

Linguagem Corporal e Ação Didático-Comunicativa: possibilidades de diálogo entre as Pedagogias Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória

Corporal language and action didactic-communicative: possibilities of dialogue between critical-superadora and critical- emancipator boardings

Marcelo Paraíso Alves¹

Ramon de Oliveira Lobato²

Michele Mota Itaboray²

Fernando de Paiva Reis²

Artigo
Original

Original
Paper

Palavras-chave:

Linguagem Corporal

Linguagem didático-
comunicativa

Educação Física Escolar.

Resumo

A pesquisa busca identificar os conceitos de linguagem utilizados nas abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória, bem como discutir possíveis aproximações e distanciamentos das referidas tendências pedagógicas. O estudo configurou-se no processo de formação em Licenciatura Plena no curso de Educação Física principalmente nas disciplinas de Educação Física Aplicada a Educação Básica, Bases Pedagógicas da Educação Física e nas práticas pedagógicas vivenciadas no Estágio Supervisionado em Educação Física Escola, nos despertando o interesse pela linguagem corporal e a pedagogia didático-comunicativa. O duplo movimento supra citado, nos permitiu refletir sobre alguns aspectos: Seria possível estabelecer aproximações entre as tendências mencionadas? Quais os limites de intervenção das referidas abordagens? Quais as suas divergências para além das teorias que as fundamentam? Nesse sentido, tornou-se fundamental, para o estudo, denominarmos os conceitos de linguagem corporal e linguagem didático-comunicativa. Como arcabouço metodológico optamos em desenvolver uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfica descritiva, pois consideramos que essa perspectiva nos permitiu uma aproximação com outros estudos e referenciais teóricos que buscam a temática investigada. Portanto, na intenção de atingir o objetivo proposto estabelecemos o seguinte percurso teleológico: no primeiro momento discutimos sumariamente os pressupostos teóricos da abordagem crítico-superadora e a sua relação com a linguagem corporal. No segundo momento estabelecemos as bases teóricas da abordagem crítico-emancipatória e suas relações com uma pedagogia didático-comunicativa. E, por fim, no terceiro momento, discutimos as aproximações e distanciamentos entre as referidas abordagens.

Abstract

The research searches to identify the used concepts of language in the boardings critical-superadora and critical-emancipator, as well as arguing possible approaches and attenuation of the related pedagogical trends. The study it was configured in the process of formation in Teaching License in the Physical Education course mainly in you discipline them of Physical Education Applied the Basic Education, practical Pedagogical Bases of the Physical Education and in the pedagogical ones lived deeply in the Period of training Supervised in Physical Education School, awaking the interest for the corporal language and the didactic-communicative pedagogy. The double movement supplies cited, in allowed them to reflect on some aspects: It would be possible to establish approaches between the

Key words:

Corporal language

*Didactic-communicative
language*

*School physical
education*

¹ Graduação em Educação Física, Mestrado em História Social, Doutorado em Educação.

² Graduação em Educação Física - Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA.

mentioned trends? Which the limits of intervention of the related boardings? Which its divergences stop beyond the theories that base them? In this direction, one became basic, for the study, to call the concepts of corporal language and didactic-communicative language. As skeleton methodological we opt in developing a qualitative boarding of descriptive bibliographical matrix, therefore we consider that this perspective is allowed to an approach with other studies and theoretical referenciais them that search the thematic one investigated. Therefore, in the intention to reach the considered objective we establish the following teleologic passage: at the first moment we summarily argue the estimated theoreticians of the critical-superadora boarding and its relation with the corporal language. At as the moment we establish the theoretical bases of the critical-emancipator boarding and its relations with a didactic-communicative pedagogy. E, finally, at the third moment, we argue the approaches and move way between the related boardings.

1. Introdução

Diversos estudiosos (COLETIVOS DE AUTORES, 1992; KUNZ, 2004; DAÓLIO, 2004; GOELNNER, 2009; TABORDA OLIVEIRA, 2006) ao historicizar o campo da Educação Física Escolar mencionam a diversidade de possibilidades de ações pedagógicas a partir das abordagens ou tendências pedagógicas da Educação Física no Brasil.

Tendo como parâmetro os autores citados e o processo de formação em Licenciatura Plena no curso de Educação Física, passamos a vivenciar disciplinas (Educação Física Aplicada a Educação Básica, Bases Pedagógicas da Educação Física e Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar) que nos despertaram o interesse pela linguagem corporal e a pedagogia didático-communicativa. Esse movimento nos permitiu refletir sobre alguns aspectos: Seria possível estabelecer aproximações entre as tendências mencionadas? Quais os limites de intervenção das referidas abordagens? Quais as suas divergências para além das teorias que as fundamentam?

