

**CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA:
ANÁLISE DAS PRÁTICAS CORPORAIS POR MEIO
DA PRAXIOLOGIA MOTRIZ**

***CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION AT
SCHOOL: ANALYSIS OF BODY PRACTICES THROUGH MOTOR
PRAXIOLOGY***

***CONTRIBUCIONES A LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA
ESCUELA: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES A TRAVÉS DE LA
PRAXIOLOGIA MOTRIZ***

Lilian Aparecida Ferreira - Universidade Estadual Paulista (UNESP) -

<https://orcid.org/0000-0001-8517-4795>

Glauco Nunes Souto Ramos - Universidade Federal de São Carlos -

<https://orcid.org/0000-0003-2644-2838>

Resumo

O assento da Educação Física na perspectiva da cultura corporal tem trazido uma importante conquista para a reconfiguração do ensino deste componente curricular na escola. Contudo, a abrangência desta expressão tem revelado um processo de ensino que se orienta pela diversidade de conteúdo como mera experimentação por parte dos estudantes, ganhando mais vigor o trabalho com reflexões em torno de regras de modalidades esportivas, elementos históricos das práticas corporais, as exclusões nas aulas na relação com os marcadores sociais, conjugando uma denominação de aulas teóricas. Deste modo, as vivências e experiências construídas a partir das práticas corporais parecem ter menos relevo, carregando consigo um descompromisso para a compreensão destas em sua profundidade e seus desdobramentos para a construção de conhecimentos por parte dos estudantes. Ao avistarmos uma nova via de acesso, estamos propondo uma aproximação com a Praxiologia Motriz na expectativa de que possamos trilhar uma caminhada que, ao invés de separar teoria e prática, possa construir a práxis educativa.

Palavras-chave: Educação. Cultura Corporal. Ação Motriz. Conduta Motriz.

Abstract

The seat of Physical Education in the perspective of body culture has brought an important achievement for the reconfiguration of the teaching of this curricular

component at school. However, the scope of this expression has revealed a teaching process that is guided by the diversity of content as a mere experimentation on the part of the students. This orientation gives more vigor the work with reflections around the rules of sports modalities, historical elements of body practices, the exclusions in classes in relation to social markers, conjugating a denomination of theoretical classes. Thus, the experiences built from bodily practices seem to have less relevance, carrying with them a lack of commitment to understanding them in their depth and their consequences for the construction of knowledge on the part of students. We see a new way of access, for this we are proposing an approach with Motor Praxiology in the expectation that we can walk a path that, instead of separating theory and practice, can build educational praxis.

Keywords: Education. Body Culture. Motor Action. Motor Conduct

Resumen

La sede de la Educación Física en la perspectiva de la cultura del cuerpo ha traído un logro importante para la reconfiguración de la enseñanza de este componente curricular en la escuela. Sin embargo, el alcance de esta expresión ha revelado un proceso de enseñanza que se guía por la diversidad de contenidos como una mera experimentación por parte de los estudiantes, cobrando mayor vigor el trabajo con reflexiones en torno a las reglas de las modalidades deportivas, elementos históricos de las prácticas corporales, las exclusiones en clases en relación a los marcadores sociales, conjugando una denominación de clases teóricas. Así, las vivencias construidas a partir de las prácticas corporales parecen tener menor relevancia, trayendo consigo una falta de compromiso por comprenderlas en su profundidad y sus consecuencias para la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Nosotros vemos una nueva forma de acceso, así estamos proponiendo un abordaje con la Praxiología Motriz en la expectativa de que podamos recorrer un camino que, en lugar de separar la teoría y la práctica, pueda construir la praxis educativa.

Palabras clave: Educación. Cultura Corporal. Acción Motriz. Conducta Motriz.

Introdução

O ensino da Educação Física nas escolas brasileiras tem se mostrado tão diverso que seria injusto tratá-lo no singular. Sob esta perspectiva, podemos apontar que essa pluralidade de modos de ensinar está relacionada com as influências sociohistóricas que foram se constituindo ao longo do tempo, demarcando variados sentidos à Educação Física.

Tais construções acerca das maneiras de realizar estes ensinamentos no processo de escolarização não se deram e nem se dão sem disputas e confrontos, na medida em que, nestes embates é que se mudam rotas, se traçam novos caminhos e surgem outras possibilidades de se pensar e se fazer as ações.

Entretanto, ainda que esta condição plural de reconhecimento esteja presente nos dias de hoje, com determinados clarões para alguns vieses e neblinas para outros, a Educação Física na educação escolar foi marcada por uma constituição histórica muito influenciada pela exclusividade do olhar biológico e físico ao corpo e ao movimento (SOARES, 1996; 1998).

Com tal prerrogativa, o movimento tinha vida própria e era quase que independente da pessoa que o produzia, sendo igualmente desvinculado do contexto onde ocorria e das atribuições de sentidos que estabelecia. O corpo era padronizado e reconhecido pelos seus funcionamentos fisiológicos e biomecânicos. Não à toa, em tal período, a Educação Física na escola era tratada como atividade e não componente curricular, com a expectativa de desenvolver a aptidão física dos estudantes, somente de alguns (via de regra, os mais habilidosos), e o domínio dos fundamentos esportivos para que fossem bem sucedidos em competições esportivas regionais, estaduais e nacionais (BRACHT, 1997).

