

PENSAMENTO E AÇÃO
NA SALA DE AULA

EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO

TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

João Batista Freire

editora scipione

**PENSAMENTO E AÇÃO
NA SALA DE AULA**

**EDUCAÇÃO DE
CORPO INTEIRO
TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

João Batista Freire

*Licenciado em Educação Física pela Faculdade
de Educação Física de Santo André*

Mestre em Educação Física pela USP

Doutor em Psicologia Escolar pela USP

Ex-técnico da Seleção Brasileira Infantil de Atletismo



Versão impressa

Gerência editorial

Sâmia Rios

Edição

Heloisa Pimentel

Projeto editorial

Valdemar Vello

Edição de texto

Lidia Chaib

Assistência editorial

Maria Estela Heider Cavalheiro

Edição de arte

Marisa Iniesta Martín

Programação visual de capa

aeroestúdio

Programação visual de miolo

Josias Silva

Diagramação

aeroestúdio

Iconografia

Maria Alice Braga, Rosa André, Vanessa Manna e José de Sousa Pessoa

Preparação de textos e revisão

Garagem Editorial

Versão ePUB 2.0.1

Tecnologia de Educação e Formação de Educadores

Ana Teresa Ralston

Gerência de Pesquisa e Desenvolvimento

Roberta Campanini

Coordenação geral

Antonia Brandao Teixeira e Rachel Zaroni

Coordenação do projeto

Eduardo Araujo Ribeiro

Estagiária

Olivia Do Rego Monteiro Ferragutti

Revisão

Morena Borba Lopes

Ao comprar um livro, você remunera e reconhece o trabalho do autor e de muitos outros profissionais envolvidos na produção e comercialização das obras: editores, revisores, diagramadores, ilustradores, gráficos, divulgadores, distribuidores, livreiros, entre outros. Ajude-nos a combater a cópia ilegal! Ela gera desemprego, prejudica a difusão da cultura e encarece os livros que você compra.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Freire, João Batista; Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física / João Batista Freire. — 1. ed. — São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

1. Educação física — Estudo e ensino 2. Pedagogia 3. Professores — Formação I. Título. II. Série.

09-10769 | CDD-371.3

1ª Edição - Arquivo criado em 28/09/2011

e-ISBN 9788526285057

Para meus pais, Áurea e José,
minha esposa, Silvana, e meu filho Lucas.

Um livro é feito não só por seu autor, mas pelas
muitas pessoas que dele participam direta ou
indiretamente. Não posso homenagear a todas,
não seria possível. Faço-o, todavia, nomeando
uma muito especial, tanto para esta obra como
para todo o meu trabalho em Educação Física:
meu amigo e professor Lino de Macedo.

Prefácio

Introdução

1. Pedagogia do movimento na escola de primeira infância

Educação infantil

Atividade corporal e brinquedo

O desenvolvimento motor

 O papel da Educação Física no desenvolvimento infantil

 Uma viagem chamada vida

 O esquema motor

 O surgimento da linguagem

 Os períodos do desenvolvimento infantil

A formação do símbolo

 O mundo da fantasia

O brinquedo simbólico

 Jogo dos opostos

 Brincando de trânsito

 Brincando de circo

 Brincando de esconde-esconde

O material pedagógico

 Pneus

 Caixas de papelão

 Latas

 Copos plásticos

 Bastões de madeira

 Bolas de meia

 Garrafas de plástico

 Sacos de estopa

 Tampinhas de garrafa

 Outros materiais

A criatividade do professor

O jogo de construção

Conclusão

2. Pedagogia do movimento na escola de segunda infância

 Quem deve dar aulas de Educação Física?

 A importância da Educação Física na escola de ensino fundamental

 Educação do movimento ou educação pelo movimento?

 Atividades utilizando materiais

 Atividades com cordas

Atividades com bolas

Atividades com bastões

Atividades com arcos

Atividades com latas

Atividades com copos e garrafas de plástico

Conclusão

3. Como começar, por onde ir?

4. A respeito do jogo

5. Cognição

Jogo da amarelinha

Dia e noite

Aumento em distância

Aumento em altura

Salto em distância

Pegador (Pega-Pega)

Conclusão

6. Motricidade

Atividades de corridas

Atividades de saltos

Atividades de giros

Atividades com lançamentos

Conclusão

7. A questão da competição

Corridas de revezamento

Outras atividades competitivas

Conclusão

8. Socialização

Atividades de Educação Física que envolvem socialização

Pedir às crianças que se organizem em grupos

Propor qualquer jogo, sem estabelecer as regras

Futebol aos pares

Corridas de estafetas

Conclusão

9. Afetividade

10. As relações entre a Educação Física e as outras disciplinas da escola

Boca de forno

Correspondência provocada

Adivinhar o tempo

Combinações com atividades de sala

Zerinho com letras

Zerinho com sílabas

Pular corda com separação de sílabas

Composição de palavras pulando corda

Outras expressões verbais associadas ao pular

Pular corda com números e operações

Conclusão

11. A avaliação em educação física

12. Aspectos da legislação brasileira sobre Educação Física

Separação entre meninos e meninas

O espaço do corpo em Educação Física

Conclusão

Referências bibliográficas

O leitor, ao ir virando as páginas que se seguem, poderá levar um susto. Um livro que trata de Educação Física na escola e que não contém nenhum desenho mostrando como realizar tal exercício, como flexionar a perna? Esquisito...

Um professor de Educação Física que não se norteia em função do 1-2? Ou do 1-2-3-4? Que insiste na afetividade, vendo o amor como o melhor dos recursos pedagógicos, e não colocando um apito na boca para pôr os alunos em fila e rapidinho? Que considera a criança uma especialista em brinquedo? Estranho...

Um professor de Educação Física que leu todos os teóricos da Pedagogia e da Psicologia e que argumentou baseado nesses textos? Que estudou muito e que conhece todas as faces do desenvolvimento infantil? Que se questiona, que busca inter-relações entre vários autores, e que se baseia em Piaget? Estranhíssimo...

Um professor que exige que se respeite a atividade da criança, que julga corporal e presente, e não voltada para um futuro distante? Que quando descreve uma brincadeira, ou materiais pedagógicos específicos, faz o leitor pensar em movimento como um todo, levando em conta o que pode ser ampliado, modificado, e não se atendo a regras/ideias/temas/objetivos, que são sempre ocasionais e circunstanciais? Que pede que se pense muito nas razões para propor cada jogo, em como torná-lo mais significativo e menos aleatório? Muito estranho...

Um professor que dá dezenas de exemplos de jogos, sempre seguidos de comentários sobre como conduzir, variar, alterar as atividades?... Que não propõe o uso de instrumental complicado, caro e específico, mas sugere a sucata e outros materiais simples, facilmente encontráveis? Que acredita que só é possível aprender no espaço da liberdade? Bem estranho...

Um professor que discute — o tempo todo — o que cada jogo mobiliza, exige, solicita, ao nível do cognitivo, do físico, do social, do simbólico, do motor, das ações, do entendimento, da resolução de problemas? Enfim, que vê o aluno como um todo, e não como um par de bíceps a serem desenvolvidos ou dos pés prontos para saltar obstáculos? Que retoma uma brincadeira, como a amarelinha ou o pega-pega, e mostra as possibilidades de aprendizagem que elas proporcionam — não apenas as físicas, mas também as cognitivas: lateralidade, correspondências, construção de regras, vivência de espaço-tempo? Esquisitíssimo...

Enfim, um autor que coloca a Educação Física como uma matéria igual às outras. Que pensa que o professor dessa disciplina precisa de tantos estudos, tanto embasamento filosófico, tanto conhecimento, como todos os outros mestres. Que tem perguntas e faz tantas pesquisas como os que ensinam outros conteúdos. Que acredita que quem lida com o corpo tem que ter tanta consciência social, ser tão crítico, como os demais professores. E que é, antes de tudo, um educador, com uma postura clara e abrangente sobre o ensino, uma visão ampla e fundamentada da criança, para que seu trabalho tenha sentido e amplitude... e não um mero professor de Educação Física (ou de qualquer outra área), mas um educador. E aí, deixa de ser esquisito...

Fanny Abramovich
Educadora e escritora de literatura infantil

Todos nós temos alguma ideia de como é uma criança; ela se arrasta, engatinha, corre, pula, joga, fantasia, faz e fala coisas que nós, adultos, nem sempre entendemos. De qualquer maneira, sua marca característica é a intensidade da atividade motora e a fantasia.

Alguns dirão, com razão, que, nessa questão do movimento, a atual geração infantil de apartamento movimenta mais os dedos num videogame e num sintonizador de televisão do que o corpo como um todo. Outras crianças, como as de favela, não brincam, trabalham para sobreviver. Mesmo essas, no entanto, no espaço que lhes sobra, exercem o movimento e a fantasia típicos da infância.

Às vezes falta visão ao sistema escolar, às vezes faltam escrúpulos. É difícil explicar a imobilidade a que são submetidas as crianças quando entram na escola. Mesmo se fosse possível provar (e não é) que uma pessoa aprende melhor quando está imóvel e em silêncio, isso não poderia ser imposto, desde o primeiro dia de aula, de forma súbita e violenta.

Dá para imaginar o que representa para uma criança, que passou sete anos se movimentando, ser subitamente “amarrada” e “amordaçada” para, como se diz, “aprender” o que é, para ela, uma linguagem, às vezes, totalmente estranha? A linguagem da imobilidade e do silêncio? Seria o mesmo que pegar um professor idoso, que há muito deixou de praticar atividades físicas, a não ser as mais triviais, e obrigá-lo a correr por alguns quilômetros em ritmo acelerado. A violência seria idêntica. O interessante é que nós, professores, não suportamos a mobilidade da criança, mas queremos que ela suporte nossa imobilidade.

Não é à toa que os pequenos que entram na escola passam os primeiros tempos, até adaptarem-se, cansados, dormem mais cedo, preocupados. Claro, está acontecendo algo de muito estranho com eles.

Não haveria outra forma de ensinar que não fosse mantendo os alunos presos às carteiras, silenciosos, imóveis? Aluno só aprende sentado e sem fazer barulho?

É claro que existe um jeito muito mais simples que o atual. Quem prova que uma criança livre não aprende melhor que uma prisioneira? De minha parte, estou convicto de que só é possível aprender no espaço da liberdade. É por isso que as crianças ainda aprendem: por mais restritivo que seja o ambiente familiar ou escolar, sempre resta um espaço de liberdade para pensar, para se mexer, para criticar, e é aí que as pessoas aprendem. Imaginem esse espaço ampliado! Daí não ser descabido propor para crianças uma Educação de corpo inteiro.

A escola, entre outras instituições, cumpre o papel de formar crianças para exercerem funções na sociedade. Uma sociedade que queira ser livre não deveria conceber uma Educação que restrinja a liberdade das pessoas. E nisso a escola tem um papel importante.

Mas esse problema da restrição ao movimento corporal não começa no primeiro dia de aula, na escola de ensino fundamental. As crianças começam a sofrer os efeitos dos equívocos educacionais desde cedo, já nas escolas maternas e na educação infantil. Apesar de nessa fase escolar não terem de ficar sentadas todo um período do dia, ou se enquadrar numa disciplina do tipo militar, esses pequenos têm seus passos gradativamente reduzidos e orientados para umas poucas trilhas: aquelas que os conduzirão, em “segurança”, para a escola e para a “vida”.

Existe um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimentos, de jogos, de fantasia, quase sempre ignorado pelas instituições de ensino. Pelo menos até o 5º ano, a escola conta com alunos cuja maior especialidade é brincar. É uma pena que esse enorme conhecimento não seja aproveitado como conteúdo escolar. Nem a Educação Física, enquanto disciplina do currículo, que deveria ser especialista em atividades lúdicas e em cultura infantil, leva isso em conta.

Durante o aprendizado, há momentos de imobilidade e momentos de agitação. O fundamental é que todas as situações de ensino sejam interessantes para a criança. Como fazer isso, no entanto, fora uma ou outra experiência isolada existente, é ainda um mistério, tanto para os pedagogos de sala de aula como para os pedagogos de Educação Física. Uma coisa é certa: negar a cultura infantil é, no mínimo, mais uma das cegueiras do sistema escolar.

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará.

Fica difícil falar de Educação concreta na escola quando o corpo é considerado um intruso. A concretude do ensino depende, a meu ver, de ações práticas que deem significado ao “dois mais dois” ou ao “Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil”. Sem viver concretamente, corporalmente, as relações espaciais e temporais de que a cultura infantil é repleta, fica difícil falar em educação concreta, em conhecimento significativo, em formação para a autonomia, em democracia e assim por diante.

Sugiro que, a cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado.

**Pedagogia do
movimento na escola
de primeira infância**

EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil passou a ser, de alguns anos para cá, um espaço efetivo de escolarização, ao contrário do que ocorria antes, quando se chamava pré-escola, e passava a impressão de que era simplesmente um lugar em que as crianças esperavam a vez de ir para a escola. Esse período de infância, que chamarei de primeira infância, é um período da vida no qual se pode viver muito intensamente. Quem não leu Monteiro Lobato, com seu Sítio do Pica-Pau Amarelo, ou *A história sem fim*, de Michael Ende? Quantos de nós não mergulhamos em mundos mágicos de fadas, bruxas, assombrações, dragões e heróis? Quem já não foi Narizinho, Emília ou o Visconde de Sabugosa? Quem nunca viajou, como Atréiu, nas costas de um dragão da sorte?

A infância é um período muito intenso de atividades: as fantasias e os movimentos corporais ocupam quase todo o tempo da criança.

*Atréiu é o herói-menino do livro *A história sem fim*, de Michael Ende.*



A antiga pré-escola me lembrava uma história de Rubem Alves, no seu livro *Estórias de quem gosta de ensinar*, em que um pai, todo orgulhoso, pergunta ao filho o que ele vai ser quando crescer. A criança responde que vai ser médico, um dos rótulos respeitáveis que o pai admite (poderia também ser engenheiro, advogado, diplomata...). Já um outro pai, que tem um filho leucêmico, diz-lhe que “se tudo correr bem, iremos ao jardim zoológico no próximo domingo...” (ALVES, p. 15). Esse pai não pode fazer perguntas sobre o futuro simplesmente porque seu filho não tem futuro. Por ironia, a segunda criança acaba vivendo com intensidade cada dia de sua vida (que deverá ser curta), ao passo que a primeira apenas prepara-se para viver um futuro distante, incerto, irreal... um futuro que inventam para ela. Assim é a educação infantil: sempre preparando para o que vai chegar. Mas, chegar quando? Os quando, os agora, os depois não existem, pois o tempo adulto ainda não foi inventado — as crianças dessa idade ainda não contam os dias que as separam da morte, como nós, adultos, mesmo estando, às vezes, tão próximas dela. As crianças da educação infantil provavelmente nunca terminarão seu preparo. No ensino fundamental irão preparar-se para o ensino médio; neste, para a faculdade; nesta, só hão de preparar-se para a profissão futura, para a ascensão a postos cada vez mais altos... e chega-se à constatação de que o presente, o real, o que existe, não existe, não é para ser vivido; o passado é aquilo que se deixou de viver e o futuro é o que nunca chegará.

“[...] o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. [...] assim, a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora.” (FREIRE, p. 15)

Nos últimos anos, no entanto, a educação infantil passou a transmitir a ideia da importância que tem educar uma criança no primeiro período de sua vida. Na infância, como em qualquer outra fase da vida, vale a pena viver como se cada dia fosse o último de todos. E é nessa primeira parte da infância que aprendemos coisas que serão decisivas para toda a vida, como, por exemplo, a bem usar os recursos da imaginação.

A cada ano, um maior número de crianças brasileiras é matriculado em escolas de educação infantil. Há mais creches, mais escolas, e os pais já se preocupam menos a respeito de onde deixar seus filhos quando saem para trabalhar. Antigamente, só os pais saíam de casa para trabalhar; agora, é uma realidade as mães trabalharem fora. Precisam deixar os filhos em instituições confiáveis que os eduquem. Matriculando-os em escolas de educação infantil, a expectativa dos pais, atualmente, é de que seus filhos sejam adequadamente educados, de que aprendam as bases do conhecimento, inclusive, da alfabetização. E é bom que se frise que a educação infantil tem, como caráter fundamental, ser o primeiro momento de educação escolar, e não somente um lugar onde se toma conta das crianças enquanto os pais trabalham. Na educação infantil, mais importante que a alimentação e os cuidados pessoais, é a educação escolar, os primeiros passos de um ensino sistematizado, a formação das bases de todo o conhecimento humano.

Ainda resta, em nosso país, a forte expectativa por parte dos pais de que seus filhos sejam alfabetizados na educação infantil. Mesmo com a diminuição da idade para ingresso no ensino fundamental, espera-se que crianças de 5 anos sejam capazes de ler e escrever. Há mesmo, e tenho que lamentar isso, a ideia de que as crianças sejam matriculadas na educação

infantil com um rumo traçado na direção das provas de vestibulares para ingresso nas faculdades. A educação infantil não é para isso, mas sim para ensinar as crianças a bem mobilizar aquilo que, na espécie humana, é seu atributo decisivo: a imaginação.

ATIVIDADE CORPORAL E BRINQUEDO

Se uma professora recém-contratada for trabalhar numa escola de educação infantil e não tiver muito conhecimento teórico sobre o assunto ou uma boa experiência prática, corre o sério risco de atrapalhar muito mais do que de ajudar. Aliás, risco quem corre mesmo é a criança. Já não bastasse o fato de que os pequenos geralmente se traumatizam muito com a ida para a escola — passam dias e dias chorando, fazem um escarcéu danado por causa da separação das coisas e pessoas de sua casa, ainda tem a questão econômica da escola: professores competentes custam caro, e às vezes é preferível contratar alguém que não terminou ainda sua formação, ou nem a iniciou (apesar de termos de reconhecer a competência de algumas professoras não formadas em escolas). Gostem ou não, as crianças acabam se acostumando — não tem outro jeito. Arrumam amiguinhos e dedicam-se ao que melhor sabem fazer na vida, sempre que as deixam: brincar. Por sinal, fazem isso melhor que os professores, apesar do pouco espaço físico que as escolas de educação infantil reservam para as atividades corporais (sendo mesmo assim autorizadas a funcionar, prova de que quem as autoriza não deve entender do assunto).

Como é esse brinquedo da criança na primeira infância? Será necessário compreender um pouco do desenvolvimento humano para entendê-lo, mesmo porque não é minha pretensão definir a configuração detalhada do brinquedo nesta ou naquela fase, a não ser suas tendências, pois o brinquedo existirá de um jeito ou de outro, dependendo de fatores diversos como cultura, condições sociais e econômicas, desenvolvimento biológico, etnia etc. O que podemos dizer, sem risco de desrespeitar os fatores antes mencionados é, por exemplo, que quanto mais nova a criança, mais individual e autocentrado é seu brinquedo. A criança, em sua primeira infância, é muito centrada nela mesma. Constrói sua realidade trabalhosamente, adquirindo noções espaciais, temporais e do próprio corpo, diferenciando-se, assim, dos objetos ao seu redor.

É plenamente admissível, portanto, que essa concentração nela mesma permaneça durante algum tempo. O que não se deseja é que essa autocentração estenda-se por longo tempo, atravessando a segunda infância, adolescência e a idade adulta.

A essa concentração da criança nela mesma, Piaget chama de egocentrismo, não significando com isso uma hipertrofia da consciência do eu, mas simplesmente uma incapacidade momentânea da criança de descentrar-se isto é, de colocar-se em outro ponto de vista que não o próprio.

O conhecimento do mundo da criança nesse período depende das relações que ela vai estabelecendo com os outros e com as coisas. Navega ainda em águas rasas, pouco se distanciando da costa. O que conhece de si e das coisas é insuficiente para estabelecer relações de grupo e, por isso, centra seu brinquedo em sua própria atividade, em seus interesses.

A autocentração é, portanto, a marca característica da criança que entra na escola de primeira infância. Esse é um aspecto que vai sendo modificado pouco a pouco e, se o espaço da escola permitir que a criança aja em liberdade e o ambiente de sua casa não comprometer a física e intelectualidade, ela chegará ao ensino fundamental razoavelmente socializada e estabelecendo relações de troca com seus iguais, ou seja, com seus colegas de turma na escola.



Tem muita escolinha que não leva muito em consideração a importância do brinquedo e da atividade física para a criança. Algumas, inclusive, se dizem piagentinas. Daquilo com que Piaget pode contribuir para o ensino, retiram apenas aspectos relativos à alfabetização, o que geralmente é feito via Emilia Ferreiro, porém dos demais aspectos do desenvolvimento como o social e o motor, Piaget passa longe. Emilia Ferreiro possivelmente concordaria em que nada

vale esse enorme esforço para alfabetizar se a aprendizagem não for significativa. E o significado, nessa primeira fase da vida, depende, mais que em qualquer outra, da ação corporal. Entre os sinais gráficos de uma língua escrita e o mundo concreto, existe um mediador, às vezes esquecido, que é a ação corporal. Uma criança bloqueada no seu espaço de ação, muitas vezes, graças à ansiedade dos pais e professores por alfabetizá-la, acaba aprendendo a escrita e a leitura que lhe impõem, mas com sérias dificuldades em estabelecer, entre essa aprendizagem e o mundo, um elo.

Hoje, até que algumas escolas de primeira infância estão contendo seu ímpeto de alfabetizar precocemente, pois, pelo menos, aprenderam com Emilia Ferreiro, entre outros, que a alfabetização se aprende desde sempre, independentemente de professor. Ou seja, nesse processo o professor teria um papel importante, mas não exclusivo. Porém, a elaboração de uma escrita e leitura socialmente compreensíveis não deve ser precoce, e sim consequência do processo que a criança realiza, ajudada pela escola. Mesmo assim, raramente a escola tem a clarividência de incluir nesse processo a atividade física e o jogo.

Resumindo, uma criança não vai à escola de educação infantil apenas para se alfabetizar. Se fosse esse o papel da educação infantil, de duas uma: ou ela se condenaria a ser eternamente pobre como instituição de ensino ou, fazendo apenas isso, o resto das coisas que a criança precisa aprender ficaria, bem ou mal, por conta da sociedade. Cada vez mais a criança aprende menos na escola e mais pelos meios de comunicação que, sem dúvida, exercem mais influência que o sistema de ensino. A escola precisa perder a ilusão de que é ela a única que está ensinando o que é necessário para se viver em sociedade.

Emilia Ferreiro dedica-se à pesquisa na área do aprendizado da leitura e escrita. Seu trabalho tem sido erroneamente considerado um método de ensino e soluções para os problemas de alfabetização em sala de aula.

Não creio que a Educação Física e o jogo sejam a única solução para os problemas pedagógicos, mas diante das características da criança na primeira infância, não há por que não valorizá-los. Se o contexto for significativo para a criança, o jogo, como qualquer outro recurso pedagógico, tem consequências importantes em seu desenvolvimento.

O DESENVOLVIMENTO MOTOR

O papel da Educação Física no desenvolvimento infantil

Por diversas vezes, ao longo das páginas deste livro, manifestarei minha discordância quanto à crença de que podemos e devemos padronizar os movimentos das crianças. A psicologia infantil e depois a psicomotricidade dedicaram parte de seus trabalhos à descrição dos movimentos que as crianças realizam ao longo de seu desenvolvimento, muitas vezes, contudo, desconsiderando aspectos fundamentais desse desenvolvimento, como o cultural e o social. Ou seja, as análises pautam-se muito mais por aquilo que se supõe existir internamente em cada indivíduo do que por aquilo que lhe falta e é exterior a ele. Resumindo, o que quero dizer é que **não acredito na existência de padrões de movimento**, pois, pra tanto, teria que acreditar também na padronização do mundo. Constato, isso sim, a manifestação de **esquemas motores**, isto é, de organizações de movimentos construídos pelos sujeitos, em cada situação, construções essas que dependem, tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive.

Esquema motor: “Chamaremos esquemas de ações o que, numa ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação”. (PIAGET, 1973, p. 16)



Assim, por exemplo, não tenho qualquer dúvida de que, fora situações especiais que gerem deficiências, toda criança que nasce possui recursos biológicos para respirar. Porém, isso não garante que ela respire. Um dos elementos indispensáveis ao ato de respirar — o oxigênio do meio externo — não nasce com o indivíduo: é um componente vital que não pertence a ele. Não posso sequer afirmar que existe um ato respiratório em cada pessoa, mas sim, que a ação de respirar só existirá no momento em que aparelho respiratório e oxigênio se encontrarem. Portanto, ao descrever qualquer ação, qualquer movimento, não posso deixar de considerar que o ser humano é uma entidade que não se basta por si. **Parte do que ele precisa para viver não está nele, mas no mundo fora dele.** Como afirma Manuel Sérgio, o homem é um ser

carente, pois lhe falta parte do que precisa para compor a vida. Nem sequer para o simples ato de respirar ele se basta.

Boa parte das descrições sobre o desenvolvimento infantil refere-se aos atos de pegar, engatinhar, sugar, andar, correr, saltar, girar, rolar, e assim por diante, movimentos que constatamos em quase todas as crianças. O que se espera é que as crianças possam, da melhor forma possível, apresentar em cada período de vida uma boa qualidade de movimentos, de acordo com certos modelos teóricos apresentados, ou seja, que aos três anos, por exemplo, corram ou andem com certa habilidade, que saltem de certa forma ao sete anos etc. É claro que é desejável que todos tenham habilidades bem desenvolvidas, mas o risco que se corre é o de estreitar a visão para o problema, destacando o motor como alguma coisa que ocorre unilateralmente. Ora, um simples ato de pegar só existirá no momento em que a mão, que pode fazê-lo, interagir com o objeto a ser pego. A mão que pega possui muitos recursos, mas o que tem de ser pego está fora dela, daí o sujeito precisar sempre completar-se no mundo, que possui a parte que lhe falta.

Para quase todos os animais, à exceção do homem, não existem objetos pegáveis. Na falta de mãos, falta também o ato de pegar. Os objetos, nesse mundo, podem servir para muitas coisas: para serem mordidos, arranhados, agarrados, enterrados etc., mas não para serem pegos. No mundo dos homens, que têm mãos preênsais, pode existir o ato de pegar.

Outro risco que vejo ser possível a partir de uma consideração isolada do ato motor é a redução do papel da Educação Física. Se se colocar como objetivo do trabalho pedagógico apenas enquadrar as crianças em padrões de movimento, isso poderá até ser conseguido, porém, com o risco de prejudicar um entendimento mais amplo do projeto educacional. Não nos esqueçamos de que, em passado recente, o padrão social de movimentos na Alemanha nazista era de um tipo muito especial, regido, disciplinado. A Educação Física corria atrás desse padrão. Hoje, entre nós, qual é o padrão desejado? As academias estão aí para responder. Como deve se movimentar uma criança atualmente? Somos nós que devemos responder a isso? Será que sua forma de movimentação, mesmo contrariando os padrões, não é sua maneira possível de estar no mundo? Adianta mudar uma parte de seu corpo sem mudar o todo?

É bem possível que estejamos procurando definir maneiras corretas de movimentação das crianças sem sequer entendê-las como seres que vivem em sociedade num determinado mundo.

A menos que nos abramos para um universo maior, que é onde as pessoas realmente vivem, nosso mundinho de Educação Física será ainda muito pequeno para ditar regras de comportamento corporal.

Em relação ao seu papel pedagógico, a Educação Física deve atuar como qualquer outra disciplina da escola, e não desintegrada dela. As habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, sem dúvida, mas deve estar claro quais serão as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo. Sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a atividade da Educação Física precisa garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente.

Além desses aspectos levantados rapidamente e que detalharemos mais adiante, é preciso entender que as habilidades motoras, desenvolvidas num contexto de jogo, de brinquedo, no universo da cultura infantil, de acordo com o conhecimento que a criança já possui, poderão se desenvolver sem a monotonia dos exercícios prescritos por alguns autores. Talvez não se tenha atentado para o fato de que jogos, como amarelinha, pegador, cantigas de roda, têm exercido, ao longo da história, importante papel no desenvolvimento das crianças. Lamentável é o fato de que não tenham sido incorporados ao conteúdo pedagógico das aulas de Educação Física. Aprender a trabalhar com esses brinquedos poderia garantir um bom desenvolvimento das habilidades motoras sem precisar impor às crianças uma linguagem corporal que lhes é estranha. Assim como a linguagem verbal falada pela professora em sala de aula é, por vezes, incompreensível para os alunos, também a linguagem corporal pode sê-lo, se não se referir, de início, à cultura que é própria dos alunos.

Finalizando, a adoção de atividades da cultura infantil como conteúdo pedagógico facilita o trabalho de professores das escolas de primeira infância, pois garante o interesse e a movimentação das crianças.

Uma viagem chamada vida

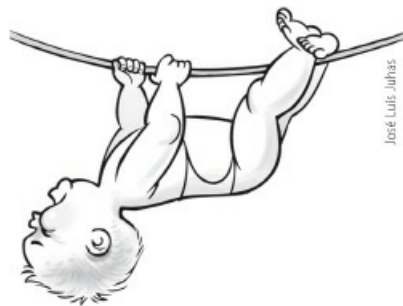


SPI/JohnStock

Suponhamos a vida como uma viagem. Ao nascer, saímos de um ambiente acolhedor, o útero, em que temperatura, luminosidade, textura, alimentação, sono, não são perturbados (ou o são menos) pelos conflitos, pelas dificuldades da vida aqui fora. Não sabemos conscientemente, embora o corpo saiba, ao nascer, o quanto é difícil adaptar-se às bruscas mudanças provocadas pelo nascimento. Ora, quem, ao mudar de um ambiente acolhedor para outro, perturbador, não desejaria retornar ao primeiro? Acontece que a vida é uma viagem sem volta, e não há outra possibilidade que não adaptar-se ao mundo extrauterino, com todos os problemas que isso acarreta. É possível que nós todos ainda vivamos, apesar de adultos, esse conflito entre o desejo inconsciente de voltar para a barriga de nossa mãe e a necessidade de nos individualizarmos no mundo.

“Cercada pelo líquido amniótico que está na mesma temperatura de seu corpo, constantemente atravessada pelo fluxo sanguíneo da mãe, a criança vive num estado de indiferença total; ela é parte do corpo da mãe... O traumatismo do nascimento vai arrancá-la brutalmente desse estado de plenitude funcional.” (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 1984, p. 10)

Já que não dá para voltar, a solução é empreender a viagem, sempre para a frente, com os recursos de que dispomos. A criança, ao nascer, de que recursos dispõe? Basicamente, de quase todos os que não precisam ser aprendidos. Como a criança ainda não teve tempo de aprender quase nada, no nascimento podemos observar que parte de seus movimentos são automáticos, o que lhe garante um instrumental mínimo de interação. Reage por reflexo aos estímulos de sucção, de marcha, de respiração, de extensão da palma da mão etc. Outros movimentos de que dispõe, chamados espontâneos, são aparentemente difusos, desorganizados e abrangem todo o corpo, especialmente os membros. É com esses recursos motores iniciais que a criança inicia sua viagem pelo mundo, que vai pouco além do comprimento dos braços e pernas ou do alcance visual. Mas, apesar disso, conquistas fundamentais para toda a vida são conseguidas pelo recém-nascido. O sugar, por exemplo, é definitivo para tudo o que virá pela frente, pois garante o alimento da criança. Quando uso esse termo, refiro-me ao ato de sugar alguma coisa, senão não existirá ação.



Os movimentos automáticos são garantidos por órgãos do sistema nervoso, localizados na base do cérebro, já bastante desenvolvidos por ocasião do nascimento da criança.

O alimento a que me refiro quando menciono o sugar é muito mais que a ingestão de leite: é a ingestão de afeto, é a fonte da sociabilidade, da cognição, da motricidade e do que mais possa existir na composição do ser humano.

O contato com o seio da mãe é a primeira forma de conhecimento que ela estabelece com outro ser além dela e uma de suas primeiras experiências afetivas, constituindo também um exercício da habilidade motora de sugar. É um trecho da viagem que não ultrapassa alguns centímetros, mas é como se ela chegasse a um outro mundo.

Talvez seja interessante para os professores que trabalham com crianças tentar entender um pouco melhor o significado do ato de sugar, pois isso seguramente facilitará o entendimento do comportamento de seus alunos. As crianças morrem de tantas espécies de fome e nós continuamos achando que amor, atenção, relações sociais, problemas, não são alimentos! Compreender um ato motor como o sugar mostra-nos que não há desenvolvimento sem alimento, em qualquer de seus aspectos.

No início dessa viagem a criança depende muito da mãe. De acordo com Wallon, “[...] Esta necessidade, que resulta da sua própria

inaptidão para satisfazer, por si própria, as exigências de sua vida, determina na sua evolução uma orientação que é capital para a explicação do que se tornou a humanidade". (MARCHAND, p. 205)

Vencida a primeira etapa da viagem, a criança parte para outras, mais arriscadas, mais distantes. Em sua bagagem, entretanto, carrega todas as conquistas da primeira. Seus meios de transporte, que no começo eram os automatismos, passam, após poucos meses, a constituir movimentos intencionais. A criança já não sugará só por reflexo, mas por intenção. Os automatismos continuam, apesar disso, a ser recursos muito importantes (incessantemente, novos movimentos tornam-se automáticos). A diferença entre um movimento reflexo (ou automático) e um intencional é que o primeiro é realizado independentemente da vontade da pessoa. Uma vez provocado o estímulo, o gesto necessariamente se manifesta. Surgida a intenção, não basta um estímulo: é preciso que haja desejo, que se queira fazer o gesto. A intenção é um indício, além disso, de que o córtex cerebral amadurece e começa a assumir suas funções.

Nessa segunda etapa da viagem, os atos motores se ampliam. A matriz inicial, de poucas ações, dá origem a diversos esquemas motores, de tal forma que a mão que podia pegar agora pode manipular objetos e levá-los à boca, que é capaz de sugar. A criança se arrasta para alcançar as coisas que a atraem, vê mais longe, distingue sons e imagens, engatinha, fica em pé e anda.

Do ponto de vista motor, antes mesmo do surgimento de uma linguagem verbal, todos os esquemas motores básicos estão formados. A criança já pode ver, ouvir, cheirar, arrastar-se, andar, girar, saltar, correr, bater etc. Daí para a frente, seu problema não será apenas criar recursos motores para viajar, mas também criar recursos simbólicos para ampliar os limites dessa viagem. Ela já pode fazer muitas coisas, embora não consiga compreendê-las, assim como os outros animais também não podem. O homem, no entanto, humaniza-se. Não é como qualquer animal, pois tem acesso ao **símbolo**. Ele pode representar mentalmente qualquer ação que realize. É por isso que não é justo, do ponto de vista pedagógico, investir-se na formação dos movimentos sem levar em conta o desejo humano de compreender o mundo. O ser humano tem o direito de fazer e compreender. A tarefa fundamental da escola é promover o fazer juntamente com o compreender. Compreender é uma forma mental de fazer que se faz acompanhar de consciência.

Os movimentos da criança de mais ou menos dois meses de idade, de levar as mãos à boca, agarrar uma com a outra, olhar os dedos, um verdadeiro "jogo das mãos" são para Le Boulch, "[...] um dos primeiros sinais de atividade cortical que vai desencadear verdadeiras atividades intencionais, isto é, com uma finalidade determinada". (Le BOULCH, 1982, p. 57)

Como pudemos observar nessa primeira etapa da viagem, os recursos utilizados são, até onde sabemos, exclusivamente sensorio-motores (o que inclui sentimentos, emoções, relações etc.). O que quer que se faça daí para a frente, em qualquer idade, desde que seja um ato motor, não passará da adaptação de um esquema motor já construído de antemão. Poderíamos ir mais longe e afirmar que, mesmo a atividade mental que sucede terá como fonte primária essa rica atividade motora no latente. Sob esse aspecto, estão carregados de razão os teóricos que argumentam em favor de cuidados especiais para que as habilidades motoras estejam suficientemente desenvolvidas em cada etapa de vida, de preferência de acordo com modelos resultantes de exaustivas pesquisas.

No entanto, ainda que eu concorde com a preocupação em relação à qualidade de movimento, penso que uma má qualidade motora não pode desencadear automaticamente ações terapêuticas ou educativas que desconsiderem a história da criança em seu meio ambiente. Se tal ou qual movimento não se enquadra nos padrões, existe, para tanto motivos que devem ser estudados. Quero crer que, de qualquer maneira, as diferenças sociais, étnicas e culturais das diversas populações tornariam impossível que todas as crianças do mundo tivessem ritmos e padrões de movimentos iguais. Para se ter uma vaga ideia do quanto o ritmo do desenvolvimento difere de criança para criança, basta verificar nos livros de Piaget sobre a inteligência sensorio-motora como comportamentos semelhantes surgiram, em seus próprios filhos, em idades diferentes.

Aquilo que é chamado padrão de movimento é decorrência de necessidades adaptativas no início da vida. Antes de ser um padrão de movimento, é a expressão da inteligência não verbal.

Os livros de Piaget que podem ser consultados a respeito são: O nascimento da inteligência na criança; A construção do real na criança; A formação do símbolo na criança.

O esquema motor

O ser humano, principalmente quando criança, precisa construir seus próprios meios de transporte para empreender essa viagem chamada vida. Se ela não consegue alcançar um objeto que o atrai, que ela deseja, só resta um recurso: construir um mecanismo que a leve a seu objetivo. Um bebê de poucos meses, que ainda não sabe engatinhar, terá que realizar um enorme esforço, arrastando-se, para pegar qualquer objeto que esteja distante. Em pouco tempo, assim que a maturação biológica gere força muscular e organização nervosa suficientes, o arrastar-se será superado pelo engatinhar. Isso porque o arrastar-se permite à criança uma viagem muito limitada, enquanto o engatinhar já lhe permite ir mais longe e empreender novas conquistas.

A ação de engatinhar é um fenômeno que integra o sujeito com o mundo, uma perfeita comunhão das partes, uma evidência da indissociabilidade entre as pessoas e o mundo.

Se tivermos o cuidado de observar com atenção uma criança muito pequena em seus intentos para pegar objetos ao seu redor, verificaremos a dificuldade que alcançar certos objetos provoca. Com alguns objetos, seu êxito é imediato; com outros, haverá uma sucessão de fracassos até que ela obtenha um bom resultado. Por que isso ocorre? Acontece que o esquema que permite manipular um objeto não serve de imediato para a manipulação de outro. Cada coisa a ser pega exige uma atividade motora particular. Cada assimilação exige uma acomodação. Podemos verificar, na criança, que seu impulso mais imediato é aplicar ao objeto novo o esquema que já utilizou em outros. Fracassando uma vez, ela tende a continuar tentando, passando, pouco a pouco, a considerar as características do novo objeto, até que o esquema inicial utilizado possa ser modificado, adaptando-se à nova situação.



Os objetos do mundo estão à nossa disposição, mas, para alcançá-los, é preciso satisfazer certas exigências. Podemos assimilá-los todos, desde que paguemos o preço de nossa própria transformação, provocada pelas características dos objetos. É por isso que, se olharmos à nossa volta, veremos que as pessoas cada vez se parecem mais com o mundo e que o mundo se parece cada vez mais com as pessoas. Ou seja, não apenas sofremos, mas também provocamos transformações no meio ambiente.

Voltando à Educação Física, não basta ser especialista em mãos, ou especialista em bolas, para entender o ato de pegar uma bola. A descrição anatômica da mão não permitirá ao especialista entender o ato de pegar, mas poderá ajudá-lo. O especialista em Educação Física deverá ser um estudioso da ação corporal. O que significa isso? No meu entender, quando alguém pega uma bola, já não existem mão e bola, mas uma fusão das duas coisas em algo chamado **ação**. Como entender a ação motora sem separar uma parte da outra é uma tarefa que depende de mudanças radicais na maneira de entender o mundo, da ruptura com conceitos clássicos da ciência, especialmente os positivistas. A adoção de uma postura crítica de análise, contrariamente à que prevalece atualmente — míope e descompassada com nosso tempo — será fundamental.

O positivismo na filosofia moderna foi fundado por Hume, mas seu principal representante é Augusto Comte. Segundo sua concepção, a ciência deve descrever os fatos e sua legitimidade.

O surgimento da linguagem

Do ponto de vista da gênese do movimento, até o momento em que surge a linguagem, todos os esquemas motores básicos deverão ter sido estruturados. Por que razão estruturam-se tão precocemente esses esquemas? Simplesmente porque envolvem funções biológicas menos sofisticadas que outras, como a linguagem e o pensamento, e porque, para dar conta das adaptações e transformações no mundo, são esses os recursos de que a criança dispõe: **as condutas motoras**. Aliás, quase não se atenta para o fato de que a inteligência não é um elemento exclusivamente racional, pois, antes que surjam no indivíduo as primeiras representações mentais, já se manifesta nele um nível elevado de **inteligência corporal**, que prossegue mesmo após estruturar-se o pensamento.

Sobre a estruturação dos esquemas motores e o surgimento da linguagem, leia O nascimento da inteligência na criança, de Piaget (1978c).

As palavras substituem as ações físicas. Se considerarmos o ato da fala também como uma ação física, diríamos que certas ações físicas substituem outras, de outro nível. Uma pessoa, quando começa a falar, pode, através da fala, deixar de realizar certas ações motoras, que passam a ser simbolizadas. A linguagem é fundamental, não só para a estruturação de um nível cada vez mais elevado de pensamento, mas mesmo para a estruturação de outros atos motores. Não podendo falar, o recurso da criança para agir no mundo são as sensações e os movimentos corporais. O problema de adaptação ao mundo é, no início, tão complexo, que o indivíduo precisa dispor de mecanismos cognitivos suficientemente desenvolvidos para dar

conta dele.

Fora a questão da cognição (que diz respeito aos mecanismos de formação do conhecimento), responsável pela adaptação e transformações dos indivíduos no mundo, temos ainda questões efetivas, sociais e sexuais.

Com o surgimento da linguagem, nasce-se para um novo mundo, sem fronteiras, ligado ao imaginário, aos sonhos e fantasias, aos projetos e pensamentos. Se observarmos bem, o que fazemos com o corpo ou com a mente não são coisas tão diferentes assim. Quando alguém pensa demais, não se cansa teoricamente: o esgotamento é, sem dúvida, físico. Pensar seria, assim, uma atividade corporal.

Os períodos do desenvolvimento infantil

De Piaget a Frostig, de Ajuriaguerra a Elkonin, o desenvolvimento infantil é analisado em suas diversas etapas. Esse procedimento tem gerado controvérsias e confusões pedagógicas. Uma delas, a mais evidente talvez, é a ideia que se forma, ao se estudarem esses diversos autores, de que um deles começa num certo momento, exatamente quando termina um outro. Convém lembrar que estamos falando de seres vivos, e mais de seres humanos, o que torna impossível essa precisão matemática na análise do desenvolvimento. Vale lembrar ainda que as periodizações descritas pelos estudiosos referem-se a lapsos de tempo na história da humanidade e que, portanto, certos comportamentos motores referem-se a um tempo e a um contexto específicos, e que se tais comportamentos eram assim há séculos ou milênios atrás, provavelmente diferirão em tempos futuros.

