

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Gilberto Kassab
Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Alexandre Alves Schneider
Secretário

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Iara Glória Areias Prado
Secretária Adjunta e Responsável pela DOT

DOT – Ensino Fundamental e Médio

Regina Célia Lico Suzuki
Diretora da Divisão

DOT – Ensino de Jovens e Adultos

Romy Schinzare
Diretora da Divisão

Coordenação geral

Profª Maria José Martins de Nóbrega
Assessoria e Consultoria

Coordenação da elaboração na área de Educação Física

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira e Prof. Ms. Mário Luiz Ferrari Nunes
Assessores

Grupo referência – Professores elaboradores da área de Educação Física

Prof. Antonio Arcelino de Almeida – EMEF João Ribeiro de Barros;
Profª Cleide Sueli Viana Milaré – EMEF Airton Arantes Ribeiro;
Profª Fátima Góis da Silva Sandri – EMEF Elza Maria Costa Freire e EMEF Sampaio Dória;
Profª Maria Emília de Lima – EMEF Carlos Chagas; Profª Marina de Souza Marinho Simão – EMEF Eduardo Prado;
Profª Solange de Fátima Babadópulos – EMEF Nilce Cruz Figueiredo.

Equipe SME / DOT

Prof. Antonio Gomes Jardim; Profª Benedita Terezinha Rosa de Oliveira; Prof. Carlos Alberto Mendes de Lima;
Delma Aparecida da Silva (Administrativo); Profª Elenita Neli Beber; Profª Ione Aparecida Cardoso Oliveira;
Prof. Jarbas Mazzariello; Prof. José Alves Ferreira Neto; Profª Lia Cristina Lotito Paraventi;
Profª Maria Virginia Ortiz de Camargo; Profª Rachel de Oliveira; Profª Regina Célia Lico Suzuki;
Profª Rita de Cassia Anibal; Profª Romy Schinzare; Profª Rosa Peres Soares; Profª Tidu Kagohara.

Multimeios – Pesquisa sobre direitos autorais de textos e imagens

Lílian Lotufo P. P. Rodrigues, Patrícia M. das S. Rede, Waltair Martão, Joseane Ferreira e
Conceição Aparecida B. Carlos.

Agradecimentos aos Diretores das Escolas

EMEF João Ribeiro de Barros; EMEF Airton Arantes Ribeiro; EMEF Elza Maria Costa Freire; EMEF Sampaio Dória;
EMEF Carlos Chagas; EMEF Eduardo Prado; EMEF Nilce Cruz Figueiredo.

Coordenação editorial e gráfica

Trilha Produções Educacionais

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Câmara Brasileira do Livro, SP - Brasil.**

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de
Orientação Técnica.

Referencial de expectativas para o desenvolvimento da
competência leitora e escritora no ciclo II : caderno de orientação
didática de Educação Física / Secretaria Municipal de Educação – São
Paulo : SME / DOT, 2006.

73p.

Bibliografia

1. Ensino Fundamental 2. Educação Física 1. Programa Ler e
Escrever - Prioridade na Escola Municipal de São Paulo

CDD 372

Código da Memória Técnica: SME-DOT2/Sa005-i/06

Secretaria Municipal de Educação

São Paulo, dezembro de 2006

Caro professor,

Em 2006, a Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação (DOT/SME) disponibilizou para todos os professores do ciclo II da rede municipal de ensino o *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental* e acompanhou todas as ações previstas para implantação e implementação das propostas do programa “Ler e escrever: prioridade na escola municipal” para o ciclo II, tanto no ensino regular como na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As idéias e conteúdos presentes no *Referencial* têm como objetivo contribuir para a reflexão e o debate na escola sobre a necessidade de inserir todos os alunos da rede municipal em uma comunidade de leitores e escritores, desenvolvendo para isso as habilidades exigidas para o domínio da linguagem escrita.