As críticas a esta concepção alimentaram as ideias para a construção dos termos que conhecemos hoje como cultura corporal, cultura corporal de movimento ou cultura de movimento, ainda que, como esclarece Pich (2014), partam de distintas bases teóricas. Esta perspectiva produziu um movimento de mudança radical para a Educação Física na escola. Tratava-se assim de reconhecer que as produções humanas sobre corpo e movimento não se davam em um vazio sociocultural, mas eram, sobretudo, produzidas, significadas e influenciadas pelas pessoas nas relações com os contextos onde estavam.

Estas influências vão contribuir para fortalecer um entendimento de que a Educação Física lida com a conjugação de dois saberes (BETTI, 1994; BRACHT, 1999). Um saber fazer, vinculado à realização efetiva de uma prática corporal, exemplo: brincar de pega-pega (correr, mudar de direção, fugir do pegador, pegar um colega) e outro saber sobre este pega-pega que, embora deva guardar vínculo com o primeiro, se materializa por meio de um conjunto de conhecimentos falados, desenhados, escritos, discutidos... (Onde brincar? Com quem brincar? Quais as características das brincadeiras? Por que brincar? Quem brinca na rua hoje? Jovens e adultos brincam ou só as crianças? Por quê? Há regras na brincadeira? Quais?).

Tais mudanças trouxeram reconfigurações importantes para a área, a começar pela alteração da identificação da Educação Física na escola que passou de atividade para

componente curricular, trazida pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e que foi relevante para colocar a Educação Física em um lugar de articulação com os propósitos da educação escolar, ou seja, junto com os outros componentes curriculares da escola que já tinham esta legitimidade.

Com assento nesta proposição, igualmente influenciada pelas reflexões sobre Educação Física no campo da saúde social, passa a ser utilizada a expressão práticas corporais (SILVA; LAZZAROTTI FILHO; ANTUNES, 2014), buscando superar a ideia de exercício físico, na medida em que vai agregar outras implicações para as pessoas que não só as fisiológicas, mas as psicológicas, as culturais, as sociais, as econômicas etc.

Por esta via, pensar a apropriação dos conhecimentos das práticas corporais (jogos, ginásticas, lutas, esportes, danças, entre outros) na Educação Física por parte dos estudantes que aprendem sobre este componente curricular na escola implica em reconhecer o vasto conhecimento construído tanto por meio da própria experiência corporal, vivida individualmente e em grupo, quanto partilhada coletivamente (ALMEIDA, 2016; FABRI; ROSSI; FERREIRA, 2016). Para nós, é nessa partilha dos sentimentos, dos valores, das percepções dos estudantes mediadas pelos professores de Educação Física, ao trazerem novos contrapontos, que é possibilitada uma ampliação da visão de mundo, do outro e de si próprio.

Neste sentido, assim como Parlebas (2001), entendemos que as práticas corporais carregam consigo um conjunto imenso de histórias, de valores, de expectativas, dos grupos sociais que as produziram, de sentidos, enfim... de territórios diversos que nos atravessam. Daí o relevo para a reflexão, o debate e o confronto nas aulas de Educação Física para desnaturalizar o que está posto, ou seja, o que se mostra deste jeito agora ou para alguns grupos de pessoas, nem sempre foi desta maneira ou o é. No interior das práticas corporais há sim relações de poder, de um grupo sobre o outro, de uma etnia sobre a outra, de um gênero sobre o outro e da invisibilidade de composições outras que se tornam ocultas quando olhamos para realidade apenas com os óculos do binarismo (NEIRA, 2016). Por isso, problematizá-las é um compromisso que precisa ser assumido se entendemos que a escola ainda é uma instituição com papel na transformação social.

Em que pesem estas análises que nos conduzem a uma trilha possível, mas não a única para se construir um modo de ensinar Educação Física na escola, tem nos chamado muito a atenção o vigor às aulas que os professores denominam de aulas teóricas,

especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Autores como Dorneles (2000); Lorenz e Tibeau (2003); Darido (2011); Ramos e Santiago (2013); Maldonado e Silva (2018); Marques; Ramos; Ferreira (2020) já vem divulgando estes resultados. De modo semelhante, isso tem se mostrado presente nas experiências de ensino de professores das redes públicas de ensino assentadas na Educação Física cultural (NEIRA; LIMA; NUNES, 2012; 2014).

Nestas aulas há um enfoque voltado para a apresentação histórica das modalidades, seus elementos técnicos como estilos ou regras, orientações relativas à alimentação, saúde e padrões de corpo; debates em torno de marcadores sociais e as exclusões de várias pessoas do acesso às práticas corporais, dentre outros... Como podemos identificar, reconhecemos nestas ações um relevo que estaria voltado para o “saber sobre as práticas corporais” que, em certa medida, pode-se dar desconectado do “saber fazer as práticas corporais”.

Ao situarmos o contexto deste componente curricular, não estamos dizendo que somos contrários à tematização destes debates e reflexões nas aulas, todavia, estamos chamando a atenção para o risco de esvaziamento dos conhecimentos construídos por meio das vivências e experiências corporais, como já denunciaram Cassani et al. (2019).

