



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Silvio Henrique Vilela

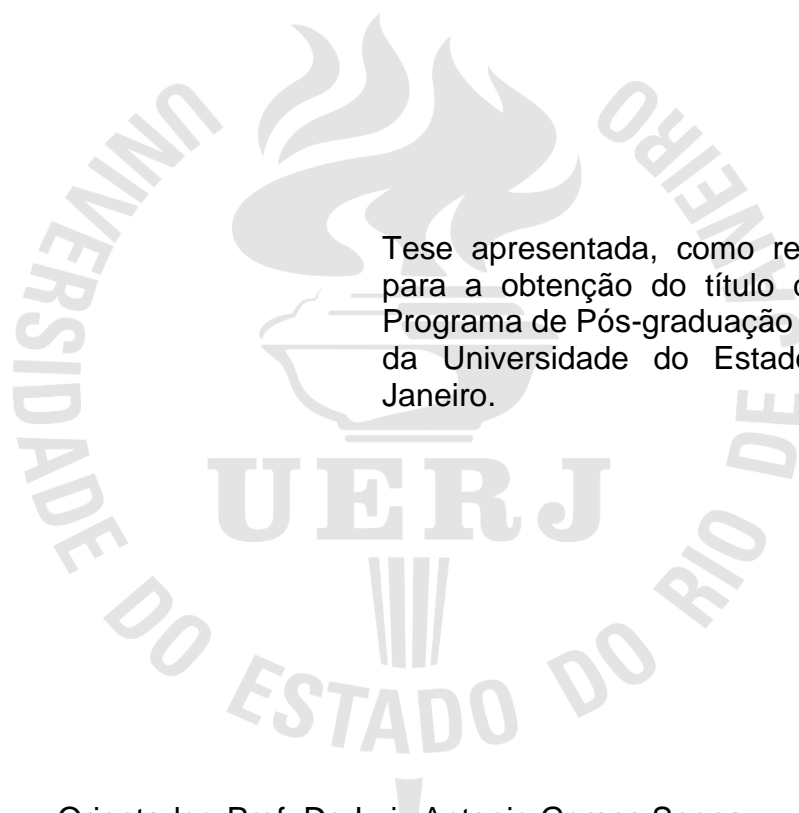
O movimento humano e sua interface com o letramento

Rio de Janeiro

2015

Silvio Henrique Vilela

O movimento humano e sua interface com o letramento



Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

V735

Vilela, Silvio Henrique.

O movimento humano e sua interface com o letramento / Silvio Henrique Vilela. – 2015.
214 f.

Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Letramento – Brasil – Teses. 3. Educação Física – Teses. I. Senna, Luiz Antonio Gomes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 372.45

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Silvio Henrique Vilela

O Movimento Humano e sua interface com o Letramento

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 27 de abril de 2015.

Banca Examinadora:

Professor Dr. Luiz Antonio Gomes Senna (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

Professora Dra. Rosana Glat
Faculdade de Educação da UERJ

Professora Dra. Marcia Denise Pletsch
Instituto Multidisciplinar da UFRRJ

Professor Dr. Coriolano Pereira da Rocha Junior
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Professora Dra. Suraya Cristina Darido
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Aos anjos, que Deus colocou ao meu lado para essa caminhada que chamamos de vida:

À minha mãe, Dona **Veva**, por nunca ter medido esforços para que eu pudesse seguir em frente quando muitos já haviam parado. A pouca instrução que tinha era suprida em abundância pela sabedoria impressa com a coragem, sempre presente, na história de sua vida. Não está mais fisicamente aqui porque Deus precisou dela lá em cima, mas jamais deixará de fazer parte de todos os momentos de minha vida. O meu anjo da guarda tem nome.

À minha esposa **Fabiana**, companheira amada, confidente, mais que minha metade, é meu porto seguro. Por ser muito mais do que eu poderia imaginar para uma pessoa com quem iria dividir a minha vida e construir uma família. Por ter, por conta de meus compromissos, assumido praticamente tudo em casa durante quatro anos, e ainda ter forças para me apoiar nos momentos de incertezas, no mestrado, no doutorado e na vida profissional.

Ao meu filho **Thales**, um jovem do bem e meu orgulho, tão igual a mim em tudo que dá até medo. Por ter suportado firme as impossibilidades diárias, que chocam com as facilidades vindas da vida de adolescente, de um pai que trabalha, trabalha, trabalha e ainda se dedica ao doutorado.

À minha filha **Laura**, um anjo de simpatia que Deus mandou para me virar do avesso e de cabeça para baixo, tudo ao mesmo tempo aqui e agora. Por ter sido sempre sábia e paciente nos momentos em que não pude te dar atenção, mesmo nos finais de semana e feriados, que foram consumidos pelos meus estudos solitários.

Os créditos, podem até serem meus, mas vocês sabem que o trabalho e a vitória são de todos nós. Sem o incentivo, o apoio e a ajuda de vocês esse momento seria impossível.

AGRADECIMENTOS

Ao meu professor e orientador **Luiz Antonio Gomes Senna**, por ter me acolhido em seu Grupo de Pesquisa “Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais”, em suas aulas e em sua lista de orientandos. As experiências que ali vivi são impagáveis em qualquer moeda, deixo então a minha gratidão eterna pela sua generosidade e bom humor (mesmo quando de mau humor). Vou parafrasear uma dedicatória sua em um de meus livros e afirmar que “quis o destino que você fosse meu orientador, isso me fez muito feliz” e permitiu que eu completasse uma etapa inimaginável de minha formação há até poucos anos atrás.

Aos digníssimos membros da Banca de Defesa, professores **Dr. Coriolano da Rocha Junior, Dra. Rosana Glat, Dra. Suraya Cristina Darido, Dra. Márcia Pletsch**, pela prontidão com que se disponibilizaram para a leitura, avaliação e contribuições para essa tese. Em especial aos professores que participaram da banca de qualificação e desde lá, me trouxeram contribuições valiosas para a finalização dessa pesquisa.

Às minhas amigas do grupo de pesquisa e das aulas com o professor Senna, pela forma como me receberam e por me permitirem compartilhar momentos tão diferentes que foram da aprendizagem às dúvidas, das certezas às ansiedades, da descontração à formalidade (quando necessária), mas sempre com muita alegria de viver, de estudar, de aprender e, principalmente de fazer parte de tudo isso. Aprendi muito com a sabedoria de cada uma de vocês que são referência por onde passam. Obrigado especialmente a Fátima Spalla (minha amiga de preocupações até o fim), Maria Letícia, Paula Cid, Paula Santos, Tatiana, Viviam, Selma, Tânia, Maíra, Deborah, Helen, Dina, Vivian e Angélica.

Aos professores e funcionários do PROPED (UERJ), pela atenção, dedicação e competência que demonstram em seu trabalho.

Aos meus irmãos Cacildo e Sandro; às minhas cunhadas Maria José e Fabiana, à minha sobrinha Julia e aos meus sobrinhos Gustavo, Leonardo e Caio, pela paciência e respeito aos meus momentos de estudo.

Ao meu amigo Luiz Henrique de Castro Silva, pela amizade incondicional desde os tempos do mestrado, e agora pela ajuda na revisão desse trabalho.

Enfim, obrigado a todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa caminhada.

A mudança de paradigma é difícil e lenta, pois a mudança de premissas implica o colapso de toda uma estrutura de ideias.

Edgar Morrin.

RESUMO

VILELA, Silvio Henrique. **O movimento humano e sua interface com o letramento**. 2015. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2015.

O movimento humano, que é o tema dessa tese, teve e tem um papel extraordinário na história do homem no planeta, e na sua própria história de vida. Essa pesquisa, que situa-se em um campo epistemológico comum à Educação e à Educação Física, tem o objetivo geral de definir o papel do movimento humano no processo de letramento, com vistas à formação do licenciado em Educação Física. Para isso, lança mão de uma metodologia que se utiliza da pesquisa científica de base teórico-conceitual, valendo-se do método de investigação de caráter qualitativo e teórico, para sua construção. Como estratégia para o seu desenvolvimento, opto por uma construção singular onde já na introdução discuto e defino os conceitos básicos que darão suporte à tese, por isso essa parte toma um “encorpamento” maior em volume e importância. Os capítulos são construídos em formato de artigos que, ao mesmo tempo em que se encerram em si mesmos, eles conduzem na direção do objetivo maior da tese, o que se torna claro na conclusão geral da tese onde construo as amarras entre os temas que foram discutidos. Assim, ao investigar o movimento humano, a partir de sua ação para o desenvolvimento cognitivo do sujeito, com o objetivo de dar sustentação à teoria que afirma existirem interfaces entre movimento humano e letramento, foi possível debater vários assuntos ligados ao corpo, à cultura, aos modos de pensamento, à Educação Física e, logicamente ao movimento humano e ao letramento. Finalmente essa pesquisa conclui a existência de uma ligação direta entre movimento humano e desenvolvimento cognitivo do sujeito, o que leva também a possuir interfaces claras e objetivas entre o movimento humano com o processo de letramento, na medida em que a essência do letramento é ser um processo de desenvolvimento cognitivo constante, instalado em uma determinada cultura. Finalmente, visto como um objetivo interdisciplinar, o letramento se apresenta como um tema que também deve ser considerado e buscado pelo professor de Educação Física escolar, se tornando assim um agente de letramento na escola.

Palavras-chave: Movimento humano. Letramento. Desenvolvimento cognitivo.

ABSTRACT

VILELA, Silvio Henrique. **Human movement and its interface with literacy**. 2015. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2015.

Human movement, this thesis subject, has had an extraordinary role both in the history of man on the planet and in his own life story. This research, located in an epistemological field common to Education and Physical Education, has the general objective of defining the role of human movement in the literacy process, aiming at enlightening the education of undergraduate students of Physical Education, future teachers or professors. To this end, it makes use of a theoretical - conceptual based scientific research methodology, of qualitative and theoretical nature. As a strategy for its development, the introduction discusses and defines basic concepts that support the thesis, so that its importance and bulk are enhanced. The chapters are written as articles that, while ending in themselves, lead toward the thesis main goal, which becomes clear in its general conclusion, where all discussed parts are brought together. Thus, to investigate human movement in its connection to cognitive development, aiming at supporting the theory according to which there are interfaces between human movement and literacy, different issues related to body, culture, modes of thought, Physical Education, human movement and literacy were discussed. This research concluded that there is a direct link between human movement and cognitive development, with clear and objective interfaces between human movement and literacy process, in so far as the essence of literacy is being a process of constant cognitive development within a certain culture. Finally, seen as an interdisciplinary goal, literacy is presented as an issue that should also be considered and pursued by the teacher of Physical Education, who becomes a literacy agent in educational institutions.

Key words: Human movement. Literacy. Cognitive development.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Letramento, movimento e cognição	33
Quadro 2 - Movimento e análise: alimentação em círculo.....	42
Quadro 3 - A motricidade e a hominização	60
Quadro 4 - Propriedades dos modos narrativo e científico do pensamento..	103
Quadro 5 - Tendências pedagógicas da Educação Física escolar.....	169
Quadro 6 - Interesses da Educação Física escolar.....	175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 a 14 anos de idade, por sexo – Brasil – 2007 a 2013.....	111
Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo – Brasil 2007 a 2013.....	111
Gráfico 3 - Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade, por sexo – Brasil – 2007 a 2013.....	137

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO E PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS...	11
1	A CONQUISTA HUMANA DO MOVIMENTO E DA COGNIÇÃO.....	47
1.1	O movimento enquanto facilitador do desenvolvimento humano.....	49
1.2	O movimento humano e sua interface com a cognição.....	60
1.3	O movimento humano e a cultura.....	69
1.4	Considerações sobre o tema.....	74
2	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	78
2.1	Aproximações e divergências.....	81
2.2	Corpo, espaço e movimento humano.....	90
2.3	Letramento, modos de pensamento e movimento humano: primeiras aproximações.....	96
2.4	Considerações sobre o tema.....	105
3	O MOVIMENTO APLICADO À ESCRITA ALFABÉTICA.....	110
3.1	O corpo e a escrita alfabética.....	112
3.2	O comportamento humano e a escrita alfabética.....	128
3.3	O movimento humano e a escrita alfabética.....	135
3.4	Considerações sobre o tema.....	145
4	A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE LETRAMENTO.....	149
4.1	O Contexto Legal.....	151
4.2	O objeto de estudo: o movimento humano.....	167
4.3	Movimento humano, experiência de mundo e modos de pensamento.....	177
4.4	O professor de Educação Física e o letramento.....	182
4.5	Considerações sobre o tema.....	189
	CONCLUSÃO DA TESE.....	193
	REFERÊNCIAS.....	206

INTRODUÇÃO E PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

As informações teóricas alinhadas à guisa de introdução visam a justificar e sustentar o objeto proposto, qual seja o movimento humano, buscando nele as interfaces com o letramento. Assim, busco sustentação para analisar o curso de graduação em Educação Física como um campo de formação de agentes de letramento. É possível que algumas das afirmações que se seguem causem estranhamento visto que optei por antecipar, nesta introdução, discussões destinadas a oferecer sustentação aos conceitos com os quais desenvolverei a presente tese. Tal estratégia metodológica amplia o papel da introdução, tomada também como parte vital na compreensão dos capítulos, construídos esses de modo que, ao abrir determinado assunto, busco discuti-lo e fechá-lo com breve conclusão, atento para o fato de que, do mesmo modo que suas partes se entrelaçam e caminham para a conclusão, eles também (os capítulos) se encadeiam para dar sentido a uma construção maior na qual se explicam a origem e o sentido da tese.

Para tanto é importante abordar o ser humano logo após o seu nascimento uma vez que em seus primeiros momentos, isto é recém-nascido, o indivíduo se apresenta em condição extremamente frágil perante o mundo que o circunda. Ele vive então um processo de desenvolvimento individual em uma busca constante por um novo equilíbrio, impulsionado por influências internas e externas, que provocam mudanças físicas e psicológicas, e que encontram seu limite somente após a morte. A escola participa desse desenvolvimento (tanto motor como cognitivo e social) através das experiências que proporciona ao sujeito durante a sua formação.

Essa mudança adaptativa do sujeito, em busca da competência e do equilíbrio necessários, muda completamente a sua condição de existência já na primeira década de vida, quando ele se transforma, da condição inicial de tamanha fragilidade, que não o permite sobreviver sem o cuidado e a proteção dos adultos da espécie, a de um ser seguro, cuja condição de vida na fase adulta de vida, terá o poder de transformar praticamente tudo o que se encontra na superfície da terra.

Essa mudança extraordinária de condição de vida do ser no mundo, acontece essencialmente graças a dois fatores: primeiro, a sua busca incondicional e infinita pelo equilíbrio orgânico e psíquico (equilíbrio que atua como propulsor do seu desenvolvimento); segundo, a sua capacidade inata de aprender para toda a vida.

Graças ao fato de nascer sabendo pouco, o homem tem uma capacidade de aprender praticamente infinita, que é extraordinária até a fase adulta e depois se mantém com pequena diminuição progressiva. Por isso é que João Batista Freire afirma que “o homem sempre poderá, cada vez menos, aprender um pouco mais” (FREIRE, 1991, p. 49), mas poderá sempre aprender.

Esse desenvolvimento do sujeito, desde o seu nascimento até a fase adulta, é também fruto do resultado da aprendizagem construída na relação que a espécie desenvolveu, e continua desenvolvendo, com os seus pares, com os outros animais e com o ambiente que em que vive. Isso, mediado pela capacidade humana de produzir e administrar o movimento de seu corpo como instrumento para fugir, perseguir, construir, se comunicar, dominar ou explorar o ambiente deu ao homem o grande diferencial para sobreviver em um mundo que, inicialmente se lhe apresenta completamente inóspito.

Na procura por uma conceituação de movimento humano que dê conta da proposta dessa tese, deparei-me com Go Tani e outros (1988, p. 8), para quem o movimento humano é “o deslocamento do corpo e membros, produzido como uma consequência do padrão espacial e temporal da contração muscular”. Eles acrescentam ainda que o movimento humano tem duplo aspecto: é observável e é o produto de todo um processo que acontece internamente no indivíduo. Com isso, embora aponte para a construção interna que, obviamente é regida pelos processos mentais, os autores desconsideram o papel do que é externo ao homem como passível de influência na construção do seu movimento, deixando de lado assim a influência da cultura nesse processo.

João Batista Freire (1991, p. 28), avança nessa reflexão sobre a construção e a importância do movimento humano, quando afirma que “a síntese (do homem) é a atividade motora”. Neste momento é possível aferir comodamente que, o que o autor identifica como atividade motora, é a ação do movimento humano, até mesmo porque, caso fosse possível extrair a essência do que é o ser humano, isso se solidificaria no seu “se movimentar”, no seu movimento.

Para Elenor Kunz (2004, p. 80) esse “se movimentar” do homem não pode ser visto apenas como um ato mecânico sem levar em conta o contexto no qual ele se realiza. O “se movimentar” do homem deve ser identificado como um “diálogo entre Homem e Mundo”, e para compreendê-lo melhor é imprescindível ampliar sua

concepção enquanto “acontecimento fenomenológico relacional, ou melhor, como relação intencional de ações significativas”.

Olhando para a constituição biológica do movimento, surge uma questão sobre a possibilidade de padronização desse mesmo movimento. Em direção contrária ao que defendem alguns psicólogos e psicomotricistas, alinho-me a João Batista Freire, que não acredita na existência de padrões de movimento humano. Para sustentação dessa negação ele se baseia no fato de que não existe um padrão de mundo, então não é possível que o movimento, que é a ação da relação do homem com o mundo, possa ter um padrão. Embora exista uma constituição biológica comum a todos os seres humanos, e isso é inegável, cada sujeito é o resultado de várias forças que atuaram sobre essa constituição comum, mas que se diferem em razão da cultura, da geografia, do tempo e das relações experimentadas durante a vida. Portanto, cada sujeito se forja sob uma gama de situações únicas, o que o torna também único, e assim deve ser visto o seu movimento: como único. O que existe, no entanto, é uma organização de movimentos em função das exigências do contexto vivido, que pode ser semelhante em algumas situações. Em relação ao movimento humano existe uma...

(...) organização 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 (FREIRE, 2009b, p. 19).

A essa possível organização de movimentos, e entendendo que ela sofre influência direta e decisiva do biológico, dos recursos mentais e do contexto sócio cultural no qual o sujeito se encontra inserido, João Batista Freire chama de “esquemas motores”, e não de padronização de movimentos.

Considero que uma das grandes contribuições de João Batista Freire, para o estudo do movimento humano, foi o fato de acrescentar, ao conceito proposto, a influência do meio ambiente no movimento. Ele trouxe o cultural e o social do indivíduo, para participar ativamente dos debates sobre o movimento que é por ele construído e vivido. Para o autor, a atividade motora (aqui já justificada e entendida como sinônimo de movimento humano, pois é esse movimento que lhe dá existência) é um meio de adaptação, de transformação e de relacionamento, do indivíduo com o mundo. Nesse sentido, “o mundo” no qual o sujeito está “mergulhado” faz toda a

diferença para as suas experiências com o movimento. Um mundo ativo e voltado para experiências de movimento enriquecerá seu repertório, mas um mundo voltado para a imobilidade trará a ele uma série de “pontos cegos”¹ em relação às possibilidades de se movimentar.

Para construir o conceito que utilizarei a partir de agora na tese, busco a síntese dos pensamentos de Go Tani e de João Batista Freire quando organizam o conceito de movimento humano. Nesse sentido, movimento humano, tal como o considero ao longo desta tese, é o deslocamento do corpo e/ou de partes dele, que é observável em relação ao tempo e ao espaço em que é produzido, e objetiva a adaptação, a transformação ou o relacionamento com o mundo externo, partindo sempre de um processo interno de cognição. Este conceito também contempla uma concepção de movimento em suas três dimensões determinantes, quais sejam: biológica, cultural e cognitiva. Entendo o movimento humano como o ator principal na história do desenvolvimento da humanidade, mas esse ponto será melhor esclarecido a partir do primeiro capítulo da tese.

Retomando o tema da mudança radical de condição para a sobrevivência da humanidade no planeta, é importante entender que ela está ligada diretamente ao seu corpo e ao desenvolvimento motor e cognitivo, através das intrínsecas relações com os outros e com o meio daí resultantes. Embora todos os seres no planeta tenham um corpo, o homem não tem um corpo, ele é um corpo que pensa e que sente com todas as suas células. Discutindo esse assunto, Freitas (1999, p. 52) relaciona o humano à corporeidade ao afirmar: “O que marca o humano são as relações dialéticas entre esse corpo, essa alma e o mundo no qual se manifestam, relações que transformam o corpo humano numa corporeidade², ou seja, numa unidade expressiva da existência”. O homem é um ser único e a corporeidade é a expressão dessa existência.

Existe ainda uma visão dicotômica - que há muito é recusada pelos estudiosos, mas que infelizmente ainda sobrevive entre os menos informados - que divide o ser humano em corpo e mente, ou corpo e alma, ou inteligível e sensível. O homem é um todo único, e assim age, reage e interage, durante a sua vida. Até mesmo porque, sua

¹ Chamo de pontos cegos o desconhecimento de possibilidades de movimentos do próprio corpo.

² Corporeidade implica a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo.

existência depende dessa completa harmonia de todo o seu ser. Por isso não é admissível pensar que o homem seja composto de um cérebro, pensando dentro de um invólucro (corpo) sem qualquer ligação que os aproxime.

O que dá sustentação à atividade mental do homem é um conjunto formado pelos seus aparelhos: cognitivo (ou funções cognitivas) e motor, seu comportamento sócio-afetivo e a sua representação de mundo. O que seria do pensamento sem a ação, ou vice-versa? Estou aqui defendendo a existência de uma entidade maior, complexa, única e indivisível que é o homem. E que esse homem expressa-se por meio de seu corpo de uma forma contextualizada tal qual um ser no mundo. No entanto, apenas por uma questão de estratégia pedagógico-didática, neste estudo, por vezes, vou me referir ao desenvolvimento motor e cognitivo. Porém deixo claro que estarei marcando sempre a existência de ambas as dimensões, em uníssono, no que identifico como o homem, o sujeito.

Ainda discutindo o conceito de desenvolvimento para o ser humano, Piaget (1971, p.11) o descreve como sendo “uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”. Assim, o que o homem busca durante a sua existência é sempre o equilíbrio, sua perda temporária provoca uma necessidade de mudança em direção a uma nova equilibração, essa mudança conseguida caracteriza o desenvolvimento, que em última análise é do sujeito, mas que pode ser analisada (como estratégia) em partes.

Nesse momento torna-se mister esclarecer o conceito de desenvolvimento motor e cognitivo com o qual trabalho. Para isso busco primeiramente David L. Gallahue (2013, p. 21), para quem o desenvolvimento motor “é a mudança contínua do comportamento motor ao longo do ciclo da vida, provocada pela interação entre as exigências da tarefa motora, a biologia e as condições do ambiente”. Logo, o desenvolvimento motor está diretamente ligado ao movimento humano e às experiências resultantes de sua existência e prática. Portanto, o desenvolvimento motor é aqui compreendido como o resultado das mudanças no movimento humano que é biológica e culturalmente produzido e compartilhado na busca constante de um equilíbrio.

Na outra ponta do tema, para compreender o desenvolvimento cognitivo é necessário, primeiramente, compreender o conceito de cognição. Segundo Luiz Antonio Gomes Senna “a cognição é um conjunto de propriedades mentais constituído pelos diversos tipos de operações do pensamento” (SENN, 1997, p. 99). Para Jean

Le Bouch “as funções cognitivas representam o processo pelo qual um organismo recebe informações e as elabora para pautar seu comportamento” (LE BOUCH, 1987, p. 34).

Piaget (1971, p. 77) considera que as estruturas cognitivas sejam padrões de ação física e mental que baseiam os atos específicos de inteligências (ou seja, as formas de raciocinar, organizar e resolver determinado problema) e que essas estruturas mudam através de processos de adaptação buscando o equilíbrio após um dado desequilíbrio.

Pode-se com isso inferir, que o desenvolvimento cognitivo se refere à mudança continuada em busca de equilíbrio, das estruturas cognitivas do indivíduo, sempre visando às conquistas de um conjunto de habilidades cerebrais novas, que serão necessárias para desvendar um mundo novo e as possibilidades de nele agir. Assim, o modo como o sujeito reage e age frente a determinado problema, com a intenção clara de resolvê-lo demonstra o resultado de seu desenvolvimento mental e com isso identifica em que estágio cognitivo ele está naquele exato momento.

Do mesmo modo que o organismo está em franco desenvolvimento até atingir um nível relativamente estável de equilíbrio, a vida mental também está em constante busca deste desenvolvimento (ou equilíbrio), o que é conseguido, teoricamente na fase adulta, quando acontece uma desaceleração nos constantes desequilíbrios e mudanças de até então, e com isso também desacelera o seu desenvolvimento mental.

Provocando um diálogo entre o que identifiquei anteriormente como desenvolvimento motor e desenvolvimento cognitivo, percebo que eles caminham juntos sempre em busca de equilíbrio. No entanto, a forma de equilíbrio buscada pelo desenvolvimento motor se sustenta no crescimento orgânico. Nesse tipo de desenvolvimento, uma vez concluída a evolução ascendente que teoricamente vai até a fase adulta, inicia-se imediatamente o caminho inverso, que é um retrocesso que conduz à velhice. Em relação ao desenvolvimento cognitivo, embora algumas funções psíquicas, que dependem do funcionamento de alguns órgãos específicos, acompanhem o que acontece no desenvolvimento motor e sigam o mesmo caminho de retrocesso que a parte orgânica (como, por exemplo, a visão que reduz sua eficiência ao longo do tempo de vida), as funções da inteligência e da afetividade tendem a um equilíbrio mais estável e duradouro. Assim, o fim do crescimento

orgânico não determina, diretamente, o começo da decadência dessas funções cognitivas e afetivas.

Em uma dimensão macro de análise, focando o desenvolvimento da espécie no planeta, é possível afirmar que a evolução contínua da espécie humana, desde sua origem, tem uma ligação “umbilical” com a sua evolução corporal e cerebral. As mudanças impostas pelo meio, pelas quais a humanidade passou, possibilitaram (mais do que isso, exigiram) que o corpo do homem fosse modificado constantemente até chegar ao que conhecemos hoje. A vida em grupo e as atribuições daí resultantes, também têm um peso muito grande na origem das necessidades que determinaram essas modificações, e, ao contrário do que algumas pessoas podem pensar, as mudanças não pararam, continuam e continuarão a existir indeterminadamente, para atender às novas necessidades (que provocam desequilíbrios) criadas/impostas pelos grupos sociais aos seus componentes.

Assim sendo, é possível entender que nesse início do século XXI, as necessidades que permeiam a vida da humanidade são completamente diferentes das que o afligiam a um ou dois séculos atrás. Porém, elas guardam consigo o mesmo fio condutor que marca a sua relação com o contexto no qual o sujeito está inserido, mediado pelo seu movimento que é a ação de suas opções cognitivas. Prevalece então a necessidade de construir um conjunto de habilidades cerebrais ligadas e sustentadas por ações, que o ajudem a desvendar o mundo e as possibilidades de nele agir através do movimento.

Hoje a expressão “aldeia global” tomou o sentido imaginário de quando ele foi “cunhado”, em razão do acesso de significativa parte da população à rede de computadores, através das diversas mídias³ existentes. As pessoas no planeta estão cada vez mais “conectadas” a tudo o que acontece no mundo. Conhecer, entender e se fazer entender no mundo passou a ser vital para todos no contexto atual da sociedade. Isso se aplica a todas as pessoas em uma dimensão que ignora as fronteiras, extrapolando as questões pertinentes às distâncias geográficas, às condições financeiras, de gênero, de idade ou de etnia. A informação está cada vez mais à disposição do sujeito⁴, necessitando ele para isso de uma autonomia cognitiva

³ Mídia é o meio de comunicação de uma mensagem. A mídia pode ser impressa, audiovisual ou digital.

⁴ Segundo o IBOPE, somos mais de 104 milhões de brasileiros com acesso à internet desde 2013. Segundo a Escola de Administração da Fundação Getúlio Vargas, 2 em cada 3 brasileiros já possuem computador, e em 2016 o país atingirá a incrível marca de um PC por habitante.

e domínio das linguagens, com o seu uso adequado às questões sociais e profissionais.

É importante que se faça uma explicação nesse momento, de que em dado período da história da humanidade, apenas a habilidade de escrever o nome já habilitava o cidadão a acessar o mundo profissional e social que o circundava. Neste século, porém, as exigências são outras e somente conseguir ler e escrever não é mais o suficiente para que o indivíduo detenha a compreensão plena do sentido de mundo a que pertence. Para que isso se efetive faz-se necessária a conquista de uma prontidão cognitiva constante que dê conta dos muitos desafios diários que a vida impõe. Além do que, a velocidade com a qual são produzidos novos conhecimentos, exige que o indivíduo esteja pronto a aprender durante toda a sua vida, e não somente em determinado momento dela, ou seja que ele tenha o que chamo de autonomia cognitiva.

Nesse estado de coisas, a escola continua sendo a instituição social que tem o papel básico de proporcionar à criança um desenvolvimento cognitivo que constitua a base para sua autonomia, e isso acontece através de um processo que utiliza não somente o domínio da linguagem escrita, mas o desenvolvimento de competências que o ajudem a “sobreviver” nesse mundo. Por isso, desenvolver a competência básica de aprender a aprender por toda a vida (DELORS, 1998) é de vital importância para o futuro do sujeito, além, logicamente, de proporcionar as experiências com o movimento humano.

As novas demandas da sociedade atual, que se apoiam na escrita, exigem do seu usuário uma interação plena e uma rápida adaptabilidade às transformações constantes que ocorrem sempre em ritmo acelerado nos diferentes textos e contextos. Para isso, o indivíduo precisa compreender os significados do uso dos signos em diferentes contextos, que vão, por exemplo, de uma bula de remédios a um contrato de compra e venda, de uma placa de sinalização, a um manual de eletrônicos. Assim, somente o conceito de alfabetização tornou-se insuficiente para abarcar em seu bojo toda essa dimensão dos usos sociais da leitura e da escrita alfabéticas. Por isso, a partir da necessidade da área da educação para reconhecer, nomear e analisar, de forma teórica as práticas sociais e cognitivas nas quais a leitura e a escrita estão imersas (e que são mais complexas do que as práticas de ler e escrever como resultados apenas da aprendizagem escolar que as preconiza) passou a ser empregado o termo letramento.

Por letramento,

(...) compreende-se o processo que leva à capacidade de empregar conscientemente os modos narrativos e científico de pensamento, bem como os sistemas de escrita adequados a cada situação de vida social, incluindo-se, entre eles, a escrita alfabética em papel, a escrita alfabética em ambiente virtual e tantos outros sistemas, verbais e não-verbais, empregados no mundo cotidiano (GODOY; SENNA, 2011, p. 259).

A concepção de letramento apresentada, além de ser “larga” o suficiente para abrigar em seu bojo, outras possibilidades mais atuais da escrita (como em ambiente virtual e outras mídias, por exemplo), provoca espécie que pode lançar luz na busca pela explicação dos casos recorrentes sobre o fracasso escolar. Pois, segundo os autores, já foi verificado que os fatores envolvidos que levam a esse fracasso, relacionam-se aos aspectos do desenvolvimento intelectual⁵ do indivíduo, e não aos outros fatores que podem interferir no sistema da escrita propriamente dita. Torna-se então, de extrema importância para os pesquisadores envolvidos com o “pensar” a educação, desvendar todos os caminhos possíveis e imagináveis, que possam auxiliar o aluno nessa conquista.

Metaforicamente do outro lado da sala de aula, atrás da mesa e em frente ao aluno, está a figura do professor. Notória é a dificuldade que esse vem enfrentando para compreender os diversos meandros existentes nos caminhos que conduzem o aluno ao desenvolvimento cognitivo. Segundo Godoy e Senna (2011, pág. 142), quando se fala sobre essas dificuldades do professor, a questão que se coloca, em face da demanda escolar da leitura e da escrita, é “qual é o conhecimento adequado para explicar o processo mental de construção da escrita e os diversos tipos de comportamento gráfico empregados pelos alunos ao longo desse processo?”.

É importante entender que para muito além do simples conhecimento da leitura e da escrita, o letramento aponta para o emprego consciente dos modos narrativo e científico de pensamento, sobre os quais tratarei com maior fôlego no capítulo 3 dessa tese. Por hora é importante entender que para tornar o letramento uma conquista real do indivíduo, é essencial que se promova na educação escolar, o aprender a aprender, tão necessário durante toda a vida.

Partindo ainda dos pressupostos de que é vital ao indivíduo do século XXI a capacidade de empregar corretamente os modos narrativos e científicos de

⁵ Aqui utilizado como sinônimo de processo mental

pensamento, de entender e se fazer entender no universo de possibilidades comunicativas que o cercam (mas que não obrigatoriamente está próximo numa perspectiva espacial) e desenvolver a sua capacidade cognitiva constantemente, esta tese tem como objeto de estudo o movimento humano e sua inter-relação com a conquista do letramento.

Faz-se mister esclarecer logo nessa introdução, que essa tese não se destina a discutir o caso dos alunos da Educação Especial por se tratar de indivíduos com propriedades cognitivas, culturais e biológicas singulares demais, que não foram abordadas nos estudos realizados para esse trabalho.

A questão e o problema

Tomando-se como ponto de partida o quadro apresentado anteriormente, a questão que sustenta esta tese é a ideia de que existem interfaces que ligam o processo de aprendizagem e de execução de alguns movimentos humanos ao processo de letramento do sujeito, e que essas estão por conta do seu desenvolvimento cognitivo, que é provocado/necessário em ambas as situações. Em seu livro de 2011 (p. 255), Godoy e Senna já levantavam essa discussão quando apontaram, entre os aspectos que promovem o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, a estrutura psicomotora que é a responsável pela organização do corpo. Vista sob esse ângulo, essa ação de reflexão sobre o movimento humano se caracteriza como parte de um trabalho interdisciplinar na busca pela formação integral do indivíduo.

Como já informei no início desta introdução, optei por apresentar alguns conceitos vitais para o entendimento da minha construção teórica, assim como para o desenvolvimento desta tese sob o conceito de letramento assumido pelo professor Dr. Luiz Antonio Gomes Senna, conforme um de seus trabalhos em 2001. Esta opção se deve ao fato de entender que esse autor, no momento em que justifica a sua concepção para o termo, avança na elucubração desprendendo-o do ato de ler e escrever e relacionando-o às várias áreas da cognição, inclusive a organização dos processos de construção do movimento humano e as identidades sócio-afetivas do indivíduo. Esse olhar amplo sobre o processo de letramento e seu objetivo, constrói a

base para que se possa buscar a existência de interfaces entre movimento humano e letramento. Segundo ele:

O conceito de letramento foi concebido visando reforçar a necessidade de um trabalho de alfabetização apenas como parte e consequência de um processo de desenvolvimento cognitivo, que visa garantir aos sujeitos as condições plenas como cidadãos em um mundo cartesiano dando-lhe uma voz pública e cognições de planejar sua vida com autonomia. Trata-se de um processo de desenvolvimento que interfere em várias áreas da cognição, desde a organização e de procedimentos psicomotores e heurísticos das operações lógicas formais e identidade sócio-afetiva, que levarão o sujeito a acreditar na sua capacidade de ler o mundo e agir em favor do seu futuro. Por letramento entendido, portanto, um determinado projeto de socialização escolar através da intervenção de numerosos olhos teóricos e científicos. Também inclui uma perspectiva mais ampla do tempo de estudante: não se trata de um momento episódico na história da escola, situada na série primária inicial, mas uma preocupação constante para o currículo de vida, uma vez que a cada etapa de socialização, novo processo de letramento é iniciado (SENNA, 2001, p. 7-8, tradução nossa)

Como é possível perceber a partir da análise desse conceito, o termo letramento vem identificar algo muito além de apenas saber ler e escrever. A conquista do letramento está assim ligada ao empenho das várias áreas de aprendizagem e traz o desenvolvimento cognitivo como fundamentação e objetivo, com o claro intuito de ser um instrumento para que o indivíduo compreenda o mundo em constante mudança, no qual está inserido. Dentre essas áreas destaca-se a que o autor denomina organização psicomotora, que é o aparelhamento e domínio do movimento humano pelo sujeito do letramento.

O movimento humano e as experiências possibilitadas por, e provocadas a partir dele, se constituíram, desde muito cedo na história do homem, em responsáveis também pelo seu desenvolvimento cognitivo. É preciso entender que o ato de pensar estará incompleto sem a ação que o leva ao conhecimento e a experimentação do mundo, constata-se assim o sentido de que a cognição é um todo no sujeito, e não apenas o seu aparato intelectual. Essa afirmação me impele a apontar o conceito de cognição com o qual trabalho, que se refere a “um conjunto de propriedades mentais constituído pelos diversos tipos de operações do pensamento” (SENNA, 1997, p. 99).

Para consolidar ainda mais essa minha afirmação, recorro a Vitor da Fonseca, onde ele, falando da origem da cognição no homem, aponta que:

Por meio de uma motricidade autoplanificada, autorregulada e pré-organizada com base no Eu, o ser humano conseguiu produzir movimentos corporais complexos e fabricar utensílios que estão na origem da cultura.

A ação entendida nestes moldes constitui-se em berço da cognição, pois foi por meio dela que esta se manifestou e materializou evolutivamente, daí a inter-relação profunda das funções psíquicas com as funções motoras; inter-relação essa que preside de qualquer manifestação adaptativa ou de aprendizagem, inexpugnada no animal (FONSECA, 2010, p. 16-17).

Uso essa citação para mostrar que o autor apresenta a relação direta entre os movimentos corporais e a cognição, onde os movimentos precisam ser entendidos como caminhos possíveis para que o sujeito possa dar vazão à sua cognição, e vice versa. Sendo assim, mesmo não sendo sinônimos, a relação entre movimento e cognição, para o autor, é clara.

João Batista Freire, que é um autor da área da Educação Física e que trata da relação do movimento humano com a cultura infantil, entende que “a motricidade não é movimento qualquer, é expressão humana” (FREIRE, 1991, p. 26). O homem, em sua história de vida, constrói e domina um rico mecanismo de aquisição de movimentos além de ser capaz também de aprender as mais complicadas combinações desses movimentos em uma dimensão quase infinita, haja vista a existência de possibilidades dessas combinações, como: as dos artistas, dos desportistas e mesmo, as exigidas na prática de tantas profissões, pois em todas se emprega algum tipo de movimento humano.

Além de entender que esse domínio do movimento humano está ligado, diretamente à capacidade cognitiva do homem, outro ponto a esclarecer é que quando João Batista Freire ao defender que a motricidade seja a expressão humana, ele está concordando com Vitor da Fonseca e também determinando que a utilização do termo motricidade seja “carregado” sempre com o ônus (ou bônus) de representar o movimento humano fundado não somente na técnica, mas de, talvez, seu componente mais importante que é a sua constituição cultural. Além de que, assim usada, a palavra motricidade é plenamente entendida como sinônimo de movimento humano.

Essa tese é sustentada na premissa de que o movimento humano é um dos instrumentos possíveis para a assimilação, construção e reprodução da cultura entre os homens, além de assumir uma função de mediatização social (FONSECA, 2010, p. 13). Por isso, ao pensar nas possibilidades de caminhos que levam à conquista do letramento, não é imaginável deixar de lado o papel desempenhado pelo movimento humano em todo o processo de desenvolvimento e maturação do sujeito.

A observação, com maior acuidade, de todo o processo que leva o sujeito ao aprendizado e o uso do seu “se movimentar”, nos permite perceber a evolução e

aprendizagem, desenvolvida pelo mesmo homem, na medida em que o seu movimento é, talvez o principal instrumento utilizado para interagir ativamente com o ambiente que o envolve. Assim, uma educação voltada para o corpo e para o movimento deve ser intencionada desde os primeiros momentos de vida do sujeito. Para Jean Le Bouch (1987, p. 17),

O objeto principal da educação psicomotora é, precisamente, ajudar a criança a chegar a uma imagem do corpo operatório, que concerne não só ao conteúdo, mas também à estrutura da relação entre as partes e a totalidade do corpo, e uma unidade organizada, instrumento da relação com a realidade.

Analisando a citação apresentada, posso perceber, claramente, que Le Bouch usa a expressão educação psicomotora aproximando do que aqui denomino como movimento humano, pois quando explica o que determina como objeto principal da educação psicomotora, que é a imagem do corpo operatório, o autor não se detém somente na imagem (conteúdo) desse corpo, mas avança na sua relação desse consigo mesmo e com o seu contexto. Por isso, quando na sequência se refere a um “instrumento da relação com a realidade”, é fato que entendo que ele está se referindo ao movimento humano, que parte de dentro do sujeito e é o que possibilita seu contato com o externo a ele.

A leitura e a escrita são partes do letramento do sujeito e, a esse respeito, ainda, Le Bouch (1987, p. 32), como referência teórica, já traz a indubitável certeza de que a constituição do código gráfico e sua decifração reclamam a atuação do movimento humano, ou seja, de funções psicomotoras. Porém, é preciso destacar que, nesse momento de fala do autor, ele está focado na construção da escrita pela criança, e para isso, apresenta a necessidade do domínio dos movimentos específicos que pertencem a essa competência. Afirma ainda o autor, que antes mesmo da criança aprender a ler já deve existir o que ele chama de trabalho psicomotor, com o objetivo de proporcionar a ela o pleno domínio do movimento espontâneo, coordenado e rítmico, para que ela se prepare para o aprendizado e o domínio da escrita. No entanto, o autor não se dedica, pelo menos nessa passagem, a discutir o papel do desenvolvimento cognitivo e cultural como pertencentes ao universo do movimento humano, ele se detém no controle necessário para o desenho dos signos gráficos que dão sentido à escrita.

Faz-se mister delimitar, nesse momento, que a proposta desta tese se insere em outro viés de investigação, que não somente o do domínio motor da escrita. O que discuto são os aspectos culturais da aprendizagem e da experiência com o movimento humano e seu reflexo no letramento, e não somente o papel do movimento na construção dos signos da escrita alfabética. Por isso, a questão do domínio motor de determinado movimento participa desse tema, mas não dá conta de todo o viés investigativo proposto.

A leitura na área da educação mostra claramente a preocupação de professores e pesquisadores, como Piaget, 1971; Le Boulch, 1984, 1987; Vigotsky, 1991, 2007; Freire, 1991, 2009a, 2009b; Gonçalves, 1994; Tani, 1998, 2005; Arnaiz Sánchez, Martínez e Peñalver, 2003; Betti, 2007; Soares, 2007; Fonseca, 2008 e 2010; Gallahue, Ozmun e Goodway, 2013; entre outros, em, mais do que demonstrar, provar os benefícios que são proporcionados, à criança, por uma educação que se preocupa com o seu movimentar. No entanto, o que ainda se observa é um parco conhecimento dos profissionais da educação (de uma maneira geral, e dos que, dentro dela, são os responsáveis pelo trabalho com o movimento humano em especial), sobre os impactos dos processos dessa aprendizagem e experimentação, sobre as representações mentais que influenciam diretamente os sistemas da fala e da escrita, ignorando-se assim a ponte que liga o movimento humano à construção dessas duas habilidades.

Isso é alarmante, uma vez que esse pode ser um dos fatores agravantes do perceptível fracasso na empreitada da escola em sua busca pelo letramento do indivíduo. Até mesmo porque, não só nas idades iniciais, mas durante toda a vida do sujeito, o movimento possui um poder impactante no seu desenvolvimento integral.

Na educação formal, as experiências dirigidas, que visam a explorar o movimento humano enquanto via que conduz ao conhecimento, são inseridas na vida da criança durante as aulas de educação física. Nas últimas décadas, o avanço da ciência e da produção em massa permitiram a popularização de tecnologias nunca antes imaginadas e um crescimento exponencial do poder de processamento dos computadores. No entanto, isso levou o homem a abrir mão de grande parte do repertório de movimentos até então construído e por ele usado. Em razão do sedentarismo e mesmo da imobilidade que assola o indivíduo de um modo geral, a educação física, enquanto componente curricular obrigatório na Educação Básica, recebeu da escola e da sociedade, a incumbência de estimular, facilitar, oferecer e

administrar um repertório de movimentos que variem progressivamente o seu grau de exigência cognoscitiva e motora acompanhando a progressão do aluno na educação formal. Se levarmos em conta a imobilidade exigida, na maior parte das vezes, para a aprendizagem dos outros componentes da educação básica, veremos que o trabalho com o movimento se tornou exclusivamente disponível somente nas aulas de educação física.

Buscando compreender o que vem a ser Educação Física e qual o seu campo de conhecimento, recorro a Rocha Junior (2000, p. 5) para quem ela: “caracteriza-se por ser uma área que abarca diversos campos disciplinares, desde fisiologia até a filosofia”, e que “É a partir desta diversidade de saberes que são pensados diferentes processos de intervenção em campos como o esporte, o lazer, a saúde e também a educação física escolar”.

Para Valdir J. Barbanti quando se fala em Educação Física:

(...) referimo-nos a um extenso campo de ações. O interesse básico é o movimento humano, mais especificamente a Educação Física se preocupa com o relacionamento entre o movimento humano e outras áreas da educação, isto é, o relacionamento do desenvolvimento físico com o mental, social e o emocional na medida em que eles vão sendo desenvolvidos (BARBANTI, 2012, p. 1).

Para Medina (1993, p. 34) educação física é “a disciplina que se utiliza do corpo, através de seus movimentos, para desenvolver um processo educativo que contribua para o crescimento de todas as dimensões humanas”.

Fato é que a Educação Física, cujo nome tradicional encaminha o leitor diretamente ao mundo da educação, hoje, enquanto área de atuação profissional, apresenta sua atuação dividida entre a educação formal e a não formal, com objetivos variados, que vão do lazer ao esporte de alto nível, passando pela atenção à qualidade de vida e à saúde. Importante é entender que, sob esse nome tradicionalmente conhecido, são agrupados vários tipos de intervenção do professor de educação física, como na educação escolar, no esporte competitivo, no uso de alta tecnologia para performance, nos programas de treinamento para a modelagem corporal, na participação de equipes multidisciplinares na atenção primária à saúde, na criação e aplicação de programas de atividades físicas visando a qualidade de vida, no lazer e etc. Mas para que tudo isso seja possível, sob no nome de EDUCAÇÃO FÍSICA, existe uma linha comum que une todos esses fragmentos e com isso justifica que todas

essas atividades sejam feitas pelo mesmo profissional. Essa linha é composta pelo movimento humano e pela educação, por isso a essência da educação física é o fato de, em qualquer dessas situações apresentadas, promover uma intervenção didático-pedagógica baseada no movimento humano.

Em razão da existência de diferentes campos de intervenção que são normalmente entendidos e/ou vinculados à educação física, esclareço que o foco desta tese se concentra no espaço da educação formal, isto é, a educação física escolar e a proposta de intervenção que daí advém.

Contudo, é mister registrar que a área da Educação Física e suas intervenções nem sempre foram discutidas pela academia com os rigores da cientificidade ou mesmo se prestigiaram de reconhecido número de publicações por ela gerida. Esse movimento dentro da academia, que culminou em uma produção significativa, começou a acontecer no final da década de 1980. Isso graças principalmente aos ares de liberdade proporcionados pelo fim da ditadura militar no Brasil e também pelo surgimento de um número maior de profissionais da área dispostos a pensá-la em outras dimensões. O professor Dr. Coriolano Rocha Junior, em sua dissertação de mestrado afirma que:

No Brasil esta área de estudos teve notável avanço a partir da década de oitenta, quando se avolumaram as produções e as publicações e a realização de encontros científicos, o que contribui para que haja uma maior circulação de ideias e das várias propostas elaboradas (ROCHA JUNIOR, 2000, p. 6).

Em razão desse fato apresentado, construirei o recorte temporal para identificar a educação física escolar nessa tese, a partir da primeira metade da década de 1980. É importante ressaltar que naquele momento o professor João Paulo Subirá Medina, em seu livro *A educação física cuida do corpo – e “mente”: bases para a renovação e transformação da educação física*, fez uma afirmação que se tornou um divisor de águas na área. Segundo o autor, levando em conta a postura de conformação da área naquele momento:

A Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar a sua identidade. É preciso que seus profissionais distingam o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas. É preciso, sobretudo, discordar mais, dentro, é claro, das regras construtivas do diálogo (MEDINA, 1993, p. 35).

A proposição dessa crise, por Medina, se dava em razão do incômodo que ele sentia ao ver surgir, naquele momento, uma inquietação na educação, com as “mazelas do ensino institucionalizado” (MEDINA, 1993, p. 34). No entanto, esse sentimento de incômodo não estava sendo acompanhado pela EDUCAÇÃO FÍSICA, essa se mantinha em uma posição de submissão e obediência ao sistema, basicamente como se não fizesse parte de um processo maior que é a educação. O autor trazia então uma crítica ao modo como o trabalho da educação física estava sendo feito na escola. Segundo ele a Educação Física escolar mantinha uma ênfase nas atividades militarizadas e nos esportes, o trabalho com o movimento humano estava limitado à imitação e à performance, e isso precisava mudar para que ela se justificasse dentro de um processo democrático de educação formal que procura como objetivo final o desenvolvimento cognitivo.

Instaurada a crise na EDUCAÇÃO FÍSICA, os pesquisadores intensificaram a busca pela construção de conhecimentos que poderiam servir de embasamento, principalmente aos profissionais da educação formal, visto que essa proposta estava diretamente ligada à educação física enquanto componente curricular da educação básica. Nesse sentido Rocha Junior (2000, p. 6) afirma que: “A partir de então, pode-se apontar a construção de diversas obras com as mais diferentes propostas, tendo por base as mais variadas vertentes do saber e/ou posições ideológicas”.

Em 1983, ano de sua primeira edição, o livro de Medina, foi pioneiro ao inaugurar as bases de um pensamento crítico sobre a educação física e o seu papel no discurso ideológico do país. Logo na introdução do livro, o autor aponta que buscou obras que dessem fundamentação a uma chamada “cultura do corpo”, já associando a expressão ao que também, a seu ver, deveria fundamentar a educação física. No entanto, ele informa que não encontrou tais obras (MEDINA, 1993, p. 11). Na parte final do mesmo livro, ele retoma o tema e então clama por uma reflexão da área a partir do real sentido de uma “cultura do corpo” no intuito de que esta seja a pedra basilar da fundamentação da educação física (MEDINA, 1993, p. 68).

A história nos mostra que Medina foi atendido e que isso aconteceu no nível teórico da área, tanto que segundo Mauro Betti,

A concepção de “cultura” emergiu, nos anos 80 e 90 do século passado, como uma adequada resposta para os impasses teóricos e a “crise de identidade” da Educação Física à época. “Cultura corporal”, “cultura de movimento”, “cultura corporal de movimento” – seja qual fosse o rótulo, tais entendimentos consolidaram a ruptura entre natureza e cultura, oriunda das Ciências

Humanas (e em parte da Filosofia), no interior da Educação Física (BETTI, 2007, p. 207).

Para Rocha Junior muitos “conceitos” foram usados na área com a intenção de estabelecer uma unidade e um entendimento, mais amplo acerca das atividades físicas, que fosse além do caráter técnico. Procurando sempre avançar na busca pelo reconhecimento e valorização do profissional e do trabalho realizado no inventário das práticas profissionais. O autor traz como exemplos:

(...) cultura de movimento (KUNZ, 1991); cultura física (BETTI, 1992); cultura corporal do movimento (BRACHT, 1996). Além destes, temos ainda Manuel Sérgio (1991) com a Ciência da Motricidade Humana; Tani (1996) com a Cinesiologia, e as Ciências do Esporte (ROCHA JUNIOR, 2000, p. 56).

Uma das principais obras que trata do tema e que serviu de base para a construção dos Parâmetros Curriculares da Educação Física na educação básica (1998), é o livro *Metodologia do ensino da educação física*. O livro escrito por um coletivo de autores⁶ a partir de 1990 e publicado no ano de 1992, trouxe um modelo de ação pedagógica, denominado por seus autores como pedagogia crítico-superadora. No corpo do livro, no entanto, o termo cultura corporal ganhou mais força que a perspectiva pedagógica anunciada no início da obra, e com isso ele passou a ser discutido intensamente pelos profissionais e pesquisadores da área.

Mesmo assim, o livro está longe de ser uma unanimidade na área. Isso é o que demonstram trabalhos como o de Rocha Junior (2000, p. 52), que conclui: “Por fim, podemos afirmar que esta é uma obra tipicamente romântico-iluminista, que se pauta numa confusa relação entre valores e ideais que são destoantes”. Mais uma vez a teoria parece se distanciar do trabalho diário de chão de escola. Embasarei esta minha afirmação contundente ainda aqui nessa introdução.

Para finalizar, em relação ao termo “cultura corporal ou cultura corporal de movimento”, sua construção teórico-pedagógica e sua ação direta no contexto de aplicação da educação física é possível dizer que:

A cultura corporal afirma-se como uma pedagogia que, mais do que lidar com os aspectos técnicos específicos da educação física, tem a preocupação de estar formando os educandos para que estes possam intervir na modificação

⁶ Em sua primeira edição o livro era assim indicado, porém em sua segunda edição no ano de 2009 ele aparece com os créditos para CASTELLANI FILHO, Lino et al.

da organização político-econômica da sociedade brasileira (ROCHA JUNIOR, 2000, p. 34).

A crítica aponta para o fato de que essa perspectiva apresentada para a área, além de se preocupar demasiadamente com as questões político-econômicas, se propõe a preparar o educando para um futuro em um mundo que se pretende novo através da educação, no entanto, esse novo será demonstrado e instalado por quem detém o controle do processo educacional (professor), e não pelo aluno.

