando a figurar na área das Linguagens, lado a lado com Artes, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna.

Vista dessa forma, a Educação Física tem como função desenvolver atividades didáticas que auxiliem os alunos a interpretar e produzir as manifestações culturais corporais, pois, brincadeiras, lutas, danças, esportes e ginásticas nada mais são do que textos produzidos pela linguagem corporal. A contribuição que o componente curricular pode oferecer à formação para a vida pública consiste, exatamente, no auxílio a um melhor entendimento dos significados que os diferentes grupos sociais veiculam através da sua cultura corporal e ampliação das possibilidades e formas de expressão corporal dos estudantes.

A produção e interpretação da cultura corporal

Quando se concebe o movimento inerente às práticas corporais como portador de significados, rompe-se com a noção psicológica que explica a ação motriz como resultado de estímulos neurais, para adotar o termo “gesto”. É pela sua gestualidade que as pessoas socializam seus sentimentos, emoções e visões de mundo. O gesto é um signo. É o menor elemento da gramática produzida pela linguagem corporal. Organizados de maneira sistemática, os gestos configuram as práticas corporais que, por sua vez, nada mais são do que artefatos culturais.

Para o campo teórico dos Estudos Culturais, cultura é toda e qualquer ação social que expressa ou comunica um significado, tanto para quem dela participa quanto para quem observa. Ou seja, o ato de significação é pura produção cultural. Cada atividade social cria ao seu redor um universo próprio de significados e práticas, isto é, sua própria cultura. Assim entendida, a cultura constitui-se em meio às relações sociais nas quais grupos e pessoas disputam o significado que será conferido a um determinado artefato. Logo, a cultura é um território de lutas pela significação. (HALL, 1997)

O território da cultura não se mostra fechado nem compartimentado. Ela se esparrama para além das fronteiras onde outras significações se tocam e entrecruzam. É justamente nas fronteiras que ocorre toda a ação dinâmica pela imposição ideológica de significados. Isso significa que os grupos culturais lutam pelo controle do que é posto em circulação, influenciando a forma do sujeito interpretar e intervir na realidade. (HALL, 2003)

Seguindo o mesmo raciocínio, a cultura corporal se configura como um território de conflitos expresso na intencionalidade comunicativa dos gestos que caracterizam as brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes. Veja-se o caso da capoeira. Há bem pouco tempo era desqualificada como prática social e reduzida a uma pequena parcela marginalizada da população. A prática era proibida, seus gestos eram tidos como violentos e os capoeiristas vistos como pessoas desprovidas de valores. Em tais circunstâncias, a presença da capoeira na escola era algo inadmissível.

Na arena de lutas pela imposição de sentidos, a capoeira foi mantida por muito tempo à margem da sociedade. Estar à margem é estar permanentemente na fronteira e os elementos aí situados contribuem para desestabilizar a cultura central. À medida em que disputas simbólicas foram travadas, não só a capoeira como, também, o grupo social que a produziu, passaram a ser significados de outra maneira. Hoje, a capoeira é símbolo da identidade nacional

e sua prática penetrou em ambientes como a escola, clubes e academias da elite. Como forma de manifestação cultural, a capoeira ganhou mais do que um espaço de atuação, ela propiciou uma ação política da cultura negra. Esse movimento é permanente no jogo do poder cultural e caracteriza a maior parte das práticas corporais.

Os problemas gerados na convivência social podem ser identificados nas manifestações da cultura corporal de todas as sociedades. Cada grupo social atribui-lhes sentidos e significados diferentes em conformidade com o contexto, no qual se criam e recriam. Voltando ao exemplo da capoeira, vale compará-la a uma luta japonesa como o judô. É fácil perceber que ambas traduzem, por meio de gestos, suas diferentes filosofias.

