

# KNESIS

Faculdade Network - Revista da Faculdade de Educação Física | Ano 7 | número 1 | 2013

**A METODOLOGIA DE PROJETOS COMO UMA ALTERNATIVA PARA ENSINAR ESTATÍSTICA NO ENSINO SUPERIOR FOCANDO ASPECTOS AFETIVOS PRESENTES NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL NUTRICIONISTA**

*Gislaine Donizeti Fagnani da Costa*

**CAMPO DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

*Mário Ferreira Sarraipa*

**DIALOGANDO COM CORPO: UM RELATO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

*Kleber Tuxen Carneiro, Antonio Carlos Dias Junior, Maurício Bronzatto, Eliasaf Rodrigues de Assis*

**ESTUDO INTRODUTÓRIO SOBRE A INGERÊNCIA LEITORA DOS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DAS FACULDADES NETWORK: UM PANORAMA INSTITUCIONAL E SEU DESDOBRAMENTO PROFISSIONAL**

*Kleber Tuxen Carneiro, Eliasaf Rodrigues de Assis, Mário Ferreira Sarraipa, Thiago Augusto Costa de Oliveira*

**CONSTITUIÇÃO DA CULTURA ESPORTIVA E SUA CONFLUÊNCIA COM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE OS JOGOS INTERCURSOS DAS FACULDADES NETWORK**

*Alessandra Montesano Ferraz, Henri Vile Pereira de Carvalho, Moacir Celestino de Carvalho, Leonardo Oliveira Augusto, Kleber Tuxen Carneiro, Mário Ferreira Sarraipa, Thiago Augusto Costa de Oliveira*

**UMA VIDA ILUMINADA: FOTOGRAFIA E MEMÓRIA NA SÉTIMA ARTE**

*Helena Brandão Viana*

**ISSN 2316-3917**



**Revista KNESIS: Pesquisa Básica e Aplicada em Educação Física**  
**Faculdade Network – Revista da Faculdade de Educação Física**  
**ISSN 2316-3917**

Publicação anual das Faculdades  
Network

A Revista Network Technologies é uma publicação de divulgação científica na área de informática, aberta a contribuições de pesquisadores de todo o Brasil e do exterior.

**Mantenedores**

Alexandre José Cecílio  
Profa. Mestra Tânia Cristina Bassani  
Cecílio  
Maria José Giatti Cecílio

**Diretora Geral das Faculdades  
Network**

Profa. Mestra Tânia Cristina Bassani  
Cecílio

**Secretária Geral**

Érica Biazon

**Coord. do Curso de Educação Física**

Profa. Dra. Helena Brandão Viana

**Consu**

Prof. Dr. Pedro Roberto Grosso  
Prof. Dr. Reinaldo Gomes da Silva  
Prof. Dra. AngelaHarumiTamaru  
Prof. Me. Mário Ferreira Sarraipa  
Prof. Me. Renato Francisco dos Santos  
Júnior  
Prof. Me. João Roberto Grahl  
Profa. Claudia Fabiana Órfão Gaiola  
Profa. Ma. Tânia Cristina Bassani  
Cecílio  
Profa. Dra. Maria Regina Peres

**Consep**

Prof. Dr. Pedro Roberto Grosso  
Prof. Dr. Reinaldo Gomes da Silva  
Prof. Dra. AngelaHarumiTamaru  
Prof. Me. Mário Ferreira Sarraipa  
Prof. Me. Renato Francisco dos Santos  
Júnior  
Prof. Me. João Roberto Grahl  
Profa. Claudia Fabiana Órfão Gaiola  
Profa. Ma. Tânia Cristina Bassani  
Cecílio  
Profa. Dra. Maria Regina Peres

**Editores Responsáveis**

Profa. Ma. Tânia Cristina Bassani  
Cecílio  
Prof. Dr. Pedro Roberto Grosso

**Editora Executiva**

Regina Célia Bassani (Network CRB-  
8ª/7321)

**Assessoria de Comunicação**

Alzeni Maria Silva Duda Gambeta  
(MTB 37218)

**Editoração Gráfica e Eletrônica**

Nathália Ruiz Leal  
Wellinton Fernandes

**Central de Atendimento ao Assinante**

(19) 347-7676 Ramal 213  
biblioteca@nwk.edu.br



**Revista KNESIS: Pesquisa Básica e Aplicada em Educação Física**  
**Faculdade Network – Revista da Faculdade de Educação Física**  
**ISSN 2316-3917**

Revista KNESIS: Pesquisa Básica e Aplicada em  
Educação / Tânia Cristina Bassani Cecílio (org)

Física. – v. 1, n.2 (2013) – Nova Odessa,

SP: Faculdades Network, 2014-

Anual

Editada pelas Faculdades Network

ISSN 2316-3917

## SUMÁRIO

<b>EDITORIAL.....</b>	<b>02</b>
<b>A METODOLOGIA DE PROJETOS COMO UMA ALTERNATIVA PARA ENSINAR ESTATÍSTICA NO ENSINO SUPERIOR FOCANDO ASPECTOS AFETIVOS PRESENTES NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL NUTRICIONISTA</b> <i>Gislaine Donizeti Fagnani da Costa.....</i>	<b>03</b>
<b>CAMPO DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b> <i>Mário Ferreira Sarraipa.....</i>	<b>17</b>
<b>DIALOGANDO COM CORPO: UM RELATO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA</b> <i>Kleber Tuxen Carneiro, Antonio Carlos Dias Junior, Maurício Bronzatto, Eliasaf Rodrigues de Assis.....</i>	<b>18</b>
<b>ESTUDO INTRODUTÓRIO SOBRE A INGERÊNCIA LEITORA DOS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DAS FACULDADES NETWORK: UM PANORAMA INSTITUCIONAL E SEU DESDOBRAMENTO PROFISSIONAL</b> <i>Kleber Tuxen Carneiro, Eliasaf Rodrigues de Assis, Mário Ferreira Sarraipa, Thiago Augusto Costa de Oliveira.....</i>	<b>31</b>
<b>CONSTITUIÇÃO DA CULTURA ESPORTIVA E SUA CONFLUÊNCIA COM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE OS JOGOS INTERCURSOS DAS FACULDADES NETWORK</b> <i>Alessandra Montesano Ferraz, Henri Vile Pereira de Carvalho, Moacir Celestino de Carvalho, Leonardo Oliveira Augusto, Kleber Tuxen Carneiro, Mário Ferreira Sarraipa, Thiago Augusto Costa de Oliveira .....</i>	<b>47</b>
<b>UMA VIDA ILUMINADA: FOTOGRAFIA E MEMÓRIA NA SÉTIMA ARTE</b> <i>Helena Brandão Viana.....</i>	<b>59</b>

## EDITORIAL

Caros Leitores,

Façamos-lhes o convite para conhecer a nossa Revista Knesis, que se propõe a divulgar pesquisas científicas desenvolvidas pelo corpo docente do curso de Educação Física das Faculdades Network, bem como de demais trabalhos inscritos para publicação, que são sempre bem-vindos.

Nesta edição número 2, temos um artigo que discute o campo de atuação do professor de educação física, que tem uma vasta área intra e extraescolar; temos também discutido dificuldades de formação mais teórica num curso de natureza eminentemente prática, bem como necessárias intervenções pedagógicas e afetivas que ocorrem na formação desse profissional, cuja atuação é interdisciplinar; sua preocupação com performance física, de atuação em jogos escolares; apreensão de uma cultura ampla e geral, como a arte do cinema.

Como vêem, apesar de ser uma revista acadêmica de um curso de nível superior, discutem temas que ultrapassam a especificidade da área e caminham em direção a uma ampliação interdisciplinar, Sendo de interesse a qualquer pessoa que se preocupa com o corpo e com a formação do ser humano.

Tenham uma boa leitura,

Profa. Dra. Angela Harumi Tamaru

Profa. Me. Tânia Cristina Bassani Cecílio

# **A METODOLOGIA DE PROJETOS COMO UMA ALTERNATIVA PARA ENSINAR ESTATÍSTICA NO ENSINO SUPERIOR FOCANDO ASPECTOS AFETIVOS PRESENTES NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL NUTRICIONISTA**

Gislaine DonizetiFagnani da Costa

## **Resumo**

Tendo em vista a mudança dos paradigmas científicos que procuram ressignificar o papel das emoções no pensamento humano e acreditando na interação entre cognição e afetividade, o objetivo deste trabalho foi investigar a metodologia de projetos como uma alternativa para ensinar estatística no ensino superior focando aspectos afetivos presentes na relação professor-aluno na formação profissional do nutricionista. O trabalho de campo dessa pesquisa qualitativa foi realizado num curso de Nutrição, em uma instituição particular de ensino da cidade de Campinas-SP, sendo caracterizado pelo desenvolvimento de um projeto interdisciplinar integrando as disciplinas de Saúde Pública, Avaliação Nutricional e Bioestatística. O material que originou a análise foi constituído pelas observações dos depoimentos das alunas e da pesquisadora em caderno de campo. A análise interpretativa dos dados trouxe indícios que o trabalho realizado propiciou às alunas do curso a compreensão e aplicação de conceitos estatísticos em situações semelhantes às do exercício de sua profissão. Foram constituídos valores e significados que fundamentam o aprendizado desses conceitos, contribuindo para que as alunas se tornassem, no curso superior, protagonistas do processo ensino-aprendizagem, promovendo-se a mobilização, modificação e ressignificação de fatores sociais e afetivos, crenças e atitudes negativas com relação à matemática, adquiridas ao longo da escolaridade.

**Palavras-Chave:** educação estatística, metodologia de projetos, afetividade.

## **Abstract**

*In view of the change of paradigms that look for the ressignification of the paper of the emotions in human thought, and sustained by beliefs on the interaction between cognition and affectivity, the aim of this work was to investigate the methodology of projects as an alternative to teach in superior education, focusing at affective aspects presented in the relationship established between teacher and students in the professional formation of the nutritionist. This qualitative survey was carried through in a course of Nutrition in a particular institution of the city of Campinas-SP, and was characterized with the development of an interdisciplinary project integration of disciplines like Public Health, Nutritional Evaluation and Biostatistics. The analysis made was constituted by the observations on relates notebooks/ diaries. The interpretative analysis brought indications that the work that had been made proportioned to the students of the course both comprehension and application of statistical concepts in similar situations of the exercise of the profession related. We estimate that, thus, were constructed values and significations that justify the learning of these concepts, promoting too the mobilization, modifying and ressignification of social and affective factors, negative beliefs and attitudes related to Mathematics acquired throughout scholary/education.*

**Key-words:** *Statistical education, Methodology of projects, Affectiveness.*

## **1 Introdução**

O presente estudo direciona seu olhar reflexivo para a metodologia de projetos como uma alternativa para ensinar estatística no ensino superior, foca aspectos afetivos presentes na relação professor/aluno na formação do profissional nutricionista. No entanto, com intuito de que o leitor compreenda melhor os pressupostos e objetivos que delinearam a realização desse trabalho, cabe aqui a retomada dos caminhos que permearam e motivaram essa pesquisa.

Minhas primeiras experiências enquanto professora no ensino superior foram em cursos que não tinham com formação básica a matemática. Dessa forma deparei-me com alunos desmotivados que carregavam crenças cristalizadas e atitudes negativas com relação à matemática advinda da escolaridade anterior.

Fato que me preocupava, pois a maioria dos alunos que tinham uma história de fracasso na disciplina não conseguia atingir um bom desempenho na disciplina de estatística e nem se sentiam motivados a aprender estatística. Foi então que percebi que seria preciso modificar o saber estatístico para que ele se transformasse em objeto de pesquisa, ou seja, transformar o conhecimento acadêmico a ser ensinado e aprendido em um projeto de pesquisa que contemplasse o tratamento a ser dado a esse conteúdo, usando os recursos da interdisciplinaridade e da contextualização para tomar decisões didáticas e metodológicas que orientassem o meu trabalho enquanto professora e, quanto aos alunos, a construir um ambiente de aprendizagem eficaz.

Tendo em vista o relato de Cortesão et al. (2002), que salienta que o grande “[...] desafio é conseguir bons níveis de desenvolvimento para um maior número de alunos.” (p.31), a necessidade de se propor uma metodologia de ensino da estatística que permitisse que o aluno aprendesse significativamente e que viesse a exercer sua cidadania com maior senso crítico e participação efetiva na sociedade em que vive, resolvi buscar uma forma viável para conseguir esse intento, cedendo a formas diferentes de aprendizagem, com conteúdos curriculares que seriam significativos para alunos assim, vislumbrei no trabalho com projetos uma alternativa viável para atender a necessidades e algumas dificuldades com que os alunos e professores se deparam no cotidiano.

Nesta perspectiva, resolvi investigar a metodologia de projetos como uma alternativa para ensinar estatística no ensino superior, focando os aspectos afetivos que permeiam a relação professor/aluno na formação do profissional nutricionista.

## **2 Entendendo a importância que a estatística ocupa em uma sociedade tecnológica na divulgação e na produção do conhecimento**

O avanço da tecnologia, aliado às exigências de sofisticadas competências e habilidades para o mundo do trabalho, bem como a facilidade e praticidade oferecida pela informática, levaram os meios de comunicação a recorrerem à linguagem estatística para implementar, organizar e sintetizar informações. Dentro de uma perspectiva de mundo, que busca a otimização de tempo, recursos e espaço, e da frequência da utilização de modelos estatísticos para interpretar acontecimentos, incrementar a comunicação ou explicar movimentos sociais, “[...] as pesquisas deixaram de ser ocasionais para se tornarem parte integrante e inseparável de nossas vidas”. (ROSSETI, 2007, p.36) Diante desse panorama, a compreensão dos conhecimentos

estatísticos passou a demandar das pessoas o conhecimento, o entendimento e o domínio dos novos códigos mais refinados, exigindo habilidades e competências quantitativas.

Dessa forma, cumpre considerar que a estatística é um meio que possibilita a elaboração de propostas de intervenção que promovam mudanças nos fenômenos coletivos, pois se constitui em um instrumento importante e indispensável na solução de problemas em todos os domínios do conhecimento dentro de uma sociedade em constante evolução econômica e tecnológica.

Nessa perspectiva, Souza (2002) menciona que:

Os resultados obtidos com a aplicação dos métodos estatísticos na resolução de problemas dos diversos domínios do conhecimento, aliados à evolução tecnológica dos últimos anos, fizeram com que os conhecimentos estatísticos se tornassem indispensáveis em todos os domínios. (SOUZA, 2002, p. 24-25)

Por ser um instrumento que ajuda a compreender e a intervir nos fenômenos de ordem econômica, política e social, a estatística constitui uma linguagem que traduz e aproxima o conhecimento de fenômenos presentes no cotidiano, permitindo e possibilitando ao aluno a oportunidade de vivenciar situações problemas que o ajudem a compreender melhor como funciona a realidade do mundo profissional.

Envoltos em uma sociedade que privilegia profissionais que sejam capazes de trabalhar em equipe, e que reconhece a capacidade do cidadão para interpretar um grande número de dados quantitativos, a estatística torna-se uma ferramenta útil para que o nutricionista seja capaz de interpretar e avaliar criticamente a informação quantitativa nos meios de comunicação, no trabalho, e na realidade que circunda o exercício de sua profissão.

Sendo assim, é legítimo apontar que a estatística, sob a forma de projetos para o curso de Nutrição, oferece um benefício relevante relacionado ao fato do atual mercado de trabalho apresentar demandas que exigem a capacidade de trabalhar em equipe na solução de problemas, na elaboração e na realização de projetos. Por corresponder a temas que atendem aos interesses e às necessidades dos alunos, o trabalho com projetos constitui uma via de mão dupla que atende às necessidades cognitivas e afetivas do aluno, ou seja, oferece a possibilidade para o aluno se aprofundar em temas que partam do seu interesse, bem como superar limitações e obstáculos, na busca da compreensão cognitiva e emocional do mundo que o rodeia.

Nesse sentido, vislumbrei na disciplina de Bioestatística para o curso de Nutrição as potencialidades e possibilidades de se trabalhar uma abordagem de ensino cujas características vão ao encontro dos pressupostos até então levantados sobre o caráter indispensável da estatística para explicar e compreender fenômenos do mundo que nos rodeia. Pautada nas considerações da metodologia de trabalho com projetos (MACHADO, 2000; HERNANDEZ, 1998; CORTESÃO et al., 2002; MENDONÇA, 2002; BASSOI e BELLO, 2003; BATANERO, 2001), percebi que trabalhar estatística no ensino superior sob a metodologia de projetos pode contribuir de forma efetiva para a formação, bem como para a atuação do profissional nutricionista.

### **3. Tecendo algumas considerações sobre afetividade, aprendizagem e a relação professor-aluno**

"[...] O cenário educativo é um espaço permeado por desejos, afetos e conflitos, presentes em todos os momentos na relação ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a sala de aula é espaço vivo; nela, além dos conflitos, há momentos de interação que ocorrem naturalmente entre

alunos e professores e há os que são provocados tanto pelo professor quanto pelos alunos, que se revestem de significado”. (PANIZZI, 2010, p.10)

Partindo do pressuposto de que o papel do professor é encarar os conflitos do cotidiano como valiosos instrumentos que possibilitam a ação e reflexão, visando preparar seus alunos para enfrentarem, de forma autônoma, a ampla e variada gama de conflitos pessoais e sociais que o mundo oferece. Dessa forma, é imprescindível que busquemos identificar alguns fatores que impulsionam os conflitos em sala de aula, a fim de permitir sua análise e suas possibilidades de solução.

Nessa perspectiva, Panizzi (2010) nos lembra que:

A relação professor/aluno, aluno/professor é uma via de mão dupla, que faz da sala de aula uma teia de valores, necessidades, aspirações e frustrações que se entrecruzam e, portanto, se influenciam reciprocamente. Por isso, tanto professor quanto aluno são responsáveis por dar o tom a essa relação, mas é imprescindível que compreendamos que nós professores somos maestros nessa sinfonia, quer seja por nossa formação, experiência ou por nossa diferença em relação ao aluno, sujeito em formação, em busca de identidade. (PANIZZI, 2010, p.15)

Respalhada pelas considerações de Panizzi (2010), no que diz respeito à relação professor/aluno, e visando superar essa tensão dialética no espaço de convivência delineado na sala de aula, ressalto que a postura do professor em encarar os conflitos como possibilidade de reflexão permite a análise das situações e aprofundamento das questões que impulsionam determinadas atitudes, crenças e valores. Desta forma, ele busca formas alternativas de ação que possam contribuir na articulação entre ensino e aprendizagem.

A sala de aula é um palco rodeado por fenômenos que envolvem aspectos subjetivos tais como emoções, afetos, valores, crenças e atitudes, entre outros. Dessa forma, as relações de conflitos que permeiam a sala de aula se referem muito mais a fatores humanos do que aos fatores técnicos.

A relação que estabelecemos com determinado saber é formada pelos sentidos/valores que atribuímos ao objeto da atividade de aprendizagem e pelas motivações que nos levam a realizá-la em determinados contextos. Aprendemos a nos relacionar com o saber, influenciados pelas pessoas, coisas, contextos, culturas com os quais interagimos e pertencemos. (DALRI e MATOS, 2008, p.14)

De acordo com Leite e Tassoni (2007), é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico e não apenas nas suas relações face a face com o aluno. Os autores defendem a ideia de que todas as decisões pedagógicas que o professor assume, no planejamento e no desenvolvimento do seu trabalho, têm repercussões diretas no aluno, tanto no aspecto cognitivo quanto no afetivo. Essas decisões são inúmeras, sendo parte delas planejadas e parte fruto das situações imprevistas que ocorrem no cotidiano da sala de aula.

Tassoni (2000) ressalta que:

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais. Num processo vincular, pensando especificamente na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros,

escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. (TASSONI, 2000, p. 3)

Considerando que o meio social e o cultural são condições para o desenvolvimento psíquico e, ainda, que o ambiente escolar é um meio no qual acontecem relações interpessoais, convém refletirmos sobre o papel dessas relações no desenvolvimento afetivo e intelectual do aluno, e, por conseguinte, na aprendizagem escolar. Dessa forma, o ambiente escolar precisa ser um local favorável à aprendizagem.

De acordo com Moreira (2007), "[...] a desatenção para o aspecto emocional na aprendizagem tem como efeito negar o próprio aluno como um indivíduo que tem vida interior, carregada de afetividade, que lhe agrega uma particularidade que é única".(p.3). Pino (mimeo, s/d) também tem destacado com clareza que tais fenômenos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito "[...] é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele". (p. 128). Ao defender que os fenômenos afetivos mostram como cada acontecimento da nossa vida repercute no íntimo de cada sujeito, o autor ressalta que, de todos esses acontecimentos, os mais importantes são, sem dúvida, as reações e as atitudes das outras pessoas em relação ao indivíduo:

Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo. (MOREIRA, 2007, p. 130-131)

A partir da afirmação anterior, proponho a reflexão sobre a metodologia de ensino e a prática pedagógica dos professores que ministram disciplinas relacionadas à área de exatas no ensino superior, especialmente em relação aos cursos que não têm como formação básica a matemática, de forma específica o curso de Nutrição. Nesses cursos, a matemática é usada como ferramenta para compreender e estudar as situações-problema que delineiam a profissão do nutricionista na disciplina de Bioestatística. Pois, ainda hoje, podemos perceber que o ensino de estatística, para os cursos que não têm como formação básica a matemática, traz grandes influências da tendência metodológica tradicional, que tem como característica não levar em conta a história de vida de cada aluno, bem como suas experiências individuais, sua cultura e seu modo de pensar. Consequentemente, as relações afetivas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem também acabam sendo deixadas de lado.

No ensino superior a afetividade deve ser empregada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. Pois, oriundos de uma formação essencialmente tradicionalista, necessitam que os professores os encorajem para pensar, executar as atividades propostas e que apontem os caminhos para possíveis soluções diante de dúvidas e dificuldades dos mesmos. (SILVA, 2010, p.15 e 17)

Sob essa ótica, é necessário que o professor que ministra aulas no ensino superior torne-se um observador crítico e sensível, capaz de ouvir e observar os aspectos que dificultam o aprendizado e cada estudante. Ele não pode entrar na sala apenas preocupado em “dar a aula”, ou seja, se restringir a cumprir com o cronograma pré-estabelecido; faz-se necessário que ele assuma a postura de mediador ou facilitador, pois, somente dessa forma, poderá identificar os

vários fatores que permeiam as dificuldades dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

As interações em sala de aula no ensino superior são constituídas por uma gama complexa de variadas formas de atuação que se estabelecem entre as partes envolvidas, professores e estudantes. Sendo assim, a relação que se estabelece entre o estudante e os diversos objetos do conhecimento é caracterizada pela soma das diversas formas de atuação, durante as atividades pedagógicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula.

