

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS**

**LINGUAGEM E SUAS POSSIBILIDADES
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

MARIA FERNANDA TELO LADEIRA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade (Área de Pedagogia da Motricidade Humana).

**RIO CLARO
Estado de São Paulo-Brasil
Abril de 2007**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS**

**LINGUAGEM E SUAS POSSIBILIDADES
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

MARIA FERNANDA TELO LADEIRA

Orientadora: Prof^a Dr^a SURAYA CRISTINA DARIDO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade (Área de Pedagogia da Motricidade Humana).

**RIO CLARO
Estado de São Paulo-Brasil
Abril de 2007**

Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre me apoiaram nas minhas decisões acadêmicas, aos meus alunos, minhas grandes inspirações, e a minha querida Prof^a. Suraya por ser um exemplo de determinação e competência.

“A grandeza de um ser humano não está no quanto ele sabe, mas no quanto ele tem consciência que não sabe. O destino não é freqüentemente inevitável, mas uma questão de escolha. Quem faz escolha, escreve sua própria história, constrói seus próprios caminhos”.

Augusto Cury

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado forças para concluir mais esta jornada e aos meus pais pela confiança investida em mim.

Agradeço ao professor Marcos G. Neira e à professora Sara Q. Matthiesen, os quais contribuíram para a melhoria e elaboração deste trabalho.

Aos meus professores do Mestrado: Leila, Samuel, Tati e Suraya, pelas excelentes aulas.

Tenho muito a agradecer à Prof^a. Ione M. Aschidamini, docente da Universidade Federal do Paraná, que me auxiliou no entendimento da técnica de Grupo Focal.

Aos meus amigos professores, das duas escolas que trabalho, pelo exemplo de competência e honestidade.

Agradeço aos integrantes do LETPEF (Laboratório de Estudos Pedagógicos em Educação Física) pela amizade e pelas contribuições na minha formação. Em especial, o Osmar, a Janaína, o Glauber, o Anael, o André e o Chris por terem participado do meu estudo e contribuído com ótimos depoimentos.

A Kiki e a Gisely, minhas grandes amigas neste trajeto do Mestrado.

Ao Heitor por ter ligado em casa avisando dos prazos e por ter me auxiliado na etapa final.

À professora Silvia por ter feito as correções ortográficas do trabalho.

Agradeço ao meu eterno namorado pela paciência que teve comigo nesses últimos anos e por entender a importância que os estudos têm em minha vida.

Agradeço também ao Governo Estadual de São Paulo por ter concedido a Bolsa Mestrado, auxílio financeiro que foi indispensável. Conseqüentemente, agradeço à supervisora Cleide, da Diretoria de Ensino de Votorantim, pela atenção, solucionando sempre as minhas dúvidas quando necessário.

Agradeço a amabilidade dos funcionários da biblioteca, em especial a Rejane, e das funcionárias da seção de pós-graduação.

À Suraya, pela amizade, carinho e orientação que foram importantes na conclusão deste trabalho. Soube com sutileza e muita responsabilidade guiar com êxito este estudo.

RESUMO

Em 1999, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio, baseando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) aprovadas em 1998 e publicadas em 1999. Estas publicações inserem a Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com outras disciplinas, como: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Informática e Arte. No entender dos consultores, a Educação Física faz parte do universo dos conhecimentos humanos relativos à manifestação das intenções e da comunicação. Este trabalho surgiu da necessidade de aprofundar as temáticas relacionadas à Educação Física e linguagem, uma vez que a literatura da área, bem como os documentos legais, ainda deixam lacunas quanto a esses aspectos. O objetivo do presente estudo foi o de levantar e analisar na bibliografia conhecimentos que relacionassem a Educação Física escolar à questão das linguagens. Além disto, buscou-se junto a cinco professores de Educação Física, atuantes no Ensino Fundamental e/ou Médio, desvelar os seus conhecimentos a respeito das interfaces entre Educação Física escolar e linguagem, a partir de um Grupo Focal. Anteriormente à discussão, os professores assistiram ao documentário “Dançando em cadeiras de rodas”, o qual mostrou a trajetória de um grupo de dança que tinha dentro do seu elenco também pessoas com necessidades especiais. Os professores se posicionaram sobre todas as questões colocadas, apontaram bibliografias e mostraram conhecimentos dos documentos oficiais. Estiveram presentes nas falas dos professores aspectos na temática da inclusão, uma vez que os mesmos acreditam que tratar de atividades que envolvam as diferentes linguagens, possibilita um maior envolvimento dos alunos. Foram abordadas as relações que os professores realizaram entre linguagem, autonomia e inserção social. Ocorreu um consenso de que o conhecimento dos códigos das diferentes manifestações leva à inserção social do aluno. Ao investigar o conhecimento dos professores a respeito das relações entre a Educação Física escolar e linguagem, foi possível verificar que os professores apresentam noções, porém superficiais dos conceitos de linguagem corporal, gramática, texto, símbolo e cultura. Foram analisadas as concepções que os professores têm sobre linguagem relacionada ao seu papel dentro do programa escolar. Identificou-se que os professores percebem a linguagem enquanto orientações didáticas, embora durante o encontro tenham observado outras possibilidades. Além disto, foi possível verificar um amadurecimento do grupo de professores ao final do encontro.

Palavras-Chave: Educação Física escolar; Linguagem; Grupo Focal.

| SUMÁRIO | | Página |
|---|--|---------------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | | 08 |
| 2. OBJETIVO..... | | 16 |
| 3. REVISÃO DA LITERATURA..... | | 17 |
| 3.1. Objetivos de Ensino..... | | 17 |
| 3.2. Conteúdos..... | | 35 |
| 3.3. Orientações Didáticas..... | | 49 |
| 3.4. Avaliação..... | | 54 |
| 4. METODOLOGIA..... | | 66 |
| 5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS | | 78 |
| 5.1. Linguagem e inclusão..... | | 78 |
| 5.2. Linguagem, autonomia e inserção social..... | | 85 |
| 5.3. Linguagem e os conteúdos estruturantes..... | | 91 |
| 5.4. Educação Física e Linguagem: concepções presentes..... | | 101 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | | 114 |
| 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | | 120 |
| ABSTRACT..... | | 126 |
| ANEXOS..... | | 127 |

1. INTRODUÇÃO

Em 1999, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio (BRASIL, 1999b), baseando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) aprovadas em 1998 e publicadas em 1999 (BRASIL, 1999a). Estas publicações inserem a Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com outras disciplinas, como: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Informática e Arte. No entender dos consultores, a Educação Física faz parte do universo dos conhecimentos humanos relativos à manifestações das intenções e da comunicação.

Este trabalho surgiu da necessidade de aprofundar as temáticas relacionadas à Educação Física e linguagem, uma vez que a literatura da área, bem como os documentos legais, ainda deixam lacunas quanto a esses aspectos.

O texto dos PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 1999b) não tratou, de modo aprofundado, das possibilidades da Educação Física na escola enquanto linguagem. Por essa e por outras razões, o Governo Federal sentiu a necessidade de publicar um outro documento, os PCNs +, cujo significado é Parâmetros Curriculares Nacionais Mais, Ensino Médio – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), o qual teve uma importante contribuição no

entendimento desta relação, ou seja, da Educação Física com a linguagem, embora falte outros “olhares” que permitam desvelar interfaces de modo mais sistematizado.

No meu trabalho de conclusão de curso (LADEIRA, 2002) procurei investigar possíveis relações da Educação Física com a linguagem, porém mais dúvidas foram levantadas devido à complexidade do tema e da falta de suporte dos próprios professores participantes da pesquisa, os quais abordavam o assunto.

As dúvidas que permaneceram do trabalho de 2002 e as novas possibilidades, que com o tempo verifiquei para trabalhar a questão da linguagem nas aulas de Educação Física, foram algumas das motivações que me fizeram prosseguir os estudos nesta temática, porém agora no mestrado.

Após três anos da minha monografia, em 2005, quando ingressei no mestrado, verifiquei ainda a existência de poucos estudos envolvendo as relações entre Educação Física com a linguagem. Isto, conseqüentemente, acabou justificando a necessidade de um aprofundamento da revisão da literatura.

Na Educação Física é importante a tematização da linguagem, pois além da linguagem verbal e expressiva, todo o ser humano se torna linguagem na medida em que se movimentar é estabelecer um diálogo com o mundo. A linguagem verbal é apenas uma das formas de comunicação. A criança, principalmente, comunica-se muito através dos movimentos, o brincar é a sua forma de expressão (KUNZ, 2003).

Se aceitarmos que a Educação gera significados essenciais que permitem compreender o mundo e participar dele, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias privilegiará a aquisição e o desenvolvimento da competência geral de manejar sistemas simbólicos e decodificá-los.

A linguagem tem sido objeto de estudo da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Epistemologia, História, Semiótica, Lingüística, Antropologia etc. Pela sua natureza, é transdisciplinar, não menos quando é enfocada como objeto de estudo, e exige dos professores essa perspectiva em situação didática (BRASIL, 1999b).

A Educação Física, no contexto educacional, pode cumprir um importante papel na formação do aluno, pois além de uma prática pedagógica, é uma prática social que tem como objeto de estudo o movimento corporal humano que se expressa por meio do jogo, da dança, da ginástica, da capoeira, do esporte e das lutas. Possibilita ao aluno a adoção de atitudes de solidariedade e cooperação quando trata, por exemplo, das diferenças em jogar “com” e jogar “contra”.

A Educação Física no Ensino Médio, muitas vezes, limita-se à prática e à especialização das modalidades esportivas iniciadas no Ensino Fundamental. Pretende-se, ao abordá-la na área de Linguagens, promover uma valorização maior da disciplina, pois acredita-se que, desta forma, ela conseguirá atingir outros objetivos, ou seja, outras instâncias além da esportiva, ao deixar de lado a exclusividade no trabalho com rendimento máximo que, infelizmente, ainda predomina no âmbito da Educação Física escolar, caracterizando o seu fazer pedagógico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999a) também evidenciam o mérito da linguagem ao priorizar a necessidade da escola ressaltar a importância de todas as linguagens como elementos constituintes do conhecimento e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer e expressar o mundo.

Mattos e Neira (2000) definem as linguagens como sendo:

[...] sistemas simbólicos, instrumentos de conhecimento e construção de mundo, formas de classificação arbitrárias e socialmente determinadas. A presente área incorpora em seu interior as produções sociais que se estruturam mediadas por códigos permanentes e passíveis de representação abstrata do pensamento humano e de elaboração de uma realidade que permite organizar uma visão de mundo mediada pela expressão, comunicação e informação (p.14).

A linguagem corporal traz e expõe uma quantidade extensa de possibilidades, que a escola deve estimular e aprofundar, colocando os alunos em ação/interação com o mundo. Espera-se, portanto, que o aluno do Ensino Médio tenha uma vasta compreensão e atuação nas manifestações da cultura corporal (BRASIL, 1999b).

Isto significa que o aluno, a partir da sua participação nas aulas de Educação Física na escola tanto no Ensino Fundamental como no Médio, deverá ser capaz de compreender ou atuar nas diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, seja como um espectador ou como um praticante, por exemplo.

O grande objetivo da linguagem é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social. As condições e formas de comunicação refletem a realização social em símbolos que ultrapassam as particularidades do sujeito, que passa a ser visto em interação com o outro.

É com o corpo que somos capazes de ver, ouvir, falar, perceber e sentir. O relacionamento com a vida e com os outros se dá pela comunicação e pela linguagem que o corpo é e possui. Essa é a nossa existência, na qual temos consciência do eu no tempo e no espaço; mundo onde o corpo ao expressar seu caráter sensível, torna-se veículo e meio de comunicação (MATTOS; NEIRA, 2000).

Para Mattos e Neira (2000), o indivíduo aprende a fazer uso das expressões corporais de acordo com o ambiente em que se desenvolve como pessoa e que se inter-relaciona com o mundo. Isto quer dizer que não é possível confiar em dicionários de gestos, pois todo movimento do corpo terá um significado segundo o contexto no qual estiver inserido. Um mesmo gesto aqui pode ter significados diferentes em outro lugar.

Para esses autores, no que diz respeito à Educação Física, a conduta motora de um indivíduo depende do papel social que este desempenha. Dentro de traços comuns de motricidade que identificam os elementos de uma mesma comunidade, há diferenças de inúmeras ordens, ou seja, os gestos, as posturas e as expressões faciais são criadas, mantidas ou modificadas em virtude do homem ser um ser social e viver em um determinado contexto cultural. Isto significa que os indivíduos têm uma forma diferenciada de se comunicar corporalmente, que se modifica de cultura para cultura.

Afirmam os PCNs + (BRASIL, 2002) que o corpo é expressão da cultura, ou seja, gestos e movimentos são criados e recriados por ela, sendo passíveis de serem transmitidos através das gerações. É no corpo que estão reveladas as regras, as normas e os valores de uma sociedade.

Gaiarsa (1988) concorda com essa perspectiva ao ressaltar que os gestos e os movimentos expressam comportamentos por meio dos seus símbolos validados socialmente, porém as pessoas têm controle parcial de suas expressões não-verbais, pois muitas não percebem os movimentos que fazem, seja com o corpo ou com a face especificamente.

As posturas, as expressões faciais e os gestos são criados, mantidos ou modificados em virtude de o homem ser um ser social e viver num determinado contexto cultural, ou seja, cada lugar, cada contexto apresenta suas próprias especificidades (BRASIL, 2002).

Um novo documento dos PCNs (BRASIL, 2006), denominado de Orientações Curriculares para o Ensino Médio, traz no sexto capítulo os conhecimentos de Educação Física, o qual foi publicado por uma nova equipe de consultores ligados ao CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte). Ao analisar o documento, percebe-se um afastamento da reflexão sobre Educação Física e linguagem, uma vez que foram poucos os momentos em que o termo foi citado, diferente dos documentos anteriores (BRASIL, 1999b, 2002).

Uma hipótese para esta falta de continuidade é a motivação que os autores vinculados ao CBCE e a outras entidades têm em criticar a política vigente anteriormente, ou ainda, o que é mais provável, o pouco conhecimento acumulado na área à respeito das interfaces da Educação Física na área de linguagens.

Outro fato importante que tem correspondência com a observação anterior, refere-se a não citação da linguagem corporal, expressiva ou, ainda, gestual nos Parâmetros Curriculares Nacionais introdutórios da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Mais uma vez, não é possível afirmar o porquê desta outra forma de linguagem estar oculta, o que fica subentendido é que os consultores não têm muita afinidade com o tema, uma vez que existem poucos estudos, com esta temática, direcionados à Educação escolar.

Concordo com Remonte (2003) quando afirma que, ao tratar da linguagem corporal como conteúdo a ser desenvolvido nas escolas em poucas páginas, os PCNs (BRASIL, 1999b) não deram, definitivamente, condição suficiente para que se comece a trabalhar nessa linha. Não por deficiências dos próprios PCNs, mas porque é uma área ainda pouco explorada.

Falta suporte teórico, para o professor, sobre este tema que agora vem ganhando espaço; portanto, é visível a necessidade de estudos específicos sobre o tema referido, vale afirmar que o objetivo deste trabalho não será o de investigar os significados das mensagens corporais dos alunos, uma vez que estes códigos são influenciados pela cultura. Para tratar destas mensagens, seria necessário um outro estudo.

Mais especificamente, o presente trabalho está organizado de modo a apresentar as tendências conceituais manifestadas nos diferentes discursos da Educação Física escolar tendo como referência de análise as elaborações didático-pedagógicas que tentaram subsidiar a prática do professor para, a partir daí, relacionar a Educação Física com a linguagem.

Em um estudo de Ladeira e Darido (2003) baseado em uma revisão de literatura e em entrevistas semi-estruturadas com professores especialistas da área, que em seus textos abordaram alguma questão básica sobre linguagem, foi possível constatar a insegurança dos professores para tratar de um assunto novo e ainda desconhecido por muitos pesquisadores da área. Além disto, este estudo também permitiu compreender o envolvimento da Educação Física com a linguagem e perceber que esta relação precisa ser melhor explorada. Este estudo levantou novas questões. O que significa compreender a Educação Física na área de linguagens? Como projetar este

discurso para a prática? Será possível uma Educação Física com este enfoque? O que mudaria? A prática docente teria uma melhor qualidade? A adesão às aulas seria melhor e maior ou a evasão dos alunos progrediria?

2. OBJETIVO

O objetivo do presente estudo foi o de levantar e analisar, na bibliografia, conhecimentos que relacionassem a Educação Física escolar à questão das linguagens. Além disso, buscou-se junto a cinco professores de Educação Física, atuantes no Ensino Fundamental e/ou Médio, desvelar os seus conhecimentos a respeito das interfaces entre Educação Física escolar e linguagem, a partir da técnica de Grupo Focal.

É importante explicar que a concepção de linguagem para a Educação Física se expande para o Ensino Fundamental, não é algo restrito ao Ensino Médio, embora a lei seja voltada para esse nível de ensino. Portanto, foi decidido focar este estudo para professores que ministram aulas no Ensino Fundamental e/ou Médio. Esse procedimento facilitou a localização de participantes para a pesquisa.

3. REVISÃO DA LITERATURA

Nessa revisão da literatura foi realizado um aprofundamento, primeiramente, dos elementos didático-pedagógicos no âmbito da Educação para, posteriormente, debruçar concretamente na Educação Física, buscando autores que já tenham tratado de objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, iniciando discussões sobre os pressupostos didático-pedagógicos para a Educação Física escolar, inspirada na perspectiva da linguagem.

Mais especificamente a revisão da literatura foi organizada em objetivos de ensino, conteúdos, orientações didáticas e avaliação. Estes temas foram pesquisados na área da Educação e da Educação Física, nas quais investigou-se também as interfaces destes temas com a questão da linguagem.

3.1. Objetivos de Ensino

Libâneo (1991) define os objetivos como sendo os elementos que antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e conteúdos a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas (nível de preparo prévio dos alunos, peculiaridades das matérias de ensino e características do processo de ensino e

aprendizagem). Os objetivos são uma exigência indispensável para o trabalho docente, requerendo um posicionamento ativo do professor em sua explicitação, seja no planejamento escolar, seja no desenvolvimento das aulas.

Para o mesmo autor

Os objetivos são os pontos de partida, as premissas gerais do processo pedagógico. Representam as exigências da sociedade em relação à escola, ao ensino, aos alunos e, ao mesmo tempo, refletem as opções políticas e pedagógicas dos agentes educativos em face das contradições sociais existentes na sociedade (p.122).

Os objetivos têm pelo menos três referências para sua formulação:

- os valores e ideais proclamados na legislação educacional e que expressam os propósitos das forças políticas dominantes no sistema social;
- os conteúdos básicos das ciências, produzidos e elaborados no decurso da prática social da humanidade;
- as necessidades e expectativas de formação cultural exigidas pela população majoritária da sociedade, decorrentes das condições concretas de vida e de trabalho e das lutas pela democratização.

Abbagnano (2000) complementa ao apontar objetivo como aquilo que existe como termo ou limite de uma operação ativa ou passiva. O objetivo não designa o que é real nem o que é irreal, mas simplesmente o que é objeto do intelecto e pode, numa segunda consideração, revelar-se real ou irreal.

Já para Zabala (1998), um modo de determinar os objetivos ou finalidades da Educação consiste em fazê-lo em relação às capacidades que se pretende desenvolver nos alunos, ou seja, primeiro é preciso saber o que se espera do aluno para depois estabelecer o objetivo.

A cada matéria de ensino correspondem objetivos que expressam resultados a obter: conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes e convicções, através dos quais se busca o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos. Há estreita ligação entre objetivos, conteúdos e métodos. Os objetivos, portanto, contêm a explicitação pedagógica dos conteúdos (LIBÂNEO, 1991).

De acordo com Libâneo (1996), os objetivos da escola se confundem com a ação exercida sobre crianças e adolescentes, para torná-las aptas a viver numa determinada sociedade. Portanto, a ação pedagógica é o traço que une o indivíduo e o social.

Formular objetivos é uma tarefa que consiste, basicamente, em descrever os conhecimentos a serem assimilados, as habilidades, hábitos e atitudes a serem desenvolvidas. Os objetivos refletem a estrutura do conteúdo da matéria, devem ser escritos com clareza, expressando o que o aluno deve aprender (LIBÂNEO, 1991).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu art. 205, revela a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família e afirma que a Educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, portanto, esses são os três grandes objetivos da Educação para a Constituição Federal vigente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu art. 2º, ressalta as finalidades da Educação colocadas pela Constituição Federal:

A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por

finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A LDBEN traz, porém, as finalidades específicas do Ensino Fundamental e as do Ensino Médio. Dentre as finalidades do Ensino Fundamental cita: o desenvolvimento da capacidade de aprender; a capacidade de tomar decisões; a capacidade de aprendizagem; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca.

Já para o Ensino Médio expõe: a consolidação e o aprofundamento para o prosseguimento dos estudos; o trabalho e a cidadania para o aperfeiçoamento dos estudos ou para se adaptar às ocupações de trabalho; o aprimoramento do educando como pessoa humana e que ele seja capaz de relacionar teoria e prática.

Percebe-se com esta Lei a preocupação abrangente e diversificada relacionada ao cotidiano dos alunos, tornando-os mais críticos e conscientes de seus direitos e deveres, possibilitando, desta forma, níveis de autonomia cada vez mais amplos.

Os grandes propósitos estabelecidos nos objetivos da Educação são imprescindíveis e também úteis para realizar a análise global ao longo do processo educacional, pois são elementos indispensáveis ao processo ensino-aprendizagem, permitindo ao professor planejar as etapas pelas quais o aluno deverá passar. A palavra objetivo vem do latim “objectus”, que significa “lançando adiante”, ou seja, aquilo que está à frente. No processo ensino-aprendizagem este significado corresponde ao que vamos fazer, ou ao que esperamos modificar no comportamento do aluno (ZABALA, 1998).

A Educação tem como objetivo preparar o aluno para a participação no mundo, na medida em que proporciona a cultura que compõe esse mundo e sua história (BRACHT, 2003b).

O objetivo é aquilo que se pretende alcançar, de acordo com as possibilidades, ao final de uma etapa pré-estabelecida.

Na Educação Física

Em 1942, a Educação Física era considerada como prática educativa e não como disciplina. Neste período, o objetivo da Educação Física era formar o homem nacional, que representasse bem o país e que construísse hábitos sadios e qualidades, como: disciplina, concórdia e responsabilidade (BETTI, 1991).

Em 1975, os Guias Curriculares (SÃO PAULO), documentos destinados a servir de elemento renovador na época, do ensino do primeiro grau, utilizados como ponto de referência para o planejamento das atividades a ser elaborado pelo professor, já consideravam a “utilização do próprio corpo como meio de comunicação e expressão” (p. 53) como um dos objetivos gerais da Educação Física. Na parte introdutória do documento também já se mencionava a importância da comunicação, porém de forma bastante superficial.

O mesmo documento apresenta os objetivos específicos classificados de acordo com os seguintes temas:

Tema I - O indivíduo e sua estrutura corporal;

Tema II – O indivíduo diante da natureza;

Tema III – O indivíduo e o grupo.

Como um dos objetivos específicos do Tema I, o documento sugere que, ao longo das oito séries, o aluno reconheça o seu corpo como meio de comunicação com o mundo das coisas e dos homens. O documento não faz um aprofundamento nesta questão, mas podemos perceber que já na década de 70 havia um breve entendimento da relação que a Educação Física tem com a área de linguagens.

Já no modelo de reprodução, anterior à década de 80, o objetivo do ensino é o de promover o esporte pelo treinamento dos alunos, transformando-o em trabalho, tendo em vista o mais alto desempenho, não considerando as características individuais dos alunos. Este objetivo, quando colocado na prática da Educação Física escolar, traz uma atividade totalmente artificial, pois este modelo atinge pouquíssimos alunos, ou seja, este modelo não é capaz de atender com êxito o contexto escolar (FERREIRA, 1984).

Esse modelo, a partir dos anos 80, passa a ser muito criticado pelos meios acadêmicos, embora essa concepção ainda esteja bastante presente na sociedade e na escola (DARIDO; SANCHES NETO, 2005).

Outras propostas começam a se voltar para o campo da Educação Física a partir da década de 80.

Hoje, coexistem na área da Educação Física diversas concepções sobre qual deve ser o objetivo desta disciplina na escola, porém todas têm em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional. Não é objetivo do meu trabalho especificar e detalhar cada concepção, neste momento será apresentada a concepção de alguns autores estudiosos da área sobre os objetivos da

Educação Física escolar, os quais podem nos auxiliar na compreensão das questões vinculadas às linguagens.

Neste sentido, uma concepção que vem influenciando os professores foi a proposta por Tani et al. (1988). Nela, o objetivo principal da Educação Física, é o estudo do movimento como meio e fim da Educação Física, esta não tem como função desenvolver capacidades que auxiliem a alfabetização e o pensamento lógico-matemático. Assim, o objetivo da disciplina é propiciar a aquisição por parte do aluno das habilidades consideradas básicas para que seu comportamento motor seja aprimorado através da interação entre o aumento da diversificação e o da complexidade dos movimentos. O papel da Educação Física seria o de oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento.

Betti (1991) contrapõe a visão desenvolvimentista, a qual é defendida por Tani, quando ressalta que a função da Educação Física na escola não está restrita ao ensino primordial de habilidades motoras, embora sua aprendizagem também deva ser um dos objetivos, porém não o único.

Não é suficiente aprender habilidades motoras e capacidades físicas. O aluno precisa saber os motivos que o leva a praticar uma atividade física. Além disto, deve adotar atitudes positivas no momento da prática.

A Educação Física apresenta muitos objetivos a atingir, porém muitas atitudes devem ser tomadas, por exemplo, para Freire (1991), uma das questões que falta é enxergar o movimento como algo carregado de intenções, de sentimentos, de inteligência, de erotismo. Uma prática de Educação Física humanista não pode fechar os olhos para o gesto corporal.

O principal objetivo da Educação Física não é o ensino exclusivo de habilidades motoras, o aluno deve saber o porquê e quais são os benefícios da prática; precisa aprender como se organizar socialmente para jogar; compreender as regras e respeitar o adversário como um companheiro sem o qual não haveria jogo (BETTI, 1991).