Partindo do pressuposto de que todas as pessoas produzem cultura e que o comportamento humano, por mais próximo às necessidades fisiológicas, é culturalmente influenciado, conclui-se que os comportamentos corporais são, antes de tudo, culturais. Não há uma forma universal e natural de dançar, lutar, brincar, etc. Cada gesto que constitui essas práticas é apropriado pelo grupo social para distinguir-se daqueles executados por outros grupos, tanto no que se refere à técnica utilizada, quanto pelo significado recebido.

Se atentarmos à expressividade que caracteriza uma determinada prática corporal, constatamos que apenas a cultura pode proporcionar sua gênese, incorporação, ressignificação e socialização. Basta lembrar que no decorrer da Idade Média as cantigas de roda apresentavam-se como ocasião para flerte e galanteio entre jovens adultos, mas com o passar do tempo, gradativamente, passaram a ser vistas como produtos culturais do universo infantil. Algo semelhante aconteceu com a amarelinha, a queimada e tantas outras brincadeiras.

É por meio de suas produções que as pessoas estabelecem uma relação comunicativa com a sociedade. Isso implica o entendimento

dos artefatos culturais como textos a serem lidos e interpretados. Assim, as práticas corporais podem ser compreendidas como meios de comunicação com o mundo, constituintes e construtoras de cultura. Cada qual é uma produção textual da linguagem corporal a ser interpretada. É o que torna impossível adjetivar, mensurar ou comparar qualquer forma de brincar, lutar, dançar, fazer ginástica ou praticar esporte. Enquanto produtos culturais de um determinado grupo, as práticas corporais constituem-se, antes de qualquer coisa, em um fator de identidade cultural. (NEIRA, 2010)

Nesse prisma, não existem técnicas melhores ou piores, a não ser que se determine um único modelo a ser seguido, atitude que não condiz com a atual sociedade multicultural. Cabe à Educação Física organizar e desenvolver situações didáticas que possibilitem uma profunda compreensão sócio-histórica e política das manifestações da cultura corporal, visando alcançar uma participação crítica, intensa e digna na esfera pública de todos os grupos que compõem a sociedade.

Em um contexto marcado pela diversidade, uma pedagogia que se avenge democrática tem que proporcionar condições para romper com o circuito perverso que ao impor padrões, exclui os corpos diferentes e, ao tentar alcançar as referências hegemônicas, fracassa em função dos distintos patrimônios culturais que coabitam a sala de aula. Portanto, ganha relevância uma ação educativa que analise as relações de poder que posicionam determinadas práticas corporais como legítimas em detrimento de outras.

É o que nos leva a defender uma Educação Física culturalmente orientada, por meio da qual os sujeitos terão oportunidade de conhecer mais profundamente o próprio repertório cultural corporal, ampliando-o e compreendendo-o, como também acessar aos códigos de comunicação utilizados por diversas culturas por meio da variedade de formas de manifestações corporais.

Compreender o contexto histórico da gênese e transformação das manifestações corporais que os alunos vivenciam na cultura paralela à escola, por exemplo, permitirá elucidar as relações sociais que determinam sua estrutura, os aspectos que escondem e suas formas de regulação. Uma ação didática organizada segundo esse princípio possibilitará uma leitura crítica dos modos como os grupos dominantes definem a realidade e como os grupos dominados procuram resistir. Propõe-se, portanto, duas ações complementares: a leitura do artefato cultural a fim de interpretar seus códigos constituintes, bem como sua produção no interior da escola para que os alunos possam conferir-lhe novos sentidos.

Nessa perspectiva, caso as aulas de Educação Física sejam compreendidas como lócus de análise, discussão e vivência dos saberes relativos à cultura corporal, serão incoerentes quaisquer ações didáticas direcionadas à fixação de padrões visando o alcance de níveis elevados de desenvolvimento motor, homogeneização dos corpos ou a utilização das atividades motoras visando a aprendizagem de aspectos cognitivos, afetivos ou sociais.