Resulta dessa inferência, uma defesa nossa de que o ensino destes saberes (saber fazer e saber sobre este fazer) se dê de modo articulado, ou seja, o sentido de aprender a jogar voleibol nas aulas se dá quando os estudantes ao experimentarem, vivenciarem e construírem uma experiência de saber com esta modalidade esportiva são capazes de identificar e refletir que na própria ação da manchete ou da regra que estabelece a equipe vencedora há uma história cultural do tempo presente em que vivem. A apropriação destes saberes lhes dá condições, desde que criadas e garantidas oportunidades de lazer e até de profissionalização, para que possam, de modo autônomo e criticamente, decidir praticar tal modalidade esportiva com seus vieses políticos, econômicos e sociais ou lhe atribuir novos sentidos, incluindo sua reconstrução com outras regras e dinâmicas, diferentes das que aí estão postas, podendo, inclusive, reconfigurar o voleibol e os próprios códigos sociais estabelecidos para as relações humanas no modelo de sociedade que estamos vivendo.

Com base nestes pressupostos, entendemos que o ensino das práticas corporais, particularmente nas aulas de Educação Física, passa pelo domínio, por parte do professor

deste componente curricular, daquilo que está sendo desenvolvido. Este domínio se assenta na ideia de que “para se ensinar algo é preciso conhecê-lo bem”. Porém, esse conhecer bem não pode ser confundido com o saber executar por parte do professor, tradição esta que ainda hoje reverbera na formação e na atuação do professor de Educação Física (FREIRE JÚNIOR; MALDONADO; SILVA, 2017; RIBAS, 2010), mas que não garante o ensino aqui defendido, uma vez que pode implicar em reprodução e cristalização do ensino.

Caminhando numa outra direção, concordamos com Shulman (1987), quando propõe que os professores precisam dominar o conteúdo que ensinam com base nos estudos acumulados e produzidos sobre os conteúdos (suas estruturas e seus conceitos) e também nas investigações históricas e filosóficas.

No caso dos professores de Educação Física, nos arriscaríamos a dizer que dominar uma prática corporal seria, só para citar alguns aspectos, saber suas origens, suas bases históricas e socioculturais, as relações destas últimas com a contemporaneidade, a estrutura da mesma (como ela se constitui: participantes, materiais, espaço onde ocorre, tempo no qual é realizada), sua dinâmica de funcionamento, as implicações desta estrutura e dinâmica para o comportamento dos estudantes, individual e coletivamente. Este domínio não pode ser refratário às mudanças, envolvendo também as aprendizagens que os professores constroem com seus próprios alunos. Entretanto, o professor precisa saber do seu papel no interior da escola e conduzir suas ações orientado por uma intencionalidade pedagógica que exigirá uma organização e sistematização dos processos de ensino.

Tendo em conta essa maneira de pensar o ensino da Educação Física na escola é que, neste artigo, inspirado por uma reflexão teórica, daremos relevo à Praxiologia Motriz, concebendo-a como um campo epistemológico que possibilita um aprofundamento sobre as práticas corporais, trazendo acentuadas contribuições para que os professores ampliem seus domínios acerca dos conhecimentos sobre jogos, lutas, ginásticas, danças, esportes, reverberando em reconstruções nos seus modos ensinar.

A Praxiologia Motriz e suas bases conceituais

A Praxiologia Motriz é um conhecimento que nasce voltado para analisar as ações motrizes. Seu autor, Pierre Parlebas, um professor francês de Educação Física que atuou

em escolas, colônias de férias, equipes de treinamento, universidade, vem trabalhando na elaboração deste constructo epistemológico desde a década de 1960 (PARLEBAS, 2017).

A indignação que alimentou essa busca por parte de Parlebas foi se desenhando a partir das incongruências que ele identificava quando ensinava jogos ou modalidades esportivas e acessava os conhecimentos que balizavam a Educação Física (fisiológicos, biológicos, biomecânicos, históricos, sociológicos...).

Parlebas foi percebendo que, ainda que houvesse contribuições por parte destes vários campos de conhecimento, eles não conseguiam estabelecer diálogo com um saber que ainda não havia sido cientificamente delimitado, uma vez que este estava balizado exclusivamente pela diversidade das experiências do fazer de muitos professores.

Ao prestar atenção nos jogos motores (aqueles que prescindem do movimento das pessoas) e nas modalidades esportivas, Parlebas foi identificando uma ação que era própria destas situações motrizes (aqui no Brasil denominamos de práticas corporais), ou seja, não se tratava de ver o movimento das pessoas ali, mas de considerar que, ao se moverem de um determinado modo e de acordo com o que era solicitado pelo contexto daquela prática corporal se construía o que o autor cunhou por **ações motrizes** (PARLEBAS, 2001).

As ações motrizes são produções motoras que se circunscrevem ao contexto onde são produzidas, sendo determinadas pela lógica estabelecida pela especificidade e singularidade das práticas corporais (jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas etc.). Por isso, elas se diferem de movimento, habilidades motoras ou fundamentos esportivos, na medida em que, além de se darem em um cenário próprio, elas se estabelecem para o agrupamento das práticas corporais em geral (esportes, lutas, danças, ginásticas, jogos etc.), não ficando reféns somente de algumas delas, como fazem, por exemplo, os fundamentos esportivos para os esportes.

Poderíamos dizer, então, que a corrida, a mudança de direção, a finta, a parada brusca são ações motrizes do pique-bandeira, enquanto que parar para prender o cabelo não é. Ou seja, as demandas deste jogo não impõem aos participantes que todos tenham que parar para prender o cabelo para jogar, mas as outras ações são requeridas para que eles participem efetivamente dele.

No interior das ações motrizes, Parlebas (2001) identificou os elementos que constituem os domínios das ações motrizes, ou seja, três estruturas que marcam as

interações entre as pessoas quando realizam as práticas corporais, sendo elas: Companheiros, Adversários e a Incerteza do Ambiente (que também poderia ser compreendida como a interação da/s pessoa/s com o espaço onde ocorre a prática corporal).