Esta colocação é clássica, a qual ficou muito conhecida e é defendida por muitos autores; o grande avanço aqui é a importância que deve ser dada aos saberes atitudinais e conceituais; antes o professor apenas valorizava o “saber fazer”, ou seja, o aluno somente fazia o que mandavam; os exercícios que eram solicitados não tinham por trás um objetivo.

Hoje percebemos que é extremamente necessário ao aluno entender os motivos que o levam a determinada prática, as atividades devem ser contextualizadas para que, desta forma, seja possível garantir a aprendizagem significativa. Além disto, as atitudes tomadas em aula por parte do aluno devem ser questionadas e direcionadas, uma vez que ele precisa saber como conviver com o outro, não basta o saber procedimental e conceitual, o atitudinal torna-se importante, pois o relacionar-se com o outro influencia significativamente nos outros saberes.

Para Soares et al. (1992)

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação – , negando a dominação e submissão do homem pelo homem (p.40).

Os mesmos autores propõem um enfoque que valoriza a reflexão crítica a respeito de questões relacionadas à cultura corporal de movimento. A proposta defendida por este Coletivo de Autores trouxe um novo entendimento sobre o papel da Educação Física na escola, especialmente, segundo Ayoub (2005), por este grupo reconhecer a expressão corporal como linguagem e por propor uma organização dos conhecimentos que tem como eixo a sua dimensão sócio-histórica.

Assim como o Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992), os Parâmetros Curriculares Nacionais entendem, de uma forma mais abrangente, a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998).

O mesmo documento indica como objetivos da Educação Física no Ensino Fundamental, os seguintes:

- participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e de outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- repudiar qualquer espécie de violência, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade nas práticas da cultura corporal de movimento;

- conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso importante para o envolvimento entre pessoas e entre diferentes grupos sociais e étnicos;
- reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva;
- solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e que devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;
- reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si e nem para os outros, reivindicando condições dignas de vida;
- conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito;
- conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida.

Um ponto de vista que está crescendo entre autores da área é também defendida por Galvão, Rodrigues e Sanches Neto (2005), os quais compreendem a

Educação Física como uma prática pedagógica que trata da cultura corporal de movimento; para esses autores o principal objetivo da Educação Física escolar é introduzir e integrar os alunos nesta cultura, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, formando os cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as manifestações que caracterizam essa área, como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Esses autores defendem a proposta realçada pelos PCNs.

Os objetivos trazidos pelos PCNs (BRASIL, 1998) representam grandes avanços para a disciplina, uma vez que tratam dos conteúdos numa perspectiva mais ampla; abrangendo as atitudes, os conceitos e os procedimentos; trazem à tona a reflexão e a compreensão sobre os benefícios da atividade física, de uma forma diferente da apresentada por Nahas (1997) e Guedes (1999), na qual o exercício se sobrepõe aos outros conteúdos; apresenta também características do construtivismo, além de integrar o aluno na cultura corporal de movimento. Os PCNs, pode-se dizer, selecionaram das diferentes propostas da Educação Física o que cada uma trouxe de avanço para a área, ou seja, investiu no ponto forte de cada concepção e as uniu, auxiliando na organização desses conhecimentos.

Segundo Nahas e Corbin (1992), a Educação Física é uma das responsáveis por proporcionar ao aluno uma melhor qualidade de vida, e o foco deve estar no aluno que mais precisa.

Nahas (1997) acredita que o objetivo da Educação Física no Ensino Médio, por exemplo, seja o de ensinar os conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde, desta forma, para o autor, a Educação Física atenderia a todos os alunos, principalmente, sedentários, obesos e portadores de necessidades especiais.

De acordo com Guedes (1999), por muitas vezes os programas de Educação Física escolar foram vistos com o objetivo de aquisição e manutenção da saúde, porém de forma equivocada, pois a única preocupação destes programas era com a realização assídua de exercícios; não havia preocupação com a formação educacional dos jovens.

Guedes (1999) acredita que qualquer nova proposta deve se orientar para aspectos que se relacionem com a educação para a saúde, já que existe atualmente um aumento no número de pessoas com doenças crônico-degenerativas em consequência da aquisição de hábitos de vida não saudáveis. De acordo com o autor, grande parte dos distúrbios orgânicos que ocorrem na idade adulta poderiam ser evitados se hábitos de vida saudáveis fossem adotados precocemente. A partir disto, a escola e a Educação Física, principalmente, devem assumir a responsabilidade de desenvolver programas que levem os alunos a perceberem a importância da adoção de uma vida saudável.

O objetivo dos programas de Educação para a saúde, através da Educação Física escolar, é proporcionar fundamentação teórica e prática que possa levar os alunos a incorporarem conhecimentos, de tal forma que os tornem aptos a praticar atividade física relacionada à saúde, não apenas durante um momento da vida, mas sim ao longo dela.

A Educação crítica no âmbito da Educação Física, defendida por Bracht (2003a), tem igual preocupação com a Educação estética, com a Educação da sensibilidade, o que significa dizer “incorporação”, não por via do discurso e, sim, por via das “práticas corporais” de normas e valores que orientam gostos, preferências, que junto com o entendimento racional, para o autor, determinam a relação dos indivíduos com o mundo.

Por outro lado, para Kunz (2003) o objetivo da Educação Física é ensinar os esportes através da sua transformação, desta forma, a Educação Física seria capaz de contribuir para a reflexão crítica e emancipatória das crianças e jovens.

Bracht (2003b) afirma que é responsabilidade primeira da Educação Física elaborar e transmitir o saber como elemento da cultura para que, desta forma, os reducionismos que permeiam a área sejam superados.

Os autores que tratam das concepções e objetivos da Educação Física, por exemplo: Faria Júnior (1981), Tani et al. (1988), Freire (1991), Soares et al. (1992), Daólio (1995) e Guedes (1999), por muitas vezes, trazem “olhares” diferentes, ou seja, os objetivos, por exemplo, nem sempre apresentam proximidades.

De acordo com Darido (2003), os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século, e todas as tendências ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.

Segundo Faria Júnior (1981), os objetivos são os fatores dinamizadores de todo o trabalho escolar. São as metas necessárias que devem orientar todo o trabalho na escola, nas salas de aula, assim como, nos campos ou quadras de esportes.

Depois de mais de quinze anos da publicação dos Guias Curriculares (SÃO PAULO, 1975), no Estado de São Paulo, foi publicado outro documento, proposto pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo (CENP), que não abordou especificamente a questão das linguagens.

Segundo a proposta da CENP, a Educação Física no Ensino Médio deve significar as ações motoras relativas à cultura corporal de movimento, ou seja, dar sentido a elas (SÃO PAULO, 1992).

A mesma proposta ressalta que o adolescente precisa saber o que seu corpo pode e não pode fazer, deve entender quais são suas possibilidades e limites, além de compreender o que ele passa a representar na sociedade.

Quando a Educação Física é ministrada de maneira formal e sistemática, seus objetivos obedecem às recomendações sugeridas por leis, decretos e regulamentações em vigor, permitindo, desta forma, que os especialistas elaborem programas, currículos e planos de ações pertinentes aos níveis de ensino onde a disciplina será ministrada (HURTADO, 1983).

O objetivo do ensino da Educação Física é uma variável que orienta a ação política do ensino, explicitando sem ambigüidades a direção do processo instrucional, por outro lado, tem também em vista promover o desenvolvimento integral da personalidade do aluno. Nesse caso, o aprendizado se dá como um ato criador, envolvendo a compreensão crítica da realidade social (FERREIRA, 1984).

É importante salientar que cada proposta se fez em um determinado momento político, o que significa dizer que uma concepção, muitas vezes, é muito boa para uma parcela da sociedade, mas para outra não. Por exemplo, o construtivismo rege o sistema educacional de muitas escolas, mas ao mesmo tempo, existem autores como Silva (1993), que realizam severas críticas a esse modelo de aprendizagem. O autor afirma que o construtivismo ajuda a construir a noção do conhecimento como um processo biológico e natural, isolado das funções sociais e políticas, isto é, como se a

aquisição do conhecimento fosse natural, como se a classe social não interferisse, sendo esta neutra.

O construtivismo faz com que as distinções sociais se tornem invisíveis, através de uma fala que faz com que escolhas curriculares pareçam problemas de raciocínio universal (SILVA, 1993).

Justamente, um aspecto importante a ser considerado é a própria linguagem. Acredito que a linguagem seja um conceito importante para a Educação Física, uma vez que todas as manifestações corporais do homem só são compreendidas através dela. É por meio da Educação Física que o aluno produz, reproduz e transforma a cultura corporal de movimento; ele passa a ser um produtor de textos. Desta forma, a disciplina em questão deve possibilitar aos alunos a compreensão da linguagem corporal como interação social, a qual amplia o reconhecimento do outro e de si próprio.

O que não podemos esquecer, portanto, é que a tarefa desta disciplina é analisar de forma crítica os signos que se referem à expressão e à comunicação corporal, uma vez que se pretende atingir a dimensão social do conhecimento específico da Educação Física. É pelo domínio destes conceitos que o aluno será capaz de identificar manifestações intencionais e não intencionais da linguagem corporal, o que equivale a fazer uma leitura pertinente dos textos que o corpo constrói em situações de interlocução (BRASIL, 2002).

Ainda nos PCNs + (BRASIL, 2002) podemos identificar outros objetivos, a Educação Física deve possibilitar ao aluno a compreensão da motivação social dos gestos, o conhecimento da linguagem não-verbal, o que pode organizar e

ordenar de forma articulada dados das experiências comuns aos membros de uma determinada comunidade.

É necessário que a escola evidencie a importância de todas as linguagens como elementos constituintes do conhecimento e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer e expressar o mundo.

A linguagem corporal não é uma “propriedade” da Educação Física (AYOUB, 2001), ou seja, todas as outras disciplinas devem aproveitá-la, devendo ser focalizada em vários momentos do cotidiano escolar. Muitas vezes, por existir um espaço específico para um trabalho corporal nas aulas de Educação Física, nos demais tempos da jornada cotidiana, acentua-se um trabalho de natureza intelectual, no qual a dimensão expressiva, por meio da gestualidade, é praticamente esquecida. A aula de Educação Física passa, portanto, a ser vista como a “dona” do corpo e do movimento.

Ayoub (2001) acredita que compreender as crianças inseridas na sociedade e na cultura, significa pensar numa organização do trabalho pedagógico que contemple as diferentes linguagens em suas múltiplas formas de expressão, sem cair no erro de priorizar uma ou outra linguagem. A escola por muitas décadas privilegiou a linguagem escrita; hoje, após estudos e publicações, outras linguagens já fazem parte do contexto educacional, mas um longo trabalho ainda deverá ser construído.

Manifestar-se através de diferentes linguagens significa permitir e reconhecer que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, as inúmeras formas de movimentos corporais, os ritmos, são todos eles expressões das crianças, que não podem ficar limitadas a um segundo

plano. Em nossa cultura, a escrita tem ocupado um espaço considerável nas intervenções educativas em detrimento de outras linguagens que também são manifestações humanas. Colocar as outras linguagens em foco é um desafio a ser superado (AYOUB, 2005).

De acordo com Mattos e Neira (2000),

A linguagem corporal – desenvolvida não somente pela Educação Física como também pela Arte – aglutina e expõe uma quantidade infinita de possibilidades que, ao desenvolvê-las, a escola estimula e aprofunda a inserção do educando na sociedade, colocando-o em ação/interação com o mundo. Pensemos no seguinte: não conseguimos compreender um noticiário em língua para nós desconhecida, mas poderíamos jogar, contemplar uma obra de arte e até dançar com alguém cuja língua materna absolutamente desconhecêssemos (p.16).

A linguagem corporal deve ser considerada como um fator relevante no processo de ensino-aprendizagem. Antes se pensava que numa aula apenas a linguagem verbal e escrita eram importantes, hoje se sabe que existem outras linguagens, como a corporal, por exemplo. Desta forma, ao prestarmos mais atenção no aluno, em suas atitudes, obteremos informações relevantes sobre ele, o que influenciará no seu aprendizado. Devemos ter um olhar atento aos nossos alunos.

Para Ayoub (2001)

[...] a expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado com prazer e alegria [...] (p.56-7).

Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal, a qual é entendida como o conjunto de diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres

humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos sócio-culturais (AYOUB, 2001).

A comunicação corporal entre os indivíduos tende a acontecer quando estes têm a consciência de seus corpos sensíveis, repletos de vontade e intencionalidade. (MATTOS; NEIRA, 2000).

Muitas vezes o texto corporal não é percebido por aqueles que trabalham com o corpo diretamente, e isto resulta persistentemente numa domesticação ao invés de uma vivência corporal (FERREIRA, 2000).

Ferreira (2000) acredita que:

[...] reside na Educação física, além da codificação e recodificação, reações corporais que inventam possibilidades que ainda não foram pensadas, e isso nos mostra que não podemos calar o corpo [...] (p. 35).

Concordo com o Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992), Kunz (2003) e Bracht (2003a; 2003b) que se a Educação Física não tratar desta forma o saber, ela continuará em muitas escolas sendo uma disciplina secundária, tendo o objetivo apenas de trabalhar com os esportes e/ou com exercícios repetitivos, o que constrói um modelo artificial de movimento. Esta perspectiva ainda presente em algumas escolas não cumpre um papel educador. A busca pelo movimento perfeito não atende a necessidade do saber ser tratado como elemento da cultura.

É tarefa, portanto, da Educação Física escolar garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal de movimento, além de contribuir para a construção de um estilo pessoal de praticá-las, oferecendo instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente.

3.2. Conteúdos

Inicialmente é preciso esclarecer o conceito de “conteúdo”; Coll et al. (2000) definem “conteúdo” como uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, valores, linguagens, sentimentos, crenças, interesses, atitudes, modelos de conduta etc, cuja assimilação é considerada essencial para que se produzam a socialização e o desenvolvimento adequado no aluno.

De acordo com Libâneo (1991), os conteúdos escolares são os conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola.

Os conteúdos apenas ganham vida quando o professor os toma como meios de desenvolvimento intelectual, quando os educandos conseguem ligá-los com seus próprios conhecimentos e experiências, quando através deles aprendem a pensar com sua própria cabeça.

Os conteúdos formam a base objetiva da instrução referidos aos objetivos e viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação.

Libâneo (1991), do mesmo modo que Coll et al. (2000) e Zabala (1998) entende que conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua vida.

Os conteúdos englobam conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social,

valores, convicções e atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e nas formas de organização do ensino.

Os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere aos conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social (LIBÂNEO, 1991).

Os conteúdos são organizados em matérias de ensino e dinamizados pela articulação objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino, nas condições reais em que ocorre o processo de ensino.

A escolha dos conteúdos é uma das tarefas mais importantes para o professor, pois eles são a base informativa e formativa do processo de ensino e aprendizagem.

Percebe-se que na prática escolar anterior principalmente, não havia uma escolha criteriosa de conteúdos. A sobrecarga de assuntos é uma herança maléfica da Educação escolar elitista, quando apenas as classes sociais e economicamente privilegiadas tinham acesso à escola. Em décadas passadas, como a de noventa, a maioria dos professores tinham o hábito de esgotar o livro a qualquer custo, sem levar em consideração os assuntos realmente indispensáveis (LIBÂNEO, 1991). Hoje em dia, este hábito não é mais tão comum; muitos professores já interiorizaram a necessidade de se tratar nas suas aulas dos conteúdos que são realmente mais significativos para os alunos de determinado universo escolar.

É preciso lembrar que ao longo da história da Educação os conteúdos relativos a fatos e conceitos, tiveram e ainda têm uma grande presença no espaço educacional, uma vez que o termo conteúdo muitas vezes expressa apenas o que se deve aprender.

De acordo com Zabala (1998) existe uma tentativa de ampliar o conceito de conteúdo e passar a tratá-lo como tudo o quanto se tem que aprender; ou seja, além de priorizar o que se deve saber (dimensão conceitual), também devemos priorizar o que se deve saber fazer (dimensão procedimental) e o como se deve ser (dimensão atitudinal). Não basta saber conceitos e princípios, os alunos devem aprender a usar isto no seu dia-a-dia; entender o porquê desses conceitos; vivenciar as situações, além de saber agir coerentemente numa determinada situação, como, por exemplo, respeitar seus adversários num momento de derrota.

Libâneo (1996) já ressalta que:

Tradicionalmente a formação do educador escolar vem abrangendo três dimensões da prática docente – o saber, o saber ser e o saber fazer –, privilegiando-se uma ou outra, de acordo com a concepção filosófica do processo educativo que se adote [...] (p.45).

O autor afirma que raramente essas dimensões andaram juntas. A escola renovada, por exemplo, por muito tempo acentuou o saber fazer em prejuízo do saber, ao contrário da escola conservadora que acentuou o inverso.

Os conteúdos têm mais potencialidade de uso e de compreensão quanto mais relacionados estiverem entre si. Isto significa que os conteúdos devem ser ordenados de acordo com a proximidade dos mesmos.

Na Educação Física

Para Soares et al. (1992), os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais, pois não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social. Os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas.

Para Faria Júnior (1981), os conteúdos constituem o teor do ensino de Educação Física e são vistos como os meios de atingir os objetivos propostos. Pode-se, desta forma, afirmar que os conteúdos são reativos e que, uma vez selecionados, programados e dosados, vêm tornar possível a aprendizagem.

A Educação Física, para Soares et al. (1992), é compreendida como uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas como: jogo, esporte, dança e ginástica, por exemplo.

A proposta da CENP (SÃO PAULO, 1992), assim como a de Soares et al. (1992), pretende superar a hegemonia esportiva reconhecendo outras formas de manifestações da cultura corporal para além do esporte: jogo, dança, lutas e ginástica.

Ferreira (2000) alerta para o fato de que: “Há uma significativa resistência por parte dos professores, em virtude da formação profissional e da influência da mídia, em se aplicar nas aulas outros conteúdos que não os esportivos” (p.58).

Isso acontece também pelas origens históricas dos empreendimentos científicos acerca da Educação Física, os quais foram responsáveis inicialmente pela sua sistematização e intervenção.

De acordo com Soares et al.,

Os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade. Para isso, o método deve apontar o incremento da atividade criadora e de um sistema de relações sociais entre os homens (1992, p.87).

Esses autores são adeptos de um programa mais crítico para a Educação Física e propõem que se considerem alguns princípios ao tratar do conhecimento: a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade, sua adequação às características sócio-cognoscitivas dos alunos, a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento e o da provisoriedade do conhecimento.

A relevância social significa que os conteúdos deverão estar vinculados à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social.

Outro fator importante é considerar na seleção dos conteúdos a sua contemporaneidade, ou seja, o aluno deve estar informado dos conhecimentos mais modernos do mundo contemporâneo, seja nos acontecimentos nacionais e internacionais, seja no avanço da ciência e da tecnologia.

A adequação dos conteúdos às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno refere-se à adaptar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico.

Já o princípio da simultaneidade diz respeito ao tratar os conteúdos de maneira simultânea, ou seja, eles devem caminhar juntos e não isolados ao longo do processo.

O da espiralidade significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las, ou seja, rompe-se a linearidade com que geralmente é tratado o conhecimento na escola.

Estas considerações levam a um outro princípio que é o da provisoriedade do conhecimento. De acordo com Soares et al. (1992),

[...] a partir dele se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a idéia de terminalidade. É fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retraçando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico (p.33).

Já os PCNs + (BRASIL, 2002), apontam três eixos para a organização da Educação Física: Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão e Contextualização Sociocultural.

O primeiro eixo traz conceitos importantes para a Educação Física, tais como: linguagem corporal; signo e símbolo; denotação e conotação; gramática; texto; interlocução, significação e dialogismo. Dentro destes conceitos, três serão enfatizados neste estudo, pois podem trazer contribuições para o entendimento da Educação Física na área: linguagem corporal, gramática e texto.

No conceito de linguagem corporal é importante deixar claro que um gesto pode pertencer a várias categorias e seu significado só é determinado de acordo com o contexto, ou seja, o significado de um gesto é identificado pela situação (BRASIL, 2002).

Já a gramática é a especificidade que cada uma das práticas corporais, que compõem a Educação Física, possui. Ao observar os jogos de uma Copa do Mundo, é possível diferenciar uma seleção da outra pelo modo de jogar, ainda que todas as equipes sigam as mesmas regras e utilizem esquemas táticos semelhantes. O mesmo entendimento é utilizado nas danças, ginásticas, jogos, capoeira e lutas.

Através desta definição, conclui-se que o conceito de gramática fundamenta a compreensão da estrutura da linguagem corporal. Sem essa gramática não é possível fazer uma leitura de cada prática. É como imaginar a disciplina de Língua Portuguesa sem a sua gramática.

O termo “texto” é aqui utilizado no seu sentido mais amplo, como uma totalidade significativa e articulada, verbal ou não-verbal. Cada texto corporal é único em seu contexto. Ao observar as pessoas, muito se pode saber sobre elas.

Quando pratica uma partida de algum esporte ou uma coreografia de dança, o aluno deve ser considerado um produtor de textos. Aquilo que ele faz naquele momento é entendido como texto, é uma produção própria, com uma gramática própria da linguagem corporal. Estes conceitos estão relacionados. Sem entender os códigos, não é possível compreender o todo.

As emoções, os gestos e as posturas do aluno, tanto nas aulas de Educação Física como de outras disciplinas, compõem textos que precisam ser considerados tanto pelo outro aluno quanto pelos professores.

De acordo com os PCNs + (BRASIL, 2002), nas aulas de Educação Física, os alunos devem produzir e ler diferentes textos corporais, como uma dança, um jogo ou um esporte, percebendo-os, interpretando-os e também sendo capazes de atuar como protagonistas conscientes dessas manifestações da cultura.

Faria Júnior (1981) afirma que a Educação Física esteve durante muito tempo presa aos esquemas de pensamento predominantes no século retrasado, ou seja, de conteúdos quase exclusivamente baseados na Biologia, com objetivos especialmente de formação corporal, estruturados num esquema mecanicista e, portanto, necessariamente analíticos e segmentários, onde o estático predominava sobre o dinâmico, dentro do mais absoluto racionalismo.

Concordo com o autor, uma vez que antes o biológico predominava sobre o humano. Um exemplo, para lembrar, era a aplicação exacerbada de testes físicos como forma de avaliação. Hoje passamos a selecionar conteúdos que objetivem uma formação global e não exclusivamente física, que correspondam aos interesses e às necessidades do aluno, que valorizem os aspectos dinâmicos e rítmicos, utilizando-se de formas mais livres e globais.

Tani et al. (1988) deixam claro que uma aula de Educação Física deve priorizar a aprendizagem do movimento, embora outras aprendizagens possam estar ocorrendo em decorrência da prática de habilidades motoras. Para estes autores, os conteúdos devem ser adequados ao longo das faixas etárias, isto é, devem obedecer a

uma seqüência fundamentada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor. Os movimentos específicos são mais influenciados pela cultura e estão relacionados à prática dos esportes, do jogo, da dança e das atividades industriais.

Os movimentos desempenham um papel fundamental na relação todo-parte, a qual caracteriza o movimento. Por exemplo: no domínio afetivo-emocional tem-se igualmente a utilização de expressões faciais e posturas corporais para a veiculação de sentimentos e emoções (MANOEL, 1994).

Kunz (2003) afirma que se o esporte for o conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física, ele impedirá o desenvolvimento de objetivos mais amplos, tais como: o sentido expressivo, criativo e comunicativo, ou seja, conteúdos como a dança, lutas, ginástica, jogos e brincadeiras, que trazem objetivos diferentes dos apresentados pelos esportes, ficariam excluídos. As vivências durante as aulas de Educação Física devem ser amplas, para além dos esportes tradicionais. O aluno perde muito ao não vivenciar outros conteúdos da Educação Física.

Freire (1991) considera os jogos e as brincadeiras como conteúdos fundamentais, aqui se incluem as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural do aluno. Nesta proposta, o jogo enquanto conteúdo/estratégia tem lugar de destaque.

Através do jogo simbólico observa-se o papel expressivo do movimento, portanto, este jogo deve ser enfatizado nas aulas. A criança, durante o jogo expressivo, poderá identificar-se com personagens sociais marcantes. A possibilidade de fazer e compreender diversas atitudes permite o intercâmbio com outras pessoas. Os jogos funcionais e simbólicos possibilitam à criança inúmeras atividades motoras, as quais

enriquecem o repertório gestual (LE BOULCH, 1982). Os dois autores referidos anteriormente enfatizam a importância dos conteúdos ligados aos jogos.

Segundo Betti (1991), os conteúdos da Educação Física devem ser o jogo, o esporte, a dança e a ginástica, porém para o autor não basta o aluno conhecer a cultura corporal, para ele é indispensável vivenciar esta cultura; a experimentação dos movimentos em situação prática é enfatizada.

A atual cultura escolar privilegia os saberes conceituais, portanto, apenas um tipo de linguagem, uma forma de comunicação com o mundo. Bracht (2003b) expõe a necessidade de se propiciar um maior espaço para outras linguagens, como a arte e o movimento.

Por outro lado, em outra concepção, Guedes (1999) ressalta que os professores de Educação Física devem propiciar em suas aulas, não mais uma visão de exclusividade à prática de atividades esportivas e recreativas, mas sim, situações que conduzam o aluno a optar por um estilo de vida saudável ao longo de toda a vida. Duração, intensidade e tipo de atividade física a que deve ser submetido o aluno, tornam-se aspectos fundamentais a serem controlados com a implementação dos programas de Educação para a saúde. Assim, o autor parece defender como conteúdos da Educação Física exercícios e formas de ginástica.

A proposta dos PCNs (BRASIL, 1998) para o Ensino Fundamental ressalta a importância da articulação entre o aprender a fazer, o saber o porquê se está fazendo e o como relacionar-se neste fazer, explicitando as dimensões dos conteúdos, e propõe um diálogo das atividades da Educação Física com os grandes problemas da sociedade brasileira, a partir dos temas transversais.