Movida pela questão de investigação que norteia esse trabalho: Será que a utilização da metodologia de projetos considerando os aspectos afetivos presentes na relação professor aluno contribui para a constituição do conhecimento estatístico no ensino superior? E considerando o exposto nesse capítulo, acreditamos que a afetividade estaria ligada diretamente ao processo de aprendizagem e vice-versa, bem como às vivências sociais do aluno em relação ao grupo. Mais ainda, considerando que cada indivíduo tem sua própria maneira de significar os acontecimentos em sua vida de acordo com sua história, sua cultura e suas experiências anteriores.

Dessa forma, resalto a necessidade de uma metodologia de ensino que vá ao encontro das necessidades e interesses acadêmicos, profissionais ou sociais, do estudante, de modo a intensificar a qualidade das interações que ocorrem em sala de aula, incluindo todas as decisões de ensino assumidas, proporcionando assim formas diversificadas de aprendizagem, a fim de promover o desenvolvimento dos alunos.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO

A opção de investigar a própria prática exigiu de minha parte transformação metodológica. Até então, acostumada a utilizar dados que exigem cálculos, estatísticas para estabelecer causas e relações, independentes do contexto, tive que abandonar os moldes da pesquisa quantitativa desenvolvida no mestrado, onde o pesquisador se mantém distante do processo, focando e mensurando uma realidade concisa e limitada, para aprender a olhar os dados por outra vertente, a qualitativa, na qual o pesquisador participa do processo focando e interpretando realidades múltiplas, amplas e complexas para poder descrever significados e descobertas.

Para que fosse possível realizar o desejo de investigar a própria prática pedagógica fez-se necessário aprender a olhar e a descrever a realidade dos fatos de outra forma; enfim, tive que aprender a trilhar um caminho novo, que tem o

"[...] ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, onde a preocupação com o processo é muito maior que o produto, e o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial para o pesquisador". (LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A, 1986, p.12)

Dessa forma, ao escolher um novo caminho para conduzir minha pesquisa, optei por desenvolver a chamada “pesquisa de campo”, de acordo com o que nos apresentam Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 106): “[...] modalidade de investigação na qual a coleta de dados é realizada diretamente no local em que o problema ou fenômeno acontece e pode se dar por amostragem, entrevista, observação participante, pesquisa-ação, aplicação de questionário, teste, entre outros”.

Nessa perspectiva, Gajardo (1986, p. 32) ressalta que é no campo – em meu caso, no curso na graduação, de forma específica no curso de Nutrição – que surgem os temas para discussão, reflexão e ação, e são os alunos participantes que problematizam uma situação, colocando-se como sujeitos ativos e protagonistas, que buscam suas próprias experiências vivenciadas na

realidade que os rodeia, um caminho de ação eficaz para investigar e enfrentar problemas e desafios que lhes despertam curiosidade e interesse.

À busca por proporcionar uma metodologia de ensino que trouxesse contribuições para a vida profissional e acadêmica dos estudantes do curso de Nutrição, e pudesse dar-lhes a oportunidade de agirem como protagonistas na investigação de um fenômeno que contemplasse assuntos diretamente ligados à sua área de formação, assim como Biajone (2006), propus-me a desenvolver uma pesquisa que compreendeu uma intervenção. Enquanto professora e pesquisadora, pude, a partir dos objetivos da investigação e de um planejamento pré-estabelecido, interferir na realidade das aulas de Saúde Pública, Avaliação Nutricional e Bioestatística, (re)delineando, (re)avaliando e documentando as ações e os efeitos desta interferência na sua interação com os sujeitos da pesquisa.

Para explicar melhor o significado de uma intervenção, recorro a Angers e Bouchard (1993), ao lembrarem que intervir é uma arte que consiste em explorar o modo como o ser humano procede para descobrir, conhecer, valorizar e decidir. Nessa direção, conduzi minha atuação enquanto professora, com o intuito de guiar, motivar, instigar, confrontar e sustentar a aprendizagem das alunas no desenvolvimento das fases do projeto interdisciplinar.

Nesse sentido, ao realizarmos a intervenção, as professoras envolvidas na pesquisa e eu, partimos do pressuposto de que trabalhar com projetos, em um contexto interdisciplinar, formado pelas disciplinas: Saúde Pública, Avaliação Nutricional, Bioestatística em um curso de Nutrição, poderia contribuir para a formação profissional das futuras nutricionistas. Tal trabalho, por sua vez, exigiu uma grande e aprofundada interação entre as professoras das três disciplinas envolvidas, das alunas do curso, demandando constantes reformulações do projeto em face dos problemas, das dificuldades e dos obstáculos que foram surgindo no desenvolvimento do projeto.

#### Sistematizando análises

Dado que o propósito desse trabalho era o de investigar a metodologia de projetos como uma alternativa para ensinar estatística no ensino superior, focando aspectos afetivos presentes na relação professor/aluno na formação do profissional do nutricionista, a reflexão sobre o material produzido na análise dos dados da presente pesquisa nos leva a crer que trabalhar com projetos no ensino superior permite envolver o aluno em um problema que ele pode identificar como o seu e, por conseguinte, tirar partido do seu envolvimento afetivo para aprender estatística (BIAJONE, 2006).

Nessa perspectiva, o trabalho realizado propiciou às alunas do curso de Nutrição a compreensão e aplicação de conceitos estatísticos em situações semelhantes ao exercício de sua profissão, promovendo, assim, valores e significados que justificassem o aprendizado desses conceitos, bem como também permitiu a compreensão, modificação e ressignificação de emoções, crenças e atitudes negativas com relação à matemática adquiridas ao longo da escolaridade.

Como salientado por Martini e Boruchovitch (2004), parte dos sentimentos e das emoções experimentadas nos processos educacionais não surge como resposta direta aos estímulos presentes, mas é claramente mediada pelas crenças atribucionais dos alunos. Nesse sentido, a análise minuciosa dos depoimentos das alunas envolvidas na realização do projeto interdisciplinar mostrou que as emoções permeiam suas crenças e determinam suas atitudes, sendo concebidas por elas como forças moldadas pelas relações experimentadas ao longo da escolaridade, que impulsionam e motivam o ser humano à ação, levando-o a fazer uso de suas capacidades cognitivas.

Assim sendo, o presente estudo demonstrou que as concepções, crenças e emoções que os alunos têm sobre a matemática podem repercutir na relação do professor/aluno e do aluno com a própria disciplina. Isso, principalmente, considerando a relação professor-aluno frente

aos sucessos, erros, fracassos, tentativas e dificuldades que permeiam o processo de aprendizagem como um todo – o que, por sua vez, acaba envolvendo também outros fatores existentes na ação pedagógica, dentre eles os fatores afetivos e sociais.

Por essa ótica, é de suma importância que o professor leve em conta os aspectos afetivos e sociais que ultrapassem os limites da sala de aula, pois as cognições e afetos são elementos indissociáveis do funcionamento psicológico humano - percebendo o estudante sob a ótica das relações entre seus pensamentos, sentimentos, emoções e ações (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2001, 2005; GALVÃO, 2005,2003).

Tomando por base os depoimentos das alunas e o fato de que a realização de um projeto interdisciplinar exige uma opção metodológica bem diferente da cultura escolar em que as alunas do curso de Nutrição foram imersas ao longo de sua escolaridade, acreditamos que alguns percalços e obstáculos declarados pelas alunas durante a realização do projeto podem estar ligados ao fato das mesmas serem influenciadas para o exercício de uma postura de recepção de conhecimentos, ao invés de produção dos mesmos (BIAJONE, 2006), ou seja, serem acostumadas a receber o conhecimento de forma pronta e esmiuçada, ao invés de terem de construir e interagir com os colegas para aprendê-lo (GOOS, 2004).

Dentre os depoimentos apresentados na análise é possível notar com clareza que a maioria das alunas demonstrou perceber que o projeto também foi delas, tendendo a estabelecer uma dedicação intensa e contínua que não só lhes propiciou satisfação, por estarem fazendo algo de que gostam, mas também pôde desenvolver a sua criatividade, e a força de vontade para a superação dos problemas imprevistos, dificuldades e dos obstáculos que vieram a encontrar na realização deste projeto. (BIAJONE, 2006)

Tais problemas e imprevistos também foram mencionados por Biajone (2006) ao considerar que trabalhar com projetos no ensino superior “[...] demanda tempo, dedicação, flexibilidade, planejamento contínuo, para garantir que o aprendizado dos alunos ocorra, superando as dificuldades que possam surgir durante o desenvolvimento do projeto.” (BIAJONE, p.213).

Minhas observações, somadas às ideias do autor, apontam que, além do desafio consignado à adoção de uma opção metodológica que enfatize e promova o protagonismo do aluno, ensinar estatística sob a metodologia de projetos demanda, acima de tudo, flexibilidade, tempo, dedicação, e requer do professor e dos alunos um replanejamento contínuo que torne possível a aprendizagem e a superação de obstáculos cognitivos, sociais e afetivos que permeiam o desenvolvimento do projeto.

O trabalho com projetos na disciplina de Bioestatística permitiu ao estudante de Nutrição adquirir subsídios que assumem uma função relevante para o exercício de sua futura profissão. Ao ser desenvolvido paralelamente à disciplina de Bioestatística, o trabalho com projetos proporcionou a oportunidade de uma integração entre as disciplinas do curso, contribuindo assim para que o estudante de Nutrição fosse instigado a investigar e a compreender o comportamento de algumas variáveis imprescindíveis para o seu exercício profissional, como aplicar o diagnóstico correto, bem como traçar metas que o auxiliem na execução de projetos e na elaboração de planos de trabalho que possibilitem alcançar melhores resultados no exercício de suas atribuições profissionais.

Partindo do pressuposto de que a universidade pode e deve oferecer ao aluno a oportunidade de procurar diversos meios e recursos para compreender melhor a importância e utilidade de cada disciplina que compõe sua grade curricular para sua futura profissão, dentro de um contexto que assuma um caráter interdisciplinar, os resultados alcançados nesse estudo compartilham com as ideias e concepções de outros pesquisadores, quando se referem ao ensino da disciplina de estatística no ensino superior sob a forma de projetos como uma gama de possibilidades e contribuições para o ensino e aprendizagem da disciplina (ROSSETI, 2007;BIAJONE, 2006).

Destaco ainda que o tratamento contextualizado do conhecimento estatístico é um dos recursos que o professor da disciplina de Bioestatística para o curso de Nutrição pode lançar mão para retirar o aluno da condição de espectador passivo, abordando o tratamento de dados, em um sentido mais amplo, dentro de seu universo de estudo e não empregado de modo artificial e forçado em situações que não fazem parte do cotidiano do aluno. Sob essa perspectiva, a realização desse trabalho valorizou as experiências e expectativas das alunas, pois, ao trabalhar com projetos com as alunas do curso de Nutrição, a professora considerou relevante interagir e respeitar as individualidades de cada uma das alunas, principalmente no que diz respeito aos aspectos sociais e afetivos que caracterizaram sua escolaridade, valorizando assim a participação, o conhecimento prévio e a relevância da contribuição pessoal das alunas dentro do projeto como um todo.

Os resultados e benefícios apresentados pelas alunas no decorrer do projeto corroboram com as argumentações de Lisboa e Koller (2004) de que o ambiente escolar não pode ser considerado como um local reservado unicamente para a aprendizagem formal ou para o desenvolvimento cognitivo, mas como um importante espaço de socialização e de desenvolvimento da afetividade dos alunos. Além disso, acreditamos que o projeto mostrou às alunas que a diversidade de competências e habilidades individuais encontradas dentro da sala de aula é uma ferramenta importante e que representa a matéria prima do trabalho a ser realizado, para tecer os fios do conhecimento, criando nos alunos um sentimento de pertinência a algo maior, o grupo (JOHNSON et al., 1991).

Sendo assim, os resultados desse estudo apontam que o processo de ensino-aprendizagem precisa romper com a visão simplista que deposita no aluno do ensino superior, principalmente, as responsabilidades pelo seu desempenho acadêmico, sem que ele próprio seja ouvido, valorizando e transformando os aspectos sociais e afetivos que marcam a escolaridade anterior desses alunos em ferramentas que possam facilitar e promover a aprendizagem deles.

Em suma, o trabalho realizado indica a necessidade de perceber o estudante sob o ponto de vista das relações entre seus pensamentos, sentimentos, emoções e ações (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2001, 2005; GALVÃO, 2003), principalmente no que se refere aos sentimentos e emoções dos alunos frente às situações de sucesso e fracasso escolar, para que o conhecimento constituído possa oferecer importantes subsídios para a análise das condições de produção de crenças, para a realização de esforços no sentido da alteração dessas crenças quando for o caso, bem como para a criação de novas condições geradoras de um contexto mais favorável ao sucesso escolar e/ou profissional, à motivação e à afetividade dos alunos .

### **Considerações Finais**

Refletindo à luz dos resultados apresentados nesse estudo, e considerando que o contexto educacional exerce um papel fundamental no desenvolvimento de crenças compatíveis ou não com a motivação para a aprendizagem e com o bom desempenho acadêmico, destacamos a relevância de instigar os alunos do ensino superior a distinguirem as diferentes emoções e sentimentos que experimentam ao longo da escolaridade; o que implica em também Instigá-los a identificar e reconhecer esses sentimentos em si mesmos e nos outros, buscando resolver conflitos interpessoais (MARTINI e DEL PRETTE, 2005).

Nessa perspectiva, o professor do ensino superior deve perceber a instituição onde leciona como um local privilegiado que torna possível a constituição do sujeito e a construção de relações interpessoais mais justas e igualitárias (GALVÃO, 2003), buscando ainda fomentar desde o autoconhecimento até as expectativas de desempenho em cada aluno, contribuindo

assim para a determinação de futuras ações adequadas para a relação interpessoal, favorecendo a aprendizagem e o êxito acadêmico (BECK, 2001).

Além disso, as pesquisas (DEL PRETTE e DEL PRETTE 2002, 2005; SASTRE e MORENO, 2003) demonstram que, quando os estudantes são auxiliados a identificar sentimentos

Segundo Moreira (2007), aprender algo requer interesse pelo objeto de estudo e vínculo afetivo entre professor e aluno, ou seja, a relação professor-aluno é permeada por emoções e sentimentos que influenciam a motivação pela disciplina e têm reflexo no desempenho acadêmico. Os resultados deste estudo apontam que tal fato se evidencia também no ensino superior. Dessa forma, atentamos para o fato da necessidade dos conteúdos ensinados fazerem sentido para o graduando.

Destaco a importância, para o professor do ensino superior, em utilizar estratégias e metodologias de ensino que permitam conhecer seus alunos sob os aspectos cognitivo, social e afetivo, para que, de posse dessas informações, tenha subsídios que possibilitem investir em metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem que resgatem a motivação dos graduandos frente às atividades acadêmicas, promovendo a qualidade e o significado dos conteúdos estatísticos no contexto de formação profissional, visando um melhor direcionamento e aplicação nos estudos.

A interação entre os docentes e discentes envolvidos neste trabalho, enquanto foi desenvolvida uma investigação estatística intermediada pelo projeto interdisciplinar no curso de Nutrição, bem como as dificuldades e imprevistos associados à experiência única em mediar as atividades relacionadas ao projeto, contribuíram para ressignificar crenças, saberes profissionais e acadêmicos. Saberes que permearam nossa interlocução com as professoras e alunas envolvidas neste trabalho enquanto facilitadora da aprendizagem estatística, bem como os obstáculos, as expectativas, as vitórias e decepções, enfim, as adaptações necessárias para garantir a realização do projeto interdisciplinar e a orientação recebida no doutorado, oferecendo-nos a oportunidade de crescer profissionalmente e aperfeiçoar os conhecimentos que dizem respeito à docência no ensino superior.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, assim como Biajone (2006), pude perceber os feitos e saberes adquiridos pelas alunas e a validade da aprendizagem e do ensino da estatística no desenvolvimento do trabalho com projetos. Dessa forma, também compartilhamos com Moreira (2007) o ideário de que o desenvolvimento da dimensão afetiva permite explorar situações que levem em conta as crenças limitativas dos alunos, incorporando a emoção e o afeto como facilitadores da aprendizagem no ensino superior. No entanto, pouco se conhece sobre intervenções pedagógicas que levem em conta aspectos emocionais e afetivos nesse segmento de ensino, e a maioria dos estudos se limita a elencar as crenças, atitudes e emoções, bem como a estabelecer relações entre esses fatores com o desempenho acadêmico.

Como já citado, uma das maiores limitações deste estudo consiste no fato de que existem aspectos relativos à cultura escolar que subjazem ao universo da sala de aula, gerados pela própria instituição como um espaço na grade do curso para realização de atividades interdisciplinares, bem como o quesito tempo que mostrou-se escasso para cumprir a ementa da disciplina e realizar todas as etapas do trabalho com projetos.

Por outro lado, pude observar que essas limitações criaram na maioria dos grupos uma sinergia positiva que chamaremos de “espírito acadêmico”, que ultrapassou os limites da sala de aula proporcionando às alunas a oportunidade de produzirem conhecimento relativo à sua futura atuação profissional permeado por relações interpessoais, incrementando condições que permitiram aprender a trabalhar em equipe e a respeitar o ponto de vista do outro, experiências que consideramos importantes para desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos/das alunas.

Em face dos resultados desta pesquisa, apontamos, com a ênfase permitida pelas diversas limitações arroladas, que os aspectos afetivos, quando considerados consequentemente pelo professor de estatística, podem estabelecer condições significativas para promover um melhor desempenho frente às atividades acadêmicas, permitindo a interconexão entre afetividade e rendimento acadêmico, facilitando assim o desenvolvimento e a elaboração de estratégias e metodologias de ensino para a Educação Estatística no ensino superior suscetíveis de efetivarem o interesse e a motivação para aprendizagem.

No desenvolver do projeto foi possível perceber que as histórias de sucesso ou fracasso escolar em matemática, vivenciadas pelo aluno ao longo da escolaridade, chegam a constituir-se em elementos capazes de afetar o desempenho acadêmico do mesmo ao estudar estatística no ensino superior. Dessa forma, trabalhar a disciplina de estatística sob a forma de projetos que privilegiam um contexto interdisciplinar não só influencia a motivação para a aprendizagem; também se situa como fator relevante para provocar mudanças de atitude e comportamento que podem levar o aluno a vivenciar experiências de sucesso nas atividades acadêmicas, que, ao longo da escolaridade, pareciam inacessíveis.

Sob essa perspectiva, outro aspecto importante evidenciado neste trabalho é que o aspecto da qualidade da mediação do professor determina a aproximação ou afastamento do objeto de estudo: ou seja, os alunos que internalizaram sentimentos positivos associados à estatística tiveram um bom desempenho na disciplina. Fato que sugere que, tais como nos demais níveis de escolaridade, o ensino superior também carece da criação de condições favoráveis de mediação pedagógica que levem à promoção da aprendizagem dos conteúdos, e que sejam igualmente capazes de estabelecer movimentos de aproximação entre os graduandos e os objetos de conhecimentos relacionados ao exercício de sua futura profissão.

Dessa forma, é notório que o ensino superior reclama a necessidade de uma concepção de ensino capaz de destacar não só a responsabilidade dos alunos, mas, também, a orientação dos professores no que se refere não apenas à qualidade da mediação pedagógica como às causas de sucesso e fracasso, conduzindo à consideração de que o estabelecimento da realização acadêmica é permeado por uma gama de fatores sociais e afetivos que geram crenças e reações emocionais.

Sendo assim, almejo que a realização deste trabalho possa inspirar a realização de diversas outras pesquisas na busca por novas formas de abordar a estatística no ensino superior levando em conta aspectos relacionados ao cotidiano de atuação do graduando. Almejamos também encorajar os professores do ensino superior a elaborar e a executar propostas e estratégias de ensino que privilegiem a investigação dos aspectos sociais e afetivos presentes na escolaridade, buscando, assim, amenizar e mesmo neutralizar a influência das crenças negativas erigidas durante o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Pautada nas considerações de Galvão (2003), quando o autor menciona que, paralelamente aos impactos de conquistas cognitivas no plano afetivo, a dinâmica emocional traz repercussões para a vida intelectual, e na interface dos resultados apresentados em nossa investigação, sugero que novos estudos que olhem o aluno integralmente devem ser conduzidos no ensino superior, tendo em vista que as questões envolvidas não se reduzem a um mero cognitivismo. Estudos que reconheçam a presença contínua da afetividade nas interações sociais e suas possíveis influências no desenvolvimento cognitivo, ou seja, pesquisas que permitam descobrir e explorar potencialidades e possibilidades de ensino que levem em conta as influências das variáveis sociais e afetivas na vida do graduando surgem como fatores importantes, porém ainda pouco explorados nesse nível de ensino.

## Referências

- ANGERS, P.E ; BOUCHARD, C. **L'animation de la Vie de la Classe**. Montreal: Belarmin, 1993, p. 201-213.
- BASSOI, T.; BELLO, S. A Pedagogia de Projetos para o ensino interdisciplinar de Matemática em cursos de formação continuada de professores. **Educação Matemática em Revista**. São Paulo, ano 10, n. 15, p.29-38,dez2003.
- BATANERO, C. **Didáctica de la Estadística**. Granada: Universidad de Granada, Espanha, 2001.
- BECK. L. G. (2001). A Teoria da Atribuição e sua Relação com a Educação. *Revista Urutagua*,1.(3). Endereço da página da web: <http://www.uem.br/~urutagua/03beck.htm>.(Acesso em 02 de dezembro de 2011)
- BIAJONE, J. **Trabalho de projetos: possibilidades e desafios na formação estatística do pedagogo**, 2006.Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- CORTESÃO, L. et al. **Trabalhar por Projecto em Educação: Uma inovação interessante?**Portugal: Porto, 2002.
- DALRI, J. ; MATTOS, C. R. Aspectos Afetivo-Cognitivos Na Aprendizagem e Suas Influências Na Escolha Da Profissão De Professor De Física: Um Exemplo. **Anais do XI Encontro De Pesquisa Em Ensino De Física**. Curitiba, 2008.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção Formação de Professor), 2006.
- GAJARDO, M. **Pesquisa participante na América Latina**. Trad. de Tânia Pellegrini. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciências e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345,2005.
- GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In:ARANTES, V.A.; AQUINO, J.G. (Ed.) **Afetividade na escola**. Alternativasteóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. (pp. 71-88) .