Considerações acerca da prática pedagógica

Escapando da tradição que confundia a função da Educação Física escolar com aquela praticada nos clubes, academias de ginástica e outras instituições, a perspectiva cultural do componente assume o compromisso de formar pessoas que possam ler, interpretar e produzir práticas corporais. Para tanto, amplia o leque das ações pedagógicas, prestigiando, além das vivências corporais, a tematização de brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes que constituem o patrimônio cultural dos variados grupos sociais. (NEIRA, 2010)

A intenção é fazer “falar” a voz de várias culturas no tempo e no espaço – da família, bairro, cidade, estado, país, a internacional,

sulista, nortista, nordestina, urbana, rural, afro, indígena, imigrante e tantas outras, além de problematizar as relações de poder presentes nas questões de gênero, etnia, religião, classe, idade, consumo, local de moradia, tempo de escolarização, ocupação profissional etc. que perpassam as práticas corporais.

Como espaço público e propício para o debate coletivo, a escola deve visar as melhores condições para seus sujeitos, entre elas, a justiça social. A perspectiva cultural da Educação Física mostra-se adequada para uma atuação profícua neste sentido. Veja-se, como exemplo, o seguinte projeto desenvolvido em uma escola pública situada no município de São Bernardo do Campo, região metropolitana da capital paulista.

A partir da constatação de que muitas crianças, durante os intervalos, permaneciam um longo período com os olhos atentos aos movimentos das pipas que sobrevoavam a escola e, frequentemente, envolviam-se em intensas discussões sobre o brinquedo, as educadoras desenvolveram um interessante trabalho pedagógico. Inicialmente, em roda de conversa, foram levantados e registrados em grandes folhas de papel, os conhecimentos das crianças sobre o assunto. Surgiram nomes diferentes, técnicas para construção e para empinar, diversos tipos de pipas, etc. As professoras resolveram, então, organizar pequenas oficinas de confecção do brinquedo. As crianças maiores passaram pelas outras turmas, apoiando e ajudando as menores. Seguiram-se muitas oportunidades para que as crianças empinassem as pipas que construíram no pátio da escola. Como nem todas obtiveram sucesso na construção, foram propostas situações didáticas que alternaram o empinar e o contemplar. Na sequência, as professoras reuniram e socializaram com as crianças algumas produções sobre o assunto: livros, narrativas, histórias e obras de arte.

Encontraram dentre as obras de Cândido Portinari algumas pinturas que tratavam do tema. Novamente, as crianças foram

convidadas a apreciar aqueles artefatos culturais, opinar sobre eles e opinar a respeito do seu conteúdo. Surgiu, então, a ideia de comparar as realidades retratadas pelo pintor (campos abertos, crianças descalças, etc.) com a realidade vivida por elas (habitantes de uma comunidade urbana com uma grande rede elétrica). Nesse contexto, emergiram calorosos debates acerca do risco de empinar pipas nas condições atuais, comparações com as características da vida cotidiana das crianças no passado e possíveis alternativas para contornar as dificuldades do presente. Como algumas crianças mencionaram que seus familiares viveram em regiões semelhantes às retratadas por Portinari, coletivamente, decidiram convidar alguns adultos da comunidade para relatar suas experiências infantis com as pipas. Dois pais e duas mães foram à escola, ajudaram as crianças a confeccionar outros tipos de pipa por eles conhecidos e relataram suas experiências. Na sequência, novamente, foram ao pátio para empinar e observar não só as pipas, como a gestualidade dos colegas e dos convidados. Foi interessante notar que alguns adultos enfatizaram, ainda, gostar e brincar de empinar pipas.

Mais tarde, conversando sobre a experiência, surgiram questões em torno do perigo atual do cerol, do risco de brincar na rua, etc. Enquanto os meninos diziam que sempre empinavam pipas sem qualquer problema, as meninas demonstravam pouca familiaridade com o assunto. As professoras, provocando o debate, solicitaram às crianças que se posicionassem sobre a existência ou não de diferenças entre brincadeiras de menino e de menina. As crianças recordaram que duas mães, quando meninas, também empinaram pipas e na escola isso também aconteceu, concluíram, portanto, que pipa não era brincadeira somente dos meninos.