Piaget e Ajuriaguerra são representantes da escola europeia de psicologia; Frostig, da escola americana, e Elkonin, da escola russa.

Não tenho a pretensão de fazer neste livro uma análise detalhada da gênese do desenvolvimento psicomotor da criança, pois os propósitos deste trabalho são outros. Por esse motivo, para que não permaneçam lacunas graves, estarei comentando alguns autores, de modo que os leitores a eles possam recorrer, acrescentando recursos ao seu projeto pedagógico. Lendo alguns deles e analisando-os, evidentemente sigo alguns, rejeito outros, de acordo com uma estrutura particular de formação e coerentemente com minha prática diária no trabalho com crianças. Assim sendo, meus trabalhos, tanto com crianças como com alunos universitários ou desportistas, seguem uma orientação teórica muito mais influenciada por Piaget, Wallon ou Vygotski, que consideram a atividade motora como um meio de adaptação, de transformação, de relacionamento com o mundo, do que por Betty Flinchum, Bryan Cratty ou Kephart, que veem a atividade motora como uma resposta a condicionamentos ou como estruturas pré-formadas no indivíduo.

Por mais que se queira separar o ato humano do contexto de sua existência, para efeitos didáticos, como se diz, uma breve repassada pela história nos mostra que não será por nosso esforço pedagógico apenas que se definirão os padrões de movimento, mas pelo esforço de adaptação da espécie humana ao mundo e pela incessante construção de uma cultura.

De modo geral, pode-se dizer que, ao nascer, a criança é caracterizada por uma atividade do tipo automática, reflexa, que lhe permite receber diversos alimentos para sobreviver, além de formar e desenvolver recursos vitais. Essas primeiras expressões de vida da criança “se parecem mais a crises motoras que a movimentos orientados” e a essa etapa Le Boulch chama **corpo submisso**. (Le BOULCH, 1982, p. 42) Passados os primeiros meses de vida, nota-se que os chamados reflexos arcaicos (de sugar e agarrar, por exemplo) começam a ceder lugar aos movimentos intencionais. Le Boulch chamou esse período de etapa do **corpo vivo**.

Para Piaget, a partir do momento em que as funções nervosas permitem à criança libertar-se dos automatismos, aquilo que era reflexo começa a dar lugar ao aprendido. Ou seja, aparece no indivíduo o comportamento inteligente, os esquemas motores correspondendo, no plano da inteligência corporal, às representações mentais ou pensamentos no plano da inteligência conceitual.

Para se adaptar ao mundo, para resolver problemas, para agir sobre o mundo, transformando-o, o sujeito constrói movimentos corporais específicos, dirigidos para um fim e orientados por uma intenção: são os **esquemas de ação**. É por esses esquemas que o ser humano se expressará em todas as ocasiões de sua vida. Como a criança não desenvolveu ainda o privilégio humano de representar por imagens suas experiências práticas, é nesta primeira fase de desenvolvimento em que, por absoluta necessidade, formam-se todas as possibilidades básicas de movimentação corporal.

O primeiro período de vida da criança, que vai do nascimento até o surgimento da linguagem, é chamado por Piaget, do ponto de vista da inteligência, de **sensório-motor**. Nele podem ser distinguidos três estágios: “o dos reflexos, o da organização das percepções e hábitos e o da inteligência propriamente dita” (Jean PIAGET, s.d. (b), p. 16). Cronologicamente, esse período é superado pelo próximo, entre um e dois anos de idade aproximadamente. Essa primeira fase é chamada de fase de latência.

A partir do surgimento da linguagem, inicia-se um novo período, que incorpora o anterior e acrescenta às atividades da criança os símbolos, a representação mental. É a chamada primeira infância, ou período pré-operatório, intuitivo ou simbólico. A questão daí para frente não será somente o fazer, mas também o compreender. É quando surge, segundo Le

Boulch, a função de interiorização, que permite à criança conscientizar-se de aspectos de seu corpo e exprimi-los verbalmente através da função simbólica. A linguagem revela, por exemplo, que a criança coordena ações interiores, pensa, raciocina. Porém, esse raciocínio ainda enfrenta as mesmas dificuldades para se desenvolver que enfrentaram os esquemas de ação do período sensorio-motor, como o engatinhar, o andar etc., daí Piaget ter dado a esse período o nome de pré-operatório, isto é, o período de preparação das operações lógico-matemáticas. Em termos cronológicos, tal período se estenderia até os seis ou sete anos, mais ou menos.

Finalmente, após diversos anos aprendendo a se movimentar, a pensar, a sentir e a se relacionar, a criança se vê em condições de estabelecer com o mundo uma relação de igualdade. Ou seja, passará de um estado em que se coloca como o centro de todas as coisas para um estado onde não é mais centro, e sim um organismo relacionado com os outros.

Piaget denominou esse período **operatório-concreto**, marcado pelo início da cooperação e do raciocínio lógico. O fato de ser capaz de cooperar pode mudar completamente a expressão motora da criança, pois o que se verá nitidamente serão ações realizadas em função de uma tarefa coletiva, e é a esse contexto (de significação) que o gesto, nesse período, está relacionado.

Esse terceiro período do desenvolvimento da inteligência apontado por Piaget revela que a criança construiu um raciocínio lógico, coerente, diante de problemas. Tanto a linguagem da criança se mostra socializada, favorecendo as relações interindividuais, como suas explicações para os problemas tornam-se gradativamente compatíveis com a realidade. No entanto, essa nova forma de pensamento tem seus limites definidos pelo mundo concreto vivido pela criança. Ela não tem, nesse período operatório-concreto, o poder de ultrapassar os limites da prática, o que só começará a acontecer com o ingresso na puberdade ou na adolescência. Coincide com a experiência de uma criança do 2º ao 5º ano, e é o último que diz respeito ao tema deste livro. Em termos de idade, diríamos que ele vai dos 6, 7 anos, mais ou menos, até os 10, 12 anos aproximadamente.

O último dos períodos de desenvolvimento da inteligência descritos por Piaget começa na adolescência e introduz o indivíduo no mundo dos sistemas e teorias. “Comparado a uma criança, o adolescente é um indivíduo que constrói sistemas e teorias.” Nesse período, denominado por Piaget **operatório-formal** ou **hipotético-dedutivo**, o sujeito rompe as barreiras da realidade concreta, da prática atual e se interessa por problemas hipotéticos “[...] sem relação com a realidade vivida no dia a dia, ou por aqueles que antecipam, com uma ingenuidade desconcertante, as situações futuras do mundo, muitas vezes quiméricas”. (PIAGET, s.d. (b), p. 63)

A FORMAÇÃO DO SÍMBOLO

A criança constrói mecanismos motores sólidos e sofisticados que lhe permitem entrar em contato com muitas das coisas que existem para se conhecer. Isso, porém, não a satisfaz. Como sua curiosidade não para, a criança quer ir mais longe, quer penetrar mais fundo.

Alguma coisa de muito diferente começa a acontecer um dia: uma função espetacular que só distingue a espécie humana (e muito precariamente também o chimpanzé) começa a se mobilizar. A maturação biológica coloca à disposição dos seres um recurso que define, na Terra, uma espécie diferente: o **símbolo**. Em termos de idade, esse acontecimento é tão variável que poderíamos falar que as representações mentais ocorrem entre o primeiro e o segundo ano de vida do indivíduo. É compreensível que se leve tanto tempo para revelar imagens, uma vez que os órgãos do corpo responsáveis por essa função se situam na extremidade superior do cérebro, e o desenvolvimento acontece do centro para as extremidades.

Segundo Piaget, o símbolo é uma representação mental de objetos do meio externo. Por exemplo, a imagem mental de uma árvore, o nome de um utensílio.

Uma vez tendo acesso ao símbolo, a criança começa a apresentar mentalmente as ações que vive no mundo. Ora, essas representações mentais são construções que exigem coordenações semelhantes às que garantem as condutas motoras. Uma imagem isolada nada significa em termos de pensamento. Para que este exista, é preciso que as imagens se coordenem em ações, não mais ao nível de ações corporais, mas de ações mentais. Porém, como para Piaget um pensamento é uma representação mental de um esquema motor, isso é o mesmo que fazer na mente o que se fazia na prática corporal. Lembremos as dificuldades que a criança teve para coordenar seus movimentos corporais. As mesmas dificuldades ressurgirão, agora, no plano mental. Assim como ela foi trôpega para caminhar, será trôpega para pensar.

Há, temporalmente, uma diferença básica entre pensamento e ação física: enquanto em pouco mais de um ano foi possível estruturar todos os mecanismos motores básicos, o que equivale à construção do real, muitos anos serão necessários para estruturar um pensamento que permita compreender esse real, já construído do ponto de vista corporal! Daí que essa nova etapa da viagem, que começa quando aparece o pensamento simbólico, adquire características muito especiais.

Para Piaget (1979), o real constitui-se de quatro categorias: o objeto, o espaço, o tempo e a causalidade. O real, segundo ele, não existe

No meu entender, uma das coisas que explicam esse notável desenvolvimento motor que precede a linguagem, é o fato de que o aparelho cognitivo (responsável pelas adaptações ao mundo), dispõe, para dar conta dos problemas de adaptação, unicamente de recursos sensoriais e motores. Não podendo resolver problemas mentalmente, a criança só pode fazê-lo corporalmente. Não podendo falar, tem que fazer. Somente mais tarde, quando surgir a linguagem, essa intensa atividade corporal será parcial e gradualmente substituída pelo pensamento e pela fala. Ou seja, o problema que se coloca para a criança não é ainda compreender o que fez, mas conseguir fazer, tarefa que, num certo sentido, pressupõe certo tipo de compreensão corporal. Esse fazer corporal é o primeiro plano do ato de fazer. Uma vez estabelecido, segue-se outro plano, o mental, através do qual as ações humanas tomam um rumo sem precedentes na história dos seres vivos de nosso planeta.

O mundo da fantasia

A criança demonstra que começou a pensar quando inicia conosco uma comunicação em linguagem verbal, social. Nesse momento, ela já tem o que comunicar: fala sobre o que representa de suas ações no mundo. Nessa nova etapa da viagem, a criança penetra num mundo extremamente diferente do mundo dos adultos, que é o mundo da fantasia, do faz de conta.

Viajando pela fantasia, a criança vai longe. Conhece coisas que nós, adultos, já vivemos e esquecemos, e, muitas vezes, vai além de quase todos os adultos. No entanto, há pessoas mais velhas que enveredam pela ficção, e são capazes de trazer de lá conhecimentos que revolucionam o mundo. É uma pena que os homens quase sempre esqueçam suas fantasias e sonhos!

Quanto ao aspecto motor, os esquemas já constituídos continuarão a se desenvolver em termos qualitativos: novos arranjos, novas combinações se processam entre eles, e o que vemos é uma criança que corre mais veloz, salta mais longe, tem mais equilíbrio, manipula os objetos de forma mais refinada, e assim por diante. Isso se tudo correr bem, se não ocorrerem as infelicidades que contemplam as classes sociais de baixa renda e aquelas que acometem as crianças que não podem se movimentar livremente porque não têm espaço, atenção, estímulo, carinho.

O que há de realmente diferente nesta nova fase, que é a chamada educação infantil, é a viagem pela fantasia. O pensamento, como o corpo o fora na etapa anterior, precisa ser exercitado. Ou seja, é preciso aprender a pensar. Quem sabe algum dia a escola da primeira infância descubra que para aprender a pensar é necessário, entre outras coisas, viver o mundo da fantasia?

Para quem fantasia, como nossos pequenos alunos, um copo de plástico, que normalmente jogamos fora, pode ser revivido e transformado em algum objeto importante no contexto do brinquedo. Caixas de papelão transformam-se em casas, pedaços de madeira viram mesas, cadeiras, armários, tampinhas de garrafa convertem-se em galinhas, pintinhos, chapéus. Não há o que não ganhe vida, nome e significado na atividade incessante de brinquedo e trabalho das crianças na primeira infância. É por isso que os carentes de bens materiais, quando lhes sobra algum espaço, por menor que seja, logo criam um mundo diferente de nosso mundo real, que lhes alivia a pressão e fornece algum alimento, senão para o estômago, ao menos para a alma.

Nós professores, que não podemos alimentar concretamente cada criança que passa fome, podemos dar-lhe outro tipo de ajuda: um instrumental mínimo que lhe possibilite reconhecer o próprio direito, e dos outros, de ter uma vida digna e justa. Que a criança, por nossas mãos, se aproprie, ao menos, de pensamento e linguagem mais elaborados.

Foi Janusz Korczak quem escreveu um livro chamado *Como amar uma criança*. Ele, como Makarenko, não hesitava em fazer do amor pelo outro um instrumento mais importante que qualquer outra teoria pedagógica. Digo isso porque considero o amor pelas crianças o melhor dos recursos pedagógicos.

Já aqueles outros, os considerados ricos, os que dispõem das últimas invenções em tecnologia de brinquedo, nem por isso têm um espaço de liberdade garantido para criar. Muito de sua fantasia é programado e eles nem sempre são livres o suficiente para construir uma história ao brincar.

Um brinquedo não precisa ser tecnologicamente sofisticado para ser bem utilizado pela criança. O fato é que um brinquedo ainda não se constitui como tal enquanto não cair nas mãos (ou nos olhos) da criança. Ele será brinquedo quando estiver sendo brincado e, aí, não é necessário que seja comprado numa loja especializada. Pode mesmo ser qualquer dos objetos descartáveis que já não servem para os adultos, que chegaram ao fim de uma história e não servem mais. É aí que a criança começa uma outra história, na qual ela própria se insere.

Quando não estão envolvidas nas tarefas exigidas pela escola, as crianças realizam muitos brinquedos simbólicos; a própria escola inclui isso entre suas atividades. O que raramente se vê, no entanto, é uma integração entre o faz de conta da criança e a atividade concreta de ensino da escola.

Quando falamos em jogo simbólico, em faz de conta, estamos nos referindo a uma experiência que todos nós já vivemos na infância: quase todo mundo brincou de casinha, de comidinha, de médico, de escola. Até aí, nada de novo. O que me pergunto é como uma brincadeira, como a de casinha, que é tão boa para as crianças fora da escola, não pode sê-lo dentro dela. Se a escola tem uma proposta pedagógica, não há por que não desenvolvê-la no contexto do brinquedo. Não há dúvidas de que a educação infantil tem por objetivo preparar as bases fundamentais para que a criança tenha acesso à leitura, à escrita e ao cálculo. Sendo assim, é evidente que se deve trabalhar com as noções de tempo, espaço e as características físicas dos objetos. Daí chega-se às noções lógicas de classificação, seriação e conservação. Não sei por que essas noções não podem ser desenvolvidas num corpo em movimento, que corre, que pula, que brinca. Isso só se explica pela dificuldade que a escola tem em estabelecer uma relação entre a atividade prática e a atividade simbólica. Ora, o ser que faz é o mesmo que compreende. A criança que brinca em liberdade, podendo resolver os problemas que surgem no brinquedo, sem dúvida alguma chegará ao pensamento lógico de que necessita para aprender a ler, escrever e contar. De forma alguma justifica-se que a criança tenha de ser privada de seu direito de ser criança e de ser feliz. Se as circunstâncias sociais já produzem tanta infelicidade, a escola não precisaria reproduzir isso e, se o faz, é porque é incompetente ou porque se ajusta ao papel de conformar as pessoas à situação que uma estrutura social injusta impõe.



A educação infantil não é uma instituição que existe só para preparar para a escola ou mesmo para a vida. Essa neurose de fixar todo o seu trabalho na alfabetização (entendida de uma certa maneira) compromete uma tarefa maior, que é garantir um espaço em que viva com mais intensidade o presente. Criança é um ser do presente, ao contrário das projeções que os adultos fazem sobre ela. Temos uma dívida de respeito para com a criança e só é possível resgatá-la respeitando sua atividade, que é corporal e presente. Nosso sistema de ensino entende que a criança é um projeto de adulto e aí faz o que denunciou Rubem Alves: obriga-a a se esquecer de seu próprio corpo, pois só assim ela se tornará adulta precocemente. De minha parte, lamento profundamente por todos os que se esqueceram de seus corpos — crianças e adultos — pois abriram mão de alguma coisa fundamental para suas vidas. Além da alegria, do entusiasmo, do bom humor, perderam até a capacidade de agir na prática, transformando a realidade.

A seriação é uma estrutura de pensamento que permite ao sujeito saber que um dado elemento, por exemplo, um número, um bastão, uma bola, é menor que os seguintes e maior que os anteriores, ao mesmo tempo. A noção de classificação permite que o sujeito compreenda que todo objeto, ou conjunto de objetos, pertence a uma classe particular, a qual, por sua vez, inclui-se numa outra maior, e assim por diante. Para somar dois objetos, por exemplo, é preciso incluí-los numa mesma classe. (PIAGET, s.d. (b))

O BRINQUEDO SIMBÓLICO

Certa vez, um ex-aluno meu, empolgado com o novo emprego que conseguira numa escolinha e, ainda por cima, com as teorias recém-adquiridas na faculdade, começou a colocar em prática seu conhecimento com um grupo de alunos.

Ele tinha aprendido com Piaget, Le Boulch e outros autores que uma das atividades fundamentais da criança nesse período de vida é a fantasia, que se traduz, na prática, pelos brinquedos de faz de conta.

Pensando em estimular a fantasia da criança, aquele professor sugeriu aos pequenos simularem uma viagem para a Lua durante a aula de Educação Física. As crianças se entusiasmaram prontamente com a ideia e puseram-se imediatamente a caminho. Primeira providência do grupo: era preciso terem um foguete para chegar à Lua. Procurando em volta, o objeto mais parecido que encontraram foi uma trave, um pedaço de madeira comprido, apoiado sobre dois pedaços de pau, onde poderiam todos se instalar. O professor, a essa altura incorporado ao grupo, era um simples viajante como as outras crianças. A decolagem foi perfeita, com contagem regressiva e tudo. Nessa hora, o professor perguntou-lhes se o foguete

não precisava de motor. Sem vacilar, as crianças começaram a imitar o som de um motor. “E de asas, o foguete não precisa?” E todos abriram os braços como se fossem asas. Um dos garotos, no entanto, não quis viajar — ficou na Terra.

Correu tudo bem na viagem e, em poucos segundos, todos chegaram à Lua. Porém, lá de cima olharam para baixo e viram o coleguinha que havia ficado na Terra, já reclamando por estar fora da brincadeira. “Olha lá o Fulano; ele não veio, precisamos buscá-lo.” E lá se foram todos de volta à Terra. Pegaram o amigo e, aí sim, voltaram novamente para a Lua. Tornaram-se verdadeiros exploradores do espaço.

Nesse momento, o professor aproveitou para estimular a verbalização das crianças, fazendo perguntas como: “Na Lua tem bichos?” “Tem”, disseram as crianças. “Que bichos vocês estão vendo?” “Macacos, sapos, gatos”, responderam os pequenos. “Tem bicho grande? Tem bicho pequeno? De que cor é isso? E aquilo?” Ou seja, dentro de um brinquedo como este, dependendo do contexto e do tema que o professor escolher para desenvolver na aula, podem-se provocar na criança, sem aborrecê-la, reflexões sobre espaço, tempo, quantidades, classes etc.

Vale destacar que conceitos como grande, pequeno, em cima embaixo, tradicionalmente desenvolvidos nas atividades de escrever, desenhar, recortar, podem perfeitamente ser trabalhados num contexto de brinquedo simbólico, de forma a ligar a tarefa da escola mais diretamente com as características próprias do período vivido pela criança.

Alguém já me perguntou a respeito do momento de terminar uma brincadeira em sala de aula. Não há regra para isso. De modo geral, uma criança para de brincar quando termina seu interesse e aí muda de brinquedo.

Na escola, pode ser também quando bate o sinal, anunciando o final da aula. Pode ser que o professor, interessado em trabalhar outras coisas, provoque sutilmente a mudança para outra atividade.

Não me perguntem a que idade se aplica esse tipo de jogo. Por sinal, é o que sempre me perguntam. Segundo as teorias, a criança tem acesso ao símbolo entre um e dois anos mais ou menos. Piaget, por exemplo, afirmou isso com base em observações de crianças que *faziam de conta*. Isso é, constando alguma forma de brinquedo simbólico, Piaget (1978a) inferia que elas estavam representando corporalmente alguma coisa que imaginavam. No caso descrito por Piaget, tratava-se de um pequeno que fingia dormir, substituindo os objetos apropriados para esse ato por outros (travesseiro, lençol, cama por chão, boneco etc.). Esse detalhe final é fundamental, constituindo uma prova da representação mental, pois se os objetos de dormir estavam ausentes, o que é que a criança imitava? Só podia ser o que se passava em sua mente.

Dizer que a criança tem acesso ao símbolo é o mesmo que dizer que ela tem acesso à representação mental de suas ações. Há pessoas que não gostam quando dizemos que crianças muito novas não pensam, mas é apenas nesse sentido, de que não chegaram ainda a um nível de desenvolvimento que lhes permita representar suas ações através de imagens. Até aí, sua inteligência se vincula apenas às ações motoras e sensações. Isso é o que se chama inteligência sensório-motora.

Essa importante conquista possibilita, portanto, que a criança comece a imaginar, a refletir, a raciocinar, conferindo-lhe essa aquisição de um saber fazer físico ou mental, um novo poder. O qual, se posto em ação, é acompanhado de um prazer que estimula seu exercício.

Há muito de trabalho misturado com jogo. Por outro lado, o trabalho voluntário confunde-se muito com o jogo.

A inteligência, segundo Piaget, é um recurso de adaptação ao mundo, seja do ponto de vista físico, seja do ponto de vista mental. Essa adaptação demanda esforço, resolução de conflitos e problemas. A ação mental dá-se, portanto, em meio a esse duplo jogo de superar problemas, conflitos e, ao mesmo tempo, exercer o prazer da realização da ação, transformando-a numa atividade em que se confundem ação adaptativa e jogo. A tal ponto, que se torna muito difícil observar na criança alguma ação que não seja o brinquedo. Na verdade, além do brinquedo, estão acontecendo constantemente atividades diversas de adaptação, em que ela adquire novos conhecimentos.

O jogo que acabamos de descrever trata de uma atividade fantasiosa acompanhada de ação corporal. O que chama a atenção aí, entre outras coisas, é que, para viver sua fantasia, as crianças levam em conta a realidade. Há autores que consideram esse faz de conta uma simples deformação da realidade. Mas, se a realidade é uma construção que vai sendo elaborada pouco a pouco por cada pessoa, **na primeira infância não há o que deformar, simplesmente porque a realidade da criança ainda está sendo construída**. Mais uma vez é o adulto analisando a criança apenas do seu ponto de vista, isto é, considerando que os pequenos deformam a realidade dele, adulto.

Se observarmos bem o brinquedo mencionado, veremos que as crianças criam livremente. Se querem ir à Lua, basta imaginar a viagem que tudo se realiza como num passe de mágica. “Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel, num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu.” Esses versos fazem parte de uma linda descrição que Vinicius e Toquinho fizeram do brinquedo simbólico da criança. Há outro aspecto, no entanto, que merece um destaque especial: as crianças não pegam qualquer objeto para servir de foguete. Escolhem, dentre os disponíveis no pátio, aquele que mais lhes recorda o objeto imaginado. Da mesma maneira, para brincar de mocinho e bandido, elas não usam uma bola no lugar do revólver, mas alguma coisa que lembre a arma. Durante o ato de imaginar, nada se interpõe à fantasia infantil, mas, **durante a ação corporal que o acompanha, verifica-se uma busca de ajustamento ao mundo exterior, uma espécie de acomodação**, para usar um termo piagetino. Por outro lado, a ação imaginada não tem origem na mente

apenas, mas na relação concreta da criança com o mundo.

O fato é que, agindo corporalmente, os objetos, o tempo e o espaço têm de ser levados em conta pela criança, e isso parece que garante o elo entre ela e o mundo na construção do real. O que reforça nossos argumentos de que a escola, na primeira infância, incorre em grave equívoco ao desconsiderar, como recurso pedagógico, o jogo simbólico e as demais atividades motoras próprias da criança nesse período.

A escola não deveria trabalhar com a criança no sentido de treiná-la para ser adulta, mas sim no sentido de a criança construir e reforçar as estruturas corporais e intelectuais de que dispõe.

Gostaria de chamar a atenção do professor que decidir promover em sala de aula qualquer das atividades aqui indicadas para o fato de que os resultados obtidos podem variar imensamente... Mil cozinheiros com a mesma receita na mão farão mil pratos diferentes. Não é a receita que vai determinar a qualidade da comida. Assim, esta e outras atividades podem ser feitas ou não, mas, é bom que se diga, terão sempre o feitiço que a situação do momento determinar. Alguns grupos de crianças talvez se recusem a fazer um tal brinquedo; outros o farão com tantas modificações que nem lembrarão o original. Enfim, o que importa para um professor é compreender o significado e a importância do brinquedo simbólico, pois é isso que lhe dará independência para criar. A tarefa do professor não é repetir o que lê num livro, pois qualquer um é capaz de fazê-lo, mas compreender aquilo que faz. Compreender a atividade infantil capacita o professor a intervir para facilitar o desenvolvimento da criança.

Lembro de um brinquedo, que as crianças apreciavam muito, em que simulavam estar numa selva. Nessa brincadeira sempre apareciam novidades, mas nunca deixava de haver uma cabana, um rio, peixes, canoa, cipós, animais ferozes e índios. Invariavelmente, a adaptação do material para esse brinquedo era feita a partir de semelhanças, isso é, escolhendo-se objetos que se parecessem, de alguma forma, com os elementos da história imaginada. Uma lança podia ser uma vara comprida, mas não uma camisa; uma corda virava um cipó, mas nunca se utilizava para tanto de um pedaço de pau. Nossa imaginação depende de traços de nossa experiência vivida.

O brinquedo simbólico é tão rico para o desenvolvimento da criança que uma análise superficial nem de longe chega a apreender todas as suas possibilidades. Quando uma criança começa a ler e escrever correntemente, quando começa a fazer contas, parece que tudo acontece de repente, num estalo, quase num passe de mágica. Acontece que muita coisa se modifica até que ela adquira estruturas cognitivas que tenham complexidade suficiente para apreender e reproduzir as linguagens codificadas pela sociedade, seu patrimônio mais comum. E muito da matéria-prima necessária a essa construção se encontra na atividade lúdica, no jogo, no faz de conta.

Imaginem que, num belo momento, entre um e dois anos, o aparelho biológico da criança adquire maturação suficiente para representar, por intermédio de símbolos, o mundo em que ela vive. Começam a se formar, então, as imagens mentais. A inteligência corporal, ou sensorio-motora, que nos acompanha desde o nascimento, estava, nesse ponto, já bastante desenvolvida e dando conta das sucessivas adaptações que o indivíduo é obrigado a realizar em cada momento de sua vida. Ou seja, simultaneamente vai-se estruturando um corpo que é capaz de pegar, rolar, rir, chorar, bater, sentar, deixar, andar etc., que é capaz de conhecer as coisas que pega, sobre as quais rola, pelas quais chora e ri, e assim por diante. Até aí, tudo em ordem, e poderia ser o fim da história, pois, para se adaptar ao mundo, a inteligência corporal bastaria, e de forma muito mais completa do que o fazem os outros animais. No entanto, tudo indica que ela não é suficiente. A compreensão do mundo circunscrita à ação corporal não satisfaz mais o indivíduo e, depois de estruturar toda uma realidade de tempo, objeto, espaço e causalidade através da ação corporal, ele começa tudo de novo através da ação mental. Para o ser humano, não basta fazer, é preciso compreender (fazer em pensamento).

Num certo sentido, pode-se falar de uma compreensão corporal, na medida em que os esquemas de movimento, independentemente de qualquer representação mental, são utilizados pelo sujeito para resolver os problemas decorrentes de situações diversas.

O espaço e o tempo vividos, por exemplo, ao nível da relação do corpo com o mundo, serão revividos ao nível da representação da relação do corpo com o mundo. Das relações representadas nasce, entre outras possibilidades de atividade mental, o raciocínio lógico-matemático, ao qual o sujeito recorrerá cada vez que necessitar resolver problemas como, por exemplo, os apresentados pela leitura e pela escrita.



No brincar simbólico, na sua construção imaginada e corporificada, a criança vive e representa um sem-número de relações. Saltar um rio largo, atravessar uma ponte estreita, repartir a comida feita, são atividades que materializam, na prática, a fantasia imaginada, e que retornarão depois da prática em forma de ação interiorizada, produzindo e modificando conceitos, incorporando-se às estruturas de pensamento. Ou seja, no brincar simbólico a ação vai e vem incessantemente, da ação ao pensamento, modificando-se em cada trajeto, até que as representações do indivíduo possam se expressar de forma cada vez mais compreensível no universo social. A prática social não interrompe, contudo, esse jogo de idas e vindas da ação e da representação, pelo contrário, sofisticada cada vez mais as representações que o sujeito faz do mundo.

Jogo dos opostos

Uma boa brincadeira para se propor às crianças é o jogo dos opostos ou dos contrários. É um tipo de brincar simbólico que tem muito a ver com essa relação atividade corporal/representação mental.

A gente sabe que uma das maiores exigências que a escola impõe às crianças é a obediência, a disciplina, a “ordem”. Há teóricos que afirmam que o que a escola ensina, na verdade, são valores como obediência e disciplina, pouco importando o conteúdo explícito das aulas. Por outro lado, também sabemos que, até certo ponto, as crianças resistem a tais imposições. O jogo dos opostos costuma ser muito bem aceito pelos alunos, porque vai ao encontro de seu desejo de fazer aquilo que não pode ser feito, ou melhor, fazer o contrário do que lhes mandam fazer e que, muitas vezes, não tem o menor sentido para eles.

A gente chega para as crianças e diz: “Olha aqui; eu quero que vocês fiquem bem desobedientes. Façam o contrário do que eu mandar. Certo?” Nunca encontrei quem se recusasse a participar da brincadeira. “Está bem, então eu quero que fiquem todos quietinhos, sem fazer nenhum barulho.” Barulheira geral, gritos, assobios, batidas nas carteiras. “Está bem, agora, todo mundo tem que se mexer muito, sem parar.” E todo mundo fica bem paradinho. Há sempre um ou outro que acaba obedecendo mesmo o professor e fazendo o que ele manda. De pronto, alguns companheiros o denunciam e fazem gozações com ele. Criança não costuma ter muita piedade das outras. Se for o adulto que chama a atenção para o erro, nem sempre há um efeito positivo, mas entre iguais, é uma outra questão. Todo mundo sabe que a coisa mais comum na escola, quando num brincar uma criança erra, é ela ser chamada à atenção e até de “burra” pelos colegas.

“Todo mundo só pode andar em linha reta.” “Agora ninguém pode ficar sentado.” E assim por diante, desde que a turma continue interessada no brincar e as propostas sejam compatíveis com o nível das crianças do 1º ano, ou com o nível que estão para atingir.

Voltando à questão do jogo dos contrários, uma das formas de se conhecer alguma coisa é pela sua ausência, ou pela sua negação. O objeto ausente só pode continuar existindo na representação mental, ou nos esquemas motores, porém, ele é compreendido apenas mentalmente. Quando afirmamos o alto, o que está ausente e vai ser evocado mentalmente é o baixo. Se dissermos que está calor, as crianças irão fingir que estão com frio, que é a ausência e a negação do calor. Porém, não poderiam responder adequadamente se não conhecessem a situação proposta. Por exemplo, se um professor dissesse que estavam todos acabrunhados, como responderiam ao contrário crianças de primeira infância? Para tanto, teriam que conhecer o significado da palavra acabrunhado.

No jogo dos contrários, o professor que orienta o trabalho deve ter em mente um tema a ser desenvolvido no contexto do brincar. A vantagem do trabalho lúdico é que o prazer conferido pela atividade é muito motivador e estimula a criança a superar dificuldades que normalmente não superaria em outras circunstâncias. Enquanto houver diversão, o professor vai propondo que as crianças façam contrários cada vez mais complexos para elas. A cada aula em que se faz esse brincar, pode-se escolher um tema, por exemplo, o conhecimento do próprio corpo, as noções espaciais, o ritmo, as características dos objetos, as cores etc., o que não quer dizer que um tema não seja mudado se houver sugestões por parte das próprias crianças ou se a proposta do professor não estiver agradando.



O conhecimento depende de um equilíbrio entre afirmações e negações. Quem afirma o que é, pode, ao mesmo tempo, negar tudo o que não é, dentro dos limites do conhecido. A criança que conhece o lápis, conhece também o que não é lápis. Sabe que não se trata de uma caneta, de uma borracha ou de um cinzeiro.

O jogo dos opostos pode ser realizado com qualquer grupo de crianças que verbalize. Deve-se ter, contudo, o cuidado de adequar as propostas ao nível de desenvolvimento da criança.

O jogo dos opostos, apesar de não provocar a fantasia da criança, provoca-lhe outras formas de representação simbólica. O professor apresenta como sugestão um objeto, uma palavra ou um gesto; a resposta da criança deverá referir-se, contudo, ao oposto do que foi apresentado, a algo que não está presente no plano material, mas que será evocado mentalmente.

Brincando de trânsito

Já que se fala tanto em educar para o trânsito, resolvemos incursionar um pouco nesta área. Em nossas escolas é costume vir alguém que entende de trânsito dar aulas teóricas para as crianças. Sempre fico com sérias dúvidas se elas seriam capazes de transpor aquilo para sua prática cotidiana de atravessar as ruas obedecendo, pelo menos, leis básicas de sobrevivência. De fato, é um perigo andar pelas ruas, porque não é comum os motoristas respeitarem os sinais e os pedestres. Creio que, se a educação fosse mais concreta, teríamos mais pedestres vivos e motoristas menos estúpidos.

O problema é que, com crianças de 1º ao 5º ano, tornam-se inúteis os discursos sobre regras, ou moral, já que faltam estruturas mentais à criança para compreendê-las. Não adianta o professor ou o instrutor de trânsito dizer ou mostrar as regras e o comportamento correto no trânsito, pois a criança precisa de referenciais concretos para resolver problemas, e esses conceitos se formam diretamente de coisas que são vividas na prática. Devem ser realizadas atividades que possam estabelecer uma ponte entre a realidade social e o mundo mental da criança.

Em nossa experiência, o que fizemos foi propor um brinquedo simbólico de trânsito (FREIRE, 1985). Primeiro perguntamos o que é que existia no trânsito. “Carros, ruas, bicicletas, caminhões, sinal vermelho etc.” Isso não é nenhuma novidade, mesmo para crianças de primeira infância, pois elas veem essas coisas todos os dias e, além disso, brincar de carrinho é um de seus maiores divertimentos.

“Então vamos fazer de conta que estamos no trânsito. O que é que podemos usar como carros?” Alguém sugeriu os pneus, outros que fossem latas ou o próprio corpo imitando o barulho de motores. E aí inventaram um semáforo, um guarda de trânsito, caminhões, motos, ruas. E, na nossa conversa com elas, criou-se um verdadeiro sistema de trânsito, com mão, contramão e tudo o mais.

Foi uma brincadeira muito divertida, que se repetiu muitas vezes. Do ponto de vista motor, ficou patente que provocou muita movimentação. Quanto às funções cognitivas, a toda hora as crianças eram obrigadas a definir direções como direita, esquerda, atrás ou à frente. Havia muita confusão quanto à organização do trânsito, pois as crianças dessa fase não se encontram num nível de socialização que lhes permita trocas adequadas entre seus iguais. Porém, o que se espera não é que crianças da primeira infância possam se organizar como adultos, mas que entrem em contato com problemas desse tipo, para que possam ir formando as condições necessárias para posteriores atividades de cooperação.

As questões de ordem espacial, especialmente as relativas à lateralidade, que tanto atormentam os professores em trabalhos como esse, podem ser muito estimuladas, e não há por que se procurar fazer isso apenas com explicações verbais. Pelo contrário, é no conflito das atividades corporais dos brinquedos que melhor se atingem objetivos cognitivos na primeira infância.

Numa brincadeira de trânsito, como em qualquer outro brinquedo simbólico, a verbalização surge como uma peça importante do trabalho pedagógico. Através de conversas entre as crianças e a professora, “aperfeiçoa-se” todo o sistema de trânsito montado inicialmente. A professora sugere, desafia, questiona, enfim, interfere de forma a levar a criança a tomar consciência das dificuldades surgidas na brincadeira e a criar estratégias para desenvolvê-las.

Brincando de circo

Um dia, uma das crianças sugeriu brincarmos de circo. O circo ainda excita muito a imaginação das crianças, apesar de ser pouco visto hoje em dia. Muitas crianças sabiam descrever um circo, suas personagens, seu funcionamento, sua música... Em pouco tempo transformaram os materiais disponíveis (caixas, cordas, arcos, bastões) em trapézios, corda bamba, material de mágica, objetos de acrobacia etc. Em seguida escolheram as personagens. Isso deu alguma confusão: havia muitos domadores para poucos leões, acrobatas demais e poucos palhaços. Levou algum tempo para que se acertassem no contexto. Foi uma brincadeira levada tão a sério que fica difícil acreditar nos adultos que dizem que essas atividades das crianças não são coisas sérias.



Em princípio, é por volta dos 4 anos que se firma a preferência lateral das crianças. Algumas, já nesta idade, têm uma predominância marcada pelo lado esquerdo, dominância marcada pelo lado direito, que também vai sendo gradativamente reforçada. Todavia, um certo número de crianças têm de início tendência a usar a mão esquerda, porém pouco a pouco, sob a influência do meio educativo, elas aprendem a usar a mão direita em determinadas tarefas, particularmente no grafismo; tornam-se aparentemente direitas, mas esta nova lateralidade corre o risco de ser vaga, e elas podem permanecer esquerdas especialmente no que diz respeito ao olho direito ou ao pé. (Le BOULCH, p. 118)

Os professores não devem ser escravos de livros ou de ex-professores. Conheço gente que só sabe repetir o que leu nos livros ou aprendeu na escola. Se estiver no livro ou no caderno que as crianças devem brincar de circo aos 6 anos, então só promoverão esse tipo de brinquedo com crianças de 6 anos. Ora, não há teoria no mundo que possa definir com precisão qual deve ser a conduta da criança nesta ou naquela idade e a que tipo de gente se aplica este ou aquele brinquedo. Crianças brincam de circo em qualquer idade, cada uma ou cada grupo delas de certa maneira. O que importa para um professor é saber usar devidamente esse extraordinário recurso pedagógico que é o jogo ou o brinquedo. Para isso ele necessita de um projeto, de um objetivo, saber o que deve fazer e por quê. O contexto é o circo, mas, dentro dele, o objetivo pode ser o desenvolvimento da motricidade fina, da força das pernas, da noção de classificação, das coordenações espaciais e temporais, da habilidade para saltar, girar ou arremessar e assim por diante.

Suponhamos que o objetivo principal da atividade, para o professor, seja o desenvolvimento do equilíbrio corporal. Bastaria que se colocasse ênfase, por exemplo, em ações que envolvam equilíbrio, criando situações em que as crianças tivessem que andar por cima de uma trave, de uma linha traçada no chão, de uma corda sobre o solo etc. Não tenham dúvidas de que elas fariam o maior empenho possível em acertar.

Brincando de esconde-esconde

Um dos brinquedos infantis que mais me chamam a atenção é o esconde-esconde, realizado praticamente por todas as crianças durante certo período da vida. No meu entender, o mais interessante nesse jogo é o modo diferente como o realizam em diferentes idades.

Tradicionalmente, as crianças designam uma delas para “bater cara”, isto é, permanecer sem olhar para as outras durante certo tempo (geralmente contam até 20, 30), enquanto se escondem. Cada uma delas procura se esconder o melhor possível. Existe um “pique”, o lugar onde se “bate cara”. Se uma das crianças escondidas conseguir chegar a ele antes que seja vista, estará “salva”. O “pegador” tentará achar onde cada uma delas está escondida, antes que se “salvem”.



As crianças menores que conseguem realizar esse brinquedo costumam esconder apenas o rosto, julgando que assim o pegador não as vê. As crianças um pouco mais velhas escondem parte do corpo, tornando-se, assim, facilmente visíveis.

Somente as maiores (final da primeira infância) sabem ocultar todo o corpo, de modo a não serem vistas.

Brinquedos como esse devem ser estimulados em escolas de primeira infância. Seu conteúdo educativo é riquíssimo e, com um pouco de criatividade, qualquer professora consegue torná-lo importante no cumprimento de seu projeto pedagógico.

Um dos aspectos que quero destacar aqui é o caráter revelador da imagem do corpo que o esconde-esconde evidencia. As crianças mais novas, que possuem uma imagem corporal pouco desenvolvida, não conseguem ocultar-se porque, para tanto, precisam ter um certo nível de consciência do próprio corpo. Porém, o que é mais importante observar é que essa imagem depende fundamentalmente da relação que ela é capaz de estabelecer com os objetos e as outras pessoas. Na verdade, a criancinha que brinca de esconde-esconde conhece pouco, não só a si mesma, mas também do outro. Esconde apenas o rosto: como não vê o pegador, julga que também ele não a vê. Esse é um bom exemplo de centração do próprio ponto de vista dessa criança.

À medida que se desenvolve sua imagem corporal, desenvolve-se também a consideração pelo outro. A segunda criança exemplificada oculta bem mais que o rosto, ou seja, já conhece mais de si, sinal de que também aprendeu a conhecer as outras pessoas.

O exemplo da terceira criança é muito significativo. Quanto melhor se oculta, maior a evidência da formação de sua imagem corporal. Não é só sua autoimagem que está em jogo, mas também a imagem dos outros com quem ela se relaciona.

Quando brinca, a criança coloca em jogo os recursos que adquiriu, bem como vai em busca de outras aquisições de maior nível. Esse dado é extremamente importante na realização do trabalho pedagógico, pois, dependendo da interferência do professor, a criança poderá avançar mais ou menos. A questão reside em saber interferir adequadamente. O professor não pode jamais ficar apenas assistindo à criança repetir o tempo todo a mesma forma de jogo. Deve, isso sim, propor variações a partir da forma inicial e que sejam de maior nível que esta, isto é, que contenham novidades que as crianças tenham que resolver, obstáculos a superar.

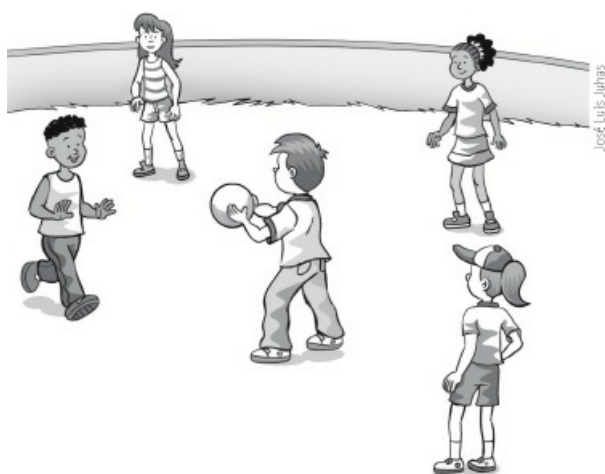


O esconde-esconde e outras brincadeiras semelhantes podem permitir ao professor verificar o nível de desenvolvimento da criança, especialmente quanto à imagem corporal e à socialização.