A combinação destes elementos resulta no termo **CAI** que envolve oito combinações possíveis de práticas corporais e expressam os domínios das ações motrizes, já que, para cada uma delas, as interações podem ser posicionadas em diferentes espectros:

1. Psicomotrizes: feitas em solitário (sem companheiro e sem adversário) em um ambiente ou espaço sem incerteza. Ex.: pular corda;
2. Psicomotrizes em ambientes incertos: feitas em solitário (sem companheiro e sem adversário) em um ambiente ou espaço com incerteza. Ex.: andar de skate na rua;
3. Sociomotrizes de cooperação: com companheiro ou companheiros em um ambiente sem incerteza. Ex.: pirâmide humana;
4. Sociomotrizes de cooperação: com companheiro ou companheiros em um ambiente com incerteza. Ex.: trilha em floresta em grupo;
5. Sociomotrizes de oposição: com adversário ou adversários em um ambiente sem incerteza. Ex.: braço de ferro;
6. Sociomotrizes de oposição: com adversário ou adversários em um ambiente com incerteza. Ex.: corrida de orientação individual e competitiva;
7. Sociomotrizes de cooperação-oposição: com adversário e companheiro ou adversários e companheiros em um ambiente sem incerteza. Ex.: cabo de guerra em grupo;
8. Sociomotrizes de cooperação-oposição: com adversário e companheiro ou adversários e companheiros em um ambiente com incerteza. Ex.: futebol em quadra inflável com água e sabão.

O contexto no qual as ações motrizes são produzidas é revelador de uma **lógica interna** que marca a estrutura e o funcionamento das práticas corporais. Em termos estruturais, somos levados a olhar para as práticas corporais e perguntar: Quem são os participantes daquele determinado jogo? Em qual espaço ele se dá e como o espaço está configurado? Quais materiais são utilizados (ou não há materiais)? E o tempo deste jogo, como é estabelecido?

Com base no entendimento de uma rede de funcionamento própria das práticas corporais, Parlebas (2001) vai criar os **universais ludomotrizes**. Em sua tese para criar tal conceito, ele se baseia na ideia de que há elementos que estão sempre presentes, são vitais, e se manifestam no funcionamento das práticas corporais esportivas e dos jogos motores, podendo ser identificados em todas elas.

Tais universais reúnem sete elementos que são considerados por Lagardera e Lavega (2003) como as “lentes” da Praxiologia Motriz:

- Comunicação motriz: corresponde ao modo como nos comunicamos quando jogamos e envolve ações comunicacionais de solidariedade (passar a bola, bater corda...) e aquelas que tem como natureza a rivalidade (efetuar um golpe que derruba o adversário no judô, impedir a corrida do adversário no rúgbi, interceptar uma bola no handebol...);

- Rede de interação de marca: estabelece relação com as ações que o jogador ou a equipe precisa realizar para obter êxito no jogo. Ex.: no jogo de futebol o objetivo é fazer gol no goleiro adversário e, neste caso, a rede de interação de marca é de oposição. Já no jogo dos 10 passes, a meta é fazer 10 passes sem ser interrompido ou ter a bola roubada pela equipe adversária, por isso a interação de marca é de cooperação, ainda que o adversário esteja tentando romper esse ciclo de pontuação. Há ainda jogos nos quais estas interações de marca podem ser mistas, envolvendo tanto interações de oposição quanto de cooperação. No desenrolar de um jogo uma equipe precisa capturar seus adversários (oposição) e, ao mesmo tempo, tem que salvar seus companheiros (cooperação);

- Sistema de pontuação: trata do modo como é construída a memória do jogo, ou seja, os acertos, as pontuações e a vitória conquistada pelo jogador ou pela equipe. Há pontuações limites que não permitem empates (ex.: voleibol, basquetebol, tênis etc.). Em outras situações é o tempo que se estabelece como limite (ex.: futebol, rúgbi etc.). Outro sistema de pontuação se relaciona com a combinação entre pontuação limite e tempo (ex.: boxe, judô). Encontramos ainda práticas corporais nas quais a pontuação se efetiva com base em critérios homogêneos como tempo, velocidade, altura (atletismo, natação etc.). Por fim, temos também as práticas corporais nas quais não há pontuação estabelecida (jogo do beijo/abraço/aperto de mão; duro ou mole etc.).

- Rede de papel sociomotor: define os atos motores que são autorizados pelos participantes nas práticas corporais. Tal definição se dá ao considerar as relações estabelecidas com/entre os jogadores, com o espaço (espaço a atravessar, levar algum

objeto, realizar ações coordenadas), com o tempo (tempo para ultrapassar a metade da quadra), com os materiais (bola) ou objetos extracorporais (esgrima). De um modo geral, para as modalidades esportivas sociomotrizas de cooperação e oposição, a rede de papel sociomotor é delimitada pelos jogadores que são atacantes (atacante com posse de bola e atacantes sem posse de bola) e pelos jogadores que são defensores (defensor do atacante com posse de bola, defensores dos outros atacantes, defensor do alvo).