GOOS, M. Learning Mathematics in a Classroom Community of Inquiry. **Journal for Research in Mathematics Education**, National Council of Teachers of Mathematics, v.35, n.4, p. 258-291, jul.2004.

HERNÁNDEZ, F. Os Projetos de Trabalho e a Necessidade de Transformar a Escola. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, MG: Ed. Dimensão, v.4, n. 20, p.30 – 58,1998.

LEITE, S. A. S. & TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: condições do ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.) **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. (p.113-142)

LISBOA, C.; KOLLER, S. H. Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In: BORUCHOVITCH, E. ; BZUNECK, J. A. (Ed.) **Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004. (p. 201-224)

LUDKE, M. E ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora,2000.

MARTINI, M. L. ; DEL PRETTE, Z. Atribuições de causalidade de professoras do ensino fundamental para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos. **Revista Interação em Psicologia**, UFPR, v.6, n.2, p.149-156, 2002.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. **A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores**. Campinas: Alínea, 2004.

MARTINE, M.L; DEL PRETTE, Z. A. P. Atribuições de Causalidade e Afetividade de Alunos de Alto e Baixo Desempenho Acadêmico em Situações de Sucesso e Fracasso Escolar. **Revista Interamericana de Psicología/InteramericanJournalofPsychology**, v. 39, n. 3, p. 355-368, 2005.

MENDONÇA, M. **Ensinar e Aprender por Projectos**. Porto: Asa Editora. 2002, (Col. Cadernos CRIAP-ASA).

MOREIRA, E. D. **A importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem de matemática**. 2007. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

Disponível em: [http://www.sapientia.pucsp.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4947](http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4947). (Acesso em 1/ago./ 2009)

ROSSETI, H. J. Educação Estatística no Ensino Básico: Uma Exigência no Mundo do Trabalho. **Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia**, Vitória, n.2, p.35-37, 1º semestre, 2007.

SASTRE, G.; MORENO, M. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: ARANTES, V. A.; AQUINO, J. G. (Ed.) **Afetividade na escola**. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Brasil: Summus Editorial, 2003. (p. 129-152)

SOUSA, O. **Investigações Estatísticas no 2º ciclo do ensino básico**. 2002. Dissertação (Mestrado) -Universidade de Lisboa, Portugal, 2002.

PANIZZI, C. A. F. L. **A relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula:enfocando situações de conflitos**. Disponível em: <http://189.1.169.50./reuniões/27/gt13/t132.pdf>. (Acesso em: 10 jun, 2010)

PINO, A. **Afetividade e vida de relação**. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, mimeo, (s/d).

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SILVA, E. A. **A Afetividade Como Mediadora Da Práxis Educativa No Processo De Ensino-Aprendizagem No Ensino Superior**. Disponível em: [www.mapnewecologic.com.br/artigo01.pdf](http://www.mapnewecologic.com.br/artigo01.pdf). (Acesso em 10/12/2010)

## **CAMPO DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Mário Ferreira Sarraipa

O profissional de Educação Física formado pelo curso das Faculdades NETWORK estará capacitado para intervir em instituições de ensino públicas e privadas de Educação Básica, desenvolver pesquisa científica aplicada em Educação Física escolar; questionar a realidade do universo escolar tendo em vista que essa ação é fundamental para a criação de metodologias de trabalho inovadoras pautadas não apenas nas dimensões biológicas da motricidade humana, mas também nas de caráter sócio-histórico; poderá produzir conhecimentos sobre temas da cultura corporal de movimento no âmbito educacional formal e não formal; podendo ofertar de serviço à comunidade como um todo, respeitando todos os procedimentos preconizados na pelo do Conselho Nacional de Saúde. O curso de Educação Física da Network tem, portanto, como objetivos:

Construir um corpo de conhecimentos em Educação Física que permita ao professor atuar em todos os níveis de ensino, desenvolvendo as competências técnicas para o planejamento, execução e avaliação das atividades docentes na área, dirigidas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio;

Adquirir conhecimento das atividades físicas, esportivas, de lutas, entre outras, utilizando diferentes linguagens e tecnologias na promoção dessa aprendizagem, mantendo o processo dialético da ação-reflexão-ação;

Estimular a participação dos discentes em eventos acadêmicos e científicos de forma que haja permuta de conhecimento e experiências entre instituições de ensino superior.

Como consequência os alunos do curso de educação física terão a garantia na sua formação a excelência profissional ao final do curso, pois estará centrado na preocupação com o desenvolvimento global do ser humano em todos os seus aspectos, Como facilitador, terá conhecimentos suficientes para trabalhar tanto aspectos físicos e motores, como também os componentes sociais, culturais e psicológicos.

# DIALOGANDO COM CORPO: UM RELATO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Kleber Tuxen Carneiro<sup>1</sup>  
Antonio Carlos Dias Junior<sup>2</sup>  
Maurício Bronzatto<sup>3</sup>  
Eliasf Rodrigues de Assis<sup>4</sup>

## **Resumo**

No artigo buscamos apresentar uma reflexão sobre o tema *corpo* na contemporaneidade. Partindo de uma experiência pedagógica no interior de um curso de licenciatura em Educação Física e, especificamente, da prática multidisciplinar vivenciada em duas disciplinas curriculares (Fundamentos Filosóficos e Éticos da Educação Física e História da Educação Física e do Desporto), procurou-se discutir algumas das diferentes concepções e abordagens epistemológicas sobre as manifestações corporais, na tentativa de desconstruir, ressignificar e expandir os horizontes dos discentes no que se refere à existência corporal e à dimensão do *ser ou estar no mundo*. Por meio de uma atividade pedagógica proposta aos alunos, denominada *carta ao corpo*, buscamos captar e problematizar estas concepções, na tentativa de convidá-los a repensarem as diferentes ideologias contemporâneas que assolam e instrumentalizam o corpo. Assim, suas narrativas, expressas nas cartas, representam um caminho metodológico de intervenção pedagógica, bem como sinalizam, acreditamos, para um campo de transformação científica (ciência com consciência), profissional e humana.

**Unitermos:** Corpo; Educação Física; Interdisciplinaridade; Prática Pedagógica.

## **Uma palavra inicial**

Compreende-se que a própria ideia de Educação Física é uma construção social, tal como a noção do corpo que ela difunde por intermédio de seus profissionais.

JocimarDaolio (2003)

---

<sup>1</sup>Licenciado em Educação Física e Pedagogia, Especialista em Pedagogia do Movimento. Mestre em Educação Escolar e Doutorando na mesma área. Atualmente é Professor nas Faculdades Network e na Secretaria da Educação São Paulo.

<sup>2</sup>Doutor e Pós-doutorando em Sociologia pela Unicamp. Professor nas Faculdades Network e na Faculdade Santa Lúcia.

<sup>3</sup>Graduado em Letras e em Pedagogia e Doutor em Educação Escolar. Atualmente é professor dos cursos de Pedagogia, Direito e Administração da FAC São Roque.

<sup>4</sup>Graduado em Ciências Sociais, Mestre em Educação Escolar e Doutorando pela FCLAR - UNESP - Araraquara. Atualmente é professor da FAC São Roque.

Como podemos observar na epígrafe acima, Daolio (2003) ressalta que o conceito de Educação Física evoca uma construção histórica e social, isto é, sua compreensão deriva do contexto no qual ele está inserido, podendo receber diferentes interpretações e desígnios. Da mesma maneira, a própria concepção de corpo atualmente dominante é amplamente difundida pelos profissionais da área, sem maiores questionamentos éticos, históricos e filosóficos.

Tendo isso em vista, buscamos engendrar uma articulação multidisciplinar no interior do curso de licenciatura em Educação Física das Faculdades Network, instituição privada, situada no interior do estado de São Paulo – Brasil. Assim, considerando as diferentes concepções que permeiam o tema corpo nos possibilitaram coadunar duas perspectivas epistemológicas a partir de dois ramos das Ciências Humanas (Filosofia e História) e de duas disciplinas, Fundamentos Filosóficos e Éticos da Educação Física e História da Educação Física e do Desporto, na tentativa de produzir elucubrações e intervenções pedagógicas de maneira interdisciplinar.

A interdisciplinaridade é o processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade (LUCK, 2001, p. 64).

Em nosso entendimento, um dos grandes desafios da educação do século XXI, notadamente para os cursos de formação profissional, reside exatamente em propiciar esse intercâmbio disciplinar e epistemológico. Tal concepção indica a interdisciplinaridade como articuladora do processo de ensino e de aprendizagem, à medida que produz atitude (FAZENDA, 1979) e articula os modos de pensar (MORIN, 2005), além de servir como pressuposto na organização curricular (JAPIASSU, 1976), como fundamento para as opções metodológicas do ensinar (GADOTTI, 2006) e também de elemento orientador na formação dos profissionais da educação.

A propalada (também – ou sobretudo - pelas instituições formativas) interdisciplinaridade, como um enfoque teórico-metodológico ou gnosiológico, como o denomina Gadotti (2006), surge na segunda metade do século passado, em resposta a uma necessidade verificada principalmente nos campos das ciências humanas e da educação: superar a fragmentação e o caráter especializado do conhecimento, estes causados por uma epistemologia de tendência positivista cujas raízes assentam-se no empirismo e no naturalismo, mecanicismos científicos do início da era moderna.

Em meados do século XIX, a partir da obra grandes pensadores modernos, como Galileu, Bacon, Descartes, Newton, e outros, os diversos ramos científicos foram sendo formados de maneira cada vez mais especializada. Organizados, de modo geral, sob a influência das correntes de pensamento naturalista e mecanicista, buscavam, já a partir da Renascença, construir uma concepção científica e menos dogmática de mundo. A interdisciplinaridade, contudo, como movimento contemporâneo, emerge da crítica a estas concepções. A partir da perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, busca romper com o caráter hiperespecializado e fragmentado dos saberes, resultante deste processo histórico e científico.

Tendo em vista esta ótica interdisciplinar, procurou-se estruturar as duas disciplinas (Filosofia e História) na tentativa de problematizar o tema *corpo* enquanto objeto epistemológico. Como caminho metodológico para tal incursão, estabeleceu-se a construção

de uma *carta ao corpo* na qual, para compreendermos as concepções dos discentes sobre o tema, estes produziram um diálogo consigo mesmo, uma carta endereçada ao seu próprio corpo, afim de que pudessem dialogar interiormente e socializar os diferentes olhares sobre si (subjetivamente) e sobre seus corpos (objetivamente).

Nessas *cartas*, os discentes apresentam suas concepções, experiências, mitificações e dúvidas, cotejando as “verdades” até então tidas como absolutas com outras percepções que pudessem ser confrontadas e problematizadas, sobre tudo as ideologias contemporâneas que assolam e instrumentalizam o corpo. Assim, suas narrativas, registradas na *carta*, apresentam-se como um caminho metodológico de intervenção pedagógica e também como uma reflexão existencial para pensarem tal dimensão.

Ao produzir um ambiente de questionamentos sobre o que é o corpo de um indivíduo na estrutura social em que estamos inseridos, o que ele representa e quais os motivos de sua condição atual, buscou-se, portanto, desenvolver considerações no sentido de questionar a lógica vigente em torno do corpo em nossa sociedade. Se considerarmos que as grades curriculares dos cursos de Educação Física são, em sua maioria, constituídas nas bases das ciências médicas (biologia, anatomia, neuroanatomia, fisiologia, biomecânica, cinesiologia, bioquímica, entre outras), boa parte da concepção dos acadêmicos é desenvolvida a partir desse olhar, que tolhe expressivamente uma compreensão mais expansiva e elaborada em relação ao caráter humano presente na atividade profissional do futuro educador físico.

Nesse sentido, a ideia foi a de fomentar reflexões que escapassem ao olhar meramente *biologicista*, e que questionassem o entendimento das classificações sociais (econômicas, políticas, culturais, ambientais) que não são, a nosso ver, determinantes da existência do ser no mundo, e que estão refletidas na corporeidade dos indivíduos. Para uma compreensão mais elaborada a respeito do corpo é preciso que se conheça, primeiramente, as diversas representações, nuances, conotações e desígnios históricos que marcaram sua *percepção*. A seguir apresentaremos uma breve exposição sobre esse entendimento na história da humanidade.

### **A historicidade das concepções de corpo**

A estrutura biológica do homem lhe permite sentir, pensar e agir (em outros termos, existir); todavia, é o contexto cultura/social que engendram os sentidos/significados desse sentir, pensar e agir. Assim, podemos afirmar que os seres humanos são animais culturais, e em seus corpos estão registradas suas demarcações e seus emblemas culturais, semelhantes à *cútis*: os signos e conotações históricas, culturais e sociais constituem uma espécie de *segunda tez*.

#### **Segundo Goellner:**

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam [...] enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (2003, p. 29).

Assim sendo, ao longo da história da existência humana, diferentes nuances permearam as intenções, representações, ideologias e ações sobre as práticas corporais. Para

melhor compreendermos as diferentes conotações que circundaram os diferentes desígnios sobre o conceito *corpo*, faz-se necessário entender suas diferentes compreensões nos distintos momentos históricos da humanidade. Cabe ressaltar, primeiramente, que os conceitos refletem - e são frutos - do período histórico no qual estão inseridos, uma vez que são socialmente construídos. Desta forma, conforme os valores são erigidos ou se decompõem, os conceitos também se modificam, à medida em que novos significados lhes são atribuídos.

As discussões relativas às questões do corpo e suas representações (embora não fossem assim denominadas) estão presentes desde a Antiguidade. Os antecessores de Sócrates pensavam o indivíduo de forma integrada: corpo e pensamento, bem como o mundo invisível dos Deuses, faziam parte de um só domínio, a *physis* que, para Silva (2001), está vinculado à representação do cosmos, do universo e de todos os seres, servindo de contraste, naquele período, ao conceito de *techné*, como representação de tudo que é criado pelo ser humano e que possui um elemento racional, como parte do processo civilizatório.

Para Siebert (1995), o corpo na Grécia antiga era visto como elemento de glorificação e de interesse do Estado, e mostrava-se valorizado pela sua capacidade atlética, virilidade e fertilidade. Em Esparta, atividades corporais recebiam um lugar de destaque na educação de jovens, que buscavam um corpo saudável e fértil. Já em Atenas, o modo de educação corporal prevalente entronizava o ideal de ser humano *belo e bom*. Segundo Ramminger (2000), no século V-IV a.C., Sócrates, Platão e Aristóteles determinaram a oposição entre dois mundos: o material e o ideal, o corpo e a alma, o desejo e o pensamento. A dicotomia corpo-consciência é apresentada por Platão como o "drama humano", que aponta para o corpo como *locus* de corrupção e decadência damoral. O espírito, para Platão, na condição de prisioneiro da caverna do corpo, pode (e deve) se tornar maior.

Impelido por esse pensamento dicotômico são fundados os alicerces do entendimento reinante sobre o corpo na Idade Média. Este longo período, que se inicia pela queda do Império Romano do Ocidente, em 476, e avança até a queda de Constantinopla, em 1453, avançou desde a formação dos reinos germânicos, a partir do século V, até a consolidação do feudalismo, entre os séculos IX e XII, já alta Idade Média. Para Souto Maior (1969), a posse e garantia da terra eram consideradas como sinônimo de poder e, como destacam Faraco e Moura (1995), sua disputa se travava através de constantes batalhas.

O período é marcado também pela ingerência da Igreja Romana, tida como o lugar do mundo terreno no qual Deus habitava. Com base no teocentrismo (Deus como centro de todas as coisas), a Igreja determinava o comportamento das pessoas no campo moral, nos relacionamentos interpessoais, na vida familiar e na forma de pensar e de manifestar as práticas corporais, incluindo o modo de adorná-las. Para um dos mais importantes filósofos do período, Santo Agostinho, a alma é uma substância racional que existe para governar o corpo. Nesse sentido, segundo o entendimento de Matos e Gentile (2004), na Idade Média o corpo foi considerado perigoso, em especial o feminino, visto como um "lugar de tentações". Com efeito, sob a égide dominante dos preceitos religiosos, instituiu-se o corpo como objeto pernicioso, que deve ser suprimido em detrimento da alma, que está acima dos desejos e prazeres da carne. Para a purificação do corpo culpado e perverso, incentivava-se a punição e o flagelo, tais como a palmada, o apedrejamento e outras formas de tortura física.

Na era Moderna ocorrem significativas alterações no entendimento de homem acerca de seu corpo. Novos marcos científicos são propostos por ilustres pensadores, como Bacon, Descartes e Galileu, entre outros. Neste cenário, encontramos um "novo" lugar para o

entendimento sobre o corpo, notadamente aquele apregoado por Descartes e sua concepção dualista, segundo a qual o corpo representa o *objeto da razão*, ancoradouro da ideia mecanicista/racionalista. Deste modo, o corpo passa a ser arquitetado como um objeto técnico e instrumental, que opera com base em códigos, operações e cálculos; ele se torna, com efeito, *previsível e controlável*, a serviço da razão.

Já no período Renascentista, a concepção de corpo encerra novas nuances, pois emerge em seu bojo um movimento abrangente de preocupação com a liberdade humana. O trabalho do artesão, anteriormente tomado como *menor* em relação aos ofícios intelectuais – e também a ideia da *realização terrena*, passam a serem valorizados, assim como o pensamento sobre a dimensão corporal. Acontece, então, uma importante redescoberta estética (de inspiração neoclássica), nas quais o corpo nu e suas formas anatômicas ganham destaque por pintores e escultores, cuja expressão mais perfeita pode ser encontrada nas obras de Michelangelo e Da Vinci (SIEBERT, 1995; ROSÁRIO, 2004).

Como sabemos, os séculos XVII e XVIII representaram um importante marco para a construção da sociedade ocidental, e podem ser caracterizados como o período da filosofia e da ciência moderna que serviram de substrato intelectual ao florescimento da burguesia. A partir do final do século XVII, o corpo humano foi concebido pelas ciências biológicas e exatas como uma máquina que funciona em analogia às engrenagens industriais. Os agora detentores do poder econômico, político e social buscaram moldar esse “novo” homem moderno, o que favoreceu o desenvolvimento das indústrias e a consolidação do capitalismo tal qual hoje o conhecemos. Como observa Alberto Melucci, todos somos “descendentes de uma cultura em que a dimensão corpórea foi relegada para áreas marginais [...] para a atividade física ou de trabalho” (2004: 91). Trata-se de um corpo que tende à docilidade, e que é moldado pelas circunstâncias, tornando-se útil, fragmentado e facilmente treinado.

Segundo Peres (2009) a imagem de corpo em nossa cultura racionalizada, “cientifizada” e industrializada reduz a complexa dimensão corporal a um objeto de uso em conformidade com os interesses econômicos, políticos e ideológicos de outros grupos ou classes sociais, fazendo com que o corpo se torne, paulatinamente, uma ferramenta de produção, que produz lucro e crescimento econômico no meio no qual está inserido. Sob essa lógica, a dimensão corporal insere-se de forma instrumental no bojo dos processos que culminam no mundo contemporâneo, caracterizado como um período de grandes descobertas e avanços científico-tecnológicos nunca antes observados ou experimentados na história humana. O hedonismo resultante da indústria cultural de massa que caracteriza fortemente o modo de viver da sociedade atual, remodela a concepção de corpo.

Junto à industrialização, na metade do século XX, os meios de comunicação – o rádio e, posteriormente, a televisão – passaram a funcionar como propulsores da comunicação de massa. A exposição e reprodução do corpo como mercadoria (ADORNO e HORKHEIMER, 1985) não ficaria mais restrito apenas ao âmbito da pintura ou da escultura. O corpo, doravante, pode ser observado a partir da lógica produtiva e reprodutiva (como numa produção em série), através da fotografia, do cinema, da televisão, dentre outros canais midiáticos.

Uma importante crítica a esta concepção instrumental de corpo nos foi oferecida pela fenomenologia, através da noção de *deintencionalidade*, que opera por meio do redimensionamento da relação existencial *homem-mundo*. Os fenomenólogos procuram não apenas superar as dicotomias alma-corpo e mente-corpo, como também criticam a

instrumentalização perversa inculcada nas lógicas de produtividade, nas quais o corpo aparece como escravizado.

Para Merleau-Ponty (1971, p. 208):

O corpo não é um objeto. Pela mesma razão a consciência que tenho não é um pensamento, quer dizer que não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma ideia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Ele é sempre outra coisa além do que é, sempre sexualidade, ao mesmo tempo que liberdade, enraizado na natureza no momento mesmo em que se transforma pela cultura nunca fechado sobre si mesmo, e nunca ultrapassado. Sou pois o meu corpo, ao mesmo tempo em toda medida em que tenho uma aquisição e reciprocamente o meu corpo é um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total.

No corpo do indivíduo está contida sua *vida*, sua biologia, que é ligada a valores culturais, amorosos, estéticos e éticos, valores esses comprometidos com a sociedade a qual pertencemos - e que refletimos - pelos laços de solidariedade e reciprocidade (DURKHEIM, 2007). De acordo com Marcel Mauss (apud BRUHNS, 1989), o corpo *aprende* e é resultado de cada sociedade específica, em seus diferentes momentos históricos. Dito de outra forma, sinaliza para uma história cultural que encontra nele sua expressão e reprodução.

Embora o período contemporâneo seja caracterizado pela redescoberta da existência corporal, em seu cerne estão contidas profundas incertezas. O capitalismo, sobretudo em sua configuração neoliberal, converte os seres humanos e suas relações em *objetos* e *coisas*, *produtos* e *consumo*; o corpo não fica foradeste contexto, transformando-se em mercadoria no contexto sociocultural permeado pelos cinco *ismos* (consumismo, hedonismo, narcisismo, relativismo e individualismo). Desta forma, o corpo tornar-se um interessante instrumento de poder, pois produz efeitos que são impostos e que alienam e massificam (notadamente pelos signos da beleza, da virilidade e da juventude).