O MATERIAL PEDAGÓGICO

Walter Benjamin tem uma frase magnífica a respeito do brinquedo da criança: “A criança faz a história do lixo da história” (BENJAMIN, p.14). Esse lixo (na sociedade do descartável, cada vez mais volumoso) é composto de resíduos de nossa cultura, de objetos que os adultos não utilizam mais e que readquirem vida nas mãos da criança, a qual, a partir deles, reconstrói a história. São copos e recipientes de plástico, cordas, arcos, tampinhas de garrafa, pneus, bastões de madeira, bolas de meia etc. Vejamos como poderíamos adaptar esse material, aproveitando inclusive a habilidade da própria criança para isso.

Qualquer material pedagógico será mais rico se for variado. Tenho visto professores de Educação Física que, ao ensinar voleibol para crianças, por exemplo, fazem-no usando exclusivamente uma bola oficial, alegando que, assim, a aprendizagem é mais direta, rápida e eficiente. Pois bem, se nem para o voleibol isso seria indicado, pois a pobreza de experiências reduziria as possibilidades do jogo, muito menos em se tratando de uma educação integral, quando seria condenável o direcionamento exclusivo para um esporte, ainda por cima utilizando um material tão rico em condições tão limitadas.

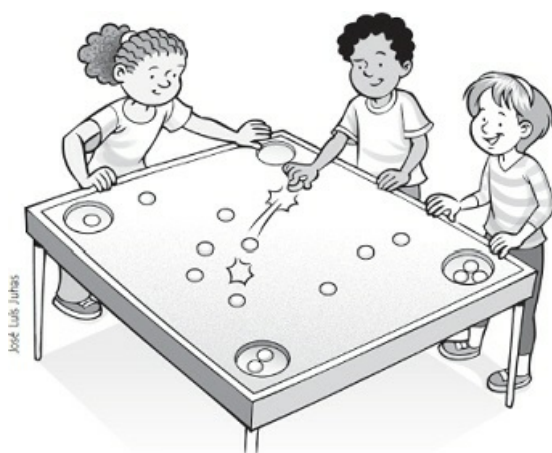


Temos utilizado os materiais pedagógicos com ampla variação. Basicamente, nós os variamos em peso, tamanho, forma e cor. Ora, se tivermos que usar bastões de madeira, por exemplo, em vez de utilizarmos 20 deles, de 1m de comprimento, preferimos cortá-los em pedaços de vários tamanhos. Além disso, será melhor pintá-los de quatro ou cinco cores diferentes.

O material pintado com várias cores é muito mais atraente e motivador para a criança. Ademais, várias cores implicam em várias subclasses, estimulando trabalhos de classificação para o desenvolvimento do pensamento lógico. Se variarmos os objetos em formas, por exemplo, quadradas, triangulares, circulares e retangulares, haverá um estímulo para que a criança tenha acesso ao espaço euclidiano e para a classificação por formas. Se fizermos variações em pesos e tamanhos, a criança se verá frente a problemas de conservação, de quantidade, de seriação etc. Portanto, o bom uso do material pedagógico é fundamental para que a escola atinja seu objetivo de estimular o desenvolvimento da capacidade de raciocínio da criança.

Como o único objetivo da escola não é desenvolver o pensamento lógico-matemático, é bom lembrar que o uso de materiais como os que serão descritos tem diretamente a ver com o desenvolvimento de outros componentes humanos, como a afetividade e a motricidade. Por sinal, é bem pobre essa divisão teórica que se faz do ser humano, classificando em compartimentos estanques seus aspectos motores, afetivos, cognitivos e sociais. Na verdade, continuaremos assim enquanto não aprendermos a tratar o ser humano senão dessa forma retalhada, enquanto não compreendermos melhor conceitos como interação, dialética e outros que nos ofereçam uma perspectiva mais global e integrada do ser humano.

Espaço euclidiano é uma realidade objetiva: não apresenta lacunas; é tridimensional; não tem pontos privilegiados ou singulares; apresenta-se igualmente para qualquer direção; é infinito e ilimitado. (Dicionário da Matemática, de Julio Cesar de Melo e Souza, Editora Getúlio Costa, 1942.)



Brinquedo que constitui um misto de sinuca e jogo de botão, criado por Marcelo Barros da Silva (Jabu).

Ser mais veloz, ter melhor postura corporal, manusear objetos com maior habilidade, desenvolver força e resistência, agir com maior desenvoltura e equilíbrio, fazem mais sentido num contexto significativo de ação.

Desenvolver a motricidade não é apenas apresentar maior rendimento em determinadas habilidades. No meu entender, bem mais que isso, significa adquirir melhores recursos para se relacionar com o mundo dos objetos e das pessoas.

Vamos sugerir, em seguida, a utilização de alguns materiais, da maneira como deles já fizemos uso em algumas ocasiões.

Pneus



As escolas podem obter esse material sem nenhum custo em garagens públicas ou com as próprias crianças. É óbvio que falamos de pneus velhos. Os professores, junto com as crianças, encarregam-se de pintá-los. Sugerimos que o façam, em quatro cores: vermelho, azul, amarelo e verde, de forma que se obtenha um grupo de pneus de cada uma dessas cores. O custo financeiro se reduziria ao preço da tinta. Na escola da primeira infância, esses pneus podem fazer parte dos brinquedos simbólicos, servindo de casas, montanhas, túneis, esconderijos etc. Com eles podem ser construídos balanços, carros, trens e outros. Seria muito importante que os professores tivessem a sensibilidade de observar, na própria cultura das crianças que frequentam a escola, se existem brinquedos em que os pequenos utilizam pneus e quais são eles.

Caixas de papelão

Para nossos trabalhos, sempre as conseguíamos gratuitamente nos supermercados e lojas. Nós as desmanchávamos e transformávamos em três grupos de figuras: cubos, paralelepípedos e pirâmides. Fazíamos moldes em papel flexível e com eles construíamos as figuras, que tinham quatro alturas diferentes. Por fim, as caixas eram envolvidas em papel verde, azul, vermelho e amarelo ou, então, eram pintadas. Variadas em formas, tamanhos e cores, assemelhavam-se aos blocos lógicos de Diénes, e o uso que fazíamos delas era um pouco parecido ao que se faz com esses blocos. As crianças usavam as caixas de diversas maneiras em seus brinquedos simbólicos (circos, viagens...) e em jogos de construção, que serão descritos mais adiante.



Os blocos lógicos são formados por 48 peças quadradas, triangulares, circulares e retangulares, variando em tamanho e espessura, nas cores amarelo, vermelho e azul.

Latas



As próprias crianças traziam latas de cerveja, refrigerante, leite etc. Eram pintadas em quatro cores e fazíamos variações de peso colocando quantidades diferentes de areia dentro delas. Eram utilizadas nas situações mais diversas: por exemplo, uma lata vazia rola com velocidade diferente de outra que esteja meio cheia; uma lata pode se transformar num carrinho; uma pilha de latas, num castelo etc.

Copos plásticos



Como são descartáveis, é muito fácil consegui-los. Usávamos desde os menores, para café, até os maiores para refrigerante, sempre pintando-os com as quatro cores mencionadas, além de conservar um grupo na cor natural. Os copos eram usados em atividades como equilíbrio, tiro ao alvo, faz de conta e jogos de construção.

Bastões de madeira



São feitos de cabo de vassoura. Uma coisa é trabalhar com 20 bastões de madeira de mesmo peso e tamanho. Outra é variar esses bastões em grupos de tamanhos diferentes. No nosso caso, cortávamos os bastões em tamanhos que variavam de 20 cm a 1 m. Essa alteração, que não parece ter grande significado, é fundamental. Quando uma criança brinca de equilibrar bastões na palma da mão, no dedo, na testa, consegue êxito, com mais facilidade, com os mais compridos do que com os mais curtos. Ou seja, sua ação será diferente e mais ou menos dificultosa, dependendo do comprimento dos bastões. São essas diferenças em cada ação que produzem os conflitos geradores das noções que, pouco a pouco, se formam, de ordem e série, por exemplo. Quanto mais gradativamente a criança for sendo solicitada em relação a ações desse tipo, sempre com base naquilo que for aprendendo, maior poderá ser seu nível de consciência a respeito das diferenças entre os objetos. Noções abstratas como série e quantidade formam-se a partir das coordenações dessas ações.

Bolas de meia



A criança demonstra possuir a noção de conservação quando compreende que uma transformação qualquer no objeto acarreta necessariamente alterações nas demais características do objeto.

Uma das queixas permanentes de quem dá aulas de Educação Física é a falta de bolas. Se o professor fizer questão de tê-las novinhas, bonitinhas, especiais para este ou aquele esporte, quase sempre faltarão na quantidade necessária, devido ao seu custo. Porém, para os objetivos de um bom projeto educacional, podem-se improvisar bolas com meias, que é o que as crianças que não podem comprar brinquedos caros fazem. Em nosso trabalho, nós as fazíamos utilizando meias, sacos plásticos, papel e areia. Basicamente, construíamos bolas grandes, médias e pequenas, pesadas ou leves. A areia servia para dar peso às bolas. Os sacos plásticos, para envolver a areia de modo que ela não vazasse. O papel servia de enchimento para as bolas leves. Quanto mais novas forem as crianças, tanto mais acreditarão que a alteração de uma dimensão implica a alteração de todas as outras. Assim, para elas, uma bola grande tem que ser mais pesada que uma bola pequena. Ou seja, elas não possuem ainda a noção de conservação de tamanho, que é uma noção operatória que deve surgir ao final da primeira infância e início da segunda (no caso das noções de conservação de peso e volume, um pouco mais tarde).

Se pudermos criar atividades que permitam o uso diversificado do material quanto ao peso e tamanho, estaremos estimulando a formação da noção de conservação. Imaginem crianças jogando bolas umas para as outras, ora usando as de um tipo, ora as de outro. Enganar-se-ão frequentemente por não terem adquirido ainda a noção mencionada, mas as contradições geradas pelas ações as ajudarão a desenvolver gradativamente o raciocínio operatório.

Garrafas de plástico



Nos nossos trabalhos, pintávamos as garrafas em quatro cores, ou as envolvíamos com fita adesiva colorida. Algumas não eram pintadas, para que pudéssemos trabalhar conceitos de cheio e vazio. Dessa maneira, algumas garrafas transparentes ficavam vazias, outras parcialmente cheias, outras metade cheias, algumas delas quase cheias, além de deixarmos várias totalmente cheias. Quanto às garrafas coloridas, eram usadas nos jogos de construção e inseridas em brincadeiras tradicionais, enriquecendo-as com as variações que os objetos coloridos podem proporcionar. As garrafas com areia eram usadas em jogos de desafio, como acertar alvos, em jogos de construção e em outros.



Sacos de estopa



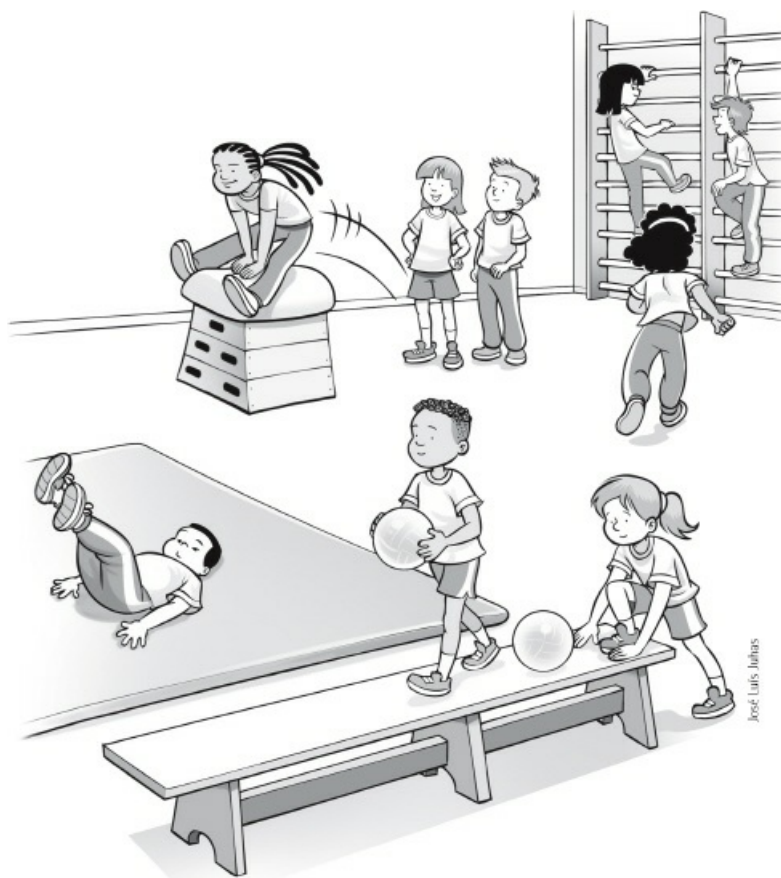
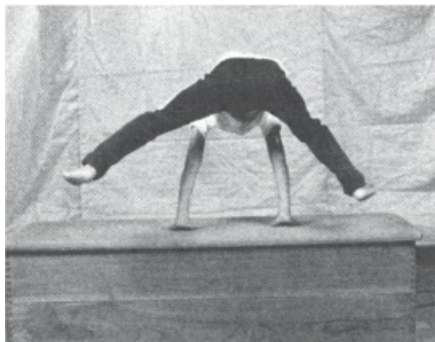
Quem não conhece a “corrida de saco”? As crianças usam os sacos para se esconder, fazer fantasias, cabanas, para puxar os companheiros pelo chão etc. Sacos de farinha de trigo, e de outros tipos, podem ser facilmente encontrados.

Tampinhas de garrafa

Geralmente são utilizadas para compor os brinquedos de construção. São pequenas peças que representam objetos imaginados pela fantasia infantil. Porém, há brinquedos em que as crianças arremessam as tampinhas, ora para ver quem as lança mais longe, ora para acertar alvos, e assim por diante.

Outros materiais

Outros materiais que ainda não foram mencionados, mas que podem ser utilizados com proveito, são: jornais velhos, toquinhos de madeira, aros de borracha e plástico, saquinhos de areia etc. Isso sem mencionar o material usado tradicionalmente, como plintos, bancos suecos, colchões de ginástica e espaldares. O importante é compreender as possibilidades de utilização de materiais variados em Educação Física, e não aceitar apenas as prescrições que alguém possa fazer.



A CRIATIVIDADE DO PROFESSOR

Tomemos, por exemplo, um brinquedo qualquer, desses que proliferam nos livros didáticos de Educação Física, em que as crianças são colocadas em círculo, sentadas umas ao lado das outras, e o procedimento consiste em, simplesmente, passar um saquinho de milho de mão em mão para o lado direito. A um sinal do professor, o saquinho deve ser passado na direção contrária. Quem deixá-lo cair deve bater palmas, tornar a pegá-lo e passá-lo para o companheiro.



Fico imaginando alguém orientando um brinquedo desses, seguindo ao pé da letra as instruções. Como seria chato brincar assim!

Porém, o mais grave de tudo é que não será incomum encontrar um professor que à falta do saquinho de milho, simplesmente deixe de realizar a brincadeira.

As lamentações quanto à falta de material para se trabalhar em Educação Física são eternamente as mesmas. Ora, se não tem saquinho de milho, usa-se um saquinho de arroz, um lenço, uma pedra, qualquer coisa que nossa imaginação sugerir. O

que não se pode é deixar de promover o brinquedo. Talvez eu esteja exagerando um pouco, mas o fato é que a falta de criatividade é um dos graves empecilhos para uma Educação Física de melhor qualidade. Tão grave quanto isso é realizar o exercício na forma como foi proposto. Quem só sabe seguir os manuais e as rotinas, será sempre escravo dos livros e dos ex-professores. Brinquedo não pode ser uma coisa chata. Ora, onde já se viu ficar mandando as crianças passar um saquinho de mão em mão, independentemente do significado que isso possa ter para elas? Vamos dar uma melhorada nisso?

Primeiro, perguntemos para que serve, do ponto de vista educativo, um brinquedo como esse aqui descrito. Fica bastante evidente que o intuito é promover o desenvolvimento da lateralidade. A criança precisa, a partir de seu corpo como referência, saber definir direções — é uma questão de organização espacial e de conhecimento do próprio corpo. Tais coordenações precisam ser cada vez mais desenvolvidas. Em seguida, após compreender o significado do brinquedo, podemos torná-lo mais motivador, quem sabe colocando uma música no gravador. Enquanto a música estiver sendo tocada, passa-se o saquinho de mão em mão; quando a música parar, quem estiver com o objeto nas mãos paga uma prenda, definida pelo grupo.

Cada vez que as crianças demonstrarem habilidade para realizar a brincadeira em sua forma atual, acrescenta-se um dado novo, uma variação que implique nova aprendizagem. Por exemplo, se poderia colocar, nesse brinquedo mencionado, após a primeira realização, dois objetos, cada um circulando para um dos lados. Os objetos poderiam ser de cores diferentes, poderiam ser objetos de formas diferentes que criassem conflitos pelas diferenças de manuseio e assim por diante.

O que falta nas escolas, na maioria das vezes, não é o material, é criatividade. Ou melhor, falta o material mais importante. Essa tal de criatividade nunca é ensinada nas escolas de formação profissional.

Nas escolas de formação para o magistério, nos cursos de Pedagogia ou nas faculdades de Educação Física, os alunos deveriam ser estimulados a analisar atividades lúdicas, a criticá-las, envolvendo-se eles mesmos nessas atividades. Fundamental também seria que pudessem aplicar parte dessa produção em alunos, durante seus estágios. É necessário dar mais atenção ao brinquedo, à atividade lúdica, à cultura infantil, como material de trabalho do professor, nas escolas de formação.

O JOGO DE CONSTRUÇÃO

A criança, a partir dos cinco anos de idade, mais ou menos, começa a manifestar uma preocupação crescente em realizar com exatidão as construções materiais que acompanham os jogos de que participa.

Aquilo que chamamos de primeira infância, no desenvolvimento infantil, parece chegar ao fim quando o simbolismo lúdico, que caracteriza o jogo simbólico, começa a dar lugar a formas de jogo mais comprometidas com a realidade concreta, com o mundo social.

Como vimos anteriormente, o que caracteriza o jogo simbólico é o brincar de fazer de conta, aquilo que não é. São representações livres, pouco vinculadas à realidade concreta, que refletem o nível de compreensão da criança em relação ao mundo que a cerca. O final da primeira infância caracteriza-se por um ajustamento cada vez maior ao que chamamos de realidade.

A intermediação entre os símbolos e a realidade concreta se dá pela atividade corporal. À medida que se refinam os mecanismos de relações com o meio, também se refinam os conhecimentos acerca do próprio corpo. O corpo, cada vez mais conhecido, permite que o sujeito corrija suas interpretações, que vão de uma representação quase que só de faz de conta, a representações muito próximas do que é vivido corporalmente, isto é, do mundo concreto como ele é. Essas transformações podem ser observadas na criança que brinca, pois, nos primeiros anos da primeira infância, nota-se pouca relação entre o que ela está imaginando e seus atos corporais, na medida em que a criança usa, para representar seu brinquedo, objetos que pouco têm a ver com o que ela descreve. No final da primeira infância, ao contrário, suas descrições verbais passam aos objetos utilizados, procurando reproduzir com materiais, da forma mais fiel possível, as coisas imaginadas, o que caracteriza o jogo de construção.

O jogo de construção estabelece uma espécie de transição entre o jogo simbólico e o jogo social, este, a forma mais evoluída de jogo, com regras e marcado pela cooperação.



Teri Herowitz/Corbis/LatinStock

O jogo, como o desenvolvimento infantil, evolui de um simples jogo de exercício, passando pelo jogo simbólico e o de construção, até chegar ao jogo social.

Cada forma nova de jogo que aparece no sujeito incorpora as anteriores. Assim é que o adulto, por exemplo, tanto realiza o jogo social como o jogo do exercício, geralmente fundidos um ao outro, apesar de, nessa última fase do desenvolvimento, prevalecer o jogo social.

Do ponto de vista pedagógico, a importância do jogo de construção na escola da primeira infância é inegável, uma vez que através dele é possível perceber como a criança está se socializando, como está se inserindo no mundo social.

Quanto aos procedimentos pedagógicos, nos jogos de construção, pouco se deve alterar em relação ao jogo simbólico. Como anteriormente, o professor deve saber observar o modo de brincar das crianças para poder extrair informações das atividades que realizam, além de ter uma preocupação maior com o material oferecido.

No item sobre material pedagógico, descrevemos um conjunto de objetos que podem ser adaptados às aulas de Educação Física. São materiais simples, baratos, que qualquer escola pode possuir, e que podem responder às necessidades da criança de reproduzir modelos próximos da realidade, tal como imaginada por elas.

No jogo de exercício, a atividade lúdica refere-se ao movimento corporal sem verbalização; o simbólico é o faz de conta, a fantasia; o jogo da construção é uma espécie de transição para o jogo social. Por fim, o jogo social é aquele marcado pela atividade coletiva de intensificar trocas e a consideração pelas regras.

Para que a criança encontre amplo espaço de expressão dentro do jogo de construção, precisa dispor de material variado e de contato com a natureza. No entanto, muitas escolas são autorizadas a funcionar sem material de brinquedo adequado, principalmente aqueles da própria natureza, como areia, água, pedras, árvores, plantas e sem o espaço mínimo necessário para a movimentação das crianças. Por que será que isso acontece? Quem autoriza tal funcionamento? Isso é mais uma prova de que o ensino não é levado a sério pelas autoridades.

Crianças autônomas para agir (como gostaríamos que fossem todas na escola) realizam suas construções marcadamente nos últimos anos da educação infantil e no início do ensino fundamental. O conteúdo desses brinquedos estará de acordo com as experiências vividas por elas em seu meio ambiente. Sempre pode haver um ou outro professor que pretenda que a criança construa um modelo apresentado por ele, mas, nesse caso, ser-lhe-á impossível observar o universo imaginado por ela, concretizado nos arranjos feitos com o material disponível.

O professor deve sempre conversar com as crianças sobre as construções por elas realizadas durante o jogo. Essa forma de verbalização é um importante fator de tomada de consciência, pelas crianças, de suas ações.

Nas ocasiões em que promovíamos, entre as crianças do 1º ano, jogos de construção, geralmente solicitávamos que, organizando-se em grupos, elas realizassem livremente construções. Entre as crianças de menos idade, não se pode esperar que apresentem boa capacidade de trabalho em grupo, e essa solicitação só seria útil no sentido de organizar melhor o trabalho. Crianças menores, mesmo estando em grupo, trabalham mais individualmente. Entre aquelas de final de período da educação infantil, contudo, a atividade coletiva tem um relativo êxito e deve ser estimulada — pequenos grupos começam a formar-se.

Nesses trabalhos em grupos, alguns construíam prédios, às vezes minuciosamente detalhados, com diversos pavimentos, elevadores, portas. Outros construíam fazendas; alguns ainda, casas ou utensílios domésticos.

Tendo muito material à mão, podiam esmerar-se nos pormenores, enriquecendo as construções com muito material colorido. Procuravam usar todos os materiais disponíveis ao mesmo tempo.

Era interessante observar como as construções dos meninos eram voltadas para prédios e fazendas, pontes, enquanto as meninas se dedicavam mais a arranjos domésticos, como geladeiras, camas, televisores.

No início dos trabalhos, mesmo sendo as crianças incentivadas a trabalhar em grupos, as construções diziam mais

respeito à criação individual de cada uma. Com o passar do tempo, notava-se com certa clareza a transformação do trabalho individual em atividades cada vez mais coletivas. Isso não acontecia de forma espontânea, mas depois de muitos conflitos entre as crianças e com a interferência do professor, que conversava com elas sobre cada construção e sobre a possibilidade de fazerem arranjos em que umas ajudassem as outras.



A variedade de cores dos objetos utilizados (latas, caixas, arcos, tampinhas de garrafa, bolas...) permitia que solicitássemos que um dos grupos, por exemplo, só trabalhasse com os objetos amarelos, outro só com os verdes e assim por diante. Ou que organizassem os objetos por tamanho, peso, ou usando outra característica qualquer. Esse tipo de orientação pode facilitar o desenvolvimento da noção de pensamento com classificação e seriação, fundamental para a estruturação do raciocínio lógico-matemático, tão solicitado na escola, e que deveria, ao longo da primeira infância, estruturar-se para dar conta das necessidades de compreensão dos problemas típicos da segunda infância.

A compreensão de problemas na segunda infância, incluindo a solicitação na escola, depende, entre outras coisas, de como se utilizam as noções de classe e série, as quais, é bom esclarecer, não se formam independentemente do desenvolvimento social. A pesquisadora Anne N. P. Clermont afirma a respeito disso: “Em certas condições, uma situação de interações sociais, que requer que os sujeitos coordenem entre si as suas ações ou que confrontem os seus pontos de vista, pode acarretar uma modificação subsequente da estruturação conjuntiva individual”, ou seja, o crescimento de cada um dos sujeitos. (CLERMONT, 1978, p. 288)

É tão importante aprender a trabalhar (brincar) em grupo, cooperativamente, quanto aprender a escrever, especialmente se se considerar a extrema dependência de uma dessas habilidades em relação à outra.

Frequentemente, pedíamos às crianças que, organizadas em grupos, fizessem construções a partir de propostas feitas por nós. Nesses casos, a primeira tarefa consistia em separar o material para o trabalho. Por exemplo, se a solicitação a um grupo fosse fazer arranjos com objetos grandes, entre os muitos objetos espalhados pelo pátio, eles discutiam e decidiam quais eram os maiores, conflitandose frequentemente sobre se tal ou tal objeto, por exemplo, pertencia ao grupo dos grandes ou dos médios. Decidida essa questão, passavam à tarefa de discutir o tema da construção. Num grupo onde houvesse meninos e meninas, isso gerava discussões difíceis, porque os meninos queriam impor suas ideias sobre prédios, pontes, igrejas, e as meninas preferiam sempre objetos domésticos. Somente depois de chegarem a um acordo é que realizavam a construção.

Quanto à realização das construções, podem-se observar com certa nitidez as possibilidades de interação cognitiva e social das crianças. Há aquelas que, no grupo, apesar de estarem ao lado de tantas outras, fazem sua tarefa muito individualmente, chegando a atrapalhar os demais. Há outras que, apesar de terem 6 para 7 anos de idade, não conseguem participar de um trabalho coletivo. Por outro lado, crianças de 1º ano chegam a ficar entusiasmadas com o trabalho em equipe, mostrando-se muito solícitas.

As diferenças entre crianças de um grupo aparentemente homogêneo são muito grandes. Enquanto a classificação dos objetos em pequenos ou médios não é problema para algumas, outras só conseguem resolver o problema em relação aos muito grandes ou aos muito pequenos.

Um dado bastante significativo do desenvolvimento das crianças é a fidelidade da construção em relação à obra que propõem fazer. Há grupos, por exemplo, que, ao fazer uma ponte, se esmeram nos detalhes, de forma a realmente deixar em evidência as semelhanças com uma ponte de verdade. Outras construções, ao contrário, só são identificadas pelo professor quando este pergunta à criança o significado do arranjo. Ou seja, em relação ao desenvolvimento social, por exemplo, aquele primeiro grupo mostra-se mais próximo do jogo social que o segundo.

Durante a realização de jogos de construção, julgo imprescindível que o professor converse com as crianças durante a realização das tarefas e ao seu final. Quanto à elaboração, ele atua como mediador das discussões, como desafiador de

propostas, como auxiliar dos arranjos. Ao final, deve pedir que as crianças de cada grupo expliquem o significado das construções, cuidando para que mesmo os retraídos falem. Será muito útil fazer uma roda com todos os grupos, para que falem uns para os outros sobre os respectivos trabalhos.

Quando chegarem ao ensino fundamental 1, se exigirá das crianças desempenho intelectual, principalmente quanto à leitura, à escrita e ao cálculo. Para corresponder a essa exigência, no entanto, terão que ter atingido um nível de desenvolvimento social e cognitivo suficiente para interagir com a linguagem escrita e falada, o que depende de noções que provêm de complexas construções internas de cada criança, nas suas relações com os objetos e com as outras pessoas. Nesse processo, avolumam-se e sofisticam-se as noções de pensamento, as noções operatórias, como Piaget as chamou (PIAGET, s.d. (b)). Um amplo conhecimento acompanha a criança até a porta da escola — resta saber se poderá entrar com ela na sala de aula.

Em muitas escolas ainda predomina a ideia um tanto mística de que o conhecimento cai do céu diretamente na cabeça das crianças, pela palavra da professora. Sieriação e classificação, noções sem as quais não se raciocina, vêm das relações corporais que o indivíduo mantém com o mundo. As árvores, os prédios, os veículos, não são maiores ou menores, leves ou pesados, por si mesmos. São as relações que vivemos com os objetos que nos fazem representá-los como maiores, mais pesados, lisos coloridos, e não a revelação por parte da escola. Esta, por sinal, deveria ter por papel fundamental não a revelação da verdade, mas a promoção da construção de conhecimentos de **interações**.

No jogo de construção, a criança apresenta as marcas de seu desenvolvimento no rumo de níveis elevados de sociabilização e de cognição. Ao dispor os objetos em arranjos espaciais, denota a maior ou menor presença de compromisso com a realidade concreta. A fantasia continua, mas a criança pode distinguir cada vez mais entre ela e a realidade.

CONCLUSÃO

Depois de tudo o que foi dito nas páginas anteriores, seria redundante reafirmar, para professores de educação infantil, a importância de incluir atividades corporais entre as atividades das crianças de 1º ano.

Na primeira infância, mais que em qualquer período subsequente, o brinquedo ou o jogo serão fundamentais para a vida das pessoas. Na escola, nessa fase, na linha do que afirmou Jean Chateau há tanto tempo, deve predominar o jogo educativo, isto é, o jogo como recurso pedagógico, vinculado a um projeto pedagógico.

Nestas páginas finais a respeito da escola na primeira infância, quero continuar enfatizando a importância do brinquedo na vida da criança. Convém que os professores que orientam seus pequenos alunos atentem para o fato de que caracterizar a importância pedagógica do brinquedo na escola é negar a própria criança; é, talvez, violentá-la naquilo que ela tem de mais precioso.

As crianças brincam, e com muita intensidade, nessa fase, porém sem a atenção adequada da escola para isso. Brincam quando não estão em “aula”. Ou, quando o brinquedo é na aula, geralmente não tem o objetivo que teriam outras tarefas educativas, o de educar, mas apenas o de passar o tempo. Ora, se se quer educar uma criança, por que não aproveitar os recursos mais ricos que já possui? Por que não aproveitar seu próprio conhecimento?

Porém, o jogo dentro da escola, orientado pela professora, não deve ser o mesmo de fora da escola, entre parceiros da mesma idade sem orientação de adultos. O jogo realizado como conteúdo da escola deve ser aquele que se inclui num projeto, que tem objetivos educacionais, como qualquer outra atividade. Dentro do brinquedo, orientando-o, a professora deve saber aonde chegar, o que desenvolver. Pode estar pensando em habilidades motoras, como as corridas, os saltos, os giros, ou em habilidades perceptivas, como as noções de tempo e espaço, a manipulação fina de objetos. Em outros momentos pode colocar ênfase na formação de noções lógicas, como sieriação, conservação e classificação. Em outros, ainda, o objetivo poderia ser o trabalho em grupos, como forma de desenvolver a cooperação. Mas, principalmente, o objetivo educacional deveria ser o de criar atividades que facilitem à criança tomar consciência de seu corpo e de suas ações.

Jean Chateau achava que “uma educação baseada unicamente no jogo seria então insuficiente” (Chateau, 1987, p. 134). O jogo contém um elemento de motivação que poucas atividades teriam para a primeira infância: o prazer da atividade lúdica. Creio, de minha parte, que todas as propostas sérias de desenvolvimento poderiam ser realizadas dentro do jogo, aproveitando seu caráter lúdico. No entanto, não caímos no exagero. Escola alguma poderia ser só jogo. Nas atividades infantis, mesmo aquelas sem orientação escolar, o que a criança faz contém uma mistura inseparável de jogo e trabalho, de atividade descomprometida e atividade séria, de puro prazer funcional e ação adaptativa. Portanto, seria perfeitamente compatível o desenvolvimento de atividades sérias dentro do contexto do jogo. A escola não seria só jogo mas, na primeira infância, o contexto de desenvolvimento das atividades poderia ser o do jogo.

Não se trata, neste trabalho, de querer negar tudo o que se faz em educação infantil. Trata-se de negar o exagero da

imobilidade. Que a escola continue com suas atividades educativas consequentes, mesmo aquelas ditas “sérias”, que aborrecem a criança, desde que não tomem todo o tempo do brincar. Há que se encontrar a medida certa entre a movimentação corporal e a imobilidade, entre o sério e o lúdico, entre o prazer e a obrigação rotineira.

Causa-me mais preocupação, na escola de primeira infância, ver crianças que não sabem saltar que crianças com dificuldades para ler ou escrever. Na primeira infância, a ação corporal ainda predomina sobre a ação mental. A criança apenas começou a aprender a pensar, quando, em ação corporal, já deveria ser especialista. Os professores devem estar permanentemente preocupados com as habilidades motoras. Devem certificar-se de que seus alunos são capazes de correr, saltar, girar, rolar, trepar, lutar, lançar e pegar objetos, equilibrar-se etc. Porém, não devem esquecer-se de que essas habilidades são a expressão de um ser humano, de um organismo integrado.

Ainda um lembrete: a criança é um ser humano, bem diferente dos animais irracionais que vimos nos zoológicos e circos. Crianças são para serem educadas, e não adestradas. Sou o primeiro a defender a ideia de que todas elas devem aprender a fazer paradas de cabeça (plantar bananeira), dar cambalhotas, apostar corridas, jogar bola e assim por diante. No entanto, a atividade da criança deve se caracterizar por seu aspecto humano. Um urso também é capaz de plantar bananeira, talvez até com mais facilidade do que uma criança. No entanto, o animal, até onde sabemos, não pode ter consciência do que está fazendo — a criança, sim. Isso implica liberdade, independência, autonomia. Falando de ser humano e de educação, de nada vale saber fazer sem compreender. Na verdade, o que a escola deve buscar não é que a criança aprenda esta ou aquela habilidade para saltar ou para escrever, mas que através dela ela possa se desenvolver plenamente.

Compete ao adulto compreender a criança, e não o contrário, pois, como escreveu Wallon: “A criança só sabe viver a sua infância. Conhecê-la, cabe ao adulto”. O problema é partir do ponto de vista da criança, e não impor-lhe o referencial do adulto.

QUEM DEVE DAR AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

A exemplo do que já havíamos comentado a respeito da educação infantil, o movimento corporal pode e deve ser considerado um recurso pedagógico valioso no ensino fundamental, particularmente nos quatro primeiros anos. Nessa fase, ação física e ação mental estão de tal forma associadas que examinar um desses aspectos isoladamente causaria graves prejuízos, não só para a aprendizagem escolar, mas para todo o desenvolvimento da criança.

Já há algum tempo vem ocorrendo uma discussão complexa em torno do papel da Educação Física nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. De um lado, por questões corporativistas, um setor da Educação Física brasileira defende, na organização dos currículos escolares, a inclusão de um especialista na área, isto é, de uma pessoa que, à parte o trabalho feito em sala de aula por um outro professor, seria a responsável pelas aulas de Educação Física. De outro lado, há os que defendem a permanência da atual estrutura, alegando ser melhor para a criança o contato com um único professor. Nessa segunda hipótese, segundo seus adeptos, haveria menor risco de fragmentação do conhecimento.

Os interesses corporativistas seguramente não levam em conta a necessidade de uma educação adequada para os escolares brasileiros, mas sim a ampliação do mercado de trabalho (por sinal, bastante restrito) para os profissionais de Educação Física. Por outro lado, a ideia romântica e ingênua de se preservar a criança do contato com outros professores que não os da sala de aula, na formação promovida pela escola, carece de fundamentos realistas, pois, longe de depender apenas da escola e de seus professores para adquirir conhecimentos, a criança aprende, talvez até mais, com a família, a televisão, o rádio, revistas, amigos, objetos, brinquedos e assim por diante. Nos últimos anos, os meios de comunicação têm, bem ou mal, investido tanto na criança, que é pura ingenuidade querer protegê-la, dentro da escola, de um número de pessoas envolvidas no processo educacional que fragmentará mais ou menos o conhecimento. Um único professor poderia ser mais desintegrador que outros seis ou oito juntos, trabalhando em equipe. Tudo dependeria de como viesse a ser estruturado o trabalho, da competência de quem ministrasse o ensino e assim por diante.

Portanto, a partir dessas considerações, não vejo por que qualquer das posições mencionadas deva ser atendida. O mais importante é fundamental é que a criança não seja privada da Educação Física a que tem direito. Desloquemos a questão dos interesses mais gerais. Se a pessoa mais competente para cumprir a tarefa aqui discutida for o profissional de Educação Física, então deveria ser ele o indicado pelo poder público para realizar essa tarefa. Se ele não possuir essa competência, e a professora de sala sim, não há dúvidas de que ela seria a profissional mais indicada. Tenho, para mim, no entanto, que no fim, o problema será resolvido em termos econômicos. A fórmula mais barata, como sempre, será a utilizada, pois trata-se de educação, e, nesse aspecto, a área de Educação Física leva nítida desvantagem. Dificilmente a questão será julgada em função da competência e responsabilidade para com a educação infantil.

O quadro de formação de profissionais para o magistério que se apresenta atualmente deixa muito a desejar, porque se mostra muito fortemente carregado de vícios e defeitos. No que tange ao aspecto da educação que aqui estou julgando indispensável (a educação motora), tanto nas escolas de formação de magistério como nas de Educação Física, nada leva a crer que, a curto prazo, profissionais de um desses setores possam agir com competência. Na formação do magistério, a insignificante quantidade de pessoas que frequenta as aulas de Educação Física realiza, na verdade, uma prática desportiva ou atividades físicas inconsequentes para o futuro exercício da profissão de professor. Nas faculdades de Educação Física, a excessiva preocupação com o biológico e a fixação em torno das práticas desportivas impedem que o sujeito, uma vez no seu ambiente de trabalho, possa cumprir a contento sua tarefa pedagógica de orientar a educação de crianças.

Em A afetividade do educador (p. 21), Max Marchand afirma que: “Como Madeleine L. Rambert, poderíamos dizer que cuidar do educador é, muitas vezes, a melhor solução para o problema da criança difícil”.

Apesar de tudo isso, continua de pé a questão principal, levantada no início deste capítulo: não é possível conceber uma educação integral discriminando-se, como tem sido feito, o movimento corporal das crianças. Trata-se de uma questão a ser resolvida. Não adianta determinar, por resoluções oficiais, que a professora de sala ministre aulas de Educação Física. Decretos, portarias e leis não satisfazem as exigências de competência, assim como contratar um professor de Educação Física despreparado para tal função só pioraria o quadro existente. A longo prazo, se houver maior seriedade neste país no que se refere à Educação, esse problema será resolvido, e o espaço de trabalho deverá ser daquele que tiver mais preparo para ocupá-lo, ou daquele que se encaixar melhor na estrutura que vier a ser organizada.

Em meio a tanta discussão, a criança continua sem Educação Física.

De qualquer maneira, em defesa da presença de um professor especializado para ministrar as aulas de Educação Física, existe o argumento de que atualmente a escola tem um conjunto de matérias dedicadas à formação intelectual e uma outra que reúne conteúdos voltados para a formação corporal. A permanecer essa concepção, dificilmente as escolas de formação de professores se transformarão de modo a capacitar os profissionais de ensino a ministrar uma educação integral. Nesse caso, obviamente a única solução possível seria a inclusão do professor especializado em Educação Física. Porém, o que pretendem aqueles que mais se preocupam com uma educação responsável não é a permanência do

sistema educacional existente, mas sim a sua substituição por outro, que contemple a criança como uma unidade humana, integral, sem essa dissociação prejudicial entre corpo e mente. Neste caso, somos obrigados a defender não este ou aquele profissional, mas um ensino competente, que não depende de um ou de dez professores para a mesma criança, mas de seriedade, de compromisso, de dignidade profissional.

Nas escolas de formação para o magistério, até que ponto se discutem os vínculos entre a atividade corporal e a intelectual? São discutidos os prejuízos provocados pela quase ausência de uma pedagogia do movimento?

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Quando indagados sobre a importância da Educação Física na escola de ensino fundamental, todos — tanto os professores de Educação Física como os demais — são unânimes em afirmá-la. No entanto, quando se procura justificar sua inclusão efetiva no currículo, os argumentos a seu favor não são suficientemente sólidos para corroborar as opiniões. Pois uma coisa é o inquestionável benefício da atividade física no desenvolvimento de uma criança; outra é verificar como esse benefício acontece dentro da escola. As atividades da escola não são exatamente as mesmas que as crianças fazem fora dela — as linguagens adquirem, então, conotações específicas. E quanto à linguagem corporal, aquela que deve ser trabalhada em Educação Física? Se fosse apenas para repetir o que já se faz sem escola, de que serviria esta? Tentemos, portanto, argumentar de forma coerente a respeito do papel das atividades físicas na educação escolar.



Criança fazendo uma redação.

Ao situar nosso enfoque em crianças de escola de ensino fundamental, estamos tratando de um universo em que os atos motores são indispensáveis, não só na relação com o mundo (nesse aspecto, serão sempre indispensáveis), mas também na **compreensão** dessas relações. Por um lado, temos a atividade simbólica, isto é, as representações mentais (a atividade mais solicitada pela escola). Por outro, temos o mundo concreto, real, com o qual se relaciona o sujeito. Ligando-os, está a atividade corporal. Não se passa do mundo concreto à representação mental senão por intermédio da ação corporal. A criança transforma em símbolos aquilo que pode experienciar corporalmente: o que ela vê, cheira, pega, chuta, aquilo de que corre e assim por diante. Assusta-me ver crianças sentadas durante horas em um banco escolar, falando de coisas como “dois mais dois”, “o menino viu a vaca”, que podem não passar de sinais gráficos ou sonoros, desvinculados da atual realidade delas. O mundo da escola de ensino fundamental teria que ser transformado em um mundo concreto de coisas que têm significado para a criança. Isso, no entanto, só pode ser feito com indivíduos conscientes, ativos, dinâmicos, realizadores e transformadores.

A mão escreve o que a mente pensa a respeito do mundo com o qual a criança interage. Nesse pequeno exemplo, resume-se a conexão ato-pensamento-ato. Conteúdos sem significado, sejam eles de ordem cognitiva, social ou moral, quebram essa harmonia tão necessária a um bom desenvolvimento.

EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO OU EDUCAÇÃO PELO MOVIMENTO?

Uma educação pelo movimento seria, talvez, uma Educação através do movimento? Ou seja, recorreríamos a determinados movimentos para, por meio deles, educar algum outro aspecto que não o motor?

Visto assim, tem-se a impressão de que o movimento, no caso, seria um instrumento utilizável para facilitar a aprendizagem de conteúdos mais diretamente ligados ao aspecto cognitivo, de modo que correr, saltar, arremessar, girar, por exemplo, poderiam ser úteis à aprendizagem da leitura, da matemática e assim por diante.