Para concluir, por ora essa questão que discute a entrada do termo cultura corporal de movimento no cotidiano da área, busco a fala do mesmo autor, quando afirma que: “De fato, a força que o termo cultura corporal ganhou, passando a fazer parte do jargão específico da educação física, não veio carregada de compreensão nem de uma noção exata de seu significado” (ROCHA JUNIOR, 2000, p. 71).

Outro trabalho do final da década de 1990, importante para entender até que ponto as discussões teóricas da área atingem ou não o professor no seu dia a dia, é a dissertação de mestrado de Muniz (1996). Nela a autora, após pesquisa de campo, nos mostra que as principais produções até então da área (incluindo a cultura corporal), na realidade não são conhecidas profundamente pelos professores que atuam diretamente na educação básica, mesmo que sejam usadas nos documentos oficiais como PCNs, planejamentos, relatórios e etc. O que acontece é a apropriação de jargões que são usados nos textos e até mesmo em alguns diálogos, mas sem a devida profundidade no conhecimento difundido.

Isto posto, é possível entender a dificuldade em caracterizar essa área tão ampla e genérica, sob o ponto de vista da formação, da pesquisa e da própria atuação, no que diz respeito aos seus diversos conceitos. Assim sendo opto por seguir as orientações que aparecem nos documentos oficiais e usar a caracterização da área segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Em seu parágrafo terceiro o documento determina que Educação Física é:

(...) uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o **movimento humano**, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (Grifo nosso).

Essa citação vem ratificar a minha afirmação anterior de que a essência da Educação Física é o movimento humano. Esse movimento que é apresentado às crianças, via aulas de Educação Física na Educação Básica. Mesmo tendo o conhecimento de que as expressões cultura corporal, cultura do corpo e cultura corporal de movimento, cunhadas por vários pesquisadores da Educação Física, transitam na área, eu aqui as trago como expressões que procuram abarcar em seu bojo o movimento humano e sua história, esse sim o objeto de estudos e de aplicação da Educação Física.

Para completar esse ato de situar a educação física nessa tese, é preciso informar que em 2006, mesmo com a resistência de praticamente toda a área, consolidou-se a separação imposta pelo Ministério da Educação (MEC) aos cursos superiores de graduação em educação física, para que oferecessem formações diferenciadas aos discentes dos cursos de licenciatura e de bacharelado. Embora seja ponto comum para todos da área que em qualquer espaço de atuação que estiver, a intervenção do professor de educação física será sempre uma intervenção didático-pedagógica, hoje os processos de formação desses profissionais são diferenciados.

Mesmo reconhecendo que em ambos os campos de atuação, o professor de educação física trabalhe com o corpo e com o movimento humano buscando a educação em um sentido amplo⁷, trabalho nessa tese, com o campo da educação formal (a escola) e com a identificação desse profissional como “professor de educação física⁸”.

A formação desse professor de educação física acontece em nível de graduação plena e atende hoje às orientações de três documentos básicos:

- As DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, em nível superior de graduação plena - que definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos Profissionais de Educação Física, estabelecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional

⁷ Para os conceitos de educação no sentido amplo e estrito, ver Libâneo (2008).

⁸ É necessário esclarecer que existem, inclusive aceitas pelo Conselho Federal de Educação Física, outras denominações para esse profissional. Art. 3º - O Sistema CONFEF/CREFs reconhece como Profissional de Educação Física, o profissional identificado consoante as características da atividade que desempenha nos campos estabelecidos da profissão. RESOLUÇÃO CONFEF nº 254/2013, capítulo 1, Art. 3º.

de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física das Instituições do Sistema de Ensino Superior. Esse documento é o que une licenciatura e bacharelado.

- RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002 - que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002 – que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Atendendo aos documentos e às discussões da área, a formação do professor de educação física, de um modo geral, promove a discussão que tem como elemento o movimento humano e suas possibilidades enquanto gerador e motivador do processo educativo e social da criança e do jovem no contexto brasileiro. O esporte de rendimento e o treinamento desportivo aparecem como coadjuvantes nesse processo, no entanto, é sabido que não basta o oferecimento de qualquer movimento, em quantidade e variedade, para propiciar a criança ou ao jovem o seu ingresso no universo do pensamento científico e, por consequência colaborar com a educação formal, a alfabetização e o letramento deste. É preciso entender que nem sempre o aluno que domina o mundo do movimento pode ser identificado como letrado, existe a necessidade de uma construção feita pela escola que aproxime esses dois campos.

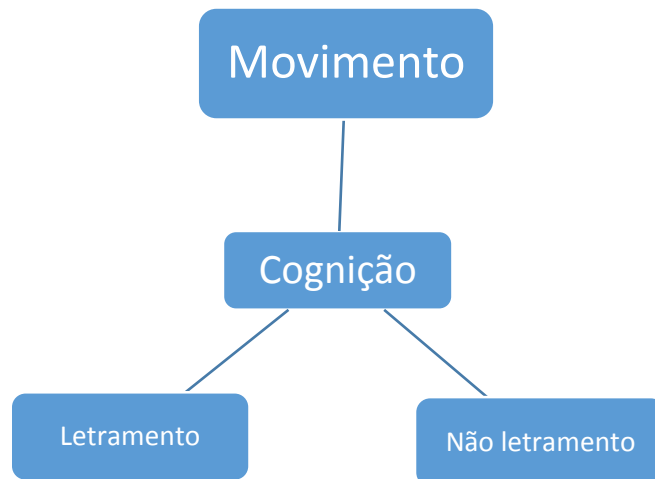
Assim, proponho nessa tese um conceito de educação física que a identifique como: *uma área de intervenção didático-pedagógica, que tem o movimento humano e suas interfaces como instrumento, motivo e objetivo de sua intervenção, em todos os seus campos de atuação*. O termo intervenção é empregado aqui, com o sentido de mediação, ratificando assim minha afirmação de que, no seu processo de trabalho diário, a educação física prima sempre pela reflexão crítica na busca dos seus objetivos.

Por isso é preciso entender que a construção de uma tese que procure a existência de interfaces entre letramento e movimento humano tem a pretensão de lançar luz sobre algumas variáveis que ainda não foram abordadas nos estudos sobre educação e que, vistas a partir de diferentes aspectos, influenciam na conquista do

letramento, bem como, apontar diferentes causas do fracasso escolar, levando em consideração não apenas os fatores individuais/biológicos, mas também os determinantes sociais, culturais, econômicos, comportamentais, psicológicos e educacionais que concorrem para esse resultado. Isto posto, torna-se necessário entender como a questão do domínio do movimento, se reflete no indivíduo enquanto sujeito do seu sucesso ou fracasso escolar?

Fato é que o aprendizado e a experiência com o movimento humano, dentro ou fora da escola, levam o indivíduo a desenvolver a sua capacidade cognitiva em diferentes graus e vieses (BETTI, 2007; FONSECA, 2008; FREIRE, 1991; FREIRE, 1997; FREIRE, 2009; LÉBOUCH, 1984; LÉBOUCH 1987; PIAGET, 1971). Sendo assim, esse aprendizado pode se apresentar também alinhado ao desenvolvimento intelectual da pessoa. O desenvolvimento intelectual, por sua vez, é o que aproxima o indivíduo da condição necessária para a conquista do letramento (isto conforme o conceito adotado nesse trabalho), portanto o ponto comum entre o movimento humano e o letramento é o desenvolvimento intelectual necessário e presente em ambos. No entanto, é preciso lembrar que existem movimentos que, embora guardem a característica essencial de serem produzidos pelo homem e de possuírem características em seu processo de cognição, não se ligam tão fortemente às estruturas que corroboram com o letramento do indivíduo. Esclareço, desde já, que tratar desses movimentos não constitui o objetivo deste trabalho. No entanto, esse tema será desenvolvido mais detalhadamente no corpo da tese.

A figura 1 representa o esquema para a compreensão do percurso imaginário dos estímulos a partir do movimento humano e que conduzem ou não ao letramento.



Despido de qualquer preconceito cientificista e sem adentrar no “minado” campo da dicotomia de “alta cultura” e “cultura popular”⁹, mantenho o foco no debate e na compreensão de duas posturas em relação ao movimento humano:

1 – O movimento humano enquanto algo construído e reconstruído culturalmente em função do contexto social no qual o indivíduo está inserido, o que irá determinar fortemente o grau e a variedade de movimentos aprendidos e seu diálogo com o contexto.

2 – O movimento humano enquanto algo que pode ser apreendido, medido e avaliado durante toda a vida do indivíduo, independente do contexto social.

É importante destacar que uma das diferenças entre os dois tipos de movimentos aqui propostos é o nível de reflexão necessária para o aprendizado e execução de cada um. Enquanto o movimento culturalmente construído, em sua maioria, é altamente intuitivo, o movimento, enquanto algo a ser apreendido, precisa ser altamente reflexivo.

Assim, por caminhos diferentes, os dois tipos de movimentos promovem o desenvolvimento cognitivo e desembocam no desenvolvimento da inteligência, entendida como “a habilidade intuitiva para empregar a capacidade do pensamento” (SENNA, 1997, p. 104), e que

(...) é uma assimilação na medida em que incorpora nos seus quadros todo e qualquer dado da experiência, quer se trate do pensamento que, graças ao juízo faz ingressar o novo no conhecido e reduz assim o universo às suas noções próprias, quer se trate da inteligência sensório motora que estrutura

⁹ Essa discussão não é a proposta do trabalho em pauta.

igualmente as coisas percebidas, integrando-as nos seus esquemas (PIAGET, 1978, p. 17).

Por isso a reflexão, necessária no momento da aprendizagem e da execução do movimento, leva o indivíduo a exercitar e potencializar os mecanismos ligados ao seu desenvolvimento intelectual através do raciocínio lógico, da disciplina do corpo, da organização metodológica para o pensamento e consequente solução de problemas. Além disso, a experiência com o movimento humano construído culturalmente, quando organiza os atos e assimila ao esquematismo desses comportamentos motores as diversas situações oferecidas pelo meio através da leitura e compreensão do ambiente que o cerca, também tem essa propriedade.

Importante nesse momento é lembrar que o desenvolvimento intelectual, imerso na questão da experiência perceptual, mantém plena dependência do corpo, e isso acontece não só porque ele (corpo) “é o suporte biológico dos sentidos humanos” (GODOY; SENNA, 2011, P. 255), mas também porque o desenvolvimento intelectual envolve, além de outros, o pleno domínio dos movimentos pelo qual o corpo se organiza para “viver” este mundo culturalmente determinado.

A experiência intelectual, no mundo culturalmente determinado, é crucial no processo de letramento, por isso mesmo, em relação ao processo de letramento do indivíduo, mais especificamente ao custo ou dificuldade para sua concretização e o processo de escrita, Godoy e Senna (2011, p. 259) afirmam que: “os fatores envolvidos relacionam-se basicamente a aspectos do desenvolvimento intelectual, e não a fatores ligados ao sistema de escrita propriamente dito”. Portanto, o problema não é a construção e compreensão dos signos escritos, mas sua interpretação à luz do contexto cultural contemporâneo. Sendo o letramento um processo cognitivo que busca a autonomia do sujeito na condução de suas escolhas no mundo, o desenvolvimento da inteligência precisa ser sua pedra basilar.

Isto posto e levando-se em conta todo o processo para o aprendizado, execução e aperfeiçoamento possíveis em se tratando de movimento humano, a questão que emerge dessa discussão é o profundo desconhecimento, por significativa parcela dos profissionais responsáveis pela Educação no Brasil, da importância desse na educação formal do indivíduo. Principalmente quando se discutem os caminhos possíveis na conquista do letramento.

Embora a leitura e a escrita alfabéticas não deem conta da compreensão da totalidade do letramento, não é possível desprezar sua participação no processo e,

com isso entender a relação do movimento humano com os modos de operação mental (ou de pensamento). Assim, segundo Godoy e Senna, para se discutir o letramento, é preciso considerar

(...) sobretudo, o estudo dos modos de pensamento e do impacto do **desenvolvimento motor e psicomotor** sobre as representações mentais, por tratar-se de fatores que afetam diretamente, de um lado, as representações de categorias e sistemas sintáticos da fala e, de outro, todo o processo de construção da escrita (GODOY E SENNA, 2011, p. 260). **Grifo nosso.**

É importante nesse momento perceber que os autores citados anteriormente deixam muito clara a relação do desenvolvimento motor com as representações mentais. Esse desenvolvimento motor de que falam tem, na sua essência, o movimento humano e a busca pelo equilíbrio de que nos fala também Jean Piaget. Por isso, quero registrar, que mais uma vez o movimento humano é percebido como participante ativo também no processo de desenvolvimento intelectual do indivíduo.

Objetivos da Tese

Em face da existência:

- De uma visão na educação escolar de que a experimentação de qualquer movimento produzido pelo corpo do homem contribui para todo e qualquer aprendizado no âmbito da educação formal e com isso influencia na superação do fracasso escolar;
- Da existência hoje, de práticas escolares ligadas ao movimento, via aula de educação física, sem a devida preocupação com o seu processo de reflexividade para o aprendizado e experimentação por parte do aluno;
- Da imposição de rótulos negativos, quanto ao domínio dos conteúdos intelectuais, aos alunos que sobressaem significativamente no âmbito do domínio do movimento humano;
- Do crescente número de crianças que, em razão do contexto social e espacial em que estão situados, são privados, no seu dia a dia, da experimentação no universo de possibilidades do movimento humano como facilitador do seu desenvolvimento cognitivo;

- Da interpretação das manifestações de insucesso no domínio da escrita como sinais de insuficiência cognitiva;

E considerando:

- Que tais prevalências sustentam-se em teses e paradigmas que precisam ser superados e que, no entanto, estão enraizados e mantidos até hoje na formação dos educadores;
- Que a escola necessita dar conta de uma formação que leve o aluno ao letramento;
- Que a partir da identificação da relação entre movimento humano e letramento a escola poderá desenvolver estratégias para ajudar os alunos que apresentam dificuldades no letramento, a superá-los;

A tese em pauta toma por objetivos os que se apresentam a seguir:

Objetivo Geral

Como sentido ao trabalho, o objetivo geral dessa tese é caracterizar o papel do movimento humano no processo de letramento, com vistas a caracterizar um dos campos de formação do licenciado em Educação Física.

Objetivos Específicos

- Identificar o papel do movimento humano enquanto conquista e diferencial da humanidade no seu caminho evolutivo;
- Caracterizar a contribuição do movimento humano como protagonista do desenvolvimento da cognição humana;
- Caracterizar a influência dos modos do pensamento na estruturação e desenvolvimento de categorias do movimento humano;

Metodologia

Essa tese foi desenvolvida através de estudo bibliográfico realizado nas diversas formas de publicação científica, como livros, revistas, artigos, anais, boletins, periódicos e sites, construindo uma teoria que leva em conta também a participação essencial do contexto cultural no qual a criança está inserida.

Um dos desafios que assolam o trabalho do pesquisador é procurar uma maneira de encontrar, em suas pesquisas, o sujeito real, aquele que se senta nos bancos escolares e jamais se contentar com o sujeito ideal, que é apresentado nos conceitos produzidos e disseminados pela academia durante a sua formação. Nas ciências humanas esse desafio toma forma no compromisso de dar voz ao sujeito “descartado” nas pesquisas como insignificante perante o “n” amostral, aquele que compõe um resíduo “aceitável”, ou uma variação cabível nos parâmetros metodológicos.

A preocupação que me aflige enquanto pesquisador é a de procurar meios que corroborem na tarefa de conter o fracasso escolar tão presente na educação brasileira, mas cada vez mais invisível nos dados de amostragens oficiais. Para isso é necessário encontrar e dar voz aos indivíduos que, embora estejam alunos no momento da pesquisa, não são computados nas pesquisas empíricas, por se desviarem dos padrões ideais já estabelecidos pelas teorias e conceitos amplamente disseminados na academia. Esses são os principais sujeitos do fracasso escolar, mas que permanecem invisíveis.

Para Senna (2012, p. 5), especificamente no campo da linguística aplicada ao letramento e a alfabetização, existe uma distância muito grande entre o conhecimento acadêmico do aluno ideal (o que/como deveria ser o aluno) e o aluno real (aquele que se senta nos bancos escolares). Esta situação é bastante preocupante e assim, para conseguir atingir o objetivo aqui previamente proposto, a metodologia foi cuidadosamente escolhida e, nesse caso o contexto, a questão e o problema que impulsionaram a tese solicitaram e apontaram para a necessidade de realização de uma pesquisa científica de base teórico-conceitual.

Segundo Senna (2012, p. 6) as pesquisas no campo da linguística aplicada utilizam historicamente, para seu desenvolvimento, o conhecimento teórico desenvolvido nos segmentos básicos das ciências da linguagem e da psicologia e,

por isso, poucos conceitos novos são produzidos à luz do contexto real do aluno. Ele constata também que, o que é feito em maior número nesse campo, são pesquisas empíricas “viciadas”, pois já nascem destinadas a comprovar ou testar determinados princípios teóricos pré-existentes.

Olhando para esse panorama, esses foram alguns dos motivos que me levaram a desconsiderar a possibilidade de produzir uma pesquisa empírica e, conseqüentemente optar por uma pesquisa que venha corroborar com a construção de campo teórico mais próximo da realidade do aluno que frequenta as nossas escolas. Levei em conta para essa escolha também que:

A empiria em ciências humanas sugere-se mais como ilusão, um exercício acadêmico que se basta em si mesmo, no rigor do exercício metódico, quando o há, pois que, a priori, ciências humanas são conceituais, matéria advinda do campo simbólico, não observável no sentido sensorial do termo (SENNA, 2012, p. 8).

Entendo que esta citação contribui para oferecer à pesquisa teórica parte de seu devido valor entre a produção científica da área. Em relação à necessidade da área de produzir a sua fundamentação teórica, Senna vai mais longe ainda na sua fala, quando afirma que “a observação em linguística está irremediavelmente comprometida pelos valores que antecedem a realidade observada” (SENNA, 2012, p. 7). Vejo aqui a necessidade indispensável de questionar os valores existentes nas teorias atuais e, por conseguinte, produzir valores nossos que sustentem os nossos estudos sem comprometê-los por equívocos que acontecem quando se procura “emoldurar” uma dada teoria em um contexto completamente diferente na qual ela foi produzida. Essa tese se configura como um trabalho de questionamento, desconstrução, reformulação e construção de conceitos sobre o papel do movimento humano e por isso não necessita e não trabalha com dados empíricos oriundos do campo enquanto espaço físico de atuação.

Os motivos que moveram a construção dessa pesquisa dizem respeito ao expressivo número de indivíduos que, mesmo hoje no Brasil do século XXI, são “enquadrados” como iletrados por uma sociedade que produz, quase que instantaneamente, um turbilhão de novos conhecimentos que invadem todos os cantos da terra. A incapacidade de dominar esses conhecimentos e seu uso na vida diária expõe uma defasagem na formação do sujeito, e isso o tem levado à categoria de “desqualificado” em muitas de suas pretensões sociais e profissionais. Além de

fazê-lo acreditar na existência de um invencível determinismo sociocultural, que converge para seu insucesso na educação formal que se veste de um formato cartesiano pré-determinado.

É senso comum entre os profissionais que atuam nas salas de aula da educação básica que as teorias existentes hoje não dão conta de entender e explicar o processo prático da educação no Brasil. Assim parece se configurar, cada vez maior, um abismo que aparta o pensamento dos teóricos acadêmicos daquilo que é a prática educativa dos professores de “chão de escola”. Notadamente volta-se aqui à questão que discute a existência de dois alunos no contexto educativo, um que é o aluno ideal, presente somente no pensamento dos que habitam a academia, e o outro que é o aluno real, que se senta nos bancos escolares e é a razão maior da existência da prática educativa.

Esta tese discute aspectos que contribuem para a construção de uma teoria que busque considerar o aluno real como sujeito principal do processo educativo, e nesse sentido, o papel do movimento humano como instrumento e um possível caminho para o processo de letramento desse sujeito. Com isso defino que estou me debruçando sobre o que antecede ao empirismo, sobre argumentos em favor de uma teoria que dê suporte ao debate do desenvolvimento intelectual, como objetivo comum entre o movimento humano e o letramento.

Como forma de apresentar a conclusão sobre a escolha da metodologia, informo que esse trabalho utiliza da pesquisa científica de base teórico-conceitual, valendo-se do método de investigação de caráter qualitativo e teórico para sua construção. Compreendendo que esse estudo abre caminho e cria a necessidade, para que mais à frente possam ser propostas, aí sim, pesquisas empíricas que testem o cabedal teórico aqui construído.

Construção teórica da tese

Desde muito cedo em minha construção de vida profissional, estive ligado ao processo ensino aprendizagem tecido com os fios do movimento humano. Primeiramente como professor de iniciação musical aos alunos do ensino fundamental e, mais tarde com aulas de educação física escolar, quando tive a oportunidade de

vivenciar o magistério em todos os anos do ensino fundamental e ensino médio onde atuo por mais de duas décadas. Com isso, minha experiência de “chão de escola” sempre teve o movimento humano como tema principal.

A própria escolha do curso de graduação em Educação Física foi fundada, não na experiência de ex-atleta, como se configurava na maioria dos meus colegas de turma àquela época, mas na experimentação anterior como professor de música. Foi isso que me conduziu pelo caminho da coordenação motora e do ritmo, como balizadores do aprendizado. Na sequência de meus estudos, a graduação em pedagogia e o mestrado também seguiram o caminho do movimento humano e suas possibilidades dentro da escola enquanto objeto de ensino e de estudos.

Ato contínuo para o doutoramento, a tese em pauta foi motivada pelo desejo de continuar procurando desvendar esse caminho que liga o movimento humano ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo, acreditando ser essa proposta relevante e ainda nebulosa para a boa parte da comunidade acadêmica. Como Jean Le Bouch, também defendo que “a inteligência potencial de um indivíduo manter-se-á subempregada se sua educação não lhe der os meios de organizar as informações que lhe chegam do meio circundante e de seu corpo próprio” (LE BOUCH, 1987, p. 36). O movimento humano desfruta de inigualável importância justamente por ser um instrumento que possibilita ao indivíduo conhecer seu corpo e se relacionar com o meio que o envolve.

Como caminho para o seu desenvolvimento, esta tese opta por trazer a apresentação dos aspectos teóricos sobre o campo do letramento fazendo uso de autores que tratam a perspectiva multidimensional, científica e contemporânea dos estudos sobre o surgimento da escrita e das diferentes visões sobre os conceitos de alfabetização e de letramento. No outro hemisfério que a completa, ela discute as informações sobre o campo científico do movimento humano e de suas dimensões, sendo importante destacar que o movimento humano, é tratado aqui numa visão cultural dos constructos da humanidade, e não em uma visão apenas evolucionista dentro de uma perspectiva teórico heurística da motricidade humana.

A contribuição desse trabalho para a área da educação consiste na proposta de um viés investigativo inovador cujo fio condutor de todo o trabalho é o movimento humano. Ao entender, esse movimento como o interlocutor do corpo com o meio no qual está inserido, na busca pelo desenvolvimento intelectual, é também instigada a procura por novas metodologias que busquem convergir o processo educativo na

direção do contexto sócio cultural em que se encontra o sujeito, e assim compreender a influência desse contexto no sucesso ou insucesso escolar. O que se procura aqui é potencializar a atenção dos educadores para um público significativo, que hoje se encontra excluído das oportunidades que um mundo globalizado e altamente instável vem oferecer, mas que, no entanto, lhe é negada pelo insucesso na busca pelo seu letramento.

A partir da identificação das relações que entrelaçam o movimento humano e o letramento, os educadores poderão buscar caminhos que apontem o desenvolvimento de novas estratégias e novas metodologias, com o objetivo de ajudar os alunos que hoje apresentam dificuldades no letramento, a superá-las.

Da mesma forma que a educação de um modo geral, a Educação Física como área que lida com o movimento humano, será beneficiada neste trabalho, isso acontecerá na medida em que apresentará uma resposta mais específica sobre os parâmetros que definem o que trabalhar e, por consequência, como escolher os métodos, objetivos e conteúdos deste componente curricular, para a educação básica.

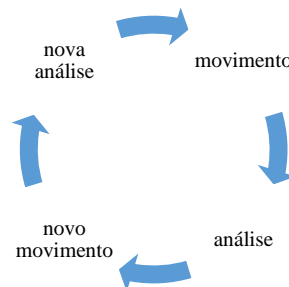
Minha opção na construção do corpo da tese consistiu em fazê-la em artigos que se resolvem em cada momento e que, no final, será construída a conclusão de todos esses artigos sustentando a teoria proposta.

Capítulo 2 - A conquista humana do movimento e da cognição

O movimento humano sempre foi a ação prática, identificada como resultado das estratégias de sobrevivência e conquista, engendradas pela mente humana. Assim sendo, é possível perceber, a grosso modo, a existência de cooperação, cumplicidade e complementaridade, inseparáveis, entre cognição e movimento. A ação, executada pelo movimento, é a materialização de uma construção mental que acontece antes, durante e depois do movimento. Isto posto, afirmo que associar o movimento humano à capacidade cognitiva do homem, é apenas constatar um fato, e não levantar conjecturas. Para a devida comprovação dessa minha assertiva trago, neste capítulo, os elementos que lhe dão o devido suporte. Para tanto, divido a tarefa de apresentar a relação entre a conquista do movimento humano e a cognição, em três partes a saber:

- **O movimento humano enquanto facilitador do desenvolvimento humano** – neste momento, partindo de uma proposta evolutiva¹⁰, reconstruo o papel decisivo do movimento humano enquanto instrumento facilitador da evolução e do desenvolvimento do homem no planeta.
- **O movimento humano e sua interface com a cognição** – Aqui inicio o processo de construção de uma teoria que visa a apresentar a relação direta do movimento humano no desenvolvimento da cognição e vice versa, desde o momento em que a humanidade se tornou bípede e passou a usar as mãos para outros fins que não somente o seu deslocamento. O movimento do homem, foi o que possibilitou a ele externar a sua construção cognitiva. Por sua vez essa ação de experimentação alimentou novas propostas que, vivenciadas, sofreram novas análises e resultaram em diferentes novas ações. Esse processo construiu um círculo de retroalimentação constante e infinita na vida do homem, que permanece até os dias de hoje. A figura 2 representa o esquema para a compreensão do percurso imaginário dos estímulos em uma alimentação e círculo.

Quadro 2 – Movimento e análise: alimentação em círculo



- **O movimento humano e a cultura** – Busco aqui apresentar a relação direta entre o movimento humano e a cultura, partindo do princípio de que o movimento é um dos responsáveis por essa produção humana ao longo dos tempos.
- **Considerações sobre o tema** - Para finalizar, construo as considerações sobre esse tema e que visam a concluir as teorias apresentadas neste capítulo, como parte do caminho a ser percorrido no constructo geral da tese.

¹⁰ Idem.

Capítulo 3 - Alfabetização e letramento

Essa empreitada proposta, tem o objetivo de definir qual conceito de alfabetização e de letramento irá nortear as discussões propostas a seguir. Com esse intuito, divido esse capítulo em três partes a saber:

- **Aproximações e divergências.** Nesse momento apresento os conceitos para alfabetização e para letramento e discuto alguns dos autores que se posicionaram inicialmente contra o uso do termo letramento e porque isso se deu. A relação de seu uso e um possível esvaziamento do termo alfabetização, apontando a que consenso chegou a área.
- **Corpo, espaço e movimento humano,** Onde faço o caminho que se inicia no movimento, visto como algo estritamente biológico e mensurável (exatamente como a biomecânica o descreve muito bem) até chegar ao movimento como uma construção cultural, com representação e significação próprios de cada espaço e tempo específico.
- **Letramento e movimento humano: primeiras aproximações –** Neste momento busco apresentar as primeiras ligações e interfaces que unem letramento e movimento humano.
- **Considerações sobre o tema -** Faço aqui o fechamento das ideias propostas nesse capítulo. A relevância desse capítulo se potencializa pelo fato do uso do termo letramento ter sido muito contestado no seu surgimento. Por isso, pretendo nesse momento da tese esclarecer algumas dúvidas que ainda possam existir sobre os conceitos e sua utilização dos dois termos, no espaço de discussão da educação formal.

Capítulo 4 - O Movimento Aplicado à escrita

A partir das análises dos dados referentes à alfabetização no Brasil, dedico esse capítulo a tratar a relação do movimento com a escrita alfabética, procurando novos caminhos e novas teorias que se relacionem com esses dois temas de relevante importância para o contexto atual da educação formal no Brasil. O Capítulo ficou assim dividido:

- **O corpo e a escrita alfabética** – Nesta parte trato a relação do corpo com a escrita alfabética por entender que, para falar de movimento, é imperativo que se comece por falar do corpo. Não do corpo que o homem possui (se é que isso é possível), mas do corpo que é o homem, pois o homem é o seu corpo. Por isso, defendo que, da cabeça aos pés, todo o corpo precisa estar em sintonia para que se produza uma comunicação clara do que se pretende, através da escrita alfabética.
- **O comportamento humano e a escrita alfabética** – Nesse momento busco entender o comportamento humano e seus domínios (afetivo social, cognitivo e motor), nos processos e nas formas mediante as quais as crianças aprendem a ler e a escrever. Entendendo “processo” como o caminho que a criança necessitará percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita alfabética.
- **O movimento humano e a escrita alfabética** – Neste momento, partindo do pressuposto de que os movimentos são próprios da natureza humana em razão da estrutura psicoanatomofisiológica do ser humano, e que para a escrita alfabética, esses movimentos são adaptados e usados didaticamente, na construção de signos que possuem significado e representação cultural com o objetivo de registro e de transmissão de informações, busco discutir os movimentos do corpo que antecedem e permeiam o aprendizado e a produção dessa escrita alfabética. Isto porque o processo da escrita passa, antes de tudo, por um aprendizado motor, no entanto, procuro não ser reducionista em minha avaliação, mantendo claro que são muitos os fatores que interferem nesse aprendizado, mas que o desenvolvimento motor é um deles e precisa ser considerado diante do quadro atual da alfabetização brasileira.
- **Considerações sobre o tema** – Nesse momento construo as considerações sobre essa discussão onde o movimento, não somente de mãos e dedos, mas de todo o corpo, tem papel basilar na construção

dos signos que representam as ideias a serem registradas ou comunicadas a outrem.

Capítulo 5 - A Licenciatura em Educação Física no processo de letramento

A educação física constitui componente curricular obrigatório em toda a educação básica, responsável pela inserção do movimento enquanto instrumento pedagógico para desenvolvimento do sujeito. Sua proposta de trabalho, como a de todas as outras disciplinas e componentes curriculares, deve abarcar um trabalho interdisciplinar e apontar para a formação de um sujeito crítico, autônomo e perfeitamente inserido no seu contexto sócio cultural. Seguindo essa linha de raciocínio ela possui um importante papel na formação proposta pela escola e, conseqüentemente no processo de letramento do sujeito nesse momento em que a imobilidade parece fazer parte da maior parte de seu período de vida.

Assim nesse último capítulo construo um caminho que parte do amparo legal desse componente curricular na escola e desemboca no papel do professor por ele responsável enquanto agente de letramento. Tudo tecido com o fio condutor do movimento humano. O texto ficou assim construído:

- **O contexto legal** – Quando discuto o contexto legal que ampara a existência e atuação do componente curricular Educação Física na Educação Básica. Para isso não me detenho nas leis e avanço também sobre os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e da formação dos professores que irão atuar nessa área, entendendo que é esse o contexto legal da Educação Física.
- **O objeto de estudo: o movimento humano** – A Educação Física possui um objeto de estudo definido que é o movimento humano, isto posto, discuto nesta parte como esse objeto é visto pelas diversas tendências e abordagens que conduzem as discussões acerca da Educação Física na escola.
- **Movimento humano, experiência de mundo e modos de pensamento** – Trato sob esse título como o movimento humano se enquadra no desenvolvimento cognitivo a partir de uma visão de

desenvolvimento social da mente, sendo assim a qual tipo de experienciação de mundo e, por conseguinte, a qual dos modos de pensamento (narrativo ou científico) ele – movimento humano - está associado.

- **O professor de Educação Física como agente do letramento** – O professor de Educação Física é parte de um contexto maior que é a educação nacional, assim, neste momento me ponho a discutir qual o papel da Educação, da Educação Física, e qual o seu objeto de estudos dentro desse contexto e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Assim fazendo posso descortinar o papel do professor de Educação Física enquanto agente de letramento na educação formal.
- **Considerações sobre o tema** – Apresento aqui a minha visão sobre as possibilidades de contribuição da Educação Física, dentro de uma proposta maior de letramento na educação formal, que se apoia, obrigatoriamente, no processo de desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Ao final desses capítulos, trago a conclusão do estudo com a sistematização de algumas questões que permitem a síntese integradora de todas as reflexões propostas na tese. Nesse momento destaco os seis pilares que dão sustentação à teoria proposta e apresento os argumentos teóricos para o embasamento da afirmação de que o movimento humano possui interfaces claras com o processo de letramento do sujeito.

1 A CONQUISTA HUMANA DO MOVIMENTO E DA COGNIÇÃO

O que é o próprio homem é a sua consciência e percepção do outro (matriz corporal), a sua postura, praxia, linguagem, cognição social e a sua extraordinária capacidade para aprender a aprender

Fonseca, 2010, p. 80

Este capítulo tem como objetivo iniciar a caminhada teórica, que dá sustentação a essa tese, com a discussão sobre a presença do movimento humano na história da espécie no planeta e na história de vida de cada um. Isso acontece com o propósito de apresentá-lo como um dos principais diferenciais que nos permitiram a sequência de conquistas e adaptações para a sua sobrevivência e o seu desenvolvimento. Para tanto opto por iniciar o meu recorte temporal no momento da primeira conquista evolucionista da macromotricidade que foi a bipedia como prática constante em sua vida (FONSECA, 2010, p. 86), por entender esse como o “divisor de águas” na história da humanidade. Em seguida trato a interface do movimento com a cognição e finalizo com os apontamentos que denotam a presença da relação desse mesmo movimento com a construção cultural do homem.

Fato é que duas habilidades possibilitaram à espécie a sua sobrevivência em um planeta que se mostrou, ao mesmo tempo, hostil e dócil: a sua capacidade de viver em grupo e a sua incomensurável capacidade de se adaptar às diferentes situações a que foi submetido desde os primórdios dos tempos, e também hoje em pleno século XXI. Mais especificamente, identifico que o repertório incomensurável de movimentos possíveis de serem executados pelo corpo, foi um dos diferenciais decisivos na jornada percorrida pela espécie em sua evolução biológica¹¹ pelo planeta. A vasta capacidade de produzir, reproduzir, criar e transformar os movimentos do corpo e ou de partes dele, é, até os dias atuais, um dos diferenciais em relação aos outros seres vivos do planeta.

¹¹ Para maiores detalhes sobre a teoria evolutiva, ver DARWIN, 2003 e MONTALENTI, 1982.

Na história da humanidade, e na história individual de cada ser humano as mudanças visando a adaptações, são uma constante. Em uma visão micro, que procura focar a vida do sujeito, é facilmente perceptível que ele, desde o momento de sua concepção, quando nasce completamente indefeso e incapaz de sobreviver sem a ajuda dos adultos, até a fase adulta, passa por uma série de mudanças que buscam sempre o equilíbrio em sua existência. Essa busca constante, sofre influência de vários fatores, dentre as quais é possível citar as que se referem tanto à genética quanto ao meio ambiente e ao contexto cultural no qual esse homem está inserido e com ele constrói o seu dia a dia.

Em uma visão macro, a história do ser humano no planeta traz à luz uma série de mudanças adaptativas por ele vivenciadas. Mudanças essas que permitiram a ele, não somente sobreviver, mas dominar tudo e todos que aqui se encontravam, construindo assim uma história única para sua espécie. A relação do ser humano com o meio ambiente sempre acontece em uma via de mão dupla, onde ao mesmo tempo em que recebe estímulos desse meio e se adapta, ele ostenta a condição de, através de suas ações, também provocar transformações nesse mesmo meio. O resultado desse movimento de adaptação e de transformação o influencia, por sua vez, em adaptações e mudanças posteriores e assim por diante em um ciclo infinito.

Em ambas as histórias (de adaptação e de transformação), que, diga-se de passagem, estão longe de acabar, o movimento e a cognição, caminharam e caminham sempre juntos se retroalimentando (FONSECA, 2010). Para confirmar essa minha afirmação busco Vitor da Fonseca que considera a motricidade humana “como ação e como resposta adaptativa” do ser humano com o meio e com a natureza. Ao buscar entender o sentido dessa ação, percebemos que ela acontece em resposta a uma atividade intelectual provocada por estímulos variados. Daí uma das situações que demonstram claramente a existência de uma relação direta entre cognição e movimento.

Em outra direção, que identifica a relação do corpo com o que lhe é externo, ou seja, o meio em que se encontra, para nele agir e ou transformá-lo, o mesmo autor entende ainda que, “é por meio da motricidade que entramos em contato com os objetos e os podemos fabricar e usar” (FONSECA, 2010, p. 12). O fabricar, nada mais é do que transformar algo que já existe em algo “especializado” que será usado para a transformação de outras coisas, e para que essa transformação aconteça, movimento e cognição precisam estar em sintonia. Outro autor que vem ratificar

essa afirmação é Jean Piaget para quem: “...toda vida mental e orgânica tende a assimilar progressivamente o meio ambiente...” (PIAGET, 1971, pág. 15) e também João Batista Freire, para quem a atividade motora é um meio de adaptação, de transformação e de relacionamento com o mundo (FREIRE, 2009a e 2009b). Para Go Tani e outros, “... é através de movimentos que o ser humano interage com o meio ambiente” (TANI et al, 1988, p. 11). Ou seja, movimento e cognição estão sempre juntos em uma sintonia perfeita.

É importante definir nesse momento que, os autores aqui postos, trazem termos que aparentemente seriam diferentes (Fonseca fala em motricidade humana, Freire se refere a atividade motora, Piaget e Go Tani identificam o movimento), porém, o que os une é o propósito para esses termos, isto é, o de designar o movimento do corpo, ou de partes dele no espaço, ou seja, o movimento humano. Nesse sentido esclareço que, nesta tese, trato ambos os termos a partir da essência do que pretendem relatar que é o movimento humano¹² e sua importância para o desenvolvimento do sujeito. Fato é que o movimento e a cognição estão sempre juntos e as experiências com o primeiro encaminham certamente para o desenvolvimento do segundo. Quando o homem liberou seus membros superiores para explorar o ambiente através do movimento, ele também abriu uma porta para ampliar a sua cognição a limites indefinidos. Assim sendo é preciso repensar o papel do movimento na vida do homem neste século, a partir de uma realidade de imobilidade que assola as pessoas.

1.1 O movimento enquanto facilitador do desenvolvimento humano

A liberdade de ação e de exploração espacial conquistada pela bipedia favoreceu o surgimento de novas adaptações locomotoras.

Vitor da Fonseca

O movimento autodefinido, não constitui uma conquista universal, ou seja, nem todos os seres vivos do planeta possuem pleno domínio sobre seus movimentos. Isso é uma das capacidades que distinguem claramente, as espécies do mundo vegetal

¹² Para o conceito completo de movimento humano aqui estudado, ver a introdução da tese.

das espécies do mundo animal. O movimento, possível somente às espécies do mundo animal, tem a “autolocomoção” emanada das suas condições orgânicas internas (especificamente do seu esqueleto), sensoriais, motoras e nervosas. Em diferentes proporções, a espécie animal pode definir quando, como, para onde e em que velocidade deseja se movimentar. O movimento pode assim ser entendido como o resultado motor de um trabalho mental, com seus diferentes potenciais.

Ao avaliar o longo período evolutivo que compreende a história da humanidade, a partir de uma abordagem evolucionista¹³ e dentro de uma perspectiva teórico-heurística do movimento humano, a primeira conquista do homem no planeta, e que influenciou decisivamente em toda a sua história posterior, foi a conquista da macromotricidade como um modo de viver e de se relacionar com o outro da sua espécie e com a natureza. A macromotricidade aqui é entendida também como sinônimo de bipedia, que foi a capacidade desenvolvida pelo homem, de se locomover em apenas dois apoios. Chamo isso de conquista, porque essa foi uma grande mudança na postura do homem sobre a terra, permitindo a ele andar ereto e com isso ver o mundo, literalmente, por outro ângulo. Essa postura bípede teve grande influência no desenvolvimento que se seguiu posteriormente na espécie, a partir do momento em que liberou os membros superiores e por consequência as mãos do sujeito, para outras ações que não, somente o deslocamento como em outras espécies.

Embora outros animais também possam andar eretos em determinadas situações, ao contrário dos primatas (exemplo dessa possibilidade na forma de deslocamento), no homem esse andar ereto sobre os pés tornou-se uma prática efetiva e constante em sua vida. É possível afirmar, sem medo de errar, que o homem vive bípede, e não, que somente usa ocasionalmente essa posição, como é o caso aqui já citado dos primatas, que dela se utilizam em momentos irregulares e não constantes. Para lançar luz sobre essa afirmação, recorro a observação de que essa posição bípede é usada pelos primatas somente em determinados momentos, como por exemplo durante o transporte de objetos e crias, ou para fuga ou ataque, ou para alcançar os alimentos quando esses se encontram em situação que a exige.

É possível afirmar ainda que a obtenção do andar ereto para o homem se constituiu em um dos momentos mais importantes para a sequência de conquistas

¹³ Vitor da Fonseca, 2008 e 2010.

ligadas ao seu desenvolvimento motor e cognitivo que estava por vir. Isto porque essa posição permitiu a ele uma visão do espaço sob outro ângulo, mas principalmente o levou a experimentar, aprender, criar e dominar uma gama de movimentos realizados pelo seu corpo, como nenhum outro animal na face do planeta.

Para determinar o que entendo por desenvolvimento ligado ao ser humano, começo por trazer algumas críticas a conceitos já apresentados pela literatura da área, como por exemplo Valdir J. Barbanti que o define como sendo “um processo de mudanças das disposições físicas e psicológicas causadas por influências endógenas e exógenas e dirigidas de modo ordenado para um estado maduro” (BARBANTI, 2011, p.119). Nessa definição, o autor não deixa claro o que venha a ser “um estado maduro”. Além disso, minha crítica a esse conceito ocorre também por conta de que, assim visto, o desenvolvimento (ou estado de) teria um fim, um encerramento em algum momento de vida. Teoria essa com a qual não comungo, pois penso que o desenvolvimento somente se acaba com a morte. Assim visto, o “estado maduro” ao qual o autor se refere passa a ser apenas um determinado momento de equilíbrio, que deve ser superado por outro estado de desequilíbrio, numa busca pela ampliação do primeiro estágio anteriormente conquistado. Assim posto, o desenvolvimento passa a não ter fim, a não ser com o fim da própria existência humana, a morte.

Para as lentes da cultura, oferecidas por João Batista Freire, quando se olha para a história de cada indivíduo, o seu desenvolvimento vem completar a gestação interrompida no útero materno quando do seu nascimento, e acontece no, que ele chama de: “útero cultural” (FREIRE, 2009a; 2009b). Assim colocado, o ambiente assume um papel extremamente importante no desenvolvimento do homem, pois, como o útero materno, ele (ambiente) será o responsável pela alimentação, proteção e condução do homem em seu desenvolvimento após o nascimento.

Quando se trata de desenvolvimento, as lentes da biologia usadas por Jean Le Bouch e David L. Gallahue apontam em outra direção. Jean Le Bouch se refere a “uma sucessão de estados de equilíbrio”, e que esse equilíbrio deve ser conseguido através do balanceamento entre duas forças: o ímpeto pulsional¹⁴ e a pressão do mundo exterior (LE BOUCH, 1987, p. 15). Essa busca pelo equilíbrio me parece bastante interessante quando pretendo demonstrar um estado de procura e de crescimento constantes que devem formar a base para o desenvolvimento do sujeito.

¹⁴ Tradução das necessidades do indivíduo.

Para David L. Gallahue o desenvolvimento humano, de uma maneira geral, resulta de “um processo que começa na concepção e cessa apenas na morte” (GALLAHUE, 2014, p. 22). No meu entendimento, esse conceito apresenta-se como o mais avançado na proposta de dimensionar sabiamente a relação temporal do desenvolvimento com o percurso da vida do homem aqui na terra.

A partir dos autores citados, torna-se possível perceber que procurei descrever o que se entende por desenvolvimento sob os focos de duas lentes: a abordagem da cultura e a da biologia. Além disso, esses autores procuram referenciar a existência de dois tipos de desenvolvimento: um voltado para a história da espécie humana e suas conquistas no planeta, e outro voltado para a história de vida de cada pessoa em sua passagem pelo planeta. Importante é que ambos assumem o movimento humano como tema basilar do desenvolvimento e, buscando ampliar os limites dessas definições para construir um suporte teórico que abarque a minha proposta, projeto aqui um conceito de desenvolvimento que sintetize dados da biologia, da cultura e do tempo. Assim sendo, por desenvolvimento compreendo *um processo que se desenvolve, no homem, em uma busca constante por um novo equilíbrio, impulsionado por influências internas e externas, que provocam mudanças físicas e psicológicas, e que encontram seu limite somente com a morte*. Pretendo com esse conceito ampliar os já existentes, na medida em que ele procura dar vazão à compreensão da história individual do homem e da história da espécie humana na terra, não desprezando a questão biológica, mas reconhecendo o papel da cultura em toda essa construção.

Jean Piaget afirma que, ao se examinar o desenvolvimento humano em detalhes, percebe-se que, independentemente da idade (...) “toda a vida mental e orgânica tende a assimilar progressivamente o meio ambiente, realizando esta incorporação graças às estruturas ou órgãos psíquicos, cujo raio de ação se torna cada vez mais amplo” (PIAGET, 1971, p. 15).

Sendo assim o desenvolvimento cognitivo e o crescimento orgânico do indivíduo acontecem de maneira similar, avançando a partir do que está próximo (não exatamente na noção espacial) e ampliando o seu raio de ação a partir das novas incorporações. Na análise de Piaget, tanto o desenvolvimento cognitivo como o orgânico começam no nascimento e encontram sua culminância durante a fase adulta. Após essa fase eles assumem caminhos bastante diferentes quando o orgânico passa a regredir e o mental mantém ainda um contínuo progresso.

Mantendo a proposta inicial de transitar nesse trabalho valendo-me de uma visão desenvolvimentista, é possível entender que o desenvolvimento motor, além de ser altamente específico, pode ser conceituado como (...) “a mudança contínua do comportamento motor ao longo do ciclo da vida, provocada pela interação entre as exigências da tarefa motora a biologia do indivíduo e as condições do ambiente” (GALLAHUE, 2011, p. 21).

Vemos então três fatores que interferem decisivamente na qualidade e na variedade dos movimentos apreendidos durante a vida do sujeito: a biologia que é decidida por fatores indiferentes às ações externas; as exigências motoras que podem ser variadas em razão do que for apresentado ao sujeito como desafio/tarefa durante sua vida; e as condições do ambiente que, carregadas de vários fatores (onde localizo também os fatores culturais) apresentam necessidades e provocam desafios que, quando superados, redundam em variedades no repertório de movimentos aprendidos.

Para Go Tani, existem diferenças relevantes entre controle, desenvolvimento e aprendizagem motora. Ele entende que o controle motor tem como objetivo investigar como os movimentos são produzidos e controlados, o desenvolvimento motor é que estuda as mudanças que ocorrem no movimento do ser humano ao longo de sua vida, e a aprendizagem motora se debruça sobre os estudos dos processos e mecanismos envolvidos na aquisição de habilidades motoras e dos fatores que a influenciam (TANI, 2005).

Retomo aqui a afirmação de Fonseca sobre o importante papel do desenvolvimento motor nas conquistas do homem, faço isso para procurar definir o que é passível de ser entendido como “motor” nessa proposta de estudos sobre o movimento. Para Gallahue o termo motor, separadamente, refere-se a fatores biológicos e mecânicos subjacentes que influenciam o movimento, nesse caso específico em que trato agora não se torna um equívoco entendê-lo como movimento humano. Usado como sufixo ou prefixo de outras palavras, o termo (motor) representa diferentes áreas de estudo (GALLAHUE, 2013, p. 32).

Acertada a questão que discute os termos propostos e retornando ao estudo da história da raça humana no planeta, esta nos mostra que com a conquista da macromotricidade (ou bipedia), o homem liberou seus membros superiores para outras ações que não somente o seu deslocamento como em outros animais. Com as mãos livres, ele iniciou a construção e o uso de instrumentos que tinham como objetivo

facilitar a sua luta pela sobrevivência diária, seja para se alimentar, seja para se defender. Assim visto, é possível perceber que, inicialmente, tal mudança na postura do corpo humano em relação ao espaço, foi o que possibilitou novas experimentações, potencializando mecanicamente o domínio dos movimentos executados por braços, mãos e dedos.

Nesse ponto, é possível afirmar sem medo de dúvidas, que a constituição diferenciada da mão humana fez avanços no desenvolvimento da espécie no planeta. As possibilidades de uma gama de movimentos na coordenação motora fina, que só é encontrada em nossa espécie, propiciaram a sua especificidade de utilização como instrumento único. Além disso, baseado nas fundamentações teóricas apresentadas nas obras de Vitor da Fonseca, posso afirmar que tamanha destreza motora, apresentada pela mão humana, só existe devido a um privilégio oriundo do maior número de filamentos no córtex motor, área em que se conectam o pensamento e a ação (as ideias com os movimentos). Tais filamentos pertencem aos músculos que controlam a palma da mão e a tríade digital (polegar, indicador e médio). A diferença está no fato de que esse número de filamentos da mão é maior do que a de outras partes do próprio corpo humano (como por exemplo o pé). Além do que, ela é a única entre os animais que possui o movimento de oposição do polegar, e que também passou, evolutivamente, por uma série de modificações nas articulações que a compõem até chegar ao que é hoje. Daí a singularidade na competência da humanidade para a utilização desse precioso e único instrumento, e sua consequente contribuição para o desenvolvimento da espécie, que se deu através da experimentação (manuseio) e da construção de instrumentos diversos.

O aprimoramento constante no processo de criação e manipulação de instrumentos, inicialmente elementares, conduziu o ser humano ao desenvolvimento de outros instrumentos que apresentavam, graças à presente relação da experimentação com a cognição, cada vez mais um grau de fabricação e de manuseio sofisticados. Essa alternância entre desequilíbrio e busca por novo equilíbrio na construção e utilização dos instrumentos, denotativos do desenvolvimento humano no planeta, resultou em criações cada vez mais custosas, demandando conhecimentos sempre mais específicos ainda. Esse movimento constante de avanço provocou um ciclo de retroalimentação em direção a um infinito de possibilidades no desenvolvimento cognitivo e motor. A presente afirmação toma corpo no momento em que não é difícil perceber que essa realidade de avanços na criação e utilização de

novos instrumentos, permanece ainda extremamente atual no que tange à tecnologia desenvolvida no século XXI, e, contrariamente ao que alguns podem pensar, o movimento ainda constitui um ator decisivo na história. No entanto, esse assunto precisa de um pouco mais de espaço e por isso será trabalhado mais adiante, ainda nesse capítulo. Fato é que os conhecimentos desenvolvidos pela espécie, em relação à fabricação e manuseio dos instrumentos, foram transmitidos às gerações posteriores, que os aperfeiçoaram em quantidade e qualidade, como um legado que foi constantemente alimentado por gerações e gerações.

Tudo isso aconteceu em uma dimensão social, que envolvia prioritariamente, a construção, a manutenção e o aprimoramento do conhecimento, o homem, mesmo sem essa consciência, avançava na construção da estrutura sócio-cultural da humanidade. Naquele momento ele percebeu que o grupo o tornava mais forte em todos os sentidos e que o conhecimento compartilhado impulsionava o sucesso de todos. Tomando como apoio Vigotsky, para quem...

(...) a cultura é parte constitutiva da natureza humana já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar informações (VIGOTSKY apud REGO, 1995, p. 42).

... posso afirmar, sem medo de erro que, com o convívio social e o compartilhamento do conhecimento produzido até então, o homem começou, naquele momento, a construir a sua cultura.

Ao identificar o papel do grupo na transmissão dos conhecimentos e na construção cultural, é possível perceber dois sentidos que orientam essa ação: o primeiro, que identifico como horizontal, se refere à transmissão do conhecimento de um indivíduo a outro da mesma geração, isso acontecendo sempre em uma via de mão dupla na qual quem ensina também aprende. Foi exatamente essa dialética no trato do conhecimento que possibilitou o seu acúmulo pelo grupo, no tempo presente; e o segundo sentido orientador na transmissão do conhecimento, que identifico como vertical, quando as gerações mais velhas transmitem às gerações mais novas o conhecimento acumulado. Esse último sentido orientador permite um avanço na quantidade e na qualidade do conhecimento do grupo especificamente, pois quanto mais avança no trato com o conhecimento, mais aprofundado se faz esse conhecimento, que sofre modificações, em todos os sentidos, em função do grupo

social que o desenvolve. Isso faz com que um determinado conhecimento, nem sempre seja de domínio de todos os grupos sociais pertencentes ao mesmo recorte temporal. Como exemplo posso citar o domínio do uso do fogo, que chegou em diferentes momentos para diferentes tribos no planeta.

Com isso é possível entender por que as características humanas, físicas e cognitivas, se constituem como o resultado de uma relação dialética do sujeito com o meio em que vive, bastando entender que, ao transformar esse meio, o homem transforma também a si mesmo. Foi justamente essa capacidade de, além de se transformar e de transformar o meio em que vive, também transmitir o conhecimento produzido às gerações mais novas, o que possibilitou uma continuidade no desenvolvimento da espécie e assim o grande diferencial para, não somente sobreviver, mas conquistar o planeta.