Engodados pelos sediciosos discursos publicitários (marketing), os indivíduos ficam expostos a vitrines que prometem um corpo livre de gorduras e rugas, um corpo viril e forte. Pílulas, alimentos, aparelhos de ginástica, cremes e toda uma gama de mercadorias promete juventude e beleza. Os corpos - no âmbito dessa lógica perversa que os aprisiona - outrora negados e flagelados, neste tempo são enaltecidos e hiper-valorizados. Assim, inebriada pelos veículos midiáticos, a sociedade contemporânea assiste deslumbrada à passagem dos “corpos perfeitos”, que invadem progressivamente todos os espaços da vida moderna (POLI NETO e CAPONI, 2007).

O corpo, atualmente, para ser considerado *belo*, deve seguir ao padrão estético culturalmente difundido e disseminado. Fabrica-se este padrão e incentiva-se a persegui-lo a qualquer preço. Cada vez mais atravessado por discursos que supervalorizam seu caráter material, o corpo é subsumido à condição de *objeto*, como uma opção rentável de mercado.

Neste sentido, Del Priore observa que.

A beleza instituiu-se como prática corrente, pior, ela consagrou-se como condição fundamental para as relações sociais. Banalizada, estereotipada, ela invade o cotidiano através da televisão, do cinema, da mídia, explodindo num todo - o corpo nu, na maioria das vezes - ou em pedaços, pernas, costas, seios e nádegas. Nas praias, nas ruas, nos estádios ou nas salas de ginástica, a beleza exerce uma ditadura

permanente, humilhando e afetando os que não se dobram ao seu império (2000, p. 94).

Os que resistem à “ditadura da beleza” são fortemente retalhados, direta ou indiretamente. Na condição de realidade enraizada, os que não possuem ou não se adequam aos padrões sofrem diferentes tipos de humilhação e constrangimento. Os transtornos alimentares, como a bulimia e a anorexia, bem como a corrida desenfreada às clínicas de estética e de cirurgia plástica não são mais que exemplos claros e indicativos deste cenário. O corpo, desta perspectiva, intoxica-se pelos signos e preconceitos culturais. A anoréxica encontra-se *envenenada* pelos padrões aos quais almeja na tentativa de se sentir bela, e traz tatuada na carne o estigma de um corpo que se alimenta de sua própria fome.

Ribeiro (2010) observa que a mídia vai ainda além, conjugando cirurgia plástica a um ideal de beleza moderno: você pode ter um corpo perfeito sem fazer tanto esforço, vale dizer, é melhor *tirar*, do que *malhar*. O que não é dito, contudo, é que a violência que o corpo sofre em um procedimento como a lipoaspiração é digna de comparação com os suplícios realizados na Paris no século XVII, descritos por Foucault em *Vigiar e Punir* (2001). A cirurgia estética e suas violências são compensadas pelo olhar do outro e pelo reconhecimento social.

Como nos lembram Lacerda e Queirós (2004), nossos corpos equivalem a *corpos-rascunho*, sempre em situação provisória e sujeitos a qualquer intervenção na tentativa de alcançar a perfeição, que teima em não chegar. Os que logram êxito sobre as “imperfeições biológicas” e alcançam os padrões impostos são imediatamente impelidos a depreciarem os demais, convertendo-se em narcisistas ortodoxos que raramente conseguem gravitar para além da fronteira de seu centro de gravidade (umbigo).

Lipovetsky (1983) afirma que a questão do narcisismo na contemporaneidade é resultado de um novo imaginário social, marcado pela ansiedade: “não sabendo que a beleza está dentro de si, a busca nas coisas externas [...]” (ABBAGNANO, 2000, p. 698). O corpo, promovido a objeto de culto, apresenta fronteiras fluidas e vagas e é representado como metáfora das estruturas religiosas. Há sacerdotes (modelos de referência), templos (lugares onde você pode moldar o corpo, ginásios) e seguidores (toda legião de seguidores do culto da linguagem corporal), que se tornam emissários de uma verdade mítica, a da aparência. Constrói-se o império do alívio provisório como entrada para o processo de personalização (VILACCA, 1999).

Somos assim pressionados culturalmente a concretizar, em nosso corpo, o modelo ideal que nos é imposto (RUSSO, 2005). Para tal, temos uma infinidade de produtos e técnicas a serem consumidas. Todavia, como dissemos anteriormente, alentados pelo olhar fenomenológico, somos convidados também a redimensionar a relação existencial *homem-mundo* a partir de nossa existência corpórea. Através do corpo o ser humano estabelece suas relações consigo, com o outro e com o mundo. O sentir, o pensar e o agir caracterizam a existência e a vida humana. Essa tríade, no entanto, não se dá de modo fragmentado e linear, mas sim através de uma rede complexa de interações que se manifestam na dimensão corporal humana. Pelo corpo eu percebo, analiso e (co) existo no mundo.

**Quadro comparativo da carta ao corpo: analogia do anterior e posterior à intervenção nas áreas curriculares**

Como já mencionamos anteriormente, nosso relato experiencial é fruto de um trabalho interdisciplinar, obtido a partir de uma experiência pedagógica no interior do curso de licenciatura em Educação Física das Faculdades Network. Deste modo, procurou-se desvelar as diferentes concepções e abordagens epistemológicas no que tange o entendimento da dimensão *corpo*, especialmente porque o curso tem sua grade curricular pautada nas ciências biológicas, e boa parte das discussões circunscrevem-se a conceber o fenômeno apenas sobre esta óptica - o que, em nossa compreensão, reduz substancialmente a dimensão existencial do fenômeno.

Tal problematização buscou, pois, potencializar um redimensionamento sobre as concepções dos discentes do curso, possibilitando-lhes desconstruir, ressignificar e expandir os conceitos e olhares sobre questões relativas à existência corporal, vale dizer, à forma (dimensão) de *ser* ou *estar* no mundo. Para aferirmos a qualidade das intervenções em ambos componentes curriculares (Filosofia e História) como princípio pedagógico-propedêutico, sugeriu-se que os acadêmicos redigissem um diálogo com seus corpos por meio de uma correspondência denominada *carta ao corpo*, na qual entabulariam uma “conversa”.

Afim de que pudéssemos verificar o caminho percorrido pelos alunos (em termos existenciais e conceituais) após o semestre letivo de intervenção conjunta das disciplinas, estabelecemos um quadro comparativo, composto por discursos contidos na *carta ao corpo*, solicitada no início do semestre, e as narrativas contidas nas avaliações finais do semestre. Dados o volume e a heterogeneidade do material produzido pelos alunos, optou-se em delimitar alguns excertos que permitiram visualizar, comparativamente, as duas situações citadas, como veremos a seguir:

<b>Acadêmico (a)</b>	<b>Excerto extraídos da <i>Carta ao Corpo</i> (anterior à intervenção)</b>	<b>Excerto extraído da avaliação semestral (posterior à intervenção)</b>
01	É claro que não existe nenhuma mulher neste mundo que é inteiramente satisfeita com seu próprio corpo. Sempre tem uma coisinha aqui, ou ali, que se eu pudesse mudaria, exemplo: a barriguinha (risos).Lembro bem corpo há alguns anos atrás quando eu era mais feliz e não sabia, com tudo no lugarzinho certo, mas como mencionei acima, sempre achamos algo para querer mudar.	Na realidade é o corpo que permiti sentir! Perceber o mundo, os objetos, as pessoas, ele nos permite imaginar, pensar, sonhar, desejar, contar algo, escolher, conhecer, entre outras coisas. A liberdade é uma mistura de (dentro e fora) interior e exterior.
02	O meu corpo é visto por mim como um	Pude perceber e compreender que o corpo é um fenômeno corporal, é aquilo que somos!

	elemento de trabalho, não só feito para exibir formas e cores ou imagens através dessas formas.	Independente da sua opção sexual, da sua raça, ou classe social, está ligado de maneira intrínseca no falar, no sentir, pensar e agir. Não podemos ser um corpo e ter uma alma diferente separada, está tudo conectado, tudo junto e misturado!
<b>03</b>	Muito vaidoso, porém às vezes desanimado, nem sempre é possível mantê-lo segundo o padrão de beleza que o mundo exige.	Entende-se como corpo nossos sentimentos, emoções, razões e gestos/expressões, não podendo dissociar o corpo da alma ou da consciência.
<b>04</b>	Espero futuramente, corpo, quando envelhecer, que a mente, o corpo e a alma estejam sempre ativos.	O corpo não é uma coisa e nem é separado de nosso eu, não é uma coisa que temos, mas aquilo que somos.
<b>05</b>	Às vezes olho no espelho e sinto-me feia, e quando paro para refletir vejo que não é isso, o que necessito é de bons cuidados, um bom salão de beleza e às vezes a grana não dá!	O corpo para os antigos pensadores não passava de um objeto, um transporte que levava o bem mais precioso, a “alma”, tornando-se “pedra no caminho”. Hoje parece que as pessoas se preocupam mais com o corpo, como a coisa mais importante de suas vidas. Mas, na maioria das vezes, não para satisfazê-lo, mas sim para satisfazer uma sociedade que determina padrões de beleza que ela julga serem corretos.
<b>06</b>	Corpo, você e suas formas, sim há algumas partes de você que gostaria de mudar, por exemplo: pôr um silicone, perder a barriguinha e ganhar músculos (somente coxas e glúteo), mas no momento não há dinheiro, nem tempo para que consiga fazer isso.	Hoje em dia temos uma sociedade muito mais preocupada com seu corpo, porque é isso que ela nos impõe a fazer. Tudo gira em torno da beleza, muitas portas se abrem para quem tem uma boa aparência e um corpo bonito. Só que eu não acho isso. A sociedade pode exigir sim, mais são poucos os que fazem sacrifícios de alimentarem-se bem, praticar algum tipo de esporte; quanto mais à sociedade exige isso, mais eu vejo pessoas feias e doentes, destruindo seus corpos com álcool, drogas e péssima alimentação.
<b>07</b>	Querido corpo, algumas batalhas já conseguimos vencer juntos, como o distúrbio alimentar e a depressão; olha já faz quase dois anos desde a minha última recaída da bulimia.	Bom, nosso corpo é a matéria, é o único bem que temos realmente, ele fala por nós, tudo que pensamos e fazemos reflete nele; a satisfação com ele é uma busca frenética, sempre estamos insatisfeitos, querendo talvez um modelo que nunca vai existir.
<b>08</b>	Você é perfeito, mas eu sempre quero mudar alguma coisa em você... um desenho novo (tatuagem) ou um furo aqui e outro ali.	Em um mundo onde todos estão preocupados com a aparência, vemos o corpo sendo usado como objeto, meio contraditório, mas é isso que acontece há muito tempo.

09	Às vezes sinto minha mente tão distante, e em outras me vejo totalmente ligada a mim mesmo. Quando estou bem mentalmente parece que fico mais leve e sem dor.	Existem várias visões do corpo, e vários julgamentos; a religião às vezes isola o corpo do mundo com algumas ideias ...já algumas culturas libertam.
10	Lembra-se, meu querido corpo, de seu abdômen todo trincado que você não se importava em mostrá-lo na rua, e agora cadê a coragem de sair por ai desfilando essa forma arredondada?	Pensar sobre o corpo hoje vai mais além que achar que é um simples externo, pele, carne e osso. O corpo é visto como fontes de desejo sobre as outras pessoas ou como gostariam de ser (magro, forte), apontando para uma grande alienação.

Ao observar as narrativas dos acadêmicos, constatamos significativos questionamentos em relação ao seu entendimento sobre o corpo: em alguns casos concepções mais elaboradas, em outros apontamentos mais comedidos. Todavia, em todos os relatos pudemos encontrar avanços expressivos, ou seja, muitos conseguiram sair do lugar comum, no sentido de aprimorarem suas percepções acerca das diversas dimensões corporais.

No caso dos acadêmicos 01, 03, 08 e 10, observamos inicialmente um discurso que reforçava os ditames estéticos padronizados, caminhando para uma visão posterior que sinalizou um olhar existencial mais elaborado. Já o participante 02 parece ir de um olhar instrumental e utilitarista, que reduz o corpo a um objeto em conformidade com os interesses econômicos, políticos e ideológicos (como *uma ferramenta de produção*) para um entendimento mais aprofundado de sua existência.

Os participantes 04 e 09 partem de uma visão platônico-dicotômica que consubstancia a ideia do “corpo *versus* alma” em direção à uma visão mais sistêmica, que não dissocia o entendimento dessas duas instâncias. Por sua vez, os discentes 05 e 06 vão na direção de um olhar balizado pelos padrões estéticos vigentes para uma crítica mais elaborada destes mesmos padrões de comportamento, marcados pelo hedonismo e pelo consumo.

Mas foi, contudo, nos dizeres do participante 07 que pudemos constatar o mais profundo, expressivo e emocionante relato, quando este descreve seu sofrimento na condição de vítima da “ditadura da beleza”, da busca em estar em conformidade aos padrões estéticos constituídos como os ideais. Manifestada por meio de distúrbios alimentares (bulimia) e psicológicos (depressões), entre outras patologias, o corpo não é envenenado apenas do ponto de vista biológico, porque consumiu algum tipo de substância tóxica, mas também o é pelos signos culturais. O que observamos na fala do discente é que houve uma tomada de consciência que lhe permitiu ressignificar sua dimensão corporal-existencial.

Acreditamos que a boa prática pedagógica é marcada pela busca de uma dinâmica comunicativa, repleta de intencionalidades e valores no interior da qual interagem o professor e o aluno. Pudemos observar que, neste caso, houve esta reciprocidade, o que possibilitou verdadeira expansão conceitual e existencial por parte dos discentes.

## Considerações Finais

A tarefa de desenvolver um trabalho interdisciplinar no interior de um curso de formação é desafiadora e muitas vezes exaustiva, seja por questões operacionais e epistemológicas, ou até mesmo por questões procedimentais, que exigem preparo, sincronia e compromisso ético-profissional. Em nosso entendimento, tal panorama se coloca como uma das necessidades emergentes e um dos grandes desafios da educação do século XXI. Vemos esse intercambiamento disciplinar e epistemológico como essencial à qualidade formativa dos futuros profissionais, especialmente no âmbito da Educação.

Assim, o êxito dessa realização, acreditamos, já justificaria um registro científico; no entanto, bem sabemos que a ação científica deve ser balizada por dados empíricos que corroborem suas proposituras e abram campo para novos conhecimentos. O ato de ensinar, vale dizer, a ação pedagógica, representa um espaço fecundo para coadunar teoria e prática, mas quase não observamos registros de experiências pedagógicas convertidas em conhecimento científico. Esta tarefa foi exatamente a que nos lançamos por meio deste breve relato experiencial, na tentativa de tornar a práxis pedagógica um campo de transformação científica (ciência com consciência), profissional e humana.

Pudemos observar nas narrativas dos acadêmicos significativos progressos em suas concepções sobre o corpo, algumas mais elaboradas, outras mais comedidas. Em todos os relatos retratados, contudo, encontramos avanços expressivos na percepção dos discentes. Assim, relatamos que muitos deles conseguiram sair do lugar comum para aprimorarem suas visões práticas, históricas, filosóficas e sociológicas sobre a *dimensão corporal*, o que sinaliza a necessidade de novas abordagens pedagógicas que transcendam os discursos unicamente pautados nas Ciências Biológicas, fortemente propagados nos cursos de formação em Educação Física.

Esse redimensionamento faz-se fundamental, uma vez que este curso de graduação tem nas manifestações corporais seu objeto de conhecimento. É preciso lembrar ainda que somos seres cuja relação original com o mundo e com os outros se dá pela via corporal-motora (MERLEAU-PONTY, 1971), e que possuímos uma infinita capacidade de "movimento para", quer dizer, nossa motricidade é regida por intencionalidades. Sobretudo, nunca devemos perder de vista que o corpo, em sua dimensão mais abrangente, representa *em si* uma condição necessária para a própria existência da consciência (SARTRE, 1943).

Logo, o professor/profissional da Educação Física que atua em qualquer segmento deverá considerar a busca pelos padrões estéticos estabelecidos como uma motivação *parcial* *mistificadora*, que atende a interesses específicos do capital (MARX, 1983), por trás dos quais se escondem *desejos* mais profundos, complexos e ambíguos, concernentes à natureza humana. Desta forma, acreditamos, será possível mostrar ao aluno/cliente o exercício físico (assim como o jogo, o esporte, a dança etc.) através de suas propriedades intrínsecas e também ideológicas, o que poderá propiciar uma *experiência existencial* crítica e gratificante.

Lembremo-nos, por fim, de Santin (1987), para o qual os componentes intencionais externos do movimento (obter emagrecimento, definição muscular etc.) não podem ser desarticulados dos componentes intencionais internos (a alegria e o prazer inerente ao próprio fato de movimentar-se). Caso haja interesse em assegurar uma práxis transformadora no campo da Educação Física, faz-se necessário transcender os discursos evasivos, parciais e inócuos que são restritos somente aos aspectos físicos e aos benefícios biológicos; é preciso, pois, um redimensionamento epistemológico (mas também ontológico) que incorpore

diferentes olhares e dimensões. Tal “experimentação” foi o que propusermos aos discente em seu diálogo com o próprio corpo.

### Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BRACHT, V. Educação física: a busca da legitimação pedagógica. In:**Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, p.33-53, 1992.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M. Educação física e sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Y.M. de; RUBIO, K. (Org.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 155-169.
- BETTI, M. **Educação física escolar: do idealismo à pesquisa-ação**. 2002. 336 f. Tese (Livre-Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.
- BETTI, M. Imagem e ação: a televisão e a educação física escolar. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Mídia e educação física: novos olhares, outras práticas**. São Paulo: Hucitec, 2003b. p. 91-137.
- BETTI, M. Educação física. In: GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P.E. **Dicionário crítico de educação física**. (Org.). Ijuí: Editora Unijuí, 2005a.p. 144-150.
- BETTI, M. Imagem em ação: a televisão e a educação física escolar. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 8, 2005, São Paulo. **Anais...**São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte, 2005b. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **EFDeportes.com Revista Digital** [On-line]:<http://www.efdeportes.com/efd91/ef.htm>- Año 10 - N° 91 - Diciembre de 2005c.
- CARMO JÚNIOR, W. A cultura e a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 19, n.3, p.106-111, 1998.
- DAOLIO, J. **Cultura: educação física e futebol**. Campinas, Editora da Unicamp, 2003.
- DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia**. São Paulo: Centauro, 2003.
- DEL PRIORE, M. **Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil**.São Paulo: Editora SENAC, 2000.
- DURKHEIM. É. **De la division du travail social**. Paris: PUF, 2007.
- FARACO & MOURA, **Língua e Literatura**– 2º grau, Vol.1, São Paulo: Editora Ática, 1995.
- FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001
- GADOTTI, M. **A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos**. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível: <[www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)>. Acesso em: 26 dez. 2006.
- GARRINI, S. P. F. Do corpo desmedido ao corpo ultramedido: reflexões sobre o Corpo Feminino e suas Significações na Mídia Imprensa. In: **Anais V Congresso Nacional de História da Mídia**, 2007, São Paulo.
- GOETZ, E. R.; CAMARGO, B. V.; BERTOLDO, R. B.; JUSTO, A. M. Representação social do corpo na mídia impressa. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 226-236, 2008.
- GOLDENBERG, M. (org.). **Nu e Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

- HARVEY, D. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2004.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LACERDA, O. T.; QUEIRÓS, P. **Desporto, corpo e estética – sinais de expressão da cultura contemporânea ocidental**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais – Universidade de Coimbra, 2004, Portugal.
- LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**. Lisboa: Relógio d'água editoresltda, 1983.
- LUCK, H. **Pedagogia da interdisciplinaridade**. Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. S.P: Abril Cultural, 1983.
- MATOS, C. E., GENTILE, P. e FALZETTA, R. Em busca do corpo perfeito. IN: Revista Nova Escola. Abril, São Paulo: edição 173, ago. 2004.
- MELUCCI, A. **O jogo do eu – a mudança em si de uma sociedade global**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1971.
- MORIN, E. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ORTEGA, F. *Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão do corpo*. In RAGO, F; ORLANDI, L. B. L e VEIGA-NETO, A. **Imagens de Foucault e Deleuze ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- PERES, L. S. Corporeidade e sua relação com a Educação Física: um breve resgate histórico para entendimento. **Caderno de Educação Física**. Marechal Cândido Rondon, v. 8, n. 15, p. 53-61, 2009.
- POLI NETO, P.; CAPONI, S.N.C. A medicalização da beleza. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.11, n.23, p.569-84, set/dez 2007.
- RAMMINGER, T. Corpo Grávido: deixando-se fecundar pela vida. **Psicologia: Ciência e Profissão**. V.20 (4), p. 54-63, 2000.
- RIBEIRO, L. B. **Cirurgia Plástica estética em corpos femininos: a medicalização da diferença**. Disponível em: <http://www.antropologia.com.br/arti/colab/vram2003/a13-lbribeiro.pdf>. Acesso em: 22 set. 2010.
- RUSSO, R. Imagem corporal: construção através da cultura do belo. **Movimento & Percepção**. Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.6, jan/jun. 2005.
- SANTIN, S. Reflexões antropológicas sobre a educação física e o esporte escolar. In: \_\_\_\_\_. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí Editora, 1987. p. 37-44.
- SARTRE. J-P.L'Être et le Néant. **Essai d'ontologie phénoménologique**. Paris: Gallimard, 1943.
- SÉRGIO, M. **Para uma epistemologia da motricidade humana: prolegômenos a uma ciência do homem**. Lisboa: Compendium, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- SIEBERT, R.S. As relações de saber-poder sobre o corpo. In: **Corpo, Mulher e Sociedade**. Elaine Romero (Org.) Campinas: SP: Papyrus p. 15-42, 1995.
- SILVA, A. M. **Corpo, Ciência e Mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade**. Campinas, SP: Ed. UFSC, 2001.
- SOUTO MAIOR, A. **História Geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- TEIXEIRA, S. A. **Produção e consumo social da beleza**. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 7, n. 16, p. 189-220, dez. 2001.
- VILLAÇA, N. **Em pauta: corpo, globalização e novas tecnologias**. Rio de Janeiro: Mauad: CNPQ, 1999.