Creio não ser essa exatamente a abordagem que se deva dar à educação motora, Educação Física, ou qualquer outro nome que de dê à educação que envolve movimentos corporais de maneira ampla e dinâmica.

Quando se fala em Educação Física, fala-se sempre em educação de movimentos, de movimentação intensa, dinâmica etc. E como é que se chama aquela parte da educação que envolve o corpo e na qual as pessoas procuram relaxar, isto é, não se movimentar, não criar tensões? Talvez Educação Física seja não só uma educação do ou para o movimento, mas também uma educação para o não movimento. Ou seja, pode-se pensar num certo conceito de Educação Física em que o não fazer seja tão importante quanto o fazer.

A questão levantada aqui neste capítulo não é, na verdade, para ser resolvida nele. São tantas as particularidades que podem ir surgindo à medida que se discute o problema, que ele não se esgotaria em um ou dois capítulos. Basta perguntarmos, por exemplo: educação do movimento? Educação para o movimento? Educação pelo movimento?

De fato, o que menos nos interessa é nos metermos numa discussão semântica que não teria fim. Cumpre-nos, isso sim, levantar questões que levem a um melhor entendimento da Educação Física como componente indispensável da educação escolar.

O corpo, sem dúvida alguma, tem uma infundável capacidade de educar-se. Não se pode e nem se deve negar, sob penas de continuarmos a prejudicar a educação das crianças, a inteligência corporal, componente fundamental no processo de adaptação dos seres humanos ao seu meio ambiente. Sem risco de incorrerem em erro, poderíamos falar em **educação corporal** como um dos objetivos a serem atingidos pela Educação Física.

Pode-se falar também em **educação do movimento**. Não vejo como se possa contrariar tal afirmação. Sem dúvida, o homem pode apresentar movimentos cada vez mais bem coordenados, e isso é passível de conseguir tanto pelas necessidades impostas pelo meio como por uma educação sistemática, orientada na escola. Dessa maneira, seria perfeitamente cabível focar-se a educação diretamente em termos de habilidades motoras a serem desenvolvidas.

Além disso, não há por que não afirmar uma **educação pelo movimento**. Ora, todos os movimentos produzidos num certo nível podem e devem servir de base para outras aquisições mais elaboradas. Assim, através dos movimentos aprendidos, se atingiriam outros, mais difíceis, ou aquisições não motoras, por exemplo, as intelectuais e as sociais.

Infelizmente, o que ocorre com maior frequência é a **educação para o movimento**. Nela, as habilidades motoras são o objetivo terminal da Educação Física, que assim estreita seus horizontes e perde sua identidade como componente de uma educação humanista.

No meu entender, a Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: **é educação de corpo inteiro**, entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não fazer.

Vivemos numa sociedade que incita de tal forma o fazer que desconfio seriamente que o mais urgente no momento em Educação Física é ensinar também o não fazer.

Inteligência corporal é esse saber fazer que permite às pessoas realizar ininterruptamente uma infundável quantidade de ações sem que o raciocínio tenha que intervir.

ATIVIDADES UTILIZANDO MATERIAIS

Na primeira parte deste livro, dedicado à educação motora na escola de primeira infância (educação infantil, maternal...), mencionamos o uso de diversos materiais adaptados ou construídos especialmente para servir aos propósitos dos programas de ensino. Na educação infantil, os mesmos materiais poderiam continuar sendo utilizados; o que mudaria seria a forma de usá-los e o contexto de seu aproveitamento.

Entre os recursos pedagógicos que a Educação Física utiliza em sua tarefa de ensinar, há um muito particular, que são as atividades corporais provenientes da cultura da criança.

Crianças dos anos iniciais do ensino fundamental 1 diferem, de modo geral, daquelas que estão na primeira infância em um aspecto fundamental: passaram os anos anteriores de suas vidas formando estruturas motoras, afetivas, sociais e cognitivas para agir com compreensão, no mundo em que vivem. Ou seja, a questão para o ser humano não é só o fazer, mas o tomar consciência daquilo que faz.

Na primeira infância, a criança apresenta características cognitivas que levaram Piaget a chamá-las pré-operatórias. A criança é capaz de representações, mas não as integra num todo coordenado que permita um raciocínio (PIAGET, s.d. (b)).

A partir do início da segunda infância, de posse de mecanismos que lhe possibilitam representar o mundo, situando-se

entre os objetos sem se sentir mais o centro de todas as coisas, a criança pode compreender de forma lógica sua vida de relações. É perceptível, a partir daí, seu ajustamento à realidade exterior; conseqüentemente, a representação fantasiosa que caracteriza a primeira infância — mesmo continuando a existir — será superada por uma representação simbólica mais comprometida com os elementos da realidade concreta com os quais a criança interage. Nessa fase, a socialização crescente, a necessidade de estabelecer trocas com o meio, dá novo significado ao brinquedo, a materiais, embora essa preocupação com o outro não impeça que o faz de conta, a ficção, continue a ser um dos traços mais constantes do mundo do brinquedo, do jogo e, inclusive, do esporte.

Apresentamos alguns exemplos de atividades realizadas com o auxílio de materiais diversos. Muitos outros podem ser usados. O professor não deve desprezar, principalmente, a sucata e os recursos da natureza. O importante é que a atividade seja realizada num momento de jogo, tornando-se significativa para as crianças.

Atividades com cordas

A corda é um dos objetos de brinquedo que mais povoam nossas lembranças de infância. Quase todo mundo sabe brincar de várias maneiras com uma corda. A proposta de brincar com cordas dificilmente será estranha ao professor ou às crianças, pois faz parte da nossa cultura.

Terei que supor aqui uma situação específica de brincadeiras com cordas. Cada pessoa que for aplicar atividades dessa natureza, porém, o fará de acordo com as circunstâncias que estiver vivendo. Por exemplo, se se perguntar às crianças se elas sabem brincar com cordas e de que modo o fazem, dependendo de cada grupo, de cada região, de cada classe social, as respostas podem ser diferentes. É justamente esse conhecimento apresentado inicialmente pelo grupo que deverá ser tomado como ponto de partida pelo professor.



ZERINHO

Depois de conversar com os alunos de um 2º ou 3º ano, resolvemos que o primeiro brinquedo seria o zerinho, como é conhecido o jogo de passar correndo sob uma corda que duas pessoas batem.

Tradicionalmente, essa brincadeira é feita da seguinte forma:

- duas pessoas batem corda, segurando-a pelas extremidades;
- a corda é batida em direção às crianças;
- as crianças são colocadas em coluna perpendicular à corda;
- uma a uma tentam passar correndo sob a corda sem serem interrompidas por esta;
- duas a duas as crianças se revezam batendo corda.

Proponho a seguinte modificação para essa brincadeira: o professor não organiza as crianças em colunas; elas buscam, por conta própria, a melhor organização. Essa postura está mais de acordo com a atividade espontânea das crianças fora da escola e com uma Educação voltada para a autonomia.

Não se determina que passe uma criança de cada vez sob a corda. Nem sempre as atividades precisam ser realizadas em “ordem”, tal qual essa ideia de ordem é entendida. Creio que a colocação em ordem deva ser decorrência das necessidades surgidas no próprio brinquedo. Na brincadeira aqui proposta, o professor paciente logo verificará que as crianças não conseguirão brincar se tentarem passar todas ao mesmo tempo pela corda. Algumas procurarão passar mais

vezes que as outras. Entre essas últimas haverá as que reclamarão, até que a atividade, dessa forma desordenada, torne-se inviável. As crianças ficam então com duas opções: ou criam certa organização ou não conseguem brincar. É então que, sendo necessário, o professor intervém para intermediar a discussão, formulando perguntas que ajudam os alunos a encontrar solução para suas dificuldades. O conflito surgido irá pouco a pouco se transformando, adquirindo uma organização necessária para a realização da atividade. Se as crianças conseguirem criar uma outra organização qualquer que permita a realização do brincar, ótimo: isso é o desejável.

A atividade lúdica não é como as outras atividades chamadas “sérias” da escola; a criança se empenha em realizá-la pelo prazer que obtém, mesmo que isso demande esforço e até algum sofrimento.

Não se indica nenhuma solução para aqueles que não obtêm êxito nas tentativas, pois o êxito varia de criança para criança, fato este que o professor poderá observar melhor se não estiver perseguindo um modelo ideal no qual todos devem se enquadrar. Nem mesmo daqueles que não conseguem realizar ao menos parcialmente a atividade, se pode dizer que não alcançaram nenhum êxito.

O professor não deve dar soluções prontas para a criança, mas fornecer pistas que levem a soluções, propondo questões mais simples que facilitem a resolução de questões mais complexas.

Variações do zerinho

Mais importante que saber propor a brincadeira na forma original, é encontrar variações, de forma que, uma vez realizada com êxito, se possa realizá-la novamente com o acréscimo de algum elemento novo que leve a criança a novas aprendizagens. Convém aguardar que todas as crianças obtenham relativo êxito, antes de propor uma variação na atividade ou passar para a atividade seguinte. Digo relativo porque, em todo grupo haverá aqueles que realizam as atividades com maior ou menor facilidade. Assim, aqueles que obtêm êxito antes dos outros não serão prejudicados esperando por esses porque, repetindo corretamente as ações, solidificam o conhecimento adquirido, criam novas tomadas de consciência, e assim por diante.

Propor uma variação da atividade, propiciando uma situação nova, significa provocar um desequilíbrio no conhecimento da criança, que terá que aprender, criando outros recursos, para novamente voltar a um estado de equilíbrio. A criança terá, assim, oportunidade de resolver o problema existente naquela situação, adquirir novos conhecimentos e assimilar o conteúdo proposto.

Para cada batida uma passagem

A proposta seguinte que fizemos às crianças foi pedir-lhes que cada batida da corda correspondesse à passagem de uma criança (a linguagem utilizada para falar com as crianças deverá estar de acordo com as características delas). Ou seja, não poderia haver “batidas vazias”, teria que haver a passagem de uma criança após outra; por exemplo, em dez batidas de corda, dez crianças teriam passado sucessivamente.

A exigência maior dessa variação do zerinho fica por conta da necessidade de maior organização do grupo; se, após passar pela corda, cada criança não voltar rapidamente para a coluna, possivelmente haverá um momento em que não terá ninguém para passar pela corda, e todo o grupo se atrasará. Na presente situação, só será possível passar uma criança de cada vez.

Há um aumento da solicitação de habilidades motoras relativas à velocidade de deslocamento, coordenações de tempo e espaço, entre outras.

A atividade cognitiva se dirigirá especialmente ao problema de compreender que, se a velocidade da corrida não for aumentada, a criança não terá tempo de chegar à coluna para a próxima passagem.

Zerinho mais veloz

Para aumentar as solicitações de velocidade, tempo, espaço, cognição e socialização, já mencionados há pouco, propomos ou que se aumente a velocidade de batida da corda, ou que se divida o grupo em dois ou três subgrupos. Menos gente em cada coluna, por exemplo, menos tempo para chegar ao fim da coluna a tempo para a próxima passagem.

PULAR CORDA

Tenho observado que, de modo geral, é mais fácil para as crianças brincar de zerinho que pular corda. Ambas as atividades, porém, têm muito em comum, pois suas solicitações de ordem cognitiva e motora são bastante semelhantes

Portanto, após ter realizado o zerinho, torna-se mais fácil promover o pular corda.

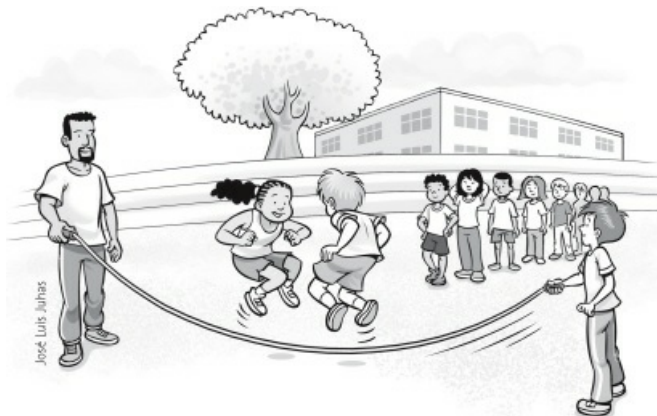
Inicialmente descrevo a forma como tradicionalmente se orienta essa brincadeira na escola:

- duas pessoas batem corda;
- as crianças entram, uma de cada vez; realizam alguns saltos e saem pelo lado oposto ao que entraram.

Entrar na corda, pular três vezes e sair pelo lado oposto

O professor não deve impor que a atividade seja feita por uma criança de cada vez, pois talvez seja possível a mais de uma realizá-la ao mesmo tempo.

Se alguma criança não quiser participar, o professor não deve forçá-la, mas conversar com ela a respeito. Se outra se sentir prejudicada com a organização do brinquedo, o professor deve aguardar que ela se manifeste, embora procure estimulá-la a resolver seu problema.



Com relação às habilidades solicitadas neste exercício, o salto é mais solicitado que a velocidade de deslocamento e a regularidade rítmica é um componente importante, havendo, portanto, uma exigência elevada de coordenação temporal. As repetições de saltos desenvolvem a resistência e a força da criança em relação a esse movimento.

Entrar, pular três vezes e sair pelo lado oposto sem batida vazia

O procedimento é o mesmo da atividade anterior, só que o próximo executante deve entrar no momento exato da saída do companheiro que o precedeu, de modo que não haja batida vazia. Além das solicitações já mencionadas, acrescenta-se agora uma referente à organização do grupo. Nesse caso, já não seria possível haver mais de uma criança pulando corda ao mesmo tempo. Além disso, uma vez que cada criança realize sua parte, precisará voltar para o fim da coluna, pois a falta de organização desta inviabilizará a continuação do brinquedo.

Se as crianças encontrarem uma outra organização para a atividade que não a descrita (o que é difícil, para as crianças dos primeiros anos escolares), o professor não deve interferir.

Entrar, pular duas vezes e sair; entrar, pular uma só vez e sair, sem deixar batida vazia

À medida que a criança pular a corda menos vezes seguidas, menos tempo a próxima terá para se preparar, o que torna mais complicada a realização da brincadeira.

As questões de ordem afetiva poderão dificultar a realização de atividades como esta. Por exemplo, é preciso que o professor fique atento a possíveis indecisões das crianças no momento de entrar na corda. Dar a mão para o professor ou para um colega ajuda a criança a superar o medo. Através de um trabalho coletivo, essas situações se resolvem mais facilmente.

Entrar, pular corda uma, duas ou mais vezes e sair pelo mesmo lado

Por estado de equilíbrio referimo-nos à condição de estabilidade momentânea do sujeito, não perturbada por fatores novos ou desconhecidos.

Esta sugestão é um recurso para romper o equilíbrio até então mantido pelos esquemas utilizados pela criança em situações semelhantes a esta, especialmente no que se refere às coordenações espaço-temporais.

Anteriormente, a criança entrava na corda por um lado e saía pelo oposto, e a realização desse ato repetidas vezes criava uma certa estabilidade no conhecimento.

Inversamente, agora, a saída pelo mesmo lado da entrada exige a adaptação a um outro esquema. Como a direção é

contrária à anterior, fica mais difícil a saída, já que é necessário, deslocar-se com mais velocidade para não ser atingido pela corda.

Bater a corda “ao contrário”

Ao contrário de todas as atividades com cordas sugeridas até agora, a batida será feita, doravante, no sentido do deslocamento das crianças. É mais difícil para a criança pular corda quando esta é batida da forma como está descrito aqui. Ela tem que descobrir a maneira certa de fazê-lo, que é já entrar saltando, no momento em que a corda, rente ao solo, vem ao seu encontro.

Podem-se tentar todas as atividades já descritas de pular corda com esta nova forma de batida.

A ação corporal (esquema motor) mais adequada para dar conta da atividade que a criança tem de realizar, em da atividade que a criança tem de realizar, em parte, é organizada pelas antecipações que a criança realiza diante do problema (representando mentalmente o que deverá acontecer), e, em parte, pela constatação dos próprios erros e acertos obtidos nas tentativas feitas.

Só se pode aprender o que é novo. Só se pode conhecer o não conhecido. É desse material que se alimenta o aparelho cognitivo, tanto ao nível corporal, quanto ao nível mental.

Pular deslocando-se ao longo da corda

Pular corda realizando giros em torno do eixo longitudinal do próprio corpo

Uma das solicitações incluídas nessas duas variações é utilizar um nível de equilíbrio corporal mais elaborado que nas formas anteriores.

Não estamos definindo se as atividades descritas são apropriadas para o 1^o, 2^o, 3^o, 4^o ou 5^o ano; isso dependerá sempre do nível de desenvolvimento de cada grupo de alunos, assim como o ritmo de aprendizagem que apresentarem.

Se alguém argumentasse, então, que seria difícil definir um conteúdo para a Educação Física, já que, mesmo havendo um início para o programa, não se poderia prever o fim, eu responderia que deve ser assim mesmo, e que a definição rígida de início e fim para qualquer conteúdo escolar é arbitrária, porque baseada numa visão mecânica de desenvolvimento. Como pode alguém determinar que, em Matemática, por exemplo, uma criança (pior, todas as 30 ou 40 crianças de uma mesma classe) só pode aprender até certo ponto?

De modo geral, em Educação Física, as diferenças de conteúdo de um ano para outro deveriam relacionar-se mais a níveis de complexidade do que a habilidades diversas. Em Educação Física, o conteúdo refere-se sempre a espaço, tempo, força, velocidade, resistência, equilíbrio, ritmo e assim por diante. É difícil determinar, pela idade, o desenvolvimento da criança de modo a relacioná-lo com as atividades. Por isso, o ponto de partida do programa de Educação Física, em qualquer ano, consiste em uma avaliação do estado atual de conhecimento da criança.

Atividades com bolas

Talvez a bola seja o mais importante dos objetos utilizados nas atividades físicas incluídas na cultura do povo brasileiro, assim como na de muitos outros povos em todo o mundo. Vários esportes possuem na bola seu principal objeto de jogo. No Brasil, é no futebol que a bola é mais considerada. Por suas dimensões simbólicas, sua forma, suas possibilidades de deslocamento e controle, a bola constitui uma peça sempre presente nos rituais lúdicos de todas as culturas.

Em nosso país diz-se de algumas crianças que praticamente nasceram com uma bola nos pés. Se forem do sexo masculino, é bem possível que, bem ou mal, chances há de que venham a exercer essa atividade que os homens monopolizam, mesmo considerando-se as iniciativas atuais, ainda que raras, de prática de futebol feminino.

Quando se fala de jogos com bola no Brasil, o futebol é imediatamente lembrado. Apesar disso, por mais paradoxal que possa parecer, ele tem sido largamente discriminado pela Educação Física. Os professores, ou posicionam-se contra sua inclusão nos programas escolares, ou o utilizam (no caso dos maus profissionais) para furtar-se ao esforço de programar boas aulas de Educação Física. Tal procedimento é lamentável, já que criar variações de atividades em torno do futebol poderia ser um rico meio de tornar a aula de Educação Física mais consequente em termos educativos

Por mais de vinte anos, o professor José Rossi realizou, em São Bernardo do Campo (SP), um trabalho de futebol com crianças chamado “Bola nos pés, livro nas mãos” (ROSSI, s.d.). Já naquela época, esse admirável educador já fazia o que os professores de Educação Física sempre deveriam ter feito.

Qualquer que seja o brinquedo realizado, se a professora trocar o tipo de bola que estiver sendo utilizado no jogo, por outro — por exemplo, uma grande e leve por uma grande e pesada, ou uma de borracha por uma de couro — isso

acarretará na criança a necessidade de novos ajustamentos. À facilidade de manuseio já adquirida com a bola anterior se sucederá uma dificuldade momentânea diante de uma bola diferente. Ou seja, romper-se-á o equilíbrio estabelecido ao longo de inúmeras manipulações com o material anterior. Essa ruptura de equilíbrio, criando condições para o estabelecimento de reequilíbrio num nível superior, é uma das funções básicas da educação. A título de exemplo, descreveremos várias atividades onde o contraste de peso e tamanho da bola se torna muito evidente.

O educador deve ser um provocador de desequilíbrios, desde que eles sejam compatíveis com o nível da criança, isto é, desde que ela possa superá-los. Na estabilidade não há desenvolvimento.

BOLA AO CENTRO

Trata-se de uma adaptação de brincadeiras de bola ao alvo, tiro ao alvo etc. Traçam-se no solo, com giz (se o solo for de terra, com qualquer objeto pontiagudo), cinco círculos concêntricos. O mais externo recebe o número 1, o segundo o número 2 e assim por diante, até o mais central, que fica com o número 5. A 5 ou 6 m de distância, marca-se uma linha, detrás da qual as crianças arremessarão as bolas. As coordenações espaciais são especialmente solicitadas nesta atividade, isto é, a relação da criança com a bola e a localização do alvo. Para lançar com precisão as bolas, precisam ser consideradas: a distância entre a criança e o alvo, a velocidade com que se lançará a bola, a localização do alvo etc.



Serão usadas cinco bolas diferentes em peso e tamanho. As crianças, principalmente as do 2º ano, tendem a acreditar que as bolas maiores devem ser mais pesadas, o que é falso. Por isso, tendem a lançar as bolas maiores com mais força que as menores. Daí a importância de se repetir diversas vezes a atividade, para que esse erro possa ser constatado e corrigido.

Uma criança por vez lança as cinco bolas (uma a uma) em direção aos círculos, tentando conseguir acumular o maior número de pontos possível (25), isto é, procurando colocar as bolas no centro.

Para que haja maior participação de todos, podem-se organizar duas ou mais equipes (consequentemente, duas ou mais áreas de lançamento). Nesse caso, a brincadeira vai exigir cooperação, pois o resultado de um interessa ao resultado geral do grupo.

Somam-se os pontos obtidos pelas equipes. Todas as crianças devem ter ocasião de repetir a jogada pelo menos três vezes seguidas. Essa repetição é fundamental, pois, a cada uma delas, haverá uma análise da execução anterior. Por exemplo, se a criança teve um mau desempenho na jogada passada, poderá corrigir erros na atual e melhorar a pontuação; se teve um bom desempenho, procurará manter os acertos.

Ao repetir a atividade, a criança, para melhorar seu desempenho, precisa levar em conta fatores como tempo, espaço, peso e volume, postura corporal, força, tipo de solo etc.

Trata-se de uma atividade que, do ponto de vista cognitivo, pode promover o desenvolvimento da noção de conservação, fundamental para a aquisição da noção de número.

Variações de bola ao centro

Pode-se aumentar a distância entre a linha de lançamento e o alvo; pode-se alterar a disposição dos números no alvo e assim por diante.

BOBINHO OU JOÃO BOBO

As crianças, em trios ou em grupos maiores, passam as bolas entre si, utilizando ora as mãos, ora os pés, procurando evitar que o bobinho as pegue. O êxito nesta brincadeira depende da habilidade do domínio da bola, o que dependerá do nível de coordenação entre olhos e mãos ou olhos e pés. Além de outros fatores, como a noção do próprio esquema corporal e as coordenações espaciais. Além disso, a criança tem que dominar a bola, enganar o bobinho e lançá-la em boas condições para um companheiro.

Sugiro que se promova o bobinho com os pés com grupos de meninas, pois as atividades de bola com os pés geralmente são exclusivas de meninos.

Uma vez que se observe que as crianças estão realizando bem o jogo, pode-se trocar a bola por outra de tipo, tamanho, peso ou material diferente, para romper o equilíbrio estabelecido e promover novas aprendizagens.

Variações do bobinho

Podem-se designar, por exemplo, dois ou mais bobinhos. Assim, as crianças precisam receber, manipular e lançar a bola com maior habilidade que no exemplo anterior. Os bobinhos, por sua vez, podem desenvolver estratégias para tomar a bola dos companheiros.

Modificação no espaço

Brincando num determinado espaço, ao término de algum tempo, as crianças coordenam-se em função desse espaço. Cada vez que esse for alterado, passando a brincadeira para uma área maior ou menor, cria-se a necessidade de novas coordenações, o que é desejável do ponto de vista do desenvolvimento motor e cognitivo.

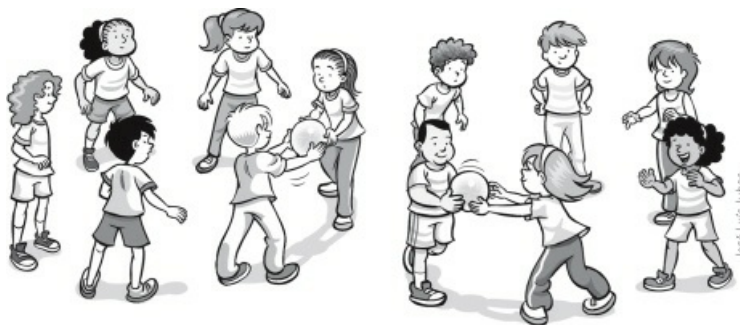
REVEZAMENTO COM BOLAS, EM CÍRCULO

Pede-se às crianças que se organizem em dois ou mais círculos, com o mesmo número de crianças em cada um deles. É importante que a organização dos grupos, bem como as decisões sobre a forma de passar a bola, fique por conta das próprias crianças. Para o professor, é mais fácil realizar o jogo se ele próprio definir a organização, mas este não é o melhor procedimento para uma educação preocupada com a autonomia das crianças.

Cada grupo permanece com uma bola. A um sinal do professor, passa-se a bola de mão em mão em uma certa direção, por uma ou mais voltas completas. Vence a competição o grupo que cumprir a tarefa primeiro. O fato de se fazer o jogo em forma de competição exige a execução de passos rápidos, portanto, mais habilidade no manejo da bola.

Ao envolver a criança em propostas de competição, no entanto, é necessário não criar um clima competitivo exacerbado, que possa deteriorar a qualidade do movimento. Se a competição pode acarretar maior empenho das crianças em acertar, os exageros, por sua vez, podem prejudicar a aprendizagem motora, pois a ênfase exclusiva na competição faz com que a criança desconsidere o gesto que está realizando.

Variações de revezamento com bolas, em círculos



Trata-se do mesmo jogo, executando-se os passes com os pés. Essas variações, como já explicamos, têm por finalidade acrescentar ao conhecimento adquirido novas situações com diferentes possibilidades de aquisição de conhecimentos.

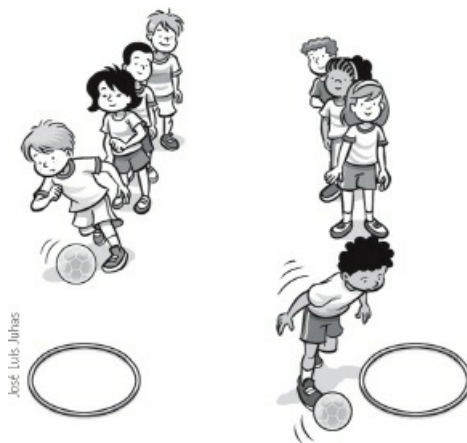
Após algumas execuções dirigindo a bola para um dos lados, inverte-se o sentido: ora as crianças ficam voltadas para o lado de dentro do círculo, ora para o lado de fora.

REVEZAMENTO COM BOLAS EM COLUNAS

Pede-se às crianças que se organizem em duas ou mais colunas (dependendo do número daquelas), atrás de uma linha demarcatória. À frente de cada coluna e cerca de 10 m distantes delas, colocam-se pontos de referência. A um sinal da professora, as primeiras crianças de cada coluna partem, conduzindo a bola com os pés, driblando-a ou rebatendo-a com as mãos contra o solo, como no basquetebol, contornam o ponto de referência à frente e retornam à coluna, entregando a bola ao companheiro seguinte, que procede da mesma maneira, até que todos tenham cumprido a tarefa.

O aspecto competitivo desta atividade a torna especialmente motivadora; neste caso, o grupo passa a depender muito da realização de cada componente, o que faz com que aumentem as exigências de habilidade e os conflitos. O nível de conflito, no entanto, deve adequar-se às possibilidades de elaboração das crianças.

Mais importante do que se conseguir aplicar estes exemplos, é compreendê-los o suficiente para criar atividades diferentes destas sugeridas, isto é, tornar-se independente para criar, e não ficar prisioneiro de manuais.



O tratamento dispensado pelas crianças aos companheiros que falham não possui o discernimento daquele que pode ser dispensado pelo professor. É comum elas brigarem e às vezes serem muito duras com os que falham. Essas sanções realizadas entre as próprias crianças surtem efeito muito diverso das que são impostas pelos adultos. O professor, nesses casos, deve atuar como moderador somente se isso se tornar necessário.

Variações de revezamentos com bolas, em colunas

Podem-se impor mais obstáculos a serem contornados durante o percurso.

Volta e meia a bola do jogo pode ser trocada por outra, de tipo diferente.

Esse tipo de atividade não leva em conta, como nas formas tradicionais de revezamento, apenas as crianças mais velozes. Outras habilidades, como a coordenação para o drible ou a condução de bola com os pés, coordenações espaciais e temporais, equilíbrio emocional, raciocínio etc., são incluídas e podem favorecer crianças que não estão entre as mais rápidas na corrida. Numa perspectiva de alcançar sempre o rendimento máximo, valorizando com exagero a competição, muitos dos jogos em Educação Física acabam por fixar a atenção das crianças apenas no objetivo de ganhar, e, às vezes, ganhar a qualquer custo. Quase sempre, só os mais fortes, os mais velozes ou os mais resistentes recebem as atenções do professor quando a expectativa se situa nesse plano.

BOLA 10

As crianças organizam-se em dois ou mais grupos (com o mesmo número de elementos em cada grupo). O jogo é iniciado com o professor lançando uma bola para o alto. A criança que pegar essa bola tentará passá-la a um companheiro de equipe, gritando “Um”. Se um seu companheiro conseguir pegá-la e passá-la a outro da mesma equipe sem que a bola seja interceptada, gritará “Dois” e assim por diante, até o número 10. Ou seja, o objetivo do jogo é passar a bola 10 vezes entre membros de uma mesma equipe, sem interceptações. A equipe que conseguir isso obterá um ponto. Cada equipe que intercepta a bola começa a contagem do zero.

Este jogo exige um bom sentido de cooperação. Cada falha cometida ocasiona a interrupção da contagem e dá vantagem para o adversário.

Nesta versão, o jogo é realizado com as mãos. A melhora da habilidade no manejo da bola, se ocorrer, dependerá das exigências do próprio jogo. O papel do professor, além de propor o jogo, é incentivar as crianças a desempenhar a atividade o melhor possível, chamando a atenção para falhas, dando pistas etc.

Variações do bola 10

Nesta atividade podem-se criar vários jogos entre grupos pequenos, dando margem a que as crianças toquem mais vezes na bola. Também se podem sugerir: bolas diferentes, só passes altos, passes baixos, passes picados, o uso exclusivo da mão esquerda ou da direita, passes com os pés, ou ainda aumentar ou reduzir o espaço físico do jogo.

OUTRAS ATIVIDADES COM BOLAS PARA EXERCÍCIOS ESPECÍFICOS

Estivemos sugerindo atividades com bolas em situações de jogo (ou de brinquedo). O espaço de jogo é mais livre de pressões que os exercícios de treinamento de habilidades. Permite, por isso mesmo, uma expressão mais ampla, sem a contenção de aspectos como o afetivo e o cognitivo, por exemplo. Uma passada pela teoria do jogo dá bem prova disso.

Existem outras atividades, no entanto, que podem ser mais próximas do exercício específico de habilidades motoras (equilíbrio, ritmo, coordenação espacial etc.) ou de fatores de execução (força e resistência), que poderiam ser propostas às crianças, não só com bolas, mas com cordas ou qualquer outro material. Importante seria, contudo, que, mesmo nesse caso, não se desconsiderasse a expressão lúdica das crianças. Por exemplo:

Passes com as mãos

As crianças se organizam em duplas, e cada dupla deve ficar distante da outra dupla mais ou menos 5 m. Pode-se pedir a elas, por exemplo, que passem a bola de uma para a outra criança, de todas as formas que julgarem possíveis.

Num segundo momento, pede-se às crianças que executem só os passes que julgarem mais fáceis; num outro, só o mais difícil de todos, ou ainda um outro que ainda não tenha sido realizado.

Essa atividade refere-se à mobilização de recursos cognitivos de modo geral, isto é, à inteligência tanto corporal como representativa (referente ao pensamento). A abertura para novas possibilidades dependerá da maior ou menor capacidade de dar conta dos problemas surgidos.



Outras formas de passes

- Lançar a bola com uma das mãos, recebendo-a com a outra; inverter.
- Lançar a bola em parábola.
- Fazer a bola chegar às mãos do companheiro depois de quicar uma só vez (duas ou mais vezes) no chão.
- Repetir a forma de passes descrita na atividade anterior, desta vez com os pés.

Atividades com bastões

Existem atividades muito interessantes que podem ser realizadas com bastões. Eis alguns exemplos:

JOGO DO EQUILÍBRIO

Desafiam-se as crianças a equilibrarem os bastões em diferentes partes do corpo. As crianças tendem a fazê-lo começando pelos pontos em que é mais fácil a execução, por exemplo, as mãos. Também é mais fácil equilibrar um bastão maior do que um menor, mas isso não é claro para as crianças até que experimentem. Por isso, a professora deve procurar fazer com que utilizem, em cada parte do corpo, bastões de diferentes tamanhos.

Esta atividade pode ser realizada num contexto de jogo coletivo mais elaborado, como a representação de um circo, com equilibristas e malabaristas.



PEGAR ANTES DE CAIR

Duas crianças, de frente uma para a outra, havendo cerca de 2 m de distância entre elas, seguram um bastão cada, que tem uma das extremidades apoiada no solo. A um sinal de uma delas (elas combinam entre si esse sinal), soltam seu próprio bastão e tentam pegar o do companheiro, antes que ele caia no chão.

Esta atividade exige muita velocidade de reação e de deslocamento da criança.

É mais fácil, para a criança, pegar os bastões maiores que os menores; o esforço da ação é que chamará a atenção para essa questão.

O professor deve propor as ações motoras de modo a se fazerem acompanhar de reflexão, ou seja, suscitando problemas que devem ser resolvidos pela própria criança.

Variações do pegar antes de cair

- **Aumentar a distância entre as crianças**
- **Realizar a atividade só com bastões grandes**

Do ponto de vista cognitivo, a noção mais envolvida é a da seriação que, no caso, está ligada ao esforço de ação que destaca as diferenças de tamanho entre os bastões. Como os bastões não estão organizados em séries, de forma a haver uma ordem dos maiores para os menores ou qualquer outra, a seriação será fruto das representações mentais do sujeito a respeito das ações que ele realiza com os bastões. Ou seja, verificando que um bastão menor exige mais esforço do que um maior, é que, ao nível mental, ele fará essa comparação, originando-se daí as noções de série e quantidade.

Toda ação que contenha algo que seja visto como novo para a criança constitui um problema para ela. Novo, para a criança, é aquilo que suas estruturas cognitivas não reconhecem.

- **Realizar a atividade só com bastões pequenos**
- **Realizar essa atividade em grupos maiores (em círculos)**

Cada criança do círculo segura uma extremidade do bastão com uma das mãos, estando a outra apoiada no solo. A um sinal, solta o seu bastão e pega o do companheiro ao lado (ora o da direita, ora o da esquerda). O sinal dado pela professora pode ser “direita” ou “esquerda”. Em outro momento, esse primeiro sinal pode ser associado a outro, por exemplo, “direita” ou “um” e “esquerda” ou “dois”. Esta atividade é bastante indicada para promover um incremento da noção da lateralidade.

Atividades com arcos

Assim como fazemos com outros materiais, podemos também pintar os arcos com cores diferentes. Os tamanhos devem ser variados. Não havendo recursos para comprar arcos prontos, pode-se comprar, ao menos, um cano flexível de plástico para proteção de fios elétricos, cortá-los nos tamanhos desejados, colar suas extremidades e pintá-los.

PEGADOR OU PEGA-PEGA

Adaptamos um pegador com arcos especialmente para que as crianças de 2º e 3º ano pudessem aprender a classificar objetos. O pegador, ao iniciar sua perseguição aos fugitivos, gritava o nome de uma cor. Havia arcos de várias cores espalhados no chão. Só não seria pego aquele que estivesse protegido dentro do arco da cor mencionada.

Numa situação emergencial como a de ter de escapar de um perseguidor, não é tão fácil classificar cores quanto em situações mais tranquilas. É por isso que uma criança que já classifica bem as cores, ou os lados direito e esquerdo em relação ao corpo, não consegue fazê-lo quando a situação de brinquedo exige mais rapidez de decisão, ou quando, em sala de aula, numa prova de Matemática, fracassa em problemas que normalmente resolve com êxito. Em ambos os casos, há uma situação de emergência, com maiores conflitos cognitivos e afetivos. A diferença é que, durante o jogo, cria-se um espaço mais livre de pressões, o que torna mais fácil sua realização. Na situação “séria” de provas em sala de aula, às vezes a pressão é insuportável para a criança.

Qualquer jogo de pegador exige, como habilidade motora básica, velocidade de deslocamento, bem como coordenações espaciais e agilidade.

GIRAR O ARCO

Cada criança pega um arco. A um sinal de início, roda-o mantendo o arco apoiado e em pé sobre o solo, e tenta deslocar-se até o ponto mais distante possível do arco, desde que consiga voltar antes que este caia ao chão. Ou seja, durante todo o deslocamento da criança, o arco deve permanecer girando, sem cair.



Não basta apenas utilizar maior velocidade de corrida para cobrir distâncias maiores. Manter o arco mais tempo girando pode produzir melhores resultados (o que depende da habilidade para manter equilibrado um objeto). A criança terá que aprender a fazer isso, bem como compreender que um arco maior pode permanecer mais tempo girando que um menor.

O êxito nesta atividade depende, em grande parte, de a criança aprender a conhecer as características físicas do objeto que está utilizando. A isso chamamos conhecimento físico.

Variações do girar o arco

Em vez de só correr o mais possível antes que o arco caia, pode-se pedir à criança que cumpra uma tarefa mais complexa. Por exemplo, pegar algum objeto de uma determinada cor, tamanho etc.

Seria uma boa oportunidade para favorecer crianças menos velozes. A educação motora não deve cuidar apenas de aspectos como força, resistência e velocidade, como ocorre quando o objetivo é apenas o desempenho físico, a competição, mas igualmente preocupar-se com outras características da motricidade que integram um conjunto tanto motor como afetivo, cognitivo ou social.

Atividades com latas

Pintamos latas vazias de refrigerantes, cerveja, leite e as usamos de diversas formas no brinquedo.

ESCRAVOS DE JÓ

Trata-se de um brinquedo popular tão rico, que poderíamos utilizá-lo em diversas situações, com vários objetivos. Neste caso, apenas queremos mostrar alguns usos com as latas vazias.

Depois de verificar se as crianças conhecem a canção deste brinquedo, pede-se que elas usem as latas como objeto a ser passado. É com elas que as crianças marcam, no chão, o ritmo da música. Tradicionalmente, nesse brinquedo, os objetos são passados da esquerda para a direita. Ora pede-se que as crianças façam bastante barulho com as latas, ora que façam o mínimo possível. Pedir às crianças que façam as passagens com o mínimo barulho implica solicitar uma coordenação mais

sutil.

Aparentemente fácil, vale destacar que esta brincadeira é de difícil execução, uma vez que se constitui em uma tarefa coletiva, na qual o erro de cada praticante compromete o êxito de todo o grupo.

Variações do escravos de Jó

Daremos poucas variações, pois o objetivo aqui é apenas mostrar o uso do material. Por exemplo:

Variar o tamanho, a cor e o peso das latas (colocando, por exemplo, areia em seu interior). O uso de latas de pesos e tamanhos diferentes serve para que sejam provocadas contradições entre os esquemas utilizados quando se manipula a lata, por exemplo, de um certo peso e a que se utiliza em seguida com um peso diferente.

No meio do brinquedo, a criança pega e passa outra lata de um peso ou tamanho diferente. Quando as características da lata são alteradas, a criança tenderá a manipulá-la utilizando o mesmo esquema anterior (força, modo de segurar etc.). É possível que, por causa disso, venha a errar, o que chamará sua atenção para as diferenças entre as dimensões dos objetos.



Passar as latas ora de pé, ora deitadas.

Passar as latas para o lado contrário ao inicial.

Pedir à criança que pegue duas latas, uma em cada mão, passando-as ao mesmo tempo.

O professor deve ficar atento à postura que a criança apresenta quando realiza a brincadeira sentada, assim como em outras ocasiões em que as exigências escolares podem contribuir para instalar defeitos posturais.



Desenho de Nina, 8 anos.

ANDAS OU PERNA DE PAU

Dentre as brincadeiras infantis, um das mais conhecidas é das Andas. Furam-se duas latas no centro, prende-se aos furos de ambas um cordão forte com comprimento que lhe permita ser seguro por uma criança na altura da cintura. A brincadeira consiste em caminhar sobre as latas, equilibrando-se. Em algumas regiões, essa brincadeira é realizada com peças de madeira sobre as quais se apoiam os pés, sendo conhecida pelo nome de **pernas de pau** ou **canela de pau**.

É evidente que um dos motivos da existência desse brinquedo é o de explorar as possibilidades de equilíbrio de quem o pratica e de promover o seu desenvolvimento.

Variações das andas

Usar latas mais pesadas, mais leves, largas, estreitas etc.

Percorrer caminhos em linha reta, sinuosos etc.

Incluir essa brincadeira nas corridas de revezamento.

CARRINHO

Brincar de carrinho é uma forma de atividade sempre bem acolhida pelas crianças mais novas. Nesta que sugerimos, as crianças empurram uma latinha com um bastão, guiando-a em diversas direções, como se fosse um veículo. O controle do objeto, nesse caso, não será feito diretamente com as próprias mãos, mas com a intermediação de outro objeto.

Além das exigências de coordenação sutil em relação ao controle dos objetos, a condução da latinha solicita noções espaciais especialmente voltadas para seguir as trajetórias programadas, sem bater nos outros.

TIRO AO ALVO

As crianças fazem pilhas de latas que procuram derrubar lançando bolas de meias sobre elas. Define-se com as crianças a distância do lançamento e a ordem em que o efetuarão.

Novamente, a questão do espaço. O êxito na tarefa depende em parte da correta consideração que se fizer da distância em que se situa o alvo, seu tamanho e localização.

Variações do tiro ao alvo

As pilhas de latas podem ser organizadas em filas com cores diferentes.

As bolas utilizadas para derrubar as pilhas de latas devem variar em peso e tamanho.

O jogo pode ser feito em forma de desafio, e as crianças organizarão suas equipes para competição.

Atividades com copos e garrafas de plástico

Uma das utilidades dos materiais descartáveis (além das vantagens industriais e comerciais) é a possibilidade de se transformá-los em brinquedos. Como não custam nada, todas as escolas podem tê-los. Não duram muito, mas podem ser constantemente renovados.

As possibilidades de uso desses materiais são as mais variadas: jogos de construção, brincadeiras como escravos de Jó, tiro ao alvo etc.

ESCRAVOS DE JÓ

A brincadeira é realizada com copinhos de café.