Com o intuito de efetivar os objetivos expostos, o documento anteriormente citado elege alguns critérios para a seleção dos conteúdos, são eles: relevância social, características do aluno e especificidades do conhecimento da área.

Neste documento, os conteúdos organizam-se em três blocos:

- esportes, jogos, lutas e ginásticas;
- atividades rítmicas e expressivas: danças, brincadeiras de roda etc;
- conhecimentos sobre o corpo: conhecimentos anatômicos, fisiológicos etc. Estes conhecimentos serão abordados a partir da própria percepção, ou seja, o aluno compreenderá as alterações que ocorrem em seu corpo durante a atividade física, por exemplo. Este bloco enfatiza o corpo como sede de sensações e emoções, como conteúdo a ser tratado, o que permite ao aluno a compreensão da dimensão emocional que se expressa nas práticas da cultura corporal e a percepção do corpo sensível e emotivo por meio de vivências corporais, como jogos dramáticos, massagem etc.

Os blocos devem ser desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental. Os blocos articulam-se entre si e têm conteúdos em comum, mas guardam especificidades. Concordo com a organização dos conteúdos em blocos, pois os conteúdos presentes em cada bloco têm semelhanças significativas. Ao mesmo tempo que abordam as principais reivindicações dos autores da Educação Física no sentido de ir além dos esportes, englobando jogos, ginástica, conhecimento sobre o corpo, lutas, entre outros.

Zabala (1998) deixa claro que quanto mais relacionados estejam os conteúdos, mais eles terão potencialidade. E é exatamente como foram formados esses blocos propostos pelos PCNs em 1998.

Segundo Mattos e Neira (2000), os conteúdos deveriam ser determinados pelas seguintes características:

- deveriam ser questionados pelos alunos quanto à importância encontrada na realidade social;
- a sua pré-determinação deveria ser flexível, para se chegar a uma compreensão mais ampla da Educação Física;
- os conteúdos deveriam ter um caráter estimulativo e aplicativo.

Nessa perspectiva da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade.

Faz-se necessário a elaboração de normas que correspondam ao novo objeto de conhecimento da Educação Física escolar: a expressão corporal como linguagem e como saber ou conhecimento.

A capacidade da expressão corporal desenvolve-se a partir de experiências que se iniciam na interpretação, evoluindo para a interpretação de temas da dança formalizada, onde conscientemente o corpo é o suporte da comunicação. A escola, segundo Soares et al. (1992), pode também oferecer outras formas de prática da expressão corporal, como a mímica, por exemplo, que contribuirá para o desenvolvimento da expressão comunicativa dos alunos.

Pelo esporte existem inúmeras formas de se manifestar e buscar entendimentos pela via da linguagem, seja pela fala, por gestos ou por imitação. Numa

aula de Educação Física existe, certamente, uma grande comunicação corporal, pela via do movimento dos alunos (KUNZ, 2003).

Observando os jogos de futebol de uma Copa do Mundo é possível diferenciar uma seleção da outra pelo modo de jogar, ainda que todas as equipes sigam as mesmas regras e utilizem esquemas táticos semelhantes (DAÓLIO, 1995). Pode-se falar em estilos culturais diferentes; o mesmo raciocínio pode ser estendido para as outras práticas da cultura corporal, como danças, ginásticas, jogos e lutas.

Qualquer área, que pretenda estudar os movimentos humanos ou utilizá-los de alguma forma, deve abordá-los com a complexidade que eles têm. Em primeiro lugar, deve-se levar em conta a relação do corpo e meio social, pois é aqui que se inserem o beijo, o abraço, o jogo de futebol, a brincadeira de criança ou os códigos motores utilizados por determinada comunidade. Isso explica de certa forma, a localização social de determinadas práticas corporais – jogos, danças e esportes são contextualizados culturalmente. Nossos alunos vibram ao jogar futebol e comunicam-se através dos movimentos (MATTOS; NEIRA, 2000).

Os conteúdos devem estar relacionados aos conhecimentos já construídos na memória do aluno; nos seus interesses e possibilidades.

Os jogos e brincadeiras podem ser abordados como conteúdos numa nova proposta, pois o jogar e o brincar podem ser compreendidos como uma forma de estar e agir no mundo que se expressa pela ação corporal e é perpassada por intencionalidades cujos sentidos e significados trazem a marca do contexto sociocultural daqueles que a praticam.

Representar corporalmente os colegas, artistas ou profissionais de diversas áreas, por exemplo, são formas do aluno perceber a extensão de seus conhecimentos. O aluno aprimora sua criatividade a partir de representações de tramas imaginárias.

As danças também são conteúdos que garantem o alcance dos objetivos propostos para uma Educação Física com foco na linguagem. A dança é uma forma de linguagem rica das dimensões afetivas, religiosas e de hábitos e costumes. Deve ser reconhecida e tratada pedagogicamente por ter um conteúdo expressivo que retrata simbolicamente fatos, lutas e sentimentos da vida social e histórica.

A dança torna-se um fenômeno de expressão e vivência pelo conjunto de seus elementos e o envolvimento presente dos dançarinos.

Os movimentos da dança desenvolvem uma linguagem rica e própria em sentidos e significados, uma linguagem que o pensamento não pode expressar de forma verbal. Infelizmente, não são todos que conseguem decifrar os códigos presentes na dança (KUNZ, 2003). Existem pessoas que não aprenderam a identificar o texto produzido por uma apresentação de dança.

A capoeira também se caracteriza como uma boa possibilidade de trabalho com a linguagem, pois ela está na base de formação de nosso povo como expressão e representação concreta que simboliza a construção de nossos direitos e de nossas lutas políticas e sociais. Se retomarmos a história da capoeira, isso ficará bem claro.

Ao pensar o corpo como forma de linguagem, outros exemplos de conteúdos podem ser tratados numa proposta sob a perspectiva da linguagem:

- expressão corporal do que as cantigas de roda trazem em suas letras;
- vivências de situações e de papéis imaginários representados nos conteúdos de diferentes músicas;
- reconhecimento do significado simbólico dos rituais e dos instrumentos da roda de capoeira;
- imitação de objetos da sala, da quadra, do pátio e de outros objetos que estão presentes na casa dos alunos;
- dramatização de histórias contadas pelo professor;
- interpretação oral dos códigos produzidos pelos colegas numa dramatização;
- descrição das sensações do próprio corpo durante uma situação de esforço e/ou de repouso;
- observação de um jogo e anotação das trocas de informações que ocorrem entre os alunos.

3.3. Orientações Didáticas

A metodologia do trabalho docente compreende o estudo dos métodos e o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade, distinguindo-se das técnicas que são a aplicação específica dos métodos. Inclui os seguintes elementos: os passos do processo de ensino no decorrer de uma aula ou unidade didática; os métodos, formas e procedimentos de docência e aprendizagem; os materiais didáticos e as técnicas de ensino e, ainda, a organização da situação de ensino (LIBÂNEO, 1991).

Para o mesmo autor, a estruturação da aula é a organização, seqüência e inter-relação dos momentos do processo de ensino.

As orientações didáticas são determinadas pela relação objetivo-conteúdo e dão a forma pela qual se concretiza esta relação em condições didáticas específicas; ao mesmo tempo, que influenciam na reformulação ou modificação dos objetivos e conteúdos. Referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao “como” do processo, envolvendo as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos. São características dos métodos: estarem orientados para os objetivos; implicar uma sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto dos alunos; requerer a utilização de meios (LIBÂNEO, 1991).

Para o mesmo autor,

[...] os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Eles regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem entre o professor e os alunos [...] (p.152).

A relação objetivo-conteúdo-método tem como característica a mútua interdependência. O método é determinado pela relação objetivo-conteúdo, mas pode também influir na determinação de objetivos e conteúdos.

De acordo com Libâneo (1991), no trabalho docente, o professor seleciona e organiza vários métodos de ensino e vários procedimentos didáticos em função das características de cada conteúdo, ou seja, os conteúdos podem apresentar métodos distintos.

O mesmo autor conclui que o desenvolvimento metodológico é o componente do plano de ensino que dará vida aos objetivos e conteúdos. Indica o que o professor e os alunos farão no decorrer de uma aula ou conjunto de aulas.

Na Educação Física

Segundo Soares et al. (1992), a metodologia implica um processo que acentue a intenção prática do aluno para apreender a realidade. Por isso, entendem a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social.

Os autores críticos da Educação Física alertam os professores para que estes evitem o ensino por etapas e adotem a simultaneidade na transmissão dos conteúdos, ou seja, os mesmos conteúdos devem ser trabalhados de modo mais aprofundado ao longo das séries.

O livro do Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992) estabelece ciclos, a fim de construir pouco a pouco as condições para que o sistema de seriação seja superado.

No primeiro ciclo de escolarização, o aluno encontra-se no momento da experiência sensível, onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento.

No segundo ciclo o aluno vai adquirindo a consciência de que uma operação mental, suas possibilidades de abstração confrontam os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles.

No terceiro ciclo, o aluno toma consciência de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva.

No quarto ciclo, o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele.

Já a proposta de Tani et al. (1988) traz uma metodologia que tem como princípios a continuidade e a progressividade, segue-se uma seqüência de habilidades, das básicas para as específicas, ou seja, os conteúdos devem ser desenvolvidos de acordo com uma ordem de habilidades, das mais simples para as mais complexas.

Segundo os autores citados anteriormente, na Educação Física, o aluno adquire movimentos por meio da repetição. Esta seria uma justificativa para a inclusão das inúmeras repetições colocadas durante a aula, sob esta perspectiva. Estes autores entendem que quanto mais o aluno realizar movimentos, melhor será sua interação com o ambiente.

Kunz (2003) expõe uma metodologia ao descrever três fases para a transformação do esporte. Na primeira, os alunos descobrem as formas para uma participação bem sucedida; na segunda, manifestam pela linguagem o que experimentaram e na terceira, os alunos devem aprender a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas.

O documento dos PCNs (BRASIL, 1998) sugere ao professor que observe como estão estabelecidas as relações afetivas dentro do grupo e se estas são adequadas a permitir que os alunos sintam-se suficientemente seguros para compartilhar seus sucessos e fracassos, para que, desta forma, sintam prazer na atividade, junto ao

grupo, a ponto de motivar-se a superar os desafios. Esta autoconfiança se constrói na medida em que o acertar ou o errar é visto e valorizado como parte integrante do processo de aprendizagem.

A atitude, o conteúdo da criança, seu ritmo, seus gestos, seus deslocamentos permitem conhecer e compreender melhor a criança do que pelas palavras. A criança expressa corporalmente sua afetividade. O professor precisa criar um espaço de confiança para que não ocorram bloqueios.

Daólio (1995) reconhece que cada indivíduo se expressa diferentemente do outro; a partir disto, conclui-se que o professor deverá decifrar o expressar de cada um, para desta forma ensinar da melhor forma numa classe heterogênea.

Ao se discutir a comunicação corporal, a grande preocupação está voltada à sensibilidade e à percepção que o professor possui para detectar e interpretar as mensagens que chegam até ele via corpo, oriundas dos alunos, por exemplo: as expressões de distanciamento no momento de uma explicação, os conflitos durante os jogos de contato, o afastamento corporal das atividades, a vergonha, o medo da exposição perante o grupo, a falta de trajes adequados para as atividades etc. Embora os alunos mostrem-se visíveis em suas manifestações corporais, os professores nem sempre as percebem ou quando percebem, não sabem como direcioná-las para a aula, reformulando-as e aproximando-as daqueles que as expressaram (MATTOS; NEIRA, 2000).

Se o aluno não quer participar da aula, seu corpo o denuncia. Nem sempre o professor procura saber o que está acontecendo, desconsidera o fato e segue

adiante com o seu trabalho. Nesse contexto, o corpo é considerado um objeto reprodutor de movimentos e ações previamente estipuladas pelo professor.

Sentir as emoções, transmitir vontades, decidir sobre o que quer fazer e explorar as potencialidades com vigor são mensagens emitidas pelos alunos por meio dos movimentos corporais. Os professores, por sua vez, não as consideram significativas mediante o que denotam entender por ação pedagógica no processo ensino-aprendizagem (MATTOS; NEIRA, 2000).

3.4. Avaliação

De acordo com Luckesi (1996), ao longo da história da Educação moderna e de nossa prática educativa, a avaliação da aprendizagem escolar, por meio de exames e provas, foi se tornando um vício.

Avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa (LIBÂNEO, 1991).

A avaliação da aprendizagem escolar, além de ser praticada muitas vezes com uma total independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado. A avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor (LUCKESI, 1996).

Segundo Hoffmann (2004), o grande erro das escolas está em conceber recuperação como repetição e não como evolução no processo de aprendizagem. O

processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes, pois todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, porém em diferentes ritmos e caminhos. Não se deve voltar atrás, mas prosseguir com experiências educativas alternativas que provoquem o aluno a refletir sobre os conceitos e noções em construção. O olhar do professor deverá abranger toda a diversidade de traçados, para só assim seguir adiante.

A avaliação deve ser encarada como um instrumento auxiliar do processo de ensino-aprendizagem e não como um mecanismo de aprovação ou reprovação dos alunos, ou coercitivo para obtenção da disciplina da turma. É fundamental que ela tenha o caráter participativo, princípio pelo qual o professor, a partir da utilização de procedimentos adequados de avaliação, discute com os alunos seus interesses e expectativas, a sua prática social, seus conflitos e contradições, as perspectivas do planejamento face aos legítimos interesses e necessidades constatadas, os critérios qualitativos de desempenho, o estado da aprendizagem que se encontram, as necessidades de alteração do planejamento e os resultados atingidos.

A partir da avaliação, o professor é capaz de reorganizar a sua prática pedagógica. É ela quem diz se o professor poderá avançar ou terá que recuar em sua prática.

Segundo Luckesi (1996), o professor que se preocupa com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde está direcionando os resultados de sua ação. A avaliação não poderá ser uma ação mecânica, ao contrário, terá de ser uma atividade

racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos (LIBÂNEO, 1991).

Luckesi (1996) define avaliação como:

[...] um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então) ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança [...] (p.172).

A avaliação da aprendizagem, neste contexto, é um ato amoroso, na medida em que inclui o aluno no seu curso de aprendizagem, cada vez com maior qualidade, assim como o inclui entre os bem-sucedidos. O ato de avaliar não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma pessoa, pois não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destinando-se à melhoria do ciclo de vida (LUCKESI, 1996).

A avaliação escolar é um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a

correspondência destes com os objetivos propostos e, a partir disto, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

A avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado (LUCKESI, 1996).

Para Libâneo (1991), a avaliação é um ato pedagógico, nela o professor mostra as suas qualidades de educador, na medida em que trabalha sempre com propósitos definidos em relação ao desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos alunos frente às exigências da vida social.

Para Hoffmann (2004), a finalidade primeira da avaliação é sempre promover a melhoria da realidade educacional e não descrevê-la ou classificá-la.

Libâneo (1991) traz as seguintes características da avaliação escolar:

- reflete a unidade objetivos-conteúdos-métodos, ou seja, a avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e não uma etapa isolada;
- possibilita a revisão do plano de ensino, pois auxilia a tornar mais claros os objetivos que se pretendem atingir;
- ajuda a desenvolver capacidades e habilidades, possibilita o conhecimento de cada um, da sua posição em relação à classe, estabelecendo uma base para as atividades de ensino e aprendizagem;
- deve centrar-se no entendimento de que as capacidades se expressam no processo da atividade do aluno em diversas situações didáticas;

- deve ter caráter objetivo a fim de comprovar os conhecimentos realmente assimilados pelos alunos;
- ajuda na autopercepção do professor, pois é um termômetro dos seus esforços;
- reflete valores e expectativas do professor em relação aos alunos.

O entendimento correto consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. Para tornar a avaliação mais justa, o professor deve assegurar a realização de várias verificações parciais antes de uma prova de final de bimestre. Portanto, o professor deve realizar trabalhos escritos individuais e em grupos, seminários, exposições, provas dissertativas e objetivas, observações durante as aulas; além de outras possibilidades que existem.

Para Hoffmann (2004), a avaliação deve ser percebida como questionamento permanente do professor sobre sua ação, sobre o que observa do aluno e sobre o que seria mais justo e correto em termos de sua dignidade humana, pois avaliação é uma atividade ética.

Avaliar um aluno com dificuldades é criar a base do modo de como incluí-lo dentro do círculo da aprendizagem; o diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de auxílio (LUCKESI, 1996).

Dependendo da forma que a avaliação for tratada, o aluno poderá ser incluído ou não nesse processo de aprendizagem.

Da mesma forma que a relação objetivo-conteúdo-método é condicionada e também condiciona um determinado projeto pedagógico e político-social, o processo avaliativo não pode ser considerado um componente mais ou menos importante, bem

como desintegrado dessa relação e desse contexto dinâmico. A sistematização do processo avaliativo é fundamental para a dinâmica dos acontecimentos no cotidiano do interior da sala de aula. A avaliação é importante como qualquer outro elemento didático.

Avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento.

A prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deve estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Nesse contexto, a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora, ou seja, a avaliação não deve ser um modo de controle (LUCKESI, 1996).

Infelizmente, nos dias de hoje, ainda existem professores que aplicam a avaliação para obter a disciplina dos alunos. Há também os que aplicam-na apenas para parcela da sala, somente para aqueles que fazem bagunça; o que auxilia na discriminação e até na marginalização desses alunos.

Hoffmann (2004) acredita na avaliação como forma de promoção, isto significa compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria

da ação pedagógica, visando a promoção moral e intelectual dos alunos. Nessa proposta, o confronto entre objetivos pretendidos e alcançados, interesses e valores dos alunos não se destina a explicar o seu grau de aprendizagem, mas a subsidiar o professor e a escola no sentido da melhor compreensão dos limites e possibilidades dos alunos e de ações seguintes para favorecer o seu desenvolvimento, acompanhando com atenção e seriedade todas as etapas vividas pelo estudante.

Para que a avaliação assuma o seu verdadeiro papel de instrumento de diagnóstico para o crescimento, segundo Luckesi (1996), ela terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da Educação também não forem autoritários.

O educador que estiver disposto a dar uma nova direção à prática da avaliação deverá preocupar-se em redefinir os rumos de sua ação pedagógica, pois ela não é neutra. O primeiro passo para esta mudança é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito.

A avaliação também deve estar presente durante todos os momentos do cotidiano da escola. A própria natureza da escola exige que essa atividade pedagógica e política seja decorrente de ações intencionais e sistematizadas. Portanto, desde o primeiro dia de aula devemos avaliar nossos alunos, é um processo sem intervalos.

Professores e alunos avaliam uns aos outros o tempo todo no que se refere aos conhecimentos, habilidades e atitudes individuais e sociais, tendo como mediação de julgamento e decisões, critérios objetivos e subjetivos, pessoais e coletivos, contextualizados ou limitados ao pragmatismo instrucional etc. Desta forma, vão estar

atuando no processo avaliativo, assim como nas ações humanas, um conjunto de elementos condicionados à individualidade do professor, à individualidade de cada aluno, às relações existentes entre eles e ao próprio contexto em que se dá essa prática social (HOFFMANN, 2004).

A avaliação deve ser útil para os professores, alunos e para a escola; não deve ser instrumento de castigo e de pressão como vimos anteriormente na fala de Luckesi (1996), ela deve contribuir para o auto-conhecimento e para a análise das etapas já vencidas, no sentido de alcançar objetivos já traçados.

Na Educação Física

As explicações teóricas sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem na Educação Física no Brasil vêm apresentando limitações. Estas decorrem basicamente do entendimento restrito para muitos sobre avaliação do ensino e, ainda, por buscar esse entendimento à luz de paradigmas tradicionais, os quais são insuficientes para a compreensão desse fenômeno educativo em uma perspectiva mais abrangente. A avaliação é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar os alunos (SOARES et al., 1992).

A avaliação, nas aulas de Educação Física, tem buscado, freqüentemente, o atendimento às normas burocráticas da escola e é atribuída, geralmente, levando-se em conta apenas a “presença” do aluno nas aulas, o uso de roupas apropriadas para a prática e o resultado da execução de movimentos. Isso indica a desconsideração da reflexão a respeito do papel da avaliação. O professor acaba desvinculando a ação

pedagógica do seu processo de avaliação (MATTOS; NEIRA, 2000). Estas questões são importantes, mas não devem influir no processo de avaliação.

A perspectiva limitada do sentido e da finalidade da avaliação pode ser exemplificada nas conseqüências pedagógicas quando a referência para a avaliação é a aptidão física e os critérios decorrem do sistema esportivo de alto rendimento (SOARES et al., 1992).

Este entendimento não leva em conta a individualidade do aluno, não devemos nos esquecer de que nem todos os nossos alunos são atletas.

A partir de dados obtidos através da observação das aulas de Educação Física verifica-se que a avaliação tem sido entendida e tratada, predominantemente, por professores e alunos para atender as exigências burocráticas expressas em normas da escola, atender a legislação vigente, selecionar alunos para competições e apresentações (SOARES et al. 1992).

Esses autores colocam que muitas vezes, a avaliação tem como único critério a presença nas aulas, ou seja, a partir da participação o professor aprova ou reprova o aluno, ou então, a avaliação se reduz a medidas de ordem biométrica: peso, altura etc., bem como de técnicas: execução de gestos técnicos, “destrezas motoras”, “qualidades físicas”, ou, simplesmente, a avaliação não é realizada.

Os PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) trazem também contribuições importantes no que diz respeito à avaliação, como, por exemplo:

- deve-se avaliar se o aluno, quando realiza as atividades, age de forma cooperativa; usa formas de expressão que favorecem a integração do grupo; adota atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade; reconhece e respeita suas características físicas e de

desempenho; organiza e pratica atividades da cultura corporal de movimento e demonstra capacidade de adaptá-las, com o intuito de torná-las mais adequadas, favorecendo a inclusão de todos;

- o professor deve considerar também se o aluno conhece, aprecia e desfruta de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento de seu meio e de outros; se consegue relacionar as manifestações ao contexto que foram produzidas; se reconhece nas atividades corporais e de lazer, uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão;

- o professor deve estar atento para avaliar se o aluno consegue aprofundar-se no conhecimento dos limites e das possibilidades do próprio corpo de forma a poder controlar algumas de suas posturas e atividades corporais com autonomia e a valorizá-las como recurso para melhoria de sua aptidão física; se ele integra a dimensão emocional e sensível do corpo à cultura corporal de movimento ampliando sua compreensão de saúde e bem-estar; se apropria de informações e experiências da cultura corporal de movimento e de que modo estabelece relações entre esses conhecimentos no plano dos procedimentos, conceitos, valores e atitudes, tendo em vista a promoção da saúde e a qualidade de vida.

Para compreender a questão da avaliação, portanto, não se pode cair no reducionismo de um universo meramente técnico de entendimento, sendo necessária a consideração de outras dimensões deste processo como, por exemplo, as suas significações, implicações e conseqüências pedagógicas, políticas e sociais. Cada vez mais, segundo Soares et al. (1992), compreende-se que a avaliação é um dos aspectos essenciais do projeto pedagógico, justamente por ser através dela que se cristalizam

mecanismos estruturais e limitantes no processo ensino-aprendizagem, uma vez que ela orienta o trabalho do professor.

Atualmente, existem muitos cursos e palestras sobre avaliação. A Educação continuada de professores tem se preocupado muito com este elemento, pois agora estão vendo a sua importância no processo ensino-aprendizagem.

A avaliação para Freire (1991) caminha no sentido de não ser punitiva e de estar vinculada ao processo, conforme já vimos em outros autores. Além disso, deve ter ênfase na auto-avaliação.

Tani et al. (1988), porém, não consideram especificamente o item avaliação, entretanto, visualiza-se uma descrição detalhada das principais habilidades motoras, seus diferentes níveis, até a aquisição de um padrão de movimento de qualidade. O autor sugere que os professores observem o comportamento dos seus alunos, no sentido de verificar em que fase os mesmos se encontram, desta forma, o professor será capaz de localizar os erros e oferecer informações relevantes para que os erros sejam superados. Isto, pelo que estudamos até aqui, é um método avaliativo.

Para Mattos e Neira (2000), a avaliação também deveria incidir sobre a aquisição de conhecimentos teóricos, isso não significa aplicar provas com questões de memorização. Sugere-se a resolução de problemas, levando-se em consideração conceitos vivenciados nas aulas.

Uma proposta de Educação Física com enfoque na linguagem teria como forma de avaliação registros dos professores e dos alunos, além de análises e interpretações dos aspectos de interação entre os alunos.

Uma sugestão seria a realização, pelos alunos, de um relatório sobre suas percepções durante as atividades, por exemplo: se ficou cansado em algum momento, se sentiu vergonha dos colegas etc.

Ao final de um bimestre ou semestre, o aluno seria desafiado a decifrar as sensações do colega, justificando suas idéias; o aluno “observado” faria individualmente sua própria percepção. Neste caso, caberia ao professor comparar os relatórios e avaliar as justificativas do aluno.

O professor estaria atento à postura dos alunos durante todas as aulas, a fim de avaliar os sinais transmitidos por eles. Esta observação seria um “termômetro” do professor, para que ele fosse capaz, quando necessário, de reorientar sua prática. Lembrando que isto serve para todos os professores.

As avaliações seriam realizadas durante todas as aulas. Como outro exemplo de avaliação, o professor poderia dividir a classe em quatro grandes grupos de alunos, cada grupo seria responsável por criar cenas apenas gestuais para que, desta forma, os outros grupos decifrassem a idéia central apresentada.

Além disso, o professor poderia passar um vídeo, para os alunos, com cenas de um jogo de futebol, para que eles fizessem uma leitura daquele texto que estava sendo produzido durante o jogo.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Realizou-se uma revisão da literatura nas seguintes temáticas: Educação Física escolar, didática e linguagem, uma vez que este tema “Educação Física e linguagem” ainda consta de poucos trabalhos publicados.

Por meio da pesquisa, nestas temáticas, buscou-se um aprofundamento, uma vez que isoladas, as temáticas têm um campo vasto de investigações.