- Rede de subpapel sociomotor: está bastante vinculada com a rede de papel e, por isso, é quase como um desdobramento da anterior, uma vez que, partindo do papel sociomotor é que temos mais elementos para identificar o subpapel sociomotor. Esta rede é reveladora das ações motrizes que podem ser realizadas pelo jogador. Deste modo, compreendemos que, tanto para as práticas corporais mais formalizadas quanto para aquelas com mais abertura para composições diversas de suas estruturas e dinâmicas, o subpapel sociomotor permite que sejam visualizados, antecipadamente, as ações motrizes de cada participante. Daí podermos dizer que há certa previsibilidade nas práticas corporais com relação às ações motrizes dos participantes. Ex.: o atacante com posse de bola no handebol pode desempenhar os seguintes subpapeis sociomotores: passar a bola; arremessá-la ao gol; efetuar uma finta; efetuar uma finta e passar; efetuar uma finta e arremessar; efetuar uma finta e driblar; fazer as três passadas e driblar; fazer as três passadas e passar; fazer as três passadas e arremessar; driblar; driblar e passar; driblar e arremessar; driblar e realizar as três passadas; driblar, realizar as três passadas e passar; driblar, realizar as três passadas e arremessar.

- Gestemas: são relativos a um tipo de comunicação motriz indireta construída nas interações entre os participantes nas práticas corporais e, de certa maneira, tem um caráter mais preestabelecido. Podem ser identificados por meio de um gesto de levantar o braço para pedir a bola, um movimento com a cabeça para informar uma ação de infiltração, mostrar alguns dedos da mão para informar a jogada que será realizada pelo seu time. Entre estes, podemos encontrar as ações de comunicação que pretendem ser entendidas pelo parceiro e as outras que se propõem a enganar o adversário (contracomunicação).

- Praxemas: diferente dos gestemas que tendem a assumir uma maneira mais preestabelecida, os praxemas estão circunscritos pela linguagem corporal dos participantes das práticas corporais, na medida em que exigem uma leitura mais apurada e refinada do que seu colega de equipe ou adversário está querendo comunicar por meio

de suas ações motrizes. Neste caso, uma corrida de um jogador é reveladora de um código que precisará ser interpretado pelos seus parceiros para que deem continuidade a ação desejada. A apuração desta competência demanda mais tempo e entrosamento entre as pessoas com seu grupo, tanto para sua produção quanto para uma interpretação adequada do que está sendo comunicado.

Reconhecemos aqui que há limites para o emprego literal dos universais ludomotrizes para a análise de todas as práticas corporais. As danças são um exemplo. Contudo, essa forma de analisar pode nos inspirar a encontrar outras referências analíticas que nos permitam melhor entender sobre a estrutura e a dinâmica das diversas práticas corporais que são ensinadas nas aulas de Educação Física. Isso já vem sendo realizado nas práticas corporais introspectivas, na dança de salão, nas atividades circenses, no skate com resultados bastante interessantes (LAGARDERA; LÓPEZ; GONZÁLEZ, 2008; BORTOLETO, 2017; SOUSA, 2017; SARA VI, 2019).

No conjunto destes conceitos, outro termo, criado por Parlebas (2001) e muito precioso à Educação Física, é a expressão **conduta motriz**. As condutas motrizes estão articuladas às ações motrizes, na medida em que está última só pode ser analisada como tal num campo teórico para a constituição das possibilidades de ações das pessoas nas práticas corporais com base nas delimitações estabelecidas pela lógica interna (estrutura e modo de funcionamento) que implicam em recorrências. Agora, quando falamos da conduta motriz, ela se funde à ação motriz na medida em que é uma pessoa que faz esta ação, ou seja, aquilo que observamos. Entretanto, no momento de realização de qualquer ação motriz por alguém, também vemos um jeito próprio de fazer, com medo ou segurança, com raiva ou com alegria, com vigor ou com leveza. E, para além do que vemos, há a interpretação, pela pessoa, da situação colocada no jogo e que irá resultar em um modo particular de interpretar e tomar decisão, conduzindo-a para uma nova ação. De acordo com Lagardera e Lavega (2003);

Cada um dos jogadores lê, decifra e interpreta a gramática do jogo de modo distinto, realizando cada uma das ações motrizes com características muito personalizadas e próprias. É então quando o conceito abstrato de ação motriz cede lugar à noção personalizada e singular de conduta motriz. (p. 197, grifo dos autores, tradução livre nossa)

Na conduta motriz percebemos que a Educação Física não atua sobre o movimento das pessoas, mas sobre as pessoas que se movimentam, ou melhor, nas pessoas que expressam ações motrizes/conduas motrizes na interação com as diversas práticas corporais. Por isso, identificar os motivos de uma ação motriz/conduas motriz observada não prescinde apenas de visualização, carecendo, necessariamente, de ouvir as pessoas que produziram tais ações motrizes/conduas motrizes. Trata-se de uma conjugação da objetividade com a subjetividade.

É nesse lugar relacional entre as pessoas, as práticas corporais e os sentidos das produções socioculturais que vamos encontrar outros dois termos, bastante caros à teoria praxiológica, que são as expressões **etnoludismo** e **etnomotricidade** (PARLEBAS, 2008).

O etnoludismo é um conceito que estabelece que, qualquer que seja a prática corporal, ela está impregnada da cultura a que pertence/produziu, por isso, a lógica interna, estrutura e dinâmica de tais práticas não se dá de modo desconexo ou aleatório, mas com as influências deste cenário sociocultural que expõe os valores, os simbolismos culturais, as relações de poder, a violência física, imagens de homens e de mulheres, formas de sociabilidades, contatos com o ambiente... As práticas corporais, de acordo com Parlebas (2008), são como espelho de uma civilização. Embora o autor reconheça que hoje temos grande influência de um modelo de sociedade inspirado em um “esporte universalizado”, não se pode dizer que esta prática corporal seja a civilizada ou superior as outras, sobretudo no comparativo com os jogos motores tradicionais. O que o autor quer nos dizer é que, ainda que a ação motriz coloque todas práticas corporais (jogos, lutas, ginásticas, danças, esportes...) numa mesma unidade, ela respeita a multiplicidade de suas variáveis socioculturais.