Nesse sentido, torna-se fundamental, para o estudo, denominarmos os conceitos de linguagem corporal e pedagogia didático-communicativa.

A linguagem corporal define-se a partir da expressão corporal que emerge das manifestações corporais em concordância com as suas múltiplas expressões sócio-culturais: “um beijo enquanto expressão de afetividade; uma dança enquanto expressão de luta, de crenças. Com as mãos os surdos se comunicam pela linguagem gestual” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.27). Assim, a partir da perspectiva crítico-superadora, a lingua-

gem corporal é uma expressão, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que necessita ser socializado, fundamentalmente no cotidiano escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Em relação à pedagogia didático-communicativa, o estudo busca como referência os estudos de Kunz (2004), Daolio (2004), Coletivo de Autores (1992), pois ao mencionar que a capacidade comunicativa não é uma produção biológica ou natural, mas uma competência a ser desenvolvida, reitera que “a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica”, é algo a ser apreendido em uma relação dialógica.

Assim, a pesquisa busca identificar os conceitos de linguagem utilizados nas abordagens Crítico-Superadora e Crítico-

Emancipatória, bem como discutir possíveis aproximações e distanciamentos das referidas tendências pedagógicas.

Como arcabouço metodológico, optamos em desenvolver uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfica descritiva, pois consideramos que essa perspectiva nos permitiu uma aproximação com outros estudos e referenciais teóricos que buscam a temática investigada. De acordo com Cervo (2007) “a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses” (p. 60).

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007. p. 61).

Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa busca responder a questões particulares, que não pretende e não pode ser quantificada, pois trabalha com o universo dos signos, aspirações, crenças, valores, atitudes, correspondendo um espaço mais amplo das relações e dos processos sociais, políticos, culturais e econômicos.

Portanto, na intenção de atingir o objetivo proposto, vamos estabelecer o seguinte percurso teleológico: no primeiro momento do texto discutiremos sumariamente os pressupostos teóricos da abordagem Crítico-Superadora e a sua relação com a linguagem corporal. No segundo momento vamos estabelecer as bases teóricas da abordagem Crítico-Emancipatória e as suas relações com uma pedagogia didático-comunicativa. E, por fim, no terceiro momento, vamos discutir as aproximações e distanciamentos entre as referidas abordagens.

2. Abordagem crítico-superadora e o conceito de linguagem corporal: bases teóricas

Nesta parte do texto, deter-nos-emos na discussão sobre a matriz teórica que estabelece os princípios ou bases conceituais da abordagem Crítico-Superadora, buscando compreen-

der o que o Coletivo de Autores (1992) define como linguagem corporal.

A abordagem é pautada numa concepção de currículo escolar vinculada a um projeto político, onde a função preponderante da escola seria a transformação social (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A tendência crítico-superadora tem uma inspiração no materialismo histórico-dialético de Karl Marx privilegiando os interesses da classe trabalhadora. Dessa forma, busca ainda contemplar o processo de ensino pautado nos pressupostos da perspectiva histórico-crítica de Demerval Saviani (FREITAS, 2008).

Para Saviani (1991:26) o currículo é o conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo da escola para cuja existência, não basta apenas o saber sistematizado. É fundamental que se criem as condições de sua transmissão e assimilação. Significa dosar e sequenciar esse saber de modo a que o aluno passe a dominá-lo. Para o autor, o “saber escolar é o saber dosado e sequenciado para efeito de sua transmissão - assimilação no espaço escolar ao longo de determinado tempo” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 30).

A referida ótica trabalha com o modelo pautado em uma abordagem que contempla o conteúdo estabelecendo a relação do homem e da sociedade de que se quer formar. Neste sentido, a abordagem considera que não há currículo neutro, mas sim um currículo que privilegia um modelo social e/ou uma determinada classe social: o que é determinado pelo aspecto judicativo (GEREZ E DAVID, 2009).

Os interesses históricos da classe trabalhadora vêm se expressando através da luta e da vontade política para tomar a direção da sociedade, construindo a hegemonia popular. Essa luta se expressa através de uma ação prática, no sentido de transformar a sociedade de forma que os trabalhadores possam usufruir dos resultados de seu trabalho (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.24).