Depois de todos conseguirem um relativo êxito passando os copos vazios, coloca-se, por exemplo, areia dentro dos copos, pedindo-se que sejam passados sem que a areia caia. Depois disso, pode-se repetir o brinquedo colocando água dentro dos copos. Para a areia ou a água não caírem do copo, é preciso que a habilidade no manuseio do mesmo seja fina e de nível cada vez mais elevado.

É interessante notar que, quanto mais cuidadoso for o manuseio dos copos, mais se modifica a maneira de cantar. São provas que recolhemos nos jogos para evidenciar as relações entre a linguagem verbal e o ato motor.

CORRIDA DOS NÚMEROS

As crianças se organizam em duas colunas, com o mesmo número de participantes em cada uma delas. Em seguida, cada elemento de uma coluna adota um número, que vai do 1 até o número total de crianças em cada coluna. Assim, cada criança numerada de uma coluna terá uma outra correspondente na outra coluna. Quando o professor chamar um número qualquer, partem as crianças correspondentes, pegam um objeto (o professor menciona ao mesmo tempo um número e um objeto com uma certa característica) e voltam à coluna. Marca um ponto quem o fizer primeiro. O professor pode dizer, por exemplo, “8 azul”, “5 redondo” etc.

CONCLUSÃO

A criança compreende aquilo que vive, que concretiza na sua ação. Quando, num contexto de jogo, o professor oferece materiais variados, que podem inclusive ser confeccionados junto com as crianças, está permitindo que elas possam vivenciar e tomar consciência da realidade concreta, transformando o real em função de suas necessidades.

Por onde poderíamos começar, senão pelo conhecimento que a própria criança possui ao entrar na escola? Não é isso o que dizem a respeito da alfabetização Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, autoras que conquistaram a admiração de tanta gente? O que se vê, na maioria das vezes, é uma quase total desconsideração, por parte da escola, do conhecimento que toda criança com certeza possui, independentemente da escola. Ora, se quanto à leitura e à escrita a criança chega às instituições de ensino com um considerável conhecimento, que dirá das atividades corporais? Ela é uma especialista em brinquedo, mais até que a própria professora. Não uma especialista em teorizar sobre o brinquedo, mas em brincar.

O que essas autoras afirmam nesta passagem aplica-se perfeitamente às aquisições ligadas à educação motora: “[...] não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas, sim, de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o sujeito possui [...]”. (FERREIRO e TEBEROSKY, p. 24)

Restam ainda motivos para continuarmos a acreditar que a cultura infantil está longe de ser uma simples cópia do modelo adulto ou dos artificios da indústria de comunicações. É claro que a sociedade tecnocrática prefere recrutar seus futuros quadros entre pessoas conformadas ao seu modelo. Não há interesse, portanto, em reconhecer a cultura própria de cada povo, de cada região, de cada comunidade. Mas, certamente persistirá esse estranho fenômeno de transmissão cultural popular que, apesar de conservador, pois “pode atuar contra as inovações contra o progresso”, de acordo com Florestan Fernandes (1979, p. 176), garante a preservação de um patrimônio indispensável à sobrevivência da identidade cultural de um povo.

Além de constituir um importante alicerce para a cultura adulta, as atividades culturais infantis comportam um espaço livre de pressões adultas para o exercício de componentes não “bem aceitos” pelos mais velhos. Trata-se, especialmente, daqueles aspectos de ordem afetiva e sexual, como os que se veem nos brinquedos de “casinha” ou “papai e mamãe”, camuflados num cenário de ingenuidade infantil. Em relação a outros aspectos, como o cognitivo ou o motor, basta saber ver o envolvimento em brincadeiras como amarelinha, garrafão ou mãe da rua, por exemplo. Bem mais que a escola, o brinquedo infantil tem cumprido a importante missão de aperfeiçoar o acervo motor, elevando-o ao nível necessário para dar conta das solicitações que o ingresso no mundo de amplas relações sociais da escola exige.

As interferências de ordem afetiva, cultural e econômica, mais que as biológicas, sem dúvida alguma determinam diferenças marcantes entre as crianças. Por isso, antes de pretender equiparar o nível das habilidades motoras aos dois modelos teóricos, devem-se levar em conta pelo menos dois aspectos: 1º) cada conduta motora tem uma história a ser considerada; 2º) o conhecimento corporal, tanto quanto o conhecimento intelectual, deve ser significativo, isto é, referir-se a um contexto do mundo vivido, ter correspondência na experiência concreta da criança.

No que se refere ao aspecto cognitivo, em primeiro lugar deve-se levar em conta a organização do saber-fazer, o saber corporal, base de toda cognição e fundamental na ação humana por toda a vida. Quanto à estruturação do pensamento, é complexo o esquema de transformações que vai do ato corporal ao pensamento, mas, inegavelmente, é esse o caminho. Para a criança, brincar de amarelinha não é apenas um divertimento à toa (apesar de que isso também é importante), como transparece de opiniões colhidas entre adultos. Por isso, começar entrando em contato com o conhecimento próprio da criança (aquele que ela traz de fora da escola) é uma atitude mais racional do que tomar como ponto de partida prescrições de atividades que não se aplicam a criança alguma (uma imagem teórica de criança que não tem correspondência no mundo). Essa, todavia, não é uma atitude que prescindia de qualquer conhecimento teórico. Descarta, além disso, a adoção de uma postura mecânica, positivista, segundo a qual, o que é bom para a criança, o será em qualquer circunstância.

Nenhuma criança fica esperando chegar o momento de entrar na escola para começar a aprender. O mundo da cultura infantil é muito vasto, mas, ao que parece, invisível para a escola.

Contudo, há um fato novo acontecendo em nossos dias que não pode ser desprezado: é possível que a criança saiba mais sobre assuntos veiculados pela televisão e outros meios de comunicação do que sobre as coisas próprias de seu meio social e cultural.

Chegará o dia em que a construção do real efetuada pela criança será inteiramente calcada nos meios de comunicação? A criança não é um ser passivo à disposição dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação. Ela é capaz de utilizar tais conteúdos para estruturar sua própria realidade. A melhor maneira de garantir que a educação familiar e escolar preserve o vínculo entre conhecimento adquirido e a realidade concreta consiste não em negar os recursos da comunicação moderna, mas em aprender a utilizá-los.

Quando, nas décadas de 40 e 50, Florestan Fernandes dedicava-se a pesquisar o folclore e a cultura infantil, podia-se ainda ouvir uma criança dizer com frequência a respeito da aprendizagem de brinquedos: “Aprendi na rua”. Infelizmente, hoje em dia nossas ruas são cada vez mais impróprias para o aprendizado, e não só de crianças.

A expressão “aprendi na rua” equivale a “aprendi no grupo infantil”. O grupo infantil, a turma, pode, apesar da perda dos espaços públicos livres, continuar a existir em outros ambientes: nos pátios dos edifícios, nos espaços livres das escolas, nos terrenos baldios dos bairros e mesmo em algumas ruas.

Se, por um lado, é necessário compreender o mundo contemporâneo e sua grande influência universalizante, por outro

lado, a cultura infantil constitui um elemento de indispensável valor para a sobrevivência da própria cultura adulta.

Walter Benjamin (p. 70) nos diz que os brinquedos são “tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto”, o que nos torna temerosos diante da produção da moderna indústria de brinquedos construídos à imagem e semelhança do adulto. Quando os vemos, brilhantes, automáticos, cópias perfeitas de objetos de pessoas grandes, julgamos impossível que com eles se possa brincar — não há o que transformar para criar a fantasia. Mas será que não há mesmo? A criança não é o ser desprovido de criatividade, como, às vezes, consideramos. Não há dúvidas de que os heróis da televisão serão transformados quando passarem a habitar a imaginação infantil. Os brinquedos industriais serão pesquisados pelas crianças e, se fornecerem algum material para a fantasia, sobreviverão; caso contrário, serão abandonados no fundo da caixa de brinquedos.

Uma proposta pedagógica não pode estar nem aquém nem além do nível de desenvolvimento da criança. Uma boa proposta, que facilite esse desenvolvimento, é aquela em que a criança vacila diante das dificuldades, mas se sente motivada, com seus recursos atuais, a superá-las, garantindo as estruturas de conhecimento.

"O jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o fato de parecerem destituídas de significado funcional. Para a pedagogia corrente, é apenas um descanso ou o desgaste de um excedente de energia, mas esta visão simplista não explica nem a importância que as crianças atribuem aos seus jogos e muito menos a forma constante de que se revestem os jogos infantis, simbolismo ou ficção, por exemplo." (PIAGET, 1985, p. 158)

Existe muita confusão a respeito dos termos brinquedo, brincadeira, jogo e esporte. As definições dessas palavras em nossa língua pouco as diferenciam. Brincadeira, brinquedo e jogo significam a mesma coisa, exceto que o jogo implica a existência de regras e de perdedores e ganhadores quando de sua prática. Também esporte e jogo representam quase a mesma coisa, apesar de esporte ter mais a ver com uma prática sistemática.

Há línguas em que palavras distintas servem para designar brinquedo e jogo. Na língua portuguesa, mesmo em se podendo observar diferenças na prática dessas atividades, faltam termos específicos para elas. É por isso que os livros a respeito desse assunto referem-se às vezes a jogo e outras a brinquedo, para designar a mesma coisa, ou, ao contrário, para atividades que parecem diferentes, usam apenas brinquedo.

Em suas pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência e a gênese do conhecimento, Piaget verificou que os jogos ou brinquedos podem ser de três tipos: de exercício, de símbolo e de regra, que não são necessariamente excludentes.

Quando alguém realiza, sem necessidade, um ato já conhecido, deve estar fazendo-o por prazer — o prazer que saber-fazer confere. Observando crianças que ainda não apresentavam a linguagem verbal, Piaget observou que elas repetiam gestos já aprendidos, em situações em que seu uso era necessário, por puro prazer, como que para exercitar o gesto aprendido de forma a não desaprendê-lo. Nesse caso, caracteriza-se uma conduta lúdica, um jogo. Se essa ação é circunscrita ao ato corporal, chamamos a isso de **jogo de exercício**. Não é uma conduta exclusiva deste ou daquele período de vida, mas uma ação evidente e a única forma de jogo possível para as crianças do período sensório-motor, isto é, as que ainda não estruturaram as representações mentais que caracterizam o pensamento. Para Piaget, o jogo de exercício “não tem outra finalidade que não o próprio prazer do funcionamento” (PIAGET, 1978a, p. 144).

O **jogo simbólico**, ao contrário do primeiro, não teria esses limites funcionais: além de exercer papel semelhante ao do jogo de exercício, acrescenta um espaço onde se podem resolver conflitos e realizar desejos que não foram possíveis em situações não lúdicas. Ou seja, no jogo simbólico pode-se fazer de conta aquilo que na realidade não foi possível.

Além daquilo que é amplamente discutido por Piaget quanto ao jogo de exercício, eu acrescentaria outros elementos. Não se pode negar, ao lactente, elementos de afetividade ou cognição, por exemplo. A expressão afetiva de uma criança, antes da linguagem, é o gesto corporal. Como é que se resolveriam os conflitos de ordem afetiva nessa criança? Ficariam adiados para quando chegasse a fase dos símbolos? Ou será que, no espaço do jogo de exercício, as repetições motoras, aparentemente sem outras funções que não a de proporcionar prazer, não exerceriam papel semelhante ao descrito por Piaget no jogo simbólico? Além do mais, o próprio Piaget não desconsidera afetividade da primeira forma de jogo, já que se refere à questão do prazer, mesmo que funcional.

Creio que, assim como todas as formas de jogo aparecem, com maior ou menor predominância, em todos os períodos de vida, também as funções dos jogos são semelhantes em qualquer uma delas. De fato, o jogo de exercício já apresenta indícios do jogo simbólico, assim como ambos apresentam regularidades que marcam o nascimento das regras.

A terceira categoria considerada, a do **jogo de regras**, surge, de forma estruturada, em último lugar. É uma característica do ser suficientemente socializado, que pode, portanto, compreender uma vida de relações mais amplas. Enquanto jogo, representa as coordenações sociais, as normas a que as pessoas se submetem para viver em sociedade.

Mas o jogo não representa apenas o vivido, também prepara o devir. É no espaço livre de pressões que as habilidades (no caso, para se viver em sociedade) são exercitadas, podendo assim servir de suporte a outras de nível mais alto, quando necessárias.

“A regra é uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que a sua violação representa uma falta” (PIAGET, 1978a, p. 148). É como Piaget define a regra, característica principal das relações dos indivíduos em sociedade, os quais, quando jogam, o fazem socialmente.

A aquisição de uma nova forma de jogo não exclui as anteriores. Assim é que a criança, quando se envolve com suas fantasias, não o faz puramente na imaginação: a fala e os gestos corporais acompanham a atividade mental, inclusive porque, sendo assim, mantém-se com o mundo das coisas concretas um vínculo permanente. Durante o jogo de regras, por mais que a atividade pareça “séria”, comprometendo profundamente seus praticantes com objetivos coletivos, não se escapa à fantasia, aos voos da imaginação. Quanto à atividade sensório-motora de qualquer jogo de regras, não é necessário discuti-la, tal a evidência com que se apresenta.

O jogo social, caracterizado pela existência de regras firmemente estabelecidas por um grupo, é a forma avançada e complexa de jogo, adquirindo, em níveis de desenvolvimento mais elevados das pessoas e da sociedade, características cada vez mais sofisticadas.

O jogo de construção, comentado no primeiro capítulo, e também mencionado por Piaget, seria uma quarta categoria. Convém destacar, no entanto, que, na opinião desse autor, os jogos de construção “[...] assinalam uma transformação

interna na noção de símbolo, no sentido da representação adaptada” (PIAGET, 1978a, p. 148). Tais jogos representam, pois, uma transição entre os jogos simbólicos e os de regras, situando-se, como afirma o pesquisador de Genebra, “a meio caminho entre o jogo e o trabalho inteligente, ou entre o jogo e a imitação”. (PIAGET, 1978a, p. 149)

No que se refere mais especificamente a este nosso trabalho, os jogos simbólicos e aqueles com regras são os de nossa maior preocupação, por se constituírem nas formas mais avançadas de jogo, as mais tipicamente humanas e as que mais ocupam a criança desde o 1º ano. Os jogos de exercício, por seu turno, fazem parte de qualquer jogo corporalmente expressivo. Quando jogam futebol, por exemplo, as crianças agem de acordo com certas regras que elas mesmas constroem ou que aceitam dos mais velhos. Há, por trás dessa conduta, contudo, uma ampla estrutura motora, incessantemente ativada durante tais jogos. Mesmo sem estar consciente disso, o indivíduo corre, salta, gira, grita, abaixa-se etc., de maneira a tornar possível a realização das formas mais sofisticadas do jogo de regras.

Entre as múltiplas funções cumpridas pelo jogo, destaque-se uma muito especial. Diante de uma situação nova, para adaptar-se, o sujeito exercita aquilo que já aprendeu. Na prática, no entanto, não é possível separar adaptação de jogo, pois enquanto brinca a criança aprende incessantemente.

Convém esclarecermos um pouco melhor nossa concepção de jogo, na escola, para que não fiquem dúvidas desnecessárias.

Temos tentado deixar claro que o jogo infantil não constitui uma forma pura de assimilação, descomprometida com a realidade. Se o jogo fosse pura assimilação, não levaria em consideração as características dos objetos. Mas no jogo existe o trabalho, atividade que leva em conta o meio ambiente, com os objetos físicos e sociais. No trabalho, as necessidades de adaptação estão sempre presentes, havendo um grande esforço, por parte do sujeito, de acomodação aos objetos, isto é, de se ajustar às características dos elementos com os quais ele se relaciona.

Num contexto de educação escolar, o jogo proposto como forma de ensinar conteúdos às crianças aproxima-se muito do trabalho. Não se trata de um jogo qualquer, mas sim de um jogo transformado em instrumento pedagógico, em meio de ensino.

Essas considerações são necessárias para que as atividades de Educação Física não sejam entendidas, especialmente quando se trata de jogos, como algo descomprometido com a formação do aluno para cumprir seu papel social de criança e, mais tarde, de adulto.

Não é muito fácil entender a formação do pensamento na criança, por mais que se procurem, para isso, explicações teóricas. Para tornarmos menos complicada a compreensão desse problema, mudemos, pois a linguagem, recorrendo a algumas imagens, e perguntando então: como pensa uma criança?

O que tenho observado é que, em qualquer viagem, quem a realiza presta atenção quase que só no ponto de partida e no ponto de chegada. Se perguntarmos ao viajante detalhes sobre o caminho que percorreu, dificilmente conseguirá descrevê-lo. Ele é um típico viajante moderno, cada vez mais ansioso por chegar, por ver os resultados, interessado apenas no êxito de sua empreitada.

Pensar é mais ou menos como fazer uma viagem: uma viagem pelo mundo da imaginação, cujo cenário são as imagens de pessoas, objetos, números, letras, conceitos... Enfim, de alguma maneira esse cenário é composto com o material das próprias ações corporais. Mas, como ele chega ao pensamento?

Uma vez realizada alguma ação física, o que resta para o indivíduo que a praticou é o que pode abstrair dela. Toda ação torna-se possível porque houve uma coordenação que ligou os movimentos em função de um objetivo. Ou seja, essa coordenação é uma espécie de saber corporal que orienta a ação. A ação, uma vez realizada, acaba, mas, de sua coordenação o sujeito abstrai e incorpora elementos que serão o material de sua reflexão, de seus pensamentos.

Voltemos à história do viajante. Para ilustrá-la, pode-se usar um experimento clássico de Piaget. Apresentam-se a uma criança dois copos altos e estreitos com o mesmo tanto de água em ambos e pergunta-se a ela se a quantidade de líquido é a mesma nos dois ou se um deles contém mais que o outro. A criança, após comparar visualmente a quantidade de líquido de um copo com a do outro, acaba por afirmar a igualdade. Em seguida, o experimentador passa para um copo, baixo e largo, a água de um dos copos altos. Pergunta então à criança se a quantidade do líquido continua a mesma, tanto no copo estreito como no copo largo, ou se agora um deles contém mais. (Piaget s.d. (c))

Essa prova de raciocínio operatório só faz sentido se seu realizador (no caso, a criança) estiver presente quando da passagem do líquido de um copo para o outro. Alguém que chegue no local após essa ação, não poderá saber se em ambos os copos há o mesmo tanto de água ou não.

Suponhamos que a criança afirme que continua havendo, tanto no copo estreito, como no copo largo, a mesma quantidade de água. Como uma criança de raciocínio lógico operatório ou que está chegando a ele pode ter chegado a essa conclusão? Ora, o que de fato se constata visualmente quanto à disposição da água nos copos é que há diferenças de um para o outro. O líquido no copo estreito aparece mais alto que no copo largo. A forma, portanto, mudou. O que se conservou foi a quantidade. Ou seja, a criança que resolveu o problema demonstrou ter noção de conservação de quantidades.



O recurso utilizado pela criança para resolver o problema proposto é semelhante ao utilizado por um viajante que presta atenção no caminho percorrido. Como o que se vê após o transvasamento da água de um para o outro recipiente é uma diferença no nível da água em um e no outro copo, para concluir que a quantidade continua a mesma, a criança tem que viajar até o ponto de partida, até o início da prova, quando havia dois copos iguais com os líquidos no mesmo nível.

Pelas regras dessa prova, a criança não pode mexer nos copos. No plano da mente, porém, tudo pode ser revertido. Durante a ação de ver os níveis da água iguais no início e a transferência do líquido de um dos copos para um outro diferente, a criança retirou abstrações de sua ação visual do processo. O produto de sua relação com os objetos e suas transformações ficou incorporado nela. Agora, a criança tem que recorrer a esse material retido no seu inconsciente, num processo de transformação para algo consciente.

Somente pensando é que pode fazer o caminho de volta até o início da ação, quando lhe mostraram dois copos iguais. Nesse caminho, ela verifica que não se tirou ou acrescentou água durante a ação e pode concluir que deve haver o mesmo tanto de água, mesmo os níveis de água nos copos sendo diferentes. Além disso, se se pedir a ela uma explicação sobre sua resposta, ela poderá dizer, prestando atenção no percurso do líquido, que é porque não se tirou nem se colocou água.

Variações do jogo da amarelinha

Não é porque esse jogo é realizado tradicionalmente com oito ou 10 figuras geométricas (as “casas”) que nunca se deve alterá-lo. Pelo contrário, uma vez que se constate que está sendo corretamente realizado pelas crianças, devem ser acrescentadas novidades a ele. Por exemplo: em vez de 10 retângulos ou quadrados de mesmo tamanho, construir um de cada tamanho.

A criança, que vinha brincando de acordo com esquemas especialmente adaptados para a forma anterior de jogo, tende a continuar utilizando-os do mesmo modo agora. Por conseguinte, isso causa inúmeros fracassos.

Na continuação do jogo, devem ocorrer sucessivas correções feitas pelas próprias crianças (conforme o caso, com pistas dadas pelo professor), até que os esquemas sejam readaptados para a situação atual.

Nessas circunstâncias, papel do professor deve ser o de garantir o espaço pra que a criança possa agir com autonomia, de forma inteligente. Mas, se ele não quiser que o fracasso persista, como às vezes ocorre com algumas crianças, deve auxiliá-las na solução dos problemas.

O esforço do professor de Educação Física deve ser dirigido ao mesmo objetivo, entre outros, da aula em sala: o desenvolvimento cognitivo. A diferença é que, em Educação Física, deve-se dar maior ênfase à inteligência corporal (sem, porém, deixar de lado a inteligência conceitual).

Poder utilizar o conhecimento adquirido em situações anteriores para dar conta da situação atual já constitui uma pista. Por isso, o professor deve ter o cuidado de não propor atividades que não sejam relacionadas com outras já realizadas anteriormente.

Amarelinha gigante

Em vez de 8 ou 10 figuras, 12, 13 ou mais. A principal novidade aqui acrescentada é a exigência de precisão em alvos distantes. Quanto mais figuras, maior a distância entre a criança que lança o objeto (pedrinha, casca de laranja etc.) e as figuras de números mais altos.

A exigência cognitiva da amarelinha não se refere apenas à ação da criança ao saltar de uma figura para outra. Também o ato de lançar o objeto solicita coordenações motoras finas e muito especiais, referindo-se particularmente à relação da criança com um espaço muito definido, que exige muita precisão.

Uma noção que muito preocupa os alfabetizadores — a lateralidade — é solicitada em jogos dessa natureza. Assim sendo, não estranha que muitas crianças já tenham adquirido essa noção antes de entrar na escola: em quantos de seus brinquedos, a criança já não exercitou as funções que definem a lateralidade? Se, no entanto, se constatar que a lateralidade não está suficientemente desenvolvida para dar conta das exigências escolares, pode-se atingi-la recorrendo a jogos como a amarelinha.

Quando brincam de amarelinha, as crianças principalmente quando já estão hábeis nesse jogo, executam uma quantidade enorme de saltos, aumentando, sem dúvida, sua força de salto, habilidade fundamental para a realização de inúmeras atividades importantes para o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos.

Jean Le Boulch entende que a melhor maneira de levar uma criança a conquistar e consolidar sua lateralidade é promover exercícios de motricidade global.

Alteração dos números da amarelinha

Definir uma ordem numérica diferente daquela que tradicionalmente existe na amarelinha. Por exemplo, o número 1 na última figura, o número 10 no meio etc.

Esse procedimento tem a função de exigir que a criança faça adaptações de novos esquemas de movimento para que sempre se renovem os estímulos ao desenvolvimento da inteligência.

De acordo com Piaget, durante a realização de uma ação, dois elementos estão, de início, presentes na consciência do sujeito (PIAGET, 1977a). O primeiro é o objetivo da ação. Uma vez realizada a proposta (pelo professor ou pelos próprios alunos), o sujeito sabe, tem consciência daquilo que deve ser feito (se a questão foi bem explicada e se o sujeito prestou atenção). O segundo aparece ao final da ação, quando o indivíduo estará consciente do seu resultado, isto é, se deu certo ou se deu errado, se ele obteve êxito ou fracasso. Porém, sobre os meios utilizados para cumprir os objetivos da ação e chegar a um resultado, o mais comum é que as crianças (e também os adultos) não tenham consciência deles. Ou seja, o sujeito faz, mas não tem consciência dos meios que utilizou para realizar a ação.

Na ação pedagógica, se a interferência do professor subtrair ao aluno sua autonomia, impondo-lhe soluções para os problemas surgidos, muito pouco se exigirá de seu aparelho cognitivo. Se, por outro lado, a professora deixar que a própria criança resolva os problemas, ou se interferir apenas no sentido de fornecer pistas, o esforço de chegar a um bom resultado levará a criança a voltar sua atenção para os meios de ação, o que redundará em tomada da consciência. Por

meios de ação entendemos o caminho que vai da proposta da ação ao resultado. Por exemplo, no jogo da amarelinha seria o modo, a direção, a força com que se lança a pedrinha; o salto, primeiro num quadrado, depois no outro etc. Isso tudo interiorizado, tornado consciente, é que dá o tom das relações entre as ações corporais e a compreensão.

A criança não toma consciência apenas dos meios materiais da ação, mas também dos próprios meios intelectuais, o que se percebe, de acordo com relatos de Piaget, por “[...] expressões tais como ‘eu percebi que... Eu disse comigo então’, ou ‘tive uma ideia’ [...] etc.” (PIAGET, 1977a, p. 200).

DIA E NOITE

As crianças organizam-se em duas colunas com o mesmo número de participantes em cada uma delas. Uma das colunas, a da direita dos sujeitos, será denominada “Dia”; a outra, a da esquerda, chamar-se-á “Noite”. Se o professor disser “Dia”, por exemplo, os integrantes dessa coluna fogem dos que formam a coluna da “Noite”, para sua direita, evitando ser pegos, até um certo lugar que for considerado como limite. Se o sinal for “Noite”, ocorre o contrário.

É uma brincadeira muito conhecida, que dispensa maiores descrições. A posição dos alunos pode ser ora em pé, ora deitados, ora sentados. Cada um deve pegar aquele que lhe corresponder na coluna ao lado.

As crianças de escola, de modo geral, sabem o que é direita e esquerda, desde que tenham tempo para refletir a respeito. Na situação de brinquedo aqui proposta, a reação da criança, para não ser pega, deve ser muitíssimo rápida. O que decide o ato a ser realizado é predominantemente a inteligência corporal, ou seja, os esquemas motores que podem ser utilizados para tal fim, além de uma forma de raciocinar sobre o problema diferente daquela utilizada em situações de caráter menos urgente. Por isso é que os professores verificarão que, mesmo crianças que demonstrem conhecer bem os lados do corpo, fracassam neste brinquedo.

O que foi exposto reforça a necessidade de se enfatizar, na escola, atividades que coloquem em funcionamento, em nível cada vez mais elaborado, as coordenações espaciais. Sair da sala de aula e verificar o conhecimento que as crianças possuem em situações de brinquedo e jogo pode mudar alguns dos conceitos de aprendizagem mais comuns na escola.

Variações do dia e noite

Em vez de denominarmos as colunas de “Dia” e “Noite” somente, podemos acrescentar “Um” ao “Dia” e “Dois” ao “Noite”. As combinações podem ser as mais diversas: dois nomes para cada coluna, um nome e um número, número ímpar para uma, par para a outra etc.

AUMENTO EM DISTÂNCIA

É uma brincadeira de rua muito popular em algumas regiões do país. As crianças colocam duas cordas ou traços no chão, afastados um do outro uma certa distância que permita saltá-los com facilidade. Uma a uma as crianças saltam. A cada vez que o fazem, a distância é aumentada, separando-se os traços ou cordas, até que ninguém mais consiga saltar.

Trata-se de um exercício rico em coordenações espaciais e temporais: distância e velocidade de corrida, distância entre os traços ou cordas etc. Um dos problemas apresentados é calcular a distância exata da corrida para as exigências do salto, isto é, para se dar um salto maior, deve-se correr com mais velocidade, talvez com maior distância.

Falar de tomada de consciência pode evocar a imagem de alguém voltando-se para dentro de si. No entanto, entendo que a tomada de consciência emerge de uma relação na qual o foco da consciência dirige-se igualmente para o interior do sujeito e para o objeto de sua relação. Ou seja, tomar consciência de si é ao mesmo tempo tomar consciência do mundo em volta. É Piaget quem levanta essa questão, a meu ver, uma das mais importantes de sua obra. (PIAGET, 1977)

Tomar consciência de elementos como os objetos do salto (solo, areia, corda...), o espaço, o tempo, equivale, para o sujeito, a tomar simultaneamente consciência de seus próprios recursos, isto é, do próprio corpo. Quando falamos de tomada de consciência, deve ficar claro que se trata de aquisições parciais e não totais. Ninguém, em alguma ação, tem noção completa de tudo o que ocorre. Pouco a pouco o sujeito se conscientiza do próprio corpo, bem como do meio que o rodeia, a cada vez que puder mobilizar-se com autonomia. A consciência emerge no espaço da liberdade.

AUMENTO EM ALTURA

Tem mais ou menos os mesmos objetivos da atividade anterior. Neste caso, duas pessoas seguram uma corda ou bastão a uma certa altura e as outras tentam saltá-la.

Em relação ao aumento em distância, a diferença é que as coordenações espaço-temporais precisam ser readaptadas,

pois, no salto em altura, não se pode procurar uma velocidade máxima de corrida, mas sim uma velocidade compatível que permita uma freagem maior que no salto em distância.

SALTO EM DISTÂNCIA

A criança deverá saltar uma determinada distância, correndo para ganhar impulso e batendo o pé num determinado lugar para aumentar o impulso.

A diferença entre aumento em altura e salto em distância é que, neste caso, a criança é quem deve definir o lugar de onde sairá para realizar a corrida de impulso, e a marcação do salto se dará no ponto em que ela bater o pé para tomar o impulso.

A estimulação cognitiva, na forma aqui apresentada, ocorre principalmente no momento em que a criança tiver que definir a distância sobre a qual vai correr. Nesse momento, conhecendo o local onde deverá bater o pé, o corredor de saltos, o tipo de solo, suas próprias habilidades motoras etc., terá que coordená-los todos em função do salto. Basicamente, seu êxito dependerá das coordenações de tempo e espaço que puder realizar, além, obviamente, da noção de seu próprio corpo.

Uma vez realizado o salto, o resultado obtido tende a interferir no seguinte. A criança, vendo que acertou, procurará fazer de novo da mesma forma. A que errou, tentará corrigir o erro. Em ambos os casos, terá que voltar sua atenção para os meios utilizados na ação de saltar, isto é, a corrida, a impulsão, a forma de cair na areia etc. Pouco a pouco esses meios de ação, por conta de erros e acertos, vão se tornando conscientes.



Uma das maneiras de ensinar a alguém o salto em distância é o adestramento. Outra é a compreensão dos elementos envolvidos na atividade como tempo, espaço, o próprio corpo; enfim, explorando a inteligência do praticante. Prefiro esta segunda. A Educação Física tradicional, porém, tem demonstrado uma opção pela primeira.

O tempo todo, nessas atividades descritas, procura-se estabelecer uma relação clara entre ato e pensamento, entre ação e compreensão, objetivo que, no nosso entender, deve ser um dos principais da Educação Física na escola.

PEGADOR (PEGA-PEGA)

Na forma mais tradicional, escolhe-se um pegador que tentará pegar as demais crianças, dentro de um espaço limitado. Aquele que for pego passa a ser o pegador.

Propomos que a escolha do pegador fique por conta das crianças, as quais também determinarão as regras.

Em termos cognitivos, esta brincadeira diz mais respeito às relações espaciais estabelecidas pela criança, isto é, ao espaço utilizado para o brinquedo, o que implica a consideração dos seus próprios recursos motores e os dos colegas.

Variações do pegador

Estratégias de fuga e de captura poderão ser criadas pelas crianças, como forma de melhor realizar o brinquedo. O professor pode também propor variações quanto às dimensões espaciais e às maneiras de captura e de fuga.

Nas dimensões espaciais

É uma variação simples, que altera profundamente a maneira de brincar. Após realizar a atividade durante algum tempo num determinado espaço, pode-se, pôr exemplo, reduzir ao meio o espaço do brinquedo. De início, a tendência das crianças, principalmente as dos anos iniciais da escola, é transferir para a situação nova os esquemas da situação anterior, o que não dá certo. As dificuldades geradas pela utilização de meios de ação inadequados levam o sujeito a reformular seus esquemas, não só proporcionando-lhe êxito na ação como levando-o a tomar consciência, ao menos parcial, da ação. Ou seja, dessa forma, a criança pode não só realizar a ação, mas também compreendê-la.

Para provocar o efeito descrito nesta atividade, é importante mudar as dimensões do local do brinquedo sempre que a brincadeira estiver sendo realizada com eficiência, no espaço fixado inicialmente. Esta deve ser uma das funções básicas da educação escolar: provocar desequilíbrios no nível de conhecimento do aluno.

O conhecimento nunca é terminal. Tudo o que se aprende serve para se aprender mais. A decisão depende de escolher o que aprender, opção a que dificilmente o aluno de uma escola tem acesso.

Nas maneiras de captura

Em vez de um pegador, dois ou mais.

Isso cria uma dificuldade a mais para as crianças. O espaço de fuga reduz-se proporcionalmente; portanto, as estratégias de fuga, assim como agilidade e velocidade, precisam ser mais elaboradas.

Nas maneiras de fuga

Pode ser que as crianças queiram estabelecer um “pique”, isto é, uma zona neutra na qual não podem ser pegadas.

Em vez de apenas um “pique”, podem ser criados vários deles, em lugares diferentes na zona de brinquedo.

CONCLUSÃO

Qualquer que seja a atividade escolhida, sobretudo se se tratar de um brinquedo ou jogo, de preferência que faça parte da cultura infantil, dentro dos princípios aqui discutidos, provavelmente ela será significativa para crianças do 1º ao 5º ano. Portanto, para essas crianças tudo reduz-se ao concreto, daí a denominação operatório-concreto dada por Piaget ao período que coincide com a escola primária, ou seja, um momento da vida em que esta é “vista” pelo corpo.

Quem faz é o próprio corpo, quem pensa é também o corpo. As produções físicas ou intelectuais são, portanto, produções corporais. Produções essas que se dão nas interações do indivíduo com o mundo.

Com isso queremos justificar nossa posição em relação à preferência (mas não exclusividade) por atividades contextualizadas, significativas, isto é, não dissociadas da cultura própria da criança. Se for possível promover o desenvolvimento de uma habilidade motora, como girar, por exemplo, dentro de um contexto de brinquedo, por que fazê-lo isoladamente? Não vemos razões para “treinar” fora do jogo aquilo que pode ser realizado significativamente dentro dele.

Um dos objetivos principais do sistema de ensino, não só na escola, é promover o desenvolvimento cognitivo da criança, que não é alguma coisa que acontece espontaneamente, mas sim através de construções trabalhadas, sempre na dependência das interações que ela estabelece com o meio ambiente. Sendo assim, não faz sentido escolher-se aleatoriamente qualquer atividade para, na hora da Educação Física, divertir a criança. O aspecto diversão é obrigatório numa aula de Educação Física, mas as atividades devem ser escolhidas, entre outros motivos, porque o professor é capaz de compreender seus efeitos sobre o desenvolvimento. Se puder fazer isso, ele será capaz de variá-la, de modo a sempre acrescentar ao aprendido algo que ainda não o foi.

Deixar-se divertir passivamente constitui bem o contrário do jogo, que é a quintessência daquela atividade criativa sem a qual não pode subsistir a verdadeira humanidade. (LORENZ, p.175.)

Sou tentado a tomar uma posição semelhante à de Vygotsky em relação à aprendizagem (neste caso, a escolar), quer seja quanto ao conteúdo sistemático desenvolvido em sala de aula, quer seja quanto às habilidades motoras, artísticas etc., que, no fim, não estão dissociadas, mas tratam de componentes inter-relacionados do ser humano.

Nos textos de Vygotsky, o desenvolvimento é revelado não como uma produção dependente de recursos internos, biológicos do indivíduo, mas como resultado das relações que ele estabelece com o meio. Para esse autor, a aprendizagem é um fator de desenvolvimento.

O que possivelmente se depreende de mais importante na teoria do pesquisador soviético para aplicações pedagógicas é o conceito apresentado por ele de **zona de desenvolvimento proximal**, que seria a próxima zona de desenvolvimento que a criança vai atingir, cabendo ao professor facilitar o acesso da criança a essa zona.

Nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha. (VYGOTSKY, p. 96)

Isso é muito próximo daquilo que vemos acontecer fora da escola, entre as crianças de um mesmo grupo, apesar de que pode gerar alguma confusão: se não for bem entendido, pode levar alguém a achar que o que a criança aprende sozinha não tem valor, o que não é verdade. O problema é que Vygotsky se referia a indicadores do desenvolvimento, e não ao processo de desenvolvimento.

Aprender, para Vygotsky, é um aspecto necessário do “processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, p. 101). Daí sua preocupação em que a criança receba na escola “pistas” ou indícios de solução para os problemas. Para esse autor, as questões colocadas no ensino não poderiam constituir um mistério total para as crianças, mas serem apenas parcialmente desconhecidas, pois, dessa maneira, se poderia garantir o aprendizado, fonte de desenvolvimento.

Dois autores de vulto foram aqui mencionados. De um lado Piaget, possivelmente o mais importante estudioso do desenvolvimento cognitivo da criança na história da ciência contemporânea. De outro, Vygotsky, precocemente desaparecido, mas anunciando uma obra significativa na área dos estudos linguísticos e do desenvolvimento.

A obra do autor russo mostra um pesquisador bastante preocupado com as questões educacionais, ao passo que, em Piaget, raramente se nota tal preocupação. O lamentável em tudo isso é apenas o fato de que ambos são praticamente ignorados pela Pedagogia “moderna”, mesmo que tenham seus nomes citados com frequência.

Por que se move o homem, por que o faz, em que direção? É Manuel Sérgio (1987) quem afirma: “O homem, em si e a partir de si, está dotado de uma orientação e de uma capacidade de intercâmbio com o mundo, e toda sua motricidade é uma procura intencional do mundo que o rodeia... para realizar, para realizar-se!”

Creio que a Educação Física deve buscar aí o seu caminho. Talvez até à custa de abandonar, um dia, sua própria denominação. Será necessário, quem sabe, que abandone sua postura de meras realizações práticas para “entretê-lo”, “disciplinar”, “controlar”, “colocar ordem”, “formar músculos”. Um corpo científico próprio, de sustentação, está prestes a nascer, anunciado por Manuel Sérgio. Até agora, a Educação Física viveu de empréstimos das outras ciências. Mas como criar a tal autonomia científica quando os pesquisadores estão sempre a olhar para o objeto errado? Volto a repetir: mesmo sendo-se especialista em mãos, conhecendo-lhe os mais íntimos detalhes anatômicos e fisiológicos, não há garantias de, por essa via, se compreender os atos realizados pelas mãos. O objeto de estudo da ciência da motricidade humana (fundamento teórico de qualquer Educação Física) estaria mais além: situar-se-ia na ação em si de pegar, de lançar, de segurar, de bater. Essa ação, se a observarmos bem, funde, num todo, partes que até então existiam separadamente. Circunstância maior da vida, esse fenômeno de fusão evidencia a indissociabilidade entre corpo e mente, corpo e espírito ou, ainda, sujeito e mundo. Podemos, por questões de método, estudar em partes aquilo que compõe o homem ou suas relações com o mundo, mas, na realidade, nada se realiza sem a fusão de que falamos há pouco.

O movimento, o simples movimento corporal, aquele que se vê nos anos, ainda não revela o homem. O que está faltando, numa concepção de Educação Física que privilegie, acima de tudo, o humano, é ver além do percebido: é enxergar o movimento carregado de intenções, de sentimentos, de inteligência, de erotismo. É ver o rumo do movimento, sempre na direção de buscar, no mundo, as partes que faltam ao homem para ser humano. Portanto, uma prática de Educação Física humanista não poderia viver sob qualquer miopia em relação ao gesto corporal. Não há por que desenvolver habilidades corporal. Não há por que desenvolver habilidades (correr, saltar, girar, etc.) que não sejam significativas, isto é, que não sejam uma promoção de relações aperfeiçoadas do sujeito com o mundo, de modo a produzir as ações que o tornem cada vez mais humano, isto é, mais presente, mais consciente, testemunha do mundo em que vive.

Até há pouco tempo, a Educação Física apresentava heranças militarizadas em demasia. Em sua prática, ou se comandava, ou se obedecia. Os campeonatos esportivos, para os quais se preparavam as crianças, assemelhavam-se, muitas vezes, a guerras, como se o futuro dos tempos de paz fosse a guerra.

Vi-me há algum tempo às voltas com uma questão frequente nas discussões sobre o desenvolvimento infantil, mas extremamente complexa, dada a diversidade de teorias e opiniões a respeito. O que seriam movimentos naturais? Sendo o homem um ser social e político, integrante da natureza tanto quanto as árvores, os bichos e os minérios, sou tentado a considerar natural tudo aquilo que vejo no ser humano. Fica difícil determinar, nessa discussão, consideradas as definições disponíveis na literatura, até onde vai o natural e onde começa o não natural (artificial, construído).

Segundo os autores Bruno Edgar Ries, Jacintho F. Targa e Luiz Settineri (1979), considera-se movimento natural o “ato motor voluntário realizado pelo homem, adquirido e aperfeiçoado no processo de sua adaptação ao meio ambiente”. Citando Hébert, que foi o maior influenciador da Educação Física no Brasil até hoje, tais autores mencionam como movimentos naturais a marcha, a corrida, o salto, o quadrupedar (andar de quatro pés), o trepar, o nadar, o transportar, o equilibrar, o levantar, o lançar e o defender.

No ensaio de glossário para Educação Física escrito por Ries, Targa e Settineri, há exatamente 38 classificações diferentes associadas à palavra *movimento*. Apesar disso, e de tantos outros autores em outras obras, ainda não se chegou a um consenso sobre o que seja movimento humano.

Em Anita J. Harrow, numa obra já considerada clássica, *Taxonomia del ámbito psicomotor*, há mais ou menos 10 classificações relativas ao movimento humano. Porém, muitos daqueles que Hébert chamava de naturais, Harrow denomina movimentos básicos ou fundamentais.

Se continuássemos pesquisando os estudos de autores preocupados com a questão do desenvolvimento psicomotor, especialmente os ligados à escola americana, não teria fim o número de classificações e definições a respeito do movimento. De certa forma, isso acaba por inviabilizar o entendimento do que venha a ser o ato motor, a conduta humana de se movimentar para agir diante do mundo.

Georges Demeny e Georges Hébert talvez tenham sido os maiores influenciadores da Educação Física no Brasil, conforme nos relata Vitor Marinho de Oliveira. Ambos influíram fortemente na elaboração da doutrina da Escola de Joinville-Le-Pont, escola militar francesa, de onde saiu o Regulamento Geral da Educação Física, adotado oficialmente no Brasil por muitos anos com o nome de “método francês”.