O campo que se centra na relação entre a cultura e o meio social no qual as práticas corporais são produzidas, reproduzidas e transformadas, Parlebas (2008) definiu como etnomotricidade. Deste modo, “A grande diversidade de características que apresentam as práticas corporais segundo a época, o lugar, os grupos revelam a influência despótica das normas e valores sociais no uso do corpo” (PARLEBAS, 2008, p. 227, tradução livre nossa). Assim, ao compararmos jogos tradicionais da França com jogos tradicionais de Moçambique encontraremos, certamente, diferenças diversas que podem incluir os critérios de vitória, os papéis sociomotores, as comunicações realizadas, bem como, ritos

de passagem, imagens da família, relações com a natureza, ou seja, as concepções de mundo e de sociedade de cada cultura. Com base neste modo de ver, podemos dizer que a lógica interna das práticas corporais tem o poder de influenciar os modos de sentir, pensar e agir de seus praticantes, mas igualmente, por serem porosas, serem influenciadas pelos determinantes sociais externos que podem modificá-las. Aqui poderíamos compartilhar com Vago (1996) a defesa da proposição de que, na escola, o ensino do conteúdo esporte deveria se dar sempre no estabelecimento de um tensionamento entre o esporte na escola e o esporte da escola, já que, este movimento, tem papel fundante na formação das pessoas para o entendimento e a transformação da sociedade.

Tanto o etnoludismo quanto a etnomotricidade já foram por nós apresentados com a nomenclatura de lógica externa das práticas corporais (FERREIRA; RAMOS, 2017) que, fazendo uma autocrítica, pode consolidar uma perspectiva equivocada de separação de uma lógica da outra na compreensão das práticas corporais. Todavia, cabe ressaltar que o mergulho no conhecimento praxiológico acabou nos levando a nos familiarizar, primeiro, com os conceitos e recursos analíticos da teoria para a sua compreensão estrutural e funcional, característica esta que ainda marca vários estudos brasileiros que tem a Praxiologia Motriz como referência (FAGUNDES; RIBAS, 2017; OLIVEIRA; RIBAS, 2020; SCHMIDT; RIBAS, 2020; RAMOS; FERREIRA, 2021).

Talvez agora devêssemos demandar esforços neste diálogo entre as lógicas interna e externa para pensarmos as possibilidades desse olhar integrado para o ensino da Educação Física na escola. É isso que tentaremos esboçar no próximo tópico.

Elementos praxiológico para a análise do jogo de queimada

O jogo de queimada que iremos tratar aqui é caracterizado por um confronto entre duas equipes de igual número cada (ex.: 8x8) e é realizado em um espaço em formato de retângulo com uma linha divisória ao meio (separando uma equipe da outra). Uma bola é disputada entre as equipes e utilizada para “queimar” os adversários, ou seja, arremessar a bola contra o oponente com o intuito de que esta encoste em alguma parte do seu corpo. Quando o adversário é queimado, a regra do jogo é que ele se dirija para o “cemitério” (área que contorna, pelo lado de fora, a metade do retângulo da equipe adversária). Estando no cemitério, este jogador poderá receber bola dos colegas que ainda não foram queimados, como também, de outros parceiros queimados, para queimar os adversários

que permanecem no interior do retângulo. O objetivo do jogo é queimar o maior número de jogadores da equipe adversária, levando-os para o cemitério, portanto, não há um tempo definido.

Com base na descrição acima, podemos identificar que foi feita uma apresentação da estrutura do jogo e de seu funcionamento.

Ao procedermos uma análise praxiológica geral, poderíamos começar pela identificação dos domínios motrizes deste jogo, sinalizando se tratar de uma prática corporal sociomotriz de oposição e cooperação, sendo que o ambiente onde ocorre o jogo é estável, ou seja, sem demandas por leituras por parte dos participantes especificamente relacionadas ao meio no qual se dá o jogo. Por isso, os jogadores se concentram somente nas interações entre Companheiros e Adversários (CA). Estas vão solicitar leituras, interpretações e tomadas de decisão de todos os que estão jogando. Daí sim, desde já, antevermos que em tal jogo haverá competição, uma vez que sua caracterização estrutural e funcional solicita este comportamento por parte de quem joga. A inclusão de regras como: a mão é fria, pode causar mudanças significativas no jogo, permitindo que novos subpapeis na defesa sejam criados.

No correspondente aos universais ludomotrizes, as comunicações entre os participantes ocorrem de diversas maneiras: verbalmente, por meio de sons, de ações motrizes diretas (passes e arremessos), gestos (levantar o braço para pedir bola, indicar quem deve ser queimado) e ações motrizes indiretas/praxemas (comunicações corporais que carecem de leitura e interpretação para a continuidade das ações pretendidas). Os jogadores tentam ser compreendidos pelos parceiros e buscam enganar os adversários, materializando um cenário de comunicação/cooperação e contracomunicação/oposição.