Os autores mencionam que a partir dos conflitos entre as classes sociais, emerge a pedagogia que busca responder certos inte-

resses da classe trabalhadora denominado como Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Assim, a abordagem se manifesta apresentando três características para a organização dos conteúdos: “diagnóstica, judicativa e teleológica” (Souza apud. COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A primeira característica é o diagnóstico, pois o projeto precisa emergir da realidade, na tentativa de compreender o contexto local em que o docente pretende realizar o seu processo de intervenção. Judicativa, porque explicita valores a partir de uma ética voltada para os interesses de uma determinada classe social: a trabalhadora. Enfim, o aspecto teleológico, porque delimita seu alvo, determina aonde se quer chegar nessa direção, podendo ser conservadora ou transformadora, dependendo dos dados da realidade diagnosticados e julgados (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DAÓLIO, 2004; 2007).

Dessa forma, o trato com o conhecimento se constitui a partir de princípios norteadores da ação pedagógica a ser implementada. O trato com o conhecimento é a criação de condições de assimilação e transmissão dos conteúdos para os alunos. Mas esse trato não está solto no espaço, ele está ligado à organização do tempo e do espaço pedagógico para aprender como, por exemplo, horários, turnos, séries, salas de aulas, auditórios, dentre outros. A institucionalização desses dois polos supracitados dá-se através da normatização escolar que se apresenta através de normas, regras e padrões, regimentos, estrutura do poder e sistema de avaliação: dinâmica curricular (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

No entanto, é fundamental ressaltar que a reflexão sobre a cultura ou linguagem corporal precisa contemplar as representações que o homem construiu historicamente e que são exteriorizadas através de sua expressão corporal. (DAÓLIO, 2007).

A expressão corporal é tomada como linguagem, conhecimento universal, um patrimônio cultural humano que deve ser transmitido aos alunos e por eles assimilado a fim de que possam compreender a realidade dentro de uma visão de totalidade, como algo dinâmi-

co e carente de transformações (DAÓLIO, 2007, p. 29).

Considerando as observações expostas, é fundamental ressaltar que diante da referida abordagem, a dimensão corpórea do ser humano se “materializa nas três atividades produtivas na história da humanidade: trabalho, poder e linguagem” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39).

A primeira apresenta-se quando o aluno desenvolve variados movimentos sistematizados, ordenados, articulados e institucionalizados, produzindo os movimentos simbólicos: jogo, esporte, dança e outros.

O poder materializa-se, quando é pensado historicamente, trazendo-nos a ideia de disputa através das lutas corpo a corpo, e é justamente isso que é a atividade do poder: a melhoria da força física para a dominação. Enfim, a linguagem pode ser representada por uma diversidade de expressões enorme, “um beijo enquanto expressão de afetividade, até os surdos quando se comunicam por libras é uma linguagem gestual e dentre outras formas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39).

O movimento, como expressão corporal, é concebido como uma linguagem, um conhecimento universal que deve ser transmitido aos alunos, possibilitando que o homem e a realidade sejam entendidos numa visão de totalidade.

A reflexão sobre a cultura corporal contribui para a afirmação dos interesses das camadas populares, na medida em que se desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (FREITAS, 2008, p.15).

Complementando o que a autora menciona, o Coletivo de Autores (1992) resalta que a reflexão é uma ferramenta para o aluno compreender a sua posição como um sujeito pertencente a uma classe social inserida em uma sociedade capitalista. Essa reflexão é preponderante para a construção de sua consciência de classe, para a organização de luta e para a trans-

formação estrutural da sociedade, em decorrência para a conquista da hegemonia popular.

Essa reflexão tem um princípio dialético materialista com uma visão de totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. E é organizado de forma espiralada, ampliando gradativamente o conhecimento dos alunos através de ciclos de aprendizagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

É importante observar que esta forma de organização do conhecimento “não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos de aprendizagem” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41), no entanto, busca contextualizá-los, por meio dos temas oriundos das práticas sócio-culturais onde a escola está imersa. De acordo com os autores, os conteúdos devem permitir que os alunos estabeleçam múltiplos diálogos com os problemas que envolvem e entretêm os temas da cultura corporal, pois dessa forma poderá conferir sentido e significado aos movimentos realizados durante as aulas, irão adquirir a capacidade de compreender as ações corporais a partir das relações de interdependência que os jogos, a dança, o esporte, e outras formas de linguagem corporal estabelecem com os grandes temas sociais: educação ambiental, discriminação racial, de sexo, gênero, idade, classe social, distribuição de solo, dentre outros.

Essa pedagogia é uma metodologia de ensino-aprendizagem que apresenta características como: uma nova maneira de planejar as atividades docente-discentes, novo processo de estudo por parte do professor e novo método de trabalho docente-discente, que tem como base o processo prática-teoria-prática (FREITAS, 2008, p.15).

A metodologia criada visa à contextualização dos conteúdos da Educação Física, articulados às temáticas que emergem da realidade social (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.62). Para os autores, esse enredamento dos temas com os conteúdos só é possível através das “significações objetivas”.