Os documentos que temos o prazer de apresentar aos professores especialistas nas diferentes áreas do currículo escolar – os *Cadernos de Orientações Didáticas* – pretendem dar continuidade a essas reflexões considerando as especificidades de cada área de conhecimento. Eles são fruto de um trabalho coletivo que envolveu equipe da DOT, especialistas de cada área de conhecimento e professores da rede municipal de ensino, constituindo os chamados grupos referência. Os membros de cada grupo participaram ativamente de todo o processo de elaboração, desde as reflexões iniciais sobre as especificidades de sua área, passando pela construção e aplicação das propostas de atividades, adequando-as à realidade das escolas em que atuam, até a revisão final da versão que hoje entregamos à rede.

Esperamos que esses documentos possam ser recursos úteis para a construção das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Alexandre Alves Schneider
Secretário Municipal de Educação

Sumário

Apresentação	7
Educação Física na abordagem cultural: possibilidades de aproximação com o ler e escrever	15
O objeto de estudo da Educação Física	16
A função social da Educação Física e sua relação com o ler e escrever	18
O corpo, o gesto e seus códigos de comunicação	20
Implicações e orientações para a prática educativa	25
Exemplo de desenvolvimento da competência leitora na área de Educação Física	27
Relatos de experiências	36
Projeto “Movimento <i>black</i> e suas manifestações culturais”	37
Projeto “Por dentro do jogo”	44
Projeto “Nova leitura do mundo do futebol”	50
Projeto “Lutas nas aulas de Educação Física”	60
Algumas considerações	70
Bibliografia	73

Apresentação

Por que um caderno de orientações didáticas para cada área de conhecimento?

O desenvolvimento da competência leitora e escritora é responsabilidade de toda a escola – ensina-se a ler contos, poemas, propagandas, informes científicos, pesquisas e relatos históricos, biografias, enunciados de problemas matemáticos, fórmulas, tabelas, imagens etc. O que delimita o trânsito dos gêneros de texto entre as diferentes áreas de conhecimento são os conteúdos e objetivos específicos de cada uma delas, e isso implica procedimentos didáticos distintos, de acordo com o que se vai ler.

Trabalhar com a diversidade de textos em todas as áreas não significa deixar de definir os objetivos e conteúdos específicos do ensino de cada área no ano do ciclo. É preciso lembrar que os gêneros, por si mesmos, não são conteúdos, e sim ferramentas que possibilitam o acesso ao conhecimento da área a ser estudada. Assim, cabe a cada área definir no planejamento os textos e os suportes que serão trabalhados, bem como os objetivos a serem atingidos em cada momento de leitura.

A elaboração dos *Cadernos de Orientações Didáticas* por área de conhecimento baseou-se nos seguintes princípios: quais gêneros aparecem com mais frequência na área de conhecimento e quais procedimentos de leitura devem ser desenvolvidos para aproximar esses textos dos alunos leitores.

As reflexões de cada grupo referência pautaram-se também em como construir seqüências didáticas que sejam mais significativas aos alunos e que abram possibilidades de adequar o ensino a suas necessidades de aprendizagem.

Aspectos a observar no planejamento do ensino da leitura articulado aos conteúdos das áreas de conhecimento

O *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental* traz, nas páginas 56 a 60, orientações de como organizar o trabalho com os diferentes gêneros de texto em cada área do currículo escolar.

O documento sugere que o planejamento fundamentalmente leve em conta não apenas os objetivos da área, como também os resultados das avaliações diagnósticas realizadas com os alunos na escola, propondo situações para que estas possam ser adotadas pelo coletivo dos professores. Qual foi o desempenho dos estudantes no diagnóstico de compreensão leitora nas esferas discursivas a que pertencem os gêneros selecionados?

Além desses instrumentos, os professores podem observar os resultados obtidos nas avaliações externas, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Tais dados serão úteis para determinar quais esferas discursivas requerem maior investimento e qual o aprofundamento necessário para que os alunos possam construir progressivamente, com a ajuda dos professores, autonomia para ler diferentes tipos de texto.

Outro aspecto importante nesse processo diz respeito à necessidade de definir quais serão os gêneros privilegiados de acordo com o objeto de estudo de cada área no ano do ciclo, decisão que não cabe a um único professor, mas a todos.