Aprofundando o assunto, as professoras pediram que as crianças falassem quais brincadeiras eram de meninas e quais eram de meninos e por qual razão. Uma longa discussão foi travada sobre o assunto e ficou decidido que entrevistariam os familiares ou

outras pessoas para saber suas opiniões. Descobriram, a partir das informações obtidas, que em certas regiões do Nordeste, sobretudo na zona rural, meninos e meninas brincam juntos. O mesmo ocorre com eles próprios durante os recreios da escola ou no ambiente familiar, quando irmãos e irmãs compartilham brinquedos e brincadeiras. No final, terminaram por perceber que não existem brincadeiras masculinas ou femininas, isso, segundo eles, depende de quem brinca, podendo todos brincarem juntos, desde que as diferenças sejam respeitadas.

Esse relato contribui para compreender que o acesso ao patrimônio da cultura corporal significa possibilitar aos sujeitos o contato e a intimidade com a cultura corporal da comunidade mais próxima, bem como com aquela pertencente a outros grupos no espaço escolar e, dessa maneira, abrir caminhos para a experiência cultural, provocando novas formas de sentir, pensar, compreender, dizer e fazer. Significa promover o encontro dos sujeitos com diferentes formas de expressão e de compreensão da vida. Mas como se dá esse encontro?

Quando o sujeito entra em contato com as práticas corporais de outros grupos e tem a oportunidade de contemplá-las, vivencia uma relação interpretativa movida pela busca de compreensão de seu significado. A pessoa que aprecia um produto cultural, seja ela criança ou adulto, entra em diálogo com ele, com seu autor e com o contexto em que ambos estão referenciados. Relaciona-se com os signos que o compõem e elabora uma compreensão dos seus sentidos, procurando reconstruir e apreender sua totalidade. Nessa relação, articula a experiência nova provocada pela relação com o que vê (de estranhamento da situação habitual, de surpresa, de assombro, de inquietação), com a experiência pessoal acumulada por intermédio da interação com outros produtos culturais, conhecimentos apropriados nas práticas sociais vivenciadas nos espaços familiares, escolares, comunitários, etc., trazendo o seu

ponto de vista para completar sua interpretação. A contemplação é um ato de criação, de coautoria. Aquele que aprecia algo continua a produção do autor, ao tomar para si o processo de reflexão e compreensão. (CORSINO, 2007)

No contexto pedagógico, como se viu, a apreciação como ato de criação, e não como atitude passiva ou olhar conformado que apenas reproduz, é acompanhada de uma ressignificação, de uma apropriação. Por isso, no projeto didático mencionado, os sujeitos foram convidados, também, a construir suas pipas e experimentar a sensação de empiná-las. Com o mesmo sentido, foram apresentadas outras referências externas, desde a história do brinquedo até as obras de Portinari, além de relatos dos adultos, as experiências dos colegas, etc., o que potencializou a apropriação do significado daquela manifestação corporal em outras épocas e momentos históricos ou para outros contextos, fazendo com que os sujeitos estabelecessem uma certa intimidade com a pipa, enquanto produção cultural.

Essa intimidade permite a apropriação da história, características e técnicas próprias da brincadeira e produz o reconhecimento do prazer e do significado dessa relação. Intimidade que constrói o olhar que ultrapassa o cotidiano, colocando-o em outro plano, transgredindo-o, construindo múltiplos sentidos, leituras e formas de compreensão da vida. O olhar aguçado pela sensibilidade, pela emoção, pela afetividade, pela imaginação, pela reflexão, pela crítica. Olhar que indaga, rompe, quebra a linearidade, ousa, inverte a ordem, desafia a lógica, brinca, encontra incoerências e divergências, estranha, admira e se surpreende, para, então, estabelecer novas formas de ver o mundo. (BORBA; GOULART, 2007)

Não há como se constituir em autor ou autora críticos e criativos, se não for acessada uma pluralidade de referências com liberdade suficiente para opinar, criar relações, construir sentidos

e conhecimentos. A ampliação das experiências pedagógicas pelas quais se produz e reproduz a cultura, fazendo circular diferentes conhecimentos acerca das manifestações corporais, é base fundamental para o processo de criação, pois alarga o acervo de referências relativas às características e ao funcionamento de cada prática corporal, bem como amplia a rede de significados e modos diferenciados de comunicabilidade e compreensão por meio da linguagem corporal.