As significações objetivas são ideias, representações e conceitos produzidos pela consciência social. Em decorrência, os alunos

desenvolvem um sentido singular, pessoal, que exprime a relação com a realidade de sua vida e do mundo em que está inserido. Dessa forma, o homem se apropria da cultura corporal a partir de “sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.62).

O sentido pessoal do aluno dentro do jogo vai de encontro com a realidade da sua própria vida, portanto os temas sociais que podem ser tratados na escola, que já foram citados acima, têm um “sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.62).

Por fim, os conteúdos da linguagem corporal devem exprimir a realidade concreta do mundo do aluno, assim, criticando, compreendendo e tendo um novo entendimento que deve superar o senso comum intermediado pelo professor.

3. Ação didático-comunicativa e abordagem crítico-emancipatória: bases teóricas

Nesta parte do texto, discutiremos a abordagem Crítico-Emancipatória e os seus embasamentos teóricos. É relevante mencionar que Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse (estudiosos da primeira geração da escola de Frankfurt) e Habermas (intelectual que compõe a segunda geração), tiveram influências na tendência crítica do pensamento atual (HENKLEIN E SILVA, 2007).

Para o autor, Habermans menciona que só é possível chegar à emancipação ao se estabelecer a relação com o que ele denomina de autorreflexão (HENKLEIN, E SILVA. 2007).

A partir do conceito de autorreflexão, Kunz desenvolve a abordagem Crítico-Emancipatória, considerando que a atitude crítica vai desenvolver-se por meio da linguagem didático-comunicativa (verbal, escrita ou corporal), um aluno enquanto sujeito de sua ação.

Uma teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois **ela deverá funda-**

mentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional. E uma racionalidade com o sentido do esclarecimento implica sempre uma racionalidade comunicativa (KUNZ, 2004, p. 31).

Para Kunz (2004), a racionalidade comunicativa não é algo dado, adquirido biológica ou geneticamente, mas uma habilidade que deve ser adquirida pelo aluno em sua relação com o processo de ensino, portanto é uma das funções do educador estabelecer a mediação entre o discente e o conhecimento a ser conhecido.

Neste sentido, o aluno é um sujeito no processo de ensino e aprendizagem e deve ser capacitado para a sua intervenção na vida social, conhecendo, problematizando sentidos e significados, através da reflexão crítica (KUNZ, 2004).

Assim, percebemos que a proposta de Kunz tem como objetivo a formação de sujeitos críticos e emancipados (autônomos) para transformação da realidade em que estão inseridos, através de uma ação didático-comunicativa. No entanto, para que o aluno realize o movimento emancipatório, torna-se necessário romper com a racionalidade que o amarra a uma coerção auto-imposta.

Para Habermas (*apud* Kunz, 2004), a racionalidade, como uma disposição para o agir e o falar, deve então superar esse estado de minoridade social.

A preguiça e a covardia, causas de auto-imposição por parte do homem no estado de minoridade, permitem a produção dos privilégios de ‘tutores’ e de todos aqueles que assumirem a realização da alta vigilância sobre os que não alcançaram a maioria (...) é tão cômodo permanecer na minoridade (KANT APUD KUNZ, 2004, p. 33).

O autor nos chama a atenção para o entendimento do que vem a ser coerção auto-imposta: o estado inicial define-se como um possível comportamento de falsa consciência. Em decorrência de uma existência sem liberdade, para o autor, os dois – estado inicial com falsa consciência e ausência de liberdade –, estão intimamente ligados, de modo que os agentes só podem ser libertos de

uma situação se eles também forem, ao mesmo tempo, libertos da outra.

Assim, Habermans considera fundamental, a ação a partir da autorreflexão, esta sendo possível somente quando os agentes sociais, através do “esclarecimento, reconhecerem a origem e os determinantes da dominação e da alienação”. (KUNZ, 2004, P. 35)

Habermans ainda afirma que:

“Um conhecimento entendido com o fim em si mesmo chega a coincidir, por força do próprio conhecimento, com o interesse em si mesmo chega a coincidir, por força do próprio conhecimento, com interesse emancipatório; pois o ato de executar da reflexão sabe-se, simultaneamente, como movimento da emancipação. (HABERMANS APUD KUNZ, 2004, P. 35)

Portanto, o autor considera fundamental a autorreflexão do aluno a partir da linguagem, permitindo ao aluno perceber a coerção auto-imposta em que estão imersos.

Assim, Kunz (2004) considera que, entrelaçado a dimensão da linguagem, a ação didático-comunicativa deve ainda considerar outras dimensões: trabalho e interação.