## **ESTUDO INTRODUTÓRIO SOBRE A INGERÊNCIA LEITORA DOS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DAS FACULDADES NETWORK: UM PANORAMA INSTITUCIONAL E SEU DESDOBRAMENTO PROFISSIONAL**

Kleber Tüxen Carneiro <sup>5</sup>

Eliasaf Rodrigues de Assis<sup>6</sup>

Mário Ferreira Sarraipa<sup>7</sup>

Thiago Augusto Costa de Oliveira <sup>8</sup>

### **Resumo**

A presente pesquisa teve por objetivo principal, averiguar a frequência, o fluxo e os gêneros literários que os acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física das Faculdades Network, assiduamente alocam da biblioteca da instituição, a fim de se conhecer e correlacionar sua formação técnico-científica, o desenvolvimento de sua formação leitora, e a constituição do capital cultural dos mesmos. Dito de outra forma, o presente estudo objetivou pesquisar qual frequência, o fluxo e tipos de leitura que os discentes do curso de Educação Física, frequentemente emprestam da biblioteca institucional, para observar se o mesmo restringem-se as solicitações disciplinares, ou seja, das demandas de disciplinas que devem cumprir, ou se expandem para o aumento de sua formação cultural literária e, por conseguinte, na expansão do capital cultural, considerando que, a mesma, poderá exercer forte ingerência, sobre sua futura prática pedagógica e na formação de novos leitores no espaço escolar.

**Palavras Chaves:** Habilidade Leitora, Gênero Literário, Formação Docente, Curso Licenciatura em Educação Física das Faculdades Network.

### **Abstract**

*This research was aimed at, to determine the frequency, the flow and the literary genres that students of Bachelor in Physical Education of Colleges Network, assiduously allocate the institution's library, in order to meet their training and technical correlate scientific development of its formation reader, and the constitution of the cultural capital of the same. Put another way, the present study aimed to investigate how often the flow and types of reading that students from the Physical Education often lend the institutional library, to see if it is restricted to requests disciplinary, ie, the demands of disciplines that must comply, or expand to increase their cultural and literary therefore the expansion of cultural capital,*

---

<sup>5</sup> Possui Graduação em Educação Física e Pedagogia, é Especialista em Pedagogia do Movimento, Mestre em Educação Escolar e Doutorando pela Unesp - Araraquara. Atualmente é docente nas Faculdades Network e na Secretaria da Educação São Paulo/Diretoria de Americana.

<sup>6</sup> Graduado em Ciências Sociais, Mestre em Educação Escolar e Doutorando pela FCLAR - UNESP - Araraquara. Atualmente é professor do curso de Pós-Graduação das Faculdades Metrocamp em Campinas e da FAC São Roque.

<sup>7</sup> Possui Graduação em Educação Física e Pedagogia e é Mestre em Bioquímica pela Unicamp - Campinas. Atualmente é Coordenador do Curso de Educação Física das Faculdades Network e Diretor da E. E. Professor Fábio Faria de Syllos.

<sup>8</sup> Possui Graduação em Educação Física e é Mestre em Ciências USP - São Paulo. Atualmente é docente nas Faculdades Network.

whereas the same may exert a strong influence on their future teaching practice and in training new readers in the school.

**Key Words:** Ability Reader, Literary Genre, Teacher Training, Degree Course in Physical Education of Colleges Network.

## Introdução

*Um país se faz com homens e livros*

**Monteiro Lobato**<sup>9</sup>

José Bento Renato Monteiro Lobato (1882 – 1948), mas conhecido como Monteiro Lobato foi uma importante figura no panorama cultural brasileiro da primeira metade do século XX. Sua atuação como: escritor, editor e tradutor, durante muitos anos mostraram-se fundamental para a configuração do campo literário, tanto do ponto de vista da formação do público-leitor, quanto da produção e circulação de livros no mercado editorial.

Sua produção enriqueceu substancialmente o campo literário, notadamente no que tange a literatura infanto-juvenil de nosso país, com a criação de personagens imortais, como: Narizinho, Emília, Tia Anastácia, Dona Benta, *Jeca Tatu* entre outros.

Tendo atravessado a primeira metade do século XX e protagonizado a grande “peça dramática” que foi a industrialização do país, com toda sua carga de acirramento das desigualdades sociais, Lobato refez opiniões e pontos de vista e matizou seu nacionalismo, revendo e relativizando seu projeto de nação.

Ele encontrou na literatura infantil o meio de educar os futuros cidadãos, de contribuir para a formação de brasileiros patriotas e comprometidos com o progresso, e trabalhou igualmente pela consolidação e expansão do mercado que garantisse o acesso do público (não apenas infantil) às obras literárias.

Talvez nosso leitor esteja se interrogando se o presente texto constituir-se-ia numa descrição biográfico de Monteiro Lobato, afirmamos que não, todavia ao nos propormos discorrer sobre o tema leitura, é impossível desconsiderar o imperativo categórico propagado por ele que compõe nossa epígrafe – *Um país se faz com homens e com livros*. Em meio ao conturbado contexto histórico do período, ele prenuncia o caminho para o desenvolvimento da nação. O conhecimento (que bem conhecemos no século XXI) por intermédio do livro, ou melhor, da leitura, escopo das elucubrações do presente artigo.

Seu projeto intelectual incluía aquilo que hoje chamaríamos de “tradução” cultural, na medida em que procurava estabelecer a comunicação entre diferentes segmentos da sociedade através do entrecruzamento de diferentes registros culturais, bem como tornar acessível aos brasileiros, informações de culturas estrangeiras. Tensões entre o mundo rural e o mundo urbano, o local e o universal, a língua culta e a língua coloquial, entre interior e exterior, encontraram em sua obra campo fértil para serem discutidos e problematizados.

<sup>9</sup>LOBATO, M. *America*, 1a.ed. S. Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1932. [Capa de J. U. Campos]. A frase – “Um país se faz com homens e livros” – ficou famosa como um slogan em favor do livro e da leitura no Brasil, sem que quase ninguém soubesse sua origem. Devemos ressaltar o pioneirismo da pesquisadora Alice MitikaKoshiyama, que, no livro **Monteiro Lobato: intelectual, empresário, editor**, publicado em 1982 e recentemente [2006] reeditado pela Edusp, cita a frase como epígrafe e descreve sua fonte original.

A leitura de sua obra revela um curioso caminho intelectual, que informa diferentes modelos de país ao longo de sua vida. Mudanças que se articulam com sua própria experiência (de, sucessivamente, funcionário público, fazendeiro, comerciante, editor, adido comercial do Brasil nos Estados Unidos) e também com as transformações da sociedade brasileira.

Passado pouco mais de um século, temos um cenário político, social e econômico diferente do vivido por Lobato, entretanto, podemos interpelar como nos encontramos no que se refere ao campo cultural, especialmente no campo literário (dos livros)? Tornarmo-nos uma nação leitora, de igual modo aos países intitulados desenvolvidos? Sobre tudo no campo educacional, temos conseguido cooperar com a ideia de nação desenvolvida por intermédio da formação leitura? Temos conseguido formar ávidos leitores? Ou nossa grande massa ainda se contenta com as migalhas formativas que sobram das indústrias midiáticas? E nossas escolas formativas como se colocam frente a tantos desafios?

São tantas as questões que nos conduzem a diferentes observações, que talvez nosso texto pudesse se ater à apenas apresentar laudas e laudas de questionamentos, no entanto, nos aproximando mais da especificidade do presente texto, o que propomos foi investigar como a leitura está presente na formação profissional (universitária dos futuros professores).

Dito de modo mais simples, procuramos investigar, quais livros os professores incluem no cotidiano das leituras do futuro educador físico ao longo de seu processo de formação profissional, correlacionando as solicitações disciplinares e sua formação cultural literária, considerando que a mesma terá forte desdobramento na ingerência formativa de novos leitores, uma vez que os mesmos exercerão expressiva influência sobre seus vindouros alunos no exercício do magistério.

Iniciaremos discorrendo sobre a relevância da leitura nas questões mais efêmeras da vida, posteriormente os desafios científicos, sociais, políticos e culturais da nação e seus reflexões e desafios no campo escolar, diametralmente no que se refere à competência leitora dos universitários em processo de formação docente.

### **A leitura e suas diferentes interfaces cotidianas**

Diariamente, identificam-se várias situações que requeremo uso da leitura. No mundo moderno inúmerastarefas dependem dela, desde a simples tarefa da leitura do itinerário do ônibus, até leruma bula de remédio corretamente. A leitura está presenteem muitos momentos habituais das pessoas. Nesse sentido, Teberosky e Cardoso (1993) advertem que a sociedade urbanacontribui, em muito, para que os conhecimentos linguísticos ocorram por meio de recursos como:*out-doors*, televisão, jornais,entre outros meios de comunicação, o que denota que leitura não está restrita ao universo escolar.

Assim, ler tornou-se uma atividadeinerente ao cotidiano da vida humana, no entanto,por mais prosaica que possa parecer à sua realização, ela não é uma tarefa tão simples como éusualmente concebida no imaginário comum, quase elevada a uma dimensão simplista, ou recreativa (descontração) e em alguns casos até inata. Um exemplo bem simples, e bem elucidativo do valor errôneo associando a leitura como um passa tempo, encontra-se num episódio pessoal que aconteceu com um amigo. Estava ele terminando a sua tese de doutoramento e certo dia, sua auxiliar nas tarefas doméstica, pensando que ele não estava em casa, fez o seguinte comentário ao telefone: “O seu Fulano de Tal outro dia me disse que está muito cansado. Não sei de quê, se ele passa o dia todo sentado, lendo. De vez em quando, ele escreve alguma coisa no computador.” Tal exemplo cotidiano, denota a deformação do entendimento atribuído à leitura, vinculando-oao “não estar fazendo nada” ou simplesmente há um mero estado de relaxamento.

Todavia os processos de letramento constituem-seem processos complexos, que operam em vários níveis: cognitivo, linguístico, mecânico, físico, biológico, afetivo e social<sup>10</sup>, o que revela sua complexidade e a multicausalidade do fenômeno e a necessidade de uma abordagem inter e multidisciplinar.

Assim, a leitura não pode ser arquetizada como sinônimo de decifrar os signos do alfabeto, ou agrupar as palavras e sentenças, esse tipo de leitura é suficiente para que haja o mínimo de comunicação entre as pessoas. Todavia, dentro de uma visão mais abrangente e elaborada, ler significa, fundamentalmente, compreender o que foi lido. Assim, não basta somente decodificar os símbolos gráficos, é preciso que o leitor contextualize e atribua significado ao que interpreta. Lembremos-nos da linda descrição de atribuir significado a leitura apresentada pelo ilustre educador Paulo Freire (1989):

*Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha- pro- caminho- quem- vem, o do bem- te- vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga- espada verde, o verde da manga- espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, **aprendi a significação** da ação de amolegar. (FREIRE, 1989, p. 9-10 o grifo é nosso)*

As palavras tão impingidas de sentido, descritas pelo mestre Paulo Freire, são um forte indício da importância da contextualização e significação do ato de ler. Quando um leitor desenvolve esse nível de compreensão é considerado fluente ou proficiente, agregando outras habilidades relevantes, tais como: a velocidade, a criticidade, a criatividade, a resignificação e a motivação (Kopke<sup>F</sup>, 2001; Santos, 1990a; Vicentelli, 1999).

No entanto, a realização formativa de um leitor não é uma tarefa simples, notadamente frente aos desafios contidos no processo educacional de um país como o Brasil. Considerando sua territorialidade, pluralidade étnica, disparidade sócio/econômica, baixo investimento, os dilemas das políticas educacionais frente às implementações e operacionalidades, entre outros aspectos, constituem numa complexa conjuntura que desafiam as instituições e os educadores dessa nação, há pesarem o processo de escolarização e formação, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da capacidade de ler o mundo, para além da simbologia gráfica. A seguir, descreveremos um pouco mais da realidade e dos desafios presentes na formação escolar brasileira no que se refere à leitura.

### ***Os desafios brasileiros na formação de seus leitores***

Atualmente, embora encontremos uma preocupação recorrente com o desenvolvimento dos conhecimentos relacionados à leitura, as pesquisas e produções sobre o tema, ainda são muito inexpressivas, frente às dificuldades. Com a preocupação de levantar a produção de pesquisas sobre leitura, Witter (1997) fez uma análise do *Annual Summary of Investigations Relating to Reading – (Summary)* e comparou com a produção

<sup>10</sup> Ver, por exemplo, estudos sobre letramentos sociais, como GEE, James Paul. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 44:8, 2001.

brasileira, concluindo que no Brasil existem poucas pesquisas sobre a temática leitura. A autora atribui há escassez de pesquisas à falta de incentivos, de cursos específicos e de docentes especializados, diferentemente da produção estrangeira, principalmente a de países mais desenvolvidos, onde estudos sobre leitura estão em ascensão e evidência.

Outro aspecto apontado é que em países, nos quais a tradição de pesquisa em leitura é limitada e com poucos investimentos financeiros, há a importação de modismos que, muitas vezes, não possuem fundamentação teórica e metodológica. Esses modelos causam na educação efeitos nefastos que atrasam ainda mais a evolução do conhecimento na área.

Com a preocupação de investigar a produção em leitura, Carelli (2002) realizou uma pesquisa sobre a produção científica nas áreas de educação e psicologia, analisando dissertações e teses apresentadas em quatro universidades paulistas (PUC-São Paulo, PUC-Campinas, UNICAMP e USP) entre os anos de 1990 e 1999 e no *Dissertation Abstracts International (DAI)*. Dentre as conclusões apontadas, constata-se o alerta para o fato de que, mesmo nas instituições de grande mérito acadêmico, a produção ainda é muito pequena na área de leitura.

Mesmo que a realidade remeta a uma conclusão desanimadora quanto ao crescimento de pesquisas nessa área, é preciso um enfrentamento para ampliar a gama de conhecimento sobre o assunto, o que nos alentou a realizar nossa pesquisa. Sabemos que a leitura representa um grande passo para aquisição do conhecimento, pois é por meio dela que se adquire uma percepção singular do mundo, como advertimos anteriormente. Além disso, o letramento oferece uma condição *sinequa non* (expressão originária do termo legal em latim, que pode ser entendido como “sem a/o qual não pode ser”) desenvolvida a reflexão crítica, que conduz o leitor a questionar e avaliar o texto lido, dentro de um referencial próprio de seus conhecimentos, conceitos e valores (Drouet, 1995; Ellis, 1995; Gregoire&Piérart, 1997; Santos, 1990a, 1990b, 1990c).

Deste modo, é inquestionável o espaço que a leitura deveria ocupar para se pensar a qualidade da educação. Desde a mais tenra idade nos diferentes espaços educativos, até sua iniciação no processo de alfabetização, ao longo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, passando pelo Ensino Médio, até chegar ao curso de formação profissional (graduação). Muito embora, diversos estudos têm evidenciado que estudantes chegam à universidade sem apresentarem o nível de leitura esperado para essa etapa de escolarização (Carelli, 1996; Oliveira, 1996; Pellegrini, 1996; Santos, 1990a).

Mesmo cientes, da importância de discorrer e entender sobre todo o processo do desenvolvimento da leitura nas diferentes etapas de ensino, os limites do presente texto não nos permitem abordá-los dado sua extensão e complexidade, logo, nos ateremos à especificidade do presente artigo, subproduto de nossa investigação, que objetivou pesquisar quais livros os professores incluem no cotidiano das leituras do futuro educador físico ao longo de seu processo de formação profissional (graduação), correlacionando as solicitações disciplinares e sua formação cultural literária, considerando que a mesma, poderá exercer forte impacto, e influência para sua futura prática pedagógica e também no incentivo da qualidade leitora de seus porvindouros alunos.

Conquanto tenhamos clareza da multicausalidade das problemáticas que circunda a questão da leitura, a formação docente assume, nesse contexto, um lugar central. É possível que a formação do leitor possa ser propiciada pelos diversos tempos-lugar da vida humana em sociedade (família, grupos de amigos, bibliotecas, editoras, escolas, etc.), todavia a formação profissional deve ter papel decisivo na construção da profissão docente, sobre tudo no que se refere à construção do hábito leitor, que reverberará na interface da identidade vocacional. Como destaca Almeida (2001: 119), “as leituras do professor são relevantes para a constituição de sua identidade profissional”, por isso ressalta que, através dos textos, muitos

conhecimentos são assimilados e refletidos, o que pode trazer grandes contribuições para a sua prática.

No entanto, as evidências revelam que diversos alunos saem do ensino fundamental e médio sem essa habilidade, e ingressam no ensino superior com sérias deficiências no comportamento de leitura como destaca (Garrido, 1988). Fato lamentável, considerando a fundamental importância da aquisição da habilidade leitora e especialmente porque, no ensino universitário (formação profissional) a leitura é uma condição primária para o graduando, que fornecerá subsídios para o desenvolvimento crítico, cultural e técnico necessário durante seu processo formativo.

Analisando tal conjuntura, a universidade torna-se um espaço importante para propiciar ao estudante uma formação que lhe ofereça condições de desenvolver uma leitura eficaz, principalmente no que tange à Leitura Técnico-Científica, ou Leitura ocupacional (*occupational reading*) que é primordial ao futuro desempenho profissional desse estudante (Witter, 1996, 1997). Assim, a habilidade de leitura é essencial para o estudante universitário, conforme observa Santos (1991), pois seu sucesso no ensino superior está associado à sua maturidade em leitura, que pode ser melhorada, se diagnosticada apropriadamente.

Considerando tal responsabilidade atribuída às instituições formativas na busca do equacionamento das deficiências na aquisição da habilidade leitura, torna-se imprescindível, um redimensionamento sobre a abordagem e administração de medidas que busquem superar as limitações relacionadas à dificuldade de leitura. Centofanti, Ferreira e Del Tedesco (1997) consideram que as universidades deveriam dar maior importância à leitura e tornarem o professor universitário co-responsável pela tarefa de orientar seus alunos no aperfeiçoamento dessa habilidade. Witter (1997) lembra que o docente universitário também merece atenção no desenvolvimento da sua própria habilidade de leitura, posto que é uma condição básica para seu exercício profissional, quer seja para o seu desenvolvimento pessoal, ou como ferramenta de trabalho. Sendo um leitor hábil e apresentando excelência nos vários níveis e tipos de leitura, o docente-leitor poderá influenciar positivamente o comportamento do aluno-leitor.

Portanto, ao se apropriar das literaturas acadêmicas (Leitura Técnico-Científica, ou Leitura ocupacional), o graduando (professor em formação) se apropria de abordagens teóricas e metodológicas que contribuirão na construção de novas posturas (leitura de mundo), tanto na esfera pessoal, quanto no âmbito profissional.

Por outro lado, os acadêmicos (estudantes universitários), diante das dificuldades que encontram para ler os textos técnicos/científicos, muitas vezes restringem-se às explicações orais e escritas dos docentes. A réplica ativa assume, infelizmente, uma proposta de *leitura autoritária* (Jurado e Rojo, 2006) e autorizada/legitimada pelos docentes que ministram as disciplinas. Correa (2001: 59) diz que os professores universitários se veem diante de “leitores que não conseguem fazer relações entre os vários aspectos contidos nos textos, que leem, mas não interpretam, ou apresentam posicionamento crítico frente às ideias do autor”. Outros autores, como Barzotto (2005: 97), defende que tais dificuldades estão relacionadas “às reais condições de leitura e de interpretação de textos”, principalmente entre os alunos ingressantes na esfera acadêmica. De forma geral, é comum ouvirmos que os estudantes universitários apresentam dificuldades para se apropriarem do conteúdo de forma crítica e ativa extraídas dos textos lidos.

Na busca por justificativas para tal problemática, Britto (2003) afirma que muito se tem discutido sobre a formação desses estudantes nos níveis anteriores de escolarização, julgando a precariedade do desenvolvimento das capacidades de leitura e de interpretação de textos. No entanto, o autor defende que o desenvolvimento dessas capacidades depende muito mais das formas de acesso à cultura hegemônica do que a qualidade de ensino da educação regular. Segundo o autor, “não se trata de dizer que o estudante não sabe ler e escrever de uma maneira

geral, massim que não operaria com uma forma discursiva específica [o discurso acadêmico] pela qual a faculdade se identifica e é identificada” (BRITTO, 2003, p. 187). Ou seja, os sujeitos começam a interagir com outras formas de discurso, com outros gêneros que são utilizados em práticas de letramento acadêmico.

Deste modo, embora reconheçamos que se devam considerar as possíveis e reais falhas existentes nos diferentes níveis da educação básica no que tange o desenvolvimento da habilidade ledora, também julgamos relevante analisar, as especificidades dos textos acadêmicos e as formas como os sujeitos se apropriam das práticas de letramento que lhes são propostas, ou em alguns casos impostas. Já que a prática de leitura frequentemente costuma ser, como sugere Andrade (2004: 125), o “instrumento de base para a condução das aulas”; “o fundamento das estratégias pedagógicas dos professores”.

Considerando que para cada campo da atividade humana, existem gêneros específicos de comunicação. A universidade, onde tradicionalmente se deve estudar e produzir “ciência”, os gêneros mais legitimados são aqueles que fazem uso do discurso científico, que, segundo Zamponi (2005: 170), é marcado por características como “o uso de terminologias específicas, preferência por construções sintáticas particulares (p. ex., a construção passiva); (...), restrições estilísticas (p. ex., a exclusão de metáforas), economia e precisão máximas, pretensa neutralidade, objetividade e despersonalização (criadas pelo uso da terceira pessoa e das modalidades lógicas, entre outras estratégias)”. Essa modalidade de escrita tem o objetivo de divulgar as pesquisas científicas entre os cientistas; portanto, deve circular dentro de limites muito restritos, atingindo normalmente leitores-especialistas da área, que conhecem o domínio do conhecimento e a metodologia utilizada.

Assim, a autora diz que “como decorrência, o discurso torna-se hermético e impenetrável para um leitor não especialista” (Zamponi, 2005, p. 169). No ensino superior, é comum a circulação de artigos científicos. Se por um lado, tal gênero é bastante familiar aos professores universitários, ele é geralmente desconhecido pelos estudantes que ingressam no ensino superior. Por isso, Matencio (2002, p. 06) supõe que, pelo fato dos alunos estarem se deparando pela primeira vez com o fazer científico, uma das maiores dificuldades pode ser proveniente de desconhecerem como se faz pesquisa e assim, não saberem como devem abordar as informações lidas. Segundo a pesquisadora, “os alunos ingressantes desconhecem como são produzidos, recebidos e como circulam os textos produzidos na área” (p. 6).