Se, por um lado, tendo a considerar como natural qualquer movimento humano — enquanto integrante da natureza política, social e cultural —, por outro lado, sou levado a suspeitar de que não existe, no homem, qualquer movimento pronto e acabado. Olhando para uma pessoa, não consigo enxergar nela o lançar ou saltar, por exemplo, a não ser no momento em que, por algum motivo, tais gestos precisam ser realizados. O movimento é algo que se constrói no momento em que é necessário agir. Realizado o ato, ele se desmancha, termina, deixa de existir.

Suponhamos então que um professor, no seu programa de Educação Física, apresente a preocupação, muito justa, de que seus alunos expressem, num adequado nível de desenvolvimento, os movimentos que ele considera básicos: andar, correr, saltar, girar, lançar, pegar etc. Uma forma possível de exercitar o lançar, por exemplo, seria solicitar aos alunos que lançassem bolas uns para os outros, por cima do próprio ombro, a uma determinada distância. Esse gesto seria repetido até que fosse considerado satisfatório, de acordo com os padrões teóricos divulgados. Uma segunda opção seria procurar, dentro de uma atividade cultural da própria criança, de um brinquedo ou um jogo, aquelas situações em que esse movimento possa ser exercitado. Neste segundo caso, encontraríamos uma possibilidade de tornar a aprendizagem em Educação Física significativa, isto é, relacionada com a realidade concreta vivida pela criança. Tomemos alguns exemplos.

Não sou contrário à especialização, mas aos seus exageros. É claro que seria impossível, para compreender o ato motor, ser tão competente em anatomia quanto em Educação Física, Ecologia, Sociologia e assim por diante. Qualquer que seja a especialidade, no entanto, a análise não pode perder de vista o ambiente em que vive o homem.

ATIVIDADES DE CORRIDAS

São tantas as ocasiões em que nos brinquedos populares uma criança é obrigada a se deslocar, com maior ou menor intensidade, que não há por que, na escola de ensino fundamental, treinar essa habilidade isoladamente.

PEGADOR

Em todas as suas variações, a corrida é uma das habilidades mais solicitadas no pegador. Para pegar ou escapar, são necessários movimentos de deslocamento rápido. Porém, considerando-se a tarefa total, passa-se muito tempo correndo de forma moderada. Ou seja, em termos do esforço exigido na tarefa, parte é realizada por um mecanismo energético aeróbio, parte por um anaeróbio. Em outras palavras, os esforços de maior intensidade ficam por conta desse segundo mecanismo, e os esforços moderados, por conta do primeiro.

Se há uma coisa marcante para crianças, numa aula de Educação Física, é o correr por correr. Aquelas infundáveis voltas que se dão em torno de um terreno para se aquecer ou melhorar a resistência, só fazem prosseguir a rotina monótona que geralmente caracteriza a escola.

Variações do pegador

Existem vários tipos de pegador, como o pegador simples, o pegador com ajuda, pegador com corrente, o pegador com ou sem pique, o pegador com dois ou mais pegadores, o “relou, pegou” etc.

Sobram exemplos na literatura especializada sobre a importância do jogo e da atividade física no desenvolvimento da sociedade, infelizmente, quase nunca escritos por estudiosos ligados à Educação Física. É Huizinga quem diz que: “A vida social reveste-se de formas suprabiológicas, que lhe conferem uma dignidade superior sob a forma de jogo, e é através deste último que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo”. (HUIZINGA, p. 53)

Usar uma brincadeira infantil, como pegador, entre os conteúdos de um programa de Educação Física, só faz sentido se o professor puder entender o significado desse brinquedo numa situação educativa.

APOSTA DE CORRIDAS

Aposta de corridas “Vamos apostar corrida?” Não é assim que dizem as crianças quando brincam na rua? Colocam-se umas ao lado das outras e, a um sinal de uma delas, correm o mais rápido possível, tentando chegar, em primeiro lugar, até um ponto combinado. Isso não tem importância na formação do indivíduo? Já vi crianças fazendo isso correndo de costas, de lado, num pé só, de mãos dadas... Como promover essa atividade na escola?

CORRIDA SIMPLES

As crianças ficam umas ao lado das outras e, a um sinal, cada qual tenta cobrir mais rapidamente certo trecho. Não seria conveniente estimulá-las a cobrir, em velocidade intensa, distâncias maiores que 90 ou 100 m, para que não fossem submetidas a riscos, dado que se trata de esforços predominantemente anaeróbicos, extremamente estafantes?

O professor deveria agir como as crianças agem entre si: não dar muita importância à vitória deste ou daquele.

Devem-se mudar constantemente aqueles que competem entre si, às vezes colocando só os mais velozes numa série e os menos velozes em outras, outras vezes misturando os mais velozes e os mais lentos.

CORRIDA COM OBSTÁCULOS

Introduz uma combinação de corrida com saltos, giros, rolamentos etc. Dependendo de como sejam colocados os obstáculos, a regularidade entre eles promove um maior desenvolvimento da noção de tempo. Esta forma de jogo é realizada como a corrida de estafetas, interpondo-se, entre o ponto de partida e o de chegada, obstáculos, como pequenas barreiras, pneus, caixas, cordas etc.

ATIVIDADES DE SALTOS

AUMENTO EM DISTÂNCIA

Trata-se, antes de mais nada, de uma combinação entre corrida e salto, porque a corrida já é, ela própria, uma sucessão de saltos. A força dos membros inferiores é condição básica para o salto. Essa condição básica de força adquire-se durante as próprias atividades de corridas e saltos, entre outras, sem necessidade de treinamento à parte.

Pode ser realizada de forma competitiva ou não, coletiva ou individual.

Para aumentar a força de uma criança para saltar, não se deve forçá-la a realizar saltos exaustivos que poderiam inclusive, provocar lesões articulares. Inseridas nos brinquedos, as atividades de salto são muito mais seguras e proveitosas. A força de salto é uma das condições básicas para correr com mais velocidade. Treinar saltos, portanto, implica treinar a velocidade de deslocamento em corrida.

AUMENTO EM ALTURA

Esta atividade também já foi descrita no capítulo 5, “Cognição”.

A condição básica solicitada aqui também é a força de salto, não mais no sentido horizontal como no exemplo anterior, mas no sentido vertical.

PULAR CORDA

Vários exemplos foram descritos no capítulo 2, em “Atividades com materiais”. Todos são igualmente válidos para ilustrar este capítulo.

Eventualmente pode-se orientar a atividade para que a criança salte mais alto. Em outros momentos, pode-se orientá-la para que o objetivo seja quantidade de repetições. Neste último caso, predomina o trabalho de resistência de força de salto.

ATIVIDADES DE GIROS

São encontradas em brinquedos populares, como o pegador, a amarelinha, o futebol, o basquetebol, gato e rato, pular corda etc. Muitas vezes, os professores acreditam ser necessário aprender primeiro a girar para depois aprender basquetebol. Talvez fosse interessante considerar a hipótese de aprender a girar aprendendo basquetebol.

PEGADOR COM GIROS

Esta atividade sempre foi muito utilizada em nossos trabalhos e bem-aceita pelas crianças.

Pede-se às crianças, depois de escolherem, entre elas, um pegador, que permaneçam girando, inclusive o pegador, em torno delas mesmas. A um sinal, o pegador tenta pegar os demais, num espaço delimitado.

Noção espacial e equilíbrio são fundamentais para a realização deste brinquedo. A orientação espacial das crianças é perturbada por causa dos desequilíbrios provocados pelos giros. Para escapar ou perseguir, o indivíduo tem que realizar um esforço maior que o habitual para equilibrar-se.

As variações das atividades motoras existem exatamente para que os esquemas motores e mentais sejam utilizados em situações diversas. A repetição exaustiva de uma única situação não constitui estímulo para o desenvolvimento.

CORRIDA DE ESTAFETAS COM GIROS



Os alunos posicionam-se em colunas. À frente de cada coluna coloca-se uma corda comprida, no mesmo sentido daquela. Dado o sinal de partida, cada participante deve deslocar-se ao longo da corda, realizando saltos com giros de 180° , ora para um lado, ora para o outro. Vale notar que, após cada salto, o aluno deve apoiar-se no solo com a corda entre suas pernas.

Chegando ao final da corda, volta correndo o mais rápido possível para sua respectiva coluna, sem se preocupar com a corda.

Trata-se de realizar giros no ar, impulsionando com ambos os pés ao mesmo tempo, em torno do eixo longitudinal do corpo.

ATIVIDADES COM LANÇAMENTOS

Temos atividades culturais como a queimada, o basquetebol, o “bete”, as brincadeiras de acertar um alvo etc.

BETE

Assemelha-se ao beisebol. As crianças traçam dois círculos, um de frente para o outro, com cerca de 1m de diâmetro cada, distantes entre si mais ou menos 20 m.

Dentro de cada círculo colocam uma lata leve, ou um tripé formado por três pedacinhos de madeira finos e leves (uns 15 cm de altura), que são as “casinhas”. Joga-se em duplas. Uma das duplas mune-se de bastões, fazendo o papel de guardiões das “casinhas”. Os jogadores da outra dupla arremessam uma bolinha pequena tentando derrubar as “casas”. Os guardiões procuram bater a bolinha para longe e, cada vez que o conseguem, correm de um círculo ao outro, contando dois pontos para cada corrida, até que o adversário consiga trazer de volta a bolinha ou “contar” a corrida lançando a bola entre os guardiões.



Este jogo exige muita precisão no arremesso, pois as casinhas são pequenas, distantes, e um mau arremesso pode redundar numa rebatida forte por parte do adversário. Os que manuseiam os bastões também exercitam o lançamento, só que intermediado por um objeto — o bastão — e não com as próprias mãos.

As noções de tempo, espaço, coordenação visuomanual, são habilidades extremamente solicitadas nesta brincadeira.

ESTOURAR BALÕES

O professor fixa numa parede, a uma altura de cerca de 3 m, vários balões de gás. As crianças se municiam de pequenas bolas de borracha ou de meia, posicionando-se a uma distância de aproximadamente 5 m dos alvos. A um sinal, tentam estourar os balões lançando as bolas.

Sem dúvida alguma, todos se esforçam para acertar os balões, no que se divertem muito.

Essa atividade comporta inúmeras variações, dependendo da criatividade de quem a orienta e do espaço que possua quem a pratique.

CONCLUSÃO

Seria longo demais para os objetivos deste livro estender-se em descrições sobre atividades com giros, saltos, chutes, rolamentos, corridas etc. De modo geral, tudo o que se descreve no decorrer dos capítulos inclui essas habilidades.

Não sou partidário das linhas de Educação Física que se identificam com aprendizagem motora, creio ter deixado isso claro ao longo do texto. Em primeiro lugar, porque não acredito numa aprendizagem que não seja significativa, isto é, que não esteja vinculada ao contexto concreto da vida das crianças, de sua cultura, de sua sociedade. Em segundo lugar, porque creio que a Educação Física deve ser uma área de promoção humana. Ser humano é mais que movimentar-se, repito; é estabelecer relações com o mundo de tal maneira que se passe do instintivo ao cultural, da necessidade à liberdade, do fazer ao compreender, do sensível à consciência.

**A questão da
competição**

Um belo dia, pessoas ligadas a alguns setores da Educação Física começaram a apregoar a ideia de que eram indesejáveis, na Educação infantil, as atividades que envolviam competição. É a velha mania de pensar ser possível superar um problema negando-o. Negar o fator competição nos brinquedos e jogos infantis equivale, na prática, a banir o desporto dos conteúdos de Educação Física.

Pouco se sabe a respeito do jogo, do brinquedo ou do desporto em Educação Física. Seu caráter simbólico, representativo da cultura dos povos, por exemplo, é bastante ignorado. O jogo ou o esporte representam, num contexto lúdico, as ações individuais e coletivas das pessoas e da sociedade. Portanto, a competição não nasce no jogo, mas é nele representada. Se a competição assume, na sociedade, o caráter predatório que observamos atualmente, não é por culpa do jogo e nem será suprimindo deste o aspecto competitivo que o problema desaparecerá.

Huizinga, autor de *Homo ludens*, obra clássica sobre o jogo, afirma, a respeito da competição, que ela “possui todas as características formais e a maior parte das características funcionais do jogo”. Em diversas línguas como o grego, o holandês e o alemão, ambos, jogo e competição, aparecem inconfundivelmente ligados. Em todas as civilizações, desde as mais antigas, as formas lúdicas de competição sempre estiveram presentes, como nos rituais da China primitiva de “atravessar um rio, escalar uma montanha, cortar árvores ou colher flores” (HUIZINGA, p. 56).

Johan Huizinga escreveu Homo ludens em 1938, preocupado em apresentar seus estudos do jogo numa perspectiva histórica. João Paulo Monteiro o traduziu para nossa língua em 1971.

Não será exclusivamente a nossa vontade de educadores insatisfeitos com os efeitos nefastos que a competição assumiu na sociedade tecnocrática que irá extingui-la das atividades infantis. Não deveria ser função, além disso, da Educação escolar, eliminar formas culturais de manifestação que provêm de fora da instituição.

É possível que percebamos melhor a destrutividade da competição no esporte do que na vida em sociedade, mas é nesta que ela, de fato, destrói. O jogo e o esporte têm um caráter revelador que pode nos facilitar observar aspectos normalmente camuflados de nossas condutas.

A competição, como atividade de jogo, sempre existiu. Isso, contudo não justificaria por si só sua manutenção. Uma doença qualquer que nos acompanhe há séculos, nem por isso adquire o direito de não ser combatida. O que acontece é que a competição lúdica tem exercido funções importantes: no mínimo, a de manter, nas pessoas e na sociedade, uma característica que, na sua ausência, poderia ter-nos custado a própria existência enquanto espécie.

Desmond Morris, que chamou o homem de “macaco pelado”, não tergiversa. Para ele, “os antepassados do outro símio que sobreviveu — o macaco pelado — arrojaram-se abandonar a floresta e lançaram-se na competição com os outros animais terrestres, já então eficientemente adaptados ao solo. Era uma empresa arriscada, mas que pagou juros, em termos de progresso evolutivo” (MORRIS, p.16).

A crer nessa verossímil teoria evolutiva, a competição estaria na raiz mesma da própria sobrevivência do homem. Se hoje, na sociedade tecnocrática em que vivemos, a competição tomou um rumo que ameaça nossa sobrevivência, não creio, apesar disso, que tenhamos ultrapassado um estágio evolutivo que nos permita sobreviver sem ela. Já no século XIX, Darwin concordava que “todos os seres vivos estão expostos a uma rigorosa competição”. (DARWIN, p. 86)

Mas é Lorenz, o pai da Etologia*, quem nos fornece confirmações mais sólidas sobre a importância da competição nas atividades humanas: “Difícilmente se encontrará um campo da vida humana sobre o qual o impulso competitivo não influa”. Porém, mais adiante, da mesma forma brilhante com que suas investigações lhe concederam o Prêmio Nobel de Medicina em 1973, Lorenz alerta para a escalada da competição e da luta em nossos dias: “Em última análise, pode acontecer que a tendência à competição, incontida e impossível de conter-se, termine por levar a humanidade ao suicídio coletivo” (LORENZ, p. 134).

Ser competitivo é um recurso humano para estar no mundo. Garantias de sobrevivência? Não existem. Morre-se tanto por amor, quanto por ódio. Os recursos de adaptação, de criação da cultura, de formação de uma espécie humana, são caminhos para a aventura, há que se correr riscos. Não será a escola, muitas vezes na sua miopia e ingenuidade, que irá mudar o curso da História.

O que é inegável, e não pode ser negado na escola, é a existência, na cultura infantil, dos jogos competitivos, particularmente da segunda infância em diante, quando começam a surgir os chamados jogos sociais. Suprimir das formas lúdicas de expressão os elementos antiéticos e agnósticos** que caracterizam a competição seria o mesmo que negar, na expressão de Huizinga (p. 85), aquilo que constitui “[...] os fundamentos da civilização, porque o jogo é mais antigo e muito mais original do que a civilização”.

Um risco, portanto, que acredito, a educação escolar não tem competência para assumir e, se o fizer, como querem alguns adeptos da “criança pura”, será uma irresponsabilidade. Não se deve confundir o elemento competitivo contido no espírito humano e presente em todas as civilizações com as formas nefastas que a competição adquire em certos momentos da nossa história. Recusar-se a fortalecer, na Educação, a forma depravada com que a competição se manifesta na sociedade tecnocrática é desejável, mas sem negar à criança o direito de exercer e ampliar sua cultura.

Em relação aos jogos infantis, uma das características que os têm marcado, nas formas assumidas na escola e na iniciação esportiva, é a supervalorização do vencedor em detrimento dos perdedores. A começar pela discriminação que sofrem todos aqueles que, na escola, são incapazes de vencer, quando se trata de selecionar elementos para representar a instituição em eventos esportivos. Depois, durante os encontros competitivos, internos ou intercolegiais, premiam-se apenas os vencedores, ignorando-se a existência dos que obtêm colocações inferiores.

Esse é o ângulo através do qual são vistas as competições pelas pessoas que as promovem nas escolas hoje em dia. São formadoras de campeões, selecionadoras de raça, disseminadoras de sentimentos preconceituosos, reprodutoras da forma mais abominável de competição que orienta as relações entre as pessoas de nossa sociedade, e que encontra sua expressão ritual mais importante nos jogos olímpicos modernos. Vencer a qualquer custo é o lema que orienta a competição, nas relações sociais e nos jogos desportivos.

Talvez pudéssemos prestar um pouco de atenção no fato, absolutamente lógico, de que, na ausência de um vencido, não poderia existir um vencedor. Alguém já imaginou que, aquele que é o primeiro colocado numa disputa de corrida a pé, só o é porque houve um outro que foi segundo? E que sua vitória terá sido ainda maior se atrás dele chegarem também um terceiro, um quarto e um quinto? Agradeça, vencedor, àquele que permitiu sua vitória! Bastaria que todos os competidores, menos um, se retirassem da pista, para que não houvesse vencedor, nem vencidos, nem competição.

Professores realmente preocupados com o desenvolvimento das características humanas, em vez de tentar eliminar o caráter competitivo dos jogos, deveriam procurar compreendê-lo e utilizá-lo para valorizar as relações. Creio ser mais educativo reconhecer a importância do vencido e do vencedor do que não competir.

Vejamos, na prática, como se processa essa questão da competição entre as crianças. Boa parte das atividades descritas neste livro contém aspectos de competição.

CORRIDAS DE REVEZAMENTO

A maneira mais típica de realizar esse jogo é organizando-se as crianças em duas ou mais colunas, uma ao lado da outra, de frente para pontos de referência situados a uns 10 ou 15 m de distância. A um sinal do professor, os primeiros alunos de cada coluna partem, correndo o mais rápido possível, contornam o ponto de referência e retornam às colunas, quando os segundos alunos iniciam sua participação, procedendo da mesma forma, e assim por diante, até que todos cumpram sua parte na tarefa. É declarada vencedora a equipe que terminar primeiro o que foi proposto.

Vale uma observação: realizado o jogo dessa maneira, nota-se que, para as crianças, resta a tarefa de correr o mais rápido possível. As regras, a organização, o julgamento do resultado, ficam por conta do professor. Apesar disso, é uma atividade coletiva importante, pois, da ação de cada um, depende o resultado do grupo.

Sugerimos algumas alterações nessa maneira típica de jogar: que as equipes sejam organizadas pelas próprias crianças; que as regras sejam discutidas e definidas por elas; que elas possam decidir sobre os resultados.

Variações das corridas de revezamento

- Quicando uma bola no solo

À tarefa inicial de correr, acrescenta-se a de fazê-lo quicando uma bola, que será entregue ao próximo companheiro da coluna e assim por diante.

Neste caso, não basta ser o mais veloz. Uma nova habilidade motora é exigida, a ser combinada com a de correr. Isso evita que se privilegiem apenas os mais velozes, para contemplar uma habilidade que está mais facilmente ao alcance de todos.

É comum as crianças de um grupo que perde a competição repetidas vezes reclamarem disso. Pode-se discutir com elas a hipótese da troca constante de pessoas de uma coluna com outra.

Acontecerá, com frequência, de as crianças reclamarem dos companheiros que fracassam na sua parte da tarefa. É preciso entender que, nessa relação entre iguais, não há muita contemplação. É diferente a “bronca” que vem do companheiro de mesma idade daquela que vem da figura adulta do professor.

- Usando bolas diferentes

Pode-se conseguir um efeito completamente diferente do anterior se o professor simplesmente fizer o seguinte: deixar na mão da criança que inicia a corrida uma bola grande e leve e, no ponto de referência, uma outra grande e pesada, que possam, porém, ser quicadas. As crianças devem quicar a primeira bola até o ponto marcado e, chegando lá, trocá-la pela que estiver colocada no chão.

Após realizar a experiência de quicar uma bola grande e pesada, por exemplo, na emergência da ação competitiva, a

criança tende a realizar a segunda parte da tarefa da mesma forma, isto é, considerando que, por ser grande, ela também deve ser pesada. Essa atividade tem muito a ver com o desenvolvimento cognitivo, pois ajuda a promover o desenvolvimento da noção de conservação. Durante muito tempo, a criança tende a acreditar que, quando se muda a dimensão de um objeto, as demais também mudam, ou seja, se muda o tamanho, muda o peso, ou se o tamanho é o mesmo, o peso permanece igual, como ocorre no caso deste jogo. Como esse procedimento não dá certo, o mais comum é a ocorrência de alguns erros a mais no trajeto de volta.

- Mudando as trajetórias

Em vez de colocar os pontos de referência à frente das colunas e em linha reta, colocar mais de um em direções diferentes. Pode-se fazer essa atividade correndo livremente ou quicando uma bola.

Dessa forma, rompe-se com o esquema inicial de correr em linha reta. Cria-se, portanto, a necessidade de se reorganizarem as relações espaciais.

As sucessivas mudanças de direção solicitam do indivíduo mais agilidade que em linha reta.

- Conduzindo bolas com os pés

Podem-se realizar as formas até agora sugeridas de manipulação de bolas utilizando os pés. Os componentes do desenvolvimento envolvidos seriam mais ou menos os mesmos das atividades anteriores, mas esta solicitaria relações com os membros inferiores. As atividades com as partes de baixo do corpo provocam envolvimentos afetivos de ordem diferente do daqueles vivenciados com as partes de cima. Somos uma civilização de mentes, da parte de cima do corpo. As partes inferiores não são consideradas nobres. Abrigam os instintos, o sexo, a ligação com a terra: todas coisas de pouco valor na sociedade ocidental.

"Exatamente pelo fato de o futebol ser jogado com os pés, o nível arcaico e irracional da emoção ativada é muito maior. E o fato de o controle da bola ter que ser feito com os pés, em momento de tão grande tensão, torna o controle das emoções na hora da jogada em efeito realmente heroico do ponto de vista psicológico e até existencial." (BYNGTON, p. 24)



OUTRAS ATIVIDADES COMPETITIVAS

Basta dar uma olhada nas ruas, nos lugares abertos, onde as crianças ainda podem brincar com uma certa liberdade corporal, ou nos momentos de recreio nas escolas. Constataremos a presença frequente de atividades competitivas individuais e coletivas. Entre as individuais, por exemplo, temos o “aumento”, já comentado neste livro, as apostas de corrida, o esconde-esconde, o pegador, a amarelinha. Entre as coletivas, o futebol, o bete ou taco, a queimada, o “salve”.

Quando a competição é exacerbada, sem dúvida envolve riscos. Foi com indignação que Konrad Lorenz (p. 134) se manifestou a esse respeito: “Nenhum amigo dos animais teria a crueldade de exigir de um animal os exercícios extenuantes que são exigidos de crianças que demonstram habilidade para a patinação”. O exemplo serviria para qualquer esporte que tenha objetivos declaradamente competitivos.

CONCLUSÃO

Para Jean Chateau, pode-se perceber com alguma facilidade a passagem da brincadeira individual para a de cooperação:

Quer se trate de correr, pular, lançar uma flecha, usar uma farda, tudo pode ser jogo de uma criança isolada. Mas, se duas crianças brincam lado a lado, uma rivalidade nascerá rapidamente: quem salta mais longe?... quem corre mais depressa? (CHATEAU, p. 47)

De fato, a competição exige a presença do outro. Nenhuma criança poderá se sair vencedora em um jogo se não houver uma outra que esteja competindo com ela. Nesse sentido, a competição ganha características de verdadeira cooperação. Creio que a escola deveria explorar principalmente esse aspecto do jogo competitivo.

Falando a respeito dos jogos de regras, Piaget, descreve-os como:

[...] jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos. (PIAGET, 1978a, p. 185)

Não vemos aí a competição sendo tratada como um monstro apavorante da conduta humana, mas como um elemento constitutivo da atividade lúdica da criança, cumprindo, entre outros, um papel fundamental: o de encaminhar para a cooperação.

* **Etologia** é o estudo dos hábitos dos animais e de sua acomodação ao meio ambiente.

** Elementos antiéticos e agnósticos são elementos de oposição e luta característicos da competição.

Já dizia Freud que a vida de um adulto seria inviável se um filho seu pudesse realizar, sem restrições, todos os desejos. Nessa ocasião, ele também afirmou que a Educação deveria encontrar a exata medida entre necessidade de realizar os desejos e as normas que regulam a vida em sociedade.

Não se trata apenas de uma questão de repressão do adulto sobre a criança. Quanto mais nova ela for, maior será a resistência para sufocar um desejo. A criança chora, esperneia, grita, tentando, de todas as formas, fazer valer sua vontade. Geralmente não consegue, pois os mecanismos de repressão adulta são muito fortes e violentos. Talvez seja necessário que aqueles que educam crianças mais novas (da primeira infância) — pais, professores, assistentes — entendam a dificuldade que uma criança tem para se colocar no ponto de vista do outro. Esta é a condição necessária para levar em conta os desejos e interesses dos demais e assim, voluntariamente, ceder dos próprios, pelo menos em parte, a partir do que se podem estabelecer regras de convívio social. Antes de um certo amadurecimento, isso é bastante difícil, e a criança bem que se esforça. Basta observá-la brincando.

Como se pôde observar até aqui, numa Educação voltada para a autonomia o professor não desempenha um papel secundário; pelo contrário, sua atuação torna-se mais intensa e importante, exigindo, portanto, um melhor preparo profissional.

Uma das diferenças básicas entre o comportamento social de crianças da primeira infância e as da segunda infância é que aquelas se consideram o centro de todas as coisas. Tudo gira ao seu redor e depende delas. As mais velhas aparentemente saem dessa posição e passam a integrar um espaço que não tem mais centro. São apenas um elemento entre outros, interagindo em íntima dependência uns com os outros.

O homem é um ser social. Para se chegar a isso, no entanto, deve-se levar em conta o tempo de maturação biológica, as coordenações espaço-temporais, a formação da imagem corporal, o desenvolvimento do pensamento, dos sentimentos... e muitas outras atividades cooperativas que não podemos esperar de crianças pequenas.

O desenvolvimento não se processa, porém, de acordo com uma simples relação matemática. Não se contam em dias ou anos os períodos do desenvolvimento, mas em produções que têm a ver com as condições biológicas, sociais, ecológicas, econômicas, culturais etc. As crianças chegam à escola aos 7 anos, porém, e espera-se que, por terem essa idade e se situarem teoricamente na segunda infância, tenham atingido um nível de socialização compatível com o convívio em um mundo socializado, como se supõe, seja o da escola. Patrimônios, como a linguagem falada e a escrita, a Matemática e as Ciências, exigem um sujeito que possa partilhar com os outros num nível bastante elaborado de socialização.

Ora, não é a idade cronológica que determinará isso, mas as condições de vida.

O que nos interessa mais de perto, uma vez que tratamos especificamente das condições da educação motora, é a atividade física infantil, a ludicidade da ação, o jogo. Já disse alguém que brincando a gente tem espaço para aprender; trabalhando, a pressão do rendimento suprime boa parte desse espaço. É claro que esse alguém se referia ao trabalho como o que se vê na sociedade atual, nem escravo nem livre. Florestan Fernandes escreveu, com a maior propriedade, que “O indivíduo é preparado — nos grupos infantis — para passar da primeira para a segunda infância, desta para a adolescência etc., suavemente e também, porque as aquisições são experienciadas, concretamente. Por isso os grupos infantis são verdadeiros grupos de iniciação à cultura vigente e se apresentam como uma real antecipação à vida do adulto”. Ou seja, as crianças brincam de serem adultos. O que é sério para nós, para elas é brinquedo, o que não quer dizer que tudo o que fazem é brincar. De que maneira nossa sociedade adulta se mantém, apesar de acabar nosso tempo de vida? Aprendemos com nossos pais que aprenderam com nossos avós. Parte da transmissão dessa aprendizagem se dá no espaço privilegiado da cultura infantil.

Vale a pena prestar atenção nas palavras de Piaget, quando escreveu *O julgamento moral na criança* (p. 28): “Basta observar um bebê de dez a doze meses para notar a quantidade desses rituais que, seguramente, anunciam as regras dos futuros jogos”. Os indícios do comportamento social da criança são visíveis desde cedo, bastando que se observem com atenção seus atos, especialmente os relacionados ao brinquedo. As regularidades presentes nas ações lúdicas, naquilo que Piaget chamou de jogo de exercício, anunciam, sem dúvida, a regularidade característica dos jogos sociais e do comportamento mais socializado da segunda infância.

Mais ou menos como a de Piaget é a palavra de Le Boulch, preocupado este último, porém, com outras questões mais diretamente ligadas à Educação Física: “Desde o início do desenvolvimento psicomotor inicia-se o processo de socialização, uma vez que o equilíbrio da pessoa só pode ser pensado pela/e na relação com outrem” (Le BOULCH, p. 37).

Entre esses primeiros indícios de socialização, marcados no brinquedo pela regularidade de reprodução de certas ações (que não devem ainda ser confundidas com regras, mas apenas um anúncio destas) e o jogo social de cooperação, existe uma intensa atividade de construção das regras que acompanha a criança desde o surgimento da linguagem até o final da primeira infância. Além disso, regras disciplinares é o que não falta, quase sempre vindas dos adultos, às quais a criança cede quase inevitavelmente. Porém, obedecer a elas não significa dar-lhes o uso que um sujeito socializado, cooperativo, lhes dá. Tanto é que, na educação infantil, vemos com frequência crianças brincando e usando tais regras, porém, de

acordo com uma conotação muito particular, e não para regular as relações com os outros.

É na fase escolar que congrega crianças de sete até 11 anos mais ou menos que a regra, tal como deve se utilizada socialmente, se manifesta com evidência. Da parte da Educação Física, o comportamento social, regulado por normas de convívio aceitas por um grupo, tem no espaço da atividade física, especialmente no jogo, um espaço privilegiado de manifestação. Desde, é evidente, que a ação da professora não seja simplesmente submeter as crianças às regras adultas, mas sim, estimulá-las a utilizá-las como recurso de convívio.

Que não se caia na ilusão, porém, de que a criança, só porque tem 7 anos e entrou na escola, consegue praticar as regras. Ter ou não condições de compreender o uso das regras dependerá de suas condições anteriores de vida. A escola, de sua parte, não colabora muito com a socialização de seus alunos. Mantê-los imobilizados em carteiras, submetendo-os a um conjunto complexo, para as crianças, incompreensível, de regras, além de impor tarefas de realização individual, não são os ingredientes mais adequados para uma socialização eficiente. Já conheci uma escola que estabelecia mão e contramão para a circulação dos alunos; em outras, um aluno era encarregado de anotar para o professor as “indisciplinas” dos colegas, isto é, estimulado a ser um dedo-duro mirim. Infelizmente, práticas como essas não são incomuns em nossas escolas.

Vejam essa afirmação de Le Boulch (1987, p. 37):

Vejam uma regra incompreensível para as crianças: para aprender o que se ensina na escola é preciso ficar sentado numa cadeira, sem se mexer, sem falar. Tanto é que, em qualquer oportunidade que apareça, as crianças a transgridem.

[...] em contradição absoluta com as ideias recebidas e os lugares-comuns prodigalizados em Educação Física, a maneira mais eficaz de levar um indivíduo a integrar-se num grupo é desenvolver primeiramente suas aptidões pessoais e consolidar sua “imagem do corpo” [...].

Tal afirmação contradiz profundamente o conceito de que as crianças, para aprender os conteúdos escolares na escola de ensino fundamental, precisam estar sentadas, imóveis e em silêncio. Seria difícil a um indivíduo, em tal postura, tanto integrar-se num grupo, como desenvolver suas aptidões pessoais ou consolidar sua “imagem do corpo”. Com relação ao que diz aquele respeitável autor francês, eu apenas refutaria a ideia de primeiro fazer uma coisa para depois chegar à outra. Acima de tudo, porque a ocorrência de um fenômeno não leva necessariamente a outro, pois muitas interferências podem acontecer nesse processo. Depois, porque a “imagem do corpo” e as aptidões pessoais não se desvinculam da integração em grupo. Quando a integração em grupo ainda é insuficiente, também o serão as aptidões pessoais e a imagem corporal. Seguem, esses elementos, um desenvolvimento mais ou menos paralelo. Ou seja, um não é causa do outro.

Se não houver respeito pelas regras, como se pode viver em sociedade? Mas há regras que, por serem autoritárias e incompreensíveis, existem para serem desobedecidas. Mesmo as regras mais tradicionais, transmitidas de geração a geração, precisam ser compreendidas pelas crianças, o que equivale a uma verdadeira participação em sua construção.

ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ENVOLVEM SOCIALIZAÇÃO

Estamos realizando atualmente um trabalho com crianças de 7 a 11 anos na Faculdade de Educação Física da Unicamp, onde, entre outras coisas, observamos seu comportamento social. Especialmente quando jogam futebol, reparamos, pela quantidade de ocasiões em que o jogo é interrompido para discussão, o quanto a regra se tornou para elas um elemento fundamental do jogo. Encaixam-se aqui, com perfeição, as palavras de Piaget sobre a construção das regras: “O divertimento específico do jogo deixa assim de ser muscular e egocêntrico para tornar-se social” (PIAGET, 1977c, p. 37). Ao contrário de crianças mais novas, as de segunda infância não mais se comparam com o simples jogo motor.

Em alguns momentos pedimos que as crianças se separem em dois grupos, um de mais velhos (10 e 11 anos mais ou menos) e outro de mais novos (7, 8 e 9 anos) para facilitar a atividade, de modo que os menores tenham mais chances de participar (quando jogam todos juntos, os mais velhos não passam a bola para os mais novos). O mais interessante de observar nesses momentos é que o grupo dos maiores passa mais tempo discutindo, que jogando; o dos menores, mais tempo jogando que discutindo. Isso é compreensível: estes últimos estão, em relação à prática das regras, descobrindo o prazer do jogo cooperativo; aqueles primeiros, mais velhos, começam a compreender o significado das próprias regras, que passam a ter para eles um interesse em si mesmas.

Qualquer que seja a atividade proposta pelo professor ou escolhida pelas crianças, num espaço de autonomia, haverá sempre motivo para que as regras sejam construídas e praticadas, isto é, para o estabelecimento de normas que regulem as relações do grupo.

Pedir às crianças que se organizem em grupos

Em vez de se proceder de acordo com a tradição da Educação Física, em que o professor organiza os grupos, pede-se

que as próprias crianças o façam (equipes, times etc.).

Não há dúvidas de que essa forma dá mais trabalho para o professor que a tradicional. Pode ser que, no início do programa, com crianças pouco acostumadas ao processo, se leve mais tempo na organização que no jogo propriamente. Acontece que a organização faz parte do jogo, uma parte de que, quase sempre, só o professor participa.

Por exemplo, três equipes com o mesmo tanto de crianças em cada uma delas. Essa proposta permite que se extraia muito da ação das crianças. Ter o mesmo tanto em cada grupo implica que, às vezes, um grupo que tenha uma ou duas crianças a mais precise passá-la para outros grupos. Acontece que as crianças nem sempre concordam com essa troca. Chegam a um acordo, por fim, às vezes levando o professor a participar de uma das equipes.

Propor qualquer jogo, sem estabelecer as regras

Numa pesquisa realizada pela professora Silvana Freire, em 1982, um grupo de crianças realizava jogos sem o estabelecimento prévio de regras, ao passo que um outro o fazia na forma tradicional, isto é, obedecendo a um conjunto de regras imposto pelo professor. Eram alunos de 4º ano. Coincidentemente, os que faziam parte do grupo de regras livres chegavam, por conta própria, a construir um conjunto de normas que eram mais ou menos as mesmas obedecidas pelo outro grupo, sem saber o que este fazia. Havia diferenças básicas entre esses grupos: o de regras livres raramente as transgredia, o que era frequente no outro grupo. As crianças que construíam as próprias regras as compreendiam bem, ao passo que as que somente obedeciam tinham pouca consciência dessas regras. Quanto à habilidade para jogar, apesar de os alunos do grupo de regras livres praticarem menos o jogo porque discutiam mais, jogavam tão bem quanto os alunos do grupo de regras impostas.

O que a Educação Física, como disciplina escolar, pretende? Educar, como as outras disciplinas se propõem, ou apenas promover atividades práticas desvinculadas de um projeto pedagógico? Como disse Florestan Fernandes, sobre a socialização da criança: “O interessante, para nós, é que se trata, exatamente, do aspecto da socialização elaborado no seio dos próprios grupos infantis, ou seja: educação da criança, entre as crianças e pelas crianças” (FERNANDES, p. 176). De que adianta praticar o jogo com regras se, sendo estas a característica mais marcante do jogo, da segunda infância em diante, a criança não as puder compreender?

Diante da necessidade de jogar em grupo, a criança não tem escolha: ou desiste da ideia ou constrói as regras de que necessita para levar adiante sua prática, a menos que apareça um professor que lhe imponha todas as regras.

O papel do professor passa a ser muito importante: intermediar as discussões.

Nunca vi crianças votando para resolver um impasse. Todas as discussões sobre regras que vi até hoje foram resolvidas por consenso. Também não conheço, entre crianças, unanimidade.

Existem outros pontos a considerar num processo de aprendizagem que não só o número de repetições, como por exemplo, a compreensão. Na pesquisa mencionada, um dos grupos de crianças repetia menos os movimentos que o outro, mas nem por isso apresentava menor habilidade para jogar.

Futebol aos pares

Mais aplicável aos alunos mais velhos, de 10 e 11 anos, é realizado por duplas que entrelaçam os braços e assim jogam o tempo todo. De um lado, metade das crianças forma duplas; do outro lado, as crianças restantes também jogam em duplas. Nessa formação permanecem inclusive os goleiros.

A professora dá apenas algumas bases de organização do jogo. Todas as demais regras serão da competência dos alunos.

Apesar de poder ser praticado com as regras do futebol, acontecem situações tão imprevistas que regras diferentes das convencionais são inventadas a todo instante. Às vezes as regras são criadas sem grandes problemas. Quando há um impasse, no entanto, o professor age como mediador para facilitar a solução.

O jogo é bastante divertido e tem uma característica muito especial: não privilegia apenas os mais hábeis em futebol.

Corridas de estafetas

Já mencionadas em capítulo anterior, suscitam inúmeras situações de construções de regras. É uma atividade típica de competição. Mas, como escreveu Piaget, “[...] não é a simples competição que constitui o motor afetivo do jogo. Procurando vencer, a criança se esforça, antes de mais nada, por lutar com seus parceiros **observando as regras comuns**”. (PIAGET, 1977c, p. 36)

CONCLUSÃO

A professora não deve ter medo da “bagunça” em que se transforma uma sessão de Educação Física onde a proposta é a construção de regras. Deve inclusive possuir fortes argumentos teóricos para defender seu programa, pois será pressionada pela administração e por outros professores para acabar com o barulho, já que toda a nossa escola está estruturada para que as crianças “aprendam” somente em silêncio e imobilizadas. Ambos são requisitos importantes em alguns momentos, mas não exclusivos.

Educar para a democracia, como apregoam os nossos planos educacionais, é coisa de discurso e de papel. O papel que a escola tem nessa Educação para a democracia passa pelo respeito à criança. Se, nas suas atividades, os alunos não puderem discutir suas normas de conduta no período de vida em que isso é mais favorável, não se pode afirmar que se educa para a democracia.

Um dos objetivos principais da Educação Física na escola de ensino fundamental deve ser fazer com que as crianças aprendam a jogar cooperativamente.

Quero concluir este capítulo repetindo algumas palavras de Piaget sobre as regras do jogo de bolinhas de gude:

Essas regras, com suas sobreposições e suas exceções, são, sem dúvida, tão complexas quanto as regras da ortografia corrente. A esse respeito, sentimos um certo vexame ao comprovar a dificuldade com que a pedagogia clássica luta para fazer penetrar a ortografia em cabeças que assimilam com tanta facilidade o conteúdo mnemônico inerente ao jogo das bolinhas: é que a memória depende da atividade e uma verdadeira atividade supõe o interesse. (PIAGET, 1977c, p. 43)

Tentarei penetrar, neste capítulo, em um campo um tanto obscuro para os pedagogos ligados à Educação Física, um campo que provavelmente temem e sobre o qual evitam falar. Aqui se situam, talvez, os maiores percalços que perturbam a ação pedagógica de professores e psicólogos escolares.

Se até agora vim falando quase sempre de alunos e quase nada de professores, não estranhem encontrar, nesta parte, alusões mais frequentes a estes últimos, pois falar de afetividade na escola diz muito de perto aos professores.

A afetividade do educador é colocada em evidência, mais que nunca, quando da realização de atividades de Educação Física. Lidar com corpos em movimento não é o mesmo que fazê-lo quando são obrigadas a permanecer imóveis, olhares fixos no quadro-negro ou cabeças baixas sobre os cadernos. Ou, nas palavras de Lapiere e Aucouturier (1980, p. 9): “Esses corpos formalmente alinhados atrás de suas respectivas carteiras dão mais segurança que a agitação impulsiva desses mesmos corpos em movimento, cujo dinamismo tende a subtrair-lhes a autoridade!”

Eu me arriscaria a afirmar que, de modo geral, os professores não possuem estrutura afetiva para suportar a relação com corpos livres em movimento, motivo mais provável da quase ausência de aulas de Educação Física na escola primária.

Desconhecer técnicas para desenvolver uma pedagogia do movimento pode explicar, parcialmente, a ausência de uma educação motora adequada. Sentir insegurança para lidar com crianças livres de salas e carteiras justifica melhor, no entanto, tal ausência. Realizar aulas de Educação Física utilizando-se de um arsenal de medidas disciplinares para enquadrar os corpos das crianças em hábitos estereotipados de movimentos, como tem sido o mais usual nos lugares em que pelo menos existe Educação Física, é a maior de todas as provas da insegurança do professor perante os corpos infantis.

Promover atividades recreativas para “passar o tempo” das crianças equivale a camuflar o problema, e não a ter coragem de lidar com ele. Não basta colocar as crianças para realizar joguinhos que não deem trabalho para a professora; do ponto de vista educacional, seria como dar água a quem não tem sede. Jogar é muito mais que isto.