A categoria do trabalho, segundo Kunz (2004), deve ser sistematizada e racionalmente organizada para a melhora progressiva do condicionamento físico e técnicas para a prática das modalidades.

Porém o conteúdo do professor ainda deve contar com informações que dêem condições ao aluno de perceber sentido e significado às técnicas ensinadas.

Considerando a necessidade de significar o conteúdo a ser apreendido pelos alunos o autor entrelaça as dimensões da linguagem e trabalho à integração social. Para Mayer (*apud* Kunz, 2004), a partir da “interação social”, o professor deve estar atento ao contexto social do aluno e capacitá-lo para um agir participativo, e ainda oportunizá-lo ao acesso à relação esportivo-cultural (KUNZ, 2004).

Assim, apesar de nos debruçarmos sob a categoria da linguagem, percebemos durante os estudos de revisão da literatura que não há possibilidades de compreender a abordagem Crítico-Emancipatória desconsiderando as outras dimensões, pois o autor em sua ótica de

compreensão da realidade e de sua proposta de intervenção pedagógica menciona que criticar e problematizar faz parte do processo de autorreflexão. Também necessário viabilizar oportunidades para que os alunos, a partir da tematização das aulas, vivenciem os conflitos e tensões que emergem do contexto social e de seu mundo vivido (Kunz, 2004).

Para Kunz (2004), o processo de ensino, pelas três categorias supracitadas, deve conduzir ao desenvolvimento das seguintes competências nos alunos: competência objetiva, social e comunicativa, sendo que a última (linguagem) é o fulcral do referido estudo.

Em relação à primeira, a *competência objetiva*, o aluno precisa receber conhecimento, treinar suas habilidades, aprender estratégias para o agir prático de forma competente, enfim, precisa qualificá-lo para um agir dentro das suas possibilidades individuais, coletivas e no mundo do trabalho.

Portanto, é por meio do movimento que o aluno age e estabelece suas vivências com o mundo que o cerca.

A segunda competência é a *social*, onde os alunos precisam adquirir conhecimentos e esclarecimentos que os permita compreender as relações socioculturais no meio onde estão inseridos. Os alunos ainda devem ter conhecimento dos diferentes papéis que as pessoas assumem na sociedade, no esporte, e como se impuser para atender diversas expectativas sociais.

No caso do esporte, especialmente, a competência social deve atuar, também, no sentido de desvelar diferenças e discriminações que se efetivam através da socialização específica para os sexos e que nessas aulas normalmente são reforçadas pela formação de turmas masculinas e femininas (KUNZ, 2004, p.40).

Para finalizar, a terceira competência, e a que mais nos interessa, é a *comunicativa*. Em relação a essa competência, Kunz (2004) reitera que a educação física não deve se concentrar somente na linguagem do movimento, e, sim, prioritariamente na linguagem corporal. Portanto, quando falamos na pedagogia didático-comunicativa, temos que deixar bem claro que a linguagem verbal é apenas umas das formas de comunicação do ser humano, assim a

linguagem pode manifestar-se por meio da escrita, da verbalização e da expressão corporal.

Entretanto, é relevante evidenciar a vivência corporal para a perspectiva didático-comunicativa, pois, por meio da linguagem corporal, podemos “interpretar nossas experiências bem como as experiências dos participantes num processo de ensino do esporte” (KUNZ, 2004, p.42).

Portanto, ao analisarmos a constituição das etapas das aulas na perspectiva Crítico-Emancipatória (introdução, transcendência de limites pela experimentação, transcendência de limites pela aprendizagem, transcendência de limites criando e a parte final), percebemos que o cerne da ação dos alunos está voltado para a solução de problemas. Assim, nos exemplos de aula expostos pelo autor, Kunz (2004) busca problematizar as suas aulas contemplando o diálogo, o conflito, privilegiando a linguagem verbal a partir das transformações propostas pelo professor. Dessa forma, o autor busca evidenciar durante as etapas das aulas mencionadas, os momentos em que os alunos participam, por meio do debate, do diálogo, e, portanto, de uma ação comunicativa, as reflexões realizadas durante a busca de soluções para as questões apresentadas no início da aula.

Dessa forma, a linguagem, na perspectiva Crítico-Emancipatória, abarca toda a diversidade de manifestações e expressões do ser humano (linguagem escrita, verbal, corporal) colocando como centro de sua pedagogia a verbalização, pois considera fundamental que o movimento de ruptura com a autocoerção dê-se por meio do processo reflexivo para a sua emancipação através de uma didática que priorize a comunicação.