É possível perceber então que a macromotricidade mais do que permitir, conduziu a humanidade ao desenvolvimento de uma micromotricidade (bimania). Isso aconteceu inicialmente porque ao se deslocar com maior facilidade e poder perceber o ambiente de outras formas, foi possível vivenciar estímulos diferenciados que provocaram experiências só possíveis a ele nessa condição. Por sua vez, a micromotricidade, representada aqui pelo controle pleno sobre os movimentos da mão, levou a aumentar o potencial cognitivo, de tal modo que a humanidade passou a compensar plenamente a sua pouca força física na disputa pela sobrevivência e soberania no planeta (FONSECA, 2010, p. 94)

Como já afirmei aqui, o homem percebeu, em determinado momento de sua história, que quando outros da mesma espécie compartilham um mesmo conhecimento, e agem juntos, o resultado dessa operação é muito melhor do que individualmente. No entanto, para esse trabalho conjunto possa acontecer é preciso que todos compartilhem do mesmo conhecimento, e para isso é preciso transmitir (ensinar) esse conhecimento de domínio singular aos seus pares, e ao mesmo tempo aprender coisas novas. A espécie aprendeu então que se organizar em grupo para se proteger, procriar, caçar e pescar não era mais uma opção, era uma necessidade vital.

A partir do que já foi exposto aqui, é possível inferir que, instalados os grupos e definidas suas composições, o contato com outros da mesma espécie passou a ser mais intenso e contínuo. Assim sendo, essa nova composição espacial passou também a exigir de todos a capacidade de comunicar aos seus pares uma quantidade cada vez maior de informações com grande riqueza e clareza de detalhes. Essa nova

rotina de vida em grupos, causou um novo desequilíbrio no caminho da espécie que precisava ser resolvido, a comunicação entre os pares.

Antes de adentrar às discussões sobre a capacidade humana de falar, é bom entender que, somente a necessidade criada socialmente não bastaria para a existência da fala. A humanidade precisava ter um aparato anatômico e mental que fosse capaz de programar e executar a comunicação com palavras. Por isso, a conquista da oralidade não pode ser creditada somente à questão sociocultural, mas também a um avanço no processo de evolução do homem. O que aconteceu foi que, após uma série de modificações anatômicas em todo o seu corpo, e não somente no crânio como seria possível de se pensar, o homem foi capaz de dominar as estruturas necessárias, em termos motores¹⁵, para articular uma variedade de sons que são produzidos a uma velocidade inimaginável e se tornar possível de reprodução e compreensão para os outros.

É necessário registrar aqui também que, embora outros animais, como os chimpanzés, por exemplo, possam produzir determinados sons, eles não conseguem falar porque possuem limitações cerebrais e cranianas que não lhes permitem articular e usar a boca para se exprimir com palavras.

A pergunta que surge automaticamente é: O que aconteceu então ao homem que lhe permitiu construir tal comunicação que une a anatomia, o motor, o cognitivo e o cultural?

Para essa resposta, busco uma das citações de Vitor da Fonseca sobre o tema:

Com a complexidade do controle motor voluntário dos circuitos neuronais preexistentes na micromotricidade, resultantes da manipulação de instrumentos, coadjuvada e aleatoriamente combinada, com expressões emocionais, mímicas, orofaciais e vocais, convergentes neurofuncionalmente e contextualizada socialmente, algo resultou, totalmente inesperado na oromotricidade (FONSECA, 2010, p. 105).

Segundo o autor, a experiência com o movimento humano, naquele momento representado especificamente pela manipulação dos instrumentos, associado às expressões de emoção, de mímica e outras expressões corporais, respondeu pela conquista da oromotricidade, mecanismo biológico e universal do ser humano, responsável pela produção voluntária e involuntária do som (fala).

¹⁵ Até mesmo para produzir o som, o movimento continua presente na história do homem.

Somente produzir o som não garante a comunicação oral na sua complexidade. Para que a fala se estruturasse na interação do indivíduo com seus pares, o homem recorreu, além das estruturas natas para a produção do som, à criação do signo linguístico, pois é ele que torna a comunicação e o domínio do mundo natural acessível, manuseável e envolvente mentalmente. Fato é que a combinação da micromotricidade com a oromotricidade não gerou, sozinhas, a língua. No entanto, é preciso destacar que o movimento humano, e as experimentações e produções gestuais possíveis a partir dele, teve um papel importante no valor da comunicação exercida pelo corpo como “lugar” para a construção da língua falada. Esse corpo, que já se comunicava com expressões emocionais, mímicas, orofaciais e vocais, passou a ser um corpo tido como “espaço” pronto, para a construção da língua falada.

Em relação à linguagem enquanto instrumento de comunicação plenamente dominado pelo homem, Luiz Antonio Gomes Senna diz que ela “...não é uma habilidade para os seres humanos, mas, parte das ferramentas da cognição, responsável pela transformação de conhecimentos em juízos” (SENNA, 2010, p. 4). Isso faz muita diferença para entender que a pessoa não nasce dominando determinada língua. Ele nasce sim, com o aparelhamento biológico que lhe possibilita produzir o som (a oromotricidade), no entanto, o domínio da linguagem pressupõe também a capacidade cognitiva de trabalhar com os símbolos para expressar algo interno (pensamento). Esses símbolos são produtos do meio cultural, haja vista a quantidade de línguas faladas no mundo, por isso, o espaço sócio cultural e geográfico onde essa comunicação é significada tem extrema importância no seu domínio.

É possível constatar que o domínio da micromotricidade possibilitou, além da fabricação de objetos utilitários, a criação de artefatos simbólicos (estatuetas, esculturas, anéis etc.) e as representações simbólicas bidimensionais (figuras, imagens, tatuagens etc.). Nesse momento o homem criava também os primeiros modos de registrar seus feitos, seus conhecimentos, seus temores, suas crenças, tudo o que se passava com ele não somente na dimensão empírica, mas também o que a sua mente era capaz de produzir. O homem iniciou aí os registros sobre sua cultura.

O passo seguinte da humanidade foi a conquista da grafomotricidade, que está relacionada ao sistema de expressão não oral do homem e se constitui de uma junção de suas habilidades psicomotoras, cognitivas e simbólicas com a intenção específica de comunicação e registro. Primeiramente a grafomotricidade foi apresentada pela

arte (através de objetos utilitários e depois simbólicos) e posteriormente pela escrita (FONSECA, 2010, p. 129).

A conquista da grafomotricidade representou um grande avanço no processo evolutivo da humanidade por possibilitar ao homem registrar os seus feitos por maior período de tempo e com maior especificidade em diversas formas de grafismo. Mais uma vez a busca pelo equilíbrio fez a humanidade caminhar “a passos largos”. O domínio da grafomotricidade exigiu do homem um nível de controle dos seus movimentos extremamente específico e nunca antes visto. Isso só foi possível de ser alcançado através de um processo evolutivo que teve anteriormente em suas experiências a micro e a oromotricidade.

Embora haja uma tendência universal ao grafismo, as formas de escrita são culturalmente determinadas. Assim, a escrita alfabética é algo aprendido que se utiliza das estruturas motoras, intelectuais e culturais do indivíduo, para sua realização. Esse domínio dos instrumentos do sistema de expressão não oral (entre eles a escrita), necessitou de um processo de construção sócio-histórico associado a uma trajetória neuroevolutiva que leva do não-simbólico, do proximal e do externalizado para o simbólico, o distal e o internalizado.

Para Vitor da Fonseca...

Enquanto a fala sugere uma comunicação corpo a corpo em um tempo presente, a escrita é uma comunicação mais distanciada dos corpos dos dois interlocutores (emissor e receptor), ela é mais impessoal, abstrata e atemporal (FONSECA, 2010, p. 137).

Trago o quadro1, a seguir, com a intenção de que em sua rápida visualização seja possível resumir o caminho discutido até agora nesta tese na busca de uma rápida visão da história na evolução do homem no planeta. Chamo a atenção para o fato de que o caminho percorrido foi sempre do concreto para o abstrato, tendo o movimento humano como elemento basilar de sustentação.

Quadro 3: A motricidade e a hominização.

História da hominização

AUSTRALOPITECO
4 – 7 milhões de anos
350 g de volume cerebral

HOMO HABILIS
2,5 milhões de anos
650 g de volume cerebral

**Filogênese & ontogênese
psicomotora**

Macromotricidade
Protosomatognosia –
Teoria da mente bipedia

Micromotricidade
Imitação – oponibilidade
Bimania - dextralidade

HOMO ERECTUS
1,5 milhões de anos
900 g de volume cerebral

Oromotricidade
Interação – comunicação
Gestual volcalização – articulação

HOMO SAPIENS
150 – 200.000 anos, até o presente
1.350g de
Volume cerebral

Grafomotricidade
Arte – escrita – ciência
Cooperação – trabalho
Aperfeiçoamento cultural

Fonte: FONSECA, 2010, p. 84.

O estudo do movimento humano permite compreender a multiplicidade interativa e a conexão intrínseca dos processos psicológicos com os processos motores, que sustentam de fato, o comportamento e a aprendizagem humana desde a origem dos tempos. Do pensamento à ação e vice versa, é possível perceber que o homem passou por uma série de adaptações que reforçam as faces existentes entre movimento e cognição.

1.2 O movimento humano e sua interface com a cognição

Quero iniciar essa parte reforçando que, a simples observação do quadro 1, permite perceber que durante o processo evolutivo do homem ocorreu também o aumento do volume de sua massa encefálica. Isto porque, no Australopiteco ela era de cerca de 350 g, já no Homo sapiens ela subiu para cerca de 1.350 g. Mais importante do que perceber essa constatação é entender que isso aconteceu, entre outras coisas, em função da atividade cerebral que subjaz ao controle motor central e ao desenvolvimento da macromotricidade e da micromotricidade (FONSECA, 2010, p. 122). Assim torna-se possível afirmar que a necessidade cognitiva criada pelas especificidades e variedades de movimentos vividos, interferiu diretamente no aumento do volume do cérebro humano. No entanto, é preciso lembrar que o homem não é o animal detentor do maior volume de massa encefálica na terra, mas, compensando o detalhe do tamanho, ele consegue utilizar o seu cérebro como nenhum outro.

Aumentado o volume de massa cefálica, as vivências que se seguiram, a partir das experimentações com o movimento humano, potencializaram por sua vez, uma gama de estímulos constantes e efetivos que resultaram na melhor utilização deste e

na ampliação da inteligência. Tudo isso, no homem, desembocou na criação de um círculo que se retroalimenta em uma via de condução constante e, praticamente infinita (movimento – descoberta – novo movimento – nova descoberta). Vigotsky ajuda a lançar luz sobre essa constatação quando trata de descrever o que identificou como Zona de desenvolvimento proximal.

Para o autor essa zona é:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 2007, p. 97).

Assim sendo, constata-se que o homem aprende de duas maneiras: quando soluciona problemas independentemente e quando consegue imitar a solução apresentada por outro. Isso demonstra que essa competência está em sua zona proximal, o que indica a possibilidade dele adquiri-la. O mesmo autor chama a atenção para o fato de que pesquisas anteriores a ele já reconheciam a imitação como uma possibilidade de aprendizagem. Isto porque, o homem só consegue imitar o que poderá aprender no futuro. O homem pode resolver problemas que estão no seu nível de desenvolvimento real, mas também aprender a solucionar os que estão no seu nível de desenvolvimento potencial. Isso não acontece com os primatas, que, mesmo imitando alguma solução, não conseguem avançar na autonomia para buscá-las. Os primatas não podem ser ensinados a resolver problemas diferentes do que solucionam por imitação. Não se pode fazê-los mais inteligentes (KOHLENER apud VIGOTSKY, 2007, p. 100).

A relação entre movimento humano e os processos mentais pode ser constatada também nas obras de Vitor da Fonseca. Para o autor, não somente no decurso da história humana, mas na história pessoal de cada indivíduo no planeta:

(...) a motricidade influencia o desenvolvimento posterior de todos os processos mentais, nos quais cada estágio influencia o seguinte, e as funções que se desenvolvem em dado momento se fusionam e se integram com outras que vão emergir mais tarde (FONSECA, 2008, p. 292).

Como já pôde ser visto neste trabalho, Vitor da Fonseca constrói uma relação direta entre motricidade e movimento humano, por isso a motricidade é aqui vista como um repertório de movimentos do homem e seu uso implica em aprender sobre

as decisões que tomamos acerca dos movimentos, mas também na maneira como desenvolvemos essas decisões e produções, caracterizando assim a passagem do fazer para o compreender.

Piaget, no seu livro “Fazer e compreender”, trata dessa passagem, que deve ser entendida como o caminho da forma prática de conhecimento (a ação) para o pensamento, através da tomada de consciência, pois:

Mesmo nas situações em que os problemas são diferentes e em que se trata de compreender e não de conseguir, o indivíduo, capacitado graças às suas ações a estruturar operacionalmente o real, permanece muito tempo inconsciente de suas próprias estruturas cognitivas (PIAGET, (1950) 1978, p. 174).

Nesse sentido o autor conclui que a representação da ação acontece posteriormente ao à ação, no entanto, a sua existência é incontestável, isto porque “a tomada de consciência parte, em cada caso, dos resultados exteriores da ação, para, somente em seguida, engajar-se na análise dos meios empregados” (PIAGET, (1950) 1978, p. 173). Logo o fluxo natural é que primeiro existe a ação, em seguida o resultado, para somente depois, construir-se um caminho inverso de análise do resultado para a ação, nesse momento é que se constrói a consciência. De fato, é importante constatar que, para Piaget (1971, 1978a, 1978b) todos os mecanismos cognitivos baseiam-se e nascem do movimento humano, até porque é esse movimento que dá origem às formas de comunicação do indivíduo (verbal e não verbal). Na primeira parte do primeiro dos Seis estudos de Psicologia escritos por Piaget, ele destaca o terceiro estágio, que é o da inteligência senso-motora¹⁶, como o mais importante para o curso do desenvolvimento da criança (PIAGET, 1971, p. 18). Segundo ele, a inteligência aparece bem antes da linguagem, e ela (inteligência) pode ser observada nas estratégias de ação usadas pela criança para alcançar um objetivo definido. Isso é passível de percepção entre outros, no momento em que a criança se utiliza de um objeto para alcançar algo que não está próximo a ele. Para Betty Flinchum existe uma grande correlação entre o desenvolvimento mental e o desenvolvimento motor na primeira infância¹⁷, e essa correlação existente nesse momento de vida, é maior ainda do que nos anos seguintes (FLINCHUM, 1981, p. 12).

¹⁶ É uma inteligência totalmente prática que se refere à manipulação de objetos, e que só utiliza percepções e movimentos organizados em esquemas de ações.

¹⁷ A primeira infância engloba a gestação, o parto e os primeiros anos de vida da criança.

Voltando a uma visão mais ampla da capacidade do homem de se produzir o movimento, Fonseca (2010, p. 44) reforça substancialmente a sua importância, para o desenvolvimento da espécie desde os tempos primórdios da humanidade. Olhando para o repertório dos movimentos produzidos pelo homem, é possível afirmar que, com a conquista da bipedia, o homem construiu um repertório que hoje vai muito além dos chamados movimentos naturais e reflexos. Ele passou a ser capaz de produzir, reproduzir, aprender e ensinar um movimento cada vez mais elaborado e complexo. Hoje o movimento tem, por muitas vezes, origem e controle a partir de uma estratégia de ação na busca por um resultado preciso. Isso, que até pode parecer um detalhe, fez toda a diferença na construção da história do homem no planeta.

Em relação aos vertebrados de um modo geral, Vitor da Fonseca é taxativo ao falar sobre sua evolução e afirma que: “... os seus corpos e os seus cérebros evoluíram a par, para fazer face às circunstâncias incessantemente variáveis do meio envolvente” (FONSECA, 2010, p. 45). Mais do que isso, essa evolução construiu caminhos de interligações e mútuas alimentações, onde as novas formas de movimentos possibilitaram adaptações que levaram a novas formas de exploração do corpo para outros movimentos até então impensáveis. Assim se constituiu o encontro dos três componentes interligados, responsáveis pelo movimento: o **morfológico** (que é a função mecânica), o **motor** (Que é função energética) e o **neurológico** (que é a função cibernética). Esses três componentes, de forma sistêmica, desencadearam uma linha de aperfeiçoamento neuromotor ao longo da evolução, que, no caso particular do homem, atingiu o antropomorfismo. O antropomorfismo é a característica da motricidade dos primeiros hominídeos e dos atuais humanos (*homo Sapiens Sapiens*) que tem como identidade a postura, a marcha e a corrida bípede, a praxia fina (bimania), a fabricação e a utilização de instrumentos, a fala, a arte, a escrita, a ciência etc. (FONSECA, 2010, p. 47)

Para o autor, o ser humano é considerado o vertebrado dominante na terra devido à natureza complexa na sua organização neuropsicomotora. Isso foi o que permitiu a evolução do seu organismo através de uma complexa e dialética interação com o ambiente a sua volta, daí a grande importância do movimento humano nessa evolução. Nesse sentido, a locomoção deve ser vista como a base de tudo. No caso específico da locomoção humana, a importante modificação de seu deslocamento para a posição bípede. Por isso o papel da postura e da praxia fina contribuíram decisivamente para o aumento do volume, mas principalmente, da capacidade

cerebral do homem. Como já informei, ele não possui o maior volume de massa cefálica entre os seres vivos, mas com certeza é o que melhor faz uso dela.

O termo motricidade é usado por Fonseca (2010, p. 48) para designar um grupo de movimentos que possuem determinadas características semelhantes, no momento de sua produção e regulação. Já o termo motricidade seguido da palavra humana, pode ser entendida como “o conjunto de expressões tônico-posturais, somatognósicas e práxicas que expressam, sustentam e suportam o psiquismo (FONSECA, 2010, p. 55).

O mesmo autor apresenta três categorias de motricidade ou movimento:

- **Movimentos reflexos**¹⁸ - identificam um grupo de determinados movimentos que trazem como característica básica o fato de serem sistemas motores produzidos pela medula. Esses movimentos são resultados de padrões coordenados de contrações e relaxações musculares involuntárias, estereotipadas que são provocados por estímulos periféricos (exteriores). A existência desses movimentos demonstra a integridade das vias aferentes e eferentes entre cérebro e corpo. É importante lembrar que essas mesmas vias serão usadas, em outros momentos, para os movimentos intencionais. Por serem responsáveis pelas respostas rápidas a estímulos exteriores, eles também têm importante função de preservação físicas.
- **Movimentos rítmicos e repetitivos**¹⁹ - esses movimentos coordenam circuitos e padrões motores espontâneos localizados na medula e no tronco cerebral, e envolvem contrações automáticas. São exemplos desses movimentos: o caminhar, mastigar, o ruminar, o deglutir, o roer, o arranhar etc.
- **Movimentos voluntários**²⁰ - completamente diferentes dos movimentos reflexos, os movimentos voluntários são executados a partir da necessidade de alcance de um objetivo determinado. São desencadeados por processos internos ou externos e mantêm-se

¹⁸ Exemplo: puxar bruscamente a mão após uma espetada do dedo na agulha.

¹⁹ Exemplo: mastigar, ruminar, deglutir, roer – são exemplos de movimentos rítmicos e repetitivos.

²⁰ Exemplo: correr, saltar, arremessar – são exemplos de movimentos voluntários.

sempre sob o controle do sujeito, além de estar presentes em mamíferos, primatas e seres humanos.

É importante ressaltar que, para Sarnat e Netsky (1981 apud FONSECA, 2010, p. 48 – 49), embora possam correr, saltar, nadar ou mesmo voar melhor do que o homem, nenhum dentre os seres vivos no planeta se compara a ele em termos de controle motor distal das extremidades corporais (pés, mãos e boca).

O comportamento humano é regido por uma multiplicidade de possibilidades de movimentos, que necessitam de uma atenção especial no que diz respeito às suas interfaces com o desenvolvimento da cognição humana. Para Le Boulch (1987, p. 35), “as funções cognitivas representam o processo pelo qual um organismo recebe informações e as elabora para pautar seu comportamento”. Para Tani et al (1988, p. 2), no caminho do desenvolvimento holístico do homem, “existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora” das crianças. A aprendizagem motora não é o movimento em si, mas sim o processo de desenvolvimento individual do homem que o leva ao seu movimentar-se. Assim, o comportamento humano pode ser visto como o maestro que organiza e coordena o processo de desenvolvimento, que intervém na busca pelo movimento que contemple uma determinada expectativa para seu objetivo. Essa expectativa final pode ser de ordem cultural, técnica e/ou fisiológica.

Como movimento com expectativas de ordem cultural, entendo aqueles cujas raízes estão no processo de construção cultural do homem (os movimentos de dança, louvor, etc.); os movimentos de ordem técnica são aqueles que buscam a eficiência em sua execução (os movimentos ligados à performance esportiva, por exemplo); e, finalmente, os movimentos de ordem fisiológica, que são os desenvolvidos para atender às necessidades naturais do homem (correr, saltar, lançar, arremessar, etc.).

Comportamento humano para Go Tani “é a área que trata/estuda o desenvolvimento motor, a aprendizagem motora e o controle motor” (TANI et al, 1988, p. 8). Em seu livro, os autores usam a expressão “motor” para identificar o movimento do corpo no espaço e no tempo. Nessa tese entendo que o “motor” é parte do movimento humano, porém que esse vai além do “motor”, para justificar minha posição, discuto aqui que o movimento humano tem significados para além do simples deslocamento do corpo e de partes dele no espaço e no tempo, e que esse significado tem sempre suas bases na cultura.

O comportamento humano é classificado na literatura como o resultado da junção de três domínios, a saber: o cognitivo, o afetivo-social e o motor (GALLAHUE, 2013 p. 31). A presença desses três domínios ocorre simultaneamente na maioria dos comportamentos humanos, dentro do princípio da totalidade. No entanto é possível perceber, na maioria das vezes, a predominância de algum deles em determinada ação, constituindo assim o princípio da especificidade. É esse princípio que conduz a classificação de determinado comportamento como pertencente à área de predominância de referido domínio.

Nessa classificação em estudo, o domínio cognitivo é o responsável pelas operações mentais como a descoberta, o reconhecimento, a retenção e a geração de informações. O domínio afetivo-social responde pelos sentimentos e emoções, envolvendo motivação, interesse, responsabilidade, cooperação e respeito. No terceiro domínio, o motor (também chamado por ele de psicomotor em razão do envolvimento do aspecto cognitivo que faz parte dos movimentos), encontram-se três tipos básicos de comportamento: o contactar, o manipular e ou mover um objeto; o controlar o corpo ou objetos quando em equilíbrio; e o mover ou controlar o corpo ou partes dele no espaço (TANI et al., 1988, p.5)

Ao me reportar ao conceito de cognição apresentado por Senna (1997, p. 99), de que “a cognição é um conjunto de propriedades mentais constituído pelos diversos tipos de operações do pensamento”, acrescido do conceito de Le Bouch (1987, p. 34), segundo o qual “as funções cognitivas representam o processo pelo qual um organismo recebe informações e as elabora para pautar seu comportamento”, sendo possível constatar que o cognitivo comparece em todos os domínios e não em apenas um deles como nos induz a concluir a classificação apresentada por Tani et al (1988).

Eis por que proponho a substituição do termo “cognitivo” por “intelectual”, uma vez que o cognitivo se expressa também no afetivo-social e no motor, e intelectual é o que mais se aproxima do conceito por mim pretendido. Doravante nesta tese, usarei a expressão “intelectual”, mantendo com ele as operações mentais já apresentadas, para dar conta de expressar esse domínio com toda a sua densidade. Trabalharei então com os domínios intelectual, sócio-afetivo e psicomotor.

No desenvolvimento humano, o crescimento biológico, o desenvolvimento motor e o meio ambiente constroem uma relação dependente entre si. Nesse sentido, todas as crianças devem passar pelas mesmas fases de desenvolvimento, que tem seu significado marcado pela relação do ser humano com o meio ambiente. Os

“movimentos são verdadeiramente um aspecto crítico da vida”, pois “a interação com o meio ambiente, que acontece através do movimento, é um aspecto fundamental para a sobrevivência e desenvolvimento de todo e qualquer sistema vivo” (TANI et al., 1988 p.11).

O meio ambiente marca decisivamente a construção, o domínio e a variedade dos movimentos que serão vividos e apreendidos pelo sujeito, pois o movimento precisa sofrer adaptações que são impostas pelas condições e características do ambiente que envolve determinado sujeito.

Como caminho que busca esclarecer essa afirmação, trago o exemplo do movimento de um esquimó, esse se difere imensamente do movimento de uma pessoa que mora em um país tropical como o Brasil, por exemplo. Pois as condições climáticas, para citar apenas uma situação, são muito diferentes e por isso conduzem a exigências de construção diferentes dos movimentos em cada um desses lugares.

Mantendo esse exemplo, uma criança esquimó e uma brasileira passam pelas mesmas fases de desenvolvimento motor, mas esse desenvolvimento se manifestará de forma diferente, em razão, nesse caso, também do meio ambiente (não estou me esquecendo do papel da cultura) no qual a criança está inserida.

Além do meio ambiente, a cultura configura outro fator decisivo no desenvolvimento motor do sujeito. Para Fonseca a relação existente entre motricidade, psicomotricidade, cognição e cultura é clara.

Com uma motricidade vertebrada, de raiz biológica, inata, animal e puramente sensorial, o ser humano é a única espécie que ascende à Psicomotricidade, ou seja, a uma motricidade de raiz cultural, adquirida, humana e psicologicamente transcendente (FONSECA, 2010, p. 54).

O autor externa aqui sua ideia de que o movimento humano, de base biológica, é o que conduz à psicomotricidade, que, por sua vez, é o movimento humano intencional, adquirido e aperfeiçoado, assim, ao mesmo tempo em que usufrui, o movimento desenvolve a capacidade cognitiva do indivíduo. De tal modo vista, a psicomotricidade pode ser entendida como uma categoria de movimentos que revela a vida psíquica do homem. Além disso, é importante registrar que a motricidade humana não pode ser, nem de longe, confundida com a motricidade animal (FONSECA, 2008, p. 88) pela sua relação intrínseca com o cognitivo.

Reforçando essa relação do movimento humano com o desenvolvimento cognitivo, busco Jean Piaget, para quem “em todos os níveis, a experiência é necessária ao desenvolvimento da inteligência (PIAGET, 1978, p. 339)” não consigo ver um caminho melhor para essa experimentação que não passe pela ação, pelo movimento. Também o fato de que ...

(...) não só a experiência é tanto mais ativa e mais compreensiva quanto mais a inteligência amadurece, mas também as ‘coisas’ sobre as quais ela se desenvolve nunca poderão ser concebidas independentemente da atividade do sujeito” (PIAGET, 1978, p. 344).

A partir de todos os dados apresentados até esse momento na tese, proponho que “o movimento humano, considerado no seu aspecto operacional, pode sim constituir a unidade básica da inteligência, quando a ação for vista como detentora de uma relação inteligível entre os meios e fins e cuja organização de movimentos busque a satisfação de determinada necessidade”.

Com o controle cerebral organizando e conduzindo os movimentos realizados pelas extremidades de seu corpo, o homem produziu intensamente através de movimentos autoplanificados, autorregulados e pré-organizados, seja para sobreviver ou para se expressar. Essa produção, digamos generalista, foi um legado deixado de gerações para gerações que constituiu-se em um patrimônio cultural da humanidade.

1.3 O movimento humano e a cultura

Observar crianças brincando em um parque, em uma quadra esportiva ou em um clube pode proporcionar ao espectador a ideia do que venha a ser algumas das possibilidades de movimento produzido pelo corpo humano. Mas ao assistir a uma partida de voleibol, a uma competição de salto em altura ou de nado sincronizado, também estamos presenciando um espetáculo produzido pelos movimentos do corpo humano. Até mesmo uma pessoa leiga no estudo desse objeto, pode perceber que existem diferenças substanciais entre essas duas cenas aqui descritas.

Registre-se que essas são apenas algumas das várias possibilidades de movimentos que podem ser executados pelo homem, de forma voluntária ou

involuntária, no seu dia a dia. Embora todos esses sejam movimentos executados pelo corpo humano em relação a si mesmo, ao tempo e ao espaço que o circunda, existem elementos que os diferem enormemente na sua intenção e também na sua execução.

Senão vejamos que, quando brinca em um escorrega, a criança não se detém na análise dos elementos necessários à realização dessa ação, como por exemplo as contrações musculares e as ações de membros em determinados ângulos específicos para possibilitar o subir na escada, a posição do corpo para menor resistência do ar em sua descida. Ela simplesmente brinca, e para isso se movimenta. Sobe a escada, chega ao topo do brinquedo e desce pela rampa do escorrega sem se preocupar com detalhes minuciosos dessa complexa ação motora. O mesmo acontece durante um jogo de futebol no qual a bola, para alguns, parece grudar e transformar-se numa extensão do seu próprio pé, o que permite movimentos impensados capazes de fintar o adversário, avançar em direção ao gol e depois comemorar o ponto marcado como lhe aprouver.

É importante entender que, os movimentos relatados anteriormente de brincar ou jogar bola sem grandes pretensões foram construídos como resposta do indivíduo, a partir da solicitação do ambiente e do meio social no qual ele está inserido. Isso, mediado pelo corpo, demonstra claramente a influência de uma determinada cultura na construção do movimento.

Para conceituar cultura, recorro a Clifford Geertz por entender que seu conceito dá conta de perceber a dialogicidade dessa com o movimento humano.

O conceito de cultura que defendo é essencialmente semiótico. Acreditando que o homem é um animal amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à busca de significado (GEERTZ, 2008, p. 4).

Por isso o mesmo movimento humano pode assumir vários significados dependendo da teia que se construiu a partir dele. Apenas para manter o uso do mesmo autor trago o seu exemplo sobre a “piscadela de olhos” que pode significar desde a existência de algo que incomoda às vistas, até um flerte, passando por um tique nervoso. A interpretação e a razão de sua construção é que irão determiná-lo, respeitado o contexto cultural em que ele foi aprendido irá definir características e significados para sua execução.

Por outro lado, voltando ao exemplo das brincadeiras de crianças, quando lhes são ensinadas as destrezas técnicas como movimentos isolados e previamente construídos para a eficiência (como por exemplo o toque para o levantamento da bola no voleibol em diferentes situações, ou o salto “mortal” para as competições de saltos ornamentais em meu segundo exemplo), a insistência e a repetição na busca pelo resultado, pelo movimento que já foi construído e reconstruído tecnicamente e, na busca de sua eficiência máxima, desconstrói o movimento anterior.

Assim, esse tipo de ação de aprendizagem faz com que sejam destruídas algumas características culturais que acompanhavam o movimento anterior e que eram particulares da interpretação do seu praticante como resposta às informações culturalmente transmitidas no seu contexto social.

Em suma, o movimento elaborado, além de ganhar em construção intelectual e em eficiência mecânica, ganha também outro significado cultural. Por isso esses movimentos são limitados em termos de apreensão individual, e oscilam de pessoa para pessoa, pois seu domínio é particularmente conquistado.

Existem ainda aproximações e distanciamentos entre as várias possibilidades de movimentos humanos que, para questões de análise, os colocam em posições diferentes na definição e na avaliação. Isso será tema para mais adiante.

Para discutir este efeito de mão dupla entre cultura e movimento humano (o papel da cultura no movimento e do movimento na construção da cultura) trago alguns autores da área da Educação Física que trabalham com o movimento humano e se referem, de algum modo, à cultura como partícipe dessa construção. Primeiramente trago Elenor Kunz (2001, 2004, 2005), exatamente porque o autor critica a visão desenvolvimentista, que é pautado na biomecânica e que concebe o movimento humano apenas como o deslocamento do corpo ou de partes dele em determinado tempo e espaço. Para Elenor Kunz falta a essa concepção tomar em conta a complexidade que envolve todo o processo de construção e ação do ser humano em movimento e não somente o seu resultado final de deslocamento. Além disso, ele vê com muita restrição o meio esportivo por ter tratado esse objeto de pesquisas apenas como capacidade de rendimento físico ou de procurar a prontidão para as habilidades motoras (2001, p. 162-163). Para Elenor Kunz “O movimento humano deve ser interpretado como um diálogo entre o ser humano e o mundo, uma vez que é pelo seu Se movimentar que ele percebe, sente, interage com os outros, atua na sociedade” (KUNZ, 2001, p. 174).

O autor entende que o movimento é uma ação do indivíduo que traz consigo sentidos e significados diversos, que não podem ser desprezados quando do seu estudo. Ele traz a expressão “vácuo contextual” para criticar esse esvaziamento na análise do movimento pelos autores que defendem a visão desenvolvimentista. Para tornar consistente sua crítica, ele afirma que o movimento humano sofre influência e influencia o contexto no qual está inserido, significando-o e resignificando-o, confirmando assim o papel da cultura no movimento e vice-versa.

Em Kunz (2004, p. 102), o autor propõe a divisão e classificação dos movimentos humanos em dois “mundos” distintos: o mundo fenomenológico de movimentos e o mundo objetivo de movimentos. Para o autor o “mundo fenomenológico de movimentos” é onde ele (movimento) existe, é visto e é executado de uma forma pessoal que traz consigo uma bagagem cultural própria construída a partir de suas heranças genéticas enriquecidas na sua experiência cotidiana. Para isso a forma como brincamos ou jogamos futebol (antes do treinamento específico) pertencem a esse mundo de movimentos e identifica o que o autor chama de cultura de movimento. A partir dessa descrição é possível entender que esse movimento é “carregado” do contexto social no qual ele está inserido e a performance nem sempre é o seu principal objetivo.

Em oposição a esse modo de apreender e executar o movimento, o autor coloca o “mundo objetivo dos movimentos”. Nesse momento é possível perceber uma construção mais detalhada e fragmentada do movimento, que é orientada externamente, com o objetivo da perfeição (em termos biomecânicos²¹), da comparação e da performance. Na aprendizagem desses movimentos prevalece uma forma artificial e fragmentada que retrata o mundo onde ele será administrado, visando a perfeição em sua execução. Seja em termos de performance motora ou plástica, a busca pelos movimentos artificiais fragmenta o sujeito no que diz respeito à sua compreensão de mundo, e ao mesmo tempo o afasta do mundo fenomenológico do movimento. É preciso entender que no mundo fenomenológico dos movimentos não são aceitáveis a sistematização e a segmentação que são características do mundo objetivo dos movimentos.

Mantendo a minha proposta de construir um olhar para o movimento que leve em conta o contexto cultural de sua existência, trago outro autor com a intenção de

²¹ A biomecânica é uma das subdivisões (ou subdisciplina) da cinesiologia que se dedica ao “estudo dos sistemas biológicos a partir de uma perspectiva mecânica” (HALL, 2005, p. 1).

construir ligações e limites entre o movimento humano, a biologia e a cultura, que é João Batista Freire (1991; 2009a; 2009b). Esse autor critica a descrição dos movimentos, feita tanto pela psicomotricidade quanto pela psicologia infantil, em razão delas usarem para suas análises apenas o que existe “internamente” em cada indivíduo, desconsiderando o que é exterior a ele.

Um dos pontos básicos na crítica de Freire, é que ele não considera a possibilidade de existência de “padrões de movimento” nos indivíduos. Para ele o movimento humano não depende apenas de processos internos do indivíduo, ele sofre influências externas para sua construção, portanto, para existirem “padrões de movimento” seria necessário que existissem, antes disso, a padronização do mundo, e isso é impossível.

Para João Batista Freire (2009, p. 19), o que existe, nos indivíduos, é a manifestação de “esquemas motores”. O que ele conceitua como “organizações de movimentos construídos pelos sujeitos, em cada situação”. Essas organizações são construções que dependem, tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive. Nesse momento é facilmente perceptível que o autor requisita o reconhecimento da cultura na construção do movimento e vice-versa.

Elenor Kunz (2001, p. 163) também não desconhece esse papel da cultura quando afirma que o movimento humano é “uma ação em que um sujeito, pelo seu ‘se movimentar’, se introduz no Mundo de forma dinâmica e através dessa ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio”. Entendo que, quando fala em “mundo” e em perceber os sentidos e significados do seu meio, o autor se refere diretamente ao papel da cultura.

João Batista Freire (1991; 2009a; 2009b) reconhece a importância de uma rica atividade motora no lactente²² e sua influência na atividade mental posterior. Mais ainda, ele concorda com uma preocupação existente em relação à qualidade de movimento, no entanto o autor não acredita que uma má qualidade motora poderá desencadear, automaticamente, ações terapêuticas ou educativas que desconsiderem a história da criança em seu meio cultural. Em outra direção, ele prefere reforçar a importância da influência da cultura na construção dos esquemas motores das crianças e também minimizar os possíveis efeitos negativos de uma

²² Lactente é a criança de 29 dias a 2 anos de idade. Sucede o período de recém-nascido.

performance motora sofrível para a educação futura. Assim é possível inferir que para o autor a questão principal no movimento é sua relação com a cultura, e não os esquemas motores programados.

Quando se fala em cultura, a educação formal não pode ser esquecida, embora eu trabalhe isso mais profundamente nos capítulos que se seguem quero lembrar desde já que Elenor Kunz critica a existência de poucos estudos sobre a relação do movimento humano com a educação. O autor afirma ainda que, embora o movimento humano possa ser analisado a partir de uma linguagem e da interpretação de mundo e dos outros, somente a linguagem verbal e intelectualizada inspirada no sujeito cartesiano, ganha atenção nos bancos e nas pesquisas da educação formal (KUNZ, 2004, p. 85).

Em uma sociedade, cuja característica principal talvez seja a sua ambiguidade em relação ao movimento, visto que ao mesmo tempo em que a velocidade e a forma de deslocamento tomam formas e números impensáveis, o homem se torna cada vez mais sedentário em relação ao seu próprio movimento. Isto posto, estudar o movimento humano e suas interfaces me parece ser de substancial importância.

1.4 Considerações sobre o tema

Na história do homem no planeta, o grande diferencial responsável por sua sobrevivência foi, sem dúvida nenhuma, a sua capacidade de aprender indefinidamente e sua incomparável possibilidade de adaptação a praticamente tudo que existe no planeta. Em uma perspectiva evolucionista dessa história construída pelo homem através dos tempos desde sua origem, o caminho de conquistas, que se iniciou com, talvez a mais importante de suas conquistas, a macromotricidade que levou à bipedia abrindo caminho para outras que se seguiram e que foram: a micromotricidade, a oromotricidade e a grafomotricidade. Essas sucessivas conquistas tiveram como balizador de seu percurso o movimento e como um de seus principais diferenciais um instrumento único, que foi dado ao homem pela natureza e por ele aprimorado durante séculos, que é a sua mão e toda a sua singularidade na constituição e na capacidade de se movimentar sob o controle do cérebro.

Com essas conquistas apontadas, o homem assumiu uma destacada condição de ser vivo que se move, produz, se comunica, ensina e aprende como nenhum outro

no planeta. Isso o tirou da incômoda posição de ser frágil para a confortável condição de predador voraz no planeta.

O caminho percorrido pelo homem visou primeiramente a sua sobrevivência, mas foi primordial principalmente para as suas conquistas no planeta e isso somente foi possível graças ao repertório ímpar de movimentos que o homem construiu ao mesmo tempo em que desenvolvia a sua condição cognitiva de “sempre aprender para sempre”. Esta afirmação encontra ressonância no fato de que o desenvolvimento cognitivo e o crescimento orgânico caminham juntos no homem até a maturidade, quando então acontece a interrupção do crescimento orgânico, mas não a do desenvolvimento cognitivo, que mantêm-se em progresso contínuo.

O homem, em sua história nesse planeta, nunca foi o ser vivo mais forte nem o de maior volume cerebral, mas a sua capacidade de “se movimentar” e de controlar esse movimento, diferentemente dos outros animais, fez toda a diferença. Assim o homem conseguiu, não somente aumentar o volume de seu cérebro (que no australopiteco era de apenas 350g e no homo sapiens saltou para 1.350g) como de também melhorar o seu uso até se configurar como o animal que o melhor faz na face da terra.

Enfim, todos os dados apontados até agora nesta tese nos permitem afirmar que o movimento humano, suas possibilidades ímpares de execução e as experimentações advindas e do seu uso, foram as responsáveis diretas pela amplitude e pela qualidade de todo o desenvolvimento humano ao longo dos anos de sua história.

Focando o desenvolvimento individual de cada ser humano, é possível entender também o papel extraordinário exercido pelo movimento por ele experimentado, quando percebemos que a sua história de vida se inicia com um ser indefeso, que necessita dos outros de sua espécie para sobreviver e que se torna um adulto autossuficiente em praticamente tudo. Nesse momento duas características se tornam bastante nítidas no sujeito: o movimento que ele é capaz de aprender, dominar, reproduzir e produzir diferenciadamente de outras espécies e sua incrível e praticamente infinita capacidade de aprender.

Assim visto e dissecado o assunto, foi possível constatar que existem interfaces entre movimento humano e cognição e que estas aparecem desde muito cedo no homem, até porque é possível afirmar ainda que, nesse percurso de vida, o movimento e a cognição aparecem bem antes até mesmo da linguagem. Esse fenômeno pode

ser comprovado ao observar que as crianças bastante jovens ainda, criam estratégias que se utilizam do movimento e de sua inteligência em situações simples de seu dia a dia, como por exemplo quando, sem condições de expressar oralmente sua vontade, usam de estratégias motoras para alcançar um objetivo definido (que pode ser até mesmo um objeto distante). A criança está nesse momento, utilizando do movimento para executar uma proposta advinda do pensamento. Esta é uma das várias situações que permite definir que o movimento pode ser entendido como a ação da expressão cognitiva do indivíduo e sua precocidade.

O movimento nasce dentro do corpo do homem e explode em respostas precisas e inteligentes de todo o conhecimento por ele construído e vivido. O movimento nunca será algo somente biológico/mecânico que é controlado por um cérebro ávido de economia de energia e precisão em suas ações. Treinado e tendo esses critérios por objetivo, o movimento pertencerá a um “mundo objetivo” que se afastará gradativamente de sua origem em um “mundo fenomenológico”, portanto, embora existam conjuntamente, o aprofundamento em um significa a limitação em outro, dos dois mundos do movimento apresentados.

O ser humano se movimenta com todo o seu ser existencial e não apenas com as partes móveis de seu corpo carnal, por isso a cultura tem especial participação na construção e na utilização do movimento pelo homem. Assim, defendo que o movimento humano traz em si a construção cultural que envolve o momento de sua apreensão, produção e reprodução. Como o homem é parte harmônica do ambiente que o circunda e com ele dialoga através do movimento, a cultura tem participação privilegiada em tudo o que diz respeito ao movimento desse homem. O fator cultural é o que dá significado e forma ao movimento humano a partir da dialogicidade existente entre eles.

Este texto traz um alerta para a necessidade de pesquisas em educação que tomem em conta o movimento humano não somente nos níveis microscópicos (da bioquímica) e macroscópico (técnico), mas que se façam trabalhos que primem pelo estudo sociológico do movimento humano em uma dimensão que leve em conta o seu significado cultural. Procurando focalizar o universo desses movimentos na sociedade em uma dimensão diferenciada do que vem sendo feito até hoje. Pois a dimensão cultural é tão importante para o movimento humano quanto a dimensão biológica.

Para encerrar, com base no que foi discutido nesse capítulo, afirmo a existência de interfaces claras que ligam o movimento humano e a cognição, na medida que o

movimento humano é a ação enquanto resposta da estratégia criada pela dimensão cognitiva do ser humano em duas perspectivas de olhares: primeiro porque o movimento humano é um instrumento que para ser criado, aprendido e usado, necessita de construções mentais que estimulam diretamente o desenvolvimento cognitivo do sujeito; em segundo porque é o movimento humano que permite a experimentação e a criação de instrumentos que, para seu uso requerem também a ampliação da cognição do sujeito. Sendo assim, em ambos os casos, esse movimento de criação/ação/reflexão/nova criação “se alimenta do e alimenta o” desenvolvimento cognitivo no sujeito em uma cadeia de continuidade praticamente indefinida.

Portanto, os argumentos aqui apontados não deixam dúvidas de que o movimento humano teve um papel de substancial importância enquanto diferencial da humanidade no seu caminho evolutivo e também a sua relação direta com o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Essas conclusões vêm corroborar para consolidar as ligações entre movimento humano e letramento.

No capítulo seguinte tratarei de discutir os temas alfabetização e letramento, considerando a existência de um corpo como espaço para essas construções e os modos de pensamento como possuidores de determinantes que podem diminuir ou aumentar os custos do sujeito nesses processos, em razão do modo como esse sujeito opera a sua mente.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Após discutir no capítulo anterior, as relações que entrelaçam o movimento humano e a cognição, tendo como norteador dois olhares distintos que se complementam, promovendo a evolução da espécie humana no planeta e o percurso de vida de cada homem enquanto recorte temporal dessa evolução, passo a desenvolver na continuidade da construção desta tese, uma discussão sobre alfabetização e letramento. Faço isso com o objetivo de analisar e refletir sobre esses temas, buscando suas inter-relações, suas aproximações e seus distanciamentos. Mas também para trazer a esse campo de discussões, a existência do corpo e dos modos de pensamento, isto para compreender em detalhes algumas minúcias do processo de letramento e com isso dimensionar o papel do corpo e dos modos de pensamento nele.

Alfabetização e letramento assumem especial relevância quando se tem em mente o atual quadro de fracasso da educação brasileira. Hoje o que se detecta nas pesquisas é que a criança passa pela escola, porém não adquire as competências necessárias que são requeridas no seu dia a dia, criando assim um mundo da escola em contraponto ao mundo da sociedade atual. Esse capítulo, a partir do conceito para letramento definido no capítulo anterior, oferece uma discussão sobre defasagens entre o mundo da escola e o mundo da sociedade, no intuito de oferecer à educação brasileira percepções de caminhos possíveis que lhe permitam reverter o atual quadro de fracasso escolar.

Em relação às pesquisas que se promovem em Educação na Academia e como elas interferem nas escolas, existe uma fala recorrente entre os professores da educação básica, de que o trabalho docente no dia a dia da sala de aula é muito diferente do que se projeta nos bancos da faculdade. Isso faz com que seja grande o percentual de professores, que após ingressar no mercado de trabalho, olham para as discussões que foram travadas nos bancos universitários e não veem nelas nenhuma relação com o mundo real que agora transitam.

Segundo Luiz Antonio Gomes Senna, os alunos que frequentam os bancos escolares acham-se muito distantes dos que aparecem nas pesquisas sobre educação uma vez que os primeiros existem em sua diversidade e os segundos se justificam nas hipóteses que deles são construídas hermeneuticamente. Isto porque...

A ordem acadêmica sob a qual se sustentam nossas hipóteses acerca de alunos e escolas, deriva de uma concepção de mundo estável, preservada em laboratório, povoada de estruturas e indivíduos ideais, herdeira de um desejo de controle absoluto sobre a realidade de mundo (SENNÁ, 2012, p. 2).

João Batista Freire (1991; 2009a; 2009b), de um modo diferente, nos leva a pensar sobre esse equívoco na intenção de alguns pesquisadores, quando acreditam e defendem uma constância e uma repetição absoluta no mundo, no que diz respeito às pessoas, suas ações e suas intenções. O autor afirma que a existência de um padrão de mundo, que é o que muitas pesquisas nos induzem a pensar, é uma impossibilidade em razão das múltiplas diferenças existentes entre os indivíduos e suas construções sociais. Esta afirmação se torna real também na diversidade dos alunos que encontramos nos bancos escolares, por isso essa concepção de mundo estável só se sustenta mesmo em algumas das pesquisas acadêmicas que desconhecem essa realidade.

Fato é que após confrontar a fala do “chão de escola”, nutrida pela regência de turma há mais de 20 anos e os diálogos com meus pares oriundos dessa convivência, com as afirmações dos pesquisadores aqui citados, posso afirmar que realmente existe um espaço abissal entre o aluno ideal que povoa as pesquisas sobre educação e o aluno real que se senta (ou muitas vezes fica de pé mesmo) nos bancos escolares. Assim visto, o desafio do pesquisador que, como no meu caso mantém os seus pés no “chão da escola” mas também se “atreve” a pensar possibilidades para a educação, é encontrar um modo de construir uma ponte razoavelmente sustentável, que ligue esses dois mundos hoje tão distantes.

Em contraponto ao discurso que critica o mundo irreal da educação que povoa a academia, defendo que, mesmo a pesquisa acadêmica tratando de um sujeito irreal e perfeitamente controlável e por isso não podendo ser tomada como definitiva e verdadeira representação do real, ela, ainda assim, tem inestimável importância e precisa ser considerada como uma leitura possível da realidade. A negação dessas pesquisas não colabora para o avanço da área, é preciso ser encontrado com urgência um modo de convivência entre essas duas posições: a da academia e a do “chão de escola”, tendo em vista que elas deveriam se completar mas acabam enveredando por caminhos que cada vez mais se anulam.

Esse assunto é apresentado pelo professor Senna quando se refere especificamente aos professores de linguística. No entanto, penso que sua fala pode ser estendida a todas as áreas de ensino e por isso lanço mão dela nesse momento. Senna, faz uma crítica ao modo como alguns colegas educadores conduzem a sua formação.

(...) quanto mais educadores nos tornamos, mais distantes ficam os alunos e, especialmente nos sistemas públicos de ensino, maiores os índices de insucesso na aprendizagem; quanto mais educadores nos tornamos, menos nos percebemos “dando aula”, já que para aquelas pessoas tornadas reais o conteúdo escolar se torna sem sentido na vida social, desnecessário, um mero exercício de natureza mecânica que será posteriormente objeto de provas ou testes, nada mais. (SENNA, 2012, p. 5).

Esse é o tamanho do problema com o qual alguns poucos pesquisadores, que ainda são professores, convivem no seu dia a dia. Pesquisar, em muitos casos, parece mais um exercício de divagação do impossível sobre algo que inexiste na vida real, e ensinar, visto com algo de menor valor e dificuldade. No entanto, as pessoas que assim pensam se esquecem do que realmente é ser professor e lidar com o dia a dia de uma escola “viva” e não estática como um tubo de ensaio no laboratório.

Assim, quando já há algum tempo surgiu o termo letramento na educação brasileira, muitos pesquisadores e professores supuseram tratar-se apenas de uma divagação intelectual de algum pesquisador de laboratório e que isso não se sustentaria ao longo dos anos. No entanto, apesar das críticas e resistências, o termo se firmou a partir de seu diálogo com o real que aponta para o fato de que não basta para o indivíduo o “instrumental” do ler e escrever, é preciso também que ele seja capaz de “pensar o real”, especificamente saber sobre o que fazer e como usar essa leitura e escrita no seu dia a dia na busca de sua autonomia. Nesse sentido, destrinchar a alfabetização e o letramento constitui uma tarefa que se apresenta indispensável na construção dessa tese, sob pena de que, sem esse capítulo, a tese geraria uma criatura sem cabeça.

Para iniciar as discussões abro o capítulo confrontando os dois termos e seus conceitos e procurando suas aproximações e divergências.

2.1 Aproximações e divergências

Esse texto tem por objetivo identificar as aproximações e distanciamentos entre a alfabetização e o letramento, e também lançar luz no entendimento da comunidade escolar sobre estas semelhanças e diferenças, para que se possa perceber qual deva ser a ação proposital da escola e dos educadores, que corrobore com a aproximação da criança com o mundo letrado que a envolve. Isto para transformá-lo da condição de um decifrador de códigos ou leitor de palavras, à de um indivíduo letrado e que tem pleno domínio do uso social da linguagem escrita. Embora possa parecer um lugar comum, esse tipo de reflexão a que me proponho construir obriga-me a ponderar que para alguns pesquisadores “analisar a alfabetização e refletir sobre ela na perspectiva do letramento é recente no nosso país” (MACIEL; LUCIO, 2009, p. 13). Com o firme propósito de suprir essa demanda, faço a seguinte provocação: Será que a comunidade escolar tem pleno entendimento dos conceitos e da relação existente entre letramento e alfabetização?

Para iniciar por um caminho que agora dê conta de apresentar resposta a essas questões, preciso me reportar ao fato de que há mais de 20 anos trabalhando como professor e supervisor educacional na educação básica de escolas públicas e particulares e também de cursos universitários, conheço a rotina de um conselho de classe em praticamente qualquer momento da vida escolar de um aluno.

Esse momento, que é extremamente importante para conhecermos nossos alunos para além da porta fechada da sala de aula, inicia-se geralmente com uma descrição ampla das turmas pelos professores. Em seguida e individualmente, aborda-se a história de cada aluno, onde os que logram sucesso são logo identificados e colocados na ponta de uma pirâmide imaginária.

Na escola particular eles são destacados no “ranking” como um exemplo a seguir, na escola pública são elogiados (afinal todos queriam ter um aluno assim) e em seguida são rapidamente colocados de lado. A “meiúca” (expressão que aqui uso para designar aqueles que, mesmo não sendo excelentes, respondem razoavelmente bem às avaliações periódicas) é apontada como regular e sem “problemas”.

Logo em seguida são abordados os alunos que não atingiram o mínimo necessário em suas avaliações, esses serão bem “dissecados” no decorrer do conselho de classe. É sobre a história escolar desse grupo de alunos, que os pesquisadores se debruçam para tentar compreender e futuramente apresentar propostas que objetivam dar cabo do insucesso que carregam sobre os ombros. Assim vão surgindo novos termos, novas metodologias e novas técnicas pedagógicas

que buscam sempre encontrar vias que levem esses alunos na direção do aprendizado escolar.