O sistema de interação de marca de se dá pela oposição, na medida em que o confronto mais construído no jogo é o do arremessador contra o possível queimado (1x1), ainda que os outros jogadores das duas equipes construam teias relacionais que também influenciam neste embate. Cumpre destacar que, diferente de tantos outros jogos motores, este jogo de queimada particular tem os alvos móveis, na medida em que são as pessoas que são buscadas para a conquista do êxito.

O jogo não tem uma pontuação específica para ser alcançada, bem como, o tempo de não está estabelecido, mas vence a partida a equipe que queimar mais ou todos os adversários.

Com relação aos papéis e subpapéis sociomotores, a dinâmica do jogo vai colocar o atacante com posse de bola, os atacantes sem posse de bola (incluindo os do cemitério) e os que fogem de ser queimados (poderíamos dizer aqui que aqueles que estão no cemitério, neste momento, exercem um papel neutro no contexto imediato das ações do jogo).

Os subpapéis sociomotores para o atacante com posse de bola são: arremessar a bola; fingir que vai arremessar a bola, passar a bola; se deslocar com a bola. O atacante sem posse de bola pode pedir a bola e se movimentar com o intento de ludibriar os adversários. Já entre os “defensores”, um grupo estará no papel de tentar se defender (quando lidam com a regra da mão ser fria, por exemplo), fugir, se esquivar da bola arremessada pelo adversário, enquanto os que estarão no cemitério (da equipe “defensora”) ficarão aguardando a conclusão desta ação na espreita de recuperar a posse de bola para a sua equipe.

Como o entendimento destas características estruturais e funcionais do jogo de queimada podem auxiliar os professores de Educação Física a ensiná-lo aos estudantes em suas aulas?

Inicialmente precisamos notar que, neste momento, não estamos mais tratando da ação motriz num viés conceitual, mas associando a ação motriz com a conduta motriz (ação motriz/conduta motriz), já que estamos nos valendo dos modos de fazer de cada aluno, deste na relação com o grupo de estudantes sob um contexto determinado pelo jogo de queimada.

Conforme já apresentado, se trata de um jogo de cooperação e oposição, por isso, no interior da mesma equipe é preciso que individual e coletivamente ela se comprometa com a cooperação em prol de um mesmo objetivo. Apesar disso, não é nada incomum, em jogos de queimada como este, observarmos alunos que querem jogar sozinho, disputando a bola com seus próprios parceiros ou tomando a frente e impedindo que qualquer outra pessoa efetue o arremesso, exceto ele. Nesse caso, há um equívoco de entendimento do jogo que precisará ser dialogado entre o professor e o grupo. Ademais, esse comportamento pode revelar o quanto nosso modelo atual de sociedade imputa oportunidades e direitos apenas a algumas pessoas, excluindo tantas outras. Este jogo de queimada pode ser revelador desta conduta social que no jogo se mostra como uma conduta motriz. Poderíamos ainda trazer para esta cena aqueles estudantes que se

conformam com esta situação e não entram em conflito com este colega de equipe, deixando que ele assuma a liderança do jogo, “lavando as mãos” e não se envolvendo.

É também neste recorte da cooperação que seria interessante discutirmos com os estudantes qual a origem do nome deste jogo? Queimada? Por que? Se há “cemitério” no jogo significa considerar que as pessoas não são só queimadas, mas também morrem? Trata-se então, de maneira representativa, de um jogo que alimenta um imaginário de disputa feroz, quase que semelhante àquela da Grécia antiga na qual os gladiadores se confrontavam entre si até desfalecer.

Nasce daí um bom espaço para, além de oportunizar elementos para que o estudante entenda o funcionamento do jogo e as implicações de suas ações nele, aprendendo a construir uma conduta motriz que responda adequadamente a esta demanda, igualmente estabelecer um debate em torno das relações sociais que nos levam a assumir diferentes compromissos com o jogo. Com isso, inclusive, a possibilidade de o grupo rever as regras e criar um outro tipo de jogo, que tenha um nome diferente e estabeleça novos sentidos para eles, bem como, oportunize a construção de outras interações.

Nossa expectativa é que essa dinâmica de confrontação estabeleça a articulação entre lógica interna e lógica externa e nos coloque num outro lugar para pensar e realizar o ensino da Educação Física de um modo no qual a relação teoria e prática se desloque para a práxis educativa.

Considerações

Este ensaio teórico apresentou as perspectivas que temos defendido para um ensino nas aulas de Educação Física com o envolvimento da teoria praxiológica nesse processo.

Mesmo com diversos estudos nacionais sobre a Praxiologia Motriz, ela ainda é pouco conhecida por conta da complexidade de seu constructo conceitual, assentado em um léxico. Tais aspectos, muitas vezes, se expressam por manifestações de resistência para conhecer e compreendê-la ou, ainda, por narrativas acadêmicas rasas, equivocadas e com pouco trânsito nesta teoria.

A produção deste artigo é um convite para encorajar outros pesquisadores e professores a se aventurarem em novas investigações sérias, responsáveis e comprometidas com esta base epistemológica em articulação ao ensino da Educação

Física na escola, de modo que tais esforços nos permitam conhecê-la melhor, identificando avanços que podem nos trazer preciosas contribuições, assim como, limites que suscitarão debates, inéditas alternativas e incursões novas.