4. Aproximações e distânciamentos entre as abordagens.

Tendo explicitado os fundamentos teóricos basilares da linguagem corporal e linguagem didático-comunicativa, neste momento determos-nos em discutir as possibilidades de limites e aproximações entre as duas abordagens.

Os referenciais teóricos que norteia cada uma das referidas abordagens são evidentemente e/ou fundamentalmente distintos: a

abordagem crítico superadora está pautada no materialismo histórico dialético de Karl Marx, priorizando as ações centradas nos interesses da classe trabalhadora (Henklein e Silva, 2007; Daólio, 2004; Freitas, 2008). Em relação à abordagem crítico emancipatória, percebemos a sua articulação com os aspectos teóricos e filosóficos fundados no pensamento dos estudiosos da Escola Alemã de Frankfurt (W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Habermas), entrelaçando a teoria antropológica proposta por Tamboer e outros autores (Trebls e Guess) que buscam uma perspectiva fenomenológica possibilidades de leituras da realidade (DAÓLIO, 2004, p. 39).

Considerando a necessidade imperiosa de atingir o objetivo proposto para este artigo – aproximações e distanciamentos entre as duas abordagens – optamos por elencar e discutir aspectos importantes que nos permitiram perceber os encontros e desencontros entre as abordagens pesquisadas: primeiro, a ruptura com perspectivas tradicionais de ensino; segundo, os pressupostos teóricos e suas conseqüências na prática pedagógica; terceiro, a elaboração da temática para articulação com os conteúdos específicos da educação física; quarto, a concepção de cultura.

Em relação ao primeiro aspecto, Daólio (2004) considera que a abordagem Crítico-Superadora opõe-se à perspectiva tradicional da educação física, pois, segundo os autores, a visão conservadora contribuiu para a manutenção da estrutura da sociedade capitalista, defendendo e reproduzindo os interesses da classe dominante. Nesse sentido, os autores elaboram uma proposta de intervenção na realidade social, propondo uma ação que abarca o processo da escolarização a partir da discussão do projeto pedagógico, passando pela dinâmica curricular e chegando ao trato com o conhecimento.

Daólio (2004) reitera que a abordagem Crítico-Emancipatória também realiza contundente crítica à Educação Física tradicional, alinhando-se a outros autores que, a partir da segunda metade da década de 1990, começaram a denunciar a abordagem biológica e o ensino tecnicista característicos da área. Kunz (2004) afirma que no início da década de 1990 a visão tradicional de educação física vinha servindo para reproduzir as contradições e injustiças sociais no país.

Assim, concordamos com Daólio (2004), quando este menciona que o aspecto citado é comum entre as referidas abordagens, permitindo-nos concluir que ambas procuram construir um escopo epistemológico que intenta romper com uma prática tradicional no ensino da Educação Física.

Pensando o segundo aspecto - os pressupostos teóricos e suas conseqüências na prática pedagógica - percebemos que a abordagem Crítico-Superadora, ao enredar-se ao materialismo histórico, refere-se à cultura e à linguagem corporal como patrimônio da humanidade, enfatizando a dimensão do acúmulo de conhecimentos e as produções humanas. Para Daólio (2004, p. 32), os autores “não avançam na idéia de conhecimentos produzidos pelo ser humano ao longo de sua história vão sendo atualizados e ressignificados na dinâmica cotidiana de suas vidas”.

Dessa forma, essa postura pedagógica considera que existe a necessidade de uma ação pedagógica voltada exclusivamente para a classe trabalhadora, na tentativa de permitir a esta classe social a ruptura com exclusão social sofrida historicamente. Mas, como construir uma proposta metodológica da Educação Física centrada nos interesses da classe trabalhadora ou das camadas populares? “Quais seriam esses conteúdos? Os alunos da classe dominante teriam outro conteúdo?” (DAÓLIO, 2004, p. 33).

Já a abordagem Crítico-Emancipatória considera relevante trazer à baila a linguagem do movimento humano, considerando que este é o objeto central da ação pedagógica da Educação Física escolar como uma forma de expressão do mundo social: do mundo vivido pelo aluno. Isso nos permite entender que isso independe de classe social. Freitas (2008, p. 14), expõe essa abordagem:

O “se - movimentar” é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do “se - movimentar” não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas **inserida numa rede complexa de relações e significados para com o Mundo**, que configura aquele “acontecimento relacional”, **onde se dá o diálogo entre o Homem e o Mundo** (KUNZ, 1991, p. 174).

Assim, percebemos que essa concepção de ensino se explicita pela didática comunicativa, privilegiando a interação da linguagem por meio do saber-fazer, o saber-pensar e o saber-sentir.