Exatamente nessa direção, o campo do letramento desde cedo se orientou no sentido de buscar alternativas que contemplassem a redução desse fracasso escolar ligado às classes de alfabetização. Revendo alguns dados estatísticos sobre o fracasso escolar da alfabetização no Brasil percebe-se que segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no ano de 2008 havia no Brasil cerca de 2,1 milhões de crianças entre 7 e 14 anos que embora estivessem frequentando a escola, continuavam analfabetas. Estou aqui falando de uma população escolar ativa, não estou me referindo aos evadidos ou aos faltosos, são alunos presentes na instituição escolar e que não conseguiram dominar o mínimo uso do alfabeto para serem consideradas alfabetizadas ao fim do processo.

Como conceito para alfabetização, quero lembrar que em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a alfabetização ficou assim conceituada:

Instrumento eficaz para a aprendizagem, para o acesso e para a elaboração da informação, para a criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial nascente. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, Tailândia, 1990, grifo nosso).

É possível observar a partir dessa citação que a alfabetização foi ali definida como um “instrumento” para entrar no mundo do conhecimento. Sabido é que o conhecimento se propaga através da escrita alfabética, assim a partir do domínio dessa escrita o sujeito aspira ao letramento, que é, justamente, a competência no uso dessa escrita no mundo do conhecimento. Essa mesma escrita deve ser entendida como uma tecnologia e seu uso competente está ligado ao sucesso no processo de letramento. Escrita alfabética e letramento apresentam assim aproximações intensas, mas não exclusas, entre si. É importante acrescentar, no entanto, que o letramento prevê outros tipos de leitura de mundo que ultrapassam as possibilidades da leitura alfabética.

Entendo que a distinção entre alfabetização e letramento possa levar à impressão de uma formulação simplificadora e linear do complexo processo de apropriação da escrita, no entanto ela me parece indispensável de ser construída aqui, sob pena de se perder o caminho do raciocínio engendrado. Embora o termo letramento tenha surgido com o objetivo de dar conta da necessidade político-

epistemológica da área para reconhecer, nomear e servir de ponto de referência para analisar de forma teórica as práticas sociais vividas na atualidade nas quais a leitura e a escrita se interagem, o uso desse novo termo não foi unânime entre os estudiosos da área.

Para alguns dos críticos ao novo termo, como Emília Ferreiro, a sua aceitação representaria um “retrocesso conceitual” na história da educação. Essa educadora traduz *literacy* como “cultura escrita” e não como letramento. Isto, porque ela entende que o termo alfabetização já era suficientemente amplo e explicativo para esse fim, e caracterizar alfabetização como instrumento seria uma caracterização débil e enganosa que nos levaria a dicotomias inadequadas e pouco úteis.

Segundo João Wanderley Geraldi, outro crítico do uso desse termo, existe uma razão política sobre a importância do conceito de letramento que se concretiza sob dois aspectos: primeiro, porque sua existência leva a uma redução do termo e do conceito da alfabetização a partir do momento de modo que assim sendo, o termo alfabetização passa a ser reinventado como uma simples atividade técnica; segundo, porque a adequação de cada alfabetizado ao nível de uso da leitura e da escrita, conforme as exigências que lhe são impostas pelo contexto, faria com que existissem assim níveis diferentes de letramento. Para esse autor, em síntese, o letramento é o simples domínio de uma técnica e adequação na resposta ao solicitado no mundo existente. Em sua crítica, o autor busca algumas pesquisas que entendem que o letramento independe do domínio da leitura e da escrita, determinando que para ser letrado (no sentido vinculado a letramento) basta ao indivíduo “fazer uso da escrita, mesmo sem saber ler o escrever²³, para afirmar que, se assim for, o conceito de letramento esvai-se no ar como gás, uma vez que procura significar um “tudo”, e ao mesmo tempo se torna “sem sentido” (GERALDI, 2011, p. 20).

Moacir Gadotti é outro crítico do uso do termo letramento, incisivo em sua postura a favor do uso termo alfabetização e contra o termo letramento ele afirma que, quanto ao uso desse termo:

(...) não se trata só de um retrocesso conceitual. Trata-se lamentavelmente, de uma tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização, uma armadilha na qual muitos educadores e educadoras hoje

²³ Isso seria possível a partir do momento em que, vivendo em uma cultura letrada, outras pessoas o ajudassem nessa missão, como lendo ou escrevendo para ele e também a partir do momento em que entenda o letramento com o conceito apresentado nessa tese.

estão caindo, atraídos por uma argumentação que, à primeira vista, parece consistente. (GADOTTI, 2011, p. 12).

O autor chega a afirmar que o uso do termo letramento, como sinônimo de alfabetização, é uma forma de se contrapor ideologicamente ao que ele entende como a ideologia “freiriana”²⁴. Isto porque, em sua perspectiva, a palavra alfabetização possui um peso representativo no contexto do paradigma da educação popular, e essa densidade do termo alfabetização se torna esvaziada quando incorporamos o termo a letramento. Para finalizar tanto ele como Emília Ferreiro, têm uma outra interpretação para o termo inglês *literacy* e não reconhecem sua utilização para traduzir as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Além disso, ele critica até mesmo o surgimento recente, do termo “letramento digital”, e o classifica como apenas uma “invenção”.

Fato histórico é que o homem, durante toda a sua trajetória evolutiva, não pôde em momento algum se fechar ao novo, sob pena de sua provável extinção conforme aconteceu a vários outros animais que habitavam a terra. Os educadores, muito mais que outros profissionais, precisam estar abertos aos novos desafios e conhecimentos que são produzidos no mundo ou correm o risco de educar para um contexto que já não existe mais. Precisam pensar sempre no futuro, pois estão sempre educando para o futuro e não para o passado ou mesmo para o presente, até porque esse se torna passado instantaneamente. Certamente não é somente o mundo externo a educação que se movimenta. Apontando nessa direção, João Wanderley Geraldi (2011, p. 16) diz que “(...) novos instrumentos com que diagnosticar, com que medir, com que se aproximar do real, estão sempre surgindo nos nossos laboratórios de pesquisas e, com eles, construímos outras realidades”. Importa ter em mente que conhecimento algum é definitivo, ou melhor, todo conhecimento é definitivo apenas até que mude. Caso contrário estariam ensinando que o trovão é um sinal dos deuses, ou que a terra é plana, ou ainda que Plutão é um planeta, além de outras certezas que já foram superadas na história da humanidade. A velocidade da refutação de um antigo e a construção de um novo conhecimento e de suas certezas é tão grande que neste exato momento, em algum lugar do planeta, alguém está construindo um novo cabedal de conhecimentos que levará por terra uma certeza absoluta que temos hoje em alguma área de estudos. Por isso o surgimento de novos conceitos é uma

²⁴ Em referência aos trabalhos de Paulo Freire.

realidade que precisa sim ser questionada e dissecada, mas jamais simplesmente negada. Para que um novo conceito surja, tome corpo e seja aceito, é necessário que ele traga consigo um aparato que o explique e que ofereça soluções para problemas dos quais os outros conceitos existentes não deram conta.

Em relação ao termo letramento, para Luiz Antonio Gomes Senna (2012, p. 9), surgiu há mais de 40 anos no Brasil. Para Magda Soares isso aconteceu em meados de 1980 e nesse mesmo período também surgiu em outros países da Europa, como Portugal e França, além do nosso vizinho Americano, Estados Unidos da América (2004, p.6).

Ainda para Senna, o letramento tem em sua linha de créditos o fato de ter surgido na busca de atender àquele aluno que se encontrava em (termo do autor) “indigência cultural”. Aquele aluno que não obteve sucesso nas classes de alfabetização e por isso compunha o contingente de analfabetos. Para esse autor o letramento possui dois eixos teóricos fundadores que contribuíram para seu desenvolvimento: o primeiro é composto pelos estudos em linguística do texto e em pragmática do discurso, que buscavam trazer uma leitura revolucionária da relação entre descrição gramatical, atos comunicativos e produção de discursos orais e escritos; e o segundo foi construído a partir de uma série de políticas e movimentos públicos de reforma nas práticas de alfabetização que impactaram diretamente na educação, o que recebeu o título de construtivismo. Esse último, segundo o autor, nos chega em torno do início da década 1990 (SENN, 2012, p. 9-10).

Para Magda Soares (2004), que pode ser vista como uma das pioneiras dos estudos sobre o letramento no Brasil, a característica comum entre o letramento aqui e em outros países nos quais o seu surgimento foi contemporâneo ao nosso, é que em todos eles o termo apareceu com o mesmo objetivo: o de nomear algo que estava além da alfabetização. Isto é, nomear a competência adquirida para usar a leitura e a escrita de forma mais avançada e complexa do que as iniciantes práticas de ler e escrever, mas também de um processo amplo de desenvolvimento cognitivo do sujeito²⁵. Até mesmo porque, como vimos, segundo a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a alfabetização é entendida como um instrumento. Assim vista, a alfabetização é um instrumento que será utilizado pelo indivíduo para consecução da competência do letramento.

²⁵ Ver conceito de letramento na página 17-18 desta tese.

Assim é fato que o campo do letramento, à época de seu surgimento no Brasil, não teve aceitação plena e tranquila de todos os estudiosos e pesquisadores que investigavam a educação, porém o que moveu os defensores para o uso desse novo termo foi a argumentação de que ele trazia consigo uma orientação no sentido de apresentar alternativas de superação dos estados recorrentes de fracasso em classes de alfabetização. Foi essa argumentação a principal responsável para que, cada vez mais, fossem encontradas justificativas para seu uso. Isso se deu principalmente quando a intenção do argumentador era a de identificar o domínio adequado da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais, capacidade essa que se sentia, não “caber” mais no conceito de alfabetização.

Com a rápida evolução tecnológica experimentada nas últimas décadas e as novas demandas da sociedade, o domínio da escrita se tornou uma das condições “*Sine qua non*” para a socialização e inclusão do indivíduo nessa sociedade altamente “mutante”. Nesse momento cabe ao professor possibilitar ao seu aluno, que se relaciona com o mundo utilizando prioritariamente a fala, adquirir o instrumento da leitura e da escrita em uma perspectiva bastante ampla e generalizada.

É importante deixar claro aqui que o ato de escrever não se confunde com os atos de fala, uma vez que as condições de comunicação variam, nesses dois processos, de forma bastante significativa (SENNÁ, 2007, p. 205). Mas é importante destacar também que a aprendizagem da linguagem escrita causará um maior ou menor “custo²⁶” ao leitor/escrevente em função das características culturais nas quais ele opera a sua linguagem oral. Ou seja, quanto mais próxima estiver a língua oral, que ele utiliza, da língua escrita que ele irá aprender, menor será seu custo para a aprendizagem. No sentido inverso, quanto mais distante se encontrar a sua linguagem oral da escrita a ser aprendida, maior será o custo de sua aprendizagem. Esse assunto é bastante interessante e já foi tratado em vários trabalhos do grupo de pesquisa do professor Luiz Antonio Gomes Senna²⁷, em artigos científicos, capítulos de livros, em dissertações de mestrado e em teses de doutorado.

Para consolidar essa discussão que gira em torno da alfabetização e do letramento, trago novamente Senna que apresenta um conceito de letramento que reforça o olhar para a alfabetização como parte de um processo educativo que busca o desenvolvimento cognitivo da criança. Processo esse que visa à instrumentalização

²⁶ Custo aqui entendido como dificuldade para esse aprendizado e domínio.

²⁷ Disponível em <http://www.senna.pro.br/>

da criança para que no futuro possa ser reconhecida como cidadã. É importante perceber que o modelo de sujeito no qual esse processo educativo formal se inspira ainda hoje, é um modelo criado a partir do sujeito cartesiano. Para a descrição desse sujeito, entendo que tal é “o cidadão da cultura moderna, concebido segundo os padrões de comportamento social e intelectual determinantes por René Descartes em termos ideais, no século XVII” (GODOY; SENNA, 2011, p. 137).

Vale entender também que o letramento não pode ser representado por uma situação estática de determinada área, ao contrário:

Trata-se de um processo de desenvolvimento que interfere em várias áreas da cognição, desde a organização e de procedimentos psicomotores e heurísticos das operações lógicas formais a identidade sócio-afetiva, que levarão o sujeito a acreditar na sua capacidade de ler o mundo e agir em favor do seu futuro. Por letramento entendido, portanto, um determinado projeto de socialização escolar através da intervenção de numerosos olhos teóricos e científicos. Também inclui uma perspectiva mais ampla do tempo de estudante: não se trata de um momento episódico na história da escola, situada na série primária inicial, mas uma preocupação constante para o currículo de vida, uma vez que a cada etapa de socialização, novo processo de letramento é iniciado. (SENNA, 2001, p. 7-8, tradução nossa)

O uso social da escrita e da leitura por si só, parece justificar o surgimento do novo conceito, bastando para isso perceber que esse conceito procura superar o simples aprendizado do ler e escrever e avançar no uso social da leitura e da escrita. No entanto, é importante ressaltar que o autor caracteriza aqui o letramento como um “processo que interfere em várias áreas da cognição”, isso, com certeza, o torna muito mais abrangente do que o ler e escrever. E, ainda assim, o propósito desse desenvolvimento cognitivo é “ler e agir no mundo a seu favor”, caracterizando que existem diversas maneiras ou modos, de se “ler o mundo para nele agir”, desenvolver esses modos é o objetivo do letramento.

Isto posto a questão principal da criação do novo termo e a discussão gerada por ele tende a se justificar no fato inquestionável de que é imprescindível para a educação, entender como acontece o processo de desenvolvimento cognitivo que leva o indivíduo a construir habilidades que culminam na competência de ler o mundo de forma plurissignificativa em favor de sua autonomia.

Não representa novidade para nós que grande parte da sociedade brasileira, mesmo tendo passado pela escola e tendo sido alfabetizada, não possui o saber necessário para atender às exigências de uma sociedade letrada. Com essa afirmação contundente e indiscutível, chega-se à constatação crucial de que o

indivíduo pode ser alfabetizado sem, no entanto, ser letrado. Isto porque, mesmo dominando a tecnologia instrumental da leitura e da escrita, ele não consegue compreender e nem dar sentido ao mundo sócio-cultural-econômico no qual ele está inserido.

Para chegar nesse momento a um ponto mais conclusivo sobre o que vem a ser alfabetizar, alfabetização e letramento, vale recorrer novamente a Magda Soares que, ao longo da década de 1990 se dedicou ao estudo desses temas. Segundo a autora alfabetizar é “ensinar o indivíduo a ler e a escrever, é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, alfabetização é “a ação de alfabetizar” e letramento é “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 1998: 21). É importante ter em mente que as novas tendências da educação precisam estar em consonância com seu tempo e com as exigências de uma sociedade atual.

Outro viés de raciocínio importante para entender o surgimento do conceito de letramento aqui no Brasil, é lembrar que, há algum tempo, um dos principais problemas vividos pela nossa educação, enquanto escola/educação formal, era “apenas” o analfabetismo. Isso, em país com as dimensões do Brasil tomava um vulto tão grande que não nos permitia ver com melhor acuidade o seu oposto, que era o indivíduo alfabetizado, e pensar em avanços na educação. Isso acontecia também porque o grupo de indivíduos enquadrados nesse molde de alfabetizados, representava uma elite que já se encontrava inserida no mundo da leitura e da escrita. Por isso quem sabia ler e escrever respondia adequadamente às demandas sociais dessa leitura e dessa escrita.

Naquele momento específico o problema que assolava a sociedade brasileira era que o analfabetismo emperrava muitos dos seus avanços principalmente na área produtiva, onde era vital para o trabalhador possuir o conhecimento mínimo da escrita e da leitura para se integrar ao mercado de trabalho.

Num contexto de espaço e tempo de apenas três ou quatro décadas atrás, rabiscar as letras do próprio nome e entender a diferença entre uma dúzia de palavras já era o suficiente para retirar o indivíduo de uma lista (analfabeto) e colocá-lo em outra (alfabetizado). Hoje, porém, as necessidades que envolvem o homem do século XXI, são muito mais extensas do que estas. Na contemporaneidade passou a ser exigido desse sujeito, pela sociedade que ele mesmo constitui e não somente pelo mundo do trabalho, que tenha a competência de quem responde adequadamente às

intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita. Assim sendo, não basta para o sujeito hoje apenas saber ler e escrever, é preciso ir além disso e saber fazer uso do ler e do escrever social e profissionalmente. É preciso que ele saiba responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente, sob pena de ser excluído do contexto social que o envolve e do mundo do trabalho que o sustenta.

É perceptível que muitos dos que hoje sabem ler e escrever ainda não conseguem responder adequadamente às demandas sociais amplas que se configuram em função da leitura e da escrita. Por isso eles são considerados alfabetizados a partir do momento em que receberam a instrumentalização para isso, mas não são letrados porque não conseguem usar esse instrumento socialmente. É justamente aí que o termo e o conceito de letramento encontraram sua justificativa, sendo fácil inferir que não basta ser alfabetizado para ser letrado. O conceito de letramento dimensiona algo além disso.

Retornando à discussão histórica que muito me agrada, no final do século XX o primeiro desafio enfrentado pela educação brasileira foi o de colocar as crianças na escola, para isso sendo demandado um esforço nacional na ampliação de vagas, o que parece ter sido vencido. O Brasil conseguiu colocar suas crianças na escola e estamos desde então, enfrentando o segundo desafio: o que fazer com essas crianças que estão na escola? É imperioso entender que precisamos, antes de tudo, oferecer a elas uma educação de qualidade, o que precisa acontecer desde seus primeiros momentos na escola e se manter durante toda a sua estada lá. É imprescindível que toda criança tenha acesso a um ensino de qualidade, que possa oferecer a ela os subsídios necessários para que transite nesse mundo em constante mudança. Segundo Jacques Delors, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX: “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 1998, p. 89).

É vital para o seu trabalho, que a escola entenda ser seu papel, desde os primeiros momentos de contato com a criança, possibilitar que o sujeito esteja à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim de sua vida, todas as ocasiões de atualizar e enriquecer os seus conhecimentos e de se adaptar a um mundo em constante e acelerada mudança. Os educadores precisam entender que essa competência somente será alcançada pelo indivíduo quando ele dominar o processo de letramento

e alcançar a competência de usar as práticas sociais que envolvem o planejamento e o uso da ferramenta da leitura e da escrita. Para isso, é preciso entender que apenas ler “vovó viu a uva” não dará a ele essa possibilidade, é preciso entender o mundo para além do simples ato de decifrar os códigos. Assim, alfabetização e letramento devem ser entendidos como fenômenos complexos que se complementam. O importante é pensar a alfabetização na perspectiva do letramento, pois eles não se excluem, muito pelo contrário eles se complementam. Por isso importa destacar que a educação reclama, urgentemente, pesquisas que superem a perspectiva de denúncia dos atos falhos de sua condição atual e avancem apontando novas propostas que visem a melhorar sua qualidade, propiciando uma educação de qualidade às crianças para que aprendam a viver nesse complexo mundo em constante mutação sob variadas exigências.

2.2 Corpo, espaço e movimento humano

Foi só após as especulações filosóficas sobre o corpo do século XIX que, no século XX, este se tornou efetivamente objeto e sujeito de um estudo mais profundo, sistematizado e experimental

Vitor da Fonseca

Segundo Vitor da Fonseca (2008 e 2010) o corpo foi, durante muito tempo, esquecido pelas pesquisas, e isso se deu também nas pesquisas sobre educação. Nesse momento da tese eu trago o corpo à luz do debate por entender que, tanto o letramento quanto a alfabetização seguem um caminho que se inicia no corpo para depois “cabem” no papel, sendo assim, discutir o papel do corpo nesses processos é parte dos fundamentos dessa tese. O corpo tem uma participação destacada em ambos os processos e é isso que trato a seguir partindo de um corpo que é físico para depois se projetar no abstrato. Ao contrário do que se pensava no século XVII, quando a expressão “Penso logo existo” marcou a concepção ocidental de homem como um ser que primeiro é abstrato para depois existir fisicamente, nesse caso privilegiando-se a essência sobre a existência. O corpo existia então somente após, e em razão da existência da mente. No entanto, pensar na existência do ser humano sem o seu corpo

é tão paradoxal quanto pensar na possibilidade de vida na superfície terrestre, sem a existência do oxigênio. Embora seja a própria existência do corpo condição vital para a existência do homem, a história mostra que o corpo foi, por muitas vezes, negligenciado ou rebaixado em sua importância na busca por um homem abstrato, cuja existência seria relevante, ou não, somente em função de suas ideias, valores e sentimentos.

A relação do sujeito com seu corpo é extremamente importante para o sucesso de suas ações. Quando um indivíduo tem um corpo e não é consciente dele, a relação que se estabelece é de uma posse “débil” e não de um conhecimento íntimo. “Ter um corpo” significa ter o domínio de quem o possui, porém o homem não tem um corpo, ele se encontra nos domínios do corpo. Na verdade, esse homem só existe e se comunica com os outros porque ele é um corpo que se expressa, que se movimenta, que significa, que comunica e que interage com o mundo. Conhecer o seu corpo, para dele se conscientizar, deve ser o ponto de partida nas propostas que procuram (re)pensar novas formas de educar, pois o corpo será sempre o mediador do ser com o contexto social no qual está inserido. Sendo assim, estudar e conhecer o corpo é de extrema importância para quem se propõe a ensinar o outro. Ao falar da importância do estudo do corpo e concebê-lo enquanto humano, Vitor da Fonseca afirma que: “...para mim, o estudo do corpo é, no mínimo, o estudo do ser humano na sua dimensão ontológica, e que a humanização do corpo é, pelo menos, a materialização do seu percurso evolutivo” (FONSECA, 2008, p. 105).

No dia a dia da sala de aula, onde se tem por objetivo e modelo a formação do sujeito cartesiano²⁸, o aluno é muitas vezes privado da realização de certos movimentos corporais. Isso acontece porque o sucesso do aprendizado requer do indivíduo, no máximo, a bradicinesia²⁹. O sucesso escolar tem como objetivo um modelo comportamental que para ser atingido não exige a exploração do tempo e do espaço através do movimento de seu corpo. Ao contrário, por vezes a busca por esse objetivo gera privações no controle postural da criança, na consciência corporal e nas relações o espaço com os outros e com os objetos ali colocados.

²⁸ Sujeito cartesiano é o cidadão da cultura moderna, concebido segundo os padrões de comportamento social e intelectual determinados por René Descartes (daí o seu nome, sujeito cartesiano) em termos ideais, no século XVII. (GODOY; SENNA, 2011. Pág. 135).

²⁹ Presença de movimentos lentos ou retardados.

Está padronizado hoje, com raras exceções, que na sala de aula, a palavra de ordem para o aprendizado seja imobilidade e não movimento. Assim, para atingir o objetivo da educação formal, hoje o corpo precisa apenas ser controlado e docilizado para que se adeque à rotina escolar.

Elenor Kunz chama atenção para a importância de que a escola ofereça a possibilidade de experienciar os movimentos, os esportes e os jogos com as crianças e jovens, objetivando um maior e melhor conhecimento de si e sobre seu corpo. Para isso ele reafirma que o diálogo com o mundo se realiza por intermédio dos movimentos e que é através do 'movimentar-se' de forma livre e autônoma que embarcamos em um veículo de libertação das excessivas referências externas as quais estamos expostos frequentemente (KUNZ, 2004).

A partir de uma lógica do movimento enquanto instrumento que possibilita o desenvolvimento integral do corpo, o espaço que abriga esse corpo tem inigualável importância no momento em que é percebido como palco para essas experimentações. Para Vitor da Fonseca a relação do sujeito com o espaço começa no seu próprio corpo que é o eixo em torno do qual se organiza o espaço. Somente depois de concluída a aprendizagem tônica e emocional é que a criança está disponível para aprender o espaço (FONSECA, 2008, p. 152). Assim visto, é nesse palco (espaço) que acontecem as experimentações e os enfrentamentos de seu corpo, primeiramente com ele mesmo e depois com os outros corpos, com o próprio espaço e com os objetos ali estabelecidos. Quando me refiro ao enfrentamento dos corpos, não estou fazendo apologia a um embate físico, mas a experimentações que provocam estímulos necessários para promover o conhecimento das possibilidades corporais e intelectuais do sujeito.

Jean Piaget afirma que a inteligência é uma adaptação e que:

(...) há a adaptação quando o organismo se transforma em função do meio, e essa variação tem por efeito um incremento do intercâmbio entre o meio e aquele, favorável à sua conservação, isto é, à conservação do organismo (PIAGET, 1978, p. 15).

Assim o meio e as ações que ali se desenvolvem em busca de uma adaptação possuem especial papel no desenvolvimento da inteligência, na medida em que constituem um desafio a ser superado. Piaget não faz menção, nesse momento, ao

contexto cultural que envolve qualquer ambiente, mas isso torna-se compreensivo a partir do momento em que esse nunca foi o foco do seu trabalho.

Outro ponto que precisa ser considerado nessa avaliação é a presença do outro. Isso tem uma grande influência para o desenvolvimento da criança na medida em que o outro é, para a criança, a razão e o centro de suas atenções e motivações (FONSECA, 2008, p. 147). Constituindo-se assim, em seu parceiro permanente no caminho do desenvolvimento e também para quem a criança canaliza sua afetividade. Com isso, o espaço físico de que a criança dispõe para suas experiências com o outro e os objetos ali existentes adquire inigualável importância. Para Piaget o conhecimento é parte do sujeito³⁰ e é a partir da sua história e da experiência com meio que ele constrói suas noções sobre o mundo físico e social.

Faço aqui uma ligação direta dos mundos físico e social à noção de “espaço” para afirmar que essa palavra possibilita uma multiplicidade de sentidos que varia ao sabor da imaginação dos seus usuários. No entanto, nos textos é comum fazê-la acompanhar-se de outra palavra que objetiva direcionar o leitor, ou ouvinte, ao sentido proposto. Assim o espaço pode ser geográfico quando se refere a todas as partes do planeta³¹, pode ser sideral para designar todo o espaço do universo que não é ocupado por corpos celestes e suas eventuais atmosferas (a região do vácuo), pode ser espaço físico quando se refere à distância entre dois pontos levando-se em consideração três parâmetros que são a altura, a largura e o comprimento, ou mesmo o espaço das artes gráficas que é encontrado entre as palavras, linhas ou parágrafos do texto escrito e toda a sua simbologia.

No espaço físico é que as crianças irão se movimentar, correr em diferentes direções, velocidades e formas; saltar de diferentes situações; experimentar diferentes alturas e quedas; lançar diferentes objetos em alvos de tamanhos e distâncias variadas; balançar-se; subir e descer; enfim, movimentar-se, explorar, conhecer, aprender e se desenvolver. Não esquecendo que é nesse espaço físico que acontecem também as interações entre eles, interações essas que permitem a socialização e a produção dos conhecimentos. O que quero aqui firmar é que não existem oposições à afirmação de que a riqueza de experiências advindas das

³⁰ Mantive aqui a expressão do autor.

³¹ Esse espaço que, segundo Santos (2000), é, e sempre foi, objeto de compartimentação, de segmentação e que hoje se constrói em um mosaico descontínuo.

experiências com o movimento, como instrumento para a exploração dos espaços, é extremamente importante no desenvolvimento holístico do sujeito.

Continuando essa análise, é possível pensar ainda no espaço e o que se encontra nele, como objeto para ser explorado ou como instrumentos para a exploração. Milton Santos afirma que, em relação aos objetos “(...) sistemas de objetos são fabricados pelos homens para serem fábrica de suas ações” (SANTOS, 1979, p. 35). Acredito ter configurado aqui suficientemente, a importância do espaço e dos objetos nele instalados para exploração da criança na direção de seu aprendizado e de seu desenvolvimento físico e cognitivo.

A relação do movimento com o desenvolvimento cognitivo é alvo de estudo de vários autores que utilizo no decorrer dessa tese, para o momento busco Jean Le Bouch (1984, 1987) para falar do que ele mesmo chama de “educação pelo movimento”. O autor defende que o movimento é um instrumento precioso que deve ser usado para a educação da criança, visto que a educação pelo movimento,

(...) privilegiando a experiência vivida pela criança e levando em conta a cronologia das etapas do desenvolvimento representa uma ajuda insubstituível para atingir as funções mentais mais elevadas no decorrer da escolaridade primária. (LE BOUCH, 1987, p. 36).

O mesmo autor afirma ainda que, se a educação não der meio ao indivíduo de organizar as informações que lhe chegam do meio no qual está inserido e do corpo, a sua inteligência não será completamente empregada. Daí a importância do movimento humano enquanto instrumento de ação e experimentação, e do espaço, enquanto *locus* para o desenvolvimento, inclusive intelectual, do indivíduo.

O interesse da análise do movimento humano nessa tese, corre por conta do seu sentido enquanto produção e instrumento. Pois é esse movimento, enquanto instrumento, que possibilita ao homem a exploração do espaço que o envolve, reflete a sua construção cognitiva e também apresenta a ele o seu corpo enquanto espaço para determinada produção. Faço uma pausa para esclarecer que uso aqui o termo produção para expressar o resultado de um trabalho empreendido com um objetivo determinado e específico. É importante frisar que, ao mesmo tempo em que o homem usa o movimento como instrumento para produzir, esse mesmo movimento tem a capacidade de modificá-lo. Assim o mesmo corpo que produz a partir do movimento, é produto desse mesmo movimento.

Para Elenor Kunz (2004, p. 78), “(...) há sempre uma base de referência em que se desenvolvem os movimentos perceptíveis pelo homem. Em torno do *movendum*, ou seja, do objeto/corpo em movimento, existe sempre uma base de referência”.. Por isso, nenhum movimento pode ser estudado ou analisado como algo isolado em si mesmo, é preciso considerar que existe sempre uma força que impulsiona a realização desse movimento. Essa força pode ser a partir somente do corpo, como no caso dos movimentos que não utilizam de implementos para sua realização, ou a partir do corpo e de objetos como bolas, bastões, cordas etc. Outra determinante na base do movimento é o contexto em que ele se realiza e as predeterminações culturais para sua legitimidade, nesse caso podemos pensar nas regras para essa execução, seja para um movimento esportivo, seja para um movimento de dança, ou mesmo para um movimento que tenha sua sustentação na base cultural onde as determinações e modelos anteriores é que conferem a ele sua legitimidade ou não.

Para construir a consciência de seu corpo o indivíduo precisa antes conhecê-lo, e para isso o movimento se torna uma ferramenta sem igual. A partir das experiências proporcionadas pelo movimento humano, é que se torna possível conhecer o seu corpo. Somente então, é compreensível pensar nele como campo de significado, de existência, de habilidades e de limitações.

Entendo o movimento como instrumento para o desenvolvimento cognitivo, tornando-se importante discutir sua relação com os modos de pensamento e é isso que proponho a seguir.

2.3 Letramento, modos de pensamento e movimento humano: primeiras aproximações

Discutido, definido e conceituado o letramento, a alfabetização e o corpo, venho agora debater as possíveis aproximações destes com os modos de pensamento e com o movimento humano. A procura por interfaces que unam o letramento a outras áreas é aqui uma ação que visa encontrar caminhos que superem o estado de fracasso em que a educação brasileira se encontra hoje, objetivando com isso, possibilitar a ela que realmente cumpra o seu papel social junto, principalmente, às camadas mais pobres da população.

Na contemporaneidade, temos muito mais interrogações do que respostas em relação aos caminhos que podem conduzir a educação ao sucesso esperado pela sociedade. Por isso mesmo, aventurar-se na busca por conhecimentos que consigam explicar o processo mental que levam ao processo de letramento, significa um desafio presente no trabalho dos pesquisadores e dos educadores do nosso tempo, e nessa tarefa, não é possível negligenciar o papel do movimento humano.

Já em 2007, Luiz Antonio Gomes Senna, quando faz a apresentação do seu livro “Letramento, princípios e processos”, identificou o letramento como uma macro-área que não pode ser tomada como objeto de análise isoladamente, pois a existência de uma questão comum, que é o desenvolvimento do sujeito social, cria a necessidade para que os vários componentes da educação se interpenetrem na tentativa de explicar como acontece esse processo educativo. Por isso, sinto-me na obrigação de trazer o movimento humano para também participar desse “trabalho em grupo”, na busca de uma educação “à brasileira” (com a devida autorização do autor para parafraseá-lo).

Durante o curso de licenciatura, como não poderia deixar de ser, o termo educação é bastante estudado, dissecado e discutido. Porém, a amplitude de seu alcance o conduz a várias direções e isso faz com que ele se transforme ao sabor dos ventos ideológicos do tempo e do espaço no qual está sendo empregado. Mas a pergunta que sempre perpassa os debates pedagógicos, com o claro objetivo de reforçar a importância do trabalho no magistério é: educar, ou educar-se, para quê?

Atrevendo-me a sugerir uma resposta a essa pergunta, digo que o indivíduo deve educar-se para ser feliz, para entender e viver com dignidade em um mundo que se apresenta, cada vez mais, em rápida e constante mudança. Acredito que esse deve ser o sentido da educação e para isso, compreender e fazer-se compreender no contexto do mundo no qual está inserido, é vital para esse objetivo. Por isso posso afirmar que o letramento é uma necessidade vital para o homem do século XXI, isso porque o letramento, conforme entendido nessa tese, promove uma relação intrapessoal do sujeito com todo o conhecimento cultural produzido até então colocando-o ao seu alcance. Assim visto, letramento é um processo constante de constantes descobertas, é algo que deve ser procurado todo o tempo e ao mesmo tempo em que é atingido se desloca novamente.

Procurando o fio que une movimento humano e esse conceito de letramento, me deparo novamente com a questão do processo de desenvolvimento cognitivo do

sujeito, por isso vou à área da psicologia beber dos conhecimentos do norte americano Jerome Bruner. Para o trilhar desse caminho é preciso primeiro entender a relação entre movimento humano e os modos de pensamento propostos por Bruner. Inicialmente é preciso dizer que, como Vigotsky que defende uma teoria social da mente, Bruner também propõe um olhar na direção inversa ao comumente usado até então no campo da psicologia, para compreender a interação entre mente e cultura. Assim o autor faz uma proposta.

Proponho a visão inversa de que é a cultura, e não a biologia, que molda a vida e a mente humanas, que dá significado à ação, situando seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo (BRUNER, 1997, p. 40).

A contribuição dessa afirmação para meu estudo é a de que nela, o autor não nega a constituição biológica da mente do ser humano, mas dá a ela o *status* de coparticipante nas determinantes de seu comportamento e não de início e fim de todas as coisas. Embora ela (mente) seja um traço comum à raça humana (determinação biológica), a literatura da área mostra que as concepções desenvolvimentistas de orientação inatista ou inato-interacionistas, já foram superadas e hoje os fatores externos são vistos também como influentes no desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Mantendo a discussão dentro do eixo cultural, aproveito para reiterar que não nego o papel da biologia no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, mas não é possível creditar somente a ela todo o sucesso ou insucesso desse desenvolvimento. Por isso, se para Piaget a construção de conhecimentos tem por objetivo a formulação de esquemas cognitivos, para Vigotsky, ela tem por finalidade a formulação de conceitos” (GODOY e SENNA, 2011, p. 228). Assim para ele (Vigotsky) existe uma pluralidade dos conceitos e dos sujeitos sociais que dão sentido aos objetos, por isso a construção de esquemas cognitivos deve optar pela pluralidade e não pela especificidade.

Não pretendo defender a proximidade entre as duas teorias (Piaget e Vigotsky) até mesmo porque isso já foi feito desde a década de 1990, o que quero é somente “beber” nessas fontes para obter o que preciso na condução da teoria que defendo, afinal, existem vários traços comuns à espécie humana e a mente é, com certeza, uma delas.

Para ser possível considerar a relação entre modos de pensamento e cultura enquanto promotores do desenvolvimento cognitivo e preciso saber que:

A relação entre os modos de pensamento e a cultura remete-nos a uma questão que só começou a ganhar vulto no início deste século: o desenvolvimento cognitivo é passível de sofrer interferências de fatores externos ao sujeito, contrariando o que se pressupunha, anteriormente, nas concepções desenvolvimentistas de orientação inatista ou inato-interacionista. (GODOY; SENNA, 2011, p. 249).

Podemos então falar em uma constituição social da mente e no papel que a cultura exerce nessa construção. Assim vista, a biologia continua a explicar parte do comportamento do ser humano (o que é comum) que será significado a partir da cultura, isto porque a “cultura molda a mente” (BRUNER apud CORREIA, 2003, p. 508). Sendo assim a cultura, através das relações que torna possíveis entre nossos pares, torna-se a responsável por um impacto profundo nas estruturas que moldam o desenvolvimento da cognição, ou seja, nos modos como a mente opera, e não somente a determinação biológica como já se pensou um dia.

Estabelecida a relação entre cultura e cognição, busco Daólio (2004) para procurar entender a relação entre movimento humano, corpo e cultura. Para o autor

(...) todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. (DAÓLIO, 2004, p. 2).

As manifestações corporais de que trata o autor estão relacionadas aos jogos, esporte, dança, lutas e ginástica, ou seja, ao movimento humano em algumas de suas diversas possibilidades e que tem sua constituição definida culturalmente. Está aí a relação entre movimento humano e cultura. Com isso acredito ter encontrado a ponta do fio que une letramento e movimento humano, ele está por conta da cultura que envolve ambos e que, por sua vez, influencia decisivamente nos modos de desenvolvimento da mente do sujeito.

Para Mônica Correia a matéria prima na construção do conhecimento, e por conseguinte no desenvolvimento cognitivo, é a interação entre mente e cultura, e isto se dá através da “ação, da participação em atividades compartilhadas e consequente negociação de significados para um sistema de construção” (CORREIA, 2003, p. 512). A participação em atividades somente será possível em razão da existência e da ação

do corpo, que é o instrumento que une, representa, reage e interage através de seus movimentos em diferentes dimensões (comunicativa, simbólica, técnica, etc.). Visto assim, o movimento humano salta aos olhos do observador atento.

Bruner dá continuidade aos estudos de Vigotsky, que como já disse, foi quem primeiramente desenvolveu uma teoria altamente consistente sobre as implicações do meio cultural no funcionamento da mente. Vista por esses autores, a cultura ocupa um lugar de proeminência e passa a usufruir de uma dimensão alargada no que diz respeito ao comportamento humano e aos diferentes modos de operação da mente. Por consequência, ela (cultura) também adquire maior relevância na contribuição para o desenvolvimento das estruturas cognitivas do sujeito, determinando ainda que a participação da biologia nesse processo é evidente, mas não mais solista como se chegou a pensar.

Faz-se necessário nesse momento, definir alguns pontos que transitaram pelas minhas leituras e que precisam ser realçados para a continuidade do trabalho. Primeiro o fato de que não encontrei distinções no tratamento dos autores para desenvolvimento mental, desenvolvimento da mente, estilos cognitivos e modos de pensamento. Assim sendo farei a opção de trabalhar, daqui para frente, com a denominação “modos de pensamento”, esclarecendo também que aqui todas serão tratadas como portadoras de mesmo significado. Segundo que existe uma diferença substancial entre mente e modos de pensamento, então:

Mente e modo de pensamento são fenômenos distintos: por *mente* compreende-se o conjunto de faculdades simbólicas (representacionais e operacionais) que permitem ao homem construir conhecimentos; por *modo de pensamento* compreende-se a maneira pela qual o sujeito opera a sua mente. (GODOY; SENNA, 2011, p. 249 - 250)

Assim, partindo da necessidade premente de compreender o funcionamento da mente humana, Bruner aponta para três modos de pensamento que distinguem entre si pelo seu modo de reagir aos estímulos e informações externas. O autor não nega que a mente seja o viés biológico comum a todos os seres humanos, porém não acredita que somente esse viés seja capaz de explicar todo o fenômeno. Para Bruner o que muda são os modos de operar com a mente, ele distingue então três modos de representação do mundo pelos quais passa o sujeito:

- a **primeira** é uma representação ativa que toma em consideração a interação do sujeito com o mundo, nesse modo de operação se privilegia

o manuseio e a ação motora. Se materializa no tocar, mexer e no agarrar o objeto.

- a **segunda** se vale das representações icônicas apresentadas, nesse momento os sistemas de representação da informação do sujeito estendem-se e valoriza a organização perceptiva e o uso de imagens, com isso ele pode interagir com objetos que estão fisicamente ausentes, mas existentes em suas mentes. Nesse momento o uso da imaginação deve ser valorizado.
- a **terceira** utiliza-se das representações simbólicas. Neste modo de representação o sujeito representa a informação com base em símbolos, ideias, pensamentos e conceitos. Aqui o sujeito tem um bom comando da linguagem, que é utilizada como instrumento para a expressão de seus pensamentos.

É importante destacar que, para Bruner, esses não são exatamente estágios para o sujeito, mas sim fases internas do desenvolvimento, assim sendo a representação ativa tanto pode estar presente na criança como em qualquer outra fase de vida onde o sujeito se envolva em uma atividade motora como aprender a nadar ou tocar piano, por exemplo. Na sequência continuo a dissecar essas teorias para lançar luz sobre seu funcionamento.

Para Bruner não existem diferenças no momento em que se busca classificar as qualidades dessas representações mentais, e que elas dependem de algo externo para alimentar o seu funcionamento. No caso dos indivíduos que operam com o modo de interação com o mundo, a necessidade de contextos presenciais é imprescindível e pode parecer à primeira vista, um fator limitante e indicador de inferioridade. Haja vista, as dificuldades de se encadear determinadas informações com experiências práticas. No entanto, se invertermos a ordem dos fatores e partirmos do princípio de que a aprendizagem acontece por caminhos diferentes em pessoas diferentes, a aprendizagem pela interação com o mundo passa a ser uma das possibilidades, e não a última das possibilidades de sucesso no processo. É importante ter em mente nesse momento, que é caminhando por vias desconhecidas que poderemos encontrar novas soluções para antigos problemas.

Insisto em destacar que não existem variações de qualidade entre as representações mentais resultantes dos modos de pensamento, o que acontece é

uma diferença no modo de construir essas operações, para atingir o resultado necessário. Sendo assim, vou buscar um exemplo na área do esporte por entender que ele traz o efeito que pretendo oferecer à “nobre causa” de explicar os modos de pensamento.

Vou tomar, para construir esse exemplo, um conteúdo de nível médio com o tema vôleibol onde trabalharei como deve ser a infiltração do levantador, em um sistema 5X1, pela posição 4 na quadra, durante a recepção de um saque. Posso fazê-lo de três formas a saber:

- 1 – Levá-los para a quadra de jogo e posicionar os jogadores corretamente, para em seguida mostrar a eles como e por onde deverão se deslocar; (interação com o mundo);
- 2 – Montar um quadro de desenhos com os símbolos próprios para essa explicação (representações icônicas);
- 3 – Construir um detalhado texto informando as regras que regem o posicionamento dos jogadores em quadra, descrevendo onde e como, levantador, atacantes defensores estarão no momento do saque adversário, e para onde se deslocarão até concluir a posição final desejada.

Atrevo-me agora a avançar na proposição de Bruner e afirmar que, não somente não há variações de qualidade como também de resultado alcançado. A diferença, insisto, é no caminho percorrido. No exemplo construído, a leitura, embora de diferentes signos, foi feita em todos os casos; em todos os casos a comunicação foi emitida e recebida; em todos os casos o sucesso foi atingido e o objetivo proposto alcançado.

Não satisfeito com esse atrevimento, vou continuar e insistir em uma nova proposição de que é possível construir a ligação de um modo de operação da mente ao outro, isso partindo de qualquer um dos dois partícipes da ação, e assim construir uma ponte de amarração entre eles. O indivíduo que compreende a situação proposta tendo como referência o que foi descrito pode, a partir desse aprendizado, construir a sua prática e seus símbolos; o indivíduo que aprendeu através da interação com o mundo, pode a partir daí, construir a descrição da sua ação através da escrita ou uma representação icônica. O mesmo valendo para quem partiu das representações icônicas em direção ao conhecimento e que, depois, pode ligar-se aos outros modos de operação de pensamento. A tarefa então fica por conta de desvendar qual o melhor

caminho, em determinada situação, para atingir o objetivo proposto, e não hierarquizar os caminhos, pensando equivocadamente que o uso das representações simbólicas, por exemplo, seja superior as demais possibilidades.

Como o meu foco nesse momento é o movimento humano e suas interfaces com a cultura e com os modos de pensamento, me deterei em apenas dois que são apresentados por Bruner: o modo narrativo e o modo científico de pensamento, isso por eles possuírem relevante papel no desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

O modo narrativo de pensamento é marcado decisivamente, pelo papel do contexto no processo de desenvolvimento mental, e o modo científico de pensamento é marcado pela presença das representações simbólicas como sustentação desse desenvolvimento. Ponto comum é que em ambos os modos de pensamento existe a interferência da cultura na qual o indivíduo está imerso. Isso acontece de modo que nas culturas orais, caracterizadas pelo modo narrativo de pensamento, prevalece o papel do contexto para o desenvolvimento da mente; e nas culturas escritas, marcadas pelo modo científico de pensamento cujas práticas se aproximam do sujeito cartesiano, o que prevalece são as representações simbólicas que constroem a identidade dessa escrita.

As experiências vividas pelo sujeito possuem um papel importante no seu desenvolvimento cognitivo uma vez que “são essas maneiras de operar a mente que sofrem influência da experiência cultural, pois refletem as diferentes formas como a sociedades interpretam o mundo” (GODOY e SENNA, 2011, p. 247 - 250). É assim que o indivíduo desenvolve a sua capacidade mental para construir conhecimentos. A determinação de qual conhecimento construir vai depender de fatores internos (motivação) e externos (necessidade de adaptação).

Assim fica claro que o eixo comum aos dois modos de pensamento (narrativo e científico) é o desenvolvimento cognitivo, portanto quanto mais esses modos são aprofundados em suas possibilidades, mais se aprofunda o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Assim, quanto mais o cognitivo se fortalece a partir de qualquer modo de pensamento seja, mais os dois modos de pensamento se aproximam. Isso confirma a assertiva de Bruner de que não existe diferença qualitativa entre os dois modos de operar a mente.

A seguir trago as características dos modos narrativo e científico do pensamento, em um quadro ilustrativo criado por Senna (2003b, p. 16). Faço isso com

a clara intenção de facilitar a visualização das diferenças entre os dois modos e procurar onde se enquadram as experiências diretas com o movimento humano.

Quadro 4 - Propriedades dos modos narrativo e científico do pensamento.

<p style="text-align: center;">Centrado na realidade presente e imediata de mundo</p> <p style="text-align: center;">Despreza o futuro e dedica pouca atenção à análise do passado.</p> <p style="text-align: center;">Opera sob um esquema de atenção multidirecional, projetando-se, ao mesmo tempo, sobre diversos focos de atenção</p> <p style="text-align: center;">Demanda um esquema psicomotor em constante ação diante do mundo, resultando no privilégio ao movimento e à agitação.</p> <p style="text-align: center;">Privilegia esquemas de ação que se organizam à medida que agem sobre o mundo.</p> <p style="text-align: center;">Privilegia acordos orais, negociados caso a caso, conforme as relações que se estabelecem a cada contrato.</p> <p style="text-align: center;">Centraliza a experiência intelectual no sujeito, caracterizando-a como fenômeno profundamente marcado sócio afetivamente.</p>	<p style="text-align: center;">Centrado na percepção de uma fração da realidade de mundo, de caráter abstrato e simbólico</p> <p style="text-align: center;">Privilegia a análise do passado, como forma de preparar um futuro melhor.</p> <p style="text-align: center;">Opera sob um esquema de atenção concentrada em apenas um foco, desprezando o seu contexto</p> <p style="text-align: center;">Demanda um esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção, resultando no privilégio ao estático, à calma, ao silêncio.</p> <p style="text-align: center;">Privilegia esquemas de ação que somente se põem em ação sobre o mundo após planejamento prévio.</p> <p style="text-align: center;">Privilegia acordos escritos, normatizados e formalizados, não necessariamente controlados por acordos interpessoais.</p> <p style="text-align: center;">Centraliza a experiência intelectual no objeto/foco da atenção, caracterizando-a como fenômeno isolado de questões afetivas pessoais.</p>
---	---

Fonte: SENNA, 2003b, p. 16 – **Grifos nosso**)

Ao fazer um exercício de reflexão sobre os caminhos que levam ao desenvolvimento mental, é preciso levar em conta o papel do corpo e do movimento por ele produzido e administrado para o tema. Nos casos exemplificados anteriormente, o corpo foi, por vezes o campo e por outras o instrumento, de construção das ações empenhadas, que, por sua vez, expressam o resultado das operações mentais que se realizaram. Digo isso para chegar ao ponto afirmativo de que o letramento se constitui em um processo de aquisição de conhecimento muito particularmente associado à educação, e que busca promover uma relação intrapessoal do indivíduo com o objetivo de inseri-lo no domínio cultural contemporâneo. Os componentes curriculares e as áreas de estudo, na educação formal, devem se preocupar em preparar o indivíduo para ler e entender um mundo em constante mudança. São caminhos diferentes que visam um objetivo comum.

Objetivo esse que se estende por toda a vida do indivíduo e não somente em determinado momento pontual de sua existência enquanto aluno da educação formal.

As interfaces entre letramento e movimento humano existem a partir da busca pelo desenvolvimento cognitivo e pela importância da cultura nesse processo, com o objetivo de garantir ao sujeito, as condições plenas de vida em um mundo cartesiano que tem como base a cognitividade.

Levando-se em conta a diversidade cultural e a existência de sujeitos cognoscentes diversos, é possível afirmar que o aprendizado e a vivência de determinados movimentos desenvolvem no indivíduo a sua capacidade de ler o mundo em várias situações distintas e também corroboram com o seu desenvolvimento cognitivo, objetivos tão caros ao letramento. Entendendo que, em relação ao letramento:

Trata-se de um processo de desenvolvimento que interfere em várias áreas da cognição, desde a organização e de procedimentos psicomotores e heurísticos das operações lógicas formais a Identidade sócio-afetiva, que levarão o sujeito a acreditar na sua capacidade de ler o mundo e agir em favor do seu futuro (SENNA, 2001, p. 7).

Como se organiza hoje o mundo pós moderno, a leitura e a escrita alfabéticas tomam, sem sombra de dúvidas, uma dimensão alargada, e o domínio sobre esse processo, de leitura e de escrita, nem sempre é favorável a todos os sujeitos. Os sujeitos cuja experiência cultural está distante do modelo cartesiano tem alto custo para a aprendizagem, na medida em que na escrita e leitura alfabéticas “sua situação comunicativa é um fato simbólico e, normalmente, o interlocutor não compartilha da mesma representação de mundo que está sendo expressa” (GODOY e SENNA, 2011, p. 247).

Ao olhar para a educação formal é possível perceber que as diferenças oriundas das influências culturais impactam nos modos de pensamento dos sujeitos e que esses modos nem sempre coadunam com a proposta ofertada pela escola, visto que a escola, como já foi dito, segue o padrão cognoscente de sujeito cartesiano. O resultado disso para o sujeito de modo de pensamento narrativo é um prejuízo eminente no entendimento da constituição do mundo escolar. Assim, embora o pretense leitor possa saber a organização alfabética na construção silábica e das palavras, ele não domina o sentido da comunicação, encontrando-se assim em um estado de analfabetismo funcional.

2.4 Considerações sobre o tema

Providencialmente, dou início às considerações para o encerramento desse capítulo com uma citação de Senna que confronta os termos alfabetização e letramento:

Se, de um lado, a **alfabetização** focaliza centralmente a construção e o emprego da língua escrita, o **letramento**, de outro, vai bem além disso, buscando promover, por meio de práticas de escrita, uma relação intrapessoal com todo um domínio cultural a ser representado como conceito para o indivíduo. (GODOY; SENNA, 2011, p. 240, grifo nosso).

Alfabetização e letramento possuem uma dada ligação onde a alfabetização é o instrumento principal no processo de letramento, mas que por sua vez, não pode ser entendido somente como o domínio do saber ler e escrever, pois busca por horizontes mais largos em seus domínios. Por letramento é preciso entender uma condição cognitiva que permita ao sujeito construir uma relação de compreensão e domínio com o contexto cultural no qual ele está inserido e para isso necessita de muitas outras ferramentas ligadas à cognição. Assim vista, a leitura deve ser percebida para além da decodificação de códigos alfabéticos, ela deve ser o entendimento em todas as dimensões de sua ação. Ler assim é possuir a competência de entender o outro.

Talvez na impossibilidade de compreender e discutir a macro dimensão do termo letramento, alguns autores o dividem por subcampos de atuação (o letramento digital é um exemplo clássico), mas a construção da teoria na qual agora me debruço, não discorrerá sobre esses subcampos. Aqui faço uso do termo letramento para expressar e identificar um determinado projeto de socialização escolar que acontece através da intervenção de numerosos olhares teóricos e científicos e que tem como fomentadoras as disciplinas e componentes da educação formal que ali se vivencia. Assim, as divisões, ou subcategorias, do letramento não serão aqui discutidas separadamente.

Nesse texto foi possível entender que, em relação ao uso do termo letramento na educação, ele se fortalece a cada momento em que é trazida à tona a necessidade

da área para reconhecer, nomear e analisar de forma teórica, as práticas sociais nas quais a leitura e escrita existem, mas que têm por principal característica, ultrapassar os limites colocados pelo conceito de alfabetização.