Além da revisão de literatura, foi realizada uma investigação com cinco professores em um único encontro.

Primeiramente, buscou-se suporte em autores que trataram dos elementos de didática, a fim de definir conceitos como os de: objetivo, conteúdo, orientação didática (metodologia) e avaliação; após essa etapa, foram realizadas pesquisas em documentos de autores da Educação Física, a fim de analisar os mesmos conceitos.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, ou seja, os fenômenos só poderão ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leva em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações de tipo estatístico.

Os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação. São usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. As principais características dos métodos qualitativos são: a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva de condução da pesquisa. A pesquisa qualitativa é indutiva, o pesquisador desenvolve conceitos, idéias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados.

Por outro lado, todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma idéia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo.

De acordo com Marconi e Lakatos (2004), na pesquisa qualitativa, primeiramente, faz-se a coleta dos dados a fim de poder elaborar a “teoria de base”, ou seja, o conjunto de conceitos, princípios e significados. O esquema conceitual pode ser uma teoria elaborada, desta forma, faz-se necessário correlacionar a pesquisa com o universo teórico.

A finalidade da pesquisa científica não é apenas a de fazer um relatório ou descrição dos dados pesquisados empiricamente, mas relatar o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos, neste caso, através da revisão da literatura.

Segundo Marconi e Lakatos (2004), “...para haver conteúdo válido é necessário muita leitura e reflexão sobre obras selecionadas, que tratem de teorias e de conhecimentos já existentes, relativos ao problema da investigação” (p.272).

Neste estudo realizou-se um aprofundamento na área de linguagem, através da participação em uma disciplina de outra instituição. No primeiro semestre de 2005, houve a participação, como aluna ouvinte, na disciplina: “Contribuições das ciências cognitivas para a formulação do corpo como objeto da comunicação”, ministrada pela Prof^a. Helena Katz na PUC São Paulo. Esse aprofundamento foi realizado para que fosse possível obter uma maior compreensão das questões relacionadas à área da linguagem.

Para Cervo e Bervian (2002), a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos, busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado problema.

A opção metodológica de encaminhamento, organização e apresentação do presente estudo é a que considera ser a produção do homem, onde se inclui os resultados da ciência, decorrente de determinadas visões e experiências. Portanto, o compromisso neste estudo foi o de não desviar da construção acadêmico-profissional, bem como de manter a coerência entre o objeto de estudo, as interpretações e as proposições elaboradas e apresentadas.

Afloraram-se os objetivos, os conteúdos, as metodologias e avaliações implícitas e explícitas no discurso histórico da Educação Física escolar brasileira e as suas interfaces no campo da linguagem.

Após essa análise foi realizado um encontro com cinco professores de Educação Física, onde os mesmos assistiram a um vídeo que tratava sobre o tema da discussão.

Neste trabalho, os professores discutiram as possibilidades de um trabalho efetivo com esta concepção de linguagem na prática docente de professores de Educação Física escolar. Toda a conversa com os professores foi gravada para que fosse possível analisar as falas posteriormente.

De acordo com Queiroz (1991), o registro da informação viva é importante, porque provém diretamente do informante e de suas motivações específicas. Desta forma, verifica-se a riqueza de dados que essa técnica permite alcançar, uma vez que, além de colher o que se encontra explícito no discurso do informante, ela abre portas para o explícito, por isso, decidiu-se registrar as falas por meio de um gravador.

Anteriormente à discussão, os professores, o observador e eu assistimos ao documentário “Dançando em cadeiras de rodas” (2000). Este documentário mostra a trajetória de um grupo de dança que tinha dentro do seu elenco também pessoas com necessidades especiais, como, por exemplo, pessoas em cadeiras de rodas. Há um grande envolvimento e respeito entre todo o elenco. O documentário traz os ensaios e as apresentações dos espetáculos de dança que o grupo havia feito, as quais emocionavam todo o público.

Ao final do documentário, mostrou-se um drama, pelo qual muitos grupos passam, que é a falta de investimentos, de patrocinadores. No caso específico desse grupo, o problema se estendia. Além do financeiro, havia um maior ainda, que eram as barreiras físicas. A rampa de acesso ao palco do teatro de uma das apresentações era menor, o que dificultava a participação de todos os integrantes do elenco; no transporte público havia poucos assentos disponíveis para as pessoas com cadeiras de rodas, o custo de transporte particular era muito alto e também havia a falta de assistência médica.

O documentário tem ao total 26 minutos, porém no dia do encontro do Grupo Focal, foi passado para os professores e para o observador apenas os 16 minutos iniciais, uma vez que após esses 16 minutos, o documentário tratava das questões financeiras e burocráticas, o que não era de interesse específico do trabalho.

Os professores foram estimulados a falar sobre a idéia apresentada, a relacionar o que observaram no vídeo com o que fazem na escola; se o que foi apresentado ainda está muito distante da nossa prática docente; se o discurso apresentado no vídeo e as possibilidades de trabalho, caso identifiquemos, estimulariam mais a participação dos alunos nas aulas etc.

O Grupo Focal foi constituído de cinco professores, é importante salientar que esse é um grupo diferenciado, uma vez que todos os componentes participam do Laboratório de Estudos Pedagógicos em Educação Física (LETPEF) da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro.

O Grupo Focal foi utilizado como instrumento de coleta de dados, refere-se à discussão em grupos sobre situações complexas e tem por objetivo revelar experiências, percepções e preferências. Ele tem por objetivo gerar uma gama de respostas e formular hipóteses, ou seja, não necessariamente chega a um discurso conclusivo sobre as questões pesquisadas (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004).

Da mesma forma ressalta Damico (2006),

[...] Este caráter interativo dos grupos focais facilita o desenvolvimento de estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos; ou quando se investigam questões complexas relacionadas a dificuldades, necessidades ou conflitos não claros ou pouco explicados [...] (p.40).

Para Marconi e Lakatos (1999), o método Grupo Focal pode ser entendido como observação direta intensiva, a qual é realizada por duas técnicas: a observação e a entrevista.

A observação possibilita a utilização dos sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade; auxilia o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento (MARCONI; LAKATOS, 1999).

A técnica de Grupo Focal foi originalmente desenvolvida para ser aplicada em pesquisas de mercado, tendo sua aplicação ampliada para pesquisas em ciências humanas e sociais recentemente (DAMICO, 2006).

A finalidade dos Grupos Focais é chegar mais próximo às compreensões que os participantes possuem do tópico de interesse do pesquisador, uma vez que através desse grupo, revelam-se atitudes e opiniões. Afirma também que o Grupo Focal é importante para se conhecer as experiências e perspectivas dos participantes, revelando não apenas “o quê”, mas também “por quê” os participantes pensam desta ou daquela maneira (ASCHIDAMINI, 2005).

As principais vantagens desta técnica, com relação a outras formas de coleta de informações, é de que os Grupos Focais possibilitam pensar coletivamente uma temática que é comum aos participantes do grupo (DAMICO, 2006).

Gatti (2005) resume as vantagens da seguinte forma: há uma multiplicidade de pontos de vista e de processos emocionais pelo contexto de interação criado; consegue-se um valioso número de informações em um período curto; há a captação de processos

mais coletivos e menos individualizados, além da obtenção de informações através do uso da linguagem e da cultura de um grupo em particular.

Damico (2006) alerta para o fato de que esta técnica, além de vantagens, traz também limitações. O pesquisador tem menor controle sobre a sessão, pois os participantes podem se desviar do foco e falarem todos ao mesmo tempo, o que compromete o entendimento das falas durante a transcrição. Além disso, como a amostra é pequena, acaba pressionando o pesquisador, pois o mesmo passa a se preocupar com a possibilidade de ausências durante os estudos que envolvem muitos encontros.

Debus (1997) coloca quatro aspectos importantes que justificam a escolha da utilização dessa dinâmica de grupos: a interação entre as pessoas; a observação, uma vez que o moderador e o observador, ao observar o debate, podem obter conhecimento direto dos comportamentos, atitudes e percepções do grupo; o custo e o tempo, pois requerem menor tempo e custos do que as entrevistas individuais. Além disso, como fruto da interação grupal, surgem respostas mais ricas, idéias novas e originais.

Esse mesmo autor alerta para alguns cuidados na utilização desse método: os participantes devem ter algo em comum, por exemplo, com níveis culturais e experiências similares; a duração da sessão deverá ter em torno de uma hora e trinta minutos; a quantidade de participantes deve ser pequena e o local do encontro deve ser aconchegante e sem ruídos, para que os participantes sintam-se bem para falar com liberdade, o que favorece a discussão.

Outras orientações importantes referem-se a não participação de parentes; além disso, as normas não devem ser padronizadas e nem rígidas demais; o encontro deve

ser gravado em áudio e/ou vídeo para observações e análises posteriores e após o encontro um relatório terá que ser elaborado.

A escolha dos membros que farão parte do Grupo Focal é uma tarefa importante, uma vez que implica na qualidade do trabalho, portanto, a amostra é intencional (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004).

Os participantes desta pesquisa, conforme sugere a literatura, tem em comum algumas características, como por exemplo, trabalham em escolas de Ensino Fundamental e/ou Médio e participam do mesmo grupo de pesquisa.

Abaixo, na tabela 1, coloco alguns dados* complementares dos docentes que participaram da pesquisa.

Dados dos docentes

| Iniciais dos dois primeiros nomes | Idade | Fez curso de especialização? | Tempo de docência em escolas | Ministra aulas em Universidade? | Fez mestrado? |
|-----------------------------------|-------|------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| CS | 27 | Sim | 3 anos (Infantil) e 1 (Fundamental) | Não | Não |
| AF | 26 | Não | 4 anos | Não | Não |
| OM | 37 | Sim | 9 anos | Sim, há 5 anos | Sim |
| JD | 26 | Não | 5 anos | Sim, há 8 meses | Sim |
| GB | 26 | Não | 5 anos | Não | Em andamento |

* dados de dezembro de 2006.

Aschidamini e Saupe (2004) colocam que não existe um padrão para o número de sessões de Grupo Focal. Com base nisso, nesta pesquisa foi realizado um único encontro com cinco professores, um moderador e um observador. O moderador foi a pesquisadora e o observador um professor convidado.

O moderador não deve expressar acordo ou desacordo com pontos de vista expressos pelos componentes do grupo (DEBUS, 1997). Os componentes devem ter liberdade para falar do assunto colocado.

De acordo com Damico (2006), cabe ao moderador conduzir o Grupo Focal, propondo e estimulando os participantes a se expressarem sobre as questões que são de interesse da pesquisa, além de manter a discussão focalizada, fazendo resumos e retomando o assunto quando alguém se desviar dele.

Assim como o moderador, o observador é de grande importância para o sucesso da técnica de Grupos Focais. Segundo Aschidamini e Saupe (2004), o observador deve cultivar atenção, auxiliar o moderador na condução do grupo, tomar nota das principais impressões verbais e não-verbais, estar atento à aparelhagem audiovisual. Deve ter facilidade para síntese e análise. Após a transcrição das entrevistas foram colocadas as observações realizadas pelo professor observador.

Debus (1997) apresenta os erros mais comuns cometidos na interpretação dos dados na técnica de Grupos Focais, são eles: quantificar os Grupos Focais; tomar literalmente os comentários dos participantes, em vez de aprofundar em seu significado. Além disso, a análise dos dados deve ser feita levando-se em consideração o contexto social, visto que são dados potencialmente subjetivos.

O guia de temas é de extrema importância na investigação através dos Grupos Focais. Esse guia consta de temas e questões qualitativas e abrangentes que favorecem a discussão, servindo de roteiro para o moderador, facilitando a condução do trabalho grupal ao encontro dos objetivos da pesquisa. A elaboração desse instrumento

requer do moderador habilidade, dedicação e clareza dos objetivos do estudo (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004).

Foi elaborado o seguinte guia de temas, o qual norteou o Grupo Focal:

1. Qual o papel da Educação Física na escola?
2. O que o aluno tem que aprender?
3. O que pensam quando se fala em Educação Física e linguagem?
4. Conseguem relacionar Educação Física e linguagem?
5. No documentário que acabamos de assistir, foi possível notar alguma relação com o tema que estamos discutindo?
6. É possível pensar numa Educação Física relacionada com linguagem?
7. Como poderíamos colocar isto na escola?
8. Para quê os alunos devem saber fazer uma leitura das manifestações da cultura corporal de movimento?
9. No que isto ajuda?
10. E quanto aos elementos didáticos: objetivos, conteúdos, orientações didáticas e avaliação? Como isto poderia ficar definido?

A condução das discussões seguiu um cronograma sistematizado, conforme segue:

- abertura da sessão, informações sobre a pesquisa e a metodologia, não foram necessárias apresentações, pois os componentes do grupo já se conheciam;
- apresentação do vídeo: “Dançando em cadeiras de rodas”;

- debate centrado no guia de temas;
- sorteio de uma caixa de bombons e de um livro;
- lanche aos participantes;
- encerramento e cumprimentos.

Foi utilizado um gravador para o registro das informações dos componentes do grupo. Como indicado por Queiroz (1991), foi a própria pesquisadora que transcreveu a fita, uma vez que, segundo a autora, ouvir e transcrever constitui um exercício de memória em que toda a cena é revivida. Cada vez que se escuta a gravação, se refaz o contexto todo na lembrança para explorá-la mais a fundo. A transcrição feita pelo próprio pesquisador enriquece o trabalho e suas informações.

A autora afirma que:

Transcrever significa, assim, uma nova experiência da pesquisa, um novo passo em que todo o processamento dela é retomado, com seus envolvimento e emoções, o que leva a aprofundar o significado de certos termos utilizados pelo informante, de certas passagens, de certas histórias que em determinado momento foram contadas, de certas mudanças na entonação da voz (p.88).

Amado e Ferreira (2000) alertam para o fato de que a transcrição deve ser feita o quanto antes e de preferência, assim como ressaltou Queiroz (1991), recomenda-se que seja feita pelo próprio entrevistador; no caso desta pesquisa, pela própria moderadora.

Orientações relevantes foram dadas por estas autoras. São elas: quando as falas forem pouco audíveis, podem ser colocadas entre colchetes; as dúvidas, as rupturas sintáticas e os silêncios devem ser assinalados por reticências; as pessoas citadas, caso seja necessário a discrição, devem aparecer na transcrição apenas as iniciais dos nomes; o grifo pode ser utilizado para anotações, como por exemplo: *risos*; as palavras usadas com forte entonação devem ser colocadas em negrito; a pontuação

deve estar clara, pois é imprescindível para uma boa compreensão do texto (AMADO; FERREIRA, 2000).

5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir da leitura das falas dos participantes, foi possível classificar os resultados em quatro categorias de análise, ou seja, em quatro temas que ficaram mais evidentes nos depoimentos dos componentes do grupo e que estabelecem relações com os objetivos dessa pesquisa.

As categorias elencadas foram as seguintes: Linguagem e inclusão; Linguagem, autonomia e inserção social; Linguagem e os conteúdos estruturantes; Educação Física e linguagem: concepções presentes.

Cada participante da pesquisa será referenciado na análise das categorias e na transcrição dos resultados pelas iniciais dos dois primeiros nomes em maiúsculo.

5.1. Linguagem e inclusão

Esta categoria abordou as falas e as reflexões correspondentes à relação da linguagem com a questão da inclusão de todos os alunos nas aulas; inclusive alunos com necessidades especiais. Aspectos nessa temática estiveram bastante presente nas falas dos professores no decorrer do encontro do Grupo Focal, uma vez que os professores acreditam que tratar de atividades que envolvam as diferentes linguagens, possibilita um maior envolvimento dos alunos.

A presença constante dessa temática se deve também ao fato do vídeo, que os professores assistiram, tratar especificamente da inclusão de pessoas com necessidades especiais na dança, juntamente com bailarinos profissionais. A inclusão esteve presente nas falas dos cinco professores.

A inclusão é tratada nos PCNs (BRASIL, 1998) como um princípio, sendo um dos aspectos fundamentais que norteiam o documento. Para os PCNs a sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação têm como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento. Acredita-se que por meio da inclusão é possível reverter o quadro histórico da área que ressaltava a seleção entre alunos aptos e inaptos.

Inicialmente, OM aponta que a Educação Física deve integrar o aluno ao conhecimento da cultura corporal de movimento, para que ele possa transformá-la e incorporá-la na própria vida; usufruindo tanto para o lazer como para apreciação crítica. Essa pontuação vai ao encontro do que afirmam os PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e os PCNs + (BRASIL, 2002), de que a Educação Física escolar tem a finalidade de introduzir e integrar o aluno a essa esfera do conhecimento, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e também transformar essa cultura e para isso o aluno deverá ser capaz de usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Percebe-se pelos objetivos de ensino levantados na revisão da literatura que o que se espera da Educação Física é a inclusão do aluno em todas as manifestações da cultura corporal de movimento.

A questão da inclusão fica bastante evidente neste trecho dos PCNs (BRASIL, 1998):

O princípio da inclusão do aluno é o eixo fundamental que norteia a concepção e a ação pedagógica da Educação Física escolar, considerando todos os aspectos ou elementos, seja na sistematização de conteúdos e objetivos, seja no processo de ensino e aprendizagem, para evitar a exclusão ou alienação na relação com a cultura corporal de movimento (p.30).

O aluno, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), precisa entender que a prática dos esportes e das outras atividades corporais não são privilégios apenas dos atletas profissionais ou das pessoas que podem pagar academias ou clubes. O aluno precisa vivenciar, conhecer e apreciar criticamente estas manifestações na escola.

Além do conhecimento que o aluno terá ao aprender outros conteúdos, é importante diversificar as vivências experimentadas nas aulas para além dos esportes tradicionais (futebol, vôlei e basquete), uma vez que, segundo Darido et al. (2006),

[...] a inclusão e a possibilidade da vivência das ginásticas, dos jogos, das brincadeiras, das lutas e das danças podem facilitar a adesão dos alunos na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação [...] (p.16).

Conforme alerta Kunz (2003), se o esporte for tratado na escola como um conteúdo privilegiado, objetivos mais amplos da Educação Física não serão alcançados.

Os PCNs (BRASIL, 1998), do mesmo modo que Kunz (2003), expõem o princípio da diversidade, o qual se aplica na construção dos processos de ensino e aprendizagem e orienta a escolha de objetivos e conteúdos, visando ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os alunos. Por este princípio, busca-se legitimar as diversas possibilidades de aprendizagem que se

estabelecem com a consideração das dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos.

De acordo com os PCNs + (BRASIL, 2002), em função da ênfase esportiva ainda presente em muitas escolas, a Educação Física tem deixado de lado importantes expressões da cultura corporal de movimento produzidas ao longo da história do homem, como o conhecimento sobre o próprio corpo, as danças, as lutas, os esportes ligados à natureza e os jogos.

No que diz respeito à linguagem e à inclusão, JD trouxe um exemplo esclarecedor sobre a forma como ela tratou o futebol em suas aulas. Os alunos tiveram que investigar a presença das linguagens dentro do futebol. Para isso eles se dividiram em grupos e decidiram elaborar um campeonato para trabalhar com as diversas linguagens. Muitos professores e alunos ao pensarem no futebol, provavelmente, teriam a mesma idéia, porém teriam o campeonato como fim, e a prática do futebol nas aulas como meio. Mas JD e seus alunos fizeram diferente, uma vez que nesse campeonato um grupo elaborou um jornal, outro grupo recorreu às informações da mídia, um grupo de meninas preparou coreografias para o momento do jogo, além disto realizaram cartazes e colocaram na escola, outro grupo ainda ficou responsável por elaborar as regras, outro por investigar quais eram os gestos dos árbitros, uma vez que os alunos arbitriaram os jogos.

Por esse exemplo fica claro que todos os alunos tiveram a possibilidade, de alguma forma, de se envolver com o futebol. Aqui o campeonato foi um meio e não um fim, como ainda é possível observar em muitas escolas. Tratá-lo como um fim afasta muitos alunos das aulas, uma vez que a prática do esporte tendo como objetivo a competição não atrai todos os alunos e nem é o objetivo da Educação Física escolar.

Além de JD, outros dois professores citam alguns exemplos relacionando não só um tipo de linguagem, mas várias na sua prática pedagógica. OM, no exemplo do preconceito, trouxe um trabalho com a linguagem verbal, corporal e escrita, assim como AF, no exemplo da interpretação de um jogo escrito por ele.

OM, ao tratar do preconceito, dividia a sala em grupos e escolhia um tema polêmico para cada grupo preparar um texto escrito sobre o assunto (linguagem escrita), dramatizar o texto elaborado pelo segundo grupo (linguagem corporal) e ainda dublar o texto criado pelo terceiro grupo (linguagem verbal).

No exemplo de AF, os alunos tinham que interpretar um jogo escrito por ele; após a interpretação os alunos teriam que vivenciar o jogo.

Os outros professores, GB e CS, trouxeram exemplos mais próximos da linguagem corporal, o que também é relevante, uma vez que é dessa linguagem que a Educação Física mais se aproxima.

GB lembrou da brincadeira que fez com seus alunos, na qual eles teriam que expressar alegria. A maioria dos alunos fez um sorriso e GB questionou seus alunos: “...A gente mostra pras pessoas que nós estamos alegres só com o sorriso?...” GB aproveitou esta atividade para discutir com seus alunos que existem outras possibilidades de demonstrar alegria.

Já CS, em suas aulas, fez atividades envolvendo mímicas, usando animais, por exemplo. Os alunos tinham que representar os animais utilizando gestos.

É função da escola evidenciar a importância de todas as linguagens como elementos do conhecimento, pois por meio delas o aluno conhece o mundo e nele será capaz de se expressar.

Se o corpo como linguagem deveria ser algo passível de leitura de todo e qualquer educador, na escola as possibilidades de leitura que se tem falado, certamente deveria ser alvo do olhar do professor de Educação Física, já que é por meio dela que o corpo, ao menos, deveria ser conhecido (MATTHIESEN et al., no prelo).

CS teceu o seguinte comentário a respeito do vídeo assistido:

[...] O que eu gostei do vídeo, relacionando com a Educação Física a linguagem é que se a gente possibilita a não exclusão. Trabalhando linguagem e expressão, pessoas ali na cadeira de rodas, limitadíssimas em termos de movimento... caminha pra uma integração, inter-relação de todos e talvez sob outra perspectiva a gente não conseguiria atingir a todos dentro do nosso trabalho com a Educação Física e o movimento. A perspectiva da linguagem permite essa não exclusão [...].

Se o foco dos ensaios das apresentações mostradas no vídeo fosse a competição, segundo CS, as pessoas com necessidades especiais estariam de fora. GB, em sua fala, retoma este tema: "...a questão da expressão e/ou comunicação... toda a pessoa é capaz de se expressar e de se comunicar...". Tanto na fala de CS, anteriormente exposta, quanto na de GB aparece claramente a necessidade de uma postura inclusiva do professor.

Duas falas de OM sobre esta questão dizem respeito, de forma implícita e explícita, à questão do preconceito, do "olhar preconceituoso", de não acreditar nas possibilidades da pessoa previamente. Se este olhar tivesse sido predominante, o trabalho do grupo de dança não seria tão significativo. O grupo conseguiu transpor essa barreira, pois havia um objetivo em comum que era a paixão pela dança e a apresentação do espetáculo, conforme ressalta AF.

Um dos dançarinos em cadeiras de rodas, antes da dança, tinha muitas dificuldades para se comunicar e com a participação nos ensaios, o seu envolvimento

com ela, facilitou o controle dos seus gestos. Ele passou a controlar seus movimentos e, dessa forma, pode passar a mensagem do espetáculo para o público.

Pelo entusiasmo dos professores ao falarem sobre sua prática pedagógica e mesmo pelos exemplos de atividades, verificou-se uma intenção pedagógica voltada para uma ampla participação dos alunos. Do mesmo modo Kunz (2003) considera que quando os conteúdos são tratados sob uma outra perspectiva, como, por exemplo, a esportiva, não é possível ver a participação tão entrosada dos alunos, assim como não é possível o alcance de outros objetivos importantes.

Ferreira (2000), em seu estudo, concluiu que, ao trabalhar com as práticas corporais alternativas, tema ainda não muito freqüente nas escolas, conseguiu o envolvimento dos alunos e a participação em grande número, o que transformou a tônica das aulas.

Não basta trabalharmos com todas as manifestações da cultura corporal de movimento, devemos também atentar para a forma de tratar cada uma delas. Por exemplo, trabalhar com danças não garante a participação de todos, mas a forma que ela será tratada poderá facilitar a inclusão dos alunos.

A partir do vídeo pode-se perceber, embora o documentário dê uma atenção muito grande à questão da inclusão, que os professores entendem que a diversificação das linguagens possibilita a inclusão, uma vez que quanto maior a diversidade das experiências, maiores são as chances de se incluir o aluno.

Em relação ao objetivo que foi mapear como os professores entendem a questão da linguagem, ficou evidente a sua relevância no que diz respeito à inclusão de todos os alunos nas aulas. Quando, nos exemplos, as atividades envolviam um trabalho

com mais de uma linguagem, a participação dos alunos era maior, os objetivos eram alcançados por todos os alunos.

5.2. Linguagem, autonomia e inserção social

Nesta categoria foram abordadas as relações que os professores fizeram entre linguagem e autonomia e entre linguagem e inserção social.

A questão da inserção social esteve evidente nas contribuições dos professores ao longo do encontro. Ocorreu um consenso de que o conhecimento dos códigos das diferentes manifestações leva à inserção do aluno socialmente.

Um outro aspecto bastante presente nas falas dos professores foi a questão da autonomia que as linguagens possibilitam no seu trabalho de diversificação e compreensão dos modos pelos quais trocamos informações ou idéias, ou compartilhamos sentimentos ou conhecimentos. O ser humano utiliza inúmeros signos universais de comunicação. A palavra é apenas um desses signos, existem outros importantes como os gestos e os símbolos.

As DCNs (BRASIL, 1999a) colocam como um dos princípios estruturadores do Ensino Médio a autonomia.