Percebemos, então, que os alunos, desconhecendo as marcas enunciativas e discursivas da linguagem científica, ficam sem saber como se apropriar de tais práticas de letramento, legitimadas por determinado grupo de especialista. De acordo com Kleiman (1995: 19), letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”.

Assim, a leitura é determinada contextualmente e culturalmente, ou seja, para cada situação e contexto, novas práticas de letramento são utilizadas. Na esfera acadêmica, as práticas de letramento estão relacionadas a linguagens específicas, gêneros e formas de construção da autoria. Por isso, podemos dizer que se trata de um processo de apropriação de *práticas de letramento acadêmico* (Street, 1999). Ao lidar com os textos escritos, os estudantes ingressantes não são pesquisadores e cientistas, por isso se deparam com texto com grande carga conceitual, necessitando de uma retextualização por parte dos professores universitários.

Partindo então, do pressuposto de que as instituições formativas são fundamentais para o equacionamento das deficiências engendradas em outros níveis de ensino e instâncias sociais/culturais e que a mesma demanda uma retextualização, ou seja, uma intervenção pedagógica mediadora, que recontextualize os gêneros do domínio acadêmico-científico, levando em consideração as condições de produção, recepção e circulação desses gêneros, também considerando a história de letramento desses profissionais em formação e sua

insuficiência leitora, afim de que ambos universos (acadêmico e pessoal) tornem-se coabitáveis, e o ato de ler desenvolva sentido e significância.

Tal conjectura impeliu-nos a empreender o presente estudo, que objetivou pesquisar qual frequência, o fluxo e gênero de leitura dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física, verificando através dos livros que os mesmos solicitam em empréstimos na biblioteca da instituição, correlacionando se o mesmo restringem-se as solicitações disciplinares, ou seja, das demandas de disciplinas que devem cumprir, ou se expandem para o aumento de sua formação cultural literária, seu capital cultural, se considerar que a mesma, poderá exercer forte impacto, e influência sobre sua futura prática pedagógica. A seguir apresentaremos os caminhos metodológicos do estudo.

### **Aspectos metodológicos da pesquisa**

A assertiva metodológica, ou melhor dizendo, no tipo de pesquisa é sempre um desafio para o pesquisador, considerando a complexidade de elementos que compõem as diferentes tipologias de pesquisa. Assim, para uma decorrência eficaz no desenvolvimento de uma atividade científica (pesquisa), necessariamente implica no acerto da escolha da metodologia, ou seja, o sustentáculo de um trabalho de investigação.

Os métodos de investigação foram classicamente descritos como quantitativos e qualitativos, por apresentarem características e contrastantes quanto à forma e ênfase. Contudo, a revisão da literatura sobre pesquisa qualitativa, o que chama atenção imediata é o fato de que, frequentemente, a pesquisa qualitativa não está sendo conceituada por si só, mas, em contraponto a pesquisa quantitativa, o que em nosso entendimento é um equívoco.

Concordamos com a ideia de que as abordagens qualitativa e quantitativa refletem divergências epistemológicas, que implicam nos estilos de pesquisa e formas de construção teórica. Convém reiterar, no entanto, que os métodos quantitativos e qualitativos, apesar de suas especificidades, não se excluem. Assim, esta classificação não significa que se deva optar por um em detrimento do outro. O pesquisador pode, ao desenvolver o seu estudo, utilizando os dois, usufruindo, por um lado, da vantagem de poder explicitar todos os passos da pesquisa e, por outro, da oportunidade de minimizar interferências e quantificar informações, a fim de contribuir nas conclusões obtidas.

Deste modo, em nosso estudo optamos por uma abordagem qualitativa do ponto de vista epistemológico, entretanto nos apropriamos de uma análise quantitativa, para aferir e analisar as variáveis propostas em nossa investigação. E aqui nos lembramos da descrição de SAMPIERI<sup>11</sup> (2006, P.102), ao apresentar os benefícios de uma pesquisa qualitativa “Os estudos descritivo-qualitativos pretendem medir ou coletar informações de maneiras independente ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem”.

### **Objetivo**

---

<sup>11</sup> SAMPIERI, R. H. **Metodologia de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

A presente pesquisa teve por objetivo principal, averiguar a frequência, o fluxo e os gêneros literários que os acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física, assiduamente alocam da biblioteca da instituição, a fim de se conhecer e correlacionar sua formação técnico-científica, o desenvolvimento de sua formação leitora, e a constituição do capital cultural dos mesmos. Dito de outra forma, o presente estudo objetivou pesquisar qual frequência, o fluxo e tipos de leitura que os discentes do curso de Educação Física, frequentemente emprestam da biblioteca institucional, para observar se o mesmo restringem-se as solicitações disciplinares, ou seja, das demandas de disciplinas que devem cumprir, ou se expandem para o aumento de sua formação cultural literária e, por conseguinte, na expansão do capital cultural, considerando que, a mesma, poderá exercer forte ingerência, sobre sua futura prática pedagógica e na formação de novos leitores no espaço escolar.

### **Definição do problema**

Considerando que, a formação leitora é constituída por multicausalidades, os desencontros na história de letramento desses educadores em formação, sua insuficiência leitora advinda da precarização do processo de escolarização e que ao ingressarem no processo de formação, confrontam-se com um gênero textual específico (com forte carga conceitual e semântica) haveria uma busca literária além das impostas pelas obrigações disciplinares? Dito de outra forma, considerando tal conjuntura desafiadora, encontraremos a presença e a busca na variedade de gêneros nos livros alocados pelos acadêmicos fora daqueles impetrados pelo conteúdo disciplinar?

### **Hipótese**

Analisando a circunscrição do conceito cultura esportiva, somado aos os ideários que perpassaram a historicidade e a composição da Educação Física no Brasil pensamos na possível causalidade entre os saberes propagados pela Educação Física no espaço escolar e seus desdobramentos e influências na formação da cultura esportiva. Dito de outra forma, buscou-se averiguar se existe uma relação causal, entre as preferências nas opções das modalidades que constituirão os jogos (*I Intercursos*) a partir de um levantamento prévio por nós empreendido, por ocasião da organização do campeonato e a possível ingerência da Educação Física Escolar na construção ou formação da cultura esportiva.

### **Método**

Utilizamos o método denominado pesquisa de campo, esta abordagem global, desde a década de 1930, uma ampla variedade de delineamentos desde sua introdução ao contexto acadêmico por Jahoda, Lazarsfeld e Zeisel (1933). Este estudo é especialmente interessante do ponto de vista do método da pesquisa qualitativa, aomesmotempoemque se constitui como exemplo de triangulação, i.é, uma integração de diferentes abordagens e técnicas – qualitativas e quantitativas – num mesmo estudo.

### **Instrumento**

Foi utilizado um questionário, contendo questões fechadas para coletar dados junto a alunos das Faculdades Network sobre:

- a) Dados pessoais: sexo, idade e curso
- b) Prática de atividade física
- c) O tipo de atividade física
- d) Frequência semanal que pratica a atividade física
- e) Preferência de modalidade a ser disputada no intercursos
- f) Interesse em participar do intercuro

As questões foram respondidas de próprio punho pelos alunos e o preenchimento do questionário foi realizado no ambiente de estudo dos respondentes. Os pesquisadores estavam presentes durante a aplicação dos questionários explicando as questões e sanando as eventuais dúvidas. Cabe ressaltar, que a pesquisa recebeu o consentimento do diretor acadêmico das Faculdades Network.

### **Participantes e Local**

Participaram desta pesquisa, 50 alunos das Faculdades Network, do curso de Licenciatura em Educação Física do Campus I, situado no município de Nova Odessa, no interior do estado de São Paulo.

### **Apresentação e análise dos resultados**

Para mapearmos as tipologias literárias que frequentemente os acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física utilizam mediante os empréstimos na biblioteca da instituição, utilizamos a proposta de Kenneth Goodman (1994:1115-1117) que apresenta a seguinte categorização [tipologia] da leitura:

a) *Leitura ambiental (environmentalreading)*: aquela a que somos submetidos nas sociedades civilizadas. Numa grande cidade, por exemplo, a todo momento somos expostos a *outdoors*, cartazes, faixas, panfletos, *flyers*, sinais indicadores de direção, avisos luminosos, placas comerciais.

b) *Leitura ocupacional (occupationalreading)*: leitura feita por necessidade de trabalho. Estudos mostram que as pessoas melhor situadas no mercado de trabalho passam grande parte de seu tempo lendo. Algumas leituras ocupacionais são tão rotineiras que podem ser muitas vezes negligenciadas. Por exemplo: um funcionário de um escritório lê normalmente muitos memorandos, notas, relatórios e pode não reconhecer nesses objetos materiais de leitura. Professores normalmente também lêem bastante do ponto de vista profissional. A correção de exercícios e provas, por exemplo, constitui leitura. Também a preparação de aulas é feita, normalmente, através de leituras.

c) *Leitura informativa (informationalreading)*: procurar um nome em uma lista telefônica ou ver a programação da TV constituem práticas de leitura informativa, além da leitura de jornais e revistas, para se informar do que está acontecendo no mundo.

d) *Leitura recreativa (recreationalreading)*: aquela que se faz descompromissada e desinteressadamente. Pode ser uma leitura ficcional (literatura, revistas em quadrinhos, legendas de filmes) ou não-ficcional (biografias, livros-reportagem, auto-ajuda). Também se pode fazer uma leitura recreativa de textos informativos, como, por exemplo, a leitura descompromissada da informação do texto jornalístico.

e) Leitura ritualística (*ritualisticreading*): as leituras ritualísticas são feitas em todas as culturas. O ato da leitura torna-se um ritual, como a leitura do Evangelho, num culto religioso, ou a mesmo a leitura oralizada em sala de aula. A leitura de uma ata em uma reunião

Observa-se pelos dados que serviram de base para a construção desse perfil inicial do “leitor disciplinado”, que um certo capital cultural – como designa Pierre Bourdieu ao poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes - foi herdado pelo entrevistado.

Dos quatro selecionados para esta análise, o Prof. Newton é aquele que advém de uma família com mais alto capital cultural, principalmente na sua modalidade institucionalizada, como designa Pierre Bourdieu às formas de capitais culturais mensuráveis pela presença de diplomas e títulos acadêmicos. Curiosamente, é aquele que menos demonstrou interesse pela leitura e pelos livros, não tendo a intenção de construir um capital cultural objetivado – como a posse de livros.

Entendemos que esses sujeitos oriundos de classes com baixo capital cultural, ao construírem trajetórias que os levaram a postos elevados na carreira acadêmica, fizeram-no por um esforço pessoal, não sendo, portanto, herdeiros culturais.

Essas histórias de leitura, aqui denominadas perfis, servem de exemplos para alunos de graduação, em formação acadêmica, que constituem o público dos professores universitários, interessados nos diferentes modos e processos de letramentos (literário, científico, filosófico, digital, matemático...), oferecendo subsídios para aqueles que estamos formando para, num futuro bem próximo, ocuparem-se da formação de crianças e adolescentes, leitores do século XXI.

A compreensão em leitura é uma área com muitas possibilidades de pesquisa, como apontam Kardash e Howell (2000), envolvendo um complexo jogo entre o leitor e as características do texto. Para entender essa complexidade é necessário levar em consideração as muitas características do leitor, o conhecimento anterior que influencia a compreensão geral do texto, o objetivo da leitura e o propósito e nível de motivação do leitor. Isso talvez explique porque pesquisar a compreensão em leitura seja desafiador para os interessados pela área, devendo-se lamentar apenas que por envolver questões muito complexas, não seja possível abranger todas as variáveis que certamente estão relacionadas à essa habilidade.

### **Uma palavra final**

*Nos livros está fixada toda a experiência humana. É por meio deles que os avanços do espírito humano se perpetuam. Um livro é uma ponta de fio, que diz: Aqui parei; toma a ponta e continua, leitor. (...)* (LOBATO, 1932, p37-41)

Ao contrário da maior parte dos intelectuais de seu tempo, que viam na cultura de massa a banalização e a perda da cultura de elite, Lobato abraçou-a e se deixou abraçar por ela.

Por esta razão, Assis & Da Mata (2005) afirmam que a produção dos textos acadêmico-científicos deve ser orientada pelos seus próprios fundamentos sociocomunicativos, nas práticas discursivas em que se constituem, ou seja, entendendo porque e para que se está lendo ou escrevendo, o processo se torna mais significativo. De acordo com as autoras, é necessário que haja uma retextualização dos gêneros do domínio acadêmico-científico guiada por um modelo de ensino/aprendizagem que leve em conta as

condições de produção, recepção e circulação desses gêneros e também a história de letramento dos professores em formação.

Essa retextualização de que falamos é “a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência” (Matencio& Silva, 2003: 3). Dessa forma, quando os professores universitários fazem suas aulas expositivas a partir de um determinado texto, por exemplo, estão realizando uma retextualização já que produzem um novo texto, então falado, composto pelas ideias do autor e pela sua interpretação.

Assim, quando se propõe a importância da retextualização dos gêneros do domínio acadêmico-científico, defende-se que tais textos, antes de serem entregues aos alunos, devem ser explicados, de forma que os estudantes possam contextualizá-los e trabalharem de forma mais significativa. Ao explicar um determinado texto, seria importante levar em consideração a linguagem e o vocabulário dos estudantes, para que possam realmente se apropriar dos conceitos científicos que circulam nos textos.

Ao ler um texto científico, além do conhecimento do gênero (artigo, ensaio, resumo, verbete, entrevista etc.), o aluno-leitor precisará dialogar com a pluralidade linguística de diversas áreas, especialmente no curso de Pedagogia em que os alunos têm contato com textos produzidos por linguistas, linguistas aplicados, críticos literários, psicólogos, sociólogos, psicopedagogos, didáticos, pedagogos, filósofos, matemáticos, geógrafos, historiadores etc. O aluno-leitor tem que dialogar com diversas vozes e linguagens que, por sua vez, diferencia-se a cada abordagem já que estas são permeadas por determinadas concepções de mundo e de sociedade, por um período histórico e por ideologias.

Dessa forma, a leitura de um texto de psicologia, por exemplo, será diferente de um texto de filosofia, pois cada campo do conhecimento possui suas especificidades e, mesmo dentro da psicologia também existirão linguagens diferentes que vão variar de acordo com a posição epistemológica do autor.

Para isso, partimos inicialmente em definir o perfil dos leitores em questão e descobrimos que estávamos diante de leitores que conseguiam interpretar muito do que leem, mas, essas leituras estavam relacionadas a suas vidas cotidianas, estampadas em folhetos, propagandas, cartas e jornais, leituras muito diferentes das que circulam no ensino superior que, como cada âmbito de nossa sociedade, possui gêneros específicos de leituras.

Assim, ao ingressarem numa instituição universitária, os alunos precisam ser inseridos neste novo universo e é preciso que a universidade esteja consciente e preparada para inserir seus estudantes em outras práticas e eventos de letramento, tornando possível um “Letramento acadêmico”. Para que isso aconteça, é importante que se parta dos conhecimentos e habilidades destes alunos, ou seja, é necessário que os professores conheçam seu público de leitores e respeitem o que eles trazem consigo.

Os alunos precisam ser vistos como sujeitos-históricos e suas vozes precisam ser ouvidas, somente assim a formação que o curso se propõe a oferecer pode efetivamente acontecer, já que partimos do pressuposto de que a formação é um processo de transformação identitária, em que novos conhecimentos vão mesclando-se com os existentes, transformando conceitos e atitudes.

Dessa forma, estaremos desenvolvendo a possibilidade de que cada um esteja apto para realizar suas leituras de forma autônoma, fazendo suas próprias interpretações e chegando a suas próprias conclusões. Afinal, essa é a criticidade reflexiva que o curso de pedagogia

espera formar em seus alunos; uma formação de sujeitos que não reproduza as ideologias implícitas em nossa sociedade.

Segundo Larossa (2000), a leitura não é só passatempo, nem mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de adquirir conhecimentos. É, antes de tudo, uma misteriosa atividade, que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos.

Avaliam a leitura como uma obrigação a ser cumprida. Uma das explicações para essas manifestações pode ser o caráter instrumental da leitura que esteve (e está) presente nas práticas escolares. Em tais práticas, os alunos são obrigados a ler e sentem-se à mercê das insistentes advertências do professor de que precisam ler e ter boa fluência na leitura. Essa imposição gera aversão a essa atividade.

“Se a leitura e a escrita são constituintes do ofício do professor, como pretender formar professores sem leitura e sem escrita reais?” (Kramer & Oswald, 2002)

Argumentamos que a prática de leitura na universidade deve avançar para além do saber ler e saber devolver o que foi lido, do mesmo modo como o autor o apresentou. A atividade a ser desenvolvida deve extrapolar os territórios do “eu” e se instituir como espaço e tempo interior, que mobiliza memória, imaginação, pensamentos e sensibilidade e concretizar uma experiência na qual o “leitor ao erguer os olhos mostra a transformação de seu olhar” Larossa (2000).

## Referências

- ALMEIDA, Ana L. C. (2001). O professor-leitor, sua identidade e sua Práxis. In: Ângela Kleiman (Org). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP, Mercado de Letras.
- ANDRADE, Ludmila T. (2004). *Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica.
- ASSIS, Juliana A. & DA MATA, Maria A. (2005). “A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço de sala de aula”. In: KLEIMAN, Ângela B. & MATENCIO, Maria L. M. (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BARZOTTO, Valdir H. (2005). Leitura e interpretação de textos para alunos ingressantes no terceiro grau. In: Regina Lima (Org.). *Leitura: Múltiplos Olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BATISTA, Antonio A. G.; RIBEIRO, Vera Masagão. (2005). Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 89-124.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos sobre educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRITTO, Luiz P. (2003). Leitura e escrita de estudantes universitários. In: *Contra o consenso. Cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP, Mercado de Letras.

- CARELLI, A. E. (2002). *Produção científica em leitura: dissertações e teses (1990-1999)*. Tese de Doutorado não publicada, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- CARELLI, M. J. G. (1996). *Perfil sócio cultural e condições de estudo em alunos da Universidade São Francisco*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade São Francisco. Bragança Paulista, SP.
- CENTOFANTI, E. M., FERREIRA, S. M. & Del Tedesco, T. (1997). Compreensão da leitura por universitários de psicologia. Em G. P. Witter (Org.), *Leitura e universidade* (pp. 33-60). Campinas, SP: Alínea.
- CONY, C. H. (1998). A nova classe dominante. *Revista República*, 17, 31.
- CORRÊA, Carlos H. A. (2001). Entre práticas e representações: notas sobre o encontro com o mundo da leitura na universidade. In: Lílian Silva & Ana Moraes (Orgs.). *Entre leitores: alunos, professores*. Campinas, SP, Komedi: Arte Escrita.
- DROUET, R. C. R. (1995). *Distúrbios da aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- ELLIS, A.W. (1995). *Leitura, escrita e dislexia: Uma análise cognitiva* (2ª ed; D. Batista, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. In: Sousa C. P. (Org.), *Avaliação do rendimento escolar* (6ª ed.; pp. 51-79). Campinas: Papirus.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GARRIDO, E. (1988). *O ensino da filosofia no 2º grau e a compreensão de textos: Um levantamento em São Paulo e uma aplicação da técnica Cloze*. Tese Doutorado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- GEE, James Paul. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 44:8, 2001.
- GOODMAN, Kenneth S. Reading, Writing, and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. In: RUDELL, R. B. & al. (Ed.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, USA: International Reading Association, 1994. p. 1093-1130.
- GREGOIRE, J. & PIÉRART, B. (1997). *Avaliação problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações* (M. R. B. Osório, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Jahoda, M., Lazarsfeld, P. & Zeisel, H. *Die Arbeitslosen von Marienthal: Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*. [Os desempregados de Marienthal: um estudo dos efeitos de desemprego de longa duração]. Leipzig: Hirzel, 1933.
- JURADO, Shirley. ROJO, Roxane. (2006) A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: Clecio Bunzen e Márcia Mendonça (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola.
- KARDASH, C. M. & HOWELL, K. L. (2000). Effects of epistemological beliefs and topic-specific beliefs on undergraduates' cognitive and strategic processing of dual-positional text. *Journal of Educational Psychology*, 92, 524-535.
- KLEIMAN, Ângela B. (2005). As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices da transformação de saberes na interação. In: Angela Kleiman. & Maria de Lourdes

- Matencio. (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP, Mercado de Letras.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.) (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- KOPKE Fº., H. (2001). *Estratégias em compreensão da leitura: Conhecimento e uso por professores de língua portuguesa*. Tese de Doutorado não publicada, Programa de Pós-graduação em Lingüística, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- KRAMER, S.; Oswald, M. L. Em *Leitura e escrita na formação de professores*; Freitas, M. T. A.; Costa, S. R., orgs.; UFJF: Juiz de Fora, 2002, cap. 1.
- LARROSA, J.; *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*, Autêntica: Belo Horizonte, 2000.
- LOBATO, M. America, 1a.ed. S. Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1932.
- MATENCIO, M. L. M. (2002). *Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo*. Scripta (PUCMG), Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32.
- MATENCIO, M. L. M. ; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. (2003). *Retextualização: movimentos de aprendizagem*. In: II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição.
- NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- OLIVEIRA, K. L. (2001). *Compreensão, leitura e desempenho acadêmico com conteúdos específicos no curso de psicologia*. Trabalho de Conclusão de Curso não publicado, Curso Psicologia do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade São Francisco. Itatiba, SP.
- OLIVEIRA, M. H. M. A. (1996). Funções da leitura para estudantes de graduação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(1), 61-68.
- PELLEGRINI, M. C. K. (1996). *Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente a leitura em universitários*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade São Francisco. Bragança Paulista, SP.
- SAMPIERI, R. H. *Metodologia de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.
- SANTOS, A. A. A. (1990a). *Leituras entre universitários: Diagnóstico e remediação*. Tese Doutorado não publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- SANTOS, A. A. A. (1990b). Compreensão em leitura na universidade: Um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 39-53.
- SANTOS, A. A. A. (1990c). Leitura e universidade: Uma análise de algumas questões críticas. *Trans-in-formação*, 2(2-3), 91-104.
- SANTOS, A. A. A. (1991). Desempenho em leitura: Um estudo diagnóstico da compreensão e hábitos de leitura entre universitário. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 6-19.
- STREET, Brian. (1999). Academic Literacies. In: Carys Jones et al. (Org.) *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. John Benjamins.