Referências

ALMEIDA, L. **Linguagem e experiência**: pensando a Educação Física na escola republicana. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2016.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**. São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BORTOLETO, M. A. C. Um encontro entre o funâmbulo e o praxiólogo: ideias para mestres e discípulos. In: FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. (orgs.). **Educação Física escolar e Praxiologia Motriz**: compreendendo as práticas corporais. Curitiba: Editora CRV, 2017, p. 55-80.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2 ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. A prática pedagógica da Educação Física: conhecimento e especificidade. In: BRACHT, V. **Educação Física & Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 1999, p. 41-54.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

CASSANI, J. M.; FERREIRA NETO, A.; CARVALHO, L. O. R. de; SANTOS, W. Julguemos o presente pelo passado: coroamento da educação física pelos esportes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 266-298, jul./set. 2019.

DARIDO, S. C. **Educação Física escolar**: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011.

DORNELES, C. I. R. **O ensino da Educação Física**: uma visão teórico-prática no ensino fundamental - um estudo de caso. (Dissertação de Mestrado em Educação Física). Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2000.

FABRI, E. I.; ROSSI, F.; FERREIRA, L. A. Episódios marcantes das aulas de Educação Física: valorizando as experiências dos alunos por meio de narrativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 583-596, abr./jun. de 2016.

FAGUNDES F. M., RIBAS J. F. M. A dinâmica do voleibol sob as lentes da praxiologia motriz: uma análise praxiológica do levantamento. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 25, n. 3, p. 134-149, 2017.

FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. (orgs.). **Educação Física escolar e Praxiologia Motriz**: compreendendo as práticas corporais. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FREIRE JÚNIOR, J. M.; MALDONADO D. T.; SILVA, S. A. P. S. Estratégias para ensinar esporte nas aulas de Educação Física: um estudo na cidade de Aparecida/SP. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 28-46, jul. 2017.

LAGARDERA, F. O.; LAVEGA, P. B. **Introducción a La Praxiología Motriz**. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2003.

LAGARDERA, F. O.; LÓPEZ, C. V.; GONZÁLEZ, O. A. As condutas motrizes introjetivas. In: RIBAS, J. F. M. (Org.). **Jogos e esportes**: fundamentos e reflexões da praxiologia motriz. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008, p. 189-207.

LORENZ, C. F.; TIBEAU, C. Educação Física no ensino médio: estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 9, n. 66, 2001.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S. Fundamentação teórica da Educação Física em propostas curriculares da escola pública de São Paulo: uma análise das abordagens pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, e203577, 2018.

MARQUES, R. G. V.; RAMOS, G. N. S.; FERREIRA, L. A. Práticas motrizes no currículo oficial do estado de São Paulo no ensino médio: Uma análise praxiológica preliminar com base no cai. **Acciónmotriz**, n. 25, p. 91-104, 2020.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Educação Física e culturas**: ensaios sobre a prática, v. 1. São Paulo: FEUSP, 2012.

_____. **Educação Física e culturas**: ensaios sobre a prática, v. 2. São Paulo: FEUSP, 2014.

NEIRA, M. G. Educação física cultural: Carta de navegação. **Arquivos em movimento**, v. 12, n. 2, p. 80-101, jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, R. V.; RIBAS, J. F. M.; O praxema no contexto esportivo: a linguagem expressa pelo corpo, a exemplo do voleibol. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 404-419, mai./ago. 2020.

PARLEBAS, P. **Juegos, deporte y sociedades**: léxico de Praxiologia Motriz. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2001.

_____. **Juegos, deporte y sociedades**: léxico de Praxiologia Motriz. 1ª reimpressão. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2008.

_____. **La aventura praxiológica**: ciência, acción y educación física. Edição e tradução Raúl Martínez dos Santos. Sevilla: Consejería de Turismo y Deporte, 2017.

PICH, S. Cultura corporal de movimento. In: GONZALÉZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3a ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014, p. 163-165.

RAMOS, G. N. S.; FERREIRA, L. A. Polibol: uma análise praxiológica inicial. In: CASTRO, F. T. (org.). **Polibol: do jogo ao esporte**. Editora CRV: Curitiba, 2021, p. 79-100.

RAMOS, M. R. B.; SANTIAGO, L. V. As representações das aulas teóricas de Educação Física sob o ponto de vista dos alunos do ensino médio. **Anais... XI Congresso Nacional de Educação: Educere**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, p. 5836-5851, 2013.

RIBAS, J. F. M. Praxiologia Motriz: instrumentalizando a prática pedagógica para o ensino dos esportes coletivos. **Motriz**, v. 16, n. 1, p. 240-250, jan./mar. 2010.

SARAVÍ, J. R. **Skate en el Gran La Plata: Lógica interna, lógica externa y Educación Física**. Education. Universidad Nacional de La Plata, 2019.

SCHMIDT, V. A. O; RIBAS, J. F. M. A lógica interna das lutas corporais: implicações iniciais para o ensino-aprendizagem-treinamento do brazilian jiu-jítsu. **Motrivivência**, v. 32, n. 61, p. 01-19, jan./mar. 2020.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundation of the new reform. **Harvard Education Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, feb. 1987.

SILVA, A. M.; LAZZAROTTI FILHO, A.; ANTUNES, P. C. Práticas corporais. In: GONZALEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3a ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014, p. 522-528.

SOARES, C. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 02, p. 06-12, 1996.

_____. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores associados, 1998.

SOUSA, N. C. P. Praxiologia Motriz e a dança de salão no contexto da Educação Física escolar. In: FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. (orgs.). **Educação Física escolar e Praxiologia Motriz: compreendendo as práticas corporais**. Curitiba: Editora CRV, 2017, p. 101-126.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente - um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, ano III, n. 5, p. 4-17, 1996.