A evolução da autonomia do aluno não acontece naturalmente, ela é resultado de uma construção e de um esforço que podem ser favorecidos a partir de situações concretas e significativas para o seu exercício. É importante ressaltar que não se trata de mera alternância entre momentos em que os alunos fazem o que querem e momentos em que eles fazem o que o professor solicita, e sim da atribuição de

responsabilidades que possam ser exercidas de forma produtiva em cada contexto e situação de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1998).

Rangel et al. (2005) fazem um paralelo com o ensino da Matemática para facilitar a compreensão do que significa a busca pela autonomia. Para estes autores, após o ensino da Matemática na escola, espera-se que os alunos tenham condições de calcular trocos, reconhecer os índices de inflação, calcular aumentos salariais, interpretar gráficos etc. Na Educação Física, espera-se que o aluno seja autônomo em relação à cultura corporal, ou seja, deve ter condições de manter um programa de atividade física regular, apreciar um jogo, posicionar-se criticamente perante o uso de anabolizantes, da violência e outros, sem o auxílio de um especialista.

Portanto, para a Educação Física na escola promover de fato a autonomia, as aulas precisam ser diferentes, tanto do ponto de vista da escolha sobre o que se deve ensinar (conteúdos) como pelos procedimentos que devem ser utilizados nas aulas (RANGEL et al., 2005).

De acordo com os PCNs + (BRASIL, 2002), a autonomia dos alunos pode ser estimulada quando o professor oferece possibilidades de escolherem times, definirem os grupos, participarem da construção e adequação de materiais, da elaboração e alteração das regras, ou seja, a autonomia é facilitada quando se incentiva o aluno a participar das discussões e reflexões presentes em aula.

Os PCNs + sugerem como estratégia para desenvolver ou reforçar a autonomia, a atribuição de responsabilidades aos alunos, por exemplo, no planejamento, implementação e avaliação de um campeonato, cujas regras, formas de premiação, arbitragem, regulamento sejam definidos pelos próprios alunos (BRASIL, 2002).

Isso foi exatamente o que JD alcançou nas suas aulas ao tratar do futebol, explorando diferentes linguagens na elaboração e organização de um campeonato, no qual cada grupo se organizou para cumprir as suas responsabilidades, as quais não se limitavam à participação nos jogos.

Há aluno nas aulas que gosta apenas de um conteúdo e, por vezes, insiste que tal deve ser hegemônico. Ele precisa conhecer outras manifestações, uma vez que, se ele hoje gostar e praticar, por exemplo, só o jogo de queimada, futuramente, poderá ser excluído, por um momento, ao não entender sobre outras possibilidades. Por exemplo, supondo que estão em uma chácara e todos os seus colegas, menos ele, querem jogar vôlei. Ou mesmo que ele queira, a sua participação será limitada; lembrando que se na escola, nas aulas de Educação Física, ele já tivesse aprendido alguns códigos, o seu envolvimento seria maior nas atividades de lazer.

O mesmo acontece em outras disciplinas, como na Matemática, por exemplo: não é porque não gosto de porcentagem, que não vou querer aprender. O aluno precisa entender que o que não é útil hoje, poderá ser amanhã.

A posse e o uso de conhecimentos da cultura corporal de movimento possibilitam o cultivo de um sentimento de pertinência ao grupo, desde o sociocultural mais abrangente até os grupos de convivência cotidiana. Este conhecimento pode constituir-se em um valioso instrumento de relacionamento social, pois ao jogar, lutar, dançar ou fazer ginástica, por exemplo, o aluno pode revelar intenções, expressar sentimentos, construir estratégias e, ainda, criar códigos de comunicação (BRASIL, 1998).

As aulas de Educação Física têm a difícil missão de superar a perspectiva de simples hora de lazer ou mera prática esportiva, constituindo-se como um trabalho que tematiza a cultura corporal, encarada como linguagem (BRASIL, 2002).

A prática de atividades físicas realizada de forma mecânica, sem criatividade e participação do aluno, está cooperando para a formação de um indivíduo apático, que não se permite interpretar o mundo por si próprio, que se adapta a este mundo sem questionar seus absurdos e que não se sente engajado em uma ação transformadora (BRITO, 1996).

Um dos participantes da pesquisa, AF, cita a inserção social necessária, ao dar o exemplo do jogo de queimada. Se o aluno aprende aqui a gramática desse jogo, por mais que um dia ele mude para outro Estado e que lá a queimada tenha outro nome, conseguirá, por meio dos códigos do jogo, perceber que apenas o nome é diferente, mas que o principal do jogo é igual. O aluno ao ler estes códigos, de acordo com JD, estará interagindo com os outros. Ao identificar um jogo por meio dos códigos que ele apresenta, o aluno que mudou de Estado, por exemplo, terá mais facilidade de se relacionar com os outros.

É exatamente o que os PCNs (BRASIL, 1998), em outras palavras, apontam:

Conhecer para pertencer ao grupo, conhecer para poder se relacionar e compartilhar experiências, conhecer para trazer ao grupo vivências de outros ambientes socioculturais. Pode-se incluir aqui a satisfação gerada pela possibilidade de exibir aos outros as conquistas realizadas, comparar desempenhos, viabilizar atividades competitivas, cooperar servindo de modelo e referência para a aprendizagem dos outros, utilizar esses conhecimentos em situações de recreação (p.51).

GB acredita ser interessante que os alunos ao menos compreendam esses códigos, mesmo que conceitualmente, para que mais para frente possam experimentar o jogo, ou seja, se ele tiver noção de como é o jogo, será mais fácil a participação dele futuramente.

Uma das formas apontadas por esses autores e pelos professores de direcionar o olhar para o corpo é o trabalho com a mímica, a qual auxilia no desenvolvimento da expressão comunicativa dos alunos, o que os torna mais criativos.

Entender os códigos presentes nas diferentes manifestações da cultura corporal de movimento é uma forma de inserção social, por exemplo, mesmo não gostando de determinada manifestação, ele poderá, caso isso tenha sido tratado ao longo das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio, acompanhar os colegas num jogo ou mesmo numa conversa sobre esporte.

AF acrescenta que a pessoa ao entender de esporte, mesmo não sendo um praticante, estará apto a ser um crítico destas manifestações. OM dá um exemplo bem ilustrativo:

Como aquele texto do Jabor que eu passei pra vocês, que enquanto praticante, ele foi frustrado e se sentiu um fracassado pelo resto da vida e enquanto espectador, ele se encontrou, vendo o futebol como arte, como uma manifestação artística e até o momento que ele fala: eu e o Pelé somos iguais enquanto espectadores, dentro de campo eu e o Pelé não tem nada a ver, vai pra arquibancada somos todos iguais. É interessante isso, conseguir se identificar e se apropriar, talvez não enquanto praticante, mas pelo menos como um leitor crítico da realidade.

Essa possibilidade de leitura ainda é mais explícita na dança do que em outras manifestações da cultura corporal de movimento. Por exemplo, no caso do documentário, uma das apresentações retratou, sem falas, o clássico Romeu e Julieta.

Para entender o espetáculo, não é preciso ser nenhum dançarino, basta estar atento a expressividade dos movimentos das pessoas durante a apresentação. E é isso que se deve realizar também nos outros conteúdos, mas para isso deve-se aprender os significados dos códigos ali presentes.

Soares e Madureira (2005) afirmam que a dança não é mera atividade física ou uma compensação de uma jornada extenuante de trabalho. Para estes autores a dança é uma expressão poética do corpo, uma experiência única, pessoal e subjetiva. É uma experiência da beleza, na qual os corpos são múltiplos, conscientes da própria materialidade e sensíveis à expressividade do outro.

O aluno precisa aprender e entender esses códigos. Soares et al. (1992) afirmam que na dança formalizada conscientemente o corpo é o suporte da comunicação. Na dança, portanto, já temos um olhar mais direcionado à interpretação desses códigos, já visualizamos o corpo como meio de comunicação.

É importante que os alunos saibam que a linguagem corporal é uma forma de comunicação tão eficaz quanto à linguagem verbal e escrita e que merece também ser explorada, ainda que tradicionalmente não se tenha dado ênfase a isso no campo da Educação Física (MATTHIESEN et al., no prelo).

Nesta categoria, os professores deixam claro que os alunos, mesmo não gostando de praticar exercícios, podem ser capazes de relacionar-se bem ao assistir a um jogo de futebol, uma vez que, para isso basta fazerem as leituras dos códigos ali presentes. Além disso, o trabalho com linguagens contribui para a evolução da autonomia. Em outras palavras, o que se aprende na escola, especificamente nas aulas de Educação Física, nem sempre se usa logo após a aprendizagem, muitas vezes o que

se aprende será solicitado futuramente, seja como espectador, apreciador crítico e/ou praticante.

Para Soares e Madureira (2005)

A Educação Física é um espaço de composição... Ela ocupa uma posição de grande responsabilidade, regendo e orientando os usos e abusos do corpo. A Educação Física como educação poética do corpo pode configurar uma resistência contra o esvaziamento de sentido das práticas corporais e o desejo, sempre perigoso, dos pensamentos únicos que desfiguram a experiência subjetiva e sensível (p.86).

O conhecimento sobre as diferentes linguagens permite uma inserção social maior. Diversificar as linguagens, além de incluir os alunos que tem deficiência em uma ou outra linguagem, é uma possibilidade deles usarem isso para a vida, no tempo de lazer ou para resolver os problemas. Assim, não devemos apenas diversificar os conteúdos, mas também diversificar as linguagens que usamos para explicar cada um deles e que estão presentes.

O objetivo do presente estudo foi colher do grupo de professores escolhidos para participar da pesquisa informações referentes à Educação Física e linguagem. A partir disso, foi possível identificar que a questão da inserção social e da autonomia é favorecida com o foco de trabalho na linguagem.

5.3. Linguagem e os conteúdos estruturantes

Nesta categoria serão abordadas as idéias e concepções, que tratam direta ou indiretamente dos aspectos relacionados à linguagem corporal, texto, símbolo, gramática, signo e cultura. Esses conceitos foram explicitados nos PCNs + (BRASIL, 2002) como conceitos estruturantes.

O conceito dá significado aos fatos e dados, pois permite interpretá-los. Dados e fatos são úteis na construção do conhecimento desde que o aluno detenha conceitos que permitam interpretar os dados e fatos que estão em pauta. Os conceitos só se adquirem pela aprendizagem significativa (BRASIL, 2002).

Partindo das vivências dos alunos, dos seus contatos com a cultura, de seus conhecimentos prévios, é possível organizar programas que permitem a abordagem de conceitos essenciais e estruturantes.

Os conceitos estruturantes são os conceitos que fazem parte da área de linguagens, são os conceitos que perpassam esta área. São eles: signo, símbolos, denotação e conotação, gramática, texto, interlocução, significação, dialogismo, análise e síntese, correlação, identidade e integração, classificação, informação e redundância, hipertexto, cultura, globalização versus localização, arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos e negociação de sentidos (BRASIL, 2002).

Para nós da Educação Física, alguns desses conceitos ainda não estão suficientemente esclarecidos. Neste trabalho, mesmo esse não sendo o objetivo, foi possível identificar que alguns conceitos estruturantes propostos pelos PCNs + (BRASIL, 2002) não são tão significativos na Educação Física quanto para outras disciplinas da área, como conceitos de hipertexto, análise, síntese, correlação, identidade e integração, entre outros, uma vez que não foram citados pelos professores. O próprio documento dos PCNs + sugere estudos específicos centrados em conceitos estruturantes significativos nos conteúdos de cada disciplina da área.

Observou-se que conceitos como o de cultura, linguagem corporal, texto, símbolo, signo e gramática foram os conceitos mais presentes nas falas dos professores, mesmo que indiretamente.

Inclusive no trabalho de Ladeira e Darido (2003) foram abordadas essas temáticas, por meio de entrevistas com especialistas e, mesmo eles, tiveram dificuldades em responder questões relativas à Educação Física e linguagem.

Ao relacionar Educação Física e linguagem, houve um consenso entre os professores, participantes do Grupo Focal, de que os movimentos do nosso corpo possibilitam diferentes interpretações. E esta leitura corporal pode ser comum ou não para as pessoas, isso depende da cultura de cada uma delas.

A cena visual e as intermináveis interpretações do outro nos levam a crer que as pessoas se falam sem se olharem. Gaiarsa (1984) afirma que se olharmos a pessoa enquanto falamos com ela, levarmos em consideração o que estamos observando durante o diálogo, teríamos uma melhor interação com esta pessoa.

Ainda sobre a interpretação, o autor ressalva:

Quando se começa a olhar para as pessoas, logo percebemos que várias partes do corpo podem se apresentar cada uma com uma tendência, uma direção ou uma inibição própria, diferente das demais, e não raro contrárias ou divergentes entre si (p.59).

Do mesmo modo, porém com outras palavras, Campelo (1996) afirma que ao observar pessoas a distância, mesmo sem ouvi-las, muito se pode aprender sobre elas, apenas considerando o modo de andar, o vestuário, os objetos que carregam, entre outros dados. Segundo a autora, o corpo é gerador de numerosos textos que formam um complexo multifacetado, o qual exige inúmeras leituras. Estas são possíveis, pois nós somos seres de grande capacidade visual.

É como lembra Ayoub (2001), a expressão corporal é uma das linguagens fundamentais a serem tratadas, principalmente na infância.

A criança antes de escrever e de falar, segundo a fala de CS, “...tem que estar com toda a conscientização corporal dela sendo trabalhada...”. Portanto, negar atividades com gestos, não dando a eles significados, pode atrasar a fala e a escrita.

OM e AF, mais uma vez, citam o futebol como exemplo, só que agora direcionados à seleção de atletas para equipes. Citam exemplos de treinadores que já sabiam quando os atletas eram bons, mesmo antes deles encostarem na bola. Uns identificavam essas aptidões por meio do olhar, outros pelo andar do jogador.

De acordo com OM, nosso corpo, nosso jeito fornece informações aos outros de como somos. OM expõe isto com a fala: “...o corpo denuncia, muito dificilmente a gente erra, né?”.

Em 1982, Gaiarsa já afirmava “...de que quase tudo o que a pessoa é, aparece – pode ser visto; de que é muito difícil disfarçar, de que há muito pouco de oculto nas pessoas...” (p. 47).

OM afirma que muitas vezes não é preciso dizer algo a seu respeito para que alguém saiba sobre você, o corpo denuncia.

Quem observa o outro com atenção, é capaz de perceber muito do que se passa no íntimo da pessoa, pois as necessidades e os sentimentos são expressos por movimentos faciais, gestos, mudanças de posição do corpo etc. Gaiarsa (1982) nos dá uma dica: “Observar e interpretar o que se vê é o principal de qualquer aprendizado e interação” (p. 149).

Gaiarsa (1982) acrescenta ao apontar que muitas pessoas usam dessa leitura corporal subconscientemente e que isto, muitas vezes, é responsável por boa parte das desconfianças, as quais surgem de olhares e sorrisos, por exemplo.

O mesmo autor adverte para o fato de que toda a opinião sobre o outro, tendo como base a observação, é muito subjetiva, é pessoal. Por exemplo, se duas ou mais pessoas observam uma e depois falam das suas percepções, teremos alguns pontos em comum e outros discrepantes.

As atitudes são visíveis e influenciam mesmo que as pessoas não queiram e não percebam. De acordo com Gaiarsa (1984), cada um de nós tem sua ou suas atitudes mais aparentes e mais marcantes; onde quer que estejamos, estaremos influenciando sobre as pessoas próximas, mesmo não querendo.

Logicamente que existem pessoas que usam desta linguagem para se beneficiar, ou melhor, para tentar se beneficiar.

Isto fica claro, por exemplo, com o depoimento de AF, ao passar um comentário de Arnaldo César Coelho, de que quando um jogador na área do gol, após ter “entrado” no outro, levanta os dois braços, tentando escapar do pênalti, é porque realmente ele aconteceu.

Nosso corpo produz uma linguagem, que é chamada de linguagem corporal, portanto, somos uma forma de linguagem, como coloca GB, que o corpo é considerado a primeira mídia, sendo ele o produtor dos meios de comunicação. Se o corpo se comunica é porque ele produz textos capazes de serem lidos por outras pessoas.

O corpo é considerado mídia primária, de acordo com Campelo (1996), autora citada em uma das falas de GB, pois o corpo possibilita a comunicação que ocorre no flerte, na articulação e na leitura dos gestos e da mímica facial, no movimento e deslocamento no espaço dos estudantes, sindicalistas, por exemplo, que vão às ruas em passeatas, demonstrando com o próprio corpo seu descontentamento.

AF nos oferece outro exemplo em sua fala: “...ninguém grita pro ônibus parar, né? Ergue o braço pro ônibus parar. Tem outras situações do cotidiano que não precisa usar a fala, posso usar o corpo...”. Porém, este exemplo não apresenta relação direta com a Educação Física. Mas é possível que a Educação Física produza textos? Um exemplo claro é o da dança, uma vez que na maioria dos espetáculos quer dizer alguma coisa. Mas o que formam estes textos? São os códigos, a gramática que cada manifestação da cultura corporal de movimento possui, uma vez que cada manifestação tem uma especificidade, uma maneira própria de organizar e codificar seus saberes (BRASIL, 2002).

Outro exemplo de AF nos possibilita uma maior compreensão da importância do estudo dessa gramática: “...Trazendo pro voleibol. O pessoal vai jogar voleibol, já começa a fazer sinais do vôlei usando o corpo, né? Não fala pra ele: vou jogar na ponta. Não preciso, naturalmente, com ele, faço um gesto corporal...”.

AF também se refere as suas aulas afirmando que durante um jogo, ao prestar atenção no posicionamento da perna que o seu colega chuta melhor, dependendo do momento em que você passar a bola, ele fará um bom chute ou não, ou seja, é preciso também fazer uma leitura dos próprios colegas durante o jogo. Isso é muito claro no esporte, o atleta aprende a fazer uma leitura técnica, consegue identificar onde, por exemplo, no vôlei, o colega vai cortar, dependendo da forma que ele sobe. É

interessante que o aluno entenda esses códigos, pois essa leitura não é necessária só no esporte de alto nível, saber desses “detalhes” também é um aprendizado do qual ele poderá usufruir futuramente.

Daólio (1995) alerta para o fato de que mesmo as regras oficiais dos esportes sendo comuns em diferentes países, existem estilos culturais diversos de se jogar.

Os PCNs + (BRASIL, 2002) também tratam desse tema ao colocarem que os esportes apresentam códigos universais, porém a maneira como os povos se apropriam desses códigos é própria, o que permite concluir que existem maneiras diferenciadas de utilizar esses códigos. O documento traz o exemplo do futebol, por mais que sejam os mesmos fundamentos e técnicas nos diversos países, existe uma maneira brasileira de se jogar futebol, assim como existe uma forma norte-americana (BRASIL, 2002). A Educação Física não pode fechar os olhos para essas questões do gesto corporal.

GB mostra uma possibilidade de como tratar conceitualmente questões sobre linguagem. O professor ressalta que tenta mostrar para os alunos a importância e o desenvolvimento dos gestos culturalmente, que muitos deles, dependendo do lugar, têm um significado diferente, além de discutir com os alunos o quanto estes gestos são importantes para o desenvolvimento da cultura, durante o processo histórico da humanidade. De acordo com GB, é possível fazer isso por meio de imagens e de filmes e, ainda, realizar atividades de representação e interpretação de imagens.

É como ressalta, mais a frente da discussão, o exemplo de OM, o de que uma piscada pode ter várias interpretações, pode ser um cisco no olho, uma mentira que

foi contada, um sinal de um jogo de cartas ou uma paquera. Esses são alguns dos significados que um simples contrair de pálpebras pode ter. Falo “alguns” porque são os que conhecemos, pois, de repente, em outras culturas podem existir outros significados.

OM cita em sua fala um exemplo oferecido na bibliografia por Geertz (1989) de dois garotos que piscam rapidamente o olho direito, um piscou involuntariamente (tique nervoso), o outro fez uma piscadela conspiratória a um amigo. Os dois movimentos são idênticos, caso observados isoladamente. No entanto, a diferença entre um tique e uma piscadela é grande. O da piscadela estava se comunicando, o outro não. Nesse sentido Geertz complementa: “...É tudo que há a respeito: uma partícula de comportamento, um sinal de cultura...”(p. 16).

CS oferece outro exemplo interessante, o da forma de nos cumprimentarmos, aqui pode ser um simples aperto de mãos, em outro lugar pode ser um beijo na testa, no rosto ou até na boca. Um exemplo mais próximo: num mesmo bairro, duas famílias vizinhas, duas mães; cada uma, muitas vezes tem uma forma de demonstrar o carinho que sentem pelos seus filhos; algumas mães abraçam e beijam, outras não e nem por isso significa que o amor de uma é maior que o da outra. É só uma questão de diferenças culturais na demonstração da afetividade.

Para Geertz (1989), somente um “nativo” é capaz de fazer uma interpretação em primeira mão, pois se trata da sua cultura.

Os professores explicitaram que é interessante os alunos compreenderem que existem códigos, como o exemplo dado por AF (de levantar o braço para o ônibus parar), que fazem parte da nossa cultura, do nosso dia-a-dia. Diferente desse erguer os

braços que só tem um significado, o piscar tem vários, o estar alegre não é só o estar sorrindo; assim como GB colocou, é possível estar alegre e não sorrir.

É preciso observar o contexto, a situação em que os gestos e os movimentos ocorrem. OM e GB deixam evidente a necessidade de tratar esses conceitos na escola. Eles concluem que, em geral, temos o costume de pensar que determinados movimentos estão claros, quando na verdade, nem sempre estão.

É interessante essa discussão na escola, a compreensão dos alunos de que a própria pessoa produz linguagem. Usando a fala do GB “...o corpo é produtor de linguagem...”, é com ele que criamos estes gestos cheios de significados e também outras linguagens, como a escrita, por exemplo.

CS lembra dos PCNs + (BRASIL, 2002), ao comentar que: “... na dança tem vários passos e tal, né? Não é uma área que eu entendo muito bem, mas no futebol tem vários movimentos também, né? Um drible ou uma posição corporal que o atleta faz e, com certeza, os outros esportes também têm, que já tem um nome, assim então, a pessoa fez tal coisa, não precisa falar, o próprio movimento já transmite...”. Por exemplo, quando acontece um “carrinho” no futebol, ninguém precisa falar o que aquele conjunto de movimentos significa; no momento do jogo pelos movimentos realizados já sabemos que aquilo foi um carrinho, ficou claro.

OM ressalta que a linguagem presente no futebol é uma linguagem que os alunos já dominam. Esse conjunto de movimentos, no campo de conhecimentos da Educação Física, podem ser chamados de signos, uma vez que substituem a descrição dos movimentos. Outros exemplos bem conhecidos de signos no âmbito da Educação

Física, são: o chapéu, carrinho, corta-luz, mãe da rua, amarelinha, queimada, entre outros.

Neira e Nunes (2006) nos mostram outro exemplo de signo, porém no futebol: passe. Ao identificar, segundo os autores, este gesto automaticamente se forma uma imagem visual em nossa psique. Em um jogo de futebol, o conceito de passe é compreendido como uma habilidade motora em que o sujeito faz um movimento para entregar a bola para um companheiro, esse, portanto, é o seu significado. Existem outros significados para o passe, podendo este ser usado em outros contextos. Porém, o passe do futebol é um gesto, uma linguagem de um texto específico.

De acordo com os PCNs + (BRASIL, 2002), se os alunos aprendem o significado dos signos e símbolos da linguagem corporal, mais especificamente presentes na Educação Física, eles atingem uma das competências trazidas pelos PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 1999b) que é a de analisar as diferentes manifestações da cultura corporal e de interpretar as simbologias específicas de determinadas culturas.

Neira e Nunes (2006) mencionam a instabilidade dos signos, eles não são fixos. A linguagem, por ser uma construção da cultura, sofre influências. Por isso é que ao assistirmos a uma mesma modalidade esportiva praticada por grupos sociais diferentes, percebemos textos e diálogos específicos destes grupos.

Os professores apontam para a necessidade de voltarmos os olhos de nossos alunos para os textos que são produzidos durante um jogo, ou seja, para os códigos que cada manifestação traz particularmente.

Ao investigar o conhecimento dos professores a respeito das relações entre a Educação Física escolar e linguagem no encontro do Grupo Focal, foi possível

verificar, por meio dos exemplos, que os professores apresentam noções dos conceitos de linguagem corporal, gramática, texto, símbolo, signos e cultura. Porém, o conceito mais citado nas falas foi o de cultura. Isso se deve ao fato deste conceito já ser tratado na literatura da Educação Física, especialmente nos textos de Daólio (1995), Betti (1998) e Bracht (2003a); Neira e Nunes (2006), por exemplo, têm um capítulo inteiro dedicado ao tema.

5.4. Educação Física e linguagem: concepções presentes

Já nesta categoria serão apresentadas as concepções que os professores têm sobre linguagem relacionada ao seu papel dentro do programa escolar. Procurou-se analisar se o trabalho com linguagem é considerado pelos professores como objetivo, conteúdo ou orientação didática.

Além disto, nesta categoria foram expostas e analisadas as falas dos professores que apontam, mesmo que indiretamente, para a presença da linguagem nas manifestações da cultura corporal de movimento, nos jogos, danças, esportes, ginásticas etc.

De acordo com Darido et al. (2006), a todo conjunto de atividades: jogos, brincadeiras, ginásticas, lutas, esportes, danças e práticas corporais alternativas; as quais foram culturalmente produzidas e historicamente situadas, convencionou-se chamar de cultura corporal.

A idéia de cultura como um conjunto diferenciado de códigos e significados nem sempre foi tão comum quanto parece. A Educação Física é uma prática social, que também acontece no âmbito escolar, construída culturalmente e

reproduzida tradicionalmente em diversos ambientes e espaços (NEIRA; NUNES, 2006).

Assim como Darido et al. (2006), Neira e Nunes (2006) atribuem o termo cultura corporal às diferentes manifestações do esporte, do jogo, da ginástica, da dança e da luta. Para estes autores cada uma destas manifestações tem uma identidade cultural, sentido e significado diferentes na cultura na qual ocorrem.