Dessa forma consideramos que há um distanciamento entre as referidas abordagens, pois a cultura corporal, como já dissemos, privilegia a classe trabalhadora e a pedagogia Crítico-Emancipatória concebe o movimento diálogo entre o ser humano e o mundo, uma vez que é pelo seu “se - movimentar” que ele percebe, interage com os outros, atua na sociedade.

Um terceiro aspecto a ser considerado é a elaboração da temática a ser considerada na articulação com os conteúdos específicos da Educação Física, na tentativa de romper com uma prática conservadora e tradicional. A cultura corporal concebe a organização metodológica e pedagógica a partir de três dimensões: a diagnóstica, porque remete a constatação e leitura dos dados da realidade; a judicativa, porque explicita valores a partir de uma ética voltada para os interesses de uma classe social; e a teleológica, porque aponta para uma direção clara de transformação da realidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 25).

A tendência Crítico-Emancipatória, também afirma que o professor deve levar em consideração à realidade do aluno e capacitá-lo para um agir participativo na sociedade em que está inserido. Kunz (2004) considera, a partir da competência social, a necessidade de estabelecer relações com o mundo vivido e com os problemas sociais que emergem do contexto sócio-cultural.

Enquanto competência social penso, especialmente, os conhecimentos e esclarecimentos que o aluno deve adquirir para entender as relações socioculturais do contexto em que vive, dos problemas e contradições dessas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte e como esses se estabelecem para atender diferentes expectativas sociais.

Para o autor, a aula, nessa perspectiva, deverá adquirir um caráter co-educativo, pois deverá permitir que o aluno compreenda e reflita sobre os diferentes papéis sociais existentes na sociedade.

Diante do exposto, percebemos que ambas percebem a necessidade de significar o conteúdo da Educação Física, articulando-se com os pressupostos teóricos que a embasam: a Crítico-Superadora, realizando um diagnóstico para a interpretação da realidade dialética e contraditória, bem como suas relações com o contexto histórico em que está imersa, e a Crítico-Emancipatória, vinculando-se a Trebels, que considera a necessidade de compreender o sujeito pelo seu “se - movimentar” e sua inserção no “mundo de forma dinâmica e, através desta ação, percebe e realizar os sentidos/significados em seu meio” (TREBELS APUD KUNZ, 1991, p. 163).

E, por fim, o quarto aspecto que está vinculado à concepção de cultura corporal em ambas as abordagens.

Em relação à concepção de cultura na perspectiva da abordagem Crítico-Superadora, Daólio menciona existir “uma deficiência no trato com a dimensão simbólica inerente ao homem” (p.31). Para o autor, o Coletivo de Autores (1992), ao fundamentar a expressão “cultura corporal”, concebendo os jogos, os esportes, danças, ginástica, como representações sociais do homem no mundo, mostra-se insuficientes para “garantir a plena valorização dos aspectos simbólicos das condutas humanas”, pois Daólio (2004) considera que “os argumentos supracitados apresentam-se inconsistentes, não garantindo a pluralidade de manifestações e as suas singularidades – de grupo para grupo, de bairro para bairro, de sexo para sexo, de cidade para cidade, dentre outras especificidades culturais” (p. 31).

O autor expõe que essa fragilidade origina-se da proposição de Marx ao aprofundar a discussão econômica macroestrutural da sociedade, pois dessa forma privilegiou a dimensão consciente e material da humanidade, não aprofundando suas análises nos aspectos imersos da dimensão simbólica.

O autor enfatiza que não se trata de criticar a teoria de Marx, mas perceber seus limites no tempo e espaço, pois apenas a partir do século XX tornou-se possível compreender a cultura para além da produção material, considerando “cultura também como um processo dinâmico de orientação e significação que os homens empreendem o tempo todo, um processo de manipulação simbólica” (p. 34).

Nesse sentido, Daólio (2004) menciona que os autores ainda ficam vinculados a uma perspectiva evolucionista, uma vez que concebe a cultura como produção humana, como algo material, externo ao homem, e não percebem que, no interior de uma mesma classe social, existem diferenças culturais significativas.

Já a abordagem crítico-emancipatória vê a educação física como práxis social, portanto vincula a relação sócio-cultural ao âmbito político, assim que o kunz chega ao conceito de “cultura do movimento” (DAÓLIO, 2004).

A perspectiva crítico-emancipatória intenciona ultrapassar a concepção de movimento humano abreviada a uma manifestação meramente física. O autor considera que é o ser humano que realiza o movimento. Diante dessa proposta reconhece as significações culturais e a intencionalidade do movimento humano. Nesse sentido, Kunz (1991) critica a concepção mecanicista de corpo e de movimento, buscando fundamentos para conceber o ser humano enredado ao mundo vivido no qual está inserido.