A aproximação da criança desde cedo com o mundo letrado, e a atenção incondicional que se deve dar ao corpo como mediador com todo o contexto social e cultural que a envolve, é o fator primordial para que se alcance uma educação de qualidade. Uma educação que entenda como seu papel, possibilitar que o sujeito esteja à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim de sua vida, todas as ocasiões de aprender, atualizar e enriquecer os seus conhecimentos e também de se adaptar-se a um mundo que está sempre em constante e acelerada mudança. Infelizmente a visão que muitos educadores têm ainda hoje do corpo de seus alunos, não “dá conta” da sua importância como instrumento e mesmo lugar do aprendizado. Por isso, é possível perceber que existe muito ainda a perguntar e a aprender, sobre o papel do corpo na educação do indivíduo e, por consequência, no seu letramento. O corpo que aprende parece ainda invisível a quem ensina.

O modo de uma pessoa se movimentar carrega uma construção cultural que o identifica perante aos demais, por isso é preciso dar mais acuidade no olhar que se direciona ao corpo e ao movimento humano. Só assim será possível perceber que não são simplesmente corpos ou partes deles que se movem, são pessoas que significam em seu movimento toda uma construção cultural.

O movimento humano nasce dentro do corpo e explode em respostas precisas e inteligentes de todo o “ser” e não deve ser entendido como somente algo biológico/mecânico controlado por um cérebro ávido de economia de energia para a precisão das ações por ele controladas. Quando se movimenta, o ser humano o faz com toda a sua existência e não apenas com o simples deslocamento das partes móveis de seu corpo feito de carne e osso. Por isso, é possível constatar que o movimento humano é um instrumento de relação do corpo com o seu meio, que traz em si a construção cultural que o envolve e determina de muitos modos e em vários sentidos.

Existe ainda uma relação entre movimento humano e leitura que a escola míope não consegue (ou não quer) enxergar. Para essa escola as experiências com o movimento da criança, passam ao longe das possibilidades de leitura, que são ainda fundadas em conceitos limitados. Por isso, é preciso (re) dimensionar os caminhos que levam à essa competência, e ao fazê-lo, alargar os conceitos existentes. Assim

feito, será possível perceber quão rica é a experiência de leitura das crianças, em atividades que exploram o movimento como protagonista. Para exemplificar a minha assertiva, recordo que o simples ato de assistir a um jogo, de qualquer esporte moderno constitui uma experiência riquíssima de leitura, não leitura alfabética, mas de leitura de mundo.

O movimento humano pode ser entendido, entre outras, como uma ação através da qual o indivíduo se introduz no mundo de forma dinâmica, e esse mundo a que me refiro é também o mundo cultural. Com isso, a discussão que focou a relação entre movimento e cultura trouxe à tona um caminho direto e em mão dupla quando foi possível perceber o papel do movimento como produtor de cultura pelo fato inquestionável de que através do movimento humano é possível conhecer, reconhecer e transformar o ambiente em que se encontra, gerando então a cultura. Na outra direção, a cultura tem papel decisivo no modo pelo qual o sujeito aprende, constrói, reconstrói e usa o seu movimento.

A cultura possui importância vital no desenvolvimento do sujeito no mundo, inclusive é um dos principais instrumentos no desenvolvimento cognitivo, a partir do momento em que a interação do sujeito com determinada cultura é o que determina o seu modo de operação mental ou os modos de pensamento.

Fazendo uso das teorias de Bruner, encontra-se em ação a existência de dois modos de pensamento que são os modos narrativo e científico. Modos de pensamento são sinônimos de modos de operação da mente e são eles os responsáveis pelo modo como se opera o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Também é indiscutível a afirmação de que não é possível falar na existência de diferenças qualitativas entre os modos de pensamento, o que existem são características (ou os caminhos) que definem como o desenvolvimento cognitivo se processa.

O modo narrativo de pensamento se caracteriza pelo papel destacado que é dado ao contexto no processo vivido e que objetiva o desenvolvimento mental do sujeito, e o modo científico de pensamento é marcado pela presença das representações simbólicas como sustentação ao processo, que também busca o mesmo tipo de desenvolvimento. No entanto, é de extrema importância registrar a influência da cultura nesse momento, isso porque em ambos os modos de pensamento (narrativo e científico), ela interfere de sobremaneira por constituir o meio no qual o sujeito desse processo está imerso.

O letramento, por ser um processo de construção interior que habilita o indivíduo a compreender tanto o contexto cultural como o constructo cultural do homem e com isso o leva a entender e se fazer entender no mundo, tem uma ligação direta e em “mão dupla” com os modos de pensamento com o qual o sujeito opera e com a cultura do meio no qual ele está inserido.

Finalmente, para entender a relação entre letramento e alfabetização, concluo que é preciso primeiro despojar-se dos pré-conceitos que buscam confrontar os dois processos e buscam sua sustentação em uma fictícia intenção ideológica de minimizar a alfabetização, e em segundo entender o letramento como um processo cognitivo amplo e permanente que permitirá ao sujeito compreender e agir em um mundo em constante mudanças. Incluindo esse como objetivo essencial da educação básica.

Assim visto o letramento, torna-se possível a ideia de que existam aproximações dele com as experiências advindas do aprendizado e da vivência do movimento humano, e, principalmente que essas aproximações se dão por conta das operações mentais comuns em busca do desenvolvimento cognitivo que precisam ser construídas para o exercício de ambas as ações. Finalmente, considero que esteja aí a ponta do fio que liga o movimento humano ao letramento, o desenvolvimento cognitivo conduzido pelos modos de pensamento com os quais o sujeito opera a sua mente e que existem ao sabor do contexto cultural no qual esse mesmo sujeito está inserido.

Concluo que na relação existente entre alfabetização e letramento, o domínio da leitura e da escrita (a alfabetização) é desejável e parte do processo de letramento, mas não dá conta de dimensionar e explicar a grandeza assumida pelo seu conceito.

3 O MOVIMENTO APLICADO À ESCRITA

A expressão não oral do homem, sempre foi uma constante em sua vida desde o início dos tempos, por isso, na história do seu desenvolvimento, o homem foi levado intuitivamente a construir uma série de movimentos ligados ao representar, tendo sempre como instrumento o seu próprio corpo. Esses movimentos são classificados como formas de representação simbólicas que pertencem ao campo da linguagem não oral e essas formas de comunicação alcançaram, e alcançam até hoje, o seu objetivo através das danças, das lutas, dos jogos, dos exercícios ginásticos, dos malabarismos, dos contorcionismos e de muitos outros possíveis (SOARES, 2007). Uma dessas outras possibilidades, ligada ao domínio dos instrumentos do sistema de expressão não oral e que tem o movimento, não como resultado, mas como instrumento de sua ação, é a escrita alfabética.

Na segunda década do século XXI a comunicação através da escrita tomou forma e possibilidades nunca antes pensado pelo homem. As novas mídias sociais criam suas “escritas” e seus códigos que mesclam algo que se aproxima da escrita alfabética sem, no entanto, atender às suas regras. Para isso parte das palavras, algumas letras ou mesmo apenas a sua primeira letra, já bastam para se fazer entender, além também dos desenhos que são usados para diversas funções nesse tipo de comunicação, como por exemplo para representar o estado de espírito do escrevente (SENNA, 2005). Mas nem sempre foi assim, o homem chegou à escrita, a partir do desenho, no momento em que necessitou registrar nas paredes das cavernas, suas ações e seu conhecimento. Para essa tarefa o movimento também teve, e ainda tem, um papel de fundamental importância.

Evolução dos primeiros desenhos que apresenta detalhes de requintes, a escrita alfabética é uma habilidade que se espera que a escola ensine às crianças, e que completa o seu intuito comunicativo com o ato da leitura. Embora seja de extrema importância para a vida social do sujeito nesse século, infelizmente, o domínio da leitura e da escrita alfabéticas, continua ainda hoje inacessíveis a um grande número de pessoas em todo o mundo.

Especificamente no Brasil, os dados apresentados nas pesquisas que procuram identificar a quantas andam a alfabetização no país, não são passíveis de

orgulho, ao contrário, apresentam números alarmantes sobre seus filhos e filhas que não dominam essa habilidade completamente (IBGE, 2014).

Trago em seguida o último gráfico do IBGE que registra o fluxo de suas pesquisas sobre o tamanho do analfabetismo no país. Faço isso com o objetivo de demonstrar, com dados, a minha afirmação dada a sua relevância nesse constructo.

Gráfico 1 - Taxas de analfabetismo das pessoas de 10 a 14 anos de idade, por sexo – Brasil – 2007 a 2013.

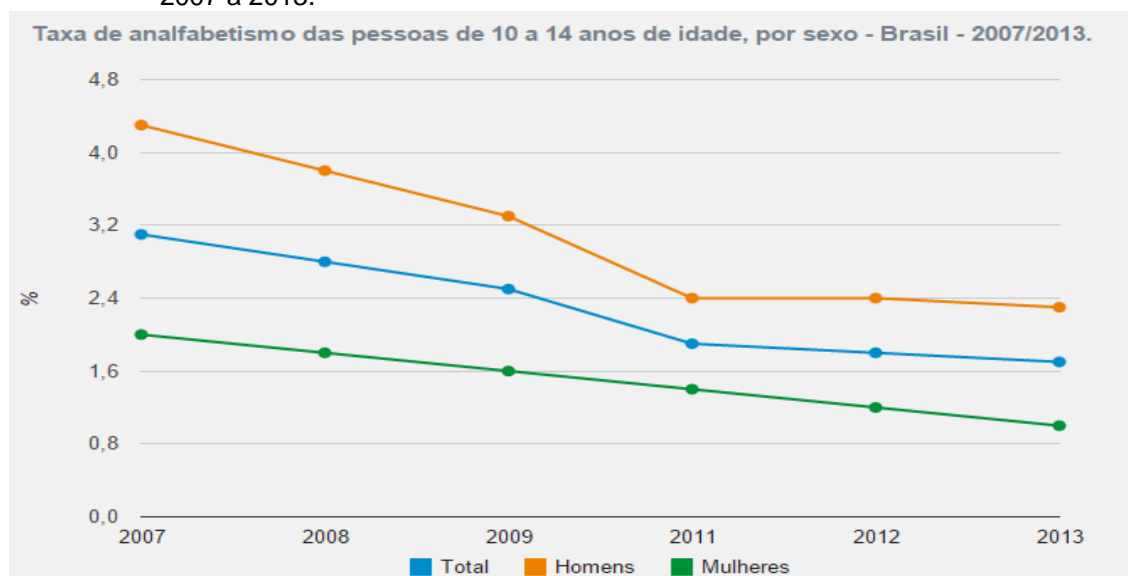
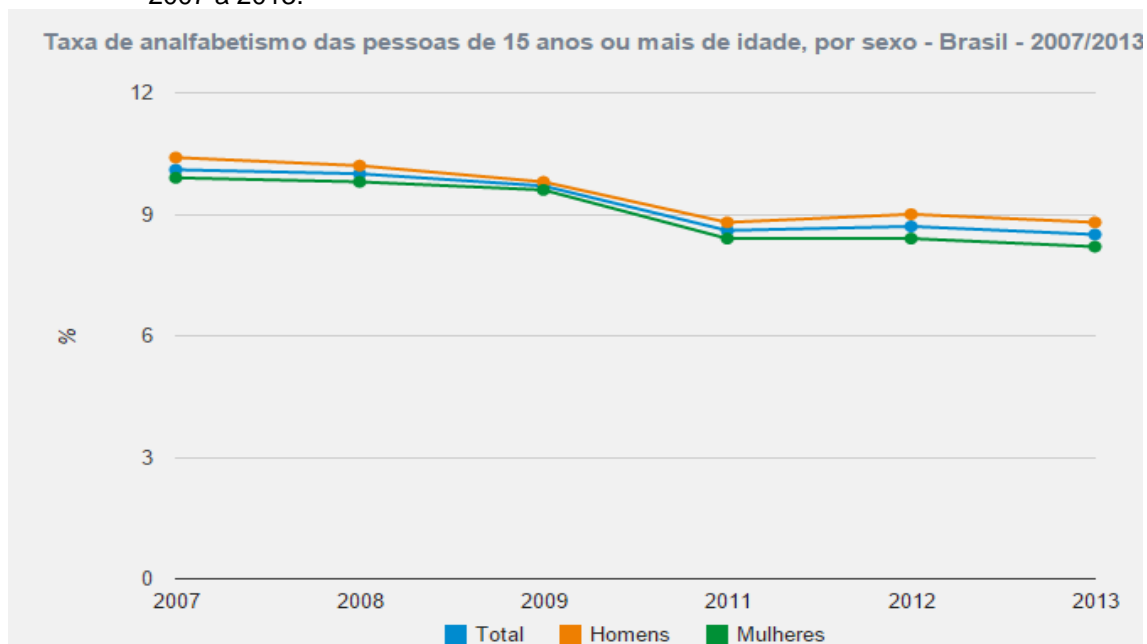


Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo – Brasil 2007 a 2013.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2013.

Uma análise rápida dos dois quadros apresentados, já nos leva a perceber duas principais informações: primeira a acentuada queda, de um modo geral, nas taxas de analfabetismo quando tomamos como base o ano de 2007 e comparamos com a última amostra que foi no ano de 2013; e a segunda, um pouco mais específica, aponta a diferença em percentuais existente, quando se compara o grupo de pessoas analfabetas acima de 15 anos com o percentual do grupo de pessoas analfabetas de 10 a 14 anos. Isso parece indicar que, a partir de 2007 houve uma maior entrada de crianças com 7 anos de idade na escola, e essas crianças, que hoje têm até 14 anos de idade compõem a amostra que movimentou o gráfico apresentando uma melhora considerável nos índices de alfabetização.

A leitura se torna mais consistente ainda, se observarmos que o índice de analfabetos, nesse grupo de 10 a 14 anos, sofreu uma forte queda entre os anos de 2007 e 2011, período esse em que se completa o ciclo de alfabetização proposto para os três primeiros anos da educação básica. No entanto, temos ainda 1,7% da população entre 10 e 14 anos e 8,5% da população acima de 15 anos, que são analfabetas. São esses dados que justificam a existência das pesquisas que se debruçam sobre o processo de alfabetização, mas que também se mostram que é preciso mais atenção das autoridades públicas, sejam elas federais, estaduais ou municipais em relação ao analfabetismo no país.

Com o firme propósito de colaborar com essa área de pesquisas é que se sustenta esse capítulo que se inicia por trazer para o foco das atenções a atuação do corpo no processo de alfabetização, e assim servindo como sustentação às afirmações sobre o papel do corpo para o letramento. Deixo claro que o tratamento que é dado aqui ao corpo vai além da simples preocupação com a coordenação de mãos e os dedos que irão registrar a escrita alfabética.

3.1 O corpo e a escrita

Dou início a essa parte considerando a importância do corpo para o sujeito, mas também, e principalmente, considerando a importância do tema corpo para o objetivo desta tese. Afinal não existe outro caminho para discutir as interfaces entre letramento e movimento humano que não passe pelo corpo. É no corpo onde os

movimentos tem origem, constroem seus significados e se projetam, e é também esse mesmo corpo que precisa ser pensado para “cabem” no papel, no momento da escrita alfabética. O sujeito precisa transferir ideias e linguagem corporal para o papel, além claro, de ter a competência para entender esse processo quando da leitura.

Sendo assim, parece que pensar na existência do ser humano sem o seu corpo é tão paradoxal quanto pensar a possibilidade de vida na superfície terrestre, sem a existência do oxigênio. Embora seja a própria existência do corpo condição vital para a existência do homem, a história mostra que o corpo foi, muitas vezes, negligenciado ou rebaixado em sua importância na busca de um homem abstrato, cuja existência se sustentaria somente em função de suas ideias, valores e sentimentos, como se essas coisas por si só pudessem fazer sentido, deixando à parte a existência de um corpo que as abrigue.

Historicamente, para os gregos que possuem a identidade de um povo que se tornou o símbolo da valorização do espírito e das ideias, o esforço físico praticado pelo corpo sempre esteve ligado ao trabalho braçal, e por isso visto sempre como algo “menor” em sua sociedade. Na Grécia antiga, principalmente na cidade de Atenas, esse trabalho braçal sempre foi sem valor, feito pela massa escrava e, além de negativo, era percebido também como mais um dos fatores que marcavam a distinção entre a elite e a massa escravizada. Na hierarquia grega, ao corpo do nobre grego eram destinados os exercícios supremos da meditação e do ócio, mas nada de esforço físico que representasse algum trabalho, pois esse era de obrigação somente do corpo do escravo que estava no fundo da pirâmide social.

É preciso considerar que o desenvolvimento das ginásticas e dos jogos, tão famosos entre os gregos, somente foi possível partindo do princípio de que essas atividades serviriam como instrumento que, na sequência, iria permitir algo “maior” ao seu praticante. Nesse caso, o algo maior estava ligado ao crescimento do espírito e das ideias, o corpo precisava de cuidados apenas para servir de moradia das ideias. Registre-se nesse momento o reforço da dicotomia existente entre corpo e mente, como se um pudesse existir sem o outro. Essa dicotomia tem sua máxima na citação de Juvenal: “*Mens sana in corpore sano*”.

Este quadro apresentado não se desfez na antiguidade. Naquele período o corpo do homem livre, continuou apenas existindo e sendo cuidado para servir de moradia das ideias e das ostentações, enquanto para o corpo do escravo continuou a

ser destinado apenas o trabalho físico, inexistindo qualquer tipo de preocupação ou cuidado com a saúde desse corpo.

Na sociedade romana este quadro anterior se altera bastante, pois embora a mente tenha continuado a desfrutar de valorização, para um povo conquistador como o romano, o corpo do soldado precisava ter também um lugar de destaque. Isso acontecia porque para os romanos o corpo era visto principalmente, como um instrumento primoroso para a guerra. Assim, para ter e manter a habilidade de guerreiro, o corpo do homem romano precisava ser treinado e mantido em perfeito estado de funcionamento, e para isso, em tempos de paz, eram usadas as ginásticas e as lutas como meio de manter o corpo ativo e preparado fisicamente para o combate. O corpo podia e precisava assim de atividades físicas que o mantivessem em forma, no entanto, é bom deixar claro que o trabalho rotineiramente braçal continuou a ser entendido como de menor valor e a cargo de um corpo escravizado. Aliás o corpo do escravo era apenas mais um dos muitos espólios das guerras vencidas pelos romanos.

Na idade média, a preocupação com o corpo mudou novamente e consistia basicamente na certeza, apregoada pela igreja, de que este era constituído da carne pecadora e habitada pelo espírito de Deus. Para a igreja o corpo do homem foi, e talvez ainda seja, simplesmente o resultado da transformação do pó em carne, cuja função, objetivo e existência, devem estar a cargo de servir de invólucro ou morada, de algo superior: “a alma”, esta sim, imortal e susceptível à perfeição.

A partir desse olhar, ao corpo sempre restou a “nobre” função de ser o alvo das punições que tem como objetivo purificar a alma. A ele se destinou o castigo, o sofrimento, o suplício em busca da salvação da alma, porque, no momento do acerto final, ele (corpo) feito do pó, ao pó retornará. Enquanto a alma, como algo superior às questões da existência mundana do homem, será alçada aos céus do paraíso para o gozo da vida eterna. Naquele momento, o olhar vigilante e controlador da igreja repousava mais sobre o interior do coração humano do que propriamente sobre o corpo, embora esse respondesse pelas penitências severamente impostas.

Os conhecimentos produzidos durante o Renascimento trouxeram um tornado de mudanças sobre a terra quando esta, rompendo com a certeza até então existente, deixou de ser vista como o centro do universo e passou apenas a fazer parte de algo maior, girando em torno do sol, e não sendo mais o centro de tudo. Naquele período, o centro das atenções passou a ser o homem, com isso ele inventou novas coisas,

descobriu novas terras, experimentou novas alegrias e passou a cuidar melhor do seu corpo. Logicamente o corpo que merecia atenção e cuidado, a partir de uma releitura da ordem existente sob o viés da Grécia antiga, era o corpo dos senhores e não o corpo dos camponeses. Esses, os camponeses, continuavam a se identificar com o trabalho braçal (exatamente como os escravos em outros tempos) e o seu corpo era apenas um instrumento necessário para a labuta e produção diárias.

Os anos se passaram e no decorrer do Renascimento o corpo do homem foi dissecado, experimentado, avaliado e estudado, isso porque a doença passou a ser percebida como o resultado de uma disfunção orgânica passível de ser entendida e revertida, objetivando o retorno ao bom funcionamento do corpo. Depois de afastada a ideia de que a doença era a manifestação da vontade divina, restou ao homem entender o seu corpo como um mecanismo de funcionamento constante e perfeitamente sincronizado. A visão que se construiu naquele momento desse corpo foi idêntica à visão do funcionamento de uma máquina.

Durante o século XVII, René Descartes além de manter, reforçou a analogia entre homem e máquina, e para isso ele dissecou e explicou o funcionamento do corpo humano. Além disso, ele também estabeleceu a “razão” como o novo elemento antagônico ao corpo, e não mais a alma imortal apregoada pelo cristianismo. Por isso, naquele século a expressão “*Je pense, donc je suis*” (penso logo existo), marcou a concepção ocidental de homem como um ser que, primeiro é abstrato, para depois existir fisicamente. Nesse momento ficou determinado que o corpo somente existia após (e em razão) a existência da mente. Nesse caso privilegiou-se a essência sobre a existência e manteve-se a dicotomia entre corpo e mente como duas coisas estranhas em sua existência.

René Descartes, no capítulo “O Homem” de sua obra, expôs a sua concepção de fisiologia humana no século XVII. Nela o funcionamento mecânico foi adotado como modelo explicativo, apresentando o corpo pelo recurso comparativo à máquina artificial, estava aí confirmada a analogia entre o homem e a máquina (DESCARTES, 2009).

O privilégio da essência sobre a existência (penso logo existo), onde o homem é antes de tudo um ser que pensa, influenciou todo o desenvolvimento científico posterior e estabeleceu as relações entre corpo e mente e entre teoria e prática que se seguiram. Isso influenciou também para que o pensamento/inteligência se potencializasse e passasse a ter um lugar de maior destaque ainda na concepção de

mundo em relação ao fazer. Essa constituição de valores (re)definiu as questões acerca do trabalho e determinou a valorização do exercício mental sobre o trabalho braçal, o que possibilitou a construção da distinção social (e todas as outras oriundas dessa) entre o filósofo e o operário. A mente, como num passe de mágica, saiu do corpo do homem, tomou distância, analisou-o, dissecou-o, esquematizou-o e o submeteu. Essa tomada de ação levou a sociedade de volta ao princípio dicotômico grego de “*Mens sana in corpore sano*”, tendo o bom funcionamento do corpo como foco da atenção principal.

Assim os exercícios físicos, banhos, dietas e outros cuidados, passaram para a ordem do dia em uma condição onde todos os corpos eram vistos basicamente como iguais e precisavam de iguais cuidados. A diferença entre os homens deveria assim ser tomada apenas pela sua capacidade de usar a mente, essa sim, única para cada indivíduo e superior aquele pedaço moldável, e às vezes incômodo, de carne.

Difundir a ideologia de que os corpos eram iguais e por isso necessitavam de iguais cuidados, facilitou o trabalho dedicado a sua manipulação conforme os interesses de plantão. Por isso, é justamente no corpo e sua transformação em algo manipulável, que Michel Foucault centrou sua análise dos séculos XVII e XVIII:

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil, ou cujas forças se multiplicam (FOUCAULT, 2007, pág. 117).

Ainda para o Foucault, essa transformação do corpo em algo manipulável, ocorreu graças e sob a pressão de forte disciplina³² imposta pelas grandes instituições da época (escola, hospital e exército).

Naquele momento, a disciplina sobre a qual era mantida o corpo, possibilitou que se fabricassem corpos submissos e exercitados, corpos dóceis e prontos à obediência, e não mais arredios e questionadores aos comandos. Isso propiciou também o aumento das habilidades contidas nesse corpo treinado e, por consequência, o aumento de sua produtividade e de sua utilidade social e técnica. Para tanto foi formada uma política de controle das ações do corpo, ou do trabalho sobre o corpo, com uma manipulação coordenada de elementos, de gestos e de

³² Entendida como submissão ou respeito às regras, às normas, àqueles eu são hierarquicamente superiores.

comportamento. Para que isso fosse exequível, tornou-se necessária a desconstrução do corpo existente, enquanto dono de suas vontades e desejos, para que se iniciasse a reconstrução ou a recomposição de um novo corpo, um corpo sob o controle externo, um corpo dócil que permitisse e aceitasse o controle de outro corpo. Um corpo que deixasse se formar “de fora para dentro”.

Percebe-se nesse momento uma mecânica de domínio e poder sobre o corpo dos outros, visto que essas ações eram, e ainda são, “de fora para dentro” provocadas por um agente externo ao corpo. Esse “agente externo” planta suas raízes tão profundamente que se torna quase impossível uma extração destas das entranhas do hospedeiro. O objetivo desse controle não foi apenas moldar a estética do corpo do outro como foi no passado (na Grécia), essa intervenção foi mais profunda e buscou a (re)construção de um novo corpo que passasse a operar segundo as normas e formas que seriam determinadas para ele na procura de maior eficiência de suas ações. É importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que a disciplina imposta ao corpo aumentava a sua força produtiva, ela diminuía a capacidade questionadora e opinativa do homem que, na verdade é aquele corpo. Aquele foi o momento da construção do corpo dócil, disciplinado e controlado para a aprendizagem.

Aquele século foi marcado também pelas intervenções externas infligidas ao corpo para o aperfeiçoamento de seu funcionamento enquanto máquina, e isso se deu em razão do emprego generalizado do pensamento mecanicista que vigorou à época. Esse mesmo pensamento se estendeu às técnicas corretivas empregadas que buscavam a melhoria no funcionamento e até mesmo na estética do corpo.

Por isso é possível afirmar que naquele momento o corpo passou a ser moldado, e para que isso ocorresse foram usados os conhecimentos da mecânica e da física, tudo muito compreensível, razoável e técnico conforme os conhecimentos da época. Com esse intuito foram criadas as “panóplias corretoras”, que eram aparelhagens de ferro em sua maioria, dotadas de mobilidades reguladas mecanicamente e que exerciam suas forças controladas e sistemáticas sobre o corpo ou partes dele³³. Essas ações as quais o corpo era submetido, tinham o objetivo de corrigir as anatomias defeituosas, para isso era corrente o uso de aparelhos de correção corporal, inicialmente com fins funcionais, mas depois também como prevenção estética para o futuro.

³³ Um exemplo desses instrumentos é o espartilho.

Segundo Georges Vigarello, falando sobre o emprego das panóplias³⁴ corretoras durante o século XVII.

É no século XVII que a cirurgia multiplica de forma decisiva os exemplos de aparelhagem corretiva. O novo pensamento mecanicista emprega sua fecundidade ao corpo transformado ele próprio em máquina. O arsenal terapêutico expande-se bruscamente como engenhos que, apesar de suas concepções rudes e primitivas, visam endireitar (VIGARELLO, 1995, p. 22).

Naquele século, a visão que se propagava do corpo era a de uma máquina, e como tal, precisava de ajustes para seu perfeito funcionamento dentro de um modelo já pré-definido. Esse intuito era passível de realização graças a ajustes mecânicos externos que viessem a moldá-lo. O objetivo naquele momento, não foi somente o de reverter alguma deformidade a partir de um acidente articular ou ósseo, mas de pressionar, pacientemente alguma alteração, para atender às simetrias requeridas em um modelo pré existente. Para isso era importante apagar no corpo, qualquer sinal de sua individualidade, pois ele precisava expressar a igualdade da massa e nunca a sua diferença individual.

Os corpos que se desviavam de uma normalidade utilitária não interessavam, e desde a infância deveriam incidir sobre eles uma educação que privilegiasse a busca pela retidão corporal, no sentido de mantê-los aprumados, retos (VIGARELLO, 1995, p. 26).

A segunda metade do século XVIII, em relação ao corpo, foi marcada pela mudança no processo das patologias e do “conserto” desse corpo. Os problemas passaram a ser creditados exclusivamente ao mau funcionamento muscular, e o tratamento, se antes era passivo e motivado por aparelhos, agora, com a mudança da área patológica (que deixou de ser o osso e passou a ser o músculo), encontrou sua razão de ser na “compensação atlética”.

Com movimentos reforçadores, o corpo passou a exercer sua força sobre os aparelhos com movimentos organizados e ordenados, unicamente com o objetivo corretivo e curativo. O corpo, antes utilizado passivamente para receber a ação dos aparelhos, agora, através de seu movimento, passou a ser usado ativamente na sua própria correção. A sustentação do corpo pelo tutor visando sua correção, não atendia mais àquelas as necessidades impostas a esse corpo.

³⁴ As várias aparelhagens através das quais as anatomias defeituosas vêm a ser corrigidas. Sant’Anna (1995: 21).

Naquele momento, a proposta de intervenção mudou seu foco centrando-se no trabalho realizado pelo corpo, e não mais na sua passividade. Foi isso o que possibilitou a emergência do que se passou a chamar de ginástica. Para Carmen Lúcia Soares,

Abarcando uma enorme gama de práticas corporais, o termo Ginástica pertence ao gênero feminino, de designação feminina e que historicamente se constrói a partir de atributos culturalmente definidos como masculinos: força, agilidade, virilidade, energia/têmpera, entre outros, passa a compreender diferentes práticas corporais. São exercício militares de preparação para a guerra, são jogos populares e da nobreza, acrobacias, saltos, corridas, equitação, esgrima, danças e canto (SOARES, 1998, p. 20).

Ainda segundo essa mesma autora, a ginástica encontrou o seu papel entre os códigos da civilidade e adquiriu o adjetivo de científica, atingindo grande destaque durante o século XIX, no velho continente.

Na Europa, ao longo de todo o século XIX, a Ginástica científica afirma-se como parte significativa dos novos códigos de civilidade. Exibe um corpo milimetricamente reformado, cujo porte ostenta uma simetria nunca antes vista. Nada solto ou largado. Nada fora do prumo (SOARES, 1998, p. 17).

Nos estudos sobre ginástica daquele século, o corpo ereto e o porte rígido, como resultado de suas ações, aparecem constantemente. Esses mesmos estudos reivindicam o vínculo da ginástica com uma ciência e se procuram justificativas a partir da existência de descrições detalhadas de exercícios físicos (movimentos) que garantem moldar o corpo do homem. Como a burguesia não iria aceitar passivamente a inserção de qualquer hábito de vida que pudesse aproximá-la do tão desprezado trabalho físico, a ginástica procurou se justificar como ciência e não somente como esforço físico, isso para assegurar seu lugar nessa sociedade burguesa do século XIX.

O Movimento Ginástico Europeu³⁵ teve origem nas festas populares, mas precisou romper com a sua característica principal que era o divertimento, para que a ginástica fosse aceita como parte da educação da sociedade burguesa. Essa ginástica buscou reformular os seus preceitos a partir da ciência, da técnica e das condições políticas da Europa do século XIX. Por isso passou a ser explicada, sistematizada e pensada pelo aparato científico disponível, para ser colocada em igualdade de *status*

³⁵ A prática da ginástica em vários países europeus fez surgir o que ficou conhecido com esse nome.

com outras práticas sociais. Só assim foram abertas as portas para a sociedade burguesa e para os currículos escolares. Para compor esses currículos foram exploradas na ginástica a fragmentação e a seriação de seus movimentos em situações coletivas, assim cada exercício se tornou uma unidade superposta, e a disciplina e os sincronismos na execução se tornaram os objetivos buscados.

Engana-se quem pensa que tudo isso foi feito sem um propósito milimetricamente definido. O que aconteceu foi que o cenário construído até então, ficou perfeito para que, ainda no mesmo século, o capitalismo se apropriasse de um corpo moldado com as características necessárias para a produção industrial. Esse corpo moldado como utilitário/disciplinado, possuía as condições necessárias para ser explorado ao máximo, mesmo que se transformasse, como realmente aconteceu ao final, em um corpo extenuado por se dedicar a produzir sem limites.

Enfim, o corpo do homem no século XIX foi vigiado e controlado desde o seu nascimento pelos pais, pelos médicos e pelo Estado. E na escola esse olhar controlador e corretivo foi mantido sempre com o objetivo de formar a continuidade da família burguesa.

No século XX, a privacidade, que foi uma conquista da burguesia do século XIX, se transformou fortemente e culminou no individualismo. Naquele momento, esse individualismo se caracterizou quase que como um incentivo ao narcisismo, ajudado pela difusão do espelho e da fotografia que permitiram ao homem observar-se, avaliar-se e comparar o seu corpo com os outros corpos. Surgiu naquele momento, um novo olhar sobre o corpo, e esse olhar foi capaz de induzir a construção de outros moldes a partir do que se pretendia acreditar que o corpo possuía. Foi a estratégia da aparência, com uma simbologia ancorada na postura construída para o momento da fotografia, e não na postura vivida no dia a dia pelo corpo.

Aquele século, com suas guerras ambiguidades e contradições, colocou de um lado a ordem social estabelecida em questão; e do outro lado a ginástica, então disciplinada e militarizada, convertida em jogos para atender aos novos perfis emergentes. O lúdico penetrou no trabalho com o corpo e a proposta migrou do corrigir para o “usufruir” o bem-estar. Estava então o corpo em liberdade e o prazer passou a ser a ordem do dia.

A mídia, com grande poder de persuasão, assumiu um papel decisivo para definir o que era aceitável e inaceitável em relação a tudo na sociedade, inclusive em relação ao que era aceitável no corpo do homem e da mulher. No discurso difundido

pela mídia, cada indivíduo é um ser único em sua existência, desde que consuma tal produto e tenha tais características. Surgiu assim o que se pode chamar de “a individualidade do igual”. Naquele momento, para Giovannina Gomes de Freitas (1999, p. 49), “o corpo não é administrado, mas modificado; tornou-se moldável pelas atividades físicas, pela cirurgia plástica e pela tecnologia da estética.

Nesse caminho o corpo, além de ser o feroz consumidor, passou a ser também o corpo consumível, construindo uma contradição entre o “ter e o ser”. O corpo encontrou-se comparado aos objetos sobre os quais o homem exercia o domínio e o poder de modificação, o homem “tinha” um corpo e podia modifica-lo ao seu bel-prazer, para isso os modelos corporais se identificavam como depositários de signos de distinção social.

Hoje, em pleno século XXI, estamos vivendo novamente um forte “culto ao corpo”, mas não a qualquer corpo. A procura é pelo corpo belo e funcional a partir de padrões impostos pela mídia e pelo capitalismo selvagem que conduzem a humanidade nas primeiras décadas desse século. Assistimos, já há alguns anos, a fabricação de aparelhos, a criação de serviços, a descoberta de medicamentos e a disseminação de publicações que se destinam ao aumento da sedução física e (quando for possível conciliar) também à manutenção da saúde do corpo.

A construção desse texto, até esse momento, veio dar veracidade à afirmação de que o corpo está submetido às influências e tensões presentes em seu tempo e espaço, ou seja, da cultura presente em determinado meio. Do mesmo modo que o corpo, os sistemas de expressão também estão sujeitos às forças impostas pela cultura.

Para Senna (1999 p. 32), “Os sistemas de expressão se consagraram tradicionalmente como marcas de pertinência a certo sistema cultural, de modo que cada língua encerraria em si mesma os vestígios da cultura do povo que a emprega”. No entanto, a individualidade do homem não pode ser desprezada, e assim o livre arbítrio influencia para que os registros culturais apresentem uma variação expressiva em sua fixação no que diz respeito ao comportamento individual. Isso explica/justifica as múltiplas diferenças apresentada entre pessoas que comungam de mesma influência cultural em um mesmo recorte temporal e espacial. Por isso é possível afirmar que, mesmo com as mesmas influências e informações, cada ser humano é único no mundo e escreve sua história também única.

É claro para todos que a estrutura biológica do corpo não mudou com o passar do tempo, porém também é sabido que o mesmo não se pode falar sobre a realidade que envolve esse corpo, pois essa sim é multifacetada e imbricada em determinado contexto sociocultural e econômico. O modo como as pessoas e a sociedade percebem o corpo hoje, é característico desse tempo e não possui similar em outro recorte espacial ou temporal. Assim sendo, o corpo, a partir de uma análise contemporânea, não pode ser visto e entendido como o foi há um ou dois séculos atrás. O hoje, o agora e o aqui, são únicos também para o entendimento do corpo.

A relação do corpo, que hoje se encontra no século XXI e por isso mesmo sofre a influência de todas as peculiaridades desse espaço e momento, com o desenvolvimento intelectual do sujeito, é plena e de total dependência (FONSECA, 2010). O corpo é o “suporte biológico dos sentidos humanos” (SENNA, 2011, p. 255), o corpo aprende.

Retomando a questão que discute a possível dicotomia entre corpo e mente, é importante entender que para essa tese, corpo e mente coexistem e interagem em um único ser e por isso não podem ser “dicotomizados”. Em relação ao desenvolvimento intelectual do sujeito, defendo que ele envolve entre outros, “a estrutura psicomotora pela qual esse corpo se organiza para experienciar o mundo culturalmente determinado” (SENNA, 2011, p. 255). O professor Luiz Senna não traz, nesse trabalho de 2011, maiores informações sobre o conceito por ele empregado para estrutura psicomotora, mas parece-me claro que ele, nesse momento se refere ao movimento humano intencional, adquirido e aperfeiçoado. Movimento esse que, ao mesmo tempo em que permite ao sujeito usufruir, também o leva a desenvolver a sua capacidade cognitiva. Para Vitor da Fonseca o ser humano é a única espécie no planeta que ascende à psicomotricidade, o que para ele é o movimento humano intencional, adquirido e aperfeiçoado, e que, ao mesmo tempo em que usufrui, desenvolve a capacidade cognitiva do indivíduo (FONSECA, 2010, p. 54). Entendo que o ponto comum entre os pesquisadores agora citados é o de defender que o movimento humano permite ao sujeito explorar o ambiente e a cultura no contexto sócio/espaço/temporal em que este se encontra, e em consequência disso, desenvolver também a sua capacidade cognitiva. Isto posto, tomo então os termos psicomotricidade e movimento humano, quando apresentados por esses autores, como extremamente próximos e como somente possíveis à raça humana.

Mantendo ainda a discussão em relação ao meio cultural, percebo que ele exerce grande influência para o desenvolvimento e funcionamento da mente do homem, o que desemboca obrigatoriamente, no desenvolvimento intelectual do sujeito. Essa afirmação tem sua sustentação ancorada nos trabalhos de Lev Vigotsky, que desenvolveu uma teoria consistente que aproxima definitivamente cultura e desenvolvimento intelectual. Para Vigotsky (apud REGO, 1995, p. 42), “a cultura é parte constitutiva da natureza humana já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar informações”.

Sendo assim, as características humanas podem ser entendidas como o resultado de uma relação dialética do ser com o seu meio socio-cultural, quando, ao transformar o meio, ele transforma também a si mesmo em razão da relação de forças existentes no diálogo que ali foi construído.

Ora, se o movimento humano é o instrumento que permite se aproximar, agir e transformar o seu meio cultural, que por sua vez exerce influência no desenvolvimento cognitivo do sujeito, mais uma vez se confirma a assertiva de Vitor da Fonseca de que o movimento humano tem, particularmente, grande influência no desenvolvimento intelectual do sujeito, o que reforça também a teoria que dá fundamentação à tese em pauta.

Conduzindo essas informações para entender a relação do corpo com a escrita, é preciso pensar em um corpo como a unidade central do movimento humano. Movimento esse que é o responsável, não somente pelas produções das tecnologias criadas pela humanidade, mas também pelo juízo do corpo enquanto espaço de percepção do eu, do outro e do ambiente. Esse processo de perceber o que é externo ao corpo e relacioná-lo com o seu cognitivo é o que possibilitou e possibilita até os dias de hoje ao homem, primeiro registrar e depois comunicar as suas intenções, suas informações, suas interpretações de mundo aos outros. Embora essa comunicação possa ser também de ordem oral, me detenho agora no outro modo de comunicação, a não oral. Isso porque esse modo de comunicação é o que se utiliza da escrita alfabética para a consecução de seu intento comunicativo.

Entre os modos de comunicação de ordem não oral, a escrita alfabética tomou uma posição de destaque no mundo a partir do final do século XVI. Assim a presença do homem no planeta, que nos primórdios da espécie significava apenas sobreviver a toda sorte de provas diárias, hoje significa entender e se fazer entender em todos os

espaços do planeta, seja com uma comunicação oral ou não oral. Para que isso seja possível, o corpo continua a ser um instrumento indispensável na consecução dessa nova competência imposta ao sujeito pela cultura que é por ele mesmo desenvolvida.

A importância do corpo aparece reconhecida em vários trabalhos, como por exemplo os de João Batista Freire (1997, p. 219), para quem “a criança precisa de uma educação de corpo inteiro”, visto que “entre os sinais gráficos de uma língua escrita e o mundo concreto, existe um mediador, às vezes esquecido, que é a ação corporal”. Nada mais correto afirmar que é através do movimento que o corpo desenvolve a percepção do espaço que o envolve, (re)conhece esse espaço e depois consegue dominá-lo para usá-lo a seu favor.

Magda Soares, ao falar do corpo, mantém a mesma linha de raciocínio e deixa claro que o corpo é um lugar sensível e delicado que faz emergir de si a própria “história humana com seus receios, medos e suas múltiplas produções técnicas” (SOARES, 2007, p. 101). O corpo pode ser entendido também como o espaço de interconexão da natureza com a cultura, e é esse significado de corpo que torna possível construir uma ponte que o coloca em atrelamento com a escrita alfabética.

O corpo é gerido, em sua essência, pelo movimento, por isso, tudo nele se relaciona ao movimento, do seu nascimento, quando é expulso do útero da mãe pelo movimento de contração muscular, até a sua morte, que pode ser identificada pela ausência do movimento vital que lhe dá a vida, o coração, e que fatalmente submergirá a vida do cérebro. O corpo é puro movimento.

Para construir um debate consistente sobre as formas de comunicação verbal e não verbal operadas pelo homem, é vital reconhecer a importância do movimento humano no processo dessa comunicação. Especificamente para a escrita alfabética, que é uma das formas possíveis de comunicação não verbal, o corpo, através do seu movimento e também da sua imobilidade de forma conscientes, é que irá possibilitar o seu aprendizado e a sua construção. Por isso, caso a pessoa não tenha desenvolvido, entre outros, o domínio sobre o movimento e a imobilidade do seu corpo, ela poderá ter sérias dificuldades para desenvolver e dominar o processo de construção e significação dessa escrita. O domínio dos movimentos do corpo é fundamental para o aprendizado da escrita alfabética.

Em relação ao que se entende por “controle do corpo”, alguns autores discutem a forma como a escola procura disciplinar e controlar os corpos de seus alunos, relacionando essa ação aos mecanismos das estruturas de poder e

consequentemente tecendo uma série de críticas a esse respeito. Essa tese, no entanto, não adentrará tal ceara por entender que, ao fazer isso, ela se distanciará potencialmente do objetivo proposto inicialmente. Portanto esclareço que aqui será discutido o domínio que o sujeito necessita ter sobre o seu próprio corpo, para que consiga produzir a escrita alfabética como uma forma de registro de suas ideias e de comunicação com seus interlocutores no mundo atual. Entendo que nesse sentido a expressão “domínio do corpo” tende a ser algo interno que redunde em uma “negociação”, e não uma decisão externa e impositiva que possa caracterizar uma “docilização”³⁶ arbitrária e violenta partindo de outrem.

Parto de um ponto, que considero ser comum entre os educadores, que é o fato de entender que quando inicia o aprendizado da escrita alfabética nos primeiros anos do ensino fundamental, a criança nunca parte “do zero”, ela não é uma tábula rasa. Ao ingressar na escola a criança já traz consigo uma série de experiências vividas e conhecimentos adquiridos a partir de seu nascimento e que estão encravados em seu corpo. Esses conhecimentos particulares de cada criança, podem ser em maior ou menor volume em razão das experiências por ela vivida. No entanto é inquestionável a afirmação de que qualquer criança nunca parte de uma de um marco zero para o início de sua vida escolar. Não é possível acreditar que ela traga para a escola um vazio completo que será preenchido somente pelas experiências advindas da educação formal. Toda criança, ao ingressar na escola, já traz consigo uma história de vida que poderá então, aproximá-la ou distanciará-la, não só da escrita alfabética, mas de todo o universo cultural ao qual essa escola se propõe apresentá-la.

Para Luiz Antonio Gomes Senna é preciso que os educadores estejam atentos em relação a esse conhecimento que é trazido pela criança, não somente para o início mas para toda a vida escolar. Quando se refere especificamente sobre os problemas que pairam sobre a aprendizagem da escrita, ele afirma que:

Um dos problemas mais agudos da educação formal contemporânea é justamente o custo do processo de construção da escrita, preponderantemente entre os sujeitos sociais originários das periferias da cultura moderna, em esferas públicas nas quais o sujeito cartesiano não é a figura sociocultural preponderante (SENNÁ, 2011, p. 139).

³⁶ Tornar dócil; obediente; submisso.

Essa afirmação é extremamente importante porque procura explicar o insucesso da escola em um de seus objetivos basilares que é a alfabetização. O autor chama a atenção para o fato de que a criança não somente traz conhecimento consigo quando ingressa na escola, ele também está imerso em um universo de conhecimentos que influenciam substancialmente no seu desenvolvimento escolar. Esse universo de conhecimento ao qual me refiro é o que dá sentido e significado à cultura na qual essa criança está imersa. Sendo assim vista, essa cultura pode estar próxima ou distante do *modus operandi* da cultura dominante, e quanto mais próxima a criança estiver dessa cultura dominante³⁷, mais próxima ela estará do mundo de circulação do modelo de escrita que é o modelo disseminado pela escola e, por consequência, menor custo terá para seu aprendizado. O inverso dessa situação também é possível, ou seja, quanto mais longe a criança estiver da cultura dominante, mais estrangeiro este lhe parecerá esse mundo. Nesse caso a situação se inverte e por isso maior será o custo dessa criança para a aprendizagem.

Chegou no Brasil, em meados da década de 1980, uma grande contribuição para a educação, de um modo geral e para a alfabetização de modo mais específico, que foi o trabalho das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky. A divulgação de seus livros causou um grande impacto sobre a concepção que se tinha do processo de alfabetização, e se tornou um marco para a educação quando elas chamaram a atenção para a existência de um “sujeito-criança” que se encontra em busca da aquisição de conhecimento (nesse caso específico a língua escrita). O grande feito dessas pesquisadoras para a educação foi o de mudar o foco dos estudos que buscam contribuir para o processo de aprendizagem da criança que até aquele momento estava no professor. A partir do trabalho das pesquisadoras, esse foco foi retirado do professor e colocado na criança, nesse momento ela passou a ser entendida como o sujeito responsável por sua aprendizagem. Esse movimento de deslocamento e reposição do foco no processo ensino aprendizagem fez (e faz até hoje) muita diferença para o sucesso no aprendizado da criança. Não somente no processo de aprendizado da escrita, mas em toda a sua vida escolar.

Tomando como pressuposto a teoria apresentada pelas autoras, e que revelam os processos de aprendizado das crianças, é possível (re)afirmar que ninguém

³⁷ Se caracteriza pela proximidade com o conceito de sujeito cartesiano, que é o modelo de sujeito que faz uso da escrita alfabética.

aprende por ninguém, a criança aprende por si só, e mais ainda, esse aprendizado se dá através de experiências diversas que são mediadas pelo seu próprio corpo.

Confirmando essa minha assertiva, tenho também Garanhani e Butenas, para quem:

Estudos e considerações nos levam à conclusão de que na pequena infância o corpo em movimento constitui a matriz básica em que se desenvolvem as significações do aprender devido ao fato da criança transformar em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói primeiramente, sob a forma de ação (GARANHANI E BUTENAS, 2007, p. 66).

Assim visto o processo de aprendizagem da criança toma um caminho muito interessante onde outros atores como o corpo, o espaço físico, o movimento e a cultura recebem as luzes dos holofotes e passam a chamar a atenção de parte da comunidade educativa que ainda não tinha olhos para eles. Não estou aqui retirando a importância do professor no processo ensino/aprendizagem, pois o professor é aquele que “abre a porta”, mas é imperativo entender também que é necessário que o outro, nesse caso a criança, “entre” por essa porta para que o processo ensino/aprendizagem ocorra em sua plenitude.

O que faço é focar o aluno como ator principal e o que ele precisa para o aprendizado da escrita alfabética, para em seguida concluir que conhecer e usar o seu corpo com todo o seu potencial, seja através do movimento ou da imobilidade, é fundamental para que esse aprendizado se realize com um menor custo para os dois atores do processo. A escrita não faz parte do desenvolvimento natural do sujeito, ela é um aprendizado que necessita ser construído, e como tal precisa estar inscrito no corpo do sujeito, corpo esse que é o mediador entre o fato, a interpretação e o registro. O corpo, através de seu movimento é a ferramenta para a construção dos símbolos que possibilitam a comunicação.

3.2 O comportamento humano e a escrita alfabética

O ser humano pode ser considerado como um sistema aberto que se encontra em constante interação com o meio ambiente a procura de adaptação. Essa interação

provoca muitas vezes, a perda do equilíbrio conquistado, o que leva a uma perturbação do sistema que, por sua vez, é desafiado a buscar um novo equilíbrio. O processo vivido então de equilíbrio – desequilíbrio – busca por novo equilíbrio, é o que os pesquisadores da área chamam de adaptação (TANI, 2005, p. 61). O acúmulo dessas adaptações é o que possibilita ao sujeito construir, além de outras coisas, o seu patrimônio cultural, seja no campo da ciência, do esporte, das artes, etc.

O comportamento humano, sempre em busca da adaptação, é composto por três domínios³⁸: psicomotor (comportamento motor), cognitivo (comportamento intelectual) e afetivo (comportamento sócioemocional) (GALLAHUE, 2013, p. 31). Go Tani apresenta algumas pequenas nuances quando trata dessa divisão do comportamento humano, identificando o domínio afetivo como afetivo social e esclarecendo que o domínio motor, em muitos casos, é identificado como psicomotor em razão do envolvimento mental (ou cognitivo) na construção e execução desses (TANI et al., 1988, p. 5).

É imprescindível nesse momento deixar claro dois pontos em relação a essa divisão do comportamento humano em domínios: primeiro que ela está sendo feita com o objetivo de ser utilizada como estratégia que possibilite a dissecação do objeto no qual me debruço agora, e segundo, que essa divisão só é possível em razão da existência da predominância de um dos domínios sobre os outros dois, em determinada ação realizada.

Sobre isso, os autores que se dedicam ao assunto são unânimes em ressaltar que, embora determinado comportamento possa ser classificado como predominantemente sujeito a um dos três domínios, na maioria das ações existe a participação de todos eles ao mesmo tempo mas em magnitudes diferenciadas. Isso remete a dois princípios indispensáveis quando se estuda o movimento humano: o da totalidade e o da especificidade. O primeiro (totalidade) indica que em qualquer comportamento estudado haverá sempre a participação de todos os domínios, e o segundo (especificidade) indica que, embora haja a participação dos três domínios no comportamento humano, é importante que eles sejam estudados separadamente em razão da predominância de uns sobre os outros (TANI, 1988 e 2005).

Ao construir uma análise individual dos domínios apresentados para o comportamento humano, é possível afirmar que o domínio cognitivo pode ser

³⁸ Para Barbanti (2011, p. 141), domínio é a área geral de estudo dentro da análise fatorial.

identificado como sendo o responsável pelas operações mentais como a descoberta, o reconhecimento, a retenção e a geração de informações. Esse domínio não acontece em uma parte exclusiva do corpo como seria possível pensar, muito além disso, ele é a resposta da solicitação de todo o corpo para uma determinada ação. Piaget (1971; 1978a; 1978b) foi um dos teóricos que trabalhou com o movimento humano e a cognição a partir de sua teoria desenvolvimentista, afinal é disso que ele trata quando expõe a teoria da inteligência prática ou senso-motora. Gallahue (2013, p. 31) propõe que “A interação recíproca entre a mente e o corpo tem sido explorada por observadores desde Sócrates e Platão até os teóricos do desenvolvimento do século XX”. Assim, perceber o movimento relacionado ao desenvolvimento do potencial cognitivo do sujeito, também remete a entendê-lo enquanto instrumento do desenvolvimento intelectual desse mesmo sujeito.

Quero registrar então que me causa estranhamento o uso, pelos autores, da expressão “cognitivo” para designar apenas um dos domínios do comportamento humano (o domínio cognitivo) uma vez que, basta uma análise rasa dos domínios para perceber que todos operam com o cognitivo do sujeito. Para Senna a cognição “é um conjunto de propriedades mentais constituído pelos diversos tipos de operações do pensamento”, e a inteligência é a “habilidade intuitiva para empregar a capacidade do pensamento” (SENNA, 1997, p. 99 - 104), apoiado nesses conceitos defendendo que a expressão “intelectual” é a que melhor consegue expressar esse domínio com a densidade e a especificidade que lhe deve ser peculiar. Por isso proponho utilizar essa expressão como substitutivo do termo cognitivo, uma vez que cognitivo é um termo amplo que remete também aos domínios afetivo-social e motor. Trabalho então com os domínios intelectual (ao invés de cognitivo, mas mantendo toda a descrição para o domínio que trazem os autores), sócio - afetivo e motor (este último sempre me reportando ao movimento humano).

O domínio afetivo social, ou simplesmente afetivo, é o responsável pelos sentimentos e emoções aplicados ao indivíduo e aos outros no seu dia a dia. Esse domínio é basicamente adquirido pelo processo de aprendizagem do sujeito durante todo o período de amadurecimento que se inicia após o seu nascimento. Assim, a segurança (enquanto confiança em sua capacidade), a competência percebida (enquanto capacidade de perceber o seu potencial para o sucesso), o autoconceito (enquanto capacidade de avaliar a sua própria importância) e a socialização (enquanto capacidade de interação social do sujeito) são áreas que remetem ao

domínio afetivo da pessoa e que podem ser relacionadas às demandas das várias tarefas de movimento humano (GALLAHUE, 2013, p. 31).