Segundo Neira e Nunes (2006), a expressão “cultura corporal”, apesar de disseminada no meio acadêmico, é pouco compreendida no meio profissional. Essa expressão tem assumido diferentes conotações, provenientes das diversas interpretações realizadas por diferentes autores.

Não é qualquer movimento corporal que confere especificidade à Educação Física, como o institucionalizado, o reproduzido, o estereotipado e o acabado. Neira e Nunes (2006) apontam para o movimento humano com sentido, com significado aferido pelo contexto sócio-histórico-cultural. Trata-se do movimento que expressa e representa uma cultura, do movimento com intenção comunicativa de idéias, sentimentos, que se dão no interior de uma manifestação cultural.

Pelas falas dos professores foi possível identificar que o papel da linguagem na escola não está bem definido.

Muitos foram os exemplos citados pelos professores entrevistados quando a linguagem era tratada como uma orientação didática ou como um conteúdo. Foi possível identificar a dramatização, o trabalho com mímicas como sendo os métodos mais focados. Os professores relataram que ao trabalhar com dramatização, a questão da linguagem ficava evidente, tanto ao tratar de preconceito (exemplo do OM),

das profissões (exemplo de AF) e até mesmo do futebol (no exemplo do campeonato realizado pelos alunos da JD).

Conforme o desenrolar da discussão, os professores foram percebendo que quando em suas aulas trabalhavam com mímicas e dramatizações, não faziam isto com o objetivo de tratar especificamente da linguagem corporal, e sim tratar de outros conteúdos, como de esportes, como no exemplo de JD sobre o futebol. Neste caso, a linguagem foi um meio, uma estratégia para se chegar a outros objetivos, mas será que ela não poderia ter sido empregada enquanto conteúdo ou objetivo, e o futebol, por exemplo, ter sido a estratégia?

Vejamos resumidamente o exemplo de OM sobre preconceito:

[...] eu fazia pra tentar tratar de preconceito, tentar tratar de valores. Eu dividia a turma em três grupos e cada grupo tinha que escrever um texto pra ser dramatizado, com diálogos, com vários personagens... Cada grupo escrevia seu texto e o texto rodava... Você teria que ler o texto que o outro grupo escreveu e interpretá-lo... quando A passa o seu texto pro B, o B vai interpretar; o A escreveu, o B interpretou, o C não fez nada... Ficou de espectador, então eu cheguei a fazer uma vez: eles tinham que representar duas vezes, a primeira era simplesmente representar, mas em mímica, sem fala. E na segunda representação, o grupo que estava de fora, ele tinha que fazer a dublagem [...].

O exemplo dado por AF também se baseava em mímica, cada grupo imitava uma profissão para o outro tentar descobrir.

Os exemplos do OM e de AF não revelaram uma intencionalidade da atividade com o trabalho de linguagem corporal. Esse trabalho ocorreu no currículo oculto; mas ficou clara a presença deste elemento nos exemplos e também em alguns outros exemplos dados pelo restante dos participantes do Grupo Focal, como o do trabalho de CS com as crianças que tiveram que imitar animais ao brincarem de mímica.

Nesses exemplos a linguagem corporal parece ter sido utilizada como uma orientação didática, sem que os professores, no momento da aplicação de suas atividades, se dessem conta disso. O objetivo nos exemplos citados eram outros, como tratar das questões sobre preconceito, jogos cooperativos, interpretação de textos escritos etc.

OM deixa evidente a não intencionalidade de um trabalho específico com linguagem, quando cita que:

[...] não foi intencional o que eu fiz... Talvez até tenha um pouco dessa intenção, mas não foi planejada pensando nisso, mas agora resgatando, quando a gente começou a conversar deu pra perceber que tem outras coisas que eu fiz que acaba trabalhando com linguagem... E não foi buscado esse enfoque, mas tá presente [...].

OM fala da possibilidade de tratar a linguagem como um princípio pedagógico, como é a inclusão, por exemplo; pois não vê a linguagem como algo estanque, como um conteúdo. O professor acredita que a linguagem não está presente apenas em um momento, como acontece com os conteúdos. Isso, segundo o professor, nos faz pensar na possibilidade do trato com linguagem ser realmente uma estratégia para se atingir outros objetivos.

GB explica que a linguagem pode ser um elemento (no sentido de conteúdo), mas ao mesmo tempo uma estratégia. CS vai além ao afirmar: “Em tudo que você trabalha, a linguagem tá presente...”.

Após estas falas, OM faz uma comparação bem interessante:

Mas assim como o jogo, o jogo em algum momento ele é conteúdo, em outro ele é estratégia de aula... Dá pra pensar também... Como eu falei aquela brincadeira que eu usei da dramatização, eu posso tratar aquilo lá enquanto conteúdo de aulas e a linguagem tá sendo abordada como eixo central.

GB alerta para o fato de que precisamos deixar muito claro o que devemos esperar da linguagem, se ela é uma metodologia ou se é um conteúdo a ser trabalhado. GB afirma: “...ao mesmo tempo você chega em outros objetivos através das questões relativas à linguagem...”.

Os professores apontam a necessidade dos alunos aprenderem a realizar essa leitura das produções das manifestações da cultura corporal de movimento. Mas a linguagem deve ser tratada como um conteúdo? Se for um conteúdo, qual seria o papel do futebol quando o objetivo fosse o aprendizado da linguagem presente nesse esporte?

Para tratar desta categoria, podemos problematizar as seguintes falas dos professores:

OM: “...como eu falei aquela brincadeira que eu usei da dramatização, eu posso tratar aquilo lá enquanto conteúdo de aulas e a linguagem tá sendo abordada como eixo central”. “Tem que tá permeando tudo, só que tem que tá presente...”.

GB: “...agora, ao mesmo tempo trabalhar a partir da perspectiva da linguagem também é interessante... traz à tona uma facilidade um pouco maior de desenvolvimento e entendimento dos conteúdos...”.

AF: “...na hora que vai puxando... eu vislumbrei outras possibilidades que eu fiz...”

JD: “...é que tentando trabalhar com as linguagens entre as várias atividades aí, você pensar nas linguagens, você pensar nesse aprofundamento de conhecimento...”.

CS: “Em tudo que você trabalha, a linguagem tá presente...”.

Ao analisar estas falas, verifica-se que os professores não têm ainda clareza do papel que a linguagem tem no planejamento escolar da Educação Física. Porém, podemos arriscar, pelos exemplos e considerações dos professores, que a linguagem funciona mais como orientação didática, ou seja, como uma metodologia para se alcançar objetivos mais amplos.

Refiro-me ao termo “arriscar”, pois os professores não afirmaram trabalhar linguagem, seja como conteúdo, metodologia ou como um eixo central, intencionalmente. Ao final do encontro os professores parecem ter mudado de idéia, quanto ao papel da linguagem nas aulas de Educação Física, de que ela não deve permear o currículo oculto, e sim estar presente de fato nas aulas.

Darido et al. (2006) entendem por currículo oculto as aprendizagens que se realizam na escola, mas que não aparecem de forma explícita nos programas de ensino.

Infelizmente, esta categoria não pode ser aprofundada, pois na reunião os professores tiveram dificuldades em discorrer sobre este assunto tanto quanto fizeram nas outras categorias. Talvez pelo fato desse tema ainda não ser muito explorado no âmbito da formação de professores. Em um momento do encontro, OM faz referência aos PCNs + (BRASIL, 2002), afirmando que este documento não foi devidamente incorporado pelos professores, por apresentar uma linguagem complexa ou, ainda, por ser uma proposta ousada.

Remonte (2003), com outras palavras e se referindo aos PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 1999b), o qual foi o documento que motivou a elaboração dos PCNs + (BRASIL, 2002), acaba indo ao encontro da colocação de OM de que ainda não

houve um documento que tratasse destas questões e que fosse bem entendido pelos professores, uma vez que os anteriores não deram conta de suprir essas necessidades. Lembrando que esta pode não ser uma falha dos documentos, mas sim por se tratar de um assunto bastante complexo e pouco estudado.

Ao final do encontro, após o lanche, no momento do encerramento e dos cumprimentos, vale ressaltar uma observação de OM, de que a partir daquele momento, faria novamente as atividades, mas agora teria a linguagem como intenção pedagógica. Os professores, assim como OM, tiveram oportunidade de re-significar o envolvimento da linguagem em suas aulas. Após esse encontro, os professores, provavelmente, terão um olhar diferenciado a estas questões referentes à Educação Física escolar relacionada à linguagem.

É importante ressaltar que os professores participam de um grupo de estudos que tem como referencial a questão das dimensões dos conteúdos, por isso, conseqüentemente, esses foram temas amplamente discutidos por eles.

GB relembra a questão da dimensão dos conteúdos, quando aponta que “...não era o objetivo e fica claro, porque fica só na parte procedimental...”, que seria necessário o trabalho com linguagem em outras dimensões, não só no procedimento, no fazer. Então, se for para tratar desse assunto, que seja integralmente, ou seja, supondo que a linguagem esteja presente em cada componente da cultura corporal de movimento, GB esclarece que ela terá que ser tratada nas três dimensões dos conteúdos.

A partir desse esclarecimento, fica clara a necessidade de tratar, por exemplo, da linguagem presente num jogo; conceituando os seus códigos. Além disso, o aluno poderá, se bem direcionado pelo seu professor, realizar uma leitura do colega

durante o andamento do jogo; utilizando isso como uma estratégia para melhorar sua atuação no jogo. Acima de tudo, o aluno deverá adotar atitudes de respeito e solidariedade com os colegas e o professor.

De acordo com Darido (2005),

[...] o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando esse ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual)” (p.68).

Kunz (2003) propõe três fases para se trabalhar com esporte. Primeiramente, os alunos descobririam as formas para uma participação bem sucedida, na segunda fase manifestariam pela linguagem o que experimentaram e, por último, os alunos aprenderiam a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas.

É possível perceber indiretamente essas fases no exemplo de OM sobre preconceito, ainda que tenham perspectivas teóricas diferentes. Primeiro os alunos escreveram um texto; num segundo momento, leram o texto do outro grupo e interpretaram e, após estas duas etapas, tiveram que interpretar a dramatização do terceiro grupo e fazer uma dublagem.

OM teve a preocupação de envolver todos os alunos em todos os momentos; além de procedimentos, tratou de conceitos (informações presentes nos textos dos alunos) e atitudes (predisposição a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo, além do reconhecimento e valorização de atitudes não-preconceituosas em relação, por exemplo, ao gênero).

Porém, na Educação Física escolar, por conta da sua trajetória histórica e de sua tradição, a preocupação do professor ainda se centraliza no desenvolvimento de conteúdos procedimentais. É preciso superar essa fragmentação, envolvendo a dimensão atitudinal e conceitual (DARIDO et al., 2006).

Os professores participantes da pesquisa, por seus depoimentos, deixam nítida a presença de um envolvimento em suas atividades de outros conteúdos, não só o procedimental. É crescente esta percepção da necessidade de se buscar outros olhares para os conteúdos, mas historicamente a Educação Física ainda é vista prioritariamente como uma disciplina que trata apenas dos procedimentos (das atividades relacionadas ao fazer).

Não só em atividades de dramatização a linguagem está presente. Vimos o exemplo do futebol, AF nos trouxe o exemplo do voleibol, dos sinais que são realizados e compreendidos pelos atletas no momento do jogo.

Temos que tratar a linguagem pensando nos procedimentos, nos conceitos e nas atitudes. Devemos, ao menos, pensar que ela perpassa cada uma das manifestações da cultura corporal de movimento, uma vez que não é a mesma, por exemplo, para lutas e danças. Assim como cada manifestação tem sua “regra”, cada uma tem sua linguagem.

Ladeira e Darido (2003) admitem a existência de uma gramática da linguagem corporal que corresponde a sua morfologia e sintaxe. A sintaxe refere-se aos processos formais utilizados na combinação dos códigos para a criação e compreensão dos textos. No esporte, nas ginásticas, nas lutas, nos jogos e danças existem um determinado arranjo (sintaxe), ou seja, cada prática da cultura corporal de movimento

possui uma especificidade, uma maneira própria de organizar e codificar os seus saberes.

Concordo com GB e AF quando revelam que ao ver a posição do time antes e durante o jogo, já é possível identificar a estratégia do time, pois ali está sendo produzido um texto. O jogador que faz essa leitura consegue saber, por exemplo, num jogo de futebol, se o time está bem defensivo ou não. OM complementa ao colocar que se o aluno não domina os códigos que fazem parte da cultura do futebol, ou seja, essa gramática do jogo, ele não vai conseguir se incluir. Essa gramática do jogo pode e deve ser tratada conceitualmente.

Os alunos devem saber ler as produções durante um jogo. Assim como um texto dissertativo, o texto de um jogo também traz informações relevantes.

Prosseguindo com a questão dos conteúdos, OM trata das diferenças ao trabalhar com futebol e beisebol. Um traz códigos bem conhecidos, o outro não. Portanto, o ensino do beisebol terá que ser mais discutido, não que um seja mais importante que o outro, é apenas uma questão dos conhecimentos prévios dos alunos. Se entre os esportes já existem diferenças na gramática, imagine entre duas diferentes manifestações. Logicamente, que há códigos semelhantes dentro de uma mesma manifestação.

CS exemplifica ao abordar a linguagem esportiva. Para jogar futebol, aqui ou no Japão, os códigos são os mesmos, há um consenso, é uma linguagem universal. Foi dado o exemplo do futebol, mas isso serve também para outros esportes.

AF, como já foi retomado, traz o exemplo de jogar queimada aqui ou em outro lugar. Isto significa que, por mais que o nome dos jogos sejam diferentes, eles

possuem uma gramática própria, códigos que só a eles pertencem, que não são compartilhados com outras manifestações da cultura corporal de movimento. E isso acontece também em outros conteúdos.

Podemos pelos depoimentos dos professores fazer um gancho com a questão da avaliação. Da mesma forma que o texto dissertativo possibilita um julgamento de valor, o texto produzido pelos alunos durante as manifestações da cultura corporal de movimento também leva a uma avaliação do professor.

AF lembra que é possível avaliar, por exemplo, por meio de uma interpretação corporal de um texto escrito pelo professor. Pensando agora nos outros exemplos, como o do preconceito, descrito por OM, percebemos que a avaliação estava presente em todos os momentos, não só o professor avaliava, os grupos constantemente se avaliavam.

Luckesi (1996) afirma que a avaliação deve ser útil para os professores, para os alunos e para a escola. A avaliação não pode ser um ato mecânico e nem um modo de controle; deve ser um aspecto racionalmente definido.

No caso de avaliar dramatizações, não basta apenas verificar se o aluno participou ou não; é preciso saber se a sua participação foi significativa para se atingir os objetivos inicialmente propostos.

O grupo destacou formas de avaliar que vão ao encontro da posição de Libâneo (1991) de que a avaliação é uma tarefa complexa que não deve se resumir à aplicação de provas e atribuição de notas.

Cada vez mais a avaliação compreende a um dos aspectos essenciais do projeto pedagógico. Mas ainda assim, segundo Soares et al. (1992), a partir de

observações de aulas de Educação Física, a avaliação, muitas vezes, tem sido tratada como mera exigência burocrática ou para selecionar atletas para competições.

Como vimos, avaliar em Educação Física ainda não é tarefa fácil, como acrescenta JD em sua fala: “...O pensar na avaliação é algo que a gente acaba pensando um pouco menos. Eu, em especial, penso pouco na avaliação, eu penso muito nesse desenvolvimento do conteúdo, no processo, tal...”.

Como foi possível perceber na análise realizada nesta categoria, o trabalho com linguagem não tem sido feito intencionalmente pelos professores. Observou-se que quando se aborda a questão da linguagem, mesmo que de forma oculta, o que é ressaltado são os procedimentos, o saber fazer. O trabalho com mímicas e dramatizações é predominante, não há discussões acerca dos significados expressos nos códigos presentes nas manifestações da cultura corporal de movimento.

O estudo de Barros (2006) concluiu que o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos traz importantes contribuições para a formação do aluno. Por esse estudo, ficou clara a necessidade de se diversificar a forma de tratar as manifestações da cultura corporal de movimento. É preciso, além de procedimentos (saber fazer, as vivências que estão relacionadas), tratar das atitudes e dos conceitos envolvidos nas práticas corporais.

Para esse estudo, o objetivo colocado foi o de investigar o modo que os professores entendem a questão da linguagem. A partir dos depoimentos, o que ficou evidente foi a existência de uma confusão epistemológica sobre qual é o papel da Educação Física escolar no ensino-aprendizagem da linguagem. Não há uma definição sobre o seu papel, a expectativa anterior aos resultados da pesquisa era que ela fosse

identificada, mesmo que superficialmente, como um eixo central da Educação Física, como um objetivo a ser alcançado, mas, de acordo com os professores, a linguagem está mais direcionada a uma orientação didática, para garantir a inclusão, autonomia, inserção social e outras aprendizagens.

Percebe-se que as linguagens são usadas mais para diversificar, incluir e não, por exemplo, para o reconhecimento da dança como linguagem, de cada uma das manifestações da cultura corporal de movimento como linguagem.

No decorrer da conversa houve um amadurecimento do grupo, o qual começou a visualizar novas possibilidades para a temática. Os alunos não devem apenas ficar no trabalho com mímicas, eles podem estudar a linguagem que se faz durante uma partida de vôlei ou numa apresentação de dança, ou seja, podem aprender a ler estas produções que cada manifestação é capaz de produzir, por meio dos seus códigos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi o de levantar e analisar, na bibliografia, conhecimentos que relacionassem a Educação Física escolar à questão das linguagens. Além disso, buscou-se junto a cinco professores de Educação Física, atuantes no Ensino Fundamental e/ou Médio, desvelar os seus conhecimentos a respeito das interfaces entre Educação Física escolar e linguagem, a partir da técnica de Grupo Focal.

A pesquisa foi realizada com cinco professores, sendo que dois já concluíram o mestrado e um é mestrando. Os cinco professores participam do mesmo grupo de pesquisa. Os resultados obtidos podem ter sido influenciados devido à participação de um grupo diferenciado, do ponto de vista do envolvimento com a formação continuada. Os professores no Grupo Focal se posicionaram sobre todas as questões abordadas a respeito da Educação Física com a linguagem, apontaram bibliografias e mostraram conhecimentos dos documentos oficiais (BRASIL, 1999b, 2002).

Quatro dos cinco professores participantes prestaram e passaram no último concurso do Estado de São Paulo para professor de Educação Física (2005), no qual constavam esses documentos na bibliografia. É preciso lembrar que de 45 mil professores que prestaram o concurso, foram aprovados apenas 5 mil candidatos.

Portanto, houve uma seleção grande o que identifica que poucos professores conheciam de fato a bibliografia do concurso, a qual abordou novas concepções da Educação Física, como o trato com linguagem, por exemplo.

Por outro lado, identificou-se que esses professores são capazes de discutir alguns aspectos, mas não apresentam essas interfaces da linguagem bem sistematizadas (o que é objetivo, conteúdo e metodologia), inclusive porque eles levantaram no grupo de discussão que não haviam pensado nessa temática anteriormente. Isso provavelmente ocorreu devido à complexidade do tema.

Uma outra consideração é que isso não faz parte do discurso acadêmico da área; não é sempre que eles discutem ou discutiram sobre essas questões na sua formação inicial ou em cursos após a graduação.

Poucos trabalhos na Educação Física escolar têm buscado investigar estas relações, ou quando as tratam, como no Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992), não fazem de modo abrangente e sistematizado. O estudo de Ladeira e Darido (2003) buscou efetuar aproximações da Educação Física na escola com a questão das linguagens, por meio de entrevistas com especialistas da área, que em algum dos seus textos haviam, mesmo que superficialmente, tratado desta temática; ainda assim, muitos deles não abordaram em suas falas estas questões, o que mostrou a falta de clareza no entendimento deste tema.

Após a discussão no Grupo Focal, ainda permanece uma questão: onde entraria a linguagem dentro desse universo que é a Educação Física? É objetivo, conteúdo, orientação didática ou princípio pedagógico? Os professores em momento algum afirmaram “linguagem é isso”, pelo contrário, ela foi alocada ou referenciada

dentro de vários aspectos. Porém, algumas falas possibilitaram um entendimento em comum a respeito de que a linguagem é mais direcionada como orientação didática. A linguagem é mais uma forma de incluir e inserir o aluno do que um conteúdo de ensino.

Os professores acabam percebendo que eles realizam muitos procedimentos na área de linguagem, mas sem intenção nela própria, usando como meio, mais voltada para outras finalidades, como autonomia, inclusão e não especificamente para o domínio do conhecimento sobre Educação Física na área de linguagens.

O professor, ao determinar o conteúdo a ser tratado em suas aulas, deveria refletir e discutir com os seus alunos, por exemplo, o que o aluno deve saber ler no handebol? Uma situação de jogo? Há uma gramática própria? Qual? Existem palavras que significam um conjunto de movimentos? Além disso, teria que continuar ensinando o como jogar, tratar de questões relativas ao gênero, trazer outras discussões relevantes, trabalhar outras manifestações, além do esporte, como: dança, capoeira, lutas e tantas outras, porém em cada uma delas, o professor poderia identificar as questões relativas à linguagem. Há também de se tratar com os alunos a respeito dos gestos que, dependendo da cultura, têm uma interpretação própria.

Darido (2003) e Barros (2006) afirmam que essa nova geração de professores está atenta à questão da inclusão, eles estão preocupados com todos os alunos. O papel da linguagem está muito atado a esta concepção. A inclusão aparece na fala dos cinco professores. É sempre uma preocupação buscar alternativas e estratégias de inclusão.

O documentário “Dançando em cadeiras de rodas” (2000) propiciou aos professores perceberem que a diversificação das linguagens possibilita a inclusão, uma vez que quanto maior a diversidade das experiências, maiores são as chances de incluir o aluno. Ficou evidente a relevância do trabalho com linguagem no que diz respeito à inclusão.

Foram também abordadas as relações que os professores fizeram entre linguagem e autonomia e entre linguagem e inserção social. Trabalhar com as questões levantadas pelos professores participantes da pesquisa facilita a inserção social. E este é um aspecto extremamente relevante. O aluno poderá se incluir futuramente num determinado grupo por meio do seu entendimento sobre as manifestações da cultura corporal de movimento.

A questão da inserção social esteve evidente nas contribuições dos professores ao longo do encontro. Ocorreu um consenso de que o conhecimento dos códigos das diferentes manifestações leva à inserção do aluno socialmente.

Os professores deixam claro que o aluno, mesmo não gostando de praticar exercícios, pode ser capaz de relacionar-se bem ao assistir um jogo de futebol, pois para isso basta ele realizar as leituras dos códigos que estão presentes. O trabalho com linguagens contribui para a evolução da autonomia, ou seja, o que se aprende na escola, especificamente nas aulas de Educação Física, nem sempre se usa logo após a aprendizagem, muitas vezes o que se aprende será solicitado futuramente, seja como espectador, apreciador crítico e/ou praticante.

Ao investigar o conhecimento dos professores a respeito das relações entre a Educação Física escolar e linguagem no encontro do Grupo Focal, foi possível

verificar, por meio dos exemplos, que os professores apresentam noções, porém superficiais, dos conceitos de linguagem corporal, gramática, texto, símbolo, signos e cultura. O conceito de cultura foi muito recorrente nos depoimentos dos professores. Isso se deve ao fato deste termo já ser tratado na literatura da área.

Os professores parecem não observar a importância da aprendizagem das linguagens, sobretudo da linguagem corporal. Eles não vêem relação direta entre os objetivos da Educação Física com a linguagem. Eles não tentam ensinar ao aluno a perceber que o jogo, o esporte, a dança são diferentes linguagens produzidas pela humanidade e que possuem uma gramática própria. Por exemplo, nenhum dos professores explicita claramente que os alunos têm que saber que dança é uma produção, uma língua em particular. Eles, ao final da reunião, acabam concluindo que não apresentam esta concepção. No entanto, os professores sugerem que essa dimensão pedagógica pode ser mais enfatizada.

Também foram analisadas as concepções que os professores têm sobre linguagem relacionada ao seu papel dentro do programa escolar. Procurou-se analisar se o trabalho com linguagem é considerado um objetivo, um conteúdo ou uma orientação didática, por exemplo. Foi possível identificar que ora a linguagem é apontada como orientação didática, ora como princípio pedagógico.

Conforme o desenrolar da discussão, os professores foram percebendo que quando em suas aulas trabalhavam com mímicas e dramatizações, não faziam isto com o objetivo de tratar especificamente da linguagem corporal, e sim tratar de outros conteúdos. Parece que os professores não têm ainda clareza do papel que a linguagem tem no planejamento escolar da Educação Física. Porém, pelos exemplos e

considerações dos professores, a linguagem funciona mais como orientação didática, ou seja, como uma metodologia para se alcançar objetivos mais amplos.

O trabalho com linguagem não tem sido feito intencionalmente pelos professores. Observou-se que quando se aborda a questão da linguagem, mesmo que de forma oculta, o que é ressaltado são os procedimentos, o saber fazer. O trabalho com mímicas e dramatizações é predominante, não há discussões acerca dos significados expressos nos códigos presentes nas manifestações da cultura corporal de movimento.

No decorrer da conversa houve um amadurecimento do grupo, o qual começou a visualizar novas possibilidades. Os alunos não devem apenas ficar no trabalho com mímicas, eles podem estudar a linguagem que se faz durante uma partida de vôlei ou numa apresentação de dança, ou seja, podem aprender a ler estas produções que cada manifestação é capaz de produzir.

A possibilidade de tratar a Educação Física enquanto linguagem é um tema complexo, portanto, mais trabalhos devem ser realizados com este enfoque, uma vez que é por meio de ações deste tipo que tendem a reconfigurar o atual quadro ainda majoritário da Educação Física, no qual é vista predominantemente com a finalidade de se obter rendimento ou aprender esportes numa dimensão exclusivamente relacionada ao saber fazer.

O presente trabalho apresentou novas conclusões acerca do tema, porém a relação entre Educação Física e linguagem ainda precisa ser melhor estudada, principalmente, em relação à prática docente e às possibilidades de aprendizagem dos alunos. O que traria relevantes contribuições para a área pedagógica.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. **Usos e abusos da história oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000.