Assim ao conceber a cultura do movimento a abordagem crítico-emancipatória faz contundentes críticas ao termo “cultura corporal”, mencionando que o referido conceito dá-se entender que existem outras formas de cultura. Para Kunz (2004), essa concepção apresenta em seu cerne uma dicotomia entre cultura corporal/cultura intelectual ou mente/corpo, e Kunz ainda diz que pensar é tão cultural como correr, não medindo esforços para romper com as dicotomias mente/corpo e natureza/cultura tomando os indivíduos como um todo indissociável (DAÓLIO, 2004).

5. Considerações finais

Cabe ressaltar que o artigo não tem a pretensão de esgotar o assunto referente ao embate teórico estabelecido entre as tendências pedagógicas pesquisadas, mas apenas proporcionar um diálogo, um debate, envolvendo duas abordagens de relevância para a Educação Física brasileira.

Nesse sentido, cabe mencionar que o texto buscou confrontar as duas abordagens que emergiram na década de 1990, concepção crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e

crítico-emancipatória (KUNZ, 1991) tornando-se as principais referenciais dentre as pedagogias críticas da Educação Física brasileira.

O estudo considera que a concepção didático-comunicativa (KUNZ, 2004) se difere da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), sobretudo em seus pressupostos teóricos, pois a metodologia proposta pelo Coletivo de Autores (1992) pauta suas ações no referencial marxista - materialista histórico -, visando um processo de ensino fundado nos interesses da classe trabalhadora.

Em relação à metodologia proposta pela concepção crítico-emancipatória, busca a constituição de alunos críticos e autônomos para intervir no mundo vivido em que estão inseridos, através de uma educação crítica fundada no desenvolvimento de três competências: a competência objetiva, a competência social e a competência comunicativa. A competência objetiva tem como proposta desenvolver a autonomia dos sujeitos a partir do caráter técnico. Em relação à competência social, Kunz (2004) busca confrontar próprio contexto sócio-cultural dos alunos para problematizar os conhecimentos e ensinamentos necessários para uma possível intervenção na realidade vivida. Por fim, a competência comunicativa, proporciona o caráter crítico desencadeando o pensamento reflexivo, através de uma didática-comunicativa – linguagem – que pode emergir através da expressão verbal, escrita e/ou corporal (KUNZ, 2004).

Finalmente, em função dos três pressupostos discutidos, consideramos que a concepção crítico-emancipatória propiciará aos alunos uma compreensão para além da prática corporal, proporcionando uma percepção diferenciada do mundo vivido, por meio de um processo de reflexão-ação-reflexão, possibilitando aos alunos tomar consciência de que o fenômeno esportivo é uma invenção social, pois sendo uma instituição socialmente constituída pela indústria cultural em uma sociedade capitalista, reproduz as ideologias e a imagem do homem e mundo propostos por este modelo econômico.

6. Referências bibliográficas

1. BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física; **Cadernos Cedex**; ano XIX, nº 48, Agosto 1999.
2. CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed São Paulo: Prentice Hall, 2007.
3. COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**; Cortez, 1992.
4. DAÓLIO, J. **Educação Física e o Conceito de Cultura: Polêmicas do Nosso Tempo**; 2004.
5. DARIDO, S. C. & RANGEL, I. C. A. (coord.). **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
6. DARIDO, S. C.; SOUZA JR, O. M. de. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na Escola**. 1.ed. Campinas: Papirus, 2007.
7. FREITAS, M. C.; **Abordagens Pedagógicas no Ensino da Educação Física Pós Década de 1970**; Tapejara, 2008.
8. GEREZ, A. G.; DAVID, P. A.; Teorias do currículo e as tendências pedagógicas da educação física escolar: de onde viemos e para onde vamos?; **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 2009.
9. GOELNNER, S. A Produção de Corpos Hígidos: atividade física, saúde e nacionalismo no Brasil no início do século 20. IN GRANDO, B. S. (org). **Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser**. Ijuí: Ed, Unijuí, 2009.
10. HENKLEIN, A. P.; SILVA, M. M.; A concepção crítico-emancipatória: avanços, possibilidades e limitações para a educação física escolar; **Revista Eletrônica da faculdade de educação física e desportos UFRJ**; volume 3, número 2; Julho/Dezembro 2007.
11. KUNZ, E.; **Educação Física: Ensino e Mudança**, Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
12. _____. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**, Ijuí: UNIJUÍ, 2004.
13. MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
14. TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

Endereço para Correspondência:

Marcelo Paraíso Alves
marcelo.alves@foa.org.br
Rua 4, nº 60,
Aero Clube, Volta Redonda – RJ.