O trabalho pedagógico com as manifestações corporais parte do princípio de que a criança, desde bem pequena, tem infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão. Um dos grandes objetivos do ensino de Educação Física é a compreensão e respeito pelas diferenças e a conscientização da diversidade individual e grupal. É importante que o sujeito vivencie práticas corporais em que possa ver, reconhecer, sentir, experienciar, imaginar as diversas manifestações da cultura corporal e atuar sobre elas. É fundamental que ela conheça as produções de diferentes épocas e grupos sociais, tanto as pertencentes à cultura popular, quanto as consideradas da cultura erudita. O trabalho com a linguagem corporal tem como finalidade propiciar oportunidades para que os sujeitos apreciem diferentes repertórios corporais e também elaborem suas experiências pela vivência e experimentação, ampliando a sua sensibilidade e sua cultura corporal. (NEIRA, 2011)

A ação didática com a cultura corporal também inclui possibilitar a socialização e a memória das práticas corporais pertencentes a outros grupos sociais. O elemento essencial é o respeito às culturas. Para tanto, é necessário que os educadores sejam capazes de, empaticamente, fazer a leitura das linguagens infantis e juvenis, colocando-se corporalmente disponíveis corporalmente para compreenderem seus sentidos e significados. Isso passa pela superação de algumas barreiras culturalmente

impostas e que contribuíram para a configuração de uma cultura adulta que repele a brincadeira, o toque e a sensibilidade corporal.

Ao incluir a vivência, ressignificação, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos relativos às manifestações corporais, a Educação Física promove situações didáticas que favorecem a troca entre os sujeitos, a aceitação das diferenças e o respeito ao outro. Os indivíduos se reconhecem e se diferenciam a partir do outro, por isso, as atividades devem permitir que todos possam participar, se divertir e aprender, independentemente das características individuais. Assim sendo, é importante que os professores tenham, como princípio norteador, a convivência social inclusiva, que incentivem e promovam a criatividade, a solidariedade, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes de coletividade. (CORSINO, 2007)

Para uma Educação Física culturalmente orientada, é preciso assegurar práticas pedagógicas que permitam a realização de atividades variadas: relatos orais e escritos, demonstrações, vivências corporais, rodas de conversa, experimentação, assistência a vídeos, audiência a ritmos, músicas, entrevistas, depoimentos, análise de imagens, fotografias, visitas aos locais onde as práticas corporais ocorrem, etc. É importante, também, que o cotidiano seja pleno de atividades de produção tais como verbalização das opiniões, socialização das descobertas, organização de apresentações para os colegas da turma, escola ou comunidade, a comunicação de informações obtidas no interior da instituição educativa ou fora dela, entre outras. Ao lado disso, os sujeitos devem ser encorajados a pensar, discutir, e conversar sobre as práticas corporais, pois um dos principais objetivos é transcender os conhecimentos acerca da cultura corporal já disponíveis.

Finalmente, sugere-se a organização de atividades pedagógicas que, partindo das vivências corporais, ampliem o patrimônio cultural alusivo às diferentes esferas do conhecimento: linguagem, ciências sociais e naturais. Não se trata, portanto, de simplesmente

reproduzir as manifestações corporais aprendidas na família, comunidade e mídia ou no interior da escola. Ao experimentá-las, conversar sobre elas, procurar compreendê-las, compará-las com outras já conhecidas e descobrir um pouco mais da sua história e das trajetórias dos grupos que as produziram e reproduziram, os conhecimentos serão revistos, ampliados e aprofundados pela mediação cuidada e atenta do professor.

Referências

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

NEIRA, Marcos Garcia. *O ensino da Educação Física*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. *A reflexão e a prática do ensino – Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011.