ASCHIDAMINI, I. M. **Competências na promoção em saúde da família**: uma perspectiva de docentes e acadêmicos de enfermagem. 2005. 115f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Gestão do Trabalho). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005.

_____.; SAUPE, R. Grupo Focal. Estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enfermagem**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFPR, Curitiba, v.9, n. 1, p. 9-14, jan./jun., 2004.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

_____. Narrando experiências com a Educação Física na Educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

BARROS, A. M. de. **Práticas Pedagógicas em Educação Física e o tratamento da Dimensão Conceitual dos Conteúdos**. 2006. 144f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

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

_____. **Janela de Vidro:** esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1998.

BRACHT, V. **Educação Física e Ciência:** Cenas de um casamento (in)feliz. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2003a.

_____. Educação Física escolar e lazer. In: WERNECK, C.L. G.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer, Recreação e Educação Física.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003b. p. 147-172.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.** Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, 1999a.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Brasília, 1999b.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. Conhecimentos de Educação Física. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Brasília, 2006. cap. 6, p. 213-39.

BRITO, C. L. C. de. **Consciência corporal:** repensando a Educação Física. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

CAMPELO, C. R. **Cal(e)idoscorpos:** um estudo semiótico do corpo e seus códigos. São Paulo: Annablume, 1996.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

COLL. C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAMICO, J. Corpo a corpo com as jovens: grupos focais e análise de discurso na pesquisa em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 35-67, 2006.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. Os Conteúdos da Educação Física na Escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). **A Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. cap. 5, p. 64-79.

_____. ; SANCHES NETO, L. O contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). **A Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. cap. 1, p. 1-24.

_____ et al. **Educação Física e temas transversais: possibilidades de aplicação**. São Paulo: Mackenzie, 2006.

DANÇANDO em cadeiras de rodas. Bordeaux: La Sept Arte, 2000. 1 fita de vídeo (26 min.), VHS, son., color.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

DEBUS, M. **Manual para a excelência em la investigacion mediante grupos focales**. Washington: Academy for Educational Development, 1997.

FARIA JUNIOR, A. G. de. **Didática de Educação física: formulação de objetivos**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.

FERREIRA, V. L. C. **Prática da Educação física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?** São Paulo: Ibrasa, 1984.

FERREIRA, L. A. **Reencantando o corpo na Educação Física: uma experiência com as Práticas Corporais Alternativas no Ensino Médio**. 2000. 159f. Dissertação (Mestrado

em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GAIARSA, J. A. **Reich – 1980**. São Paulo: Ágora, 1982.

_____. **Couraça muscular do caráter: Wilhelm Reich**. São Paulo: Ágora, 1984..

_____. **A estátua e a bailarina**. São Paulo: Ícone, 1988.

GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO. Cultura Corporal de Movimento. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 25-36.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-14. Jun., 1999.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HURTADO, J. G. G. M. **O ensino da Educação Física: uma abordagem didática**. 2.ed. Curitiba: Educa / Editer, 1983.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 5.ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

LADEIRA, M. F. T. **Educação Física na Escola: aproximações com a questão da linguagem**. 2002. 39f. Trabalho de Conclusão do Curso. (Graduação em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2002.

_____.; DARIDO, S. C. Educação Física e linguagem: Algumas Considerações Iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 25-32, jan./abr., 2003.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 14.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANOEL, E. J. Desenvolvimento motor: implicações para a educação física escolar I. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 82-97, jan./jun., 1994.

MARCONI, M de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MATTHIESEN, S. Q. et al. Linguagem, Corpo e Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre. No prelo.

MATTOS, M. G. de.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte, 2000.

NAHAS, M. V. Educação Física no ensino médio: Educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. In: Seminário de Educação Física escolar, 4., 1997, São Paulo. **Anais do IV Seminário de Educação Física escolar**. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte, 1997. p. 17-20.

_____.; CORBIN, C. B. Aptidão física e saúde nos programas de Educação Física: desenvolvimentos recentes e tendências internacionais. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 47-58, 1992.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal** – Crítica e Alternativas. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

QUEIROZ, M. I. P. de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

RANGEL, I. C. A. et al. Os objetivos da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). **A Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. cap. 3, p.37-49.

REMONTE, J. G. **A linguagem corporal do adolescente no contexto da cultura midiática**. 2003. 165 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Paulista, São Paulo, 2003.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. **Guias curriculares: propostas para as matérias do núcleo comum do Ensino do Primeiro Grau**. São Paulo: Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais, 1975.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Educação Física: 2º grau (versão preliminar)**. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SILVA, T. T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 18, p. 3-10, 1993.

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

_____. ; MADUREIRA, J. R. Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 75-88, maio/ago., 2005.

TANI, G. et al. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU; EDUSP, 1988.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ABSTRACT

In 1999 the ministry of education has published the national Rules for the high school teaching in Brazil (PCNs), based on the national rules (DCNs), approved in 1998 and published in 1999. This publications position the physical education in the studies of the language, codes and its technology area, together with other subjects like Portuguese language, modern foreign language, informatics and arts. The consultants understanding about the physical education is part of the universe of human knowledge related to the communications and its manifestations of intentions. This paper came about from the necessities to deeply understand the themes related to physical education and language, once the brochures in this area are very little and there is a big lack of information on this area. The aim of this paper is to obtain and analyze in the bibliography, the knowledge related to the physical education that could link it to the language. It was also studied 5 high school professors that were able to show their knowledge on the interfaces of scholar physical education and language from a focus group. Before discussing the teachers were showed the report “*Dançando em cadeiras de rodas*” (Dancing on wheel chairs), that presented the development of a dancing group that was composed also by people with special needs. The teachers took positioning about the subjects questioned, suggested bibliography, and showed official documents. Subjects like social inclusion were present in the speeches of the teachers, once they believe that they deal with activities that involve different languages providing a better involvement of students. It were stated the relations the teachers realized between language, autonomy and social inclusion. It was found out that the knowledge of different codes take the student to a social inclusion. While investigating the teacher’s knowledge about scholar physical education and language, it was possible to find that teachers show basic but superficial knowledge of the concept of body language, grammar, tests, symbols and culture. It was analyzed the conception the teachers have about language related to their role in the scholar program. It was identified that the teachers can feel the language as a didactic orientation outthought during the meeting they have realized other possibilities. Moreover, a maturation of group was verified at the end of meeting.

Keywords: Scholar Physical Education; Language; Focal Group.

ANEXO I

Transcrição do Grupo Focal

Assim como sugere Gatti (2005), inicialmente realizei uma exposição dos objetivos da pesquisa. Após essa exposição, os professores, o observador e eu assistimos ao vídeo “Dançando em cadeiras de rodas”.

É importante deixar claro que a transcrição obedeceu fielmente às falas dos professores participantes da pesquisa e da moderadora.

MOD: “Eu vou estar colocando o vídeo que foi uma sugestão da banca, mas o trabalho de Grupo Focal não indica necessariamente o uso do vídeo, é mais para clarear um pouco e ajudar em algumas questões”.

Após o vídeo, fiz uma breve apresentação da metodologia de Grupo Focal, depois disso passei a seguir o guia de temas.

MOD: “Primeira questão: Qual o papel da Educação Física na escola?”.

OM: “Bom, eu acho que tem primeiro que pensar em escola para depois pensar em Educação Física. Eu sempre faço uma visão de escola que é levar a criança, o aluno a conhecer, a entender o mundo e a agir no mundo da maneira como está para entrar no mundo. Sei lá, de uma maneira pra tornar melhor, pra que ele possa viver e no que a Educação Física pode contribuir pra isso? Para ajudar a criança, o aluno a conhecer este mundo do jeito que ele tá, então a gente tem uma área de conhecimento que é a cultura corporal, cultura corporal de movimento que eu acho que é um conhecimento importante pra ser passado, qual é: integrar o aluno a esse conhecimento aí e de alguma maneira que ele possa transformar esse conhecimento, que ele possa incorporar na vida dele, que ele possa usufruir tanto para lazer, como para apreciar na mídia. Na minha opinião é isso, é conhecer o mundo e agir sobre o mundo através da cultura corporal”.

MOD: “Alguém tem alguma opinião diferente? Ou queira complementar? A segunda questão: O que o aluno tem que aprender?”.

GB: “Acho que a grande questão da escola é de ser um espaço onde a gente possa confrontar os vários tipos de conhecimento que são postos, tanto no mundo que é experimentado por eles quanto nas idéias que nós temos através do desenvolvimento da ciência. Então, acho que a grande questão é tentar ampliar esse conhecimento que eles têm através de outros conhecimento trazidos e construídos tanto por professores quanto por professores e alunos. A escola é o momento dessa construção e dessa justaposição e interposição desses conhecimentos”.

MOD: “Mais alguma coisa? O que vocês pensam quando se fala em Educação Física e linguagem?”.

AF: “A linguagem corporal, a linguagem de símbolos, através da linguagem verbal se transmite um dado, através de movimentos se transmite linguagem corporal”.

CS: “Acho interessante quando a gente coloca assunto sobre linguagem; é de certa maneira o esporte, pegando uma linguagem esportiva, você vai para o Japão, sem falar uma palavra em japonês; você vai estar praticando um esporte, você vai conseguir se comunicar com aquele povo através de convenções esportivas e vai poder estar interagindo com aquele povo, aquela situação, sem ao menos saber uma palavra do idioma através da linguagem verbal”.

OM: “Da linguagem verbal”.

CS: “Exatamente”.

OM: “Código universal”.

CS: “E a Educação Física dá conta dessa linguagem também”.

OM: “Tem um material também voltando a falar de PCN, né? Aquele que foi lançado, inclusive aquele que a Suraya teve passaporte, aquele PCN + que trata da Educação Física enquanto linguagem, eu li um pouco o material por conta do concurso até, só que não... eu acredito que o material acabou não sendo incorporado porque também não foi compreendido, né? Que é uma linguagem difícil, inclusive, porque estava tentando fazer um paralelo da Educação Física com a linguagem. Vamos pensar em Língua Portuguesa, então, tratar o corpo enquanto signos, enquanto linguagem; se falava em gramática, eu não estou bem lembrado, mas eu lembro que fazia um paralelo muito forte com a Língua Portuguesa, então é um material complexo, não sei se foi ousada a proposta, a tanto que foi abandonada”.

MOD: “Ao invés de melhorar, o PCN novo do Ensino Médio não trata nada desta questão”.

JD: “O que eu tentei fazer, mais ou menos, na escola foi tentar definir com as crianças, bem superficialmente, o que seria linguagem por alguns tipos de linguagem: linguagem corporal, mímica, plástica, escrita, oral e falar pra eles tentarem... Lembra quando nós iniciávamos um conteúdo pra gente tentar trabalhar em todas essas dimensões, aí seria meio como uma estratégia para focar, e focar não só na prática, mas tentar nessas dimensões aqui de como a gente poderia trabalhar o conteúdo e aí é interessante que eles davam várias sugestões porque eles sabiam que iam ter que trabalhar com todas elas, né?”.

GB: “É interessante como... quando se fala em linguagem, não sei, pra mim, talvez porque eu esteja meio que contaminado com a idéia do meu trabalho, vem logo a questão da comunicação, então assim: pra que a linguagem, né? Eu acho que a linguagem é um instrumento e talvez meio pro ato comunicativo e acho importante a

gente pensar nesse ato comunicativo pra entender um pouquinho melhor a que ponto a Educação Física pode contribuir com isso, então, dentro da cultura corporal de movimento é... o que do ato comunicativo é importante? E acho que a partir dessa pergunta a gente pode criar meios e entender um pouco melhor como é que essa linguagem pode ser desenvolvida e em que momentos essa linguagem está presente dentro dessa cultura e como a gente pode desenvolvê-la. Acho que dentro dos esportes, dentro das questões como JD (participante do grupo) colocou relativas à mímica, à expressão...”.

MOD: “Então é possível relacionar a Educação Física com a linguagem? No documentário que acabamos de assistir, foi possível notar alguma relação com o tema que estamos discutindo? Naquela parte inicial talvez?”.

CS: “O que eu gostei do vídeo, relacionando com a Educação Física a linguagem é que se a gente for trabalhar sob essa perspectiva a gente possibilita a não exclusão. Trabalhando linguagem e expressão, pessoas ali na cadeira de rodas, limitadíssimas em termos de movimento, né? Podendo estar ali se expressando quase no seu limite e se desenvolvendo em todos os aspectos e benefícios ali até psicológicos, caminha pra uma integração, inter-relação de todos e talvez sob outra perspectiva a gente não conseguiria atingir a todos dentro do nosso trabalho com a Educação Física e o movimento. A perspectiva da linguagem permite essa não exclusão, foi essa relação que eu fiz, principalmente, com o vídeo”.

MOD: “E quanto à dança tradicional, competitiva?”.

CS: “Eles jamais poderiam estar participando”.

GB: “Porque leva como ponto inicial, toma como premissa a questão da expressão e/ou da comunicação e todo o corpo, toda a pessoa é capaz de se expressar e de se comunicar a sua maneira, né? Diferente de de repente é... executar algum movimento técnico, onde a gente percebe que tem um padrão e que muitas pessoas acabam não se encaixando nessa realização. E acho que é exatamente por causa dessa questão de tá focado, de tá centrado, de ter como ponto inicial a expressão e a comunicação que isso se desenvolve bem em todos os campos e para todas as pessoas”.

OM: “Tem um momento no vídeo que chama atenção, que uma das componentes aí do grupo de dança, que não era portadora de necessidade especial, coloca que ela falou que não conseguia imaginar como que ela ia trazer uma beleza estética, a dança, com a cadeira de rodas no meio, que não é algo bonito, né? E depois ela ficou surpresa com o resultado, aí então, acho que intrinsecamente a gente já pensa na dança como algo técnico; talvez na cabeça dela tivesse isso: mas como que eu vou conseguir incorporar técnica e beleza em algo que, olhando à primeira vista não é... não é belo? E é o que você falou, não é beleza técnica, não é o gesto técnico, né? É a expressividade, é a superação de limites, talvez, pra quem tá assistindo vale muito mais do que a técnica do movimento”.

AF: “Corpos diferentes podem se interagir através de uma linguagem corporal, que eles tinham um objetivo em comum que era a apresentação e interagiram pessoas com diferenças, através de uma linguagem corporal se expressaram no espetáculo com o objetivo de mostrar algo”.

OM: “O coreógrafo fala, num momento também ali, que eles faziam coisas que não dava pra imaginar que eles conseguiriam fazer, então, às vezes a gente tem um olhar preconceituoso: imagine que na cadeira de rodas ele vai conseguir fazer determinados

movimentos? Então, essa sincronia entre o dito normal e o cadeirante, ali, acabou num resultado legal”.

AF: “Inclusão foi um objetivo comum que era a apresentação deles”.

MOD: “Então foi possível pensar numa Educação Física relacionada com a linguagem? Como poderíamos colocar isso na escola? Como a gente vai fazer lá na escola pra tá trabalhando isso”?

OM: “Dramatização é uma atividade que ajuda bastante. Pode exemplificar”?

MOD: “Pode”.

OM: “Pra clarear, tem uma atividade que eu fazia, mas faz um tempo que eu não faço mais, que eu fazia pra tentar tratar de preconceito, tentar tratar de valores. Eu dividia a turma em três grupos e cada grupo tinha que escrever um texto pra ser dramatizado, com diálogos, com vários personagens. Então, imaginando que a gente tivesse nesse grupo, o grupo A, B e C. E eu colocava temas polêmicos aí pra tratar de preconceito. O grupo A vai ter que tratar de preconceito contra o deficiente físico, o grupo B o texto vai ter que tratar do racismo e o grupo C, por exemplo, vai tratar do preconceito contra a mulher, preconceito de gênero. Então, cada grupo escrevia seu texto e o texto rodava: o A passava pra B, o B passava pro C e o C passava pro A. Você teria que ler o texto que o outro grupo escreveu e interpretar o texto que o outro grupo escreveu. Cada um interpretaria o texto do outro e eu cheguei a fazer também, porque assim, quando o grupo A passa o seu texto pro B, o B vai interpretar; o A escreveu, o B interpretou, o C não fez nada, né? Ficou de espectador, então eu cheguei a fazer uma vez: eles tinham que representar duas vezes, a primeira era simplesmente representar, mas em mímica, sem fala. E na segunda representação, o grupo que estava de fora, ele tinha que fazer a

dublagem, então, eles tinham que prestar atenção pra no segundo momento eles terem que fazer as falas. Então, depois no final eles fecharam e aí? Eles falaram o que vocês tentaram passar? Então, foi muito legal; fiz algumas vezes isso daí, foi muito legal porque três visões do mesmo ponto. Então, quem escreveu tinha uma visão que de repente quem interpretou mudou um pouquinho e quem dublou, mudou mais ainda, tá? Então, a intenção não era nem naquele momento trabalhar com a linguagem, mas agora a gente discutindo aqui deu pra ver que tava bem dentro disso daí”.

AF: “Eu tenho um jogo não tão complexo como o seu, mas foi um jogo com quarta série mais precisamente, né, em que tinha um grupo de cinco alunos, de repente eu ia no grupo e falava: vocês vão imitar tal profissão; e se outro descobrisse, eles marcavam ponto. Se não descobrisse, passava para o outro grupo. Iam usando só gestos corporais mesmo. Isso é feito com profissões... com animais ficou bem fácil, daí a gente começou a usar profissões, usando só gesto corporal como meio de estar transmitindo uma mensagem. Foi um jogo com quarta série que eu achei hiper relevante. Nessa época, no caso, eu fiz em sala de aula”.

OM: “O que eu acho agora você propondo, não foi intencional o que eu fiz: vamos trabalhar linguagem na aula de Educação Física? Talvez até tenha um pouco dessa intenção, mas não foi planejada pensando nisso, mas agora resgatando, quando a gente começou a conversar deu pra perceber que tem outras coisas que eu fiz que acaba trabalhando com linguagem, tá? E não foi buscado esse enfoque, mas tá presente, tá presente em outras atividades”.

AF: “Eu também não tinha esse objetivo. Foi pra me adaptar numa sala e... onde eu, lendo alguma coisa, vi uma atividade. Quando eu registrei o conteúdo como trabalho de

gestos corporais, coloquei uma atividade como gestos corporais. Eu achei que estaria vislumbrando isso”.

GB: “Então, não era o objetivo e fica claro, porque fica só na parte procedimental, por exemplo, porque se fosse trabalhar a questão da linguagem a gente teria que conceitualmente mostrar e desenvolver o que que é, né?”

OM: “Conceituar a linguagem?”

GB: É. Conceituar a questão da linguagem: quê parte da linguagem é interessante deles entenderem e tudo mais? E uma possibilidade, eventualmente, é de discutir essa questão dos gestos, né? Então, mostrar pro pessoal que existem gestos realizados de diferentes formas em determinados lugares, tudo mais; e o quanto esses gestos são importantes pro desenvolvimento da cultura durante o processo histórico da humanidade e tal. E dá pra fazer isso através de imagens, através de filmes, né? Buscar algumas coisas dessa questão e fazer essas atividades de representação ou de transposição e interpretação de imagens. Então, pegar uma imagem e pedir pra que eles é... interpretem aquela imagem da maneira que foram tocados por ela. Então, se a gente tem como foco trabalhar linguagem e discutir ela, eu acho que dá pra ir por esse caminho”.

OM: “No meu caso, a hora que você falou, na época que eu, faz tempo que eu não faço essa atividade acho, eu nem tava preocupado com procedimento, conceito e atitude, mas agora pensando bem, atitude tava muito presente na hora que estava discutindo preconceito. Conceito, acredito, que eu no momento não passei nenhum tipo de conceito, mas talvez eles tenham construído alguns conceitos ali pra montar o texto, mas não de forma intencional, realmente. E a questão da linguagem talvez, se você

colocar como ponto central, como eixo, transformar em conceito, é... vamos tratar de linguagem, vamos tratar de comunicação, talvez”.

AF: “Tem que contextualizar, puxando a fala do GB, o movimento corporal que a gente usa, o gesto corporal que a gente usa, que eu não preciso falar. E lembra do ônibus? Ninguém grita pro ônibus parar, né? Ergue o braço pro ônibus parar. Tem outras situações do cotidiano que não precisa usar a fala, posso usar o corpo. Aí é isso, dei exemplos do cotidiano mesmo, saiu bem pros meus alunos. O ônibus: eu preciso gritar? Ergo o braço, o cara vai entender que eu fiz um gesto corporal pelo qual ele tem que parar pra mim”.

JD: “Falando um pouquinho, é... quando eu trabalhei com eles no primeiro conteúdo que eles acabaram escolhendo, foram os esportes, né? No começo do ano, lógico que o futebol e o vôlei acabaram aparecendo. E aí ao trabalhar o futebol e tentar investigar essas linguagens dentro do futebol, então, a gente elencou alguns pontos a se trabalhar, por exemplo, pra trabalhar o futebol, na época até tava preparação para a Copa, tal. Então, eles foram investigar... vários os grupos teriam que se dividir pra trabalhar com as diferentes linguagens, então, eles quiseram tentar montar um campeonato. Então, nesse campeonato teria que ter alguém pra escrever um jornalzinho, pra divulgar pra escola como aconteceria isso e dando as notícias, os resultados e tal... Outro grupo foi pegar informações da mídia, né, de jornal e outras que a gente tá discutindo. As meninas quiseram fazer coreografias pra hora do jogo e aí fazer cartazes e colocar cartazes na escola. Um outro grupo ficou responsável por montar as regras, então trabalhar um pouco com a escrita. Outro grupo foi investigar quais eram os gestos dos juizes, porque eles iam ter que apitar e aí tem que ter os gestos. Então, a gente acabou investigando alguns tipos de linguagem e assim sem que eu precisasse impor pra eles o que é que eles

tinham que fazer. Eu coloquei esses tipos de linguagem e eles tinham que até montar um hino, tudo e tal... Envolveu as crianças, pra elas pensarem nessas possibilidades dentro do esporte, né?”

GB: “É, então, escutando JD falar vem algumas outras coisas na cabeça, deles entenderem que o corpo é produtor de linguagem e não só através da parte corporal, ele consegue escrever, é formador de outros símbolos, signos e outras coisas, através da fala, da escrita, através das artes”.

MOD: “Ele não só recebe, ele produz?”

GB: “É. Tem até uma moça que tem um livrinho, acho que você já deve ter contato, acho que chama Caleidoscópios e ela fala que o corpo é considerado a primeira mídia, né? É considerada mídia humana e é o corpo que é o produtor dos meios de comunicação. Isso é interessante pensar, como mídia primária, né? Gostei”.

CS: “Interessante você colocar isso GB que eu trabalho com Educação Infantil, né? Faz três anos, então, a gente tá sempre muito ligado com o processo de alfabetização. Junta o objetivo das escolas, tal... e das crianças estarem escrevendo ao final do Infantil 3, ali para ir pra primeira série. Então, a gente teve que procurar algumas coisas nesse sentido pra tá entendendo um pouco esse universo. E aí lembra aquele processo? Com o corpo, no corpo e para o corpo? Então, a criança antes de chegar no ápice, tal... ela tem que estar com toda a conscientização corporal dela sendo trabalhada, estimulada, fazendo gestos mesmo, como AF fez da profissão; lá com os pequenos dá pra fazer mais com os animaizinhos, não fica tão assim. É todo um processo corporal mesmo pra depois partir pras outras produções, né? Que é a escrita e a própria oralidade, né? Que você lidar com crianças de um ano e meio e tal, vai um pouco às vezes, da faixa etária que a gente tá

procurando aqui, na escola, que é o Ensino Fundamental, mas assim o importante é que tá produzindo com o corpo já se faz desde muito antes, né? No comecinho ali da formação da criança e o que realmente a coisa da linguagem se faz muito presente e importante nesse desenvolvimento”.

MOD: “Vocês falaram muito de atividades interessantes, JD comentou um pouco sobre esportes, mas assim e o esporte? Ali no jogo que tá sendo desenvolvido na escola, como o futebol, ali está presente a linguagem? Vocês conseguem entender isso?”

AF: “Sim”.

MOD: “Ali também tá se produzindo...”

GB: “Símbolos, signos têm significado mesmo que dentro daquele contexto, como o próprio AF falou, dentro do que JD falou. Indiretamente, dentro do futebol existem gestos, existem movimentos característicos que significam alguma coisa”.

AF: “De repente, como sendo um esporte conhecido, o futebol, um movimento que não é normal, não pode colocar a mão na bola, por exemplo, quem é jogador de linha, já tá presente que é um movimento que... Isso já tá e, além do mais, tem que jogar com outros, sua equipe, ter noção de quem é sua equipe, o que pode, o que não pode e se comunicar através do movimento, de repente...”

CS: “Até o olhar, às vezes, é comunicativo”.

AF: “O olhar é comunicativo. No próprio voleibol se usa muito, né? Trazendo pro voleibol. O pessoal vai jogar voleibol, já começa a fazer os sinais do vôlei usando o corpo, né? Não fala pra ele: vou jogar de ponta. Não preciso, naturalmente, com ele, faço um gesto corporal que vai tá utilizando esse gesto”.

MOD: “Mas tem que saber ler esse gesto”.

AF: “Ler essa mensagem”.

GB: “Da mesma maneira que um telespectador, com um pouco mais de experiência, olha pro jogo e vendo a posição do time, já consegue compreender e entender como é que... qual a estratégia que o time tem, qual é a tática que... espera, o que se espera do jogo. Então, por exemplo, eu sem dúvida alguma não conseguiria, mas, por exemplo, o OM tá assistindo o jogo, fala: o técnico quer o time na defensiva e quer lutar pelo zero a zero. Ou, entendeu, pelo empate e tal. Então, assim é possível só pelas posições, entender um pouco melhor essa questão do jogo e tudo mais”.

AF: “Voltando ao futebol, quando estão jogando no 3-5-2 quem entende alguma coisa, já sabe que o time tá bem saudável, numa linguagem esportiva, no caso, tá bem protegida a área defensiva, né? Não precisa falar, de repente, quem já tá assistindo e tem essa visão crítica, já vai ter essa noção”.