Já o domínio motor é uma área ampla na qual estão contidos todos os movimentos produzidos pelo corpo. A expressão “motor”, quando usada sozinha, refere-se a fatores biológicos e mecânicos subjacentes que influenciam o movimento, por isso Tani et al (1988, p. 5) afirmam que o envolvimento do aspecto mental ou cognitivo com a maioria dos movimentos humanos, é o que justifica a utilização da expressão psicomotor que é usada por alguns autores que tratam do comportamento humano. Para Fonseca (2010, p. 55), a motricidade humana diferencia-se da motricidade animal “uma vez que a sua realização só é entendível nos componentes do seu funcionamento psíquico, da sua conduta intencional e do ato mental”.

Resumindo, o domínio motor se refere às experiências advindas do movimento humano, e esse domínio envolve, consistentemente, a presença do cognitivo em suas ações. Portanto existe uma ligação direta entre movimento humano e desenvolvimento cognitivo.

Isso apresenta-se bastante coerente no momento em que o conceito de movimento humano que apresento nessa tese, já traz consigo o elemento cognitivo³⁹ como fator indiscutível. Sendo o movimento humano o elemento que dá razão fundamental a existência do domínio motor, vejo o domínio motor como o domínio que representa, em todos os sentidos, o movimento humano.

Go Tani apoiado em Singer, destaca ainda, dentro do domínio motor, três tipos básicos de comportamento:

Segundo Singer (1980) incluem-se no domínio motor três tipos básicos de comportamento: contactar, manipular e ou mover um objeto; controlar o corpo ou objetos em equilíbrio; mover ou controlar o corpo ou partes do corpo no espaço, com *timing*, num ato ou sequência breve ou longa, sob situações previsíveis e ou imprevisíveis (TANI et al., 1988, p. 5).

Proponho aqui que o termo comportamento seja substituído por: “ação de” (ação de contactar, de manipular etc.). Faço essa proposição para tentar evitar a confusão natural com outras acepções do termo.

³⁹ Movimento humano é o deslocamento do corpo e/ou de partes dele, que é observável em relação ao tempo e ao espaço em que é produzido, e objetiva a adaptação, a transformação ou o relacionamento com o mundo externo, partindo sempre de um processo interno de cognição.

Para exemplificar o que pode ser entendido por cada um desses domínios, tomo como primeiro exemplo para essa análise, um jogo de xadrez onde, para um leigo iniciante no assunto, aparentemente só existe a presença do domínio intelectual. No entanto, um olhar mais apurado mostra que existe sim durante uma partida de xadrez, uma predominância do domínio intelectual. Isso porque ele é o responsável pelas operações mentais que conduzem, nesse caso específico, a análise da posição das peças no jogo em determinado momento, e também da projeção abstrata das possíveis jogadas que serão feitas a partir de uma ação executada. Isso se torna perceptível a partir da análise da criação de estratégias cujo objetivo do jogo⁴⁰ é o xeque mate no adversário.

Seria muito superficial ou mesmo falso pensar que somente existe nesse jogo a presença do domínio intelectual, pois encontramos nele também a presença do domínio psicomotor. Afinal é ele que possibilita a execução da jogada que foi elaborada mentalmente e que necessita de uma coordenação motora fina para ser realizada. Mais à frente da visualização das peças posicionadas no tabuleiro, que necessita do controle sobre o campo visual para reduzi-lo e focar no espaço de disputa do jogo (o tabuleiro), no domínio do tônus muscular⁴¹ e mesmo da noção espacial que delimita as possíveis jogadas em função da movimentação determinada por regra, de cada peça em particular, etc. Além desses dois domínios, está presente também o domínio afetivo-social que aparece no controle das emoções e do respeito entre os jogadores, domínio esse que permeia toda a partida e pode ser percebido também na ética esportiva, no *fair play*, etc.

Trocando a situação para análise e procurando uma outra atividade onde o domínio principal para sua realização seja diferente do apresentado anteriormente, tomo como exemplo uma prova de campo do atletismo que é o arremesso de peso. Nessa prova existe a predominância de outro domínio, o motor, na execução dos movimentos, no domínio do corpo no espaço, na manipulação do implemento e no equilíbrio necessário para a execução do arremesso. Mas engana-se quem pensa que somente o domínio motor é o responsável pelo sucesso do arremesso, na dimensão intelectual dessa prova, percebemos claramente as operações mentais que tem como

⁴⁰ Não faço aqui a distinção entre esporte e jogo por entender que nesse momento, isso não tem qualquer relevância no foco do raciocínio.

⁴¹ Grau residual de contração do músculo esquelético.

objetivo organizar a execução dos movimentos coordenados (e que são muitos) para a otimização do esforço físico necessário ao arremesso. Na dimensão sócio afetiva, além do “fair play”, o controle das emoções presentes nas competições de todos os níveis, que possibilita que o atleta minimize a influência das pressões psicológicas que a competição exerce, exatamente durante a execução dos movimentos. A partir desses dois exemplos penso que é possível perceber porque os estudos sobre o comportamento humano devem considerar sempre os princípios da totalidade e da especificidade.

Focalizando o comportamento motor com o objetivo de construir uma análise de sua participação no comportamento humano, é possível afirmar que ele é uma área integrada de estudos que comporta em seus domínios, três campos convergentes: a Aprendizagem Motora (*Motor Learning*), o Controle Motor (*Motor Control*) e o Desenvolvimento Motor (*Motor Development*). Essa concepção de comportamento motor torna possível resolver um problema antigo nos estudos dessa área, que é a dicotomização de posições teóricas. Além disso, os estudos do comportamento motor, que já passaram por várias abordagens singulares⁴², hoje tendem a se concentrar na adoção de uma única abordagem chamada de multidisciplinar, e que envolve a biomecânica e a neurofisiologia, com o propósito de ampliar os estudos empreendidos (TANI, 2005, p. 23).

Em minha perspectiva de análise, o movimento humano é o foco principal do estudo empreendido pelo campo do comportamento motor, assim o domínio motor deve aqui ser entendido como um domínio constituído pelo movimento humano em todas as suas possibilidades, inclusive o do controle sobre a imobilidade voluntária do corpo. Essa colocação é indispensável visto que essa tese tem como foco o movimento humano.

Ainda com o intuito de registrar as delimitações conceituais aqui envergadas, digo que como Go Tani, entendo as expressões comportamento humano, comportamento motor comportamento motor humano, como possuidoras do mesmo significado/conceito, e esse conceito as identifica como sendo uma área que trata/estuda o controle motor, o desenvolvimento motor e a aprendizagem motora⁴³.

⁴² Abordagem orientada ao produto ou à tarefa (AOT); Abordagem orientada ao processo (AOP); Abordagem dos sistemas dinâmicos ou Abordagem ecológica; etc.

⁴³ Já tratei, no segundo capítulo dessa tese, as diferenças entre esses termos, apresentadas pelo autor. Para ele o controle motor investiga como os movimentos são produzidos e controlados, o desenvolvimento motor estuda as mudanças que ocorrem no movimento do ser humano ao longo

Embora estes últimos termos possuam conceitos bastante diferenciados entre si, o que os une é o fato de terem o movimento humano como sua essência. Assim é possível relacionar o campo do comportamento motor, com as características do homem de movimentar-se (controle motor), de aprender a movimentar-se (desenvolvimento motor) e de aprimorar o seu movimentar-se (aprendizagem motora), em todos os sentidos e dimensões que o movimento humano possa preconizar.

Grosso modo, o que acontece no comportamento motor é que o sistema nervoso, através dos estímulos enviados, organiza o funcionamento dos músculos que por meio de contrações e distensões, coordenam os movimentos que acontecem no nível das articulações. O resultado desse empreendimento é o movimento do corpo ou de partes dele, isso visto, até então, pelo viés biológico.

Por outro lado, os movimentos do corpo apresentam em sua execução também a presença do fator cognitivo, que é tão caro à educação de um modo geral, e a educação formal, de um modo mais específico.

O movimento se relaciona com o desenvolvimento cognitivo no sentido de que a integração das sensações provenientes de movimentos resulta na percepção, e toda a aprendizagem simbólica posterior depende da organização destas percepções em forma de estruturas cognitivas (TANI et al, 1988, p. 13).

No entanto, um expressivo número de professores, que pertencem as diversas áreas de ensino, encontram muita dificuldade em apreender a existência da integração corpo-mente no aprendizado e na execução dos movimentos. Esse desconhecimento resulta no menosprezo das atividades que têm como tema principal o movimento do humano. Fato é que, infelizmente para nossa educação, muito dos profissionais que ali atuam ainda acreditam na existência da dicotomia filosófica entre corpo e mente, como se um pudesse se isolar do outro em determinados momentos, contrariando assim o princípio da totalidade, já aqui apresentada, para o comportamento humano.

Para Vitor da Fonseca o corpo funciona como um todo e o movimento humano tem participação efetiva no desenvolvimento mentais.

O estudo sistêmico, dinâmico e neurofuncional do comportamento e da aprendizagem humanos, logo, da psicomotricidade, permite hoje, à luz dos

de sua vida, e a aprendizagem motora estuda os processos e mecanismos envolvidos na aquisição de habilidades motoras e os fatores que a influenciam.

conhecimentos atuais das três disciplinas, rejeitar o falso isolamento dos processos mentais em relação aos processos motores (FONSECA, 2008, p. 54).

O desconhecimento dessa relação direta entre movimento humano e processos cognitivos impede alguns educadores de perceber e, conseqüentemente de usar, esses movimentos numa perspectiva holística como ponto de convergência da biologia, da psicologia, da cultura, etc., enfraquecendo assim a essência de suas atividades educativas.

O movimento tem um papel principal tanto na história de nossa filogênese (história da espécie humana) quanto da ontogênese (história do indivíduo, do nascimento à velhice) e isso precisa ser reconhecido pelos educadores que tem em mente o propósito da construção de novos olhares sobre a educação para o século XXI. Considero essa colocação relevante nesse momento, visto que procuro aqui tratar exatamente de uma nova proposta de olhar sobre o movimento e suas interfaces, com a intenção de diminuir os custos que hoje pairam também sobre o processo de aquisição da escrita alfabética.

A grafomotricidade⁴⁴, vista como um desenvolvimento, é um aprendizado que se utiliza das estruturas motoras, intelectuais e culturais no seu processo de aprendizado. O aprendizado da escrita alfabética, enquanto parte da grafomotricidade, guarda essa característica de construção e pode ser comparado ao exemplo do jogo de xadrez, apresentado anteriormente. Para o aprendizado da escrita alfabética, além do domínio cognitivo, é imprescindível também os domínios e afetivo-social. Assim visto, no aprendizado da escrita alfabética é possível identificar os princípios da totalidade e da especificidade, que, como já visto, compõem o comportamento humano.

Desde a conquista da macromotricidade⁴⁵ (bipedia) e das inúmeras possibilidades de movimento feito pelas mãos humanas, as práticas do movimento permitiram ao homem uma alimentação continua que nutriram o seu desenvolvimento através da sua relação com seus pares, com o ambiente a sua volta e com a sua própria produção de instrumentos para diversos fins. Essa retroalimentação operada

⁴⁴ Ela está relacionada ao sistema de expressão não oral do homem, e se constitui de uma junção de suas habilidades psicomotoras, cognitivas e simbólicas com a intenção específica de comunicação e registro.

⁴⁵ A capacidade desenvolvida pelo homem, de se locomover em apenas dois apoios.

através de seu comportamento, parece ter horizontes de aperfeiçoamentos inatingíveis, construindo um ciclo extraordinário para o desenvolvimento humano. O percorrer desse caminho com todas as suas idas e vindas significou, para o homem, também a construção de sua cultura. Feito isso, criar uma possibilidade de registrar seus conhecimentos e descobertas para si e para que os outros, no mesmo recorte temporal e também no futuro, tomassem conhecimento, foi de vital importância, e foi também o que permitiu a continuidade do desenvolvimento e da evolução da raça no planeta. Daí a importância dos registros gráficos de toda ordem e natureza, que iniciaram nas pinturas rupestres⁴⁶ e desembocaram na escrita alfabética que hoje conhecemos.

O domínio da leitura e da escrita alfabéticas é uma das atividades humano que tem a capacidade de representar a síntese de todo o seu comportamento, a partir do fato de que indiscutivelmente ela é composta pelos três domínios mediados pela cultura no qual o sujeito está inserido.

3.3 O movimento humano e a escrita alfabética

Ao longo da história do Brasil, a escola passou por diversas influências pedagógicas na tentativa de chegar ao sucesso de sua missão educativa. Essa está ligada ao cumprimento de seu papel como instrumento para a diminuição das diferenças sociais tão gritantes na sociedade brasileira desde sempre. Talvez por isso, a alfabetização tenha se consolidado, entre os educadores, como um problema também de cunho social, ensejando assim a existência de um obstáculo de difícil superação. É importante lembrar que já foi tratado nessa tese que o distanciamento da criança com os hábitos do sujeito cartesiano causa um enorme custo para a sua alfabetização.

Superada no Brasil, a etapa de déficit físico inicial, onde não existiam vagas suficientes para todos na escola de educação básica, hoje os educadores enfrentam outros desafios em seu dia a dia, que correm por conta do desinteresse pela

⁴⁶ Em razão de não existir organização e padronização nas representações gráficas que compõem as pinturas rupestres, elas não são consideradas escrita, mas criptografias aleatórias que objetivam transmitir alguma mensagem.

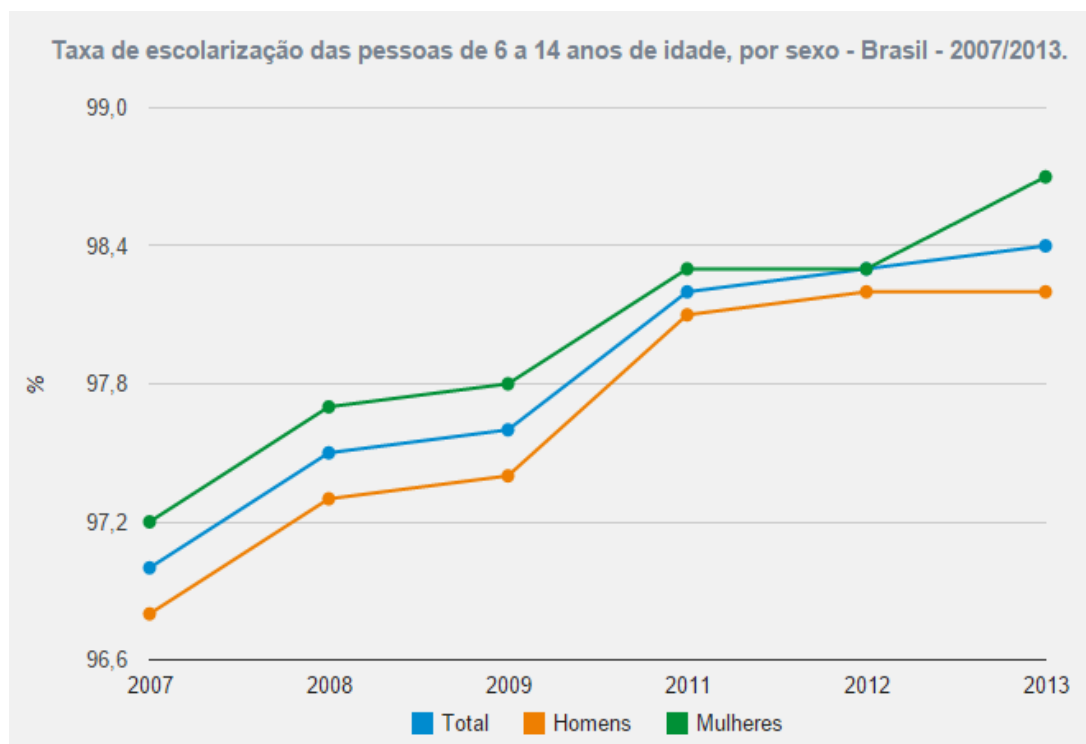
educação, e esse desinteresse vem por parte dos pais e também dos alunos (AQUINO, 1998, p. 190). Alunos esses que se encontram assim deixados à sorte apenas das poucas horas que passam na escola, para que atinjam um nível de conhecimento que consiga habilitá-los para nas competências necessárias do contexto de mundo no qual vivemos e que certamente muito ainda mudará.

Em relação ao papel da educação para esse século, e tomando em conta a rápida e constante mutação do mundo, Jacques Delors, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, afirma que “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 1998, pág. 89.)

Para que isso seja exequível, é necessário que a escola entenda que é seu papel, desde os primeiros momentos de contato com a criança, possibilitar que o sujeito esteja à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim de sua vida, todas as ocasiões de atualizar e enriquecer os seus conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em constante e acelerada mudança. Essa “pró atividade” em aprender constantemente deve ser incutida na criança de modo que ela entenda que a busca pelo conhecimento deve ser para toda a vida, e não somente para o curto período escolar.

O objetivo da inserção da figura de número 3, logo a seguir, que trata da taxa de escolarização dos brasileiros de 6 a 14 anos de idade, é para que, a partir de sua análise, seja possível entender a ocorrência de uma variação positiva nessa taxa, partindo do ano de 2007 e se encerrando no ano de 2013.

Gráfico 3 – Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade, por sexo – Brasil – 2007 a 2013.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2013.

No período mostrado houve indiscutivelmente, uma melhora observa em todos os índices apresentados. Mas também é importante registrar que as mulheres mantiveram uma liderança nessa melhora e que, mais ainda, no ano de 2012 para 2013, o percentual de melhora das mulheres foi muito acima do percentual de melhora dos homens.

Ainda é possível perceber, que mesmo reconhecendo a grande melhora no número de crianças que passaram a ingressar e permanecer na escola nos últimos sete anos, o que redundou em um aumento considerável na taxa de escolarização das pessoas, é importante não perder de vista que o Brasil ainda possui um número muito grande de analfabetos em sua população⁴⁷. Para reverter essa situação é preciso alfabetizar melhor e em maior número nossas crianças. No intuito de deixar claro o que entendo por alfabetizar, busco Magda Soares, para quem alfabetizar é “ensinar o indivíduo a ler e a escrever, é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” e, conseqüentemente, alfabetização é “a ação de alfabetizar” (SOARES, 1998, p. 21).

Ora, se alfabetizar é ensinar, quando se ensina, se ensina a alguém, e portanto, o modo através do qual esse alguém aprende e quais os caminhos que conduzem essa aprendizagem, ocupa o foco principal no tratamento didático para essa ação, a

⁴⁷ Ver figuras 1 e 2.

de ensinar. Digo isso para sinalizar que passo agora a discutir o movimento humano como um desses caminhos possíveis para o aprendizado da escrita alfabética, entendendo ser essa uma contribuição considerável nos trabalhos de investigação que a área da educação se dispõe a realizar.

Em relação aos problemas enfrentados para o aprendizado da leitura e da escrita, Le Bouch (1987, p. 31) coloca três grandes causas funcionais que neles interferem de sobremaneira:

- Os déficits da função simbólica que podem ser observados nas debilidades;
- Os atrasos ou os defeitos de linguagem;
- Os problemas essencialmente psicomotores.

Me deterei em discutir as questões que o autor relaciona aos problemas psicomotores e que, como já tratei anteriormente, trazem em sua essência o movimento humano.

O domínio do corpo e do movimento (ou da imobilidade onde necessária) é tão importante para esse processo que, antes mesmo de ser iniciada na técnica específica da leitura e da escrita, é necessário que a criança tenha adquirido determinadas habilidades ligadas ao movimento que irão diminuir o “custo” dessa iniciação. Assim a estabilização e a diversificação dessas habilidades básicas, que são adquiridas com a vivência e a experimentação de diferentes movimentos, possibilitarão que a criança construa um repertório, que dê suporte ao novo aprendizado. Esse novo aprendizado (a escrita) pode ser definido como mais “sofisticado”, por isso, somente após o amadurecimento das habilidades básicas é que a criança estará apta ao refinamento e a combinação necessárias, destas habilidades, em padrões sequenciais mais complexos que a levarão a leitura e a escrita. É vital que o (a) professor(a) da Educação Infantil tenha consciência da importância das vivências do movimento para o aprendizado futuro de seus alunos, destinando parte de seu planejamento a pensar o repertório desses movimentos, que será ofertado aos seus pequenos alunos com vistas à futura alfabetização.

Assim trago agora as categorias de movimento, que são classificadas em 3 tipos (GALLAHUE; OZMUN, 2013, p. 67-68):

- ✓ Estabilidade (Equilíbrio) – Envolve a estabilização do corpo em diversas situações no espaço e no tempo. São exemplos padrões de

equilíbrio: o ficar em pé, o sentar e o equilibrar em um pé, as posturas invertidas e de rolamento, entre outros.

✓ Locomoção – Envolve o deslocamento do corpo em relação a um ponto fixo na superfície. São exemplos de locomoção: o andar, o correr e o saltar, entre outros; OBS: nesse caso as atividades de rolar para frente e para trás são considerados movimentos de estabilidade, mas também de locomoção.

✓ Manipulação – que envolvem precisão de braços e pernas, e controle espacial no contato com objetos, portanto refere-se tanto a manipulação motora ampla quanto à fina. São exemplos desses padrões de movimentos: o pegar/receber, o arremessar, o lançar e o chutar, o costurar, o cortar e o digitar, entre outros;

Essas habilidades são atividades motoras comuns que tem objetivos mais generalizados. Exatamente por isso, elas estabelecem uma base sobre a qual serão construídas outras atividades motoras que são mais avançadas. Essas últimas são classificadas como altamente específicas e por isso mesmo com maior custo de aprendizagem e execução. Portanto, para aprender o movimento da escrita, que é um movimento complexo, o indivíduo precisa primeiro adquirir a estabilização e a diversificação das habilidades básicas. Somente após o amadurecimento dessas habilidades é que ele estará apto ao refinamento e a combinação das habilidades básicas padrões sequências mais complexos. Ou seja, após o amadurecimento das habilidades motoras básicas é que a criança estará apta ao refinamento e a combinação destas habilidades em padrões sequenciais mais complexos que a levarão na direção da leitura e da escrita, isso com um menor custo em sua aprendizagem escolar.

Para Vigotsky, o movimento humano é, inicialmente para a criança, o seu procedimento de seleção perante o mundo, isso porque nesse momento as suas escolhas são feitas por um processo externo a partir do movimento e da experimentação. Com o amadurecimento da criança, esse movimento passa a ser usado para realizar a operação já preparada cognitivamente, pois “o sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dominar o seu movimento” (VIGOTSKY, 2007, p. 27). Assim inicia-se a transição do comportamento primitivo dos animais, ainda presente na criança, para as atividades intelectuais superiores dos seres humanos, tendo o movimento como fio condutor.

Para Le Boulch, “O objetivo central da educação pelo movimento é contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança, da qual depende, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar” (LE BOULCH, 1984, p. 24). Nesta citação o autor fala também da relação do movimento com a evolução da personalidade, reconhecendo que o movimento é um instrumento privilegiado que tem a capacidade de levar a criança a interagir com o grupo, compondo para que a educação atinja parte de seu objetivo final que é a socialização do sujeito. Mas Le Bouch fala também que o movimento, enquanto instrumento, contribui para o sucesso, da criança, no processo de educação formal, ou seja, educação escolar. Assim, elementos como esquema corporal, estruturação espacial, lateralidade e orientação temporal, precisam ser utilizados com frequência pela criança, pois são importantes para que ela possa associar noções de tempo e espaço, de conceitos, de ideias, enfim, adquira conhecimentos que a levarão ao seu letramento.

A criança que teve limitadas possibilidades de movimento, poderá ter maior custo no momento de sua alfabetização, pois o déficit nas experiências motoras pode levar a criança a apresentar também problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras. E isso trará grandes dificuldades na sua vida escolar, criando barreiras para o aprendizado da leitura e da escrita.

Ao construir uma relação da escrita com o movimento humano, é facilmente perceptível a característica básica de que essa habilidade humana é aprendida, pois ela é o resultado de um domínio perfeito de todo o corpo. Mais especificamente ela é o resultado da coordenação motora fina de braço, mão e dedos, guiados a todo o momento pela visão e convergindo para sua ação de registro gráfico de sua intenção, que é a expressão da representação mental de uma informação.

O aluno somente estará habilitado para a aprendizagem da escrita alfabética, a partir do momento que tem relativo controle sobre os seus movimentos. Inclusive o controle da inibição dos movimentos (a imobilidade), uma vez que o aprendizado da escrita necessita de um nível especial de concentração do aluno, em movimentos específicos e, logicamente, não na hiperatividade. Vista como a produção destemperada de movimentos alheios ao processo, a hiperatividade funciona como um inibidor dos mecanismos de aprendizagem da escrita.

O caminho que a criança precisa fazer para entender o plano que o grafismo supõe, inicia-se a partir do espaço que é o seu próprio corpo, para depois entender o

espaço exterior a ele, e somente depois construir os signos da escrita. Isso fica claro a partir do momento que:

Através da percepção dinâmica do espaço vivido, se inicia progressivamente a abstração do espaço exterior, até chegar a noção de distância e a orientação dos objetos em relação ao eu e de um objeto em relação a outro. Finalmente, a criança é capaz de transpor essas noções gerais para o plano reduzido e abstrato que o grafismo supõe. (ANAIZ SANCHEZ, 2003, p.37).

Como já disse, em uma classificação hierárquica de movimentos, para atingir a escrita é necessário antes a execução de sub-rotinas, que são hierarquicamente organizadas para que ela se realize. Logicamente, as habilidades básicas não são necessárias apenas para o aprendizado da escrita alfabética, todas as outras atividades motoras mais complexas dependem de um bom domínio dessas habilidades. Por isso a não vivência e, por conseguinte, a não conquista dessas habilidades básicas em determinado momento da vida da criança, poderá comprometer o desenvolvimento dos padrões sequenciais mais complexos.

É preciso dedicar às crianças uma preocupação maior com as experiências oriundas do movimento de seu corpo. Se possível, oferecer a elas vivências diárias de movimentos que devem acontecer mesmo antes da alfabetização. Isto porque “...seria essencial que a criança, ao ingressar no curso preparatório, dispusesse de uma motricidade espontânea, liberada e controlada, na qual o docente poderá apoiar-se” (LE BOUCH, 1987, p. 67). Assim essa habilidade inicial com os movimentos básicos poderá ser complementada mais tarde, no momento da alfabetização, por exercícios específicos com vistas ao aprendizado da escrita alfabética. Infelizmente não é isso o que vemos na educação brasileira, onde, principalmente em algumas escolas públicas, esse trabalho é negligenciado, até mesmo porque a própria lei que rege a educação nacional, não aponta para a necessidade de uma formação específica do professor, nessa modalidade de ensino, em relação ao mundo do movimento humano. Para confirmar a minha assertiva basta uma rápida olhada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96).

No processo de aprendizagem da escrita existe ainda uma outra perspectiva motora importante a ser vista, que é a da visão. O controle visual sobre o texto que está sendo produzido é diferenciado de outros modos de olhar, e precisa ser aprendido especificamente para essa ação.

Sobre o controle da ação visual para a escrita é importante saber que:

Durante o processo de escolarização, a visão é exigida em padrões mais discriminativos, requerendo um adequado e eficiente controle funcional estático e dinâmico binocular. Quanto mais cedo as crianças adentram o mundo da escrita, mais precocemente tais qualidades binoculares são exigidas.

A ação visual no ato da leitura exige um controle funcional sensorial e motor hiperespecializado. Os olhos executam movimentos precisos, harmoniosos e sincronizados, realizados pela contração e/ou relaxamento de músculos oculomotores que atuam em conjunto para o direcionamento adequado dos eixos visuais nas diferentes direções e sentidos. Há ainda o trabalho muscular específico para o ajuste da nitidez e o controle da luminosidade (SECIN, 2011, p. 27 – 28).

Os trabalhos de pesquisa da Doutora Vivian Secin, incluindo aí a sua tese de doutoramento, não deixam dúvidas de que a escrita exige do seu agente, além de muitas outras adaptações, uma adequação da coordenação visual específica. Isso porque essa ação se diferencia em muito das outras possibilidades visuais do dia a dia. É preciso ressaltar que essa variação de exigências acontecerá basicamente, em função do contexto ambiental e cultural no qual o indivíduo está inserido.

As interferências ambientais sobre a experiência visual de cada indivíduo e o uso social da visão pode nos levar a uma habilidade funcional específica, própria e útil ao contexto em que se instaura, tornando-nos muito eficientes em tais situações, mas não necessariamente eficientes em outros contextos marcados por estilos e experiências visuais distintas (SECIN, 2011, p. 27).

Para entender essa afirmação, é preciso primeiro considerar que os olhos não são câmeras de filmar ou fotografar, eles são órgãos sensoriais exteroceptivos que fazem parte de um organismo maior e muito mais complexo. E por isso é de extrema importância adequar o movimento dos olhos, o seu olhar, ao controle dos movimentos específicos responsáveis pela focalização do espaço onde ocorre a construção da escrita.

Entre outros, o domínio da escrita necessita que seu aprendiz consiga coordenar o seu olhar de modo que mantenha uma amplitude focal diminuída e direcionada, que se oriente da esquerda para a direita, e que permita a ele perceber uma maior riqueza de detalhes do que está sendo feito e do que já foi construído. Vitor da Fonseca já havia percebido, a grosso modo, a importância do olhar e a necessidade de educá-lo para diferentes exigências ligada ao desenvolvimento do sujeito, por isso ele afirma que “Um treinamento perceptivo-visual promove o potencial de aprendizagem não verbal e verbal” (FONSECA, 2008, p. 262), isso é de

fundamental importância para a escrita. “A leitura de um texto é feita graças a uma sucessão de movimentos oculares bruscos e ritmados, orientados obrigatoriamente da esquerda para a direita” (LE BOUCH, 1987, p. 33), a organização desses movimentos, feitos pelos olhos para que consiga ler, é muito precoce na vida da criança,

Em termos de facilidade para execução de determinados movimentos, existe naturalmente no ser humano, uma dominância manual que o define como manidestro ou canhoto. Desse mesmo modo, existe uma prevalência ocular que acontece em razão do olho que se impõe como diretor no momento de olhar um objeto. O manidestro homogêneo tem uma varredura do olho da esquerda para a direita coordenada com a orientação combinada do braço. Os canhotos homogêneos possuem uma varredura inversa, da direita para a esquerda. Os indivíduos ambivalentes, são possuidores de coordenações cruzadas e movem o olhar para um lado, ao passo que o braço tem uma tendência inversa.

Portanto,

Quando uma criança, aos 6 anos, é confrontada com o aprendizado leitura-escrita, o problema psicomotor essencial interessa à organização dos automatismos oculomanuais que dependem da atividade infantil desde o nascimento, com todas as possibilidades decorrentes (LE BOUCH, 1987, p. 34).

Secin e Senna, ao construírem uma reflexão sobre a concepção da diversidade visual culturalmente determinada e sua relação com o processo de letramento, reforçam a importância do condicionamento do olhar quando falam das dificuldades da mudança nos modos de usar os olhos em diferentes tipos de solicitações impostas pelo contexto em que a pessoa se encontra.

O acompanhamento de pacientes da clínica ortóptica, cujas queixas apontavam um custo visual às mudanças nos modos de usar os olhos em suas atividades profissionais, me mostrou que a experiência visual de cada um deles tornava-os hábeis ao uso de todo seu aparato visual, em especial seu sistema de controle sensoriomotor ocular nas diversas atividades desenvolvidas em seus contextos de origem, mas também, tornava-os especialmente impactados quando do surgimento de novas demandas visuais, em novos contextos sociais, culturais ou profissionais (SECIN; SENNA, 2009, p. 2).

Portanto, em se tratando dos domínios motores da pessoa no processo de escrita, além de dominar um modo específico de movimentar braço, mão e dedos, o escrevente em busca de sua produção, necessita também aprender a movimentar os

olhos de modo a focar especificamente o espaço onde se localiza essa produção, reduzindo a amplitude focal e aumentando a sua acuidade visual no local onde ela está sendo construída. Somente assim o seu olhar será capaz de fornecer informações imprescindíveis ao cérebro sobre o que e como está sendo produzido, para que este possa interpretar a cena e orientar o uso dos domínios do comportamento humano⁴⁸ necessários, para então responder com o comando geral em busca do resultado esperado.

Enfim, o movimento está presente em grande parte das exigências feitas ao corpo para que ele aprenda e produza a escrita alfabética. Jean Lebouch é enfático ao afirmar que “a escrita é antes de mais nada, um aprendizado motor” (LE BOUCH, 1987, p. 32), um bom domínio do aluno sobre os seus movimentos, irá colaborar muito para evitar problemas de disgrafia⁴⁹. Para aprender a escrever, é necessário que se desenvolva na criança: a habilidade manual, o ritmo do traçado e a orientação da esquerda para a direita, o controle da velocidade e a manutenção de sua constância no movimento específico.

O aprendizado motor específico da a escrita, primeiro exige a interiorização do movimento adequado e mais à frente, na reprodução das formas codificadas com a intenção de exprimir uma ideia, a exigência leva, progressivamente, à espontaneidade.

O conjunto destas exigências de descontração ou de tensão representa o que chamamos de controle tônico. Este atua igualmente no jogo sutil das pressões exercidas pelos dedos sobre o instrumento da escrita. Neste último caso, o controle tônico não é realizado por uma ação de percepção voluntária, mas pelo desempenho dos reflexos com ponto de partida cinestésico que agem melhor quando o indivíduo está relaxado, mas atento (LE BOUCH, 1987, p. 32).

É possível constatar que algumas das dificuldades enfrentadas pelo indivíduo no aprendizado da escrita são de origem motora e podem estar diretamente ligadas às deficiências anteriores na construção do seu repertório de movimentos. Por isso é vital para os futuros escreventes, que os educadores, que se dedicam a ensinar a escrita (seja para crianças ou para adultos), compreendam essa trajetória de aquisições necessárias, ligadas ao mundo do movimento humano.

⁴⁸ Cognitivo, afetivo-social e motor.

⁴⁹ Transtorno da escrita, de origens funcionais.

Em suma, no estudo da construção da escrita pelo aluno, tanto as questões cognitivas e culturais como também habilidades motoras básicas precisam ser consideradas e trabalhadas. Por isso as atividades que operem com as habilidades motoras básicas são bem vindas e, quando ofertadas às crianças antes do aprendizado da escrita, irão construir uma base sobre a qual serão feitos exercícios específicos que conduzirão ao aprendizado dessa escrita com um menor custo. Assim é possível constatar que a escrita alfabética é uma atividade motora altamente específica, que está subordinada também aos domínios intelectual e afetivo social, sua fundamentação e sua significação vem da cultura na a qual essa escrita é produzida.

3.4 Considerações sobre o tema

A comunicação sempre foi um dos pontos importantes para a sobrevivência e a evolução da espécie no planeta, e nesse sentido ela pode existir de duas formas: a verbal e a não verbal. A escrita alfabética faz parte desse segundo tipo de comunicação e se originou com as pinturas rupestres que nossos antepassados deixaram em suas cavernas. Hoje essa escrita tem um papel fundamental na vida do sujeito que precisa ter conhecimento dos fatos que ocorrem em todo o mundo, assim o insucesso no processo de aprendizado dessa escrita pela instituição “escola” é, talvez o seu maior fracasso.

A espécie humana, como se encontra hoje no planeta, é o resultado de uma evolução contínua que se realizou por meio das adaptações físicas e cognitivas pelas quais nossos antepassados passaram até chegar aos dias de hoje. Essa evolução está inscrita na história do nosso corpo que é, e sempre foi, o nosso instrumento de diálogo com o meio ambiente que nos envolve.

Ao trazer o movimento humano para o campo de debates sobre a produção da escrita, o corpo do sujeito toma vultuosa importância e se posiciona como o objeto basal para essa investigação. Para entender o que vem a ser o corpo do homem, é preciso analisar não somente o corpo biológico, mas também, e principalmente, o corpo que extrapola os limites da anatomia e da fisiologia, o corpo que aprende e que ensina, o corpo que fala e que escuta, o corpo que interage com outros corpos no

espaço e no tempo. Também é necessário desconsiderar completamente a dicotomia, muitas vezes propagada pela academia, entre corpo e mente, só assim será possível constatar que o corpo tem uma “cartografia” própria que delata os muitos interesses historicamente depositados sobre ele. Do corpo delegado a meditação e ao ócio, ao corpo moldado segundo os padrões da moda e da mídia, ele foi valorizado enquanto instrumento de guerra, denegrado enquanto força de trabalho e moldado para ser mão de obra capitalista. Mas nunca deixou de ser o próprio homem. O homem é o seu corpo e precisa ter consciência disso, pois somente consciente de seu corpo o homem terá um diálogo melhor consigo mesmo e com os seus.

A palavra corpo é polissêmica e multifacetada, e nessa tese, seu uso acontece para dar sentido a um ser com necessidades de conhecimentos intermináveis que, da medicina à religião, passando pela filosofia e pela antropologia, constituem a existência do ser humano.

Na análise do comportamento deste ser humano fica clara a presença constante de três domínios (intelectual, afetivo-social e motor) em todas as ações empenhadas, que trazem consigo os princípios da totalidade e o da especificidade. O primeiro determina que, em qualquer ação produzida pelo homem, haverá a presença dos três domínios agindo simultaneamente, e o segundo que, mesmo nessa atuação conjunta, haverá sempre a predominância de um desses domínios em relação aos outros, que se dará em função da natureza da atividade analisada.

Analisando o processo de aprendizagem e construção da escrita alfabética em relação aos domínios do movimento humano, é possível perceber que ela é uma atividade motora altamente específica. Ela é o resultado de um domínio perfeito de todo o corpo, mas especialmente da coordenação motora fina de braço, mão e dedos, guiados a todo o momento pela visão e convergindo para o registro gráfico, que é a expressão da representação mental de uma informação. Sua fundamentação e significação vem da cultura em que o indivíduo se encontra, portanto ela é também subordinada aos domínios intelectual e afetivo social. Nesse ponto, para reforçar o papel do movimento na construção da escrita, quero citar João Batista Freire, para quem “não se passa do mundo concreto à representação mental senão por intermédio da ação corporal” (FREIRE, 2009, p. 75).

Com vistas a diminuir os custos na aprendizagem da escrita, é de grande importância que mesmo antes da criança ser iniciada nesse processo, ela já tenha adquirido a estabilização e a diversificação de suas habilidades básicas. O que

acontece a partir da experimentação de diferentes possibilidades de movimentos, o que permitirá a ela a construção de um repertório que lhe dê suportes ao novo aprendizado.

Construindo uma análise a partir de postura desenvolvimentista, somente após o amadurecimento das habilidades básicas é que a criança estará apta ao refinamento e a combinação destas habilidades, em padrões sequencias mais complexos que a levará a escrita alfabética. Falhas ou lacunas no repertório dessas habilidades básicas poderão causar dificuldades e problemas no desenvolvimento futuro da escrita. Por isso é de suma importância, para os aprendizes de escrevente, que os educadores consigam entender os caminhos existentes entre o corpo que se movimenta e a escrita alfabética, enquanto produção desse corpo e desse movimento, para o sucesso de sua empreitada de alfabetização.

Pensando assim, grande parte dessa responsabilidade sobre o uso das habilidades motoras básicas como alicerce para a escrita alfabética, fica a cargo dos professores da educação infantil, que é o período de escolarização anterior à alfabetização da criança. Por isso é muito importante que o (a) professor(a) da educação infantil tenha consciência da importância das vivências do movimento humano para o aprendizado de seus alunos e destine parte de seu planejamento a pensar como e quais movimentos serão ofertados a eles, com vistas à futura alfabetização. Fato é que a criança somente se habilita para a aprendizagem da escrita a partir do momento que tem relativo controle sobre os seus movimentos. Esse controle diz respeito inclusive à inibição dos movimentos, uma vez que o seu aprendizado da escrita necessita de um nível especial de concentração do aluno em movimentos específicos de determinadas partes do corpo, mas também da imobilidade de outras partes.

Resumindo, quando, com a intenção de dissecar o processo de alfabetização, volta-se o olhar para a construção da escrita alfabética com maior acuidade, percebe-se claramente a influência do movimento humano para seu aprendizado e para a sua execução constante. Isso porque a escrita é o resultado de um movimento como resposta a uma ação mental, que é construído diferentemente para cada cultura na qual está inserida, e que carrega consigo o cognitivo e o simbólico dessa cultura. Assim se torna fácil concluir que o movimento pensado e o domínio cultural são os responsáveis pela construção da base onde se constrói a competência necessária

para que uma pessoa domine o “entender e fazer entender-se” através de padrões gráficos diferentes para cada espaço geográfico do planeta a escrita.

4 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE LETRAMENTO

Para iniciar essa seção em que discuto a Educação Física e sua contribuição no processo de letramento do sujeito, tomo como ponto de partida o pressuposto de que a Educação Física, de um modo geral, preza pela busca do bem estar físico, psíquico e social do sujeito, e essa prática, mesmo sem ser nomeada como tal, vem sendo vista há milhares de anos, primeiramente objetivando a sobrevivência e as conquistas, e depois, a busca por novas experiências na direção da conquista de uma vida mais cômoda e saudável. A Educação Física escolar é o braço dessa área generalista que se insere nas propostas pedagógicas das escolas de educação básica e por consequência participa do trabalho multidisciplinar na condução da formação do sujeito que vai atuar ativamente na sociedade na qual está inserido, proporcionando a ele, entre outras, uma das possibilidades de leitura de mundo.

Para dar conta da proposta dessa tese é de vital importância construir um recorte temporal da história da Educação Física a partir do momento em que se iniciam os debates que objetivavam sua integração nas escolas brasileiras. Faço isso com o objetivo de dar sustentação ao que defendo como sendo o seu papel na construção de uma educação de qualidade, uma educação que dê conta hoje, de atender aos inúmeros “sujeitos” que adentraram aos umbrais da escola no final do século passado.

Trilhando esse caminho, inicio por dizer que a Educação Física foi introduzida oficialmente na escola no ano de 1851 com a reforma Couto Ferraz. Contudo ela somente foi efetivamente incluída na vida escolar, quando foi identificada como ginástica, a partir da década de 1920 através das reformas educacionais promovidas por vários estados brasileiros (DARIDO; SANCHEZ NETO, 2005, p. 2). Observa-se assim que, mesmo tendo a lei determinado, houve uma grande demora para a aceitação da disciplina na escola.

Durante o século XX, a Educação Física passou por várias concepções que, por um lado procuravam orientar e dar subsídios para o trabalho diário do professor no ambiente escolar, mas por outro se identificavam com a ideologia governista daquele momento. Para Althusser a escola é um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1980, p. 44), sendo assim a Educação Física, como todas as outras

disciplinas escolares, não foi poupada de uma influência direta da fundamentação ideológica em cada momento político pelo qual passou o país.

No início, as aulas de Educação Física eram associadas ao higienismo⁵⁰ (destaque para os métodos ginásticos), mais tarde ao militarismo⁵¹ (instrução militar), houve até mesmo a influência da escola novista de 1950. Porém a velocidade das concepções teóricas nunca foi acompanhada pelas práticas escolares, e assim o é até a segunda década do século XXI.

Na década de 1970, devido aos sucessos apresentados pelo futebol em nível nacional e à entrada dos militares no governo, aconteceu o que se chama de concepção esportivista da Educação Física. Nessa concepção as aulas eram pautadas na busca de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando o país (ou a Pátria, para não correr o risco de se mostrar anacrônico). Nesse período estreitaram-se os vínculos entre o esporte e o nacionalismo como sustentação ao “milagre econômico brasileiro” (PCN-EF, 1998, p. 21).

Na década de 1980, os resultados esperados pelo modelo esportivista não apareceram e iniciou-se uma crítica acirrada ao esporte de rendimento, como objetivo das aulas de Educação Física. Isto deu início a uma profunda crise de identidade da área que atingiu o extremo ao possibilitar a criação de um modelo conhecido como recreacionista⁵² que, embora ainda hoje seja representativo na escola, é bastante criticado por professores e estudiosos da área em razão da abnegação do professor em exercer o seu papel de responsável pela aprendizagem e a transferência da condução dessa aula aos alunos (DARIDO; SANCHEZ NETO, 2005, p. 4). Em casos extremos o professor apenas empresta e recolhe as bolas que os alunos usam como quiserem, em termos da área é o que chamamos de “rola bola”.

Há de se considerar que, no passado, o ingresso da Educação Física no espaço escolar colocou-a em contato com influências ideológicas poderosas marcando

⁵⁰ Concepção de Educação Física dominante em seu início e onde a preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde (DARIDO; SANCHEZ NETO, 2005, p. 2).

⁵¹ Concepção de Educação Física onde seus objetivos na escola eram vinculados à formação de uma geração para apoiar o combate e a guerra (DARIDO; SANCHEZ NETO, 2005, p. 3).

⁵² Modelo no qual os alunos é que decidem o que irão fazer na aula e o papel do professor se restringe a dar a bola e a marcar o tempo (DARIDO; SANCHEZ NETO, 2005, p. 4).

definitivamente a sua história a partir da construção de sua obrigatoriedade dentro do sistema educacional brasileiro.

A discussão que se segue procura focalizar a Educação Física, enquanto componente curricular na educação formal, responsável por experiências dirigidas que visam explorar o movimento humano como via que conduz ao conhecimento.

4.1 O contexto legal

O Primeiro documento que trago para análise nesse momento é o Decreto no 69.450, de 1 de novembro de 1971, que teve como objetivo definir a Educação Física e seu papel na escola.

Art. 1º A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças-físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Art. 3º § 1º A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva.

O estudo desses artigos do decreto nos permite identificar que foi seguindo essas orientações, que a Educação Física, a partir da antiga quinta série do primeiro grau, tornou a ênfase ao trabalho com a aptidão física e a iniciação esportiva, os eixos fundamentais de seu ensino.

Sendo a escola um aparelho ideológico do Estado, a Educação Física escolar não foi poupada de seu uso pelos governos que por aqui passaram, tenham sido eles ditadores ou democráticos, militares ou civis. Esse decreto da década de 1970 deixa essa intenção clara em seu texto. Incluir a iniciação desportiva a partir da antiga quinta série de escolarização aponta que o foco dessa disciplina deveria ser a construção de um celeiro de atletas através de um “garimpo” nas escolas, pelos maiores talentos. Naquele momento o governo ditatorial militar usufruía dos resultados esportivos obtidos pelos atletas, para alimentar a ideia ufanista de um Brasil vitorioso em todos os sentidos.

A promulgação de uma nova Constituição Federal em 5 de outubro de 1988, trouxe consigo novas diretrizes no campo da educação nacional. Nos artigos que vão do 205 ao 214, a educação é tratada como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para disciplinar a estrutura e o funcionamento do sistema escolar brasileiro e manter a necessária unidade, em país rico em diversidade como é o Brasil, foi elaborada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96. Essa lei foi um documento aguardado com muita expectativa, por mais de 40 anos, pela comunidade educacional. Após muitas idas e vindas no parlamento (e de muito “toma lá, dá cá”), ela foi promulgada com toda pompa no dia 20 de dezembro de 1996, para ser um marco revolucionário na Educação Nacional.

É a LDB que orienta a educação brasileira bem como determina o papel dos estados, municípios e do Distrito Federal, na organização de seus sistemas de ensino, sempre sob a coordenação da política nacional de educação que fica a cargo da União.

A LDB 9394/96 atribui à União o papel de:

IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (LDB, artigo 9º, inciso IV).

Segundo a LDB, a educação nacional tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2º). Isso pressupõe que o sujeito tenha, em sua vida, condições reais de reivindicar, criticar e assumir, conscientemente, responsabilidades e obrigações, cabendo à escola propiciar-lhe as condições cognitivas necessárias para que adquira tais habilidades. Os conhecimentos necessários para isso, são desenvolvidos através de experiências de ensino/aprendizagem das disciplinas e componentes curriculares que compõem a matriz escolar, organizados pelos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola, dentro das orientações definidas por lei. A Educação Física é definida na LDB como um componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica.

Em sua primeira versão, a LDB tratou a Educação Física no artigo 26, parágrafo terceiro, com a seguinte redação:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é **componente curricular** da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (Grifo nosso)

É importante detalhar que a Educação Física é tratada aqui, não como disciplina, mas como componente curricular obrigatório. Procurando a diferença entre um e outro, o exame da LDB e depois do Parecer CNE/CEB 05 de 1997 que a esclarece, permite concluir que componentes curriculares podem, mas nem sempre se configuram diretamente como disciplinas homônimas. Antes disso, eles deverão fazer parte da proposta pedagógica da escola, que então detalhará a modalidade na qual esses componentes serão abordados ao longo do trabalho pedagógico. Existem, portanto, modalidades de componentes curriculares que podem corresponder a disciplinas escolares, como é o caso da Educação Física, e outros que devem fazer parte do currículo mesmo não constituindo disciplinas escolares específicas, como por exemplo a educação ambiental. Existe ainda uma terceira possibilidade quando a legislação determina a existência, mas deixa a cargo da escola a definição de qual conteúdo será ministrado, esse caso é representado pelo componente curricular de língua estrangeira. Portanto, é possível inferir que todas as disciplinas escolares são, antes de tudo, componentes curriculares, mas nem todos os componentes curriculares são obrigatoriamente, disciplinas escolares.

Ainda em relação ao parágrafo em destaque, o modo pelo qual a Educação Física foi tratada pela LDB nesse primeiro momento, praticamente a excluiu dos cursos noturnos, uma vez que: primeiro, caberia à escola decidir se desejaria oferecê-la nos cursos noturnos; segundo, ainda que assim o escolhesse, ao aluno seria facultado optar ou não por frequentar tais atividades; e terceiro, sendo então facultativa à escola e ao aluno, a carga horária cumprida, não poderia incidir sobre o cômputo geral das oitocentas horas destinadas aos componentes obrigatórios de que fala a lei, como o mínimo necessário para efetivação do ano letivo. Sendo assim, para acontecerem essas aulas, logisticamente o ano letivo mínimo de 200 dias e 800 horas/aulas não caberia no ano civil em exercício.

Essa determinação da lei foi muito interessante para algumas escolas privadas que tiveram o amparo legal para excluir as aulas de Educação Física do seu currículo, e em seu lugar expandir a carga horária de outras disciplinas teóricas que percebiam ser de “maior importância” para o desenvolvimento do aluno, ou por constituírem partes dos exames de vestibular que são, de um modo geral, o objetivo que orienta os projetos pedagógicos dessas escolas. No modelo cartesiano de cidadão, o qual orienta o trabalho escolar, as disciplinas exclusivamente teóricas têm uma posição de destaque.

Em relação a redação do parágrafo da LDB que trata da Educação Física, cinco anos se passaram desde a sua promulgação, até que ele sofresse uma primeira modificação. Isto aconteceu em 2001, e ele passou a ser assim redigido:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular **obrigatório** da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. **(Grifo nosso)**

A importância nessa modificação é que, na nova redação o parágrafo ganhou a palavra obrigatório, complementando o termo componente curricular. Isto começou a resolver parte do problema, porém, no curso noturno e reforçando as diferenças dentro da própria escola, foi mantida a facultatividade da Educação Física.

Mais dois anos se passaram até que em dezembro de 2003, houve, através do Decreto-Lei nº 10.793/03, nova modificação, agora mais consistente e contundente, na redação do dito parágrafo. Ele ficou redigido do seguinte modo:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) (Grifo nosso)

Com essa última modificação, e que está em validade até o dia de hoje, a Educação Física deixou de ser facultativa para todos os alunos do curso noturno, no

entanto, manteve essa prerrogativa para aquele aluno que possua uma determinada característica física ou social, independente do seu turno de estudo (matutino, vespertino ou noturno).

Cabe aqui uma avaliação meticolosa do texto imposto, para buscar pistas de como a lei maior da educação percebe o papel da Educação Física na escola e, por conseguinte, descreve o perfil do aluno ou aluna, que poderá se abster dessas aulas, tendo sua participação facultativa dentro da grade curricular da Educação Básica. Esta análise pode mostrar qual a perspectiva, e a expectativa, da lei quanto ao papel deste componente curricular na escola.

Os itens I, e III do parágrafo 3º, determinam a facultatividade das aulas para a pessoa que trabalhe por mais de 6 horas diárias ou que tenha a rotina do serviço militar inicial. Essa posição deixa transparecer que o objetivo da lei seja amparar o aluno que tenha um desgaste físico considerável durante o seu dia, e por isso a aula de Educação Física representará um “over training” que não trará qualquer benefício a ele. Com essa posição, a lei considera que a aula de Educação Física ainda se baseia apenas em uma rotina de exercícios físicos, e que isso pode sobrecarregar e desgastar fisicamente o aluno, pois irá impor-lhe uma sobrecarga, o que seria lastimável. Essa visão da LDB desconsidera as discussões teóricas da área e qualquer possibilidade para o desenvolvimento das aulas de Educação Física que estejam ligadas a outros vieses da educação como o crescimento intelectual, cultural ou cognitivo.

O item II se apresenta completamente anacrônico, quando usa como justificativa para a dispensa das aulas, um teto de idade para o sujeito de 30 anos. Com isso os legisladores deixam claro, mais uma vez, o seu parco conhecimento sobre a área. Esse é claramente, um equívoco imperdoável em todos os sentidos, não necessitando nem mesmo ser um especialista para perceber o tamanho desse descompasso da lei. Ou será que a pessoa após os 30 anos de idade é incapaz de aprender ou de fazer qualquer atividade ligada ao movimento humano?