A questão que subsiste dessa discussão é ainda: pode-se conceber a ideia de uma educação escolar adequada sem que a educação motora exerça um papel importante? Eu diria que, nesse caso, a educação não seria a mais adequada, mas se, além da escola, a criança pudesse realizar com liberdade seus brinquedos, se tivesse espaço para se movimentar, se a educação familiar não lhe tolhesse os passos, se as crianças brasileiras não tivessem que começar a trabalhar com 7, 8 anos de idade... Se pelo menos uma parte de tantos *ses* não existissem e, ainda, se a escola não fosse um ambiente, às vezes, de “terrorismo pedagógico”, e se a professora de sala fosse sempre como algumas que conheço — carinhosas, vibrantes, competentes —, então não me preocuparia tanto com a ausência de Educação Física nas escolas. Dentro da sala, professora competente, fora da escola, brinquedo, liberdade e justiça. De fato, bastaria ir à escola por causa do desenvolvimento do conhecimento em Matemática e Línguas, Ciências, Geografia, História... Nada mais de merenda, dentista, psicólogo, médico, fonoaudiólogo, assistente social ou professor de Educação Física. Mesmo assim, duvido que, até a escola primária, uma educação que contemplasse o movimento corporal pudesse ser marcada pelo êxito. Bem, mas se um país tem tantos milhões de habitantes passando fome, a educação não pode ser nenhum paraíso.

A afetividade é o território dos sentimentos, das paixões, das emoções, por onde transitam medo, sofrimento, interesse, alegria.

Nas condições em que as pessoas vivem atualmente, vejo que a educação motora seria um rico e vasto campo de recursos pedagógicos, especialmente até os primeiros quatro anos de escolarização. Mesmo naquela escola ideal que descrevi há pouco, eu colocaria Educação Física, pois dificilmente a sala de aula poderia proporcionar uma aprendizagem com prazer como o fariam os brinquedos e jogos. O que se aprende com prazer fica melhor aprendido. E mais: se o esforço de adaptação serve para aprender, o jogo serve para não desaprender. Na prática, adaptação e jogo são tão misturados na atividade infantil que não se pode vê-los separadamente.

O que fazer, então, se os professores não são preparados para orientar os alunos em Educação Física, na perspectiva de um ambiente de autonomia e liberdade? Ora, para orientar atividades físicas é preciso ter disponibilidade corporal, mas isso não se consegue apenas pelo desejo de tê-la: as escolas de formação do magistério e as faculdades de Educação Física deveriam preparar seus alunos para terem disponibilidade. Por enquanto, o corpo é uma questão ausente das escolas de professores. Nas faculdades de Educação Física, paradoxalmente, o corpo é rejeitado.

É preciso mais que um conhecimento metódico de técnicas de dar aulas para formar um educador; seja em sala de aula seja no pátio de Educação Física. Uma relação educativa pressupõe o conhecimento de sentimentos próprios e alheios.

Situações atroztes como as que se encontram comumente nas escolas, especialmente nas aulas de Educação Física, exigiriam um profissional altamente preparado e bem remunerado, que desse poucas aulas por dia, com tempo para estudar. Professor é profissão de quem estuda. Vejam, por exemplo, a discrepância entre o que diz Anna Freud, sobre o trabalho pedagógico e o que observamos no dia a dia de nosso sistema escolar:

Acho que temos o direito de exigir que o professor ou educador tenha aprendido a conhecer e a dominar os seus conflitos, antes de iniciar o trabalho pedagógico. Caso contrário, os pupilos funcionam apenas como um material mais ou menos apropriado para desabafar neles as suas próprias dificuldades desconhecidas e irresolvidas. (FREUD, p. 59)

Se os professores não possuem a disponibilidade mencionada por essa autora, como poderão tratar de uma questão grave como a do comportamento agressivo das crianças? Pelo contrário, eles deverão agir também de modo agressivo, repressivo, e essa bola de neve afetiva nunca parará de crescer.

Em nossas experiências de Educação Física com crianças, defrontamo-nos invariavelmente com o problema da agressividade. Foram tantas e tão diferentes as tentativas de enfrentar, com êxito, essa questão, que até perdemos a conta. Um deram certo, outras não. Algumas, eficazes em certos casos, aplicadas em outros, não funcionaram. Uma delas, porém, merece destaque; talvez tenha sido onde o problema mais fortemente se pronunciou.

Não temos qualquer dúvida de que esse comportamento excessivamente agressivo evidencia um desequilíbrio. De forma alguma esperaríamos encontrar crianças não agressivas. Em relação a esse problema, Anna Freud acha que “conseguindo-se ativar o desenvolvimento da libido arrasada, ou doutro modo perturbada, produzir-se-á então automaticamente a mistura de agressividade e libido e pôr-se-á um fim às exteriorizações destrutivas” (FREUD, p. 101). Vale salientar que, na teoria psicanalítica, duas pulsões são fundamentais: sexualidade e agressividade. De acordo com Anna Freud (p. 97), a primeira serve “[...] à conservação, reprodução e ligação de vida; a agressividade serviria ao fim inverso, quer dizer, à decomposição de ligações e à destituição”.

Por essas considerações, oriundas da psicanálise, vê-se para que direção tendem as ações das crianças excessivamente agressivas.

Quando, em nosso trabalho, nos deparamos com crianças muito agressivas, entendendo o desequilíbrio apontado pela psicanálise entre libido e agressividade, tendemos a concordar com as afirmações daquela importante autora. Porém, como entrar em contato com essas crianças? Uma barreira aparentemente intransponível nos separa delas. Temos medo delas como elas o têm de nós. Independentemente de qualquer conceito teórico prévio, entendemos que lhes falta um exercício de amor, carinho, atenção, justiça... Promover esse exercício... bem, é uma aventura bastante conhecida por aqueles que passaram pela experiência de tentá-lo.

O que a escola faz diante da agressividade das crianças? De modo geral, aplicam-se, como disse Foucault (p. 116), “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...]”. O nome que se dá a isso é disciplina.

Em nossa experiência, a medida inicial não foi de acordo com a orientação psicanalítica. Preferimos promover, antes de mais nada, o exercício da própria agressividade. A escola camufla as manifestações agressivas da criança através de um complexo código de regras disciplinares, em que a punição, em vários graus, é a meta final de quem o transgredir. Como conhecer e superar um problema que se esconde? É preciso desvelá-lo para conhecê-lo.

Os acontecimentos inéditos sempre nos surpreenderam a cada instante do nosso trabalho com crianças. Nessa experiência com crianças de 2º ano em João Pessoa, na Paraíba, da qual descrevemos alguns momentos, a primeira grande surpresa deu-se logo no primeiro dia de aula de Educação Física. Tínhamos preparado um variado e colorido material para as aulas, com caixas de papelão, copos plásticos, latas, bastões, arcos etc. Pretendendo exercer o mínimo possível de diretividade, resolvemos deixar o material no local da aula à disposição das crianças, de modo que elas pudessem utilizá-lo como bem o quisessem, sem nossa interferência. Ou seja, queríamos ver o que as crianças faziam com todo aquele material sem a orientação de professores.

As crianças fizeram exatamente o oposto do que imaginávamos: destruíram boa parte do material, e só não acabaram com tudo porque intervimos. Conclusão: daquele jeito não daria certo o trabalho. Não podíamos refazer novos materiais a cada aula.

O que de mais frequente acontecia em termos de agressividade eram xingamentos, empurrões, pontapés, quebra de material, e muita, muita agressão de meninos contra meninas. Era praticamente impossível, no início do programa, juntá-los num mesmo brinquedo. Havia tentativas frequentes, por vezes camufladas, de agressão ao professor.

Estava definido o primeiro passo de nosso trabalho. Entre tantos componentes do programa pedagógico de Educação Física, a agressividade foi incluída como prioritária. Percebemos que, em várias ocasiões de brinquedo e jogo, havia espaço para as crianças agredirem simbolicamente, que era o que nos interessava: ao chutar bolas, lutar corpo a corpo, batucar com paus em caixas e latas, arremessar objetos contra alvos. Mas, e a tendência de agredir os companheiros e o próprio professor, como trabalhá-la?

Para Lapiere e Aucouturier (1984, p. 26): “Esta agressão contra as demais crianças não é talvez, mais que a projeção, a recondução de um desejo de agressão contra o corpo do adulto, da mãe, do pai, do educador”. Deveria eu, como professor, deixar-me agredir por meus alunos? E por que não viver a experiência, baseado em dados de situações vividas anteriormente com outros grupos de crianças ao longo de 15 anos de Educação Física, algumas práticas terapêuticas corporais e um contato com a obra teórica e prática de André Lapiere?

Estávamos pensando em propor às crianças um brinquedo de “pegador”, quando surgiu a ideia de inseri-lo num contexto de faz de conta. Sugerimos que o pegador seria um bicho do qual as crianças teriam que fugir. “Que bicho vocês querem que seja o pegador?”, perguntou-lhes o professor. “Um urso”, responderam. “E quem será o pegador?”, novamente inquiriu o professor. “O senhor, professor”, foram unânimes. Ficou combinado então que o urso iria para a toca dormir. Se seu sono fosse perturbado, o urso ficaria feroz e pegaria as crianças que pudesse alcançar, levando-as para sua toca a fim de devorá-las.

O urso foi para a toca e dormiu. Levou algum tempo até que algumas crianças se aproximassem. Muito timidamente, uma e outra tocaram o urso. Cutucavam-no e fugiam. Pouco a pouco foram chegando mais perto e tocando-o mais. Logo deram-lhe pequenos pontapés e tapas — os mais atrevidos na frente, outros, mais retraídos, na retaguarda. Então o urso levantou-se, feroz, urrando, mostrando as garras e os dentes e correu atrás das crianças. Estas debandaram como puderam. O urso não fazia muita força para pegá-las, mas aí notou que algumas facilitavam a captura. Ele pegou uma, depois outra e as levou para sua toca. Sistemáticamente os companheiros salvaram os prisioneiros.

O urso voltou para dormir na toca e, desta vez, as crianças foram mais agressivas. Novamente o urso se levantou e, em meio a gritos e risadas, fugiam e se deixavam pegar.

Depois de algum tempo brincando, o urso mostrou-se cansado. Aí as crianças o caçaram e “mataram”. Levaram-no morto para a toca e o fizeram viver de novo, com muita festa.

Lapierre e Aucouturier descrevem atividades desse tipo realizadas em escolas maternas, ou seja, com crianças típicas do período simbólico, do faz de conta. No nosso caso, as crianças tinham entre 7 e 8 anos, mas ainda eram vacilantes entre a centração nelas mesmas, a fantasia e a cooperação. O que a escola esperava delas era uma atitude socializada. Não era essa a realidade em que viviam, no entanto. Antes, parece que precisavam viver mais intensamente o simbolismo. Talvez por estarem nesse estágio intermediário entre o faz de conta e as noções concretas de mundo, a agressão nunca chegou ao ponto de machucar o professor. Este, se por um lado era, como afirmaram os dois autores há pouco mencionados, “um corpo a destruir”, era também o professor amigo, próximo, que conversava, que explicava, que dava carinho aos alunos.

André Lapierre e Bernard Aucouturier são professores de Educação Física franceses. Segundo eles, de nada adianta a escola tentar desenvolver, na criança, os aspectos cognitivos ignorando as questões afetivas que emergem intensamente nas atividades infantis. “A agressividade nos aparece em suma como uma procura e uma defesa de identidade. No momento em que a identidade for realmente adquirida, aceita pelo outro e não for mais ameaçada, a agressividade tende a desaparecer.” (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 1984, p. 29)

Nessa atividade, as crianças podiam exercer sua agressividade. Faziam-no, porém, num contexto simbólico, de faz de conta. A atividade lúdica assegura o espaço para tal exercício, que as atividades “sérias” não permitem. As crianças simbolizaram, além do urso, o lobo e o leão. Durante uns dois meses, em quase todas as aulas pediam para realizar esse brinquedo. Com o passar do tempo, no entanto, isso já não as entusiasmava tanto. Logo pediam para mudar de atividade. Quase no final do semestre, à sugestão de brincarem de urso, uma criança opinou que não deveriam fazer isso porque o professor ficava muito cansado. Foi a ocasião em que estiveram mais amorosos, mais próximos do professor. Já dava para pensar mais seriamente em desenvolvimento cognitivo.

Quero recordar as palavras de Anna Freud mencionadas linhas atrás: “Acho que temos o direito de exigir que o professor ou o educador tenha aprendido a conhecer e a dominar os seus conflitos, antes de iniciar o trabalho pedagógico”. Não dá para brincar de “pegador” da forma como foi aqui descrita sem essa aprendizagem referida por Anna Freud.

Não faz parte de nossa formação como professores o desenvolvimento da consciência de nosso próprio corpo, a convivência com nossos conflitos, o reconhecimento dos nossos próprios defeitos. Ser arrastado, tocado, empurrado, agarrado por crianças que às vezes estão sujas e cheias de piolhos, exige um certo grau de disponibilidade corporal, condição que deveria ser indispensável a quem atuasse na educação infantil e na escola de ensino fundamental. Não é, portanto, um problema para se resolver a curto prazo; e a solução adotada pela escola para o problema da agressividade todos conhecem: manter as crianças imóveis nas carteiras. Reconheço, contudo, a existência de inúmeros professores extremamente talentosos que, sem nada das teorias que estou aqui descrevendo, estabelecem um ótimo equilíbrio entre libido e agressividade, ou entre amor e violência, ou entre criação e destruição, simplesmente porque sabem amar suas crianças. Quando o material é o amor, o instrumento a perseverança, o tempero a dignidade, o método parece que não é o grande problema. Não sei como, mas essas pessoas conseguem desenvolver meios de realizar com grande eficiência seu trabalho.

Dessas pessoas, uma com quem muito aprendi foi o Tenente Lucena, meu saudoso amigo de João Pessoa, na Paraíba. “Era uma vez um sapo, um enorme sapo gordo. Ele tinha uma barriga grande, usava uma camisa listrada, uma calça marrom...” E as crianças à sua volta, atentas e imóveis (voluntariamente) como nunca consegui na minha vida, caíam na gargalhada, sabendo que aquele sapo gordo era o tenente. E ele prosseguia, rindo, cantando e dançando com aquela meninada ao redor. A gente da universidade ali, pasma, tentando aprender um pouquinho. Parecia tão fácil, mas essa coisa de amar uma criança é a mais linda de todas as lições da formação de um professor.

A questão da afetividade não se resume ao problema da agressividade. Esse talvez seja o que mais ocupa as

preocupações dos professores: quiséramos que fosse o único.

Não cultivo a ideia romântica da criança nascida boa, pura, corrompida, por fim, pela sociedade. Os sentimentos formam-se com a vida. Amor e ódio, inveja e esperança, mesquinhez, não compõem a bagagem genética com que chegamos ao mundo, o que aumenta muito a responsabilidade da educação. Se não nascemos assim definidos, nosso amor, nosso ódio ou compaixão serão produto de nossa relação com o mundo, relação essa intermediada pela educação em família, em sociedade, em escola.



É com muita emoção que menciono neste livro o trabalho de meu querido e saudoso amigo João Emílio de Lucena, o Tenente Lucena, que, ao lado de Câmara Cascudo, talvez tenha sido o maior folclorista do país, com a diferença que ele não escreveu sobre folclore.

Um problema sério que observamos nas relações das crianças na escola em que trabalhamos em João Pessoa era o medo. Era como se ele fosse a tranca de uma porta, sempre fechada. A impressão que tínhamos era que qualquer conteúdo que se pretendesse ensinar naquela escola, esbarrava na porta fechada do medo. As crianças fugiam de nós, não aceitavam o contato físico conosco, nosso carinho, nossa amizade.

É que naquela escola, como na maioria das outras, quase tudo é proibido, implicando a transgressão das regras disciplinares punições severas. As crianças são frequentemente tratadas aos gritos, e as régua golpeiam as carteiras impondo silêncio. Não é uma violência que começa na escola, mas que nela recebe bastante reforço.

Um dia sugerimos imitar uma banda de música. As crianças pegaram bastões de madeira, caixas de papelão, latas, tampinhas de garrafa e, batendo, gritando e cantando, fizeram o maior barulho já ouvido na escola. Não há nada mais proibido em escolas que barulho. Havíamos rompido uma barreira importante do medo. Foi possível transgredir a regra mais rigorosa de todas, a que, se fazia sentido para os adultos, não fazia para as crianças. Para evitar maiores problemas com os outros professores e com a direção, e também, é óbvio, para não atrapalhar as outras aulas, fechamo-nos em uma sala.

Daí para a frente tornou-se um pedido frequente das crianças brincar de banda de música. Creio que destrancou-se um pouco a porta do medo, a porta que pode impedir o acesso ao desenvolvimento cognitivo, ao saber melhor elaborado, a uma vida mais complexa e satisfatória de relações sociais.

Carlos Byngton, analista jungiano, em um brilhante texto intitulado “A Riqueza Simbólica do Futebol”, aponta nesse esporte um extraordinário componente afetivo, “por ser uma atividade social que subordina a agressividade ao esporte, contrariamente aos torneios patriarcais, que subordinavam o esporte à agressividade, preparando o povo para a guerra”. Mais adiante Byngton ainda afirma: “O futebol conseguiu subordinar a agressividade ao esporte através da transformação da morte do inimigo no símbolo do gol”.

A exemplo do que temos constantemente verificado nas atividades lúdicas infantis, no jogo, a criança finge que machuca, que mata, que prende, como na brincadeira de pegador em que este era um urso ou um leão. Quanto de pressões acumuladas em seu cotidiano a criança não alivia na realização de seu brinquedo? Quantas atividades proibidas não serão exercidas no espaço lúdico do brinquedo?

Talvez poucos, dentre os pedagogos, tenham atentado para o fato de o quanto pode ser importante o exercício de uma atividade corporal em que as partes inferiores do corpo sejam as mais envolvidas, justamente aquelas associadas aos processos inconscientes e vegetativos, “pois aí se situam os intestinos, a excreção fecal e urinária e os órgãos sexuais”. Opor a necessidade de preservar as funções instintivas do homem, especialmente enquanto em formação — a criança —, ao domínio da razão, não haverá de levar o homem ao seu destino de ser humano. Certamente, uma humanidade não se construirá pela subjugação de um aspecto, o instintivo, o irracional, a outro, o racional, mas pela harmonia de todos esses aspectos que fazem parte de um único ser.

Para Carlos Byngton “praticamente todas as emoções humanas podem ser objeto de elaboração, aprendizado e controle durante um jogo”.

As linhas finais deste capítulo são destinadas a resgatar um elemento cultural de riqueza inestimável que vive tão à margem da Educação Física: o futebol. Qual o valor, para a cultura e a felicidade de uma criança, de um giro de corpo melhor realizado? Não sei, talvez nenhum, se não for acompanhado de significado. Um giro realizado no interior de um jogo de futebol quando o que está em jogo, mais que uma bola ou a vitória, é a agressividade, a amizade, a inveja ou a humilhação, por exemplo, além do alimento da alma coletiva de um povo, isso sim pode fazer sentido, porque estará ligado à vida concreta, real, repleta de significados.

De modo geral, pouca importância se dá a uma possível relação entre as atividades da disciplina Educação Física e aquelas realizadas em sala de aula. Se entre estas últimas já não existe entendimento, quanto mais entre elas — as que tratam da “mente” — e a primeira, que trata do “corpo”. É muito sintomática, por sinal, a visão que a escola tem de mente e corpo. Especialmente, reserva-se à “mente” a quase totalidade das construções escolares; o espaço para o corpo perde-se escondido entre as salas de aula e de administração. Dá para imaginar a escola como um ser de cabeça imensa e corpo diminuto, um ser, por isso, deformado.

Uma certa desproporção entre mente e corpo na universidade ainda seria admissível, embora não compreensível. Afinal, um indivíduo adulto já ultrapassou o período do crescimento físico. Mas, quanto às crianças, é incompreensível o descuido com a educação motora. O desenvolvimento humano depende de tal maneira das condutas motoras, e isso foi tão fartamente demonstrado por autores importantes, como Piaget e Wallon, que custa crer no descaso da escola pela atividade corporal infantil.

Se perguntarmos a qualquer profissional ligado à educação escolar sobre a importância dos movimentos corporais na Educação infantil, serão todos unânimes em afirmá-la. Dar provas disso, porém, é tarefa difícil, inclusive para os profissionais de Educação Física. Dificilmente um professor de Matemática deixaria de ressaltar o valor das atividades físicas para o aprendizado de sua matéria. O professor de Educação Física, então, não economizaria palavras para dar destaque ao papel de sua disciplina na formação das crianças, principalmente enfatizando o quanto pode ser importante a motricidade para o desenvolvimento da inteligência, dos sentimentos, das relações sociais etc. Mas, como prová-lo?

Antes de mais nada, seria necessário descaracterizar o valor utilitário da Educação Física. Esta não pode justificar sua existência com base na possibilidade de auxiliar o aprendizado dos conteúdos de outras matérias — quem faz Educação Física aprende Matemática com maior facilidade.

Até seria desejável que assim fosse, mas que não seja por essa finalidade que a Educação Física se faça presente na escola. Pelo contrário, mesmo considerando-se a interdisciplinaridade um componente indispensável ao ensino, a Educação Física deve se justificar por si mesma, pelo conteúdo que desenvolve na escola.

Dizer, por exemplo, que a Educação Física é importante porque faz a criança usar a energia excedente, ou porque desenvolve a disciplina, o companheirismo, a responsabilidade, não chega a convencer ninguém de sua importância na escola. Isso tudo é muito vago e discutível.

O ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia é de valor indiscutível na escola. Não haveria pais, mais ou menos esclarecidos, que não fossem à escola reclamar, caso uma dessas disciplinas não constasse do programa de ensino de seus filhos. Mas, se as crianças não aprendessem conteúdos de Educação Física, como de fato acontece em muitos lugares, poucos se importariam com isso.

A importância de demonstrar as relações entre os conteúdos da disciplina Educação Física e os das demais disciplinas reside não na sua importância como meio auxiliar daquelas, mas na identificação de pontos comuns do conhecimento e na dependência que corpo e mente, ação e compreensão, possuem entre si.

Para facilitar o entendimento da questão aqui levantada, convém exemplificar com algumas atividades que possam marcar com ênfase as mencionadas ligações entre atividades físicas e atividades intelectuais, e não só, mas também entre aquelas primeiras e as atividades sociais ou afetivas.

A escola exige que a criança leia, escreva, calcule, enfim, que compartilhe símbolos, linguagens comuns a uma sociedade. Paradoxalmente, essa atitude socializada deve ser praticada em carteiras que isolam as crianças umas das outras e através de tarefas individuais. Em resumo, exige-se uma atitude socializada através de práticas individualizadas.

BOCA DE FORNO

Passemos, de pronto, ao exemplo de uma variação desse brinquedo popular tão conhecido no Brasil, às vezes também com o nome de “abacaxi”.

“Boca de forno — forno — darei um bolo — bolo — fareis tudo o que seu rei mandar? — Faremos. — Então, corram até...” (e aí vai uma ordem qualquer para o cumprimento da tarefa).

Em algumas regiões seria: “Abacaxi — xi — maracujá — já — já — fareis tudo o que seu rei mandar?”

Ou seja, uma criança comanda e as demais cumprem as tarefas o mais rapidamente possível. Aquele que comanda reveza-se nesse cargo com os demais.

Para que este brinquedo incorpore aspectos mais voltados para o desenvolvimento da criança em níveis cada vez mais elevados, pode-se, por exemplo, sugerir o cumprimento das tarefas em grupos, em forma de gincana.

Outra maneira possível seria solicitar as tarefas de maneira que a criança tivesse que utilizar noções de classificação e seriação. Por exemplo, o professor comandaria a atividade e solicitaria que trouxessem objetos de certa cor, de certo peso, tamanho etc.

Todo conhecimento lógico-matemático da criança forma-se basicamente a partir da atividade de classificar e seriar. Quando, num brinquedo como este, pede-se às crianças que busquem, por exemplo, objetos redondos não verdes, nada mais deverá ser feito que classificar, entre a classe dos redondos, aqueles que não são verdes, ou seja, de qualquer cor, menos essa.

Essa tarefa parece ser simples, porém para quem acaba de adquirir essas noções, como as crianças de 2^a, 3^a ou 4^a ano, é algo muito complexo, considerando-se que a tarefa consiste em realizar a ação com rapidez. Ou seja, não há tempo para pôr-se a pensar na solução do problema, o que torna o conhecimento corporal dos objetos extremamente importante e associado ao conhecimento conceitual de classes.

Esse jogo propõe várias questões ao mesmo tempo: uma sobre as subclasses de cores, outra sobre as formas, outra sobre quem chegar primeiro. Para cada situação específica, o sujeito tem que formar esquemas ou combinações de esquemas particulares. Um problema aparentemente simples, como separar objetos por cores, exigirá adaptações diferentes de esquemas se a situação mudar, por exemplo, da sala de aula para um espaço aberto, de uma tarefa individual para uma coletiva, de uma postura sentada para uma em movimento e assim por diante.

A Educação Física trabalha no plano da ação motora, mas, quando a maneira de propor as atividades provoca tomadas de consciência, aquilo que era material (corridas, saltos, arremessos, giros) torna-se conceitual. Em sala de aula trabalha-se no plano dos conceitos. A relação entre a Educação Física e as outras disciplinas, embora muito estreita, é pouco percebida.

CORRESPONDÊNCIA PROVOCADA

Procurando verificar na prática da Educação Física uma questão teórica colocada por Piaget, pedi a crianças de 2^o ano que se organizassem em duas fileiras, com o mesmo número de elementos, uma de frente para a outra, de modo que cada criança de uma fileira ficasse à frente de outra, da fileira oposta. Pedi então que trocassem passes entre si com uma bola, aos pares cada uma passando uma bola para a companheira à sua frente.

Trata-se de uma questão de correspondência, porque a cada criança de uma fileira corresponde uma outra na fileira à frente. É um dos princípios básicos da noção de número. Tanto é que perguntei a elas se achavam que uma das fileiras tinha mais crianças que a outra ou se tinham o mesmo número, e elas responderam que tinham o mesmo número. Depois disso, pedi às crianças da fileira A que tomassem maior distância entre si, e que as da fileira B ficassem mais próximas umas das outras. A fileira A ficou mais larga que a B. Repeti a pergunta já feita anteriormente, e quase todas as crianças acharam que havia mais crianças na fileira A.



Constatando essa dificuldade em lidar com quantidades, pedi às crianças que continuassem os passes com as bolas, ora pelo alto, ora quicando a bola no chão, ora na altura do peito. Ou seja, provocando uma correspondência, ficou evidenciado que cada criança de uma fileira continuava tendo um companheiro correspondente na outra, mesmo estando a fileira A mais larga que a B.

“É bom para a criança aprender a contar, ler e escrever numerais, mas é muito mais importante que ela construa a estrutura mental de número.” (KAMII, p. 40)

Essa é uma forma mais ou menos simples de verificar como anda o desenvolvimento da noção de número nas crianças. No caso mencionado, era óbvio que aprendizagem de contas matemáticas em sala de aula era, para quase todas, mera ficção. Ali, na prática, verificava-se a dificuldade em lidar com conceitos matemáticos.

O ato de provocar correspondência fará a criança chegar, mais cedo ou mais tarde, a admitir que a mudança da disposição espacial dos elementos de um conjunto não altera o total. Assim, ela poderá, de fato, operar com os números.

A Educação Física não precisa ficar se preocupando em servir à Matemática ou ao Português. Em termos cognitivos, as coordenações motoras, conteúdo específico da Educação Física, atuam sempre na formação do conhecimento que alimenta a cognição, tanto quanto a afetividade e a socialização. Tornado consciente, esse conhecimento inevitavelmente se refletirá na aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas, a menos que a incompetência pedagógica da escola não o permita.

ADIVINHAR O TEMPO

O professor avisa às crianças que vai marcar no relógio certo tempo, por exemplo, 15 segundos. Ao sinal de início, as crianças tentam calcular mentalmente o tempo indicado. Conforme seus cálculos, elas informam o professor quando acham que o relógio chegou aos 15 segundos. Terminada a tarefa, o professor revela qual delas acertou ou chegou mais perto do tempo estabelecido.

Espaço e tempo não são categorias acessíveis ao nosso mecanismo sensorial: ninguém vê o tempo ou o espaço. Vemos os objetos, vemos as pessoas. No entanto, nas nossas ações com esses objetos, estruturam-se noções que representam o correr mais, o chegar antes, o fazer mais ou menos força, enfim, ações que se relacionam a uma ordem, a uma regularidade de acontecimentos, e que vai formando a ideia de tempo.



Folguedo da capoeira, de Rugendas.

Os professores devem estimular a realização de atividades rítmicas, com a preocupação de desenvolver a noção de tempo das crianças. As atividades com música, com capoeira e danças folclóricas, o uso de instrumentos, de voz, são alguns dos recursos que, dependendo das condições de cada escola, podem ser propostos num programa de Educação Física.

ADIVINHAR O TEMPO EM GRUPOS

As crianças se organizam em grupos de três, cinco ou oito crianças. O professor combina com elas um tempo a ser cronometrado. A um sinal, elas partem correndo pela área de Educação Física e, quando julgarem que terminou o tempo, informam ao professor.

Na atividade anterior a esta, apenas se pretende dar um referencial mínimo de tempo para a brincadeira que vem a seguir. Na atividade presente, o que se pretende é que as crianças, pouco a pouco, compatibilizem seu ritmo de corrida com o tempo estipulado.

Uma das formas que as crianças têm de adivinhar o tempo marcado é por um certo ritmo de corrida que podem estabelecer. É uma atividade muito utilizada por aqueles que realizam trabalhos de iniciação em atletismo, no caso, corridas de longa distância com pouca intensidade.

Quando lê, escreve ou calcula, a criança mobiliza as noções lógicas de pensamento, como classificação, seriação e conservação. Se na sala de aula trabalha-se com essas noções, a Educação Física, dependendo de como seja orientada, trabalha em parte com essas e em parte com as noções infralógicas como espaço e tempo ou ainda, mais diretamente, com a inteligência sensório-motora (as coordenações motoras). Como vimos, é destas duas últimas que provêm as noções de pensamento.

COMBINAÇÕES COM ATIVIDADES DE SALA

Verificou-se até agora que tudo o que a criança aprende serve de base para uma aprendizagem superior. Portanto, o programa de Educação Física pode ter um ponto de partida, que é o conhecimento da criança no início do ano letivo, mas não deve ter um final estabelecido.

Seria prejuízo estabelecer previamente que os alunos irão aprender a jogar basquetebol ou pular corda até certo nível, porque é assim que diz o programa. Pelo contrário: indo até onde for possível chegar, ou até quando o número de aulas permitir, procuramos garantir que as crianças avancem mais ou menos de acordo com suas capacidades individuais. Deve-se trabalhar de preferência em grupos, mas sem confundir isso com homogeneização. Que não se repita o absurdo de alguns anos atrás, quando os planejamentos de Educação Física diziam: “O aluno, ao final da aula, deverá ser capaz de...”. Ora, nenhum professor pode saber antecipadamente do que o aluno será capaz. Se não existem na face da Terra dois indivíduos iguais, como uma classe de crianças, ao final de uma aula, poderá ser igual? Na verdade, o que se fazia era escolher um nível de solicitação possível a alguns alunos, geralmente nivelando por baixo. Todos os que podiam fazer além disso eram prejudicados, e os que faziam aquém, excluídos.

Já enfatizamos no começo deste capítulo que a Educação Física não deve ser uma disciplina auxiliar das outras, mas ter

uma identidade própria, mantendo com as demais uma necessária interdisciplinaridade. Porém, todo conhecimento adquirido serve de base para um próximo, mais elaborado. Sendo assim, uma vez que se tenha um bom domínio de alguma habilidade, pode-se combiná-la com ensinamentos de sala de aula, como leitura, escrita e cálculo.

Zerinho com letras

Passar ininterruptamente pela corda, cada batida desta correspondendo à passagem de uma criança, sem batidas vazias. A primeira criança, passando pela corda, fala “A”, a segunda “B” e assim por diante, mencionando, em ordem, todas as letras do alfabeto.

Supõe-se que as crianças só farão essa atividade se puderem realizar com êxito a atividade inicial do zerinho.

Zerinho com sílabas

Em vez de dizer as letras, podem fazê-lo mencionando sílabas, como: Ba, Be, Bi, Da, De, Di etc.

Pular corda com separação de sílabas

A criança entra e pula corda dizendo, em correspondência com os saltos, as sílabas de uma palavra que escolha ou que seja proposta pelo professor. Por exemplo, se ela escolher *caneca* dará três saltos: *ca-ne-ca*, um salto para cada sílaba. Se escolher *jabuticaba*, saltará cinco vezes: *ja-bu-ti-ca-ba*.

É possível que a criança cometa certos erros frequentemente, porque o ritmo da corda não lhe permitirá pensar muito antes de agir. Porém, sendo tantas as crianças que brincam, a ação de uma corrige a da outra, e em cada tentativa, elas tentarão corrigir erros percebidos na ação anterior ajudadas pela reflexão nos intervalos entre uma ação e outra.

O que consiste em erro para os adultos, nem sempre o é para as crianças. Damos muito valor ao produto apresentado (nas palavras que a criança escreve, nos resultados das operações matemáticas, nos saltos ou giros que a criança realiza), mas não conseguimos enxergar sua produção (o que fazem para chegar ao resultado). Tão ou mais importante que o resultado é o que fazem para chegar a ele, o raciocínio, as coordenações motoras. Por isso, dizer simplesmente que uma criança errou pode ser um equívoco.

Quando uma criança erra repetidamente uma tarefa, devemos prestar atenção a esse fato. A exemplo do que afirmava Emilia Ferreiro para linguagem verbal, a criança pode estar buscando uma regularidade e uma coerência na ação. Portanto, está no caminho correto e chegará a um bom resultado. (FERREIRO e TEBEROSKY)

Uma criança pode responder que dois mais dois é igual a quatro porque ouviu alguém dizer isso. Outra pode dizer que a soma é quatro depois de realmente compreender a ideia de conjunto, de que duas coisas se juntaram a outras duas etc. Uma terceira pode dizer que a soma é cinco, depois de tentar todo o procedimento da segunda criança. No entanto, de modo geral, na avaliação, dá-se zero à terceira e 10 às duas primeiras, sendo que a ação desta última é mais importante para o desenvolvimento que a da primeira criança.

Composição de palavras pulando corda

Suponhamos que se atribua a cada criança uma letra. Considerando que algumas letras aparecem com mais frequência que outras, quem ficar com o “Z”, por exemplo, ficaria também com o “L” e assim por diante. Se forem mais de 23 crianças, mais de uma delas será o “B”, o “C” etc.

Em seguida, enquanto duas batem corda, a professora fala uma palavra, caderno, por exemplo. Entra e pula corda a criança “C”, depois a “A”, até se completar toda a palavra.

Suponhamos ainda que se resolva trabalhar com a socialização. Pode-se pedir que toda a “palavra” caderno, isto é, o grupo de crianças que compõe essa palavra, entre e pule de uma só vez, talvez dando-se as mãos.

Outras expressões verbais associadas ao pular

Podem-se fazer atividades semelhantes explorando-se conhecimentos relativos a substantivos, adjetivos, verbos, orações, sujeito, predicado e assim por diante.

Pular corda com números e operações

A primeira criança entra na corda, pula uma vez e grita “Um”. A segunda entra, pula duas vezes dizendo “Um, dois” e assim por diante, até a atividade se tornar cansativa, ou até alguém errar. A cada erro, pode-se começar de novo a partir do “Um” ou prosseguir de onde se interrompeu.

Pode-se pular mencionando só os números pares, ou só os ímpares.

O primeiro pode pular e dizer “Um, três”, o próximo entra e pula quatro vezes, ou seja, a soma dos números ditos pelo companheiro anterior.

São muitas as possibilidades de variar a atividade, combinando-a com a aprendizagem matemática. Deixemos isso por conta da criatividade dos professores.

Usamos como exemplo as atividades com cordas. Seria possível, no entanto, fazê-lo com bolas, arcos, bastões, latinhas etc.

CONCLUSÃO

Estou convencido de que o papel do professor, seja qual for sua disciplina, é criar no aluno condições de desequilíbrio, apresentando-lhe o novo, o inusitado, o desconhecido. Diante do novo, a criança tende a assimilá-lo, a incorporá-lo a si, usando, porém, seus esquemas, seus recursos motores e mentais conhecidos. Obviamente que eles não levarão ao êxito, a não ser quando a criança antecipa a sua ação; mas, quando falta algo que ainda não se construiu, o resultado é o fracasso. Se prosseguir tentando, a criança construirá, por sua conta, aquilo que lhe falta para dar conta do problema, que é incorporar o novo que surgiu, isto é, tornar conhecido o que lhe era desconhecido.

O papel do professor aí é saber lidar com esse conflito. Provocar o desequilíbrio não é deixar a criança perdida num oceano de mistérios, mas apresentar o problema de tal forma que possa ser solucionado com o instrumental existente, ou seja, o conhecimento atual (mental ou motor). As contradições (para a criança) que se seguem ao desequilíbrio serão superadas se ela puder estabelecer uma ligação entre o conhecido e o desconhecido, o velho e o novo, a situação atual e a anterior.

Aquilo que estiver muito além das possibilidades do sujeito não será tratado por ele como novidade, problema ou objeto a ser assimilado. Ele não o “enxergará”, ou o verá de forma totalmente diferente daquela que pretende o professor. Por outro lado, o problema que se situa no nível do desenvolvimento já estabelecido, do que a criança já conhece, não será novidade. Enquanto tarefa obrigatória, será algo monótono; enquanto jogo, servirá momentaneamente para exercitar o aprendido (essa é uma das características do jogo). Se a proposta for bem situada, no entanto, aí sim será passível de assimilação e de transformação num novo recurso à disposição do sujeito.

Como afirma Piaget, parece difícil aceitar a ideia de que o desenvolvimento e a aprendizagem dependem de desequilíbrio. Afinal, a escola está acostumada com a ideia de ordem, de estabilidade, de certezas. Acontece que os desequilíbrios devem ser provocados unicamente na medida em que o nível de desenvolvimento da criança permite um re-equilíbrio, e em direção a um nível superior ao precedente. (PIAGET, 1977b)

A última hipótese levantada, de acordo com os conceitos de zona de desenvolvimento proximal, é a que não espera o desenvolvimento chegar, mas “empurra” a criança para ele. Dá especial destaque à figura do professor, na medida em que este, preservando a autonomia da criança, lhe dá pistas, ajuda-a a resolver problemas, motiva sua ação. Nesse sentido, embutir as propostas pedagógicas em situações de brinquedo e jogo, quando isso for possível, tornará mais viável a superação, pela criança, das contradições inerentes aos desequilíbrios provocados pelo enfrentamento do desconhecido.

Uma educação voltada para a autonomia da criança não reserva um papel menor para o professor; ao contrário, sua atuação no processo educacional será mais intensa e importante, exigindo atenção e principalmente uma melhor formação teórica. Por outro lado, sua prática diária será mais agradável e distante das rotinas cansativas.

Praticamente todas as atividades descritas até agora, neste e em outros capítulos, têm a ver com o ensino nas diversas disciplinas da escola. Enquanto atividades motoras trabalham com a inteligência corporal, na medida em que, através do arranjo que faz de suas coordenações motoras, o sujeito dá conta dos problemas surgidos nas diversas situações, tanto quanto em sala de aula daria conta dos problemas através da atividade mental. Por outro lado, há que se convir que o raciocínio usado nos problemas de ordem intelectual tem uma fonte. Essa fonte são as abstrações que se retiram das coordenações das ações motoras. Recordando o que já foi descrito anteriormente, a criança, quando age com liberdade e autonomia suficiente para manter os êxitos da ação ou corrigir os erros, volta a atenção para o que fez, produzindo assim tomadas de consciência e elevando o seu nível de compreensão das ações realizadas. Tal processo, dependendo da atividade, ocorre, inclusive, durante a própria atividade.

Numa educação voltada para a autonomia e para o pensamento crítico, os professores ensinam as crianças a ser atentas, não só ao que se

Boa parte dos problemas que preocupam os professores nas escolas refere-se à questão da avaliação. Como avaliar um aluno ao final de um processo de aprendizagem, isto é, como saber se o aluno aprendeu, e quanto e como aprendeu a respeito dos conteúdos apresentados?

São inúmeras as fórmulas utilizadas nas escolas para avaliação. A maior experiência nesse campo refere-se às iniciativas para avaliar o ensino em sala de aula. Quase sempre o que se vê é uma mensuração de resultados, muito mais que uma avaliação qualitativa. Para cada conteúdo ou conjunto de conteúdos, aplicam-se provas atribuindo-se uma nota. Se o resultado final coincidir com o resultado esperado pelo professor, o aluno é pontuado, caso contrário, não. Isso facilita muito o processo de avaliação nas escolas, com vantagem de homogeneizar a turma: todo o grupo de alunos deve responder da mesma forma a questões idênticas.

De maneira alguma posso admitir que essa forma de avaliar é suficiente. Não basta medir para avaliar, pois isso não leva em conta os meios que o aluno utiliza para chegar aos resultados, meios esses que são os elementos mais indicativos do progresso de seu conhecimento.

Em Educação Física, o problema se agrava. Se é difícil avaliar a aprendizagem da escrita e da leitura, do cálculo, da geografia etc., que dirá quanto à aprendizagem em Educação Física? Como avaliar a aprendizagem do movimento quando sabemos a infinidade de fatores nele envolvidos, tais como força muscular, resistência, agilidade, equilíbrio, ritmo, sentimento, cognição, afetividade etc.? Em sala, quando a aula é de Matemática, por exemplo, geralmente só se leva em consideração o raciocínio matemático, ou, às vezes, nem isso. Nesse caso, o que se considera não é o raciocínio, mas o produto apresentado verbalmente ou por escrito. Em alfabetização, negligencia-se o ritmo, a organização espacial, o raciocínio, a motricidade: o aluno é avaliado por sua capacidade de juntar letras e palavras, falando ou escrevendo. Se a Educação Física, de sua parte, deixasse de lado os demais aspectos da dimensão humana, fazendo como tradicionalmente se faz na escola, reduzindo sua atenção ao aspecto mais óbvio de sua área, isto é, ao aspecto motor, o que seria da formação das crianças?

Pois é o que vem acontecendo nas escolas. Cada setor do conhecimento cuida de sua parte específica, descuidando da criança como um todo. O defeito está na base do sistema escolar, pois uma criança de educação infantil ou de ensino fundamental não deveria ser vista pela ótica de um conhecimento setorizado. O ensino no fundamental não deveria ser marcado pela sala de aula ou pelo pátio de Educação Física; nem pela Matemática, de um lado, e a Educação Artística, de outro. A criança deveria se desenvolver aprendendo aquilo que é necessário à sua formação, além daquilo que adquire junto à família, ao seu grupo etário, aos meios de comunicação etc., sem caracterizar sua atividade como corporal ou intelectual. Educação Física é também educação postural, o que poderia ser desenvolvido em sala de aula. Matemática é espaço, tempo, deslocamentos, que poderia ser aprendido ao ar livre, jogando. Educação Física é prazer, é socialização, que podem ser desenvolvidos com atividades em sala, em pé, sentado, andando, marcando ritmo. Alfabetização é raciocínio matemático, é afetividade, é motricidade, que podem ser aprendidos também pulando corda ou brincando de amarelinha. Nem Educação Física, nem Matemática, mas ensino de crianças, equipe de professores.