CS: “Interessante também, que nem na dança tem vários passos e tal, né? Não é uma área que eu entendo muito bem, mas no futebol tem vários movimentos também, né? Um drible ou uma posição corporal que o atleta faz e, com certeza, os outros esportes também têm, que já tem um nome, assim então, a pessoa fez tal coisa, não precisa falar, o próprio movimento já transmite, principalmente esse papel da comunicação. Uma movimentação que ele faz ali, tipo... já tem o nome de um passo de dança”.

OM: “É uma linguagem que todos os alunos dominam, né? Quando você propõe um jogo de futebol, você não precisa falar muita coisa. Você, inclusive, não precisa arbitrar o jogo, se você vai arbitrar o jogo, na maioria das vezes, você mais atrapalha do que ajuda, dependendo da idade das crianças, quando você vai arbitrar, eles já sabem que eles podem tentar te ludibriar. Quando não existe o árbitro, eles sabem que eles... é ele e

o adversário, se eu fiz a falta no GB, é eu com ele, não tem um mediador; então eu sei que eu fiz a falta, eu vou ter que dar a falta pro GB. Agora se tem um árbitro, eu posso continuar jogando enquanto ele não apitar. Então, é uma linguagem, um código que eles dominam já, tá? Diferente de, por exemplo, se eu chegasse e falasse: hoje na minha aula vai ter beisebol. Aí mudou, é uma linguagem desconhecida tanto minha quanto deles, talvez, ou se eu domino, eu vou ter que passar essa linguagem, todos esses códigos pros meus alunos, tá, porque é um terreno desconhecido, se eu fosse dar uma aula de dança, sei lá, que eu não domino tantos códigos, não vai ser tão fechado como é o futebol; praticamente, por isso acontece como o CS falou aquele dia, de os alunos chegarem ao ponto de falarem do seu professor, tá?”

AF: “Também é uma leitura de uma linguagem corporal que o aluno acaba tendo do outro. De repente, jogando futebol de salão, é... eu vendo uma oportunidade clara de gol, aí eu passo pro meu colega, passo pra perna contrária dele, de repente ele não tem muita habilidade na perna esquerda, aí, quer dizer, acabo fazendo uma leitura do colega. Pra quem ele passar, ele conhece o grupo, isso é uma leitura corporal que ele tá fazendo do colega; de repente cai na minha esquerda, ele na hora que for jogar, todos os meus colegas já sabem, do meu grupo de convívio, que não vai sair nada dali. Quando eu tô numa posição mais próxima, eu posso ser uma opção, de repente tá o OM que chuta, que bate com a perna esquerda e eu bato com a perna direita, o CS pode ajeitar a bola pra quem, de repente, o OM tá com a esquerda, mas não tá com a perna boa; acaba sendo uma leitura de jogo, que ele não precisa falar isso aí. De repente, ele pode tá no grupo, ele faz uma leitura corporal desses colegas”.

OM: “No filme Boleiros tem uma cena na escolinha de futebol, não sei se vocês viram Boleiros, né? Tem a professora da escolinha de futebol e tal... e aí ele fala assim: o

grande Maramélico já falava que um boleiro, um jogador você conhece pelo andar, pelo jeito de andar. Ele falou: eu discordo dele, boleiro você conhece pelo olhar. E tem disso, tem, você olha pro rosto do menino tem esse código, essa linguagem, o jeito que ele... o olhar, o andar, um pouquinho... ele entrou na base teórica, ele é perna de pau... aquele joga bola. E eles também fazem essa leitura, eles podem não conhecer ninguém, mas na hora de escolher time, mesmo que eles não conhecem ninguém, em geral, a linguagem corporal denuncia, pelo jeito de andar, fala: aquele não joga nada!”.

AF: “Só um comentário aqui, né? Que eu... tive meio envolvido com futebol e um senhor que já tem hoje uns quase setenta anos de idade, tava mais de trinta anos trabalhando com atletas que chegavam no grupo de acesso, e chegava e falava assim: aquele lá não vai não! Esse aí não vai! E sem vê o cara batê na bola, a hora que chegava na bola, então ele falava assim: vai estudá! Falava pro menino: vai estudá! Quer dizer, e essa leitura, ele viu o cara bater na bola? Ele não viu. Antes dele vê bater na bola, a hora que ele viu o primeiro toque na bola, então, quer dizer, essa leitura corporal que se faz, não vê o rendimento do cara”.

CS: “Tem um testezinho bom, você pega a bola na mão, assim, aí você rola pro menino, e fala: vai de cabeça. Se ele abaixar, você pode deixar de fora”.

TODOS: *Risos.*

AF: “Brincadeira, hein!”.

OM: “E isso não é só no futebol, né? Em qualquer área dá pra você identificar. É no voleibol ou na questão de habilidades motoras, você percebe aquele que vai jogar uma queimada pra brincar; de qualquer atividade, pra dançar... o corpo denuncia, muito

difícilmente a gente erra, né? No olhar e fala assim, como falou: vai estudá! Aquele menino que só estuda e não pratica nenhuma atividade motora, tá na cara!”.

GB: “Sabe um negócio que eu achei interessante que você falou, que a molecada joga com a questão do árbitro, eles têm o domínio da linguagem dentro do campo e aí acabam jogando com o árbitro. E isso seria muito legal de, por exemplo, discutir com eles se fosse trabalhar linguagem. Então, o quanto nós temos de apropriação de determinada linguagem dentro do futebol que tem os movimentos, que tem os símbolos dos juízes, tudo mais. E o como eles lêem o que o juiz tá querendo dizer e o como eles jogam. Eles antecipam e fingem e trazem uma outra linguagem à tona, que aí acaba surgindo até meio que uma teatral, né? Então aquele rolar, quando sofre uma falta. Isso é interessante. Levanta o braço e tal, não sei o que. E seria legal de ser tratado”.

OM: “Eu não chego a tanto, mas assim, eu justifico: eu não vou apitar o jogo de vocês. E falo porque que não vou apitar o jogo deles. Se é jogos interclasses, por exemplo, é diferente, mas na aula eu falei: não tem porque ter árbitro, a não ser que vocês não dominem as regras, mas quando vocês dominam as regras, vocês sabem quando é falta, quando não é; então eu vou intervir só no momento, no momento que houver uma discórdia de dúvida mesmo, saiu ou não saiu, tá?”.

GB: “Se fosse trabalhar com linguagem seria legal, então, não arbitrar e em outro momento arbitrar e discutir: quais foram as diferenças? O que que aconteceu?”.

OM: “Colocar eles pra arbitrar também?”.

GB: “É. Exatamente. Questionar: por que é que vocês agiram de determinada forma, quando o árbitro apitou tal falta e tal. Isso seria muito legal”.

AF: “Não é bem esse tipo de história, mas o Arnaldo César Coelho, esses dias, teve uma fala, né? E ele comentando os detalhes de arbitragem ele falou que quando o jogador, na área, ele entra no outro e ergue os dois braços é que ele fez o pênalti, pode marcar que ele fez o pênalti, porque ele tá tentando se livrar com gesto corporal, que é dos braços, de uma coisa que ele fez, tentando usar a malandragem que tem o futebol e pra usar isso aí, né? E tem até agora um técnico do time do Paraná que ele não permite que os atletas dele dêem carrinho, então foi tirado o carrinho, porque o carrinho ocasiona o cartão, né? E ele conseguiu fazer isso, o time dele não dá carrinho, o time do Paraná não dá carrinho. Eu vi uma entrevista dele, eu assisti jogos observando isso aí, inclusive. Quer dizer, um gesto corporal que vinha tão predominante de carrinho, o cara tá querendo tirá-lo porque pode prejudicar o outro, né? Quer dizer, é meio fora de foco, mas é uma coisa que tá mudando”.

OM: “É interpretar, né?”.

MOD: “Pra quê os alunos precisam fazer essas leituras do jogo? Fora da escola, do esporte? Pra quê ter isso na escola, a gente estar envolvendo essa questão?”.

CS: “Acho que entra aquela fala do OM, do comecinho da discussão, quando a gente fala de entender e conhecer o mundo”.

OM: “Enquanto espectador, enquanto apreciador, enquanto participante, se ele não domina esses códigos, ele não vai conseguir se incluir num jogo de futebol, por exemplo. Ele não domina os códigos, do tipo: quando tem juiz, não adianta querer, quando tem juiz, eu tenho que levar vantagem. Então, eu vou ser excluído do grupo, é... tá certo que é meio que lei de Gerson, né? De querer levar vantagem, mas é a cultura da malandragem, ele vai ser feito de tonto, tá? Eu não tô falando que é certo ou que é

errado, mas você precisa saber dessa linguagem, desses códigos, senão você vai ser passado pra trás, tá? Eu entro ali de gaiato no jogo, quero jogar, mas é... bateu na minha mão, foi falta e fala pro juiz. Seu próprio time vai vir pra você: você é tonto? O juiz não viu que bateu na sua mão! Então acaba criando conflitos em alguns momentos, mas pode ser aproveitado como momento pedagógico, certo, vamos pensar no outro lado. Tá certo ele de falar que bateu na mão dele. É a questão da justiça e se fosse contra você? Então, envolve muitos valores, mas eu acredito que é importante ele dominar essa questão da linguagem pra fazer parte do grupo”.

AF: “Inserção social eu diria. Como se fosse um garoto que mora aqui, ele muda pra Bahia, lá ele vai jogar o futebol da forma que ele aprendeu, ele vai participar de um jogo que de repente jogou aqui, tem outro nome lá; ele pode jogar esse mesmo jogo, porque ele tem essa leitura corporal do que é esse jogo, de repente aqui o jogo é bola queimada e lá pode ser guerra, né?”.

OM: “Pode ser diferente”.

AF: “É pode ter outro nome e essa leitura, esses gestos corporais, ele vai ver que são os mesmos, é um jogo com nome diferente, principalmente no jogo, pela variedade cultural que tem. E ele pode tá se apropriando desse jogo”.

OM: “Acho que eu confundi mais do que ajudei”.

GB: “Acho que não só de dominar, mas de conhecer também, porque às vezes é possível que ele não domine determinada linguagem, não se aproprie fisicamente da questão, mas conceitualmente eles conseguem compreender e isso é interessante pra eles eventualmente no futuro e em determinado momento se disponibilizarem a tentar, experimentar ou até mesmo entender, né?”.

JD: “Interagir, né?”.

GB: “É. Sei que é possível, né? Criar outras coisas...”.

AF: “Na fala do GB, numa parte mais conceitual, de repente ele entender essa linguagem, ele pode até fazer críticas ao esporte, ele tem uma leitura do que seja esporte, de repente, ele pode assistir ao jogo e também ser um crítico, porque ele tem uma leitura crítica”.

OM: “Como aquele texto do Jabor que eu passei pra vocês, que enquanto praticante, ele foi frustrado e se sentiu um fracassado pelo resto da vida e enquanto espectador, ele se encontrou, vendo o futebol como arte, como uma manifestação artística e até o momento que ele fala: eu e o Pelé somos iguais enquanto espectadores, dentro de campo eu e o Pelé não tem nada a ver, vai pra arquibancada somos todos iguais. É interessante isso, conseguir se identificar e se apropriar, talvez não enquanto praticante, mas pelo menos como um leitor crítico da realidade”.

MOD: “Agora a gente vai pra uma questão, assim, mais complicada. E quanto aos elementos didáticos: objetivos, conteúdos, metodologia (orientações didáticas) e avaliação? Como nós faríamos pra...?”.

OM: “Trabalhar linguagem dentro de uma proposta que você planejasse cada ponto do processo ensino-aprendizagem?”.

MOD: “Isso”.

OM: “É. Aí entra uma questão. Seria o caso de tratar linguagem enquanto um elemento ali da cultura corporal também? Enquanto um conteúdo, um tema transversal?”.

AF: “Ou inserida dentro da cultura corporal e ela se apropriar?”.

MOD: “Como algo maior”.

OM: “Concreto ali, não sei, porque até agora eu não tava pensando dessa maneira”.

GB: “É, então, pode ser um elemento, mas ao mesmo tempo pode ser uma estratégia”.

OM: “É. Uma estratégia, uma metodologia, talvez. Assim como o jogo”.

CS: “Em tudo que você trabalha, a linguagem tá presente, né? Não...”.

OM: “Mas, assim como o jogo, o jogo em algum momento ele é conteúdo, em outro ele é estratégia de aula, tá? Dá pra pensar também, dá pra pensar nisso, deve dá pra pensar. Como eu falei aquela brincadeira que eu usei da dramatização, eu posso tratar aquilo lá enquanto conteúdo de aulas e a linguagem tá sendo abordada como eixo central”.

GB: “Mas ao mesmo tempo você chega em outros objetivos através das questões relativas à linguagem. A gente precisa deixar muito claro o que que a gente espera da linguagem, se é uma metodologia ou se é um conteúdo a ser trabalhado”.

AF: “E se passar um jogo, por exemplo, falo mais pro meu lado que trabalho de primeira à quarta série, se passar um jogo, por exemplo, pra aluno de terceira e quarta série, vai no grupo e depois faz aquele jogo, passar o texto com o jogo pra eles lerem e interpretarem corporalmente aquele jogo”.

JD: “Aí você vai avaliar a interpretação?”.

AF: “A interpretação deles, passando o que eles entenderam cognitivamente para o movimento, no caso. Eu pego um jogo, escrevo do meu modo o que eu... não vou copiar do livro, faço do meu modo e dou pra eles: interpretem e façam o jogo. Meu jogo tem as regras, tem todos... e eles vão fazer o jogo, não vou explicar o jogo, vou chegar lá e descer e falar: o jogo é assim, assim e assim... Não, vocês vão ler esse texto”.

OM: “E tentar jogar”.

AF: “Tentar jogar. O texto tá aí. Deu pra entender?”.

MOD: “É uma questão difícil!”.

OM: “Se tivesse falado assim: vamos colocar, então, nesses blocos de conteúdos dos PCNs, você incluiria? Eu não. Por exemplo, ficaria mais próximo de atividade rítmica e expressiva. Em todos estão presentes, né?”.

AF: “Tá no currículo oculto, na realidade. Ela tá presente, mas não tá. Concorde ou não?”.

MOD: “Mas será que é correto deixar no currículo oculto?”.

GB: Então, eu acho assim, eu acho que é importante a gente tratar e trazer pro currículo. Então, discutir com a molecada o que que é essa linguagem, tipos de linguagens que existem, como é que a gente pode desenvolver, eu acho que isso tem que ser trazido, porque a gente consegue entender e, no caso deles, se entender e isso é importante. Agora, ao mesmo tempo trabalhar a partir de uma perspectiva da linguagem também é interessante, né? Porque como ela tá relacionada muito a essa questão da expressão e da comunicação, eu acho que traz à tona uma facilidade um pouco maior de desenvolvimento e entendimento dos conteúdos que eventualmente a gente possa tratar. Então, por exemplo, OM tratando as questões de preconceito e tudo mais, ele acabou usando de uma atividade que tinha um, tinha características de um trabalho com a linguagem e tudo mais e que provavelmente facilitou a compreensão e o desenvolvimento dessas outras questões que ele tinha como objetivo. Então, eu acho que é possível fazer os dois. Só é complicado a gente deixar como oculto. Então, só usar

como o OM usou não é suficiente, eu acho que dá; não é que não é suficiente, mas é possível de ser ampliado, trazendo à tona a linguagem como um conteúdo também”.

OM: “Vou dar outro exemplo então. Tem uma outra atividade que eu fiz depois que eu aprendi com uns estagiários, que trabalhavam em acampamento. Era um jogo cooperativo que eles faziam assim: eles colocavam três ilhas, desenhavam na quadra, e em cada ilha, ficava uma parte do grupo de alunos. Então, em uma ilha eles falavam assim: esses daqui são surdos e mudos. Na outra ilha, ele colocava: esses daqui são paraplégicos, eles não podem andar. E na outra ilha: esses daqui são cegos. E daí falava: estão todos no mar e tem que chegar todos na ilha que estão surdos e mudos, que eles estão salvos, tá, que essa ilha é dos que estão salvos. E perto da ilha que estão os cegos tinham três colchonetes que era pra plataforma flutuante, só que os únicos que dominam as regras do jogo são os surdos e mudos, e os outros só sabem que estão na ilha e que não podem pisar pra fora, senão morrem. Eu passei a atividade, como um jogo cooperativo, mas sem falar pra eles a importância da comunicação, sem usar a fala, da comunicação, de repente, de usar outras formas de... gestual, talvez o aprofundamento nessa atividade fosse nesse sentido, tá, de passar o conceito, de trazer pra eles: quantas formas de linguagem vocês conhecem, inicialmente? Então, vamos explorar. Tem a fala, ah... tem a escrita, tem os gestos. Então, junto com eles construir aí alguns conceitos pra depois propor o jogo. Aí passei pra eles só o problema, só aquilo que eles fizeram e vamos tentar resolver o problema que é pegar a ponta ali que tá o surdo e mudo conseguir passar a mensagem pro paraplégico fala pro cego que vai pegar os colchões, fazer a plataforma, salvar o outro. É muito legal, mas eu fiz só o procedimento no caso. Então, agora você falando disso talvez trazer do currículo oculto essa questão, vamos conceituar, né? Muitas vezes a gente deixa de passar o conceito”.

AF: “Talvez não colocar exemplos da própria cultura corporal, mas inserí-la sim como um tema bem flexível, tá inserido. De repente, quando você propõe o ensino de qualquer componente da cultura corporal, você inclui linguagem também nas outras propostas que devam surgir, a partir do tema levantado”.

OM: “Não sei se a questão dos princípios pedagógicos que aparece também que tem que permear tudo, né? Quando a gente fala de inclusão, diversidade, alteridade. Eu não sei como que entraria, mas porque eu não vejo a linguagem assim como algo estanque, que vai estar só presente em um momento”.

AF: “Difícil saber o que é linguagem”.

OM: “Tem que tá permeando tudo, só que tem que tá presente. Quando eu falo de inclusão, todo mundo já sabe: não, tem que ser uma atividade pra todo o aluno fazer, que todos participem, tal. Então, não sei se dá pra eu tratar dessa forma, agora me veio, mas não sei se dá pra em tudo eu tenho que pensar na linguagem”.

AF: “No currículo oculto, ela tá presente em todas as atividades da Educação Física. Concorda? No currículo oculto sempre tá”.

OM: “Sem intenção”.

AF: “É, sem intenção, né? Mas a hora que você tenta tematizá-lo mesmo como um componente é que tem essa dificuldade de conceituação. Na minha prática, agora vislumbrando assim, agora vislumbrei outra coisa que eu fiz... Percebe na hora que a gente vai puxando. É um tema que, de repente, não tá muito no cotidiano. Eu vislumbrei outras possibilidades que eu fiz já, outras atividades. Se puxar, vai surgindo mais, vai lembrando, mas...”.

OM: “Sem a intenção”.

AF: “Com intenção não. Fui naturalmente mesmo, uma atividade de repente que usava linguagem”.

GB: “De repente, talvez, o objetivo de trazer à tona a linguagem como conteúdo e não mais como elemento do currículo oculto seja de mostrar pra eles as possibilidades e o quanto essa linguagem é importante pra que nas tantas outras em que ela tá permeando seja muito muito mais fácil a linguagem acontecer de uma maneira um pouco mais tranqüila, mais desenvolta. Talvez seja um dos objetivos”.

JD: “E mais aprofundada, né? Que o que a gente viu é que tentando trabalhar com as linguagens entre as várias atividades aí, você pensar nas linguagens, você pensar nesse aprofundamento de conhecimento, aprofundar as várias possibilidades”.

AF: “Pedir pra imitar um ladrão, uma mulher tentando fugir. Então, gestos corporais determinados culturalmente que a gente contextualizando com gestos fora, a gente pode tá trazendo pra dentro da discussão da escola. Pra a partir daí mostrar essa linguagem corporal que tá nos gestos”.

GB: “Questão de conceito, então discutir o que que é signo, o que que é símbolo, falar de estereótipos, que muitas vezes a gente acaba representando as coisas através de movimentos estereotipados quando, na verdade, não necessariamente isso acontece, então, eventualmente a gente faz uma brincadeira. Eu brinco muito, bastante com isso: então pessoal a gente vai, todo mundo agora vai mostrar pro outro que tá alegre. A primeira coisa que se faz, qual que é? É estampar aquele sorriso na cara e aí a gente discute: mas é só assim que a gente tá alegre? A gente mostra pras pessoas que nós estamos alegres só com o sorriso estampado na cara? Percebe que existem outras possibilidades, né, só do olhar, só do movimento com o cantinho da boca ou com o

nariz. Enfim, é possível trabalhar isso e aí ampliar essa questão das possibilidades de expressar e comunicar”.

OM: “Em Geertz, um antropólogo, quando eu fui fazer a disciplina do Jocimar, a gente chegou a ver alguma coisa, eu lembro que quando ele fala de sinais, ele usa o exemplo da piscada, né, que você pode interpretar de várias maneiras, pode ser um cisco no olho que você tá tirando, pode ser uma mentira que você contou, pode ser que você tá flertando com a pessoa. Então, isso é legal. Isso tá no currículo oculto, eu não preciso falar pra criança, ela sabe que eu posso piscar porque eu tô paquerando, posso piscar porque eu tô com o zap. Dependendo... Agora, não é legal conceituar isso também? Que a gente acha que tá no currículo oculto, que todo mundo sacou da mesma maneira, mas nem sempre, nem sempre”.

GB: “Porque às vezes tá tão estampado na gente que passa despercebido”.

CS: “Acha que é natural”.

GB: “Então, isso. Exatamente”.

AF: “No PCN tem um negócio de sentar de cócoras também, que alguns grupos ficam horas e horas, né?”.

GB: “É a mesma coisa com a palavra. Tem um monte de palavra que às vezes eu me pego escutando ou falando que a gente... passa despercebido, só que quando a gente pensa na palavra e destrincha ela, a gente fala: é por isso que chama isso, porque vem de tal palavra que tem relação, entendeu? Então acho que membrar isso e desconstruir e deixar às claras é muito interessante”.

CS: “Essa história acaba servindo como uma relacionada ao cumprimento, de repente, aqui no Brasil, a gente aperta a mão, em outro lugar o cara vem e te dá um beijo na testa, é normal”.

OM: “Tem lugar que dá um beijo, tem lugar que dá dois”.

CS: “Dá selinho, sei lá”.

AF: “Tem lugar que não pode ter contato. O pessoal lá da Arábia, não sei. Tem lugar que não pode ter contato, né?”.

MOD: “Mais alguma coisa?”.

OM: “Vai puxando o novelo”.

MOD: “É. É complexo quando chega essa parte de elementos didáticos. É, mas é uma coisa também que não tá definida, não tem resposta. Então, é só da minha parte. Tá até mais claro pra mim”.

OM: “Você tá sendo desbravadora”.

GB: “Então agora responde as perguntas”.

TODOS: *Risos*.

MOD: “A parte de avaliação é que é mais difícil”.

JD: “Que é o que a gente tava discutindo na reunião passada do LETPEF, né? O pensar na avaliação é algo que a gente acaba pensando um pouco menos. Eu, em especial, penso pouco na avaliação, eu penso muito nesse desenvolvimento do conteúdo, no processo, tal. E isso acaba sendo só avaliação procedimental, né? Não avaliação procedimental, mas avaliação do..., acaba trabalhando com avaliação diagnóstica e com avaliação dentro do processo e depois no final, no fechamento”.

CS: “Até porque muito dessa construção também nós vamos perceber no caminhar deles no mundo”.

JD: “Ah, sim, né?”

CS: “Nós vamos ver isso aí”.

GB: “Ainda mais esses conceitos”.

AF: “Espero que eles incorporem como tematizá-los, né?”

MOD: “Queria agradecer a todos”.

ANEXO II

Análise do encontro feita pelo observador

Durante a apresentação do vídeo, observou-se uma grande concentração dos participantes, assistindo atentamente ao documentário. Em seguida, durante a explicação de como iria se desenvolver o encontro, na qual a moderadora apresentou o método a ser aplicado e a forma de desenvolvimento do trabalho, os participantes também se mostraram extremamente atenciosos para compreensão da proposta a ser realizada.

A discussão apresentou-se um pouco “morna” no início, principalmente nas duas primeiras questões levantadas pela moderadora, estando os participantes um tanto quanto tímidos em suas colocações. Aparentemente esse fato ocorreu por ser um assunto pouco discutido na área de Educação Física, demonstrando os participantes não estarem, neste momento, totalmente à vontade para se posicionarem.

A partir do momento em que a moderadora proporcionou uma relação da linguagem com a Educação Física, os professores sentiram-se mais seguros e tranquilos, proporcionando uma maior participação nas discussões.

O momento mais rico das colocações dos professores, propiciando considerações, reflexões, opiniões etc., aconteceu quando houve uma aproximação da realidade de cada um, ficando os participantes à vontade para ilustrarem a discussão com exemplos ocorridos na atuação profissional.

Na parte final do encontro, os participantes mostraram-se um pouco “assustados” quando a moderadora direcionou a discussão para o questionamento de como incorporar a linguagem no planejamento da Educação Física: objetivo, conteúdo, método e avaliação etc. Os participantes não chegaram a uma conclusão, mas

apontaram algumas hipóteses da linguagem em relação ao conteúdo, do tipo: está no currículo oculto? Deve ser inserido no bloco de atividades rítmicas e expressivas? Deve ser um bloco de conteúdo específico? Serve como referência para todos os conteúdos? Ela é conteúdo ou estratégia (em determinados momentos tem fins nela mesma, sendo considerada conteúdo e em outros como meio para se atingir certos objetivos, desta maneira se caracterizaria como uma estratégia)?

Podemos resumir que os professores demonstraram grande interesse pelo tema, sentindo-se cada vez mais seguros quando era feita uma ligação direta com as aulas de Educação Física, onde eles puderam constatar que a linguagem aparece constantemente nas suas práticas. Porém, devido à novidade de se tratar o tema, mostrou-se à complexidade e a necessidade de mais estudos para uma melhor composição da linguagem com o planejamento da Educação Física.