TEBEROSKY, A. & CARDOSO, B. (1993). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita* (5ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

VICENTELLI, H. (1999). Problemática de la lectura en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educacional*, 3, 195-202.

WITTER, G. P. (1996). Avaliação da produção científica sobre leitura na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1, 31-37.

WITTER, G. P. (1997). Leitura e universidade. Em G. P. Witter (Org.), *Leitura e universidade* (pp. 9-18). Campinas, SP: Alínea.

ZAMPONI, Graziela. (2005). Estratégias de construção da referência no gênero de popularização da ciência. In: KOCH, Ingedore Koch et al. (Orgs.) *Referenciação e discurso*. São Paulo, Contexto.

# CONSTITUIÇÃO DA CULTURA ESPORTIVA E SUA CONFLUÊNCIA COM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE OS *JOGOS* *INTERCURSOS* DAS FACULDADES NETWORK

Alessandra Montesano Ferraz <sup>12</sup>

Henri Vile Pereira de Carvalho <sup>13</sup>

Moacir Celestino de Carvalho <sup>14</sup>

Leonardo Oliveira Augusto <sup>15</sup>

Kleber Tüxen Carneiro <sup>16</sup>

Mário Ferreira Sarraipa <sup>17</sup>

Thiago Augusto Costa de Oliveira <sup>18</sup>

## **Resumo**

O presente trabalho de investigação, buscou refletir sobre a possível causalidade entre os saberes propagados pela Educação Física no espaço escolar e seus desdobramentos e influências na formação da cultura esportiva. Assim, procurou-se conhecer a relação entre as preferências, nas opções das modalidades que constituirão os jogos (*I Intercursos*) a partir de um levantamento prévio e a possível ingerência da Educação Física Escolar na construção ou formação da cultura esportiva. A partir de um estudo qualitativo e o método denominado pesquisa de campo buscou-se analisar as respostas dos 507 participantes, afim de verificar a nossa hipótese. É neste *cenário* que se configura o presente trabalho, cujo objetivo é trazer reflexões e inquietações para esta área do conhecimento humano que tem se mostrado tão resistente e cética a mudanças ao longo da história.

**Palavras Chaves:** Educação Física, Campeonato Intercurso das Faculdades Network, Cultura Esportiva e História da Educação Física.

## **Abstract**

---

<sup>12</sup> Graduando do curso de Educação Física das Faculdades Network.

<sup>13</sup> Graduando do curso de Educação Física das Faculdades Network.

<sup>14</sup> Graduando do curso de Educação Física das Faculdades Network.

<sup>15</sup> Graduando do curso de Educação Física das Faculdades Network.

<sup>16</sup> Possui Graduação em Educação Física e Pedagogia, é Especialista em Pedagogia do Movimento, Mestre em Educação Escolar e Doutorando pela Unesp - Araraquara. Atualmente é docente nas Faculdades Network e na Secretaria da Educação São Paulo/Diretoria de Americana.

<sup>17</sup> Possui Graduação em Educação Física e Pedagogia e é Mestre em Bioquímica pela Unicamp - Campinas. Atualmente é Coordenador do Curso de Educação Física das Faculdades Network e Diretor da E. E. Dr. Telêmaco Paioli Melges

<sup>18</sup> Possui graduação em Educação Física e é Mestre em Ciências da Motricidade pela USP - São Paulo. Atualmente é docente nas Faculdades Network.

This research work sought to reflect on the possible causality between the knowledge propagated by Physical Education in school and their developments and influences in shaping the culture of sports. Thus, we sought to determine the relationship between preferences, the options arrangements which constitute the games (I intercourse) from a previous survey and the possible interference of physical education or training in the construction of sporting culture. From a qualitative study and the method called field research sought to examine the responses of 507 participants in order to verify our hypothesis. It is in this scenario that sets this work, whose goal is to bring ideas and concerns for this area of human knowledge that has proved so resistant to change and skeptical throughout history.

**Key Words:** Physical Education, Sport and Culture and Colleges Championship Intercourse Network, Sports culture e History of Physical Education

## **Introdução**

Impulsionados pelo início do curso de licenciatura em Educação Física no ano de 2011, as Faculdades Network, institui o primeiro *Intercursos* institucional organizado e supervisionado por discentes e especialistas da área (Educação Física).

Engendrado com um olhar profissional e por uma vereda que enalteça a responsabilidade social, dissemina as diretrizes do primeiro *Intercursos*. Oportunizando se pensar no espaço competitivo, a possibilidade da colaboração com os que estão inseridos em espaços de vulnerabilidade social, revertendo toda a arrecadação das inscrições para uma instituição filantrópica.

Deste modo, o presente estudo apropriou-se deste ensejo, para investigar a confluência da cultura esportiva na composição das escolhas de modalidades que compusessem os jogos entre os cursos e sua relação dialética com a Educação Física Escolar. Dito de outro modo, buscou-se averiguar quais modalidades predominariam na escolha dos participantes para comporem o *Intercursos* e se de alguma forma as vivências advindas da Educação Física Escolar influíram em tais escolhas e conseqüentemente na constituição da cultura esportiva.

Assim sendo, o presente estudo está organizado inicialmente versando sobre o abrangente conceito de cultura esportiva, também apresenta uma pequena incursão sobre os ideários que perpassaram a historicidade e a composição da Educação Física no Brasil, situando historicamente o leitor. Não obstante, são apresentados os aspectos metodológicos que subsidiaram a pesquisa, posteriormente os resultados encontrados e uma pequena discussão sobre os mesmos, e por fim, conclui-se com algumas considerações propositivas.

## **Concepção de cultura esportiva**

Para compreendermos melhor a construção do conceito de *cultura esportiva*, julga-se necessário revisitar, ainda que superficialmente, o conceito de *cultura*, por entendemos a cultura esportiva é um fenômeno integrante da cultura geral contemporânea, havendo entre ambas diversos traços identitários comuns, especialmente quanto à lógica de sua produção e de transmissão (PIRES, 2000).

Assim, discorrer sobre o conceito de cultura não é tarefa simples. Embora no senso comum, a palavra tenha uma conotação simplista se limitando a sinônimo de hábitos ou costumes, sua dimensão é muito maior e abrangente.

Podendo ser concebida por uma interpretação antropológica, construção de padrões humanos, entendimento ou por um compreensão sociológica do termo, a partir da lógica de sua difusão e de seus meios de produção.

Todavia conhecendo as *armadilhas* hermenêuticas que permeiam o conceito de cultura e reconhecendo as dificuldades, em definir cultura, considerando a profusão e diversidade de conceitos existentes, optamos por acompanhar a linha de raciocínio desenvolvido por Thompson (1995).

O autor define cultura como o “padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças”(THOMPSON,1995, p.176).

Logo, auxiliados pelas proposições de Thompson (1995) e Pires (2000) fundimos os conceitos, afim de promover uma tentativa de aproximação entre as concepções referidas, objetivando a construção de um conceito de cultura esportiva, que pode, resumidamente, ser entendido como: *o conjunto de ações, valores e compreensões que representam o modo predominante de ser/estar no mundo, em relação ao seu âmbito esportivo, cujos significados são simbolicamente incorporados em diferentes ambientes.*

Essa definição de cultura esportiva não se restringe obviamente ao âmbito esportivo, mas dimensiona-se as diferentes práticas humanas que têm origem nos processos sociais, ideológicos, morais/éticos, econômicos, entre outros confluências do ser/estar-no-mundo, para além do campo específico do esporte.

Assim sendo, compreenderemos cultura esportiva no presente trabalho a partir das contribuições de Pires (2000) como conjunto de ações, valores e compreensões que representam o modo predominante de ser/estar na sociedade e busca relacionar a cultura ao seu aspecto estrutural/contextualizador.

Para elucidarmos melhor, o espaço ocupado pelo fenômeno esportivo no interior da Educação Física, apresentaremos um pequeno *recorte* histórico para situarmos e contextualizarmos os fatos, afim de que, posteriormente possamos discorrer sobre essa intrínseca relação entre Educação Física e cultura esportiva.

## Contextualizando a história da Educação Física no Brasil, a partir da década de 50

Embora reconheçamos a importância de apresentarmos todo o processo histórico que compôs a Educação Física no Brasil, por fins didáticos, nos restringiremos a apresentar um *recorte* histórico, ou seja, uma parte da historicidade, considerando a especificidade do que pretendemos investigar.

Assim sendo, destacamos um forte movimento que influenciou a Educação Física no Brasil denominado movimento de esportivização ou competitivista, que teve início logo após a 2ª Guerra Mundial, mais precisamente no limiar da década de 50, com o Método Desportivo Generalizado, difundido pelo professor Augusto Listello. Esse movimento tinha como principal desígnio inserir o conteúdo esportivo nas atividades desenvolvidas pela Educação Física.

À luz do pensamento de Soares et al (1992), fica evidente as intenções presentes nesse movimento:

[...] essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação de educação física aos códigos/sentidos da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc. (SOARES et al, 1992, p. 54).

Tamanha foi a identificação da área com esse movimento que, em pouco tempo, a Educação Física foi confundida com atividades esportivas. Logo se criou um binômio Educação Física/esporte que atingiu seu auge a partir da década de 70 e sofreu novamente influências do aspecto político, com a ascensão do Regime Militar.

O slogan mais conhecido da época foi “esporte é saúde”, pois o objetivo do governo militar era investir na disciplina para formar um exército composto por uma juventude forte e saudável. “[...] estreitaram-se ainda mais os vínculos entre esporte e nacionalismo, como por exemplo: a campanha da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970, para promover o país.” (BRASIL, 1998, p.21).

Encontramos, no Decreto nº 69.450, de 1971, a ênfase na aptidão física e no reforço da iniciação esportiva nas atividades da Educação Física escolar, visando à descoberta de novos ‘talentos’, porque além da preocupação com a segurança nacional, encontrávamos também um interesse preeminente na projeção política por intermédio dos resultados obtidos nos eventos esportivos internacionais.

Por isso houve um forte investimento econômico na formação esportiva da criança, e a base dessa formação deu-se por intermédio da escola e das aulas de Educação Física.

Diferentemente dos métodos rígidos disciplinadores oriundos da ginástica e do militarismo, encontramos nesse movimento apenas a busca de novos esportistas, o que descaracteriza o ambiente escolar por transformar as aulas em “treinos esportivos”, o professor em técnico e o aluno em atleta. (SOARES et. al, 1992).

Esse modelo teve grande aceitação entre os professores e tornou-se consenso o esporte como principal conteúdo dessa disciplina. No entanto começaram a surgir novos estudos e reflexões sobre a especificidade da Educação Física na escola e, com eles, os questionamentos sobre o reducionismo da área, que teria apenas como função formar atletas, indo na contramão dos objetivos da escola, cuja preocupação era formar pessoas.

Todavia, tal fenômeno deflagra uma grande discussão em torno das aspirações da Educação Física, especialmente no âmbito escolar. Deste modo, em oposição a esse movimento denominado esportivização ou competitivista no final da década de 70 e limiar da de 80, inicia-se um grande debate no cenário nacional sobre os caminhos da Educação Física escolar.

Em estudos realizados por Betti (1991, 1992) e Kunz (1989) os autores apontaram que até os dias atuais a Educação Física Escolar ainda é confundida com o esporte. A referência de conteúdo para as aulas de Educação Física se limita ao esporte, segundo o olhar da maioria dos alunos e o de alguns profissionais da área, como mostram os estudos por estes empreendidos e como nosso estudo também corroborou Carneiro (2009) e (2012).

Tal conjuntura levou-nos a refletir sobre a possível causalidade entre os saberes propagados pela Educação Física no espaço escolar e seus desdobramentos e influências na formação da cultura esportiva. Dito de outra forma, buscou-se averiguar a relação entre as preferências, nas opções das modalidades que constituirão os jogos (*I Intercursos*) a partir de um levantamento prévio por nós empreendido, por ocasião da organização do campeonato e a possível ingerência da Educação Física Escolar na construção ou formação da cultura esportiva.

### **Aspectos metodológicos da pesquisa**

Uma pesquisa de alguma forma, constitui-se num relato de uma longa viagem empreendida por um sujeito, cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados, mas não contemplados com a riqueza de detalhes e orientados por um método científico.

Assim sendo, a escolha assertiva de um tipo de pesquisa é sempre um desafio para o pesquisador (viajante), dada a complexidade de elementos que compõem as diferentes tipologias de pesquisa, deste modo, para um bom desenvolvimento de uma atividade científica (pesquisa), necessariamente implica no acerto da escolha metodológica, ou seja, o sustentáculo de um trabalho de investigação.

Os métodos de investigação foram classicamente considerados como quantitativos e qualitativos por apresentarem características contrastantes quanto à forma e ênfase. Contudo a revisão da literatura sobre pesquisa qualitativa, o que chama a atenção imediata é o fato de que, frequentemente, a pesquisa qualitativa não está sendo definida por si só, mas em contraponto a pesquisa quantitativa.

Entretanto as dissensões entre as abordagens qualitativa e quantitativa refletem divergências epistemológicas, que implicam nos estilos de pesquisa e formas de construção teórica. Convém reiterar, no entanto, que os métodos quantitativos e qualitativos, apesar de suas especificidades, não se excluem. Assim, esta classificação não significa que se deva optar por um em detrimento do outro. O pesquisador pode, ao desenvolver o seu estudo, utilizando os dois, usufruindo, por um lado, da vantagem de poder explicitar todos os passos da pesquisa e, por outro, da oportunidade de minimizar interferências e quantificar informações, a fim de contribuir nas conclusões obtidas.

Deste modo, nossa opção foi por uma abordagem qualitativa, entretanto nos apropriamos de instrumentos quantitativos, para analisarmos os resultados obtidos. Como descreve SAMPIERI<sup>19</sup> (2006, P.102), ao apresentar os benefícios de uma pesquisa qualitativa "Os estudos descritivos/qualitativos pretendem medir ou coletar informações de maneiras independente ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem"

### **Objetivo**

A presente pesquisa tem por objetivo principal, averiguar quais modalidades predominariam na escolha dos participantes para constituírem o *Intercursos* e se de alguma forma as vivências advindas da Educação Física Escolar incutiram em tais escolhas e conseqüentemente na composição da cultura esportiva.

### **Definição do problema**

Considerando que a Educação Física Escolar ainda circunscreve-se ao esporte, sendo ele a referência de conteúdo para as aulas de Educação Física, como apresentamos anteriormente, tal reducionismo teria um desdobramento na escolha das modalidades constituintes do *Intercursos* e por conseguinte no repertório da constituição, ou formação, da cultura corporal.

### **Hipótese**

Analisando a circunscrição do conceito cultura esportiva, somado aos ideários que perpassaram a historicidade e a composição da Educação Física no Brasil pensamos na possível causalidade entre os saberes propagados pela Educação Física no espaço escolar e seus desdobramentos e influências na formação da cultura esportiva. Dito de outra forma, buscou-se averiguar se existe uma relação causal, entre as preferências nas opções das

---

<sup>19</sup> SAMPIERI, R. H. **Metodologia de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

modalidades que constituirão os jogos (*I Intercursos*) a partir de um levantamento prévio por nós empreendido, por ocasião da organização do campeonato e a possível ingerência da Educação Física Escolar na construção ou formação da cultura esportiva.

### **Método**

Utilizamos o método denominado pesquisa de campo, esta abordagem engloba, desde a década de 1930, uma ampla variedade de delineamentos desde sua introdução ao contexto acadêmico por Jahoda, Lazarsfeld e Zeisel (1933). Este estudo é especialmente interessante do ponto de vista do método da pesquisa qualitativa, aomesmotempoemque se constitui como exemplo de triangulação, i.é, uma integração de diferentes abordagens e técnicas – qualitativas e quantitativas – num mesmo estudo.

### **Instrumento**

Foi utilizado um questionário, contendo questões fechadas para coletar dados junto a alunos das Faculdades Network sobre:

- g) Dados pessoais: sexo, idade e curso
- h) Prática de atividade física
- i) O tipo de atividade física
- j) Frequência semanal que pratica a atividade física
- k) Preferência de modalidade a ser disputada no intercursos
- l) Interesse em participar do intercuroso

As questões foram respondidas de próprio punho pelos alunos e o preenchimento do questionário foi realizado no ambiente de estudo dos respondentes. Os pesquisadores estavam presentes durante a aplicação dos questionários explicando as questões e sanando as eventuais dúvidas. Cabe ressaltar, que a pesquisa recebeu o consentimento do diretor acadêmico das Faculdades Network.

### **Participantes e Local**

Participaram desta pesquisa 507 alunos das Faculdades Network, sendo alunos dos cursos de: Pedagogia, Administração, BSI (Bacharelado em Sistemas de Informação), Educação Física, Engenharia, Mecatrônica. Situados em dois Campus: Campus I no município de Nova Odessa e Campus II no município de Sumaré.

### **Apresentação e análise dos resultados**

Com desígnio de mensurar as respostas, descrita no questionário respondido pelos discentes dos diferentes cursos, anteriormente apresentado, buscamos quantificá-las a partir de um os tratamentos estatísticos.

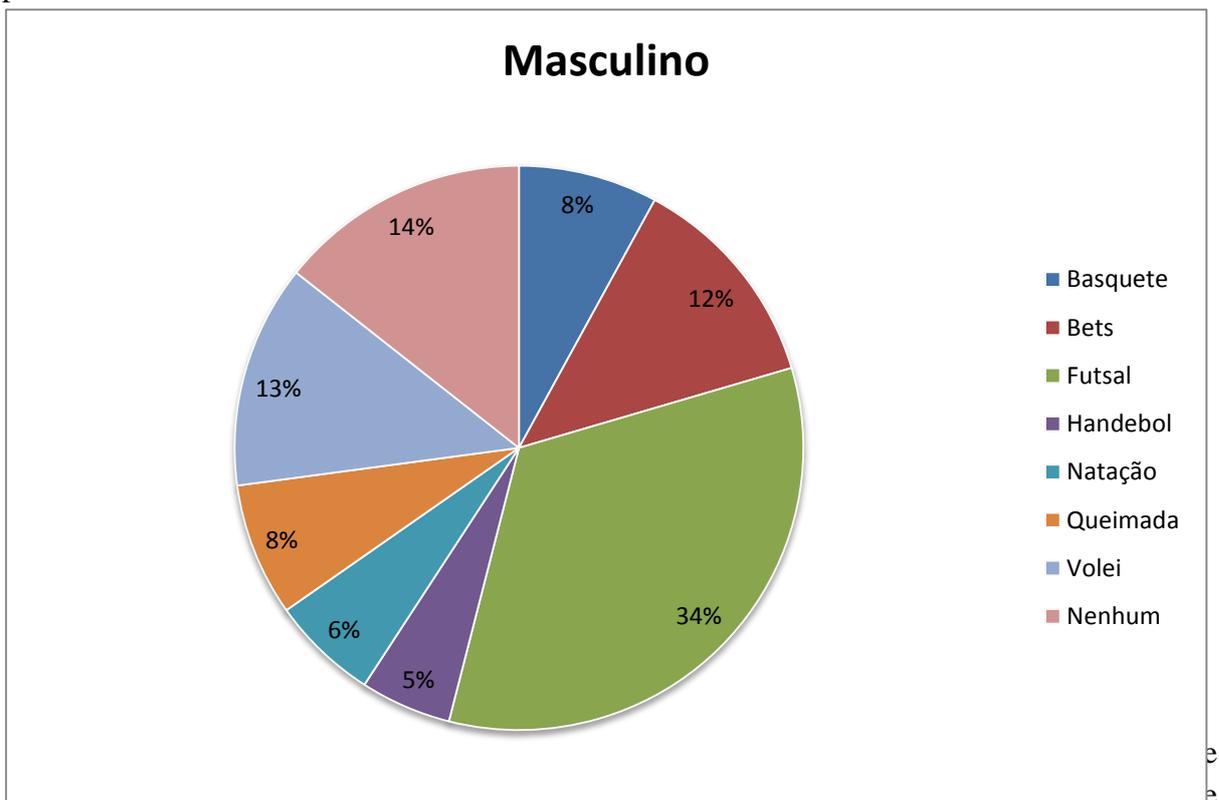
Convém relembrarmos o que dissemos anteriormente, embora nosso estudo seja de natureza qualitativa, no entanto, usamos de procedimentos quantitativos, porque entendemos que os métodos quantitativos e qualitativos, apesar de suas especificidades, não se excluem.

Os resultados foram agrupados em duas categorias, masculino e feminino. Cabe ressaltar, que essa divisão não tem relação alguma com distinção de gênero, ou qualquer manifestação sexista, mas por uma questão didática, já que cada gênero guarda suas especificidades, no gosto e na prática desportiva.

Cabe ressaltar, que quando pensou-se na formação das possibilidades de modalidades que pudessem fazer parte dos jogos Intercursos, procurou-se alternar o repertório de possibilidades, de maneira que superasse o reducionismo hegemônico propagado pela tradição da Educação Física Escolar das quatro clássicas modalidades (Futebol/Futsal, Basquetebol, voleibol e handebol) e também aludir a novas possibilidades de estruturação de campeonatos que rompesse com as tradições clássicas a partir dos apontamentos sugeridos pelos pesquisados, na tentativa da expansão da cultura esportiva.

Assim, nos agrupamentos masculinos, encontramos as seguintes quantificações nas opções sinalizadas: Basquete (26); Bets (41); Futsal (110); Handebol (17); Natação (20); Queimada (25); Vôlei (42); Nenhum (47).

Para melhor visualização e entendimento dos resultados, apresentaremos na página a seguir, um o gráfico que possibilidade compreendermos os dados, distribuídos em percentualidade:



propagação no interior das práticas pedagógicas da Educação Física, já suspeitávamos de seu despontar nas escolhas.

Contudo nosso assombramento ocorreu com o nível de abstenção dos participantes frente as possibilidades (14%), tal apontamento abre margem para investigações futuras sobre o que estaria subjacente a escolha em não optar por modalidade alguma. Dito de outra forma, quais os motivos intrínsecos que levaram os pesquisados a não escolherem as modalidades oferecidas. Seria um prenuncio de excessivo sedentarismo? Resquícios ou opção da cultura esportiva propagada tradicionalmente pela Educação Física Escolar? Uma resposta ao não desejo de existir o campeonato? Enfim são muitas possibilidades que mereciam uma investigação mais detalhada.