Nessa questão de avaliação escolar, um problema grave que decorre dos procedimentos utilizados tradicionalmente é que se avalia o aspecto cognitivo parcialmente, através de respostas que a criança apresenta às questões em sala de aula. Fora da sala, quando se avalia a aprendizagem motora, também aí só se pode considerá-la parcialmente. Os dados obtidos nesse processo reduzem-se, portanto, a dois aspectos somente, o que é muito pouco comparado à complexidade da dimensão humana que a escola tem que considerar.

Algumas tentativas têm sido realizadas na área de Educação Física para avaliar outros aspectos que não só o motor. As crianças jogam em grupo, mantêm relações entre si as mais diversas, e isso tem chamado a atenção de alguns pesquisadores. Sandra M. Cavasini e Cleuser Maria C. Osse, por exemplo, sugerem a realização do teste sociométrico que, segundo elas, “[...] é uma medida do comportamento social. É uma técnica de pesquisa utilizada para dar um quadro mais objetivo do relacionamento de um grupo” (CAVASINI e OSSE, p. 79). Os dados são colhidos através de uma entrevista ou questionário e apresentados em forma de diagrama. Cavasini e Osse sugerem que sejam feitas as seguintes perguntas:

- a) Qual seu melhor amigo dentro do grupo desportivo?
- b) Qual o melhor atleta da equipe?
- c) Com quem você mais gosta de jogar?
- d) Quem você escolheria para capitão da equipe?

Algumas dessas questões teriam que ser adaptadas para uma aula de Educação Física, pois se referem mais a uma equipe desportiva. Por exemplo, no lugar da questão **b** poderia ser perguntado: “Qual o aluno da classe que joga melhor?”. Na questão **a**, em vez de “dentro do grupo desportivo”, poderia ser: “na aula de Educação Física”.

Para cada questão colocada, os entrevistados devem apontar três nomes. Em uma forma simplificada, para obter os resultados, bastaria, para cada questão, cruzar os dados e verificar qual o elemento do grupo com maior número de indicações. Os dados finais de cada questão cruzados entre si apontariam as lideranças do grupo.

O teste apresentado pelas duas pesquisadoras é uma tentativa de objetivar a observação de aspectos sociais da atividade da criança, limitado, porém, à questão da liderança de grupo. As qualidades maiores desse teste prendem-se à facilidade de aplicação e à abertura que ele permite para adaptações às diversas situações em que tiver que ser aplicado: as perguntas podem ser mudadas, podem-se tabular os dados obtidos em quadro, pode-se passá-los para um diagrama (sociograma) etc. A questão não é apenas obter dados sobre a criança; é saber como utilizá-los.

As relações sociais entre as crianças na aula de Educação Física, no meu entender, não podem ser avaliadas a não ser levando-se em conta aspectos qualitativos das relações, ou seja, uma análise qualitativa daquilo que o professor observa nas relações entre as crianças, inclusive nas verbalizações entre elas e com o professor. E aí nem tudo pode ser medido.

A professora Silvana V. Freire, em pesquisa realizada com escolares de 4º ano, procurou avaliar indiretamente o aspecto social, entre outros, das relações das crianças, arguindo-as sobre as regras utilizadas em jogos por elas realizados. Foram elaborados dois questionários, um procurando verificar se as crianças sabiam como aplicar as regras e outro para saber se elas tinham consciência das regras utilizadas.

Primeira parte: Prática das regras

1. Que nome você daria a esse jogo? Por quê?
2. Você acha que o jogo que fizemos lá fora tem regras?
3. Será que você poderia me dizer quais são as regras? (Mínimo de quatro)
4. Dessa regras, qual você acha mais importante?
5. Será que você pode me explicar nessa maquete o jogo que fizemos lá fora? (Havia a maquete de uma quadra de esportes sobre a mesa.)
6. Como é que começa o jogo?
7. Quando é termina o jogo?
8. Quem faz as regras desse jogo?
9. Você acha que esse jogo precisa de mais alguma regra?
10. Eu quero uma regra totalmente sua, diferente das que já vimos lá fora.
11. Você acha que essas novas regras são justas?
12. Será que as outras crianças aceitariam jogar do seu jeito? Por quê?
13. O que quer dizer ganhar o jogo?
14. Você poderia jogar sozinho este jogo? Como?

Segunda parte: Consciência das regras

1. O que quer dizer regras?
2. Podemos mudar as regras? Por quê?
3. Você acha que essas regras que vimos hoje sempre existiram? Por quê?
4. Quando você joga, você sempre procura inventar novas regras ou sempre aceita as já estabelecidas pelos colegas?
5. Você acha que esta regra está certa ou errada? Por quê? (Uma das regras é descrita à criança.)
6. Mas seus amigos acharam que ela esta (certa ou errada, dependendo da resposta anterior). Você concorda com eles? Por quê?
7. Se houver dois tipos de jogo: um fácil, onde se ganham muitos pontos, e outro difícil, onde se ganham poucos pontos, qual dos dois você jogaria? Por quê?
8. Você acha que no tempo de seu avô e de seu pai as crianças jogavam do mesmo jeito que se joga hoje? Por quê?

9. Quem você acha que inventou o jogo: as crianças ou os adultos?

10. Será que no jogo que fizemos lá fora há um jeito de trapacear os amigos? Mostre.

As entrevistas com as crianças podem ser aplicadas sobre um jogo simples, como a corrida de estafetas, ou sobre jogos mais complexos, como um basquetebol adaptado para as crianças.

Na pesquisa realizada pela professora Silvana, o objetivo era comparar a compreensão sobre o jogo e suas regras em crianças de dois grupos diferentes: um que jogava segundo regras impostas pelo professor e outro que o fazia criando suas próprias regras. Este segundo grupo apresentou uma melhor compreensão que o primeiro.

Numa situação escolar, esse instrumento poderia ser utilizado para avaliar parcialmente aspectos como o cognitivo (as crianças dão explicações sobre o jogo), o moral (julgamentos de justiça, de respeito às regras) e o social (necessidade de estabelecer regras). Sua aplicação pode ser feita com o objetivo de comparar as respostas das crianças em períodos de tempo diferentes, por exemplo, a cada 3 meses, ou a cada 6 meses. Outra forma de utilização desse instrumento, menos objetiva, seria elaborar uma análise qualitativa dos dados obtidos em cada entrevista, independentemente dos resultados das avaliações anteriores.

Nas duas formas de avaliação até agora descritas, o objetivo é encontrar formas de avaliar campos pouco observáveis pelos instrumentos tradicionais em Educação Física. Ora, se a aprendizagem nas áreas cognitiva, social, moral ou afetiva não comporta mensurações exatas, deve-se então deixar de avaliá-las? De forma alguma! Talvez com o auxílio de alguns dados quantitativos, como no caso da sociometria, pode-se perfeitamente ter uma ideia de aprendizagem da criança, considerando-se aquilo que subjetivamente, o professor pode observar nela. Quem quer que trabalhe há muito tempo como técnico esportivo sabe perfeitamente que, muitas vezes, é mais confiável a avaliação subjetiva que se faz de um atleta antes ou durante uma competição, que as medidas obtidas em algum teste. Isso não equivale a negar os procedimentos científicos, mas sim a colocá-los em dúvida (caso contrário, não seriam científicos) como única forma de avaliar. Por outro lado, encontrar formas científicas de avaliar aspectos não mensuráveis da atividade humana é um desafio para os pesquisadores.

Numa outra linha caminham os autores argentinos Julio Litwin e Gonzalo Fernandez (p. 17), para quem: “A atividade educativa deve ter como base objetivos que possam ser medidos”. Mathews, por exemplo, autor de bastante aceitação nos meios de Educação Física e de esportes, depois de afirmar que “A avaliação implica julgamento, estimativa, classificação e interpretação, tão fundamentais ao processo educacional total” (MATHEWS, p. 1), e que “Na programação educacional a avaliação é um processo contínuo, lidando com objetivos globais de educação, ela é um termo mais abrangente do que medição [...]”, termina por dizer que “A medição é o principal veículo para se obter informação [...]. Quanto maior a precisão na medição, maior fidelidade ou confiança o investigador pode depositar nesses dados”. Nas páginas que seguem esses comentários, só se fazem referências a medições. Quem quer que acredite na possibilidade de avaliar qualitativamente, não encontrará em Mathews algum tipo de ajuda. Àqueles interessados em conhecer mais profundamente os procedimentos quantitativos de avaliação, recomendo o livro desse autor, inclusive na parte que trata de sociometria.

Esses dados permitem ao professor ter uma ideia dos progressos dos alunos quanto aos aspectos avaliados. Também pode utilizá-los para orientar melhor seu trabalho.

A história da avaliação em Educação Física é a história das medições. Parece que, fora essa opção, não se encontram saídas. Mesmo entre autores do porte de Pierre Vayer, o que pesa na avaliação é a objetividade dos instrumentos quantitativos.

Segundo Pierre Vayer (p. 227), são esses os aspectos que podem ser observados numa avaliação objetiva:

1. Comportamento intelectual: testes de nível mental.
2. Comportamento motor e psicomotor: testes psicomotores.
3. Aspectos afetivos, emocionais ou relacionais: testes projetivos.
4. Capacidade de adaptação social: testes de desenvolvimento psicossocial.

Outros autores, como Singer e Dick, concebem a avaliação na área do desenvolvimento motor de forma diferente. Para eles, “No processo de analisar sistematicamente o produto, a aprendizagem do aluno, colocamos os fundamentos, não somente para dar graus e diagnosticar o aluno, mas também para avaliar o processo, o ensino real” (SINGER e DICK, p. 145).

Essa preocupação os impediu, porém, de permanecerem restritos ao campo das medidas. Propõem uma bateria de testes cujos resultados são registrados e analisados de acordo com a frequência de ocorrências.

Parece-me que os procedimentos adotados por esses autores prendem-se exclusivamente ao produto, o que difere da proposição inicial de avaliar também o processo.

Na mesma linha de avaliação quantitativa, Betty Flinchum propõe, em relação a crianças de primeira infância, uma bateria de testes de habilidades motoras, na qual a criança precisa correr 32 m, fazer arremessos contra um alvo, chutar bolas pequenas o mais longe possível, saltar em altura, correr até um ponto, pegar um objeto e trazê-lo para o professor, subir e descer uma escada de seis degraus, andar sobre uma trave de equilíbrio baixa e outra alta. Cada teste possui uma contagem de pontos de acordo com a característica de cada prova.

Em Educação Física, a avaliação, qualquer que seja o instrumento adotado, apresenta inúmeras limitações. Se for um instrumento quantitativo, logo se poderá perceber que a atividade humana é imensurável e que só poderá fornecer alguns dados que ajudem numa avaliação também qualitativa. Se for um instrumento qualitativo, faltar-lhe-á objetividade, o que exigirá, de quem o aplicar, um conhecimento mais amplo do sujeito avaliado. Além disso, deve-se considerar também a questão prática da aplicação de testes. Não se pode esquecer que, nas escolas, um só professor cuida de dezenas e dezenas de crianças, e que um teste bem aplicado requer muito tempo de dedicação.

Imaginem, por exemplo, uma professora que queira aplicar em uma turma de 35 alunos de 2º ano, duas vezes num semestre, uma bateria de 12 testes psicomotores, no estilo dos preconizados por Betty Flinchum. Se a execução de cada teste demorar cerca de 3 minutos, portanto, um tempo total para os 35 alunos, de 1.260 minutos, ou 21 horas. Duas baterias de testes no semestre consumiriam praticamente metade das aulas de Educação Física, o que seria inviável.

Diante desse problema, e vendo a necessidade de colher dados para avaliar seus alunos, há professores que optam por adotar, dessas baterias sugeridas, apenas os três ou quatro testes que julgam mais pertinentes. Além disso, preparam os alunos para que auxiliem no controle da atividade, por exemplo, contando as execuções dos companheiros, ajudando a medir os saltos, os lançamentos e assim por diante. Basta, para tanto, organizar os alunos em duplas: enquanto um executa, o outro controla.

Além desses procedimentos de avaliação, considerados objetivos, existem outros, dos quais o da professora Silvana é um exemplo, que dependem mais do poder de análise do professor e do quanto ele conhece sobre o desenvolvimento da criança e seu comportamento.

Uma atividade como pular corda pode indicar inúmeros elementos para uma avaliação. Ao pular corda, a criança pode expressar, em vários momentos, sua afetividade. Há alunos que se mostram indecisos, vacilantes, quando chega sua vez de “entrar” na corda. Outros “cortam” a fila para pular mais vezes que os outros. Há aqueles que se cansam após poucos pulos. Algumas crianças tropeçam na corda, cada vez que tentam entrar na brincadeira.

Nesse pequeno exemplo, podem-se observar expressões motoras que dizem respeito a:

1. **afetividade**: indecisões, vacilações, medos.
2. **motricidade**: coordenação espaço-temporal, força muscular, resistência.
3. **sociabilidade**: pouca cooperação.
4. **cognição**: correção de movimentos.

Se o professor entender que para avaliar em Educação Física não é necessário fixar-se tão somente em dados objetivos, em números, ele pode, de forma prática, graças à sua experiência com o grupo de crianças, colher todos esses dados, além de muitos outros, em outros momentos, os quais podem, inclusive, ser registrados em fichas individuais para cada aluno, facilitando uma avaliação qualitativa minuciosa.

Como no exemplo já mencionado da criança que brinca de esconde-esconde: quando é muito nova ainda, esconde apenas o rosto, pois, não vendo os outros, acha que não a veem. Pouco mais tarde, esconde parte do corpo. Ao final da primeira infância mais ou menos, já é capaz de esconder-se totalmente.

Isso evidencia o caráter egocentrado (no sentido de ser o centro das coisas) da criança, inicialmente muito forte, cedendo, pouco a pouco, à consideração pelo outro, isto é, dirigindo-se para a descentração.

É preciso considerar ainda que a própria atividade proposta pelo professor, quer seja um teste, quer seja o conteúdo de uma aula, deve passar por uma avaliação. Muitas vezes, as propostas contêm elementos que o professor julga que são bons para as crianças. Mas, será que são mesmo? A que criança se aplicam? Em que contexto? Não se trata de uma visão exclusivamente adulta?

Costumo dizer a meus alunos que há uma regra prática, básica para avaliar tanto a proposta do professor, como a realização do aluno: se a atividade sugerida mostrar-se, para a maioria do grupo, muito fácil, não é boa, pois está aquém do desenvolvimento da criança, não havendo o que aprender, nem promoção do desenvolvimento. Se a atividade for, para esse mesmo grupo, muito difícil, de forma que, mesmo tentando algumas vezes, a maioria não consegue realizá-la, também

não é boa, pois está além das possibilidades do grupo. Nesse caso, o nível de desenvolvimento atual não é suficiente para dar conta dos problemas próprios daquela ação. Num terceiro caso, se uma vez proposta a atividade, esta mostrar-se, para a maioria das crianças, viável, apesar de apresentar algumas dificuldades iniciais, então, sem dúvida, é adequada para o grupo. O fato de conter dificuldades, de modo que haja, desde o início, fracassos e êxitos parciais, significa que há elementos na atividade um pouco além do desenvolvimento atual. Tais elementos constituem fatores de desequilíbrios momentâneos, que terão, como decorrência, reequilíbrios para patamares superiores de conhecimento e desenvolvimento. Ou seja, o aluno é “puxado” para a zona de desenvolvimento proximal, conforme a descrição de Vygotsky.

Ter instrumentos como esse em mãos, que não se materializam em tabelas, fichas, gráficos ou diagramas, pode, do ponto de vista prático, ser muito útil a um professor que tem, às vezes, mais de 100 alunos aos seus cuidados, frequentemente em escolas com péssimas condições.

De um certo ponto de vista, esse procedimento simples de observação pode propiciar uma avaliação da proposta do professor. Ele saberá, observando as reações das crianças, se a tarefa é ou não adequada, tendo sempre presente que seu papel, na escola, é trabalhar com atividades que apresentem um nível de dificuldade que leve a criança a construir novos mecanismos para superar os problemas, isto é, raciocínios, coordenações motoras, resistência e assim por diante.

De outro ponto de vista, será possível analisar inúmeros detalhes nas reações das crianças quanto ao seu aprendizado e desenvolvimento. Haverá, num grupo, sempre os extremos: aqueles que se destacam para mais, realizando com êxito uma tarefa que para os demais ainda não é possível; e aqueles que, apesar de todos já terem suplantado o problema, continuam sem conseguir resolvê-lo. No meu entender, reside aí um dos maiores problemas do professor, na medida em que ele não tem condições práticas de trabalhar separadamente com essas crianças e tampouco preparo profissional, na maioria dos casos, para tratar com crianças com dificuldades ou facilidades especiais. A solução encontrada por professores que já passaram muitas vezes por essas situações é, no caso extremo inferior, volta e meia, propor atividades mais fáceis para os demais, de modo que aquele grupo obtenha êxito, ou ainda, procurar propor tarefas que contenham elementos que essas crianças que apresentam dificuldade em algumas tarefas, às vezes, saem-se melhor em outras. É o caso de crianças que não são velozes, mas são resistentes. Outras, ainda têm pouca velocidade, mas raciocinam com grande facilidade e assim por diante. No entanto, é bom lembrar que o professor não deve estimular a criança a evitar tarefas que denunciem suas dificuldades. Isso só as reforçaria.

Para os que se destacam dos demais em alguma tarefa, é justo que possam continuar desenvolvendo seus dotes sem precisar esperar o tempo todo pelos outros. Isso não é muito difícil de resolver, pois há muitas atividades em que existe espaço para a expressão individual. É o caso dos jogos. Num jogo de futebol, tanto os melhores como os piores têm espaço para se desenvolver.

Outra observação que pode ser feita sob a perspectiva aqui levantada é a do desenvolvimento e aprendizagem da criança dentro de cada atividade, a partir da constatação do ponto de partida de cada um. Não há duas crianças iguais, portanto; a partir da proposta, cada uma apresentará uma reação particular: uma mais veloz, outra menos; uma compreende mais os problemas, outra menos e assim por diante. Sendo assim, há crianças que mostram enormes dificuldades para, por exemplo, “entrar” na corda por um lado, pular fazendo giros de 180° e sair pelo outro lado. Depois de algum tempo de prática, elas conseguem um relativo êxito na tarefa, não tanto quanto uma criança que já partiu de um nível bem mais elevado que o delas. No entanto, quem melhorou mais? É possível que uma tenha ido do 5 e chegado ao 7. Portanto, o desenvolvimento da primeira foi mais significativo.

É importante não homogeneizar a classe. As crianças são diferentes no início e serão diferentes no final do processo educativo. Não adianta querer transformá-las em iguais segundo padrões estabelecidos. Quem é igual não tem o que trocar; por isso, é necessário conservar-se diferente. As relações, os direitos, as oportunidades, é que têm de ser iguais, não os gestos, os comportamentos, os pensamentos, as opiniões.

“Quanto à composição das turmas, cinquenta alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física.” (*Diagnóstico da Educação Física/desportos no Brasil*, p. 118)

Este é um dos dispositivos do Decreto Federal nº 69.450, de 1º de novembro de 1971, no seu capítulo 1, art. 5º, que bem demonstra o que os elaboradores desse documento pensavam a respeito da Educação Física.

Os decretos da época compunham uma legislação de exceção, quase sempre para coibir direitos humanos. A Educação Física, como, aliás, todo o conjunto da Educação brasileira, não fugia a essa regra. Meninas e meninos tinham e continuam tendo que fazer aulas de Educação Física.

Nunca faltaram, no Brasil, decretos, decretos-leis, leis ou portarias (mais decretos que leis) para regulamentar a Educação Física. Desde 1851 eles se sucedem, acumulando o que parece garantir aos alunos de nosso país uma Educação Física adequada. Trata-se, porém, de uma legislação de decretos e, suspeitamente, de inspiração autoritária. Por exemplo, durante o período de ditadura Vargas (1937-1945), foram publicados quase três vezes mais dispositivos legais sobre Educação Física que em todos os 75 anos anteriores juntos. Nos 19 anos seguintes, isto é, até 1964, foram 146 decretos, decretos-leis e portarias (pouquíssimas leis). Proporcionalmente, o período em que o Brasil esteve sem ditaduras depois de 1945 (até 1964), mais do dobro do tempo do período 1937-1945, portanto, foi bem menos pródigo em legislação que aquele período autoritário.

Bastante curioso é o fato de que, nos anos de 1962 e 1963, pouquíssimas publicações foram acrescentadas à legislação sobre Educação Física, o que pode constituir evidência de que levou muito tempo até que essa área começasse a se livrar da influência autoritária.

O ano de 1969 foi um dos que mais contribuíram com a legislação da Educação Física brasileira — por coincidência, o ano do Ato Institucional nº 5.

Infelizmente, o diagnóstico da Educação Física brasileira, realizado pelo Ministério do Planejamento e Coordenação Geral e pelo Ministério da Educação e Cultura, parou em 1970, não sem antes ter apresentado aos professores daquela área de conhecimento um quadro escasso de realizações e repleto de legislação.

Uma evidência salta aos olhos dos que observam esse diagnóstico: nos períodos da vida política brasileira mais fortemente dominados pelo autoritarismo, a Educação Física esteve mais amparada legalmente que em períodos mais democráticos.

Apesar de tanto amparo, até hoje a Educação Física não conseguiu firmar-se no quadro mais geral da Educação brasileira como uma atividade imprescindível à formação dos cidadãos. Talvez porque se esse amparo por um lado garantiu sua existência legal, por outro não garantiu seu papel educacional.

A Educação Física brasileira, filha natural do militarismo e filha adotiva da medicina higiênica, não consegue livrar-se dessa paternidade. Hoje, passadas as ditaduras e diminuídas as influências dos militares, quem cuidará da Educação Física? Talvez, daqui para frente ela só sobreviva se se fizer necessária.

A análise crítica da legislação sobre Educação Física no Brasil terá de ser feita em trabalhos voltados especialmente a esse assunto, por pessoas competentes e de visão ampla. Em parte, um trabalho de autoria de João Bosco da Silva, em 1983, levantou esse problema de forma crítica, embora ainda exista um véu escuro sobre a história de nossa Educação Física.

No caso deste livro, particularmente voltado para a Educação Física do 1º ao 5º ano, dois dispositivos recentes chamam a atenção. Ambos referem-se ao Decreto Federal nº 69.450 de 1971.

SEPARAÇÃO ENTRE MENINOS E MENINAS

O primeiro desses dispositivos, transcrito no início deste capítulo, decreta a separação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Ou seja, desde o 2º ano, onde quer que se faça Educação Física nas escolas brasileiras, deverá haver separação por sexo. Dentro da sala de aula, qualquer que seja a disciplina, os alunos assistirão aulas juntos. Mentes não precisam ser separadas. Corpos sim, e parece que, para a escola, o aluno só é corpo quando vai para o pátio de Educação Física. Mas, que corpo é esse que vive separado da mente, que não pode ter contato com outro de outro sexo?

Que motivo tão importante haverá para separar meninos de meninas nas aulas de Educação Física, que até foi necessário elaborar um decreto que garantisse isso?

Existem, de sobra, os argumentos de sempre, corriqueiros, superficiais: “Menino é mais forte que menina”; “As meninas correm muito menos”; “Meninas não sabem jogar bola”; “Os meninos são mais espertos”, e assim por diante. São argumentos mais ou menos fáceis de desmanchar: só se justificariam caso o objetivo exclusivo da Educação Física nas escolas fosse o rendimento físico; pelo menos explicitamente, nenhum professor declara mais isso em seus objetivos.

Outro argumento usado, menos superficial, é o que diz que, por questões culturais, as crianças chegam à escola já separadas por sexo. Em casa, nas ruas, menino não brinca com menina. As lojas vendem brinquedos diferentes para cada

sexo. Na sala de aula, na verdade, as crianças não estariam juntas — e de fato não estão —, mas na aula de Educação Física não haveria como mantê-las separadas, pelas próprias características das atividades, a menos que as aulas para cada sexo sejam feitas em locais diferentes. Uma parte do problema estaria na recusa de fazerem atividades juntos, principalmente por parte dos meninos.

Contra esse argumento, levanto o seguinte: por mais que se compreenda a questão cultural envolvida aí, manter a separação não estaria reforçando um preconceito? Ou melhor, não consistiria numa Educação para a discriminação? A Educação existe para conformar as pessoas à sociedade, inclusive aos seus vícios, ou para dar a elas condições de participar das transformações necessárias?

Defender a ideia de que meninos e meninas devem ter aulas de Educação Física juntos não quer dizer que não reconheçamos as diferenças entre um e outro sexo. Claro que elas existem, especialmente biológicas. Porém, essas, como outras que possam existir, como as psicológicas, não são impeditivas de uma Educação Física sem discriminações.

São muitas as experiências bem-sucedidas realizadas na prática escolar por companheiros nossos em que alunos de ambos os sexos fazem aulas juntos. Aulas bem preparadas, que não enfoquem unicamente o rendimento físico, que sejam divertidas, consequentes, motivadoras, pouco a pouco tendem a superar a ideia de separação que as crianças muitas vezes já trazem de fora da escola.

Um terceiro argumento, mais ou menos encoberto, refere-se à questão sexual.

Aparentemente, existe uma contradição na atitude da escola em relação a esse problema. A sexualidade da criança, desde o nascimento — oral, anal e fática —, conforme as fases apresentadas pela teoria psicanalítica, se manifestará claramente durante a primeira infância. Como nos ensina Anna Freud, tudo indica que o ser humano seguirá no ritmo dos outros animais o desenvolvimento sexual, sem interrupções, até a maturidade. Mas o homem não é assim: mais ou menos ao final da primeira infância, perde o interesse pelas satisfações pulsionais. Não se percebe nenhuma manifestação aparente de sexualidade, porém, de acordo com Anna Freud:

[...] as moções pulsionais que haviam levado a criança a toda espécie de ações de satisfação não pereceram, apenas se apresentam menos perceptíveis do exterior, estão latentes, dormem dentro da criança, para apenas voltarem a acordar, com energia reforçada, passados alguns anos. (FREUD, 1974, p. 45)

Tudo leva a crer que na escola primária, na segunda infância, não haveria por que, do ponto de vista da sexualidade, preocupar-se com as atividades conjuntas de meninos e meninas, mesmo naquelas de maior envolvimento corporal. Afinal, estão no período da latência, não havendo uma sexualidade manifesta.

Em parte explicando a preocupação da escola com a sexualidade, Jurandir Freire, por exemplo, demonstra a disciplina dos corpos, no século XIX, de acordo com uma regra fundamental: a separação por idade e sexo. Se juntarmos a isso as descrições de Anna Freud sobre o período de latência, podemos ter uma ponta de explicação sobre a separação entre meninos e meninas na Educação Física desde o ensino fundamental. Não nos esqueçamos que a sexualidade latente despertará em toda a sua força com o surgimento da puberdade. E sua manifestação se distinguirá pelo interesse na pessoa do outro sexo (sexualidade genital).

Qualquer que sejam os argumentos em favor da separação por sexo na escola, eles nunca serão mais fortes que a invocação do prejuízo que já tem acarretado em nossa sociedade essa divisão hierárquica de papéis.

O ESPAÇO DO CORPO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O item IV do Decreto 69.450 regulamenta o uso do espaço para atividades físicas na escola: “Quanto ao espaço útil, dois metros quadrados de área por aluno, no ensino primário, e três metros quadrados por aluno no ensino médio e no superior” (CENP, 1985).

Um aluno de ensino fundamental não conseguirá, no espaço que a lei lhe concede, dar um giro com os braços abertos. Se alguém seguisse a lei ao pé da letra, poderia colocar 50 crianças ao mesmo tempo em 100 metros quadrados, ou seja, num quadrado de 10 metros de lado. Nesse exíguo espaço não seria possível, caso as turmas fossem de 50 crianças, saltar, girar, correr, enfim, não seria possível fazer nada que não fosse uma atividade semiestática. Por sorte, as escolas não seguem com muito rigor decretos como esse e, na prática, as turmas são menores e o espaço um pouco maior.

Diante de uma legislação tão restritiva como essa, pode-se até pensar que ela teria origem na insensatez de algum legislador despreparado para o assunto. De minha parte, não creio que seja assim. As suas raízes provavelmente são mais profundas, e dificilmente se poderia entendê-la sem uma análise histórica da submissão ao poder que os corpos têm sofrido em nossa civilização.

Em Foucault, no século XVIII, detecta-se uma acentuada preocupação com a disciplina corporal, de modo a organizar uma nova economia do tempo e da aprendizagem. Seguindo o modelo das celas nos conventos, os quartéis, os hospitais, as fábricas e as escolas passaram a determinar o lugar de cada um, a ordem nas fileiras, a repartição das tarefas, os gestos

mais úteis, não só para tornar as pessoas mais submissas, mas também para garantir “[...] uma melhor economia do tempo e dos gestos” (FOUCAULT, 1984, p. 135). Ou seja, o espaço da escola, seguindo o modelo de conventos e quartéis, talvez até de prisões, foi-se transformando num espaço celular, o espaço mais econômico dentro da perspectiva de, ao mesmo tempo, vigiar e tornar mais econômica a atividade corporal. Para a sociedade europeia, que abandonava o feudalismo e se industrializava, não interessava apenas submeter os cidadãos ao poder dos governantes. Formava-se uma sociedade em que era necessário produzir, dar lucro. Era preciso criar um corpo disciplinado e ajustado à ordem econômica que se organizava.

No começo do século XIX, escrevia J. B. de La Salle:

À última pancada do relógio, um aluno baterá o sino e ao primeiro toque, todos os alunos se porão de joelhos com os braços cruzados e os olhos baixos. Terminada a oração, o professor dará um sinal para os alunos se levantarem, um segundo para saudarem Cristo, e um terceiro para se sentarem. (FOUCAULT, 1984, p. 137)

Gestos, tempo e espaço medidos, ordenados, controlados, econômicos.

Um corpo bem treinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica — uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. (FOUCAULT, 1984, p. 138)

Tudo leva a crer que, no século XX, ano de 1971, a orientação dos legisladores para que cada classe de Educação Física tenha 50 alunos, distribuídos num espaço de dois metros quadrados para cada um, carrega a mesma preocupação verificada desde o século XVIII: a maior economia de espaço, tarefa e gestos, para uma aprendizagem mais eficaz e um controle mais fácil sobre os alunos.

A preocupação com a organização do espaço escolar dirigia-se à sala de aula, o local onde se encerravam os alunos para um controle facilitado da atividade. Para tanto, desenvolveram-se métodos sofisticados. Mas, e no espaço fora de sala? Ao ar livre, longe de carteiras e fileiras, de que maneira se poderia manter a disciplina necessária a uma economia da aprendizagem?

No espaço fora da sala de aula acontecem duas atividades principais: a aula de Educação Física e o recreio. Este segundo é o espaço mais permissivo, mas, mesmo assim, de certa forma, controlado, pois uma parte do tempo é consumida na merenda, outra parte na formação de filas e colunas para entrar e sair da aula. Existe ainda, em alguns casos, a divisão do espaço de recreio entre os diversos anos escolares, de modo que mais velhos e mais novos não se misturem. Tudo isso, de alguma forma, permite que não se perca o controle sobre os alunos durante o recreio.

Resta aos alunos o espaço da aula de Educação Física. Essa disciplina, no entanto, descende da organização escolar que vem em parte das escolas religiosas, e em parte dos quartéis. Durante muito tempo no Brasil adotou-se oficialmente para a Educação Física o método francês, desenvolvido numa escola militar francesa. Portanto, não se poderia esperar nada a não ser um espaço celular rigidamente controlado também para as atividades físicas.

Para levar a bom termo o controle disciplinar e aproveitar o espaço exíguo que cabia a cada aluno, certamente não eram indicadas as atividades mais livres, com espaço de autonomia, de modo geral aquelas provenientes da cultura popular. Os jogos, com suas características de ludicidade, de dispersão, de conflito, não constituíam o meio melhor para “ensinar” dentro de um enquadramento disciplinar, a menos que ficasse a cargo do professor um conjunto de regras que ele pudesse impor sobre a atividade.

Assim, a opção da Educação Física ficou pelas atividades formativas (abdominais, flexões, saltitamentos etc.), que exigem um mínimo de espaço e o máximo de obediência; pelas vozes de comando, que conferem ao professor um poder no estilo militar sobre os alunos, e pelo controle sobre os jogos, adaptados para que o ordenamento em fileiras, colunas, e a ordem de execução possam ser garantidos.

Mais recentemente, temos visto surgir uma outra opção por atividades analíticas, fundamentadas cientificamente, excessivamente preocupadas com a correção de particularidades do gesto, que garantem da mesma forma exemplar um controle da atividade, desde os testes iniciais, passando pela correção minuciosa de cada gesto segundo modelos estabelecidos, até os testes finais de avaliação.

Se o enquadramento disciplinar em sala é tão evidente pela própria disposição dos objetos e das pessoas, na Educação Física ele é mais sutil, exigindo um conjunto de regras mais sofisticado. O papel que a Educação Física cumpre nessa questão disciplinar — do qual a legislação é apenas um indício —, quando recomenda separações por sexo, por aptidão física, por localização espacial, mereceu até hoje poucos estudos, tornando-se por isso mesmo, um campo fértil de pesquisas para aqueles que vierem a se interessar pelo assunto.

Na prática, vale repetir, não se verifica, em Educação Física, uma aplicação rigorosa da legislação. Em muitos casos, as aulas de Educação Física do ensino fundamental nem sequer são realizadas. Noutros casos, as turmas não chegam a cinco alunos e o espaço é maior que os dois metros quadrados previstos. Porém, os procedimentos pedagógicos, os conteúdos de disciplina, a organização das atividades, criam um espaço disciplinar que, seguramente, em boa parte dos casos, acaba por cumprir fielmente as determinações legais.

Em 1983, João Paulo Medina escrevia que a Educação Física precisava entrar em crise. Na época, Medina preocupava-se com a postura imperturbável da profissão que ele abraçara, diante da crise que atingia quase todos os setores da sociedade.

Apesar de serem bastante fundadas suas preocupações, o manto que recobre a Educação Física não é tão impermeável assim que possa protegê-la das tempestades que se abatem sobre as sociedades em todo o mundo. Ora, não há como escapar ao fato de que o Brasil e o mundo vivem constantes, e até ininterruptas, crises sociais, políticas e econômicas. A Educação Física bem que tentou, fechando-se por muito tempo em casulos chamados quadras, campos, piscinas, ginásios. Não obstante, pouco a pouco as pessoas que transitavam num universo por tanto tempo restrito começaram a mudar seu tom de voz, a assumir uma postura política, a proferir discursos que se identificavam com o do mundo lá fora, e a dar mostras de que a crise atingia tanto a elas quanto à sua profissão. Talvez a profissão que exerciam estivesse começando a perder o sentido num mundo que mudara. Era preciso também mudar.

Mudar porque existem cada vez menos aulas de Educação Física nas escolas. Da educação infantil ao ensino médio, escasseiam os alunos e as aulas dessa disciplina por inúmeros fatores: falta de preparo nas escolas de magistério, formação excessivamente desportiva e biológica nas faculdades de Educação Física, a prática dessa disciplina em horário diferente das aulas, separação entre meninos e meninas e assim por diante.

Trocando em miúdos, apesar de haver um entendimento geral quanto à importância das atividades físicas na educação das crianças, essa disciplina é ainda objeto de um descaso muito grande. Na verdade, a Educação Física que as pessoas do meio educacional e a sociedade em geral conhecem é essa que todos cursamos um dia, rígida, militaresca, discriminadora. Quantos dos menos hábeis da classe, colocados à margem da Educação Física, não assumiram postos de direção no sistema, contribuindo para perpetuar o menosprezo por essa disciplina? Mesmo reconhecendo que é necessário ter Educação Física nas escolas, essa que todos conhecemos não serve mais. Ora, se se exige que todas as disciplinas cumpram um papel educativo definido no programa escolar, por que não exige-lo da Educação Física?

E aí surgiu um discurso novo, algumas poucas iniciativas práticas, pesquisas esparsas. Fala-se muito de uma nova Educação Física, transformadora, comprometida com uma sociedade mais humana, democrática, digna. Mas é preciso construir e colocar em prática uma Educação Física assim. De repente, apesar das inúmeras faculdades de Educação Física em todo o Brasil despejando profissionais e tantos milhares de professores saindo todos os anos das escolas de formação do magistério, não sabemos lidar com os escolares na perspectiva dessa nova Educação Física.



Crianças brincando, de Cândido Portinari, 1956.

Em poucas palavras, o que quero dizer é que deixo inconclusa minha obra. Não há uma solução acabada para o problema. Não será pelo que escrevi que essa tal Educação Física nova, transformadora, que vai exercer nas escolas um papel como o de outra disciplina qualquer, acontecerá.

Apesar disso, pelo que pude refletir durante a elaboração deste trabalho, aumentou minha convicção de que a criança precisa de uma educação de corpo inteiro. Como já afirmei na Introdução deste livro, o corpo inteiro tem que ser matriculado na escola. E uma Educação Física que se justifique no sistema de ensino, além dos decretos e leis, será composta pela obra conjunta de muitas pessoas, e não apenas por uma que se pretenda salvadora.

Ao longo destas páginas, afirmei que a criança é uma especialista em brinquedo, que ela chega à escola provida de um conhecimento inegável. Não vejo procedimento mais sensato por parte da escola que, de início, levar em conta esse conhecimento como ponto de partida do programa escolar.

O que eu faria então? Com o máximo respeito, reuniria tudo o que a criança sabe sobre amarelinha, pegador, futebol, bolinha de gude, casinha, comidinha, e toda aquela infinidade de saltos, corridas, giros, gritos, risadas, cantos e danças, e levaria para dentro da escola, sem discriminação. Não haveria movimento feio ou bonito, certo ou errado, melhor ou pior. Essa é a matéria-prima básica que utilizo em Educação Física. Porém, eu não levaria essa cultura para minha escola para

mantê-la tal como ela se apresenta. Eu tentaria fazer com que ela crescesse, se ampliasse cada vez mais, como uma espiral.

Uma criança chega à escola sabendo alguns números. Com eles aprende algumas contas, processo que estimula seu raciocínio, fazendo com que aprenda contas mais complicadas, e isso não para nunca enquanto ela estudar. Espera-se que essa criança saiba aplicar esse conhecimento na sociedade em que vive. O mesmo se dá com as letras e as palavras. Com as atividades corporais, deveria ocorrer progresso semelhante: a criança começa sabendo alguns brinquedos, melhora sua habilidade naqueles que sabe, com isso aprende outros, aprende a realizá-los em grupos, com regras mais e mais complicadas, a saltar mais, a lançar melhor, a girar com mais equilíbrio, e só o que a gente espera é que esses conhecimentos todos da Matemática, da escrita e leitura, da Educação Física, possam se entrelaçar num todo que garanta a esse aluno uma vida de participação social satisfatória, de dignidade, de justiça, de felicidade.

Falei um pouco de teoria, um pouco de prática. Aí está minha contribuição. Depois de tantos anos nesse universo das atividades físicas e desportivas, se não posso fazer afirmações seguras em Educação Física, posso ao menos falar de minha experiência.

Referências Bibliográficas

- ALVEZ, R. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1984.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BYNGTON, C. “A riqueza simbólica do futebol”. In: *Psicologia atual*, nº 25, São Paulo, ano V. p. 20-32.
- CENP. Educação Física — legislação básica. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1985.
- CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- CLERMONT, A. N. P. *Desenvolvimento da inteligência e interação social*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1978.
- COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- DARWIN, C. *Origem das espécies*. São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1985.
- ENDE, M. *A história sem fim*. São Paulo: Martins Fontes/Presença, s.d.
- FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FLINCHUM, B.M. *Desenvolvimento motor da criança*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.
- FONSECA, V. e MENDES, N. *Escola, escola, quem és tu?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, S. V. A prática e a consciência das regras: comparação entre dois métodos, Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 1984.
- FREUD, A. *Psicanálise para pedagogos*. Lisboa: Martins Fontes, 1974.
- FREUD, S. “Conferência 34: explicações, aplicações e orientações”. In: *Obras psicológicas completas de S. Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 22.
- HARROW, A. J. *Taxionomia do domínio psicomotor*. Rio de Janeiro: Globo, 1983.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Edusp, 1971.
- KAMII, C. *A criança e o número*. São Paulo: Prós, 1984
- KORZAK, J. *Como amar uma criança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- LAPIERRE, A. e AUCOUTURIER, B. *El cuerpo, y el inconsciente em educación y terapia*. Barcelona: Científico Médica, 1980
- LAPIERRE, A. e AUCOUTURIER, B. *Fantasmas corporais*. São Paulo: Manole, 1984.
- LE BOULCH, J. *A educação pelo movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- . *Educação psicomotora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- . *O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- LITWIN, J. e FERNANDEZ, G. *Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la educación física y al deporte*. Buenos Aires: Stadium, 1974.
- LOBATO, M. *Obra infantil completa*. São Paulo: Brasiliense, s.d.
- LORENZ, K. *A demolição do homem*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MAKARENKO, A. S. *Poema pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MARCHAND, Max. *A afetividade do educador*. São Paulo: Summus, 1985.
- MATHEWS, D.K. *Medida e avaliação em educação física*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- MATSUDO, V.K. e outros. *Testes em ciências do esporte*. São Caetano do Sul: Edição do amor, 1983.
- MEDINA, J.P.S. *A educação física cuida do corpo... e “mente”*. Campinas: Papirus, 1983.

- MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL. Diagnóstico da educação física/desportos no Brasil. Brasília: MEC, 1971.
- MORRIS, D. *O macaco nu*. Rio de Janeiro: Record, 1967.
- OLIVEIRA, V.M. *Educação física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- . *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978a.
- . *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1977a.
- . *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- . *Comentários de Piaget sobre as observações críticas de Vigotsky a duas obras: A linguagem e o pensamento da criança e O raciocínio da criança*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação-UFMG, s.d. (a)
- . *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1978b.
- . *O desenvolvimento do pensamento*. Lisboa: Dom Quixote, 1977b.
- . *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977c.
- . *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978c.
- . *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1985.
- . *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, s.d. (b).
- . & SZEMINSKA, A. *A gênese do número na criança*. Rio de Janeiro: Zahar/MEC, s.d. (c).
- RIES, B. E. e outros. *Educação psicocinética: considerações bio-psico-didáticas para a Educação Física*. Porto Alegre: Sulina, 1979.
- ROSSI, J. *Bola nos pés, livro nas mãos*. São Bernardo do Campo: Edição do autor, s.d.
- SÉRGIO, M. *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Compendium, 1987.
- SILVA, J. B. *Análise das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional dos especialistas em educação física e desportos e os planos nacionais nas áreas educacional e desportiva no Brasil*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 1983.
- SILVA, J. B. F. *As relações entre o fazer e o compreender na prática da Educação Física*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 1982.
- e outros, *Caderno de educação física para a 1ª infância*. João Pessoa: Secretaria da Educação do Estado da Paraíba, 1985.
- SINGER, R. N. e DICK, W. *Ensinando educação física*. Porto Alegre: Globo, 1980.
- VAYER, P. *O diálogo corporal*. São Paulo: Manole, 1984.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.
- WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.