No item IV percebe-se uma preocupação excessiva dos legisladores em facultar a participação dos alunos nas aulas de Educação Física, uma vez que, “ressuscitado” o decreto 1.044/69, ele, por si só abrange, não somente as aulas de Educação Física mas, todo o currículo escolar. Este decreto discorre sobre o tratamento excepcional que deve ser considerado a todos os alunos, em qualquer

nível de ensino⁵³, com condições de saúde que nem sempre permitem sua frequência à escola. Replicá-lo no parágrafo referente à Educação Física foi de um detalhamento no mínimo dispensável.

O item VI vem fechar este conjunto de equívocos dos legisladores com “chave de ouro”, quando toma como facultativa a Educação Física para os alunos que tenham prole. Caso se referisse apenas às pessoas do sexo feminino, já seria um grande equívoco, mas inexistente uma diferenciação dos sexos, a facultatividade é para ambos.

Para orientar as escolas brasileiras na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB). São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

Parece então coerente a opção metodológica de iniciar este estudo pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), procurando nelas o papel destinado, pelos legisladores, à Educação Física escolar nesse nível de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (DCNEI, 2013, p. 18).

Segundo essas diretrizes, a Educação Infantil é parte inicial e integrante da Educação Básica e como tal deve contribuir para a conquista, do indivíduo, de uma formação comum indispensável para o exercício de sua cidadania.

A LDB 9394/96 introduziu ainda uma série de inovações em relação à educação nacional, e entre elas a integração das creches nos sistemas de ensino, compondo, junto com a pré-escola, a primeira etapa da Educação Básica.

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico

⁵³ O termo está aqui deslocado dos que hoje usamos para a educação, mas é preciso lembrar que ele foi cunhado para o sistema de ensino vigente em 1964, meados do século XX, e ressuscitado em 2003, já no século XXI.

e social, complementando a ação da família e da comunidade (LEI nº 9.394/96, art. 29).

Recentemente foi aprovada a Lei 12.796 de 4 de abril de 2013 que altera o Artigo 6º da LDB 9394/96 transformando em “dever” dos pais efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica, que agora se iniciará a partir dos quatro anos de idade, sob pena de multa e detenção de 15 dias a um mês aos responsáveis que a descumprirem.

No artigo 6º, mas agora das DCNEI, são apontados os seguintes princípios, como dignos de respeito na Educação Infantil:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Em muitas passagens das DCNEI, encontra-se clara a atenção dos legisladores quanto ao corpo, ao movimento, a ludicidade, a dança, a comunicação não verbal, a competitividade, aos jogos e brincadeiras. Outra questão apontada pelo documento é a importância das relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Existe ainda a preocupação clara no documento, para que a criança tenha a possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades. Estes são, sem dúvida, conhecimentos que serão vivenciados e desenvolvidos durante as aulas de Educação Física, porém não existem apontamentos mais precisos no sentido de especificar a competência desse componente curricular nessa etapa da educação básica.

Enfim, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil possuem dois eixos norteadores como garantidores das experiências que serão vivenciadas: as interações e as brincadeiras. Ao concluir a Educação Infantil, a criança ingressa automaticamente no ensino fundamental com

duração de nove anos e abrange a população na faixa etária dos seis⁵⁴ aos quatorze anos de idade. Por uma preocupação social, ele se estende também a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo. Ele é de matrícula compulsória para a criança em idade escolar, possui especial importância para a formação do cidadão e é o cerne da Educação Básica. Além disso o ensino fundamental passou por várias mudanças na sua organização e funcionamento nos últimos anos, buscando a sua ampliação e melhoria na qualidade de oferta, isso com o objetivo de organizar um novo currículo e novos projetos político-pedagógicos com a finalidade de atender aos grandes desafios educacionais da contemporaneidade. Esse novo currículo é constituído de uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, que deve dialogar constantemente com o contexto no qual está inserido.

Os currículos, segundo as DCNGEB, são formados pelos componentes curriculares que são os conteúdos sistematizados. Esses se articulam com as áreas de conhecimento (Linguagens códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e Ciências humanas e suas tecnologias), que favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes desses diferentes conteúdos. A Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica, está associada à área de Linguagens códigos e suas tecnologias, pela sua capacidade em trabalhar com a linguagem corporal dos indivíduos, embora na sua formação acadêmica ela pertença a área da saúde. Esta dualidade se torna um grande nó na formação.

Em relação à formação do profissional que irá atuar na Educação Básica, A LDB determina em seu artigo 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (LDB 9394/96, artigo 62).

Especificamente em relação à formação do profissional para ministrar as aulas de Educação Física na primeira fase do ensino fundamental, o artigo 31 das Diretrizes

⁵⁴ Entre as mudanças recentes mais significativas, a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006, tem grande destaque.

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, apoiada na determinação apresentada anteriormente da LDB, define que:

At. 31 do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares **Educação Física** e Arte **poderão estar a cargo do professor de referência da turma**, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes. (DCNEF) – **(Grifo nosso)**.

Esta possibilidade legal, que praticamente se tornou uma determinação para as escolas públicas, vem de encontro às discussões acadêmicas da área quanto à necessidade de que o trabalho inicial com a criança requeira uma série de conhecimentos, atenções e cuidados que são aprendidos somente nos cursos de Licenciatura no nível de Graduação em Educação Física. Além disso, ela fere a Lei nº 9.696 de 1 de setembro de 1998, em seu artigo primeiro, que dispõe sobre a regulamentação da Profissão.

Art. 1º O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física (CONFEF, 1998).

Construindo uma análise direta dessa legislação, é possível concluir que, se o exercício das atividades de Educação Física é prerrogativa dos profissionais registrados no Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), a responsabilidade por ministrar o componente curricular educação física também o deve ser. No entanto, esse não é o caso, nem a possibilidade, do professor generalista com formação de nível técnico. Então, como entender esse “desvio legal” da legislação?

Mais estranho ainda, é que no seu parágrafo primeiro, o mesmo artigo da LDB venha a tratar diferentemente o componente curricular de língua estrangeira, que, quando inserida como componente curricular nesses anos de ensino, deverá, obrigatoriamente, ser ministrado por professor com formação específica de licenciatura a nível de graduação.

Prezando pela construção de uma autonomia intelectual e moral do cidadão brasileiro, o ensino médio é a última etapa da Educação Básica. Desse modo, é imprescindível que se tome o educando nas suas múltiplas dimensões – intelectual, social, física e emocional – e situá-las no âmbito do contexto sociocultural em que educador e educando estão inseridos.

Também para o Ensino Médio, a Educação Física é, mais uma vez, apontada como componente curricular obrigatório à escola. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), no seu artigo 10:

§ 1º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

- a) **Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;**
- b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania. (Grifo nosso)

O documento apresenta as habilidades e competências a serem contempladas na estruturação do ensino para as áreas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias) que compõem essa modalidade.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), não se registra menção à presença obrigatória ou não da educação física na LDB. No entanto, destaco no seu artigo 44, item II, a possibilidade de construção de um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais. Isso abre inúmeras possibilidades de currículo para essa modalidade de ensino, em nome de um modelo pedagógico que atenda a determinado contexto cultural onde está inserida a comunidade escolar. Assim existe a possibilidade de existir um componente curricular em forma de disciplina que contemple a Educação Física.

Embora não se caracterizem como lei, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (PCNs), constituem uma série de documentos que criados em 1997 para atuarem como instrumento de orientação e de apoio às discussões pedagógicas na escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. Eles não se prestam a ser um instrumento rígido e engessado, mas um norte para o educador e para a escola. No entanto, estes documentos guardam consigo o ranço político da gestão pública que o propôs, mantendo assim o caráter de aparelho ideológico do estado destinado à escola como fala Althusser.

Para a educação infantil o documento, similar aos PCNs e que integra a série, é o Referencial Curricular Nacional (RCN). Esse documento propõe como objetivo para a educação infantil: cuidar da criança, de sua alimentação, de sua higiene pessoal e do lazer (brincar). Uma questão recorrente no documento é a sua

preocupação com o reconhecimento das características físicas por parte da criança. Isto sempre seguido de uma preocupação com sua segurança física.

É ponto pacífico entre os educadores que o desenvolvimento da educação infantil não configura o momento de vida para se ensinar a criança a ler e a escrever, no entanto, este é um período muito importante para que ela vivencie experiências que visem desenvolver as suas estruturas básicas, autores como Vigotisky (1991; 2007), Piaget (1971; 1978a; 1978b) e Vitor da Fonseca (2008; 2010) comprovam isso em seus trabalhos. A importância dessa vivência, para o futuro da criança, já foi reforçada por várias vezes nessa tese.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, apontam, logo em seu início, dez objetivos para toda essa modalidade de ensino. Mesmo ciente de que esses objetivos devem balizar todo o trabalho escolar no ensino fundamental e não somente da Educação Física escolar, destaco a presença marcante desta enunciação de três dos objetivos propostos.

- **desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social**, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- **conhecer e cuidar do próprio corpo**, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- **utilizar as diferentes linguagens** — verbal, matemática, gráfica, plástica e **corporal** — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; (PCN, 1998, p. 5, grifo nosso).

O documento aponta claramente para o conhecimento e o desenvolvimento das capacidades físicas, para o cuidado com o corpo e para o desenvolvimento da linguagem corporal como objetivos para essa modalidade de ensino. Não posso acreditar que outra disciplina ou componente curricular tenha mais interesse, conhecimento e potencial para a condução desse trabalho do que a Educação Física escolar.

O PCN possui documentos específicos para cada área e disciplina de estudo. No caso do documento da Educação Física, ele inicia falando de uma “desigualdade” nas lembranças sobre as aulas de Educação Física escolar de alguns alunos, e que estão ligadas ao sucesso e ao insucesso, a habilidade e a inabilidade para determinado movimento ou esporte. Isto posto, e ao se referenciar a isso como

lembranças, considero superada, por esse documento, a ideia ultrapassada de que esse seja o objeto de trabalho da Educação Física na escola hoje.

Em seguida, o documento apresenta uma proposta que visa democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica deste componente curricular, buscando ampliar sua visão, inicialmente apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Nesse momento do estudo, é necessária a atenção para a distinção entre o organismo, enquanto sistema estritamente fisiológico, e corpo, como aquilo que se relaciona dentro de um contexto sociocultural. A Educação Física escolar hoje, trabalha com o corpo e não somente com o organismo. Sendo assim, a Educação Física escolar toma uma dimensão muito superior a que foi tratada até então.

Para os PCNs a Educação Física, enquanto uma macro área de estudos e de intervenção, é entendida como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento. Adentrando ao específico mundo da escola, a Educação Física escolar é entendida como:

(...) uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (PCN – EF, 1998).

Coerentemente com o seu texto inicial, os PCNs apresentam aqui a distinção entre os conceitos por ele adotados para a Educação Física e para Educação Física escolar. Além de deixar claro o objeto de estudo (o movimento humano) e o objetivo de intervenção dessa última, que aliás não se detém no condicionamento físico ou no tecnicismo esportivo, sua contribuição na formação do sujeito vai muito além desse espectro.

Na parte que trata dos objetivos que deverão ser alcançados pela Educação Física ao final do Ensino Fundamental, o documento deixa bastante claro que esse componente curricular deverá dar conta de tratar do corpo e do movimento em todas as suas dimensões, que vão da biológica à histórica, do seu funcionamento ao seu desenvolvimento, da sua relação à transformação do meio ambiente em que se encontra. Não se esquecendo de orientar os alunos sobre a importância dos valores éticos e estéticos, evitando o consumismo e o preconceito (PCN, 1997, p. 28). A acuidade na observação desses objetivos, facilita o entendimento de que a proposta

apresentada no documento, para o desenvolvimento desse componente curricular, está muito além da simples preocupação com o condicionamento físico (relacionado ao organismo estritamente fisiológico) e com a prática esportiva (tecnicismo).

A Constituição confere ao ensino médio, o estatuto de ser um direito de todo cidadão, e para sua estruturação é proposta a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. Para a LDB o Ensino Médio "...tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Art.22, Lei nº 9.394/96).

Para os PCNs do Ensino Médio, este possui o caráter terminal de toda a Educação Básica. No entanto, para aqueles que assim o quiserem, ele considera também a possibilidade de continuidade dos estudos em nível superior. Darido e Neto (2005, p. 18), tem uma crítica contundente em relação ao PCN do ensino médio, para eles "o documento destinado ao Ensino Médio parece relacionar-se a uma tendência tecnicista e utilitária". Nesse segmento à Educação Física é destinado o trabalho com as atividades físicas e desportivas, mas também o domínio e o conhecimento do corpo e seu funcionamento, numa dimensão mais avançada do que o visto anteriormente no Ensino Fundamental, projetando assim uma continuidade e um aprofundamento no conhecimento aprendido e reforçando a sua visão espiralada. Além também do estudo desse corpo como forma de expressão e comunicação através do tempo.

O documento indica que as visões, fantasias e decisões sobre o próprio corpo e a saúde, concorrendo para um desenvolvimento autônomo, poderão receber mais produtivas orientações se as aprendizagens da escola estiverem significativamente relacionadas com as preocupações comuns na vida de todo jovem: aparência, sexualidade e reprodução, consumo de drogas, hábitos de alimentação, limite e capacidade física, repouso, atividade e lazer. Para finalizar, o documento esclarece também que as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para a Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório.

Importa ressaltar a relevância de que o olhar ora lançado sobre a Educação Física, enquanto componente curricular, seja estendido também às leis que definem

os caminhos da formação do professor de Educação Física, analisando-se para tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física.

Como a atuação do professor de Educação Física inicialmente pautou-se por especificidades da escola, a sua formação foi desenhada priorizando o papel do professor na escola. Ou seja, até 2005 os cursos de graduação em Educação Física eram estruturados, em nível de licenciatura, com duração de 3 anos seguindo-se um aprofundamento, em uma das áreas temáticas de atuação, para ratificar a atuação fora da escola. No entanto a partir de 2006 todos os cursos de graduação sofreram uma modificação de extremas repercussões quando passaram, por força de lei, a formar o bacharel e o licenciado em diferentes currículos que, mesmo tendo pontos em comum, orientam-se para objetivos profissionais diferentes. Essa mudança impactou fortemente os cursos de formação.

Considero que as DCNs para a graduação em Educação Física trazem uma definição bastante completa, quando, no seu artigo 3º, apontam que:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Faz-se oportuno destacar que o conceito apresentado para a área não se prende a um específico campo de atuação (bacharelado ou licenciatura) mas apresenta a Educação Física sob uma perspectiva global do que sejam as suas áreas de estudo e de atuação, não importando se a atuação desse profissional ocorrerá na academia, no clube, na promoção da saúde, no lazer ou na escola. Em qualquer espaço de atuação do profissional, a linha condutora de suas ações está contida nesse conceito de Educação Física.

No seu artigo 4, parágrafo 2º, este documento determina a orientação fundamental para a formação do professor que irá atuar na Educação Básica.

O professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, **tendo como referência a legislação própria do**

Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução. (Grifo nosso)

A organização curricular, dos cursos que formam o professor de Educação Física, deve estar articulada entre Unidades de Conhecimento de Formação Específica (UCFE) e Unidades de Conhecimento de Formação Ampliada (UCFA), sendo que para o curso de Licenciatura em Educação Física as UCFE serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais do movimento humano.

Fica claro que, se essa é a dimensão do conhecimento que deve ser oferecida ao futuro professor, esse também deve ser o conhecimento que o professor irá propagar em suas aulas, e não somente o desenvolvimento do condicionamento físico, como parece transparecer em alguns dos documentos aqui já vistos.

A partir do momento em que a avaliação adquire funções na educação, e uma delas é a de representar a expectativa da instituição na formação do aluno, penso que é importante registrar que as DCNs se referem à avaliação da aprendizagem do futuro professor da seguinte maneira:

A avaliação deverá basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas (DCN, artigo 13, parágrafo 1º).

Percebe-se claramente que a proposta de formação para o professor de Educação Física não é o da consecução de um “fazedor” ou “tarefeiro”, mas, antes de tudo, um profissional que domine, para além da técnica, as formas de intervenção didático pedagógicas e a articulação do conteúdo de sua área com o contexto sócio cultural no qual está inserido.

Além das DCNs, que regulamentam os cursos de Graduação em Educação Física, existem duas outras resoluções que orientam especificamente os cursos de licenciaturas. São elas:

- ✓ A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ela define, entre outras coisas: os critérios para a organização curricular, os

princípios norteadores para a atuação profissional, as competências a serem constituídas, e a distribuição da carga horária. Nesse item existe uma especial ênfase na carga horária que se destinará às práticas profissionais⁵⁵ como extremamente relevantes na formação do novo professor. Outro destaque para a importância dada à inserção do licenciando no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

✓ A Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui e define como será distribuída a carga horária de 2.800 horas mínimas possíveis para a integralização dos estudos desse curso.

Ambas as Resoluções procuram zelar pela equidade na formação do professor de Educação Física escolar em dois vieses, primeiro em relação as diversas instituições que formam para a mesma área, e em segundo em relação à formação dos professores das outras áreas de ensino.

As leis, resoluções e decretos revelam uma preocupação constante com a formação do professor de Educação Física, no sentido de conscientizá-lo do necessário tratamento didático que cada conteúdo desenvolve, pois, ao pensar a Educação Física, seja no espaço formal ou informal, sua intervenção será sempre didático-pedagógico. Educação Física, é e sempre será uma pedagogia ou uma andragogia dependendo do seu público. Nas escolas, nas academias, nos clubes, nos centros esportivos, entre outros lugares possíveis, a Educação Física educa e seu objeto de estudos é sempre o movimento humano.

O fato de ter uma formação conjunta, facilmente aceitável em uma área generalista como é a Educação Física, pode ter criado uma confusão e, por consequência, um equívoco, que foi propagado durante muito tempo, quanto aos objetivos desse componente curricular na Educação Básica. Confundindo a Educação Física escolar com o esporte de alto rendimento.

Recentemente, o nosso governo democrático civil, ressuscitou a veia esportiva da Educação Física escolar, com o projeto Atleta na Escola⁵⁶. Esse projeto do governo

⁵⁵ Práticas Profissionais, na legislação em foco, se refere as experimentações que os futuros profissionais precisam ter, no seu campo de trabalho. Para isso são considerados os estágios e uma carga horária destinada à Prática como Componente Curricular, que deve ser cumprida desde o início do curso de formação.

⁵⁶ Para maiores informações: <http://atletanaescola.mec.gov.br/programa.html>.

federal procura exatamente o que se fez na década de 1970, ou seja, criar um celeiro de atletas e descobrir jovens talentos para o esporte de alto nível. Note-se aí uma expectativa equivocada dos legisladores e da comunidade escolar, que não são especialistas da área, quanto ao conceito e ao papel da Educação Física na escola, mesmo que seu objeto continue sendo o movimento humano.

A Educação Física, enquanto campo de intervenção dentro e fora da escola, mudou muito no final do século XX e início do século XXI, mas transparece de muitos modos que, não somente a sociedade, mas inclusive a comunidade escolar e os legisladores que definem sua atuação na escola, pouco se apoderaram dessas mudanças. No imaginário de muitos a Educação Física escolar continua a existir exatamente como o fazia no século passado, há mais de 50 anos atrás, ou então acontece apenas na concepção recreacionista já explicada aqui.

4.2 O objeto de estudo: o movimento humano

Partindo do conceito já assumido nessa tese, de que a Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, se torna indispensável construir uma análise desse movimento enquanto referência teórica para a orientação e a condução da prática pedagógica ligada à Educação Física.

Isto porém, pode se tornar uma tarefa complexa a partir do fato de que a área se encontra, academicamente multifacetada, em razão dos diferentes entendimentos propostos do que venha a ser e qual o objetivo da Educação Física. A falta de integração dos estudos que caminham em várias direções, faz com que o campo, por vezes, perca sua coerência, integração e consistência necessárias ao debate/embate acadêmico. Isso fez com que surgissem, na área, várias possibilidades de entendimento para a Educação Física. Vou citar aqui apenas algumas dessas possibilidades apresentadas por GALVÃO et al (2005, p. 25 – 29), como: a Cinesiologia (que estuda o movimento humano de forma fragmentada e parcial); a Motricidade Humana (que estuda as inter-relações culturais e biológicas no movimento humano); a Cultura Corporal de Movimento (que estuda o movimento humano em uma relação dialética com a cultura geral); A Ciência do Esporte (que

estuda o movimento humano como parte integrante das atividades esportivas); e a Aptidão Física (que estuda o papel da atividade física na promoção da saúde, com ênfase nas capacidades físicas e nas habilidades motoras). O ponto comum em todos eles é ter o movimento humano como a tônica do estudo, visto por vieses bastante próprios. Logicamente esse movimento de distensão do objeto dificulta, mas não impossibilita, estabelecer uma unidade metodológica e prática, minimamente desejável para o estudo da Educação Física.

Retornando ao ponto central dessa tese, esclareço que aqui o movimento humano é entendido como o fundamental objeto de estudos e de intervenção da Educação Física e que é através dele que se torna possível construir a ligação entre esses diferentes entendimentos da área. Por isso, retomo também o conceito já apresentado e discutido aqui de movimento humano como *o deslocamento do corpo e/ou de partes dele, que é observável em relação ao tempo e ao espaço em que é produzido e objetiva a adaptação, a transformação ou o relacionamento com o mundo externo, partindo sempre de um processo interno de cognição*. Destacando também que o conceito apresentado procura contemplar em sua concepção as três dimensões determinantes do movimento, quais sejam: biológica, cultural e cognitiva. Somente a partir do entendimento desse conceito, será possível compreender como o movimento humano será capaz de “costurar” as discussões que agora se seguirão.

Voltando o olhar para a intervenção feita na escola pela Educação Física, é possível perceber que atualmente coexistem várias concepções para esse componente curricular e também a origem delas, o que quase sempre passa pela tentativa da área em superar padrões postos anteriormente. Por isso várias são as tendências pedagógicas que influenciam o trabalho da Educação Física na escola.

Para clarear a minha afirmação, proponho construir um quadro, baseado em Darido e Neto (2005) onde vou pinçar algumas dessas tendências, que escolhi entre as muitas existentes, por entender que essas são as que melhor identificam a área. Meu objetivo com essa ação é apresentar de uma forma simples, as principais tendências existentes, para possibilitar a visualização de como o movimento humano é tratado em cada uma delas.

Quadro 5 – Tendências pedagógicas da Educação Física escolar.

Abordagem	Finalidade e objetivo	Conteúdos	Área de base	Autores
-----------	-----------------------	-----------	--------------	---------

Psicomotricidade – psicocinética ou Educação psicomotora	Visa assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta possibilidades da criança ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano mediado pelo movimento.	Vivências de tarefas motoras, movimentos espontâneos e atitudes corporais.	Psicologia	Le Bouch; J. Ajuriaguerra; Jean Piaget
Desenvolvimentista	Privilegia a aprendizagem do movimento valorizando o processo de aquisição das habilidades.	Habilidade básicas específicas: locomotoras, manipulativas e de estabilização; também o jogo, o esporte e a dança. Sempre adequados às faixas etárias.	Psicologia	Go tani, Edison de Jesus Manuel; Eduardo Kokubum; José Elias de Proença
Construtivista - interacionista	Construir conhecimento a partir da interação com o meio, intermediado pelo movimento humano, na busca de solução de problemas. Foco na aprendizagem de conteúdos ligados ao aspecto cognitivo.	Brincadeiras populares, jogos simbólicos e de regras.	Psicologia e sociologia	João Batista Freire
Crítico superadora ou cultura corporal	Refletir a realidade com o intuito de transformar (transformação social), a partir do movimento humano.	Conhecimento sobre o jogo, esporte, luta, dança, ginástica e capoeira.	Sociologia política	Carmen Lúcia Soares; Celi Nelza Zulke Taffarel; Elizabeth Varjal; Lino Castellani Filho; Micheli Ortega Escobar; Valter Bracht; Mauro Betti.
Crítico emancipatória (razão comunicativa)	Se propõe a aumentar os graus de liberdade do raciocínio crítico e autônomo dos alunos, a partir das experiências de movimento humano no uso dos jogos, esporte, ginástica, dança e capoeira.	Conhecimento sobre o jogos, esporte, ginástica, dança e capoeira, através do sentido de movimentar-se.	Psicopedagogia	Elenor Kunz.
Saúde renovada	Informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática do movimento humano através de exercícios	Modalidades esportivas, jogos e atividades	Sociologia e fisiologia	M. V. Nahas.

	e o conhecimento de seus valores.	físicas não excludentes.		
PCN	Promover a inclusão por meio de vivências que problematizem criticamente os conteúdos. Inserção e integração do aluno na cultura corporal de movimentos.	Jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e conhecimento sobre o corpo.	Sociologia e filosofia.	Vários autores.

Fonte: Baseado em Darido e Neto (2005, pág. 5 – 18)

Pretendo demonstrar com esse quadro que, embora exista uma grande discussão em relação às diferentes abordagens, o movimento humano é sempre o cerne do trabalho da Educação Física. Sendo ele o responsável por manter a unidade tão necessária à área ele pode ser usado (explorado) a partir de vários vieses pedagógicos. São esses diferentes olhares sobre o movimento humano que traçarão os variados caminhos que serão percorridos pelos alunos e pelo professor durante as aulas de Educação Física escolar.

Outra questão que merece um apontamento de destaque aqui é o debate da área em torno da relação do movimento humano com a educação. Assim, existe uma discussão semântica entre alguns autores que procuram entender (e em alguns casos tomar partido) as diferenças e amplitudes da educação do movimento, da educação para o movimento e da educação pelo movimento. Cumpre-me apresentar aqui as percepções para o bom entendimento do movimento humano enquanto objeto de estudo e objetivo de intervenção da Educação Física, além de marcar o seu papel na educação escolar.

Começo por dar vulto a importância da educação do movimento, percebendo a inegável existência do desenvolvimento motor⁵⁷ que se reflete na capacidade do sujeito de apresentar uma progressão de movimentos cada vez melhor coordenados objetivando uma maior eficiência e uma melhor plasticidade. Penso que ignorar essa possibilidade ligada ao aperfeiçoamento do movimento é o mesmo que ignorar a existência da ontogênese⁵⁸.

⁵⁷ Desenvolvimento motor “é a mudança continua do comportamento motor ao longo do ciclo da vida, provocada pela interação entre as exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente” (GALLAHUE, 2013, p. 21).

⁵⁸ Fonseca, 2010.

Em relação à educação para o movimento, é possível afirmar que esta visão é a que ocorre com maior incidência quando, da exploração pela Educação Física do potencial educativo do movimento, na escola. O equívoco nesse tipo de proposta não está na progressão pedagógica onde o movimento parte do mais simples em busca do mais complexo, o problema reside em apresentar as habilidades motoras como o objetivo final deste componente curricular. Tê-lo como o fim e não como o caminho é que se torna o equívoco da proposta. Por isso, é que as críticas em relação à educação para o movimento indicam que esta opção pedagógica estreita os horizontes da área e faz com a Educação Física perca sua identidade formativa. Portanto ela não é de todo errada, mas a sua condução é o que provoca um disparate da área a partir de um olhar mais intenso sobre o processo educativo por ela desenvolvido.

A educação pelo movimento, expressão utilizada por Le Bouch⁵⁹ em seu livro com o mesmo nome, parece sintetizar as três acepções e reunir o que elas têm de melhor para contribuir com a educação escolar do sujeito. Analisando a proposta de uma educação pelo movimento é possível perceber que a progressão apresentada no aprendizado destes, parte de uma base composta pelos movimentos mais simples e caminha em direção aos mais complexos, respeitando as fases de desenvolvimento e levando o sujeito também a aquisições não motoras (cognitivas e afetivas). Segundo João Batista Freire (2009b, p. 77), essas aquisições são inclusive, as aquisições intelectuais e sociais. Piaget (1978, p. 17) também confirma essa assertiva quando assegura que: "... a inteligência é assimilação na medida em que incorpora nos seus quadros todo e qualquer dado da experiência". Em outra passagem, quando fala da inteligência prática ou senso-motora, ele afirma também que "... a inteligência aparece, com efeito, bem antes da linguagem, isto é, bem antes do pensamento interior que supõe o emprego de signos verbais" (PIAGET, 1971, p. 18). Le Bouch insiste ainda que "... é de bom tom conferir à educação psicomotora todas as virtudes no 'desenvolvimento total' da pessoa" (1987, p. 26) e também que "(...) a educação psicomotora (...) representa uma ajuda insubstituível para atingir as funções mentais mais elevadas no decorrer da escolaridade primária" (LE BOUCH, 1987, p. 36). Estamos vendo assim que vários pesquisadores percebem e defendem a educação pelo movimento alinhada também ao desenvolvimento cognitivo e afetivo do sujeito.

⁵⁹ Ver Le Bouch (1984).

Para o professor Dr. Elenor Kunz, o movimento humano não pode ser isolado de outros elementos que nele interferem, se o objetivo proposto é a sua análise. Para ele “Há sempre uma base de referência em que se desenvolvem os movimentos perceptíveis pelo homem” (KUNZ, 2004, p. 78). Esse é o ponto de partida do autor para analisar o sujeito que se movimenta, e não somente o movimentar-se em si. Nessa obra, entre outros, ele faz análises do movimento humano em diversos assuntos como nos esportes (maior eficiência, sentido funcional do movimento), na aprendizagem motora (desenvolvimento das capacidades motoras em direção a um movimento correto), na dança (a expressão através dos movimentos) e nas atividades lúdicas como o brinquedo e o jogo (desenvolvimento e interpretação através do movimento). Importante é que para Kunz, o movimento é uma “ação em que um sujeito, pelo seu ‘se movimentar’, se introduz no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio” (Kunz, 2004, p. 78)⁶⁰, nesse sentido o autor marca também a influência da cultura sobre o se movimentar do sujeito. A Educação Física se torna assim o componente curricular que possui grande influência na formação do sentido e do significado do movimento humano dentro da escola, senão o único.

Para Elenor Kunz, o movimento humano possui vários sentidos diferenciados em razão de seu uso e de seu objetivo. Trago aqui alguns desses sentidos segundo o autor (KUNZ, 2001, p.166):

- ✓ **Sentido comparativo:** esse sentido dos movimentos está ligado ao esporte de alto rendimento, e se baseia na comparação das competências motoras, para que se obtenham as melhores performances. As disputas esportivas são, em sua maioria, uma comparação dos movimentos que compõe determinado esporte;
- ✓ **Sentido produtivo:** esse sentido do movimento é o que pode chamar de utilitário e se manifesta nas produções que são feitas a partir da ação dos movimentos. As obras artísticas e os objetos de valor são produções que representam esse sentido.
- ✓ **Sentido comunicativo:** Esse sentido é a base da comunicação corporal, e assim os gestos com finalidade de expressar ideias são os constituintes desse sentido. Embora esse sentido possa ser identificado

⁶⁰ O autor chega a esse conceito para movimento a partir das análises de Trebels (KUNZ, 2001, p. 162).

em vários movimentos, a dança é a atividade mais emblemática dos mesmos.

✓ **Sentido expressivo:** Mais do que se comunicar, esse sentido do movimento procura ser um meio de manifestação e exteriorização da individualidade psíquica, expressando emoções.

Entendidos esses sentidos do movimento humano, torna-se possível perceber que para construir uma análise completa desse movimento, é necessário antes considerá-lo para muito além do deslocamento do corpo ou de partes dele no espaço e no tempo. É preciso perceber o corpo que se movimenta e que existe uma intencionalidade a partir desse movimento. Muitos dos sentidos de movimento estão diretamente ligados ao contexto cultural no qual o sujeito está inserido, pois é esse contexto que dá significado ao movimento. A comparação do gesto esportivo, o valor da produção, e mais ainda a comunicação e a expressão através do movimento podem até ter uma dimensão macro, mas as suas singularidades gritarão quando percebida a dimensão micro onde elas se inserem. Para exemplificar o que afirmo, vou buscar um pequeno trecho do livro “A interpretação das culturas” de Geertz, onde o autor se dedica a explicar os sentidos possíveis de um único movimento, uma “piscadela” de olhos.

Vamos considerar (...) dois garotos piscando rapidamente o olho direito. Num deles, esse é um tique involuntário; no outro, é uma piscadela conspiratória a um amigo. Como movimentos, os dois são idênticos; observando os dois sozinhos, como se fosse uma câmara, numa observação “fenomenalista”, ninguém poderia dizer qual delas seria um tique nervoso ou uma piscadela ou, na verdade, se ambas eram piscadelas ou tiques nervosos (GEERTZ, 2008, p. 11).

O que dará o sentido de um tique nervoso ou de uma piscadela “conspiratória” a esse movimento, não é observável fisicamente. É preciso entender a intenção do ator e o contexto sócio cultural onde ele acontece para que se possa diferenciar os seus sentidos. Embora não retratável, a diferença entre um tique nervoso e uma piscadela é bastante grande, onde o garoto “piscador” está se comunicando e de fato, comunicando de uma forma precisa e especial, enquanto que o outro, que possui o tique nervoso, apenas executa um movimento involuntário.

Para não me alongar vou buscar apenas mais um exemplo em que o contexto define o sentido do movimento, um sinal bem simples e comum que é feito com o

polegar estendido para cima e os outros dedos da mão flexionados mantendo a mão fechada, se for executado na superfície significa a concordância com algo e a afirmação de que está tudo bem. No entanto, o mesmo sinal feito por alguém submerso na água, significa que algo não está bem e a intenção clara de subir até a superfície. É o mesmo movimento com significados muito diferentes, mas é o contexto que define significados completamente diferentes a ele.

Para Kunz (2001; 2004) o movimento humano é o conteúdo principal e tema central das aulas de Educação Física e deve ser visto como expressão humana que permite o diálogo entre homem e mundo.

Para dar sentido a sua afirmativa o autor faz uma visita a alguns temas da Educação Física com a intenção de encontrar neles os diversos interesses pelo movimento humano. Esta estratégia de ação descortina aos olhos do leitor uma gama de interesses pelo estudo do movimento humano sob o olhar dos vários temas propostos pela área.

Lançando luz sobre o que afirmo, embora registrando a existência de outras práticas, trago aqui um quadro por ele construído e por mim ampliado, onde são apresentados esses interesses da área, o tipo de orientação que os rege, o espaço para a realização das atividades propostas, a duração dessas atividades e os parâmetros usados para avaliar o sucesso ou não dos objetivos propostos pelos diversos temas.

Quadro 6 – Interesses da Educação Física escolar

	Esporte / Ginástica	Aprendizagem motora	Dança / ARE	Atividades Lúdicas e Jogos
Interesse	Destreza e técnicas utilitárias	Habilidades motoras úteis	Habilidades rítmicas	Expressão de vivência
Orientação	Comando/instrução	Direção externa	Direção interna/coletiva	Experiências no se-movimentar
Espaço de realização	Predeterminado	Preferencialmente determinado	Fechado	Aberto
Duração	Predeterminada	Predeterminada	Indeterminada	Indeterminada
Parâmetros	Rendimentos previsíveis	Adaptação à cultura hegemônica	Prazer	Prazer

Fonte: Baseado em KUNZ, 2004, p. 100.

Esta tese busca seu espaço no cenário acadêmico como um trabalho que se dispõe a fomentar a busca por uma possibilidade de transformar os interesses pelo movimento humano, que hoje são basicamente utilitários, em interesses que possuam valor pedagógico para a Educação e para a Educação Física. Não tenho dúvidas de

que esse valor existe e já está posto, no entanto é preciso que ele crie corpo e torne claras suas possibilidades educativas para o conhecimento não só dos professores da área, mas de toda a comunidade escolar.

O interesse pedagógico pelo movimento humano passa por dois espectros bastante conhecidos na área, aos quais, Elenor Kunz chama de “mundos” distintos. Ao primeiro ele chama de “mundo fenomenológico⁶¹ dos movimentos” e ao segundo de “mundo objetivo dos movimentos”. No mundo fenomenológico de movimentos é onde o movimento existe, é visto e executado de uma forma natural. Isso faz com que esse tipo de movimento esteja profundamente imerso em uma construção pessoal e culturalmente determinada. Para o autor: “a forma como caminhamos, dançamos ou jogamos futebol identifica nossa cultura do movimento” (KUNZ, 2004, p. 102). Com o objetivo de ampliar esse exemplo, digo que no Brasil os movimentos da dança e do futebol são exemplos crassos disso, mas também o são os movimentos do basquete no Estados Unidos da América, do tango na Argentina, do *rugby* na Nova Zelândia e do sumô no Japão. Na verdade, é possível ampliar quase que infinitamente esta lista de movimentos.

Em oposição ao mundo fenomenológico dos movimentos, o autor apresenta o “mundo objetivo dos movimentos”, no qual se percebe a construção fragmentada e orientada externamente para determinado movimento, com o objetivo claro da comparação e da performance. Para exemplificar esse mundo é possível citar: uma competição de ginástica artística, uma coreografia de balé ou uma prova de nado sincronizado. Percebe-se que nos movimentos assim construídos, prevalece uma forma artificial e fragmentada do mundo para o qual ele é administrado. O objetivo para esses movimentos é a perfeição na execução, seja em termos de performance motora ou plástica. Os estudos sobre esse tipo de movimento, de forma anatômica, fisiológica, psicológica e mecânica, se concentram na disciplina de cinesiologia⁶², tendo a biomecânica⁶³ como sua subdivisão (HAMIL, 2008, p. 5). Essas pesquisas sobre o movimento humano, que se fundamentam em uma análise biomecânica, procuram identificar nele a capacidade de rendimento físico e a prontidão da

⁶¹ A fenomenologia pode ser entendida, segundo Bello (2006, p.18 - apud KUNZ, 2009, p.5) “como reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra”.

⁶² Cinesiologia é o estudo científico do movimento humano (HAMIL e KNUTZEN, 2008, p.4).

⁶³ Biomecânica é a ciência que se dedica ao estudo dos sistemas biológicos de uma perspectiva mecânica” (HALL, 2005, p. 1).

criança/atleta para a aprendizagem de determinados movimentos que, por sua vez, caracterizam as especificidades da prática de certos esportes.

Note-se que, embora a cultura seja a base para ambos os mundos do movimento, o que os diferencia é o uso que se faz dele e, por conseguinte, a preocupação com a comparação e da performance que faz com que um desses mundos seja segmentado e administrado externamente. Assim uma criança pode jogar o voleibol aprendido no meio em que brinca com os colegas, mundo fenomenológico dos movimentos. Mas a partir do momento em que ele inicia um treino específico para aperfeiçoar seus fundamentos, ele estará adentrando ao mundo objetivo dos movimentos.

Não se trata de optar por um desses mundos do movimento e com ele construir uma argumentação sobre o interesse pedagógico do movimento humano na educação escolar. Ao contrário, trata-se de entender o potencial pedagógico de cada um desses mundos e neles destacar o interesse pedagógico do movimento. O movimento precisa ser entendido como um diálogo entre o sujeito e o mundo em determinado momento de vida, afinal ele o tem sido desde a origem dos tempos.

Em uma visão mais ampla de movimento Vitor da Fonseca (2010) reforça substancialmente a importância dele para o desenvolvimento do ser humano desde os tempos primórdios da humanidade. Essa importância se baseou tanto nas transmissões culturais (mundo fenomenológico dos movimentos) como também no aperfeiçoamento biomecânico (mundo objetivo dos movimentos).

O sucesso para o uso do movimento humano na educação passa por encontrar a dosagem correta para se trabalhar com esses dois mundos dos movimentos, entendendo que o diálogo com a cultura é de extrema importância, mas que o aperfeiçoamento das habilidades também significa parte do desenvolvimento que deve ser oferecido pela educação formal. Além de atentar para a indicação e a progressão pedagógica em relação à fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra naquele momento. Ou seja, trata-se de localizar o fiel da balança no estudo do movimento humano enquanto objeto de ensino da Educação Física escolar e sua potencial contribuição para o desenvolvimento holístico do aluno, que é o verdadeiro sujeito da educação escolar.

4.3 Movimento humano, experiência de mundo e modos de pensamento

Retomando rapidamente as colocações do professor João Batista Freire (2009b), e considerando os modos de pensamento⁶⁴ de Jerome Bruner, é possível identificar que a criança, quando ingressa na Educação Básica sem grandes anormalidades, o faz trazendo consigo já uma série de conhecimentos e conceitos, e também que esses conceitos foram construídos a partir de um modelo de pensamento denominado de narrativo⁶⁵.

Partindo desse pressuposto, de um modo geral a escola recebe a criança e opta, em seu trabalho, por um desses dois caminhos:

- ✓ **Desconsidera** a existência de qualquer conhecimento adquirido até então pela criança, e se programa com o objetivo de ingressá-la no modo científico de pensamento para retirá-la da condição de “um ser sem luz”;
- ✓ **Reconhece** a existência de algum conhecimento já adquirido pela criança e se programa com o objetivo de ingressá-la no modo científico de pensamento para retirá-la da condição de “um ser sem luz” (isso na melhor das hipóteses).

Fato é que a escola (e estou me referindo tanto à instituição quanto aos educadores), em qualquer uma das duas hipóteses, encara como sua missão substituir o modo de pensamento narrativo (trazido pela criança) pelo científico (com o qual opera prioritariamente), entendendo, certamente, que esse será o melhor modo de operação mental para o sujeito contemporâneo. Isso baseado nas características de padrões de comportamento social e intelectual do sujeito cartesiano, que era o cidadão da cultura moderna no século XVII e que a escola entende como primordial e “normal” na contemporaneidade.

A escola parece desconhecer que os modos de pensamentos são apenas os caminhos que levam à construção do conhecimento. O próprio Jerome Bruner já reconheceu em seus trabalhos que não existe diferença qualitativa entre os modos de pensamento. Portanto a operação com um ou com o outro acontece por influência determinante do contexto cultural no qual o sujeito está inserido, e não leva a qualquer

⁶⁴ Por modo de pensamento compreende-se a maneira pela qual o sujeito opera a sua mente.

⁶⁵ Este assunto já foi introduzido no capítulo 3 dessa tese, me dedicarei aqui em dar continuidade ao assunto.

desmerecimento porque o objetivo final é o desenvolvimento mental e não o caminho para ele.

Para entender a condição em que a escola opera hoje, é preciso levar em conta que, historicamente ela, como instituição social, sofreu várias mudanças, mas sempre sendo cuidada como um instrumento ideológico dos governos que por aqui passaram. No final da década de 1990, houve uma maior preocupação com as políticas que cuidam do acesso das crianças à educação formal (escola), assim criou-se a possibilidade para que muitas crianças, que eram sujeitos de uma cultura não cartesiana, chegassem aos bancos escolares trazendo consigo os seus modos de pensamento. Concomitantemente, esses mesmos sujeitos foram ganhando mais espaços na sociedade e nas novas mídias, e construindo novas formas de comunicação a partir das suas próprias leituras de mundo e de seu contexto cultural. Isso impôs à escola, enquanto guardião do conhecimento e do pensamento científico, outras possibilidades de sujeito que não cabem no modelo de sujeito cartesiano. Com isso:

(...) a perda de força do sentido clássico de normalidade social abriu margem para que se viessem a investigar as propriedades sensório motoras e sua representação psicomotora entre os sujeitos cuja experiência de mundo não fosse alinhada aos padrões de comportamento lógico-cartesiano (GODOY; SENNA, 2011, p. 252).

Essa novidade, que também se fez marcante na constituição da sociedade a partir do acesso às mídias sociais, provocou um choque na escola e a necessidade da educação de repensar seus métodos, no sentido de considerar a possibilidade de existência de um sujeito que não se enquadre mais nos moldes que até então ela tinha como padrão. Esse novo aluno é um usuário mais frequente do movimento, em oposição à imobilidade. Por isso os estudos sobre o movimento humano precisam ascender em importância, na medida em que a ciência cognitiva apresenta hoje novas formas de representação e de construção de conhecimento, entendendo a existência de uma pluralidade de sujeitos que constituem o mundo e, logicamente a escola.

Neste sentido é urgente que as pessoas debruçadas sobre os problemas da educação no Brasil, venham a considerar a existência concreta, e não apenas a possibilidade, de outros modos de experiência de mundo para além do pensamento científico.

Luiz Senna chama a atenção para dois tipos de padrões que regem as experiências de mundo: a) os padrões sociais lógico-cartesianos, e, b) os padrões narrativos. A diferença básica entre eles é que em uma experiência regida pelos nos padrões sociais lógico-cartesianos, as coisas tendem a estar em repouso, existe um revezamento nas falas (cada qual ao seu tempo) e também uma valorização da memória; já em uma experiência regida pelos nos padrões narrativos, as coisas estão em movimento, as falas acontecem simultaneamente em uma única e o valor está no momento presente (SENNA, 2011, p. 252).

É possível perceber que o fator de distinção entre os padrões sociais que regem as experiências é a presença ou não do movimento, pois sem o movimento o tempo de observação é maior e a mente opera com a percepção dos detalhes (experiência de percepção lógico-cartesiana), com o movimento esse tempo de observação é reduzido e a mente precisa operar com uma imagem menos definida, mais difusa e mais rápida (experiência de percepção narrativa).

Essa linha de raciocínio procura lançar luz sobre a relação do movimento das coisas com os modos de experiência de mundo, e conseqüentemente, com os modos de pensamento, onde a experiência de percepção lógico-cartesiana de mundo é operada pelo modo científico de pensamento, e a experiência de percepção narrativa é operada pelo modo narrativo de pensamento.

Ponto comum entre ambos os modos de experiência de mundo, é a presença de um corpo que se organiza como suporte e instrumento das ações que as permeia. Sendo assim, torna-se crucial entender como o movimento humano se adéqua a essas experiências.

A título de lembrança, por movimento humano trato: o deslocamento do corpo e/ou de partes dele, que é observável em relação ao tempo e ao espaço em que é produzido, e objetiva a adaptação, a transformação ou o relacionamento com o mundo externo, partindo sempre de um processo interno de cognição.

Para entender a relação do movimento humano com os modos de pensamento, busco o conceito de Godoy e Senna (2011, p. 247 – 248,) para quem o **modo narrativo de pensamento** é caracterizado pela dependência contextual, e o **modo científico de pensamento** é influenciado pela cultura cartesiana, caracterizado pela ausência de dependência contextual e pela sustentação em representações simbólicas. Levando em conta que:

- ✓ É indiscutível a construção mental no processo de aprendizagem e nas experiências com o movimento humano;
- ✓ Que essa construção se diferencia de acordo com o movimento escolhido e seu emprego;
- ✓ Que o conceito apresentado nessa tese permite um macro entendimento sobre o que venha ser o movimento humano.

Para que eliminar qualquer dúvida que paire no ar, é preciso entender que existe uma relação direta entre o tipo de experiência vivida, que impacta diretamente sobre a presença ou não do movimento humano, e o modo de pensamento. Assim, no tipo de experiência de percepção lógico-cartesiana é exigido do corpo um controle absoluto sobre a sua própria imobilidade, isto para permitir a concentração nas representações simbólicas que constituem a sustentação desse tipo de percepção. Já na experiência de percepção narrativa é preciso o controle absoluto do corpo sobre os seus movimentos, isso ao mesmo tempo em que opera recebendo diversos estímulos simultaneamente, tomando decisões e respondendo prontamente a eles com movimentos representativos para o contexto. Os vários tipos de jogos que se utilizam do movimento humano para seu desenvolvimento são bons exemplos disso.

A proposição apresentada, além da sustentação em Bruner e Senna, tem seu embasamento solidificado no tipo de teoria de desenvolvimento de mente apresentada por Vigotsky em relação ao papel da cultura no desenvolvimento mental que acontece em função das zonas de desenvolvimento (potencial, proximal e real).

Para Ivan Ivic que escreve sobre Vigotsky, sua teoria “é uma teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores, ainda que ela seja chamada mais frequentemente de teoria histórico cultural” (IVIC, 2010, p. 15), assim, dada a natureza eminentemente cultural do movimento humano, me parece lógico que as sustentações dessas conclusões tenham apoio também na teoria de Vigotsky.

A teoria de Vigotsky se baseia na busca constante pelo estado de equilíbrio, nela o desenvolvimento do conhecimento acontece quando é perdido o equilíbrio inicial, sobre o conceito de determinado objeto (Zona de Desenvolvimento Potencial), e com isso se produz um desequilíbrio, a partir desse desequilíbrio inicia-se um processo de trocas com o outro que buscam um novo equilíbrio a partir da compreensão que esse outro atribui a determinado objeto (Zona de Desenvolvimento

Proximal), ultrapassada essa fase e entendido o conceito do outro para esse objeto, foi alcançado um novo equilíbrio e o desenvolvimento mental (Zona de Desenvolvimento Real).

As atividades que contemplam o movimento humano partem de um princípio biológico quando consideram o estado de desenvolvimento físico do sujeito para sua escolha, em seguida buscam trabalhar com a perspectiva de construção e desenvolvimento social na medida em que a socialização para a vivência de diferentes habilidades (Zona de Desenvolvimento Potencial), mediadas pelo professor de Educação Física, possibilitam o desequilíbrio (Zona de Desenvolvimento Proximal) e convergem para o entendimento do grupo e para um novo equilíbrio, caracterizando assim o desenvolvimento (Zona de Desenvolvimento Real).

Isso acontece em um contexto criado especificamente para essa vivência que tem, por muitas vezes, como pano de fundo a influência determinante da cultura local. Assim, determinado movimento será aprendido sob o aspecto da cultura na qual aquele sujeito está inserido.

Esse processo tem todas as características de uma experiência de percepção narrativa, pois possui movimento, depende diretamente do contexto para sua efetiva ação e, portanto, é operada pelo modo narrativo de pensamento.

4.4 O professor de Educação Física e o letramento

A tarefa de pensar o professor de Educação Física como agente de letramento se inicia, obrigatoriamente por entender qual o papel da escola na sociedade atual, em seguida, qual o papel esperado da Educação Física nessa escola, e para finalizar como o letramento se insere nessa sociedade, nessa escola e nessa Educação Física. Somente assim essa tarefa poderá lograr êxito de alguma forma.

Para iniciar, vamos buscar o princípio de tudo em uma nação que é a sua Constituição. Na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, assentam-se, entre outros, os objetivos nacionais para a educação e, por consequência, o projeto educacional brasileiro.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.** (Grifo nosso)

Esse mesmo artigo, apenas um pouco mais encorpado, é praticamente replicado no corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96). Essas são as diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. No seu Art. 2º ela determina que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB 9394/96, art. 2º).

Assim o objetivo, que foi proposto pela Constituição Nacional e replicado na LDB para a educação nacional, deverá ser atendido no decorrer da Educação Básica.

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (DCNGEB, p. 12).

Como já foi visto nessa tese, a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório de toda a Educação Básica e por isso deverá ser ofertada durante todos os 15 anos de sua duração, buscando usar sua área de conhecimentos como instrumento para que o objetivo final dessa seja alcançado.

Para que a educação brasileira consiga atingir o objetivo proposto pelos seus documentos oficiais, promovendo o pleno desenvolvimento do educando e também do seu preparo para o exercício da cidadania, é crucial que esse sujeito conquiste, ao longo de sua trajetória escolar, um desenvolvimento cognitivo que lhe dê plenas condições de construir duas competências cruciais nessa sociedade: entender e fazer entender-se aos outros; e saber planejar a sua vida com autonomia. Serão essas duas competências que o levarão a acreditar na sua capacidade de leitura de mundo e de

ação em favor do seu futuro, conquistando assim o que, nessa tese, se entende por “letramento”.

Mais uma vez é importante lembrar que o letramento não se restringe ao ato de ler e escrever os signos alfabéticos, ele é, antes de tudo, a leitura de mundo, e essa leitura, de várias formas, precede e ultrapassa a leitura da palavra. É preciso, para esse entendimento, levar em conta que existem muitas outras formas de leituras de/no mundo que independem da palavra escrita, a habilidade de leitura assim vista não deve estar limitada ao que aparece nos textos escritos, mas precisa ser arrostada como o entendimento sobre objetos que se apresentem reais, concretos ou não, e também sobre as expressões orais e não orais. Sim, é possível ler o que foi dito muito mais do que simplesmente ouvir o que foi falado, além de entender o que foi expresso sem palavras.

Para entender esse conceito de leitura de mundo é preciso perceber que “ler o mundo contemporâneo consiste em ler as várias representações expressas através dos sistemas interculturais’ (SENNÁ, 1999, p. 35 - 40). Assim, ler e entender as cláusulas de um contrato, ou um livro, ou uma bula de remédios, assistir e entender um jogo de rugby, ou uma ópera, ou uma apresentação de ginástica, ou uma roda de capoeira, são exemplos de diferentes tipos de leitura possíveis.

Enfim, o termo leitura possui uma gama enorme de significados, por isso se caracteriza um reducionismo pensar que ele se refere apenas à leitura alfabética. Ponto comum nesse assunto é que toda leitura, seja ela de textos ou de mundo, se processa sobre uma dada realidade que é percebida sobre parâmetros construídos pelas experiências vividas, pois são essas experiências que constroem os significados que o sujeito utiliza para entender as informações recebidas, daí a importância de levar o sujeito a vivenciar diversas possibilidades de mundo.

Assim percebidas a existência dessas variedades de leituras, é possível entender que a Educação Física é capaz de corroborar com o aprendizado de leitura do sujeito de diversas formas, tendo sempre como referência as ações ligadas ao movimento humano. Portanto atuando assim como um agente de letramento.

Em relação à alfabetização, não se pode esquecer que ela é uma das possibilidades de leitura, e que também se constitui como parte e consequência de um processo mais amplo, cujo objetivo maior é o desenvolvimento cognitivo do sujeito, processo esse que é conduzido pela educação escolar. Essa leitura possui

características diferentes quando decifra os textos, em razão do conteúdo que lhe dá significado.