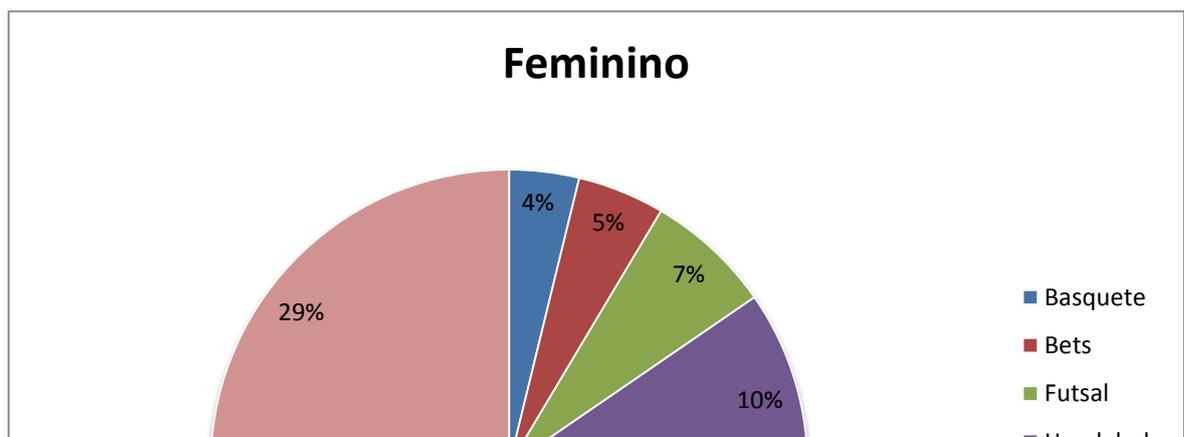
Não obstante, como segunda opção mais escolhida aparece o voleibol, com um percentual de (13%) o que reforça nossa hipótese da relação causal entre ingerência da Educação Física Escolar e a formação da cultura esportiva. Assim as modalidades classicamente disseminadas ou instituídas como conteúdo da prática pedagógica da maior parte dos docentes da área da Educação Física repercutiriam significativamente na constituição da cultura esportiva.

Contudo como terceiro principal apontamento, encontramos o jogo de Betis (12%), o que nos leva a refutar nossa afirmação anterior, sobre a perpetuação clássica dos conteúdos esportivos hegemônicos, todavia como um dos municípios (Nova Odessa) onde reside boa parte dos pesquisados, promove com certa frequência campeonatos de Betis, já não sabemos aferir qual seria proporcionalmente a maior intervenção, ou repercussão sobre esse apontamento.

Quanto as outras seleções das demais modalidades, consideramos todas com percentuais relativamente próximos e voltam a corroborar nossa hipótese da forte relação das modalidades clássicas propagadas no interior da prática pedagógica da Educação Física e o desenvolvimento da cultura esportiva a partir desta concepção.

Conquanto, as opções do gênero feminino apresentam um cenário diferente do masculino, sendo ele: Basquete (16); Bets (20); Futsal (29); Handebol (43); Natação (49); Queimada (46); Vôlei (96); Nenhum (124).

Para melhor visualização e entendimento dos resultados, apresentaremos na página a seguir, um o gráfico que possibilidade compreendermos os dados, distribuídos em percentualidade:



Os dados encontrados merecem observações, e novamente o nosso assombramento reaparece, contudo, agora em maior escala, porque o nível de abstenção das participantes foi de (29%), sendo a principal resposta no agrupamento feminino.

Tal apontamento revela a necessidade de investigações futuras sobre o que estaria subjacente a escolha em não optar por modalidade alguma. Porque e quais os motivos intrínsecos que levaram as pesquisadas a não escolherem as modalidades oferecidas. Há muitas possibilidades merecem uma investigação mais aprofundada.

A opção mais escolhida pelas pesquisadas foi o voleibol, com um percentual de (23%) dos apontamentos, o que reforça nossa hipótese da relação causal entre ingerência da Educação Física Escolar e a formação da cultura esportiva. Considerando que o voleibol foi inculcado classicamente como único conteúdo da Educação Física Escolar para meninas, tal percentual nos permite inferir, que essa escolha esteve subsidiada por tal ingerência e que seus desdobramentos repercutiriam significativamente na constituição da cultura esportiva.

Não obstante, encontramos mais um lampejo que corrobora nossa hipótese de causalidade, uma vez que como segunda opção mais assinalada foi a queimada, com (11%) de aparecimento nas respostas, outro conteúdo inculcado classicamente na Educação Física Escolar para meninas.

Quanto as outras seleções das demais modalidades, consideramos todas com percentuais relativamente próximos e voltam a corroborar nossa hipótese da forte relação das modalidades clássicas propagadas no interior da prática pedagógica da Educação Física e o desenvolvimento da cultura esportiva a partir desta concepção.

### **Uma palavra final**

Nosso intento na singela investigação foi tentar observar a forte relação entre a Educação Física e a formação da cultura esportiva. Deste modo, buscamos apresentar a partir dum recorte histórico a inserção ideológica do esporte e como o mesmo foi facilmente aderida com desdobramentos até os dias atuais, e o quanto a cultura esportiva dimensiona-se nas diferentes práticas humanas que têm origem nos processos sociais, ideológicos, morais/éticos, econômicos, entre outros confluências do ser/estar-no-mundo.

Assim, embora os dados de nosso estudo tenha demonstrado ainda a hegemonia do ensino dos esportes clássicos, uma tradição bastante cristalizada, ele também apresentou alguns avanços com o apontamento de conteúdos que em outrora não apareciam. Seria pretensão acharmos que os estudos revelam a dimensão da totalidade, contudo ele abre um espaço para pensarmos na expansão de culturas escolares propagadas pela Educação Física que postulam outros significados para a formação do discente.

A Educação Física deve romper com a perpetuação dos conteúdos clássicos e hegemônicos, ela não pode mais legitimar sua existência com discursos amplos, ou por meio de sentimentos e até unicamente mirando os benefícios, conforme advoga Freire (1989):

[...] dizer, por exemplo, que a Educação Física é importante porque faz a criança usar sua energia excedente, ou porque desenvolve a disciplina, o companheirismo, a responsabilidade, não chega a convencer ninguém de sua importância na escola. Isso tudo é muito vago e discutível.” (Idem, 1989, p. 182).

Todavia ela justificará sua existência quando apresentar a cultura do movimento como um patrimônio cultural humano que é necessário conhecer em três dimensões: como foi desenvolvido ao longo de nossa existência humana, como está sendo apresentado atualmente e quais possibilidades teremos sobre ele em um futuro bem próximo.

E assim, sua repercussão poderá ampliar a constituição e formação da cultura esportiva e impetrar uma práxis transformadora, para que os discentes por ela formados produzam transformações no repertório da cultura esportiva e apresentem novas proposições e organização de futuros eventos que abarquem a diferentes constituições da cultura corporal.

## **Referências bibliográficas**

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

\_\_\_\_\_. **Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê?** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.13, n.2, p.282-7, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física.** Brasília: MEC, 1998.

CARNEIRO, K. T. **O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma análise sobre as concepções atuais dos professores.** 168f Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

CARNEIRO, K. T. **O jogo na educação física escolar.** São Paulo, SP: Phorte, 2012.

FREIRE, J. B. & Scaglia, A. J. **Educação como prática corporal,** São Paulo, SP: Scipione, 2003.

Jahoda, M., Lazarsfeld, P. & Zeisel, H. **Die Arbeitslosen von Marienthal: Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit.** [Os desempregados de Marienthal: um estudo dos efeitos do desemprego de longa duração]. Leipzig: Hirzel, 1933.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, E. **O esporte enquanto fator determinante da Educação Física. Contexto & Educação.** v.15, p.63-73, 1989.

PIRES, Giovani De Lorenzi Pires. **A educação física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória em pesquisa-ação no ensino de graduação. Subsídios para a saúde?** Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2000, 251 p. Tese (doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Unicamp.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: **Educação Física.** São Paulo: SEE, 2008.

SOARES, C. L. **Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade.** Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. n.2, p. 6-12, 1996.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis: Vozes, 1995.

## UMA VIDA ILUMINADA: FOTOGRAFIA E MEMÓRIA NA SÉTIMA ARTE

Helena Brandão Viana

“Fotografia é memória e com ela se confunde” (KOSSOY *apud* SAMAIN(1998, p.42). Podemos iniciar uma pesquisa, motivados por uma única imagem, uma fotografia que traz dentro de si uma história. Uma fotografia pode nos levar a lugares jamais imaginados e nos contar fatos únicos. O autor ainda diz que reconstituir um tema do passado através da fotografia ou de um conjunto de fotografias, requer imaginação. Podemos também através de uma fotografia ou conjunto de fotografias ressignificar a memória, a nossa ou a do outro. O mergulho em uma imagem fotográfica pode trazer à tona lembranças e luminescência ao nosso presente.

O contexto particular que resultou na materialização da fotografia, a história do momento daqueles personagens que vemos representados, o pensamento embutido em cada um dos fragmentos fotográficos, enfim, a vida do modelo referente – sua realidade interior – é, todavia, invisível ao sistema óptico da câmara. Não deixa marcas na chapa fotossensível, não pode ser revelada pela química fotográfica, nem tampouco digitalizada pelo *scanner*. Apenas imaginada (KOSSOY *apud* SAMAIN, 1998, p.43)

Esta busca da ressignificação da memória através da fotografia é retratada no filme “Uma vida iluminada”, que foi baseado no livro de JohnatanSafranFoer – *Everythingisilluminated*. O filme conta a história de um jovem escritor judeu, chamado no filme de JohnathanFoer (vivido por Elijah Wood) que coleciona memórias de família. São objetos que trazem lembranças de determinadas pessoas e momentos que já se foram. Ele justifica a coleção, dizendo que guarda esses objetos para não esquecer.

Desde menino ele guarda diversos objetos dentro de pequenos sacos plásticos e pendura em uma parede de seu quarto. No leito de morte sua avó lhe entrega uma foto amarelada, deixada por seu avô. Na foto, está o avô ao lado de uma bela jovem, chamada Augustine. Jonathan, pergunta então para a sua avó quem é Augustine, mas essa desfalece sem lhe dizer. Jonathan então decide ir à Ucrânia, terra natal de seu avô, investigar e tentar

achar Augustine, que seria a pessoa responsável por ter salvado a vida de seu avô, na época da matança dos judeus pelos nazistas.

Na Ucrânia, quem é contratado como guia e tradutor para ajudar Jonathan, é Alex (que sabe falar um pouco de inglês) e seu avô (que finge ser cego no início do filme). Alex é exímio dançarino, se veste como um rapper e parece entusiasmado com a cultura norte-americana. Quando Jonathan chega à Ucrânia, é recebido por Alex e uma banda na estação de trem. Jonathan, morre de medo de cachorro, e logo no início dessa busca é obrigado a ir no banco de trás com a cachorra-guia do avô “cego”, que agora é o motorista deles. A viagem começa tensa para Jonathan.

Os três partem em busca de Trachimbrod, que é a cidade de onde seu avô partiu para os Estados Unidos, antes do holocausto. Ao pararem para pernoite em um Hotel analisam as fotos que Jonathan trouxe. Parecem mergulhar em suas imagens tentando tirar das fotos alguma informação que os ajudasse a encontrar Augustine, Trachimbrod e memórias de seu avô. Aos poucos a convivência e semelhanças de histórias vividas traz mais intimidade ao grupo.

A imaginação e o afeto são dois aspectos que participam do processo constante de reconstrução das histórias da vida ao longo do tempo (FERNANDES e PARK, 2006, p.42).

Nessa busca dirigem muito pelas estradas estreitas da Ucrânia e perguntam muitas e muitas vezes, para muitas pessoas, onde fica Trachimbrod. Parece que é um lugar esquecido e que ninguém sabe explicar onde fica. Mesmo com um mapa na mão, o trio se perde e fica parado na estrada sem gasolina. Andando um pouco a pé, o avô vê uma grande depressão com velhas armas de guerra e tanques destruídos pelo tempo. Aquela imagem traz lembranças fortes da guerra àquele velho.

A possibilidade de evocar imagens significativas vivenciadas no passado e de relacioná-las com o que é vivenciado no tempo atual revela um processo de ressignificação das vivências, tanto das passadas como das presentes e futuras, ou seja, do que se viveu, do que se vive, do que se procura manter ou experimentar futuramente. Lembrar não significa reviver fatos acontecidos tais quais aconteceram, mesmo porque isso está perdido, mas evocar fatos e situações que adquiriram significado particular, é "rememorar fatos esquecidos, guardados na memória e que podem ter um significado para o momento atual" (SETUBAL e SILVA, 1989, p. 33).

Resolvem dormir ali mesmo, para no outro dia procurar gasolina. O avô, sempre está muito pensativo. Seu neto Alex ao ver o avô dormindo, comenta com Jonathan que ele parece sempre estar sonhando com algo, mesmo quando está acordado. Aparentemente, o avô tem devaneios sobre o passado e fica no ar um mistério a ser solucionado.

No dia seguinte, já com gasolina para abastecer o carro, eles continuam sua jornada. Encontram uma casinha, com muitos varais e roupas estendidas balançando ao vento. Na varanda da casa, uma velhinha agachada ao chão, esfrega umas peças de roupa. O guia se aproxima e mostra a ela a foto. Ela num primeiro momento recusa a olhar a foto, como se recusasse a relembrar o passado. Num segundo momento, quando ela olha a foto e diz conhecer o casal que está na foto, dá ao telespectador a impressão de que ela é Augustine. Ela os convida a entrar na casa, onde tem malas e malas, caixas e caixas de lembranças. Ela também é uma colecionadora de lembranças familiares. Ela conta que guarda todos esses objetos, por medo de esquecer o passado, as lembranças. Essa velhinha é irmã de Augustine. Ela conta aos viajantes sobre a tristeza da guerra e a calamidade que se impôs aos judeus. Relembra fatos do passado e conta o que lembra aos seus visitantes. Todos ouvem atentos e o velho motorista revive o triste passado. Ao ouvir essa história, o velhinho que os conduzia nessa busca, relembra de como escapou da morte naqueles dias.

A possibilidade de falar e de ser ouvido pode auxiliar no processo detonador das lembranças. O narrador não utiliza a rememoração apenas como processo de nostalgia de um tempo vivido, mas como possibilidade de aprofundamento da consciência histórica e, portanto, como possibilidade de modificar o presente, agindo nele de maneira semelhante ou diferente da vivida anteriormente, porém como ação ou sentimento consciente de algo carregado de significação. Entende-se, então, que os três tempos: passado, presente e futuro, estão interligados e que o sentido de reconstrução do passado é dado pelo presente (que o reinterpreta) e essa reconstrução vai reorientar futuras ações. Assim, esses três tempos não são simplesmente continuidades cronológicas, mas se auto-influenciam em um encadeamento de sentidos e significados. (FERNANDES, 2006).

Ela os leva a Trachimbrod. Lá eles vêem, de uma forma diferente o holocausto que aconteceu aos judeus daquela região. Há um túmulo raso, na terra, com pedras ao redor. Lá ela conta como as coisas passaram em relação a Augustine e o avô de Johnathan. Augustine e o avô de Johnathan esperavam um bebê. Ele fuge da guerra, rumo aos Estados

Unidos para organizar as coisas e levar Augustine posteriormente. Antes que ele pudesse busca-la, ela morre nas mãos dos nazistas.

O trabalho da memória é indissociável da organização social da vida e por ele se dá a construção de coerência e de continuidade da própria história da pessoa; nas palavras do autor, "a reconstrução *a posteriori* da história da vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência" e, "através desse trabalho de reconstrução de si mesmo, o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros" (POLAK, 1989, p. 13).

Uma única foto modificou a vida de Jonathan Foer e a de seus guias. As vidas se entrelaçaram de uma forma muito interessante, mostrando que todas as nossas ações de alguma forma transformam o mundo ao nosso redor e essas mudanças refletem por toda a vida. Ilustrando essas idéias temos a afirmação de Kim que diz que:

[...] nunca deixamos de interpretar e reinterpretar nossa vida. (...) Isso significa que o bom senso erra redondamente ao considerar que o passado seja algo fixo, imutável, invariável, oposto ao fluxo contínuo do presente. Pelo contrário, o passado é maleável e flexível, modificando-se constantemente à medida que nossa memória reinterpreta e re-explica o que aconteceu (Kim, 2003, p.230 *apud* FERNANDES e PARK, 2006).

Pensando na afirmativa acima, podemos visualizar a importância da pesquisa que utiliza a fotografia e a memória para que possamos entender melhor quem somos, nosso papel no mundo, na sociedade, na família e diante de nós mesmos. Ivan Isquierdo afirma que "Cada um de nós é quem é porque tem suas próprias memórias", e quantas vezes insistimos em não perturbarmos a nossa 'memória' (IZQUIERDO, 2004, *apud* FERNANDES e PARK, 2006).

Quando apreciamos determinadas fotografias nos vemos, quase sem perceber, mergulhando no seu conteúdo e imaginando a trama dos fatos e as circunstâncias que envolveram o assunto ou a própria representação (o documento fotográfico) no contexto em que foi produzido: trata-se de um exercício mental de reconstituição quase que intuitivo (KOSSOY, 1998: 42).

O interessante desta trajetória é poder observar como as lembranças do passado podem alterar o presente de cada um. Ao mergulhar nas lembranças podemos alterar nosso presente, às vezes de maneira trágica. Lembranças muitas vezes trazem luz ao nosso presente,

esclarecendo o porque de muitas atitudes e decisões que tomamos ao longo de nossa vida. Muitas vezes precisamos nos deixar iluminar pelas lembranças para entender nosso próprio eu. É necessário olhar para o avesso, olhar do outro lado, do lado de dentro, para podermos enxergar melhor ou enxergar diferente. “[...] as versões das pessoas sobre seus passados mudam quando elas próprias mudam” (PORTELLI, 2004, p. 298 *apud* FERNANDES e PARK, 2006, P. 41).

Embora o filme traga à tona alguns buracos negros da história, ele fundamentalmente conta uma história de busca. Busca por pessoas e lugares que não existem mais. Busca de verdades escondidas que cada família tem. Retrata também as delicadas estórias que ligam o passado e o futuro.

Lembrar não é a re-excitação de inumeráveis traços fragmentados, fixos e sem vida. É uma reconstrução, ou construção imaginativa, construída a partir de nossa atitude em relação a uma massa ativa de reações ou experiências do passado organizadas, e em relação a pequenos detalhes importantes que comumente aparecem em imagem ou na forma da linguagem (BARTLET, 1961 *apud* SANTOS, 2006, P. 46).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTLETT, Frederic Charles. 1961 [1932]. Remembering; a study in experimental and social psychology. The Cambridge psychological library. New York, Cambridge, Eng.,: The Macmillan Company;The University press, p. 213.

FERNANDES, Renata Sieiro. Girl's memories. **Cad. CEDES.**, Campinas, v. 22, n. 56, 2002.

FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini. Remembering-forgetting: working with children memories. **Cad. CEDES.**, Campinas, v. 26, n. 68, 2006.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1989

SAMAIN, Etienne. **O Fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, MyrianSepúlveda dos. História e Memória: o caso do Ferrugem. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 23, n. 46, 2003.

SETÚBAL e SILVA, M. Alice; GARCIA, M. Alice L.; FERRARI, Sônia C.M. Memória e brincadeira na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. São Paulo: Cortez, 1989. In: FERNANDES, Renata Sieiro. Girl's memories. **Cad. CEDES.**, Campinas, v. 22, n. 56, 2002.

Sight & Sound ns15 no12 D 2005, Copyright 1982-2006 The H.W. Wilson Company.

Allrightsreserved. <http://www.bfi.org.uk>



**NORMAS PARA PUBLICAÇÕES DE  
ARTIGOS CIENTÍFICOS**

## 1 Tipos de Trabalhos

Artigos de Pesquisa: apresentação de trabalhos científicos com até 15 páginas;

## 2 Formatação

### Formato e Configurações

Word

Papel A4

Margens: Superior 3 cm; Inferior 2 cm; Esquerda 3 cm; Direita 2 cm

### Tipo de fonte

Times New Roman

### Título

Título do artigo (em letras maiúsculas): Fonte 14; centralizado (negrito)

### Seção e Subseção

Negrito, a primeira letra maiúscula sem recuo, alinhada à esquerda. Fonte 12.

### Autor

Nome do(s) autor(es): Fonte 12; alinhado à direita

### Nota de rodapé

Nomes(s) do(s) autores, breve currículo que o(s) qualifique na área de conhecimento do artigo, endereço eletrônico, identificado na primeira página. Fonte 10, alinhado à esquerda.

### Resumo, *Abstract* e palavras chaves

Resumo: com, no máximo, 200 palavras, redigir em um único parágrafo, sem recuo, fonte 12.

*Abstract*: resumo em inglês, fonte 12 e em itálico.

Palavras chave; *keywords*: fonte 12; até seis palavras;

### Texto

Corpo do texto: fonte 12 (justificado)

### Numeração de páginas

Todas as folhas do trabalho devem ser contadas sequencialmente, no canto superior direito da folha.

### Espaçamento

Entrelinhas: simples

Recuo no começo do parágrafo: 1 cm (texto)

### Alinhamento

Justificado

### Referências

As referências devem seguir as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas – NBR 6023 – 2002)

### **Figuras e Tabelas**

Figuras: legenda abaixo, centralizada, com fonte 10;

Tabelas: título acima, centralizada, com fonte 10;

### **3. Elementos de composição de trabalhos** (Conforme NBR 6022/2003 e NBR 14724/2002)

#### **1 Introdução**

Parte inicial do artigo, onde em que devem constar a delimitação do assunto tratado, os objetivos da pesquisa e outros elementos necessários para situar o tema do artigo.

#### **2 Referencial teórico (Revisão bibliográfica)**

Parte principal do texto, que contém a exposição ordenada e pormenorizada do assunto tratado. Divide-se em seções e subseções, que variam em função da abordagem do tema e do método.

#### **3 Metodologia**

A Metodologia que fará a descrição de todos os meios utilizados para elaboração e catalogação da pesquisa e resultados dela.

#### **4 Resultado e discussão**

Partição a qual deverá evidenciar e discutir efetivamente todos os resultados obtidos no estudo proposto.

#### **5 Considerações finais**

Parte final do texto, na qual se apresentam conclusões correspondentes aos objetivos ou hipóteses.

### **Referências**

Elementos obrigatório, elaborado conforme a NBR 6023.