Tentando ser um pouco mais claro, posso exemplificar que as leituras de um texto de geografia (que inclusive faz uso de gráficos e mapas) é diferente da leitura de um texto de biologia (que usa, no seu bojo, imagens e fotos), que se difere de um texto de português (que prima pelas viagens imaginativas), que se distancia de um texto de química (com todas as suas fórmulas), que não deve ser comparada às especificidades da leitura de um texto da Educação Física, e assim por diante.

Portanto, a habilidade da leitura e da escrita alfabéticas, merece a atenção de todas as disciplinas e componentes curriculares da Educação Básica a partir de seus conteúdos singulares e de suas particularidades na construção do conhecimento, e não somente de determinada disciplina, como poderia ser imaginado. Para Vera Lucia Costa:

A Leitura é, portanto, uma exigência que se faz presente em todas as disciplinas acadêmicas da educação formal, e, por isso mesmo, todos nós, professores, somos, implícita ou explicitamente, orientadores do processo de desenvolvimento dessa leitura em nossas aulas (COSTA, 2007, p. 256).

Em um primeiro momento, projetando essa assertiva de Vera Lucia Costa sobre a proposta de atuação da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório, percebe-se que, como tal, ela tem um papel importante no desenvolvimento da leitura que o sujeito fará sobre determinado conhecimento específico ligado ao movimento humano e suas implicações/relações no contexto sócio-cultural no qual esse sujeito está inserido. Saber o que e como se lê facilitará a compreensão do texto, uma vez que este é construído a partir do conjunto de significações que a outra pessoa construiu sobre determinado assunto. Em segundo lugar, a Educação Física também é um excelente agente de desenvolvimento do letramento do sujeito, em razão do seu potencial para o desenvolvimento cognitivo do sujeito, usando como instrumento para tal as experiências a partir do movimento humano.

Entendo que nesse momento os educadores precisam reconhecer essa grande contribuição do movimento humano ao processo de letramento, para rever os currículos escolares com o objetivo de direcionar e reforçar as experiências que encerram em sua proposta esse objeto. Isso fará com que o trabalho de aprendizagem e aplicação desses movimentos, que já acontece na escola, seja mais bem

potencializado. Fazendo isso a educação estará contribuindo de sobremaneira para o desenvolvimento dos diversos processos de leitura do sujeito (leitura de textos e leitura de mundos).

Para Luiz Senna “a leitura é a habilidade através da qual o indivíduo aplica seus juízos para compreender a experiência”, ele fala também sobre a necessidade dos professores em “definir um processo eficaz de desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção de um indivíduo leitor” (SENNA, 1999, p. 28), e para isso o desenvolvimento da cognição deve ser encarado como vital. Destacando que faz toda a diferença quando Senna se refere a construção de um indivíduo leitor e não em ensinar a leitura a um indivíduo. Um sujeito leitor é capaz de ler qualquer tipo de texto ou de mundo, porque isso se caracteriza por ser “uma habilidade mental de natureza universal, cujos requisitos são ferramentas cognitivas e, não, outro tipo qualquer de habilidade construída através da aprendizagem”. (SENNA, 1999, p. 33).

Além de ler o mundo o sujeito precisa desenvolver também a competência de se fazer entender aos outros, e para isso a escrita alfabética, que embora tenha surgido a pouco tempo na história da humanidade, se tornou indispensável no contexto de sociedade do século XXI. Por isso é vital para a escola buscar o desenvolvimento de ambas: a leitura e a escrita alfabéticas.

Por dedução todas as disciplinas do currículo escolar também precisam pensar seus projetos de atuação voltados ao domínio dessa competência, que somente será alcançada com o desenvolvimento de várias habilidades que lhes darão sustentação. É importante entender que nessa tese não considero a escrita uma transposição intacta da fala, e para isso me apoio na pesquisa de Maria Letícia Machado (2013, p. 56), para quem

... entre língua oral e língua escrita não há uma relação imediata, nem tampouco, uma isomorfia. Trata-se da conceituação da escrita enquanto um sistema distinto da fala. Entretanto, acredita-se que apesar de se tratarem de sistemas distintos, há entre eles uma relação de interação, jamais redutível à perspectiva de um suposto código que meramente transcreve outro .

Assim sendo, é preciso pensar a escrita alfabética sob vários aspectos que não somente o mecânico de construção dos signos próprios. Até porque para Godoy e Senna (2011, p.259) afirmam que, no insucesso do aprendizado da escrita, “os fatores envolvidos relacionam-se a aspectos do desenvolvimento intelectual, e não a fatores ligados ao sistema da escrita propriamente dito”.

É preciso entender que a escrita é uma atividade altamente científica na qual o sujeito precisa levar o seu corpo, enquanto sede e produtor de suas ações, a caber em determinado movimento que tem, potencialmente, a capacidade de registrar e comunicar ao outro, suas intenções através dos signos alfabéticos registrados. Quando isso não é possível porque, embora reconheça o sistema de codificação e decodificação da escrita, esse sujeito seja incapaz de empregá-lo em situações de comunicação, temos o que se convencionou chamar de analfabetismo funcional (GODOY; SENNA, 2011, p. 235).

Sendo assim, a escola precisa repensar suas propostas e seus planos afim de abrir espaço para o oferecimento de experiências que levem os seus sujeitos a transpor a barreira do mecânico em direção ao representacional, e para que isso aconteça se torna imprescindível que,

...considere-se, sobretudo, o estudo dos modos de pensamento e do impacto do desenvolvimento motor e psicomotor sobre as representações mentais, por tratar-se de fatores que afetam diretamente, de um lado, as representações de categorias e sistemas sintáticos da fala e, de outro, todo o processo de construção da escrita (GODOY; SENNA, 2011, p. 260).

A escrita somente fará sentido para o sujeito quando ele conhecer plenamente o seu corpo, somente assim suas ideias caberão em uma representação escrita e, ao mesmo tempo ele será capaz de entender o que outros registram dessa mesma forma.

Nesse sentido as experiências advindas do movimento humano possuem destacada importância, uma vez que elas verdadeiramente podem levar o sujeito a conhecer o seu corpo. Infelizmente os Parâmetros Curriculares Nacionais parecem ignorar essa necessidade e, quando falam do conhecimento e cuidados com o próprio corpo, se referem claramente a uma visão higienista (PCN, 199, p. 5), o que não dá conta da proposta apresentada nessa tese.

No entanto, é preciso superar essa condição para então considerar a escrita alfabética e movimento humano enquanto ações de respostas a uma construção mental anterior. Isto nos leva a buscar as relações existentes entre ambos e perceber que a Educação Física escolar é a disciplina que melhor pode se incumbir de uma proposta que propicie ao sujeito, conhecer seu corpo através das atividades com o movimento humano, para que possam refletir intuitivamente sobre a escrita. Também porque essas experiências, que estão ligadas diretamente ao desenvolvimento de

mente que opera com o modo narrativo de pensamento, impactam diretamente sobre as representações mentais e, por consequência, na habilidade da escrita.

O próprio Le Bouch, quando fala nas condições para o domínio da escrita alfabética, se refere às condições psicomotoras no seu sentido lato, e deixa claro que não se trata de uma categoria especial de exercício para determinado movimento, mas sim de fomentar o “desempenho da função de interiorização frente a diferentes situações” (LE BOUCH, 1987, p. 60).

Assim, quando se propõe a ensinar os movimentos relacionados às práticas como os esportes, as danças, as lutas etc, pensando esses como instrumentos que possibilitarão o trabalho com o movimento humano, o que faz o professor de Educação Física escolar é levar o sujeito a construir representações mentais de seu corpo, que refletirão em todas as suas habilidades, inclusive no domínio da escrita alfabética.

Entendidas a leitura e a escrita alfabéticas e suas relações com o movimento humano, me dedico agora a lembrar que a partir do estudo das obras de vários autores como Piaget, Vitor da Fonseca, Vigotsky, Le Bouch, Go Tani, João Batista Freire entre outros, foi possível confirmar as inúmeras interfaces existentes entre movimento humano e cognição. Para alguns desses autores essa congruência vem pelo viés da biologia, para outros pelo viés do desenvolvimento motor, e para outros pelo viés cultural. Mas ponto pacífico entre todos é que as experiências com o movimento humano são banhadas, em todos os sentidos, pelo desenvolvimento cognitivo desde os primórdios dos tempos.

Assim, partindo do pressuposto de que as experiências com o aprendizado e o uso do movimento humano, em suas diferentes dimensões, tem uma atuação capital sobre o desenvolvimento cognitivo do sujeito, influenciando também na sua capacidade de entender o mundo, é possível depreender que essas influências se estendem também no desenvolvimento das capacidades de leituras do sujeito, o que reflete objetivamente no seu letramento.

Assim visto, o processo de letramento do sujeito é de tamanha importância, que apenas se inicia na escola, mas não se restringe apenas ao seu período escolar, pois deve ser uma preocupação constante para toda a sua vida. Enfim, o sujeito estará sempre em busca do letramento que se torna assim um processo contínuo ligado ao desenvolvimento cognitivo e que não tem fim.

Desse modo percebido o processo de letramento, a escola deve encará-lo como um uma ação transdisciplinar que, ao ultrapassar os limites de cada disciplina

curricular, tem a possibilidade de uni-las com um propósito comum. É isto que me permite afirmar que, visto por esse ângulo, o professor de Educação Física é um legítimo agente de letramento.

4.5 Considerações sobre o tema

A Educação Física, enquanto campo de intervenção dentro e fora da escola, mudou muito no final do século XX e início do século XXI, mas transparece, de muitos modos, que a comunidade escolar e os legisladores, que definem os rumos da educação nacional, pouco se apoderaram dessas mudanças. Infelizmente muitos profissionais ligados diretamente à educação desenvolvem uma concepção espúria sobre as aulas de Educação Física escolar, e acreditam que elas seguem apenas duas possibilidades distintas:

a) continuam a acontecer exatamente como o faziam no século passado, há mais de 50 anos atrás, focadas no condicionamento físico,

b) representam um momento despreocupado e sem importância, um espaço de atividade prática/física/corporal do aluno, com função complementar aos outros componentes curriculares, que são os protagonistas do ensino, por possuírem a capacidade formar o sujeito modelo da educação que é o cidadão cartesiano.

Tal visão distorcida vem constituindo sempre uma situação incômoda para os professores da área, que precisam justificar, a cada minuto, qual o peso da contribuição dessa disciplina para o desenvolvimento holístico do aluno, e para a proposta pedagógica da escola. Esse equívoco também faz com que o trabalho feito a partir da aprendizagem e das experiências com o movimento humano não seja suficientemente reconhecido e valorizado pela comunidade escolar. Entendo que esse desconhecimento prejudica, além de outros, o avanço de novas propostas que procuram, por outros caminhos, motivar os alunos na busca pela qualidade na sua formação escolar.

Como exceção a esses equívocos sociais, educacionais e legais, identifico as Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Educação Física como um dos documentos estudados que mostrou mais lucidez em seus textos. Essas diretrizes estão em sintonia com seu tempo e espaço, incorporando os conhecimentos produzidos pela área e vindo dirimir as dúvidas em relação aos objetivos de intervenção e objeto de estudo da Educação Física.

Para esse documento, como para os pesquisadores da área, o objeto de estudos da Educação Física é o movimento humano, mas não qualquer movimento humano, visto que sendo assim se descortinaria um número quase infinito de possibilidades. O movimento humano de que trata a Educação Física, além de “cabem” no conceito aqui trabalhado, deve ser configurado com temas e atividades corporais que contemplem o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e outros temas afins, pois esses são os elementos que compõem o conteúdo da Educação Física. É importante registrar que, para cumprirem seu papel na escola, esses temas devem ser abordados nas dimensões cognitivas, biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais.

Esse movimento do qual a Educação Física lança mão para suas intervenções, se constitui na referência teórica para a orientação e a condução das práticas pedagógicas das diversas abordagens da área, como: psicomotora, desenvolvimentista, construtivista interacionista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, saúde renovada etc. Isto posto, é preciso considerar que a Educação Física seja capaz de tratar o corpo e o movimento humano em todas as suas dimensões, da biológica à histórica, do seu funcionamento ao seu desenvolvimento, da sua relação à transformação do meio ambiente, além também dos valores éticos e estéticos que lhe são tão caros e tão contrastantes nesse início de século.

A partir da análise aqui construída, com vistas ao desenvolvimento cognitivo do sujeito através de uma visão de desenvolvimento social da mente apoiada em Vygotsky, Bruner e Senna, foi possível constatar que o movimento humano permite a vivência de experiências em uma percepção narrativa de mundo. Isso porque no movimento humano acontece o controle do corpo sobre os movimentos ao mesmo tempo em que ele (corpo) opera recebendo diversos estímulos simultaneamente, tomando decisões e respondendo prontamente a eles com movimentos representativos para o contexto. Esse tipo de experiência ligada ao movimento e à simultaneidade das informações, identifica uma operação do modo narrativo de

pensamento. Portanto o desenvolvimento cognitivo a partir das experiências com o movimento humano, independentemente de qualquer classificação desse em relação à sua execução, ao seu aprendizado, de seu uso ou de seu objetivo, é característico do modo narrativo de pensamento. A maioria dos jogos ligados ao movimento são exemplos claros de que tudo acontece simultaneamente, os estímulos, as decisões, as escolhas, as ações, as respostas, etc.

Por outro lado, para entender o professor de Educação Física como um agente de letramento é preciso entender antes que a base do letramento é construída sobre o desenvolvimento de uma autonomia cognitiva do sujeito e também sobre o seu domínio das múltiplas possibilidades de leitura e escrita, que transitam no mundo atual.

Especificamente em relação à leitura e à escrita alfabéticas, elas são construídas sobre conteúdos diversos em forma de texto, por isso todas as disciplinas escolares são responsáveis por ensinar ao sujeito os diversos caminhos que levam à leitura e a escrita de seus conhecimentos. Por isso todos os professores são, antes de tudo, agentes de alfabetização.

No caso específico do professor de Educação Física, seu foco sobre o processo de aprendizagem da leitura deve se localizar na interpretação dos diversos modos possíveis para levar o sujeito a perceber o constructo cultural existente. A situação é bastante similar em relação à escrita, quando o professor deve se preocupar em levar o sujeito a vivenciar, através de suas experiências com o movimento humano, o processo que vai do pensamento ao registro alfabético de suas ideias, passando obrigatoriamente pelas questões motoras e também representacionais. O ponto comum é que, para a Educação Física escolar, a leitura e escrita alfabéticas têm como um de seus fundamentos o movimento humano e suas diversas possibilidades perante os jogos, as danças, as atividades rítmicas expressivas, as ginásticas e as lutas.

Para que o trabalho do professor de Educação Física na escola tenha, além de outros já existentes, esse olhar para o papel do movimento humano no processo de letramento de seus alunos, é necessário, primeiro, que os cursos de graduação em Educação Física atentem para essa possibilidade, segundo, que revejam seus projetos pedagógicos, e terceiro, que acrescentem essa competência como uma das que devem ser formadas nos futuros profissionais. Legalmente isso é plenamente possível, visto que tanto as Diretrizes Curriculares para a graduação em Educação

Física como as Resoluções que regulamentam especificamente os cursos de licenciatura já trazem em seus textos as flexibilizações necessárias, restando então somente a vontade do curso em fazê-lo. Para isso não é necessária a criação de uma nova disciplina no currículo, apenas que esse seja um componente curricular obrigatório e transversal ao curso e às disciplinas. Assim feito, as interfaces entre movimento humano e letramento passará a ser um tema presente durante toda a formação universitária, o que certamente refletirá na mudança da visão que se tem da intervenção direta que acontece no dia a dia da Educação Física escolar.

Ainda em relação ao letramento, o seu combustível para construir uma relação intrapessoal com o domínio cultural existente é a cognição entendida como um conjunto de propriedades mentais constituído pelos diversos tipos de operações do pensamento. No caso do professor de Educação Física, ele desenvolve seu trabalho a partir do movimento humano, que é um dos responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Concluindo afirmo que, não existem dúvidas de que a ação do professor de Educação Física dentro da escola, trabalhando pedagogicamente com as experiências advindas do aprendizado e da ação do movimento humano, com foco no desenvolvimento cognitivo do sujeito de sua ação, fará dele um agente de letramento em sua plenitude.

CONCLUSÃO DA TESE

Para construir as conclusões acerca da teoria proposta no decorrer desta tese, busco uma síntese que consiga integrar todas as reflexões elaboradas para embasar a afirmação de que existem sim interfaces consistentes entre o letramento e o movimento humano, isso a partir dos conceitos que aqui foram defendidos para ambos. No entanto tenho plena consciência de que as reflexões propostas estão longe de estarem encerradas, e por isso necessitam serem constantemente repensadas com a intenção de se construir, nesse país, uma educação de qualidade para todos, independentemente de seu credo, cor da pele, sexo ou classe social.

Assim, esse trabalho tem a pretensão de incomodar uma possível situação de conformismo em que se encontram determinadas instâncias da educação brasileira nesse momento, para que possamos ultrapassar a barreira do fracasso escolar, que se encorpa cada vez mais, entre a escola e o contexto social vivido pelo sujeito do século XXI. Só assim essa escola estará cumprindo o seu papel social no Brasil, um país de incontáveis diferenças.

Isto posto, dou início à conclusão partindo do princípio de que a análise do que foi construído mostra que minha tese está embasada sobre seis pilares que visam dar sustentação a todas as discussões aqui concebidas sobre o objeto de estudo. Trago a seguir esses pilares:

A conquista da macromotricidade

Esse pilar consiste no reconhecimento inquestionável de que a macromotricidade levou o homem a assumir a posição bípede e conquistar um novo modo de se locomover que fez toda a diferença para sua existência futura no planeta. Isso porque a nova postura liberou suas mãos para outras atividades e o colocou em uma posição privilegiada para observar o espaço físico onde ele se situava. A bipedia foi vital para o domínio que o homem conseguiu exercer sobre o ambiente e sobre os outros animais, mas principalmente para o seu próprio desenvolvimento cognitivo. A sequência de conquistas que se construiu após a macromotricidade foi: a

micromotricidade, também chamada de bimanha, que é o uso das mãos como ferramenta, e é bom destacar que isso aconteceu de um modo muito superior ao que faz qualquer outro animal; a oromotricidade, que é um mecanismo biológico e universal do ser humano, e a responsável pela produção voluntária e involuntária do som (que culminou na fala); e a grafomotricidade, que está relacionada ao sistema de expressão não oral do homem e se constitui de uma junção de suas habilidades psicomotoras, cognitivas e simbólicas com a intenção específica de comunicação e registro. Primeiramente, a grafomotricidade foi apresentada pela arte (através de objetos utilitários e depois simbólicos) e posteriormente pela escrita de modo rudimentar até evoluir para a escrita como a temos hoje.

O entrelace dos fatores biológicos e culturais, além das inúmeras possibilidades de movimento advindas das conquistas motoras aqui citadas, levaram o homem a um desenvolvimento extraordinário na sua história, e que ainda hoje não apresenta limites perceptíveis, por isso ainda temos muito o que evoluir em todos os sentidos.

Enfim, essa análise da história do homem, em uma perspectiva evolucionista, me permite afirmar que o movimento humano, suas possibilidades impares de execução e as experimentações advindas do seu uso, foram as responsáveis diretas pela amplitude e pela qualidade de todo o desenvolvimento humano ao longo dos anos de sua história.

O corpo como eixo de tudo

Outro pilar dessa tese é o estudo sobre o corpo, porque, ao trazer o movimento humano para o campo de debates, é preciso destacar que o corpo do sujeito toma vultuosa importância e se posiciona como um objeto basal para esse assunto. Como foi estudado, a palavra corpo é polissêmica e multifacetada, e seu uso aconteceu para dar sentido a um ser com necessidades de conhecimentos intermináveis que, da medicina à religião, passando pela filosofia e pela antropologia, constituem a existência do ser humano. Fato é que o corpo do homem não se limita à análise de um corpo biológico, ele extrapola os limites da anatomia e da fisiologia, aprende e ensina, fala e escuta, interage com outros corpos no espaço e no tempo, e desconsidera a dicotomia, equivocadamente aceita pelos leigos no assunto, entre

corpo e mente. O corpo é um todo que somente admite sua dissecação em um processo que se pretenda didático com o claro objetivo de aprofundar um determinado conhecimento específico.

Resumindo, o homem é o seu corpo e precisa ter consciência disso, pois somente consciente de seu corpo o homem terá um diálogo melhor consigo mesmo, com os seus e com o meio que o cerca.

A relação direta do movimento humano com o desenvolvimento cognitivo

O terceiro pilar que proponho é o entendimento da relação direta do movimento humano com o desenvolvimento cognitivo do sujeito, isto porque essa relação ficou bastante clara em todos os momentos desse estudo. Haja vista que o movimento foi um dos determinantes, em certo momento da história, até mesmo para o aumento no tamanho do cérebro do homem. Isso fica claro nos estudos pesquisados que mostraram que no australopiteco o peso do cérebro humano era de apenas 350g e no homo sapiens ele saltou para 1.350g. Mesmo assim, o homem não é o animal com maior cérebro no planeta, mas é certamente o que melhor uso faz dele.

Para além do desenvolvimento da espécie no planeta, outro ponto importante na análise da relação entre movimento e cognição no homem, é que o movimento assume um papel determinante em suas experiências muito cedo em sua história de vida. Desde muito jovem, o homem começa a perceber e a agir no ambiente que o cerca através do movimento. Nesse ponto os pesquisadores são unânimes em determinar que a experimentação e a tomada de consciência inicial da criança, acontece através do seu movimento.

Construindo uma análise que parte de uma visão macro dos movimentos humanos, destaco que ele pode, de um modo geral, em relação ao seu aprendizado e a sua execução, pertencer a dois mundos distintos: o mundo fenomenológico dos movimentos, que é onde ele existe, é visto e é executado de uma forma pessoal que traz consigo uma bagagem cultural própria construída a partir de suas heranças genéticas enriquecidas na sua experiência cotidiana; e o mundo objetivo dos movimentos, onde esse movimento é segmentado, treinado e possui critérios de comparação e performance. Assim, embora existam conjuntamente em sua essência,

o aprofundamento do movimento em um desses mundos, significa diretamente a sua limitação no outro. Por isso, não se pode perder de vista que, de um modo geral, todo movimento humano tem algo de construído e algo de pessoal.

A existência de interfaces que ligam o movimento humano à cognição acontece na medida em que o movimento humano é a ação enquanto resposta a uma estratégia criada pela dimensão cognitiva do sujeito. Para comprovar minha afirmação uso de duas perspectivas de olhares: primeiro porque o movimento humano é um instrumento que para ser criado, aprendido e usado, necessita de construções mentais que estimulam e se alimentam diretamente do desenvolvimento cognitivo do sujeito; em segundo porque é o movimento humano que permite a experimentação e a criação de instrumentos e ações que, para seu uso requerem a ampliação da cognição desse mesmo sujeito. Sendo assim, em ambos os casos, esse movimento de criação/ação/reflexão/nova criação se transforma em um ciclo que alimenta o desenvolvimento cognitivo do sujeito, em uma cadeia de continuidade praticamente indefinida.

Ainda em relação as experiências com movimento humano, é possível afirmar que, devido às características determinantes do papel do movimento e do contexto em suas realizações, elas são experiências de padrões narrativos, determinando, portanto, que esse é um processo que opera pelo modo narrativo de pensamento.

O letramento como um processo de desenvolvimento cognitivo do sujeito

Para entender esse pilar é preciso primeiro entender que, para muito além da alfabetização, o letramento é um processo contínuo e infinito de desenvolvimento que se alimenta de várias áreas da cognição, com o propósito de levar o sujeito a ler e compreender o mundo que o cerca e nele poder agir com autonomia cognitiva em seu benefício próprio e do seu semelhante. Assim visto, é possível perceber que o processo de letramento busca construir uma relação intrapessoal do sujeito com o domínio cultural existente. Por isso, ele pode também ser entendido como um processo de desenvolvimento contínuo que leva o sujeito a obter a capacidade de empregar conscientemente os modos de pensamento, bem como os vários sistemas

de escrita presentes no contexto sócio cultural no qual o sujeito está inserido, sendo então dependente direto da cultura.

Os modos de pensamento (ou de desenvolvimento da mente), são diferentes caminhos que levam a construção do conhecimento pelo sujeito. Sendo assim não é possível falar na existência de diferenças qualitativas entre esses modos de pensamento, o que existem são características (ou caminhos) que definem como o desenvolvimento cognitivo se processa sob determinadas formas particulares de receber e perceber os estímulos, as informações do meio. Notadamente a cultura possui papel decisivo também nesse processo.

As Leituras e as escritas no letramento

O quinto pilar dessa tese é o entendimento do papel das leituras e das escritas para o letramento. A leitura, necessária ao letramento, é plurissignificativa e se refere a várias possibilidades de entender as informações geradas no contexto de mundo, por isso esse pilar se refere a leituras (no plural) e não leitura (no singular). Uma dessas possibilidades de leitura é a leitura de textos, que precisa ser vista a partir das múltiplas possibilidades de informações que ela pode trazer em seu bojo, sendo isso o que define o objeto a ser lido, e não somente sob a tutela do entendimento da escrita alfabética. Não obstante a isso, existem ainda outras leituras possíveis e necessárias, dentre elas a leitura de mundo, que se refere ao modo como o sujeito vê, entende e organiza as informações que lhe chegam através de todos os seus sentidos.

Em relação ao aprendizado e a construção da escrita alfabética, elas são influenciadas constantemente pelo movimento humano, isso porque a escrita é o resultado de um movimento que acontece em resposta a uma ação mental. Essa escrita acontece singularmente em diferentes culturas, e por isso carrega consigo o cognitivo e o simbólico dessa cultura.

Assim visto, o movimento pensado e o domínio cultural são os responsáveis pela construção da base onde se desenvolve a competência necessária para que uma pessoa domine o “entender e fazer entender-se” usando padrões gráficos diferentes para cada espaço geográfico do planeta, ou seja, a escrita.

A cultura no letramento

O último pilar dessa tese está fundado no papel da cultura no processo de letramento do sujeito. Além de ser decisiva para a leitura e a escrita alfabéticas, a cultura tem também um papel de destaque no desenvolvimento cognitivo do sujeito de dois modos: primeiro porque ela é o resultado da soma dos constructos do homem no seu espaço de vida, e segundo porque ela influencia diretamente no modo do sujeito operar o seu pensamento. Assim o sujeito imerso em uma cultura narrativa irá, certamente, operar o seu pensamento no modo narrativo, enquanto que o sujeito imerso em uma cultura cartesiana usará o modo de pensamento científico na operação de seu pensamento. Mais do que isso, o processo de letramento subtende a autonomia do sujeito no seu contexto cultural, e para isso ele precisa dominar esse contexto o mais amplamente possível.

A partir da compreensão dos seis pilares apresentados se torna possível constatar a possibilidade real de discutir consistentemente a existência de interfaces entre movimento humano e cognição. Mais ainda, é possível perceber nas análises feitas, que estas interfaces aparecem desde muito cedo na vida do homem, bem antes até mesmo que ele tenha o domínio da linguagem falada. O movimento é, nesse momento, a sua resposta aos estímulos exteriores e às suas elaborações intelectuais para interagir com o mundo que o cerca.

Olhando para o letramento a partir do viés que proponho nessa tese, e que é comungado pelos autores que aqui trouxe, reforça-se a ideia de que existam aproximações consistentes dele com as experiências oriundas do aprendizado e da vivência do movimento humano. Mais especificamente, que essas aproximações se dão por conta das operações mentais comuns que lhes são características, em busca do desenvolvimento cognitivo necessário para o exercício de ambas as ações. Considero que, entendidas essas construções relacionais, esteja aí a ponta de um fio consistente que liga o movimento humano ao letramento e vice versa, ou seja, o desenvolvimento cognitivo conduzido pelos modos de pensamento com os quais o sujeito opera a sua mente e que existem ao sabor do contexto cultural e das experiências vividas por ele.

Todos os textos que trouxe nessa tese conduzem na direção de perceber o processo de aprendizagem do movimento também como um processo ligado ao desenvolvimento cognitivo do sujeito. As experiências vividas a partir do movimento humano são extremamente ricas se analisadas a partir de uma visão que possibilite entender que elas exigem, além da existência de um complexo processo cognitivo, uma resposta motora consistente ao que foi elaborado, constituindo-se assim em um procedimento completo. Notadamente, esse processo precisa ser dimensionado pelos educadores, levando-se em conta as características dos desenvolvimentos físico e mental do sujeito que o está vivenciando, para que sirva como parceiro do processo de letramento.

Guardo aqui uma pequena ressalva para registrar que a construção dessa pesquisa a partir do sujeito comum e não dos extremos, que de um lado eu identifico como aquele que possui uma habilidade acima do normal para o domínio e a execução de uma gama de movimentos com o seu corpo, e do outro aquele que está impossibilitado de se movimentar. Penso que esses dois casos merecem um estudo específico que seja particularmente empenhado a partir de suas características. No entanto a presença de uma hipermobilidade ou da imobilidade não deve ser entendida como um fator que leva a capacidade extrema ou incapacidade cognitiva do sujeito. Como já disse, esses casos necessitam de pesquisas específicas que não estão contempladas nessa tese.

A escola opera hoje no Brasil, em sua grande maioria, com um modelo de sujeito cartesiano, e em função disso procura incutir em seus alunos um modo de pensamento que é característico desse modelo, ou seja, o modo científico de pensamento. No entanto, a partir do momento em que a escola abre suas portas à diversidade ela se propõe a receber em seus bancos sujeitos cujos contextos culturais os afastam do modelo cartesiano por operarem suas mentes a partir do modo narrativo de pensamento, essa “novidade” no dia a dia da escola provoca uma irritação no *modus operandi* dessa instituição. Ao mesmo tempo em que esses sujeitos adentraram o ambiente escolar, eles também passaram a conquistar um lugar na sociedade, nos postos de trabalho, no mercado consumidor etc. Assim a escola, que antes operava somente com um modelo de cidadão e de pensamento, precisa urgentemente considerar a existência de outros modelos e modos. Por isso ela precisa entender o modo narrativo de pensamento como um modo de pensamento possível, e desenvolver estratégias para que os alunos que operam com esse modo de

pensamento, encontrem seu lugar nessa escola e na sociedade. Somente assim será possível significar a escola para eles e intervir consistentemente no fracasso que ainda está presente em sua proposta escolar.

Assim visto, o processo de letramento que defendo nessa tese, está para além da simples leitura alfabética, se baseia firmemente no desenvolvimento cognitivo constante e apenas começa na escola, precisa levar em conta a existência de um corpo, uma experiência perceptual e a existência de dois modos de pensamento.

Godoy e Senna (2011, p. 256), já percebendo a presença de outros modelos de sujeitos na escola, apontam para o fato de que, em face da existência de alunos cujo corpo, experiência de percepção e modos de pensamento guardem propriedades estritamente narrativas, a escola precisa considerar, para a sua proposta de letramento, também os aspectos motores, psicomotores e pragmáticos cognitivos, com pena de não conseguir superar esse momento de fracasso com a qual ela se debate.

As experiências com o movimento humano apresentam especificidades que as caracterizam basicamente como pertencentes ao modo narrativo de pensamento, uma vez que trabalham com as “coisas” em movimento, na medida em que o presente prevalece sobre a memória e as pessoas se revezam nas ações. Em outras palavras, a experiência com o movimento humano, como aponta o professor Luiz Senna, “privilegia esquemas de ação que se organizam à medida que agem sobre o mundo” (SENNA, 2003b, p. 16). As vivências a partir do movimento humano se tornam então uma possibilidade que precisa ser mais oferecida na escola, no entanto, por desconhecimento de muitos profissionais envolvidos com a educação, a escola vem sistematicamente desvalorizando tais experiências.

Como foi visto na tese, para desenvolver uma teoria sobre o movimento humano é preciso discutir todo o comportamento humano, e na análise desse comportamento encontra-se a presença constante de três domínios (intelectual, afetivo-social e motor) que regem as ações empenhadas. Essas ações são as experiências vividas e que trazem consigo dois princípios: o da totalidade e o da especificidade. Assim, as experiências com o movimento humano também possuem a presença desses três domínios, que aparecem em maior ou menor intensidade dependendo de sua essência.

Quando falo em experiências com o movimento humano, não estou me referindo a todos os movimentos produzidos pelo corpo humano ou partes dele, isso

levaria a uma gama quase que infinita de possibilidades e características que inviabilizariam, por vários motivos, o trabalho a que me proponho. O movimento humano ao qual me refiro nessa tese é aquele caracterizado como o deslocamento do corpo e/ou de partes dele, que é observável em relação ao tempo e ao espaço em que é produzido, e objetiva a adaptação, a transformação ou o relacionamento com o mundo externo, partindo sempre de um processo interno de cognição. Para entender o que venha a ser cognição eu uso o conceito de Senna (1997, p. 99), onde ele diz que “a cognição é um conjunto de propriedades mentais constituído pelos diversos tipos de operações do pensamento”. Assim duas das principais características desses movimentos aos quais me refiro, ficam por conta de serem movimentos voluntários que necessitam das operações mentais para sua efetivação.

Nos estudos aqui produzidos, foi possível definir que existem algumas especificidades que caracterizam os movimentos humanos e isso será um dos fatores que auxiliará a determinar se, quando e como, eles poderão estar presentes em uma proposta que objetive a promoção do desenvolvimento cognitivo do sujeito. Levando em conta que essa é a determinante para que ele apresente interfaces com o letramento. Essas especificidades às quais me refiro são decorrentes:

- *Da forma como são produzidos*: assim os movimentos que são respostas automáticas e involuntárias (movimentos reflexos) não pertencem ao grupo de movimentos que possuem interfaces com o desenvolvimento cognitivo. Ao contrário desses, os movimentos que são aprendidos exigem uma elaboração mental necessária ao desenvolvimento cognitivo;
- *Da complexidade para sua execução*: independentemente do nível de sua complexidade, vários são os movimentos que podem ser requisitados com vistas também ao desenvolvimento cognitivo do sujeito. Tanto as habilidades básicas como as tarefas mais complexas necessitam ser adequadamente usadas, respeitando o momento da vida em que o sujeito se encontra. Também é necessária uma organização que se inicia com as habilidades básicas e progride para as tarefas mais complexas. As habilidades específicas (como os movimentos ligados aos fundamentos esportivos) e as atividades de expressão (dança, ginástica rítmica expressiva, etc.), são vistas como atividades de movimentos complexos e estão no topo desse processo.

- *Do período de desenvolvimento do sujeito:* aqui vai um alerta para o fato de que às vezes existe o equívoco de acreditar que somente as crianças passam pelos estágios de desenvolvimento. Go Tani et al (1998, p. 65) chama atenção para o fato de que são necessários cerca de vinte anos para que o organismo se torne maduro, por isso o processo de desenvolvimento deve ser visto como um processo contínuo que acontece ao longo de toda a vida do ser humano, e não pensar que o estudo do movimento seja apenas para a criança. No entanto, é imprescindível o respeito ao período de desenvolvimento em que o sujeito se encontra para determinar as experiências com o movimento;
- *Do uso da percepção para determinar as atividades:* variar o uso dos estímulos visual, auditivo, tátil e cinestésico é importante porque exige a interpretação dos processos mentais para emissão de uma resposta como adaptação a eles, esse processo é rico para o desenvolvimento cognitivo do sujeito;
- *Da Capacidade física necessária para determinado movimento:* primeiro é importante entender que quando me refiro aqui à capacidade física, ela não deve ser vista como o objetivo final do movimento, porque o objetivo buscado aqui é o processo que leva ao desenvolvimento cognitivo. No entanto, a capacidade física é de grande importância na medida em que ela é um dos fatores que permite o avanço e a melhoria do nível de determinadas habilidade em movimentos mais complexos;

Além das especificidades citadas, é importante saber também que, para definir os movimentos a serem usados na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, é preciso observar a existência de categorias de movimento. Essas categorias podem ser classificadas em três tipos:

- *Manipulativos* – que envolvem precisão de braços e pernas, e controle espacial no contato com objetos. São exemplos dessas categorias de movimentos: o pegar/receber, o arremessar e o chutar, entre outros;
- *Locomoção* – que envolve o deslocamento do corpo. São exemplos de locomoção: o andar, o correr e o saltar, entre outros;

- *Equilíbrio* – que envolve a estabilização do corpo em diversas situações no espaço e no tempo. São exemplos de equilíbrio: o ficar em pé, o sentar e o equilibrar em um pé, entre outros.

Essas categorias de movimentos são compostas por atividades motoras comuns que tem objetivos mais generalizados, e que estabelecem uma base sobre a qual serão construídas as atividades mais complexas. Essas, por sua vez, são classificadas como altamente específicas e por isso requerem um maior desenvolvimento em todos os sentidos (inclusive o cognitivo), o que a leva a carecer de maior custo para a sua aprendizagem e execução.

Em suma, até agora foi possível concluir que o desenvolvimento cognitivo é um processo que está presente no comportamento humano através de todos os seus domínios, inclusive como base para o domínio motor que se sustenta no movimento humano e as ações e experiências dele advindas. Assim sendo, o movimento humano e o domínio intelectual, presentes no comportamento humano, são inseparáveis se levado em conta o princípio da totalidade. Além disso, eles possuem interfaces que sustentam a existência e o desenvolvimento de ambos, por conta do desenvolvimento cognitivo que, por sua vez, está presente nos movimentos humanos e é a base do domínio intelectual. Portanto, a existência de uma ligação direta entre movimento humano e desenvolvimento cognitivo do sujeito, o leva também a possuir interfaces claras e objetivas com o processo de letramento, na medida em que a essência do letramento é ser um processo de desenvolvimento cognitivo constante, instalado em uma determinada cultura. Não bastasse isso é possível entender que nessa perspectiva, as experiências com o aprendizado e a vivência do movimento humano, podem diminuir o custo do processo de letramento em todos os sujeitos, mas principalmente em indivíduos que operam com o modo narrativo de pensamento e que se fazem presente na escola, e muitas vezes contabilizam os números referentes ao fracasso escolar. Essa estratégia para alcançar o letramento pode, consistentemente, diminuir os números que assolam o fracasso escolar nas primeiras décadas do século XXI.

Definido o papel do movimento humano no processo de letramento, torna-se necessário entender como esse movimento se insere na vida escolar do sujeito. Mais uma vez os estudos aqui desenvolvidos, permitem afirmar que essa inserção se dá especificamente via aulas de Educação Física. Nesse sentido, a disciplina

(componente curricular) Educação Física escolar passou por várias mudanças conceituais desde seu ingresso no currículo escolar até sua situação atual, no entanto, até hoje, parte da comunidade escolar, e mesmo os responsáveis pela legislação escolar, parece desconhecer, e por isso subdimensionar, a importância do trabalho realizado nas aulas de Educação Física para o pleno desenvolvimento do aluno.

Esta tese deixa claro que o objeto de que trata a Educação Física de um modo geral, e a Educação Física escolar em específico, é o movimento humano, e esse movimento deve ser configurado na escola, com temas e atividades corporais que contemplem o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e outros temas afins sempre observando o período de desenvolvimento do sujeito, a cultura na qual esse sujeito está inserido e uma proposta de progressão que vise o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Além disso, para cumprirem o papel a eles atribuído, esses temas devem ser abordados nas dimensões cognitivas, biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais.

Assim, cabe ao especialista na escola, que é o professor de Educação Física, partindo do princípio de que existem interfaces consistentes entre movimento humano e o processo de letramento do sujeito, sistematizar um trabalho específico com os diversos cenários apresentados pelo movimento humano, que promova, além de outros benefícios já sabidos, também o desenvolvimento cognitivo do seu aluno, com foco no processo, que defendo deva ser comum a toda a comunidade escolar, que é o processo de letramento.

Para que essa tese alcance o objetivo proposto em relação à definição do papel do movimento humano no processo de letramento com vistas a caracterizar um dos campos de formação do licenciado em Educação Física, não são necessárias muitas modificações na formação do profissional, apenas alguns ajustes, digamos, “de sintonia fina”. Isto porque a Resolução CNE/CP 01 (18 de fevereiro de 2002) já prevê em seu artigo 5º que o projeto pedagógico de cada curso, deva levar em conta que a formação do novo profissional deverá garantir a constituição das competências que são objetivadas na educação básica. Além disso, no seu artigo 14º ela enfatiza a possibilidade de flexibilidade das instituições no sentido de construir projetos inovadores e próprios, tanto nas dimensões práticas como teóricas, de conhecimentos interdisciplinares. Fechando essa questão legal, as Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física apontam em seu artigo 8º para o fato de que as unidades de conhecimentos específico da Educação Física tratam das dimensões

biológicas, sociais, culturais, didático pedagógicas e técnico-instrumentais do movimento humano.

Sendo assim formar o professor de Educação Física com a competência de ser também um agente de letramento na educação básica, tendo como instrumento realizador de sua ação o movimento humano, necessita primeiro que essa competência passe a ser um tema contemplado nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física, no que os cursos tem plena autonomia para fazê-lo; e segundo que este tema seja visto como um componente curricular obrigatório que perpassa tanto horizontalmente as disciplinas de todos os períodos, como verticalmente os períodos de integralização do curso. Para tanto é necessário que a comunidade acadêmica do curso entenda a importância dessa formação para a educação que pretende formar um sujeito crítico e autônomo no contexto de uma sociedade como a que se apresenta nesse início de século. Assim feito esta passará a ser uma discussão presente durante toda a formação universitária, o que refletirá diretamente na mudança da visão que se tem da intervenção direta que acontece no dia a dia da Educação Física escolar.

Ao chegar a esse ponto de conclusão da tese, e definir a existência de interfaces entre movimento humano e letramento, com uma proposta na formação do licenciado em Educação Física, percebo ainda a necessidade de mais trabalhos nesse campo de investigação. Assim outras teorias que proponham programas de movimentos distribuídos na vida escolar do sujeito são bem vindas e podem, certamente, ser assumidas pela área.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis [1971]. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: 3. ed. Editora Presença Martins Fontes, 1980.

ALTHUSSER, Louis [1970]. **Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AQUINO, J. G. **A indisciplina e a escola atual**. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 24, n.2, p. 181-204, 1998.

ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar; MARTINEZ, Marta Rabadán; PEÑALVER, Iolanda Vives. **A Psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa**. Trad. Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARBANTI, Valdir J. **Dicionário de educação física e esporte**. 3. ed. Barueri, SP: Manole, 2011.

BARBANTI, Valdir. **O que é Educação Física**. Ribeirão Preto, p. 1-23, 2012. Disponível em: <<http://www.eeferp.usp.br/paginas/docentes/Valdir/O%20que%20e%20Educacao%20Fisica.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

BETTI, Mauro. **Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica**. Revista da Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, SP: v. 18, n. 2, p. 207 - 217, 2. sem. 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Decreto 69.450 de 1 de novembro de 1971**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm> Acesso em: 23 abr.2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25/04/2014.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CEB 05/97**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais Educação física (da 1ª à 4ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei 9696 de 1 de setembro de 1998**. Regulamenta a profissão de Educação Física. Disponível em <http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=38>. Acesso em: 25 abr. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais, vol. 1: Introdução** Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais, v. 8: Educação Física 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC / SEF, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CEB 16/2001**. Despacho do Ministro em 21/11/2001, publicado no Diário Oficial da União de 3/12/2001, Seção 1, p. 9. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16_01.pdf> Acesso em: 21 abr. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 25/04/2014.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

BRASIL. **Decreto Lei 10.793 de 1º de dezembro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.793.htm>. Acesso em 18 abr. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a LDB 9394/96 em relação à educação infantil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 18 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <www.mec.gov.br/>.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Governo Federal. Disponível em: <http://www.fazenda.gov.br/spe/publicacoes/conjuntura/informativo_economico/2012/2012_04/outros/IE%202012%2004%2027%20CENSO%202010.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2013.

BRUNER, Jerome. **Toward a Theory of Instruction**. Cambridge: Harvard University Press, 1966.

BRUNER, Jerome. **Actual Minds, Possible Words**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental**. Trad. Marco A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

CONFED. Conselho Federal de Educação Física. **Código de Ética dos profissionais de Educação Física**. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=326&textoBusca=cod>. Acesso em: 12 jul. 2015.

CORREIA, Mônica F. B. **A constituição social da mente**: (re) descobrindo Jerome Bruner e construção de significados. Revista Estudos de Psicologia, Natal, v. 8, n. 3, set./dez. 2003. p. 505-513. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000300018>. Acesso em: 22 out. 2015.

COSTA, Vera Lúcia. O professor de matemática como agente de letramento. In: SENNA, L.A.G. (Org.). **Letramento**: princípios e processos. Curitiba: IBPEX, 2007c. p. 243-268.

DALLA VALLE, Luciana de Luca. **Metodologia da Alfabetização**. 2. ed. rev. atual. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2011.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: ed. Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHEZ NETO, Luiz. O contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coordenação). **Educação física na escola**: implicação para prática pedagógica. Rio de Janeiro: ed. Guanabara Koogan, 2005a. p. 1-24.

DARIDO, Suraya Cristina et al. Os objetivos da Educação Física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coordenação). **Educação física na escola**: implicação para prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005b. p. 37- 49.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coordenação). **Educação física na escola**: implicação para prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005c. p 64- 79.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. E-book. Disponível em: <<http://ecologia.ib.usp.br/ffa/arquivos/abril/darwin1.pdf>> Acesso em: 24 set. 2014.

DE MARIA, Luzia. Eduquemos para a leitura e as crianças aprenderão a ler “sozinhas”. In ZACCUR, Edwiges (org.) **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DESCARTES, Rene [1632-1633]. **O mundo ou Tratado da luz e O homem**. César Augusto Battisti (trad.) Marisa Carneiro de Oliveira Franco Donatelli (trad.). São Paulo: UNICAMP, 2009.

ENOKA, Roger M. **Bases neuromecânicas da cinesiologia**. Tradução Antonia Dalla Pria Bankoff, Daniela Dias Barros e Sonia Cavalcanti Corrêa. 2. ed. São Paulo: Manole, 2000.

FLINCHUM, Betty M. **Desenvolvimento motor da criança**. Supervisão da tradução de Darcymires do Rêgo Barros de Daisy Regina Pinto Barros. Rio de Janeiro: ed. Interamericana, 1981.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade e neuropsicologia**: uma abordagem evolucionista. Rio de Janeiro: Walk, 2010.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**. História da violência nas prisões. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2009a.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2009b.

FREITAS, Giovanina Gomes de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

GADOTTI, Moacir. Alfabetização e Letramento: como negar nossa história? In ZACCUR, Edwiges (org.) **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. GOODWAY, Jackie D. [2001]. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** Tradução de Denise Regina de Sales. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GALVÃO, Zenaide; RODRIGUES, Luiz Henrique; e NETO, Luiz Sanches. Cultura corporal de movimento. In: DARIDO, Suraya Cristina; e RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coordenação). **Educação física na escola: implicação para prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 25- 36.

GARANHANI, Marynelma Camargo; BUTENAS, Eliane A. Trojan. O movimento do corpo e a alfabetização: uma relação de parceria. In: FERREIRA, Valéria Silva (org.). **Infância e Linguagem escrita: práticas docentes.** Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1. ed. 13. reimp. – Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: Perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwiges (org.) **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.

GODOY, E.; SENNA, L. A. G. **Psicolinguística e Letramento.** Curitiba: Editora IBPEX, 2011.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

GUIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HALL, Susan J. **Biomecânica Básica.** Tradução Giuseppe Taranto. 4. ed. São Paulo: Guanabara Koogan, 2005.

HAMILL, Joseph; KNUTZEN, Kathlen M. **Bases biomecânicas do movimento humano.** Tradução de Fernando Gomes do Nascimento; revisão científica de Antônio Carlos de Moraes. 2. ed. Barueri, São Paulo: Manole, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao>>

IVIC, Ivan. **Lev Semiovich Vygotsky.** Edgar Pereira Coelho (org.). Recife: ed. Massangana, 2010.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino e mudanças. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

KUNZ, Elenor (org.). **Didática da educação física**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora**: psicocinética na idade escolar. Trad. De Jeni Wolf. Porto Alegre: Artmed, 1987.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida. **A escrita alfabética, sua natureza e representação**: Contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação. 2013. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2013.

MACIEL, Francisca Pereira Izabel; LUCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lucia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; e MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Org.). **Alfabetização e letramento em sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo – e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagens**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

MONTALENTI, Giuseppe. **Charles Darwin**. Trad. José Eduardo Rodil Garcia. São Paulo: Editora Riunti, 1982.

MUNIZ, N. L. (1996) **Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física**: sonho ou realidade? 1996. 60 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física – PPGEF/UFF, Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro.

PEREIRA, Sissi A. Martins. O movimento na infância: conhecer para intervir. In: PEREIRA, Sissi A. Martins; COSTA SOUZA, Gisele Maria (Organizadoras). **Educação Física Escolar**: elementos para pensar a prática educacional. São Paulo: Phorte, 2011. p. 49-81.

PIAGET, Jean [1966]. Seis estudos de **psicologia**. Rio de Janeiro: FORENSE, 1971.

PIAGET, Jean [1966]. **Fazer e compreender**. Colaboração de M. Amann et al. Tradução de Christina Larroudé de Paula Leite. Revisão técnica de Lysandre Maria Castelo Branco. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978a.

PIAGET, Jean [1966]. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978b.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA JUNIOR, Coriolano P. **Propostas pedagógicas em Educação Física: um olhar sobre a cultura corporal**. 2000. 86 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física - PPGEF/UGF, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

SANTOS, Milton. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Editora Vozes. 1979.

SECIN, Viviam Kazue Ando Vianna; SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Diversidade Visual: estudo sobre interculturalidade e etnovisão na Aldeia Guarani Mbya Sapukai (RJ)**. III Seminário povos indígenas: saberes locais, educação e autonomia. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande. MS. 2009.

SECIN, Viviam Kazue Andó Vianna. **Ortóptica, Oralidade e o Letramento: estudo descritivo e comparativo sobre a visão binocular dos indígenas Guarani Mbya da aldeia Sapukai (RJ)**. 2011. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil, 2011.

SENNA, Luiz Antonio Gomes (1991). **Pequeno manual de linguística geral e aplicada**. Ed. ISBN: 859000371. Disponível em: <www.senna.pro.br>. Acesso em: 01 out. 2009.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Psicogênese da língua escrita, universais linguísticos e teorias de alfabetização. **Alfa**, São Paulo, v.39. p. 221-241, 1995. Disponível em: <<http://www.senna.pro.br/>>. Acesso em: 23 out. 2013.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **O currículo na escola básica: caminhos para a formação da cidadania**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1997.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Aspectos cognitivos e culturais do processo de leiturização na escola fundamental. **Cadernos de Linguística Aplicada**, Campinas: UNICAMP, v. 33, p. 23-42, 1999.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na Linguística e na Psicopedagogia. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 12.,

2000, Campinas. **Anais**. Campinas/SP, Associação de Leitura do Brasil, 2000. p. 3203-3225,

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Letramento y desarrollo humano em contextos educativos interculturales. In: **Anais do Congresso Internacional Virtual de Psicologia Educativa**. Islas Baleares, Universidad de las Islas Baleares, 2001. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/biblioteca/cibereduca_new.pdf>. Acesso em 22.10.2013.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Orientação para elaboração de projetos acadêmicos de pesquisa-ação em educação**. Rio de Janeiro: Papel e Virtual, 2003a.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. O planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o letramento. **Educação & Linguagem**, S.J. dos Campos, v.7. p. 200-216, 2003b. Disponível em: <<http://www.senna.pro.br/>>. Acesso em: 23.10.2013.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Reflexões sobre mídia e letramento. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N.; BARRETO, R.G. (Org.). **Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação**. Delta, São Paulo: v. 23, n. 1, 2007a. Disponível em: <<http://www.senna.pro.br/>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Erro produtivo e segregação cultural: a descrição de estados de desenvolvimento proximal na alfabetização contemporânea. In: SENNA, Luiz Antonio Gomes (org.). **Letramento: princípios e processos**. Curitiba: Ibpex, 2007b. p. 217-241.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Processos educacionais: os lugares da educação na sociedade contemporânea. In: SENNA, L.A.G. (Org.). **Letramento: princípios e processos**. Curitiba: IBPEX, 2007c. p. 21-79.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Speech processing, human mind and literacy: how social diversity affects the engineering of educative games. In: **Proceedings of Society for Information Technology & 159 Teacher Education International Conference**. Chesapeake, VA. Ed. ISBN: 1880094843, / 1 a 7 / – Meio: PDF 291kb. 2011. Disponível em: <<http://www.senna.pro.br/>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada. In: COLÓQUIO BRASILEIRO EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 3., 2012, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: UFCG, 2012.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens do corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

SOARES, Carmen Lúcia (org.). **Pesquisas sobre o corpo**: ciências humanas e educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25. jan-abr. 2004. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2013.

SURDI, Aguinaldo César; KUNZ, Elenor. A Fenomenologia como Fundamentação para o Movimento Humano Significativo. In: **Revista Movimento**. Porto Alegre: v. 15, n. 02, p. 187-210, abril/junho de 2009.

TANI, Go et al. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TANI, Go. **Comportamento motor**: aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

VIGARELLO, Georges. Panópias Corretoras: Balizas para uma história. In SANT'ANNA, Dernizze Bernuzzi de (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

VIGOTSKY, Lev Semenovich [1984]. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole; Vera John-Steiner; Sylvia Scribner; Ellen Souberman. Trad.: José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semiononvitch [1924]. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZACCUR, Edwiges (org.) **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011.