Algumas questões precisam ser discutidas por esse coletivo. Quais são os gêneros de texto que aparecem assiduamente nas aulas de cada uma das áreas? Há gêneros comuns a todas elas? A que esferas de circulação pertencem? Por meio de que suportes os alunos têm acesso ao texto: livro didático, lousa, meio eletrônico, jornais, revistas?

É importante que a cada ano do ciclo sejam selecionados gêneros das várias esferas de circulação, assim como diversos suportes de texto, para permitir que os estudantes vivenciem os diferentes procedimentos de leitura que caracterizam as práticas sociais e os distintos modos de ler, para que possam desenvolver as próprias estratégias de leitura.

Após a discussão coletiva, cada professor fará seu planejamento contemplando os gêneros mais presentes em sua área de conhecimento.

Vale a pena destacar que cada professor precisa analisar minuciosamente os livros didáticos que serão usados durante o ano, avaliando se trazem textos adequados ao desenvolvimento do planejamento da área. Que textos trazem? Que imagens? Quais as relações dos textos e imagens com os conteúdos desenvolvidos? Quais serão trabalhados? O que será aproveitado, levando em conta os objetivos didáticos a serem desenvolvidos em cada turma? O que será excluído? Que outros textos precisarão ser contemplados para ampliar, contrapor ou desenvolver os conceitos veiculados? Que textos poderão ser lidos com autonomia pelos alunos? Quais precisarão de maior mediação do professor?

Após a definição dos gêneros, é possível selecionar outros a que os alunos terão acesso com menor frequência. Nessa escolha, devem ser priorizados os gêneros que foram focalizados nos anos anteriores e os que serão abordados nos anos seguintes. No primeiro caso, o propósito é ampliar o repertório, favorecer a leitura autônoma; no segundo, permitir que os estudantes possam familiarizar-se com textos desses gêneros para que sua aprendizagem se torne mais significativa.

Portanto, a construção de uma leitura autônoma requer o planejamento de situações didáticas em que os alunos possam realmente ler diversos tipos de texto, com diferentes intenções e funções, e exercitar as habilidades específicas para a leitura compreensiva de textos reais, sejam ou não escolares.

Como organizar uma rotina de leitura com alunos do ciclo II

Para concretizar as ações educativas que envolvem a articulação do ensino da leitura e escrita e as áreas de conhecimento, o professor precisa pensar na organização do trabalho pedagógico de modo que aproveite ao máximo o tempo que passa com os alunos, oferecendo-lhes situações significativas que de fato favoreçam a aprendizagem.

A organização do tempo é necessária não apenas para a aprendizagem do aluno, mas também serve, em especial, para a gestão da sala de aula, um desafio muito grande para todos os professores do ciclo II.

Quando se opta por apresentar a leitura na escola sem simplificações, tal como acontece nas práticas sociais e com a diversidade de propósitos, de textos e de combi-

nações entre eles, deve-se pensar em uma rotina de trabalho que exige conhecimentos para prever, seqüenciar e pôr em prática as ações necessárias em determinado tempo.

Várias modalidades de leitura podem ser utilizadas, em diferentes situações, diante de um mesmo tipo de texto: é possível ler um material informativo-científico para obter uma informação global, para buscar um dado específico ou para aprofundar determinado aspecto do tema; a leitura de um artigo de jornal pode ser feita em um momento simplesmente por prazer e em outro como objeto de reflexão; um poema ou um conto podem ser lidos primeiro por prazer e depois como forma de comunicar algo a alguém; enfim, há muitas possibilidades de abordagem dos textos.

Quando o objetivo é permitir a convivência freqüente e intensa com determinado gênero de texto, proporcionando aos alunos oportunidades de experimentar diferentes modos de ler e desenvolver estratégias de leitura diversificadas, é necessário planejar atividades que se repitam de modo regular, as chamadas atividades permanentes. Nesses casos, promove-se uma leitura horizontal dos textos, ou seja, de forma lúdica, feita apenas uma vez, provocando o encanto da descoberta, que só se experimenta na primeira leitura. Essa leitura pode ser realizada em voz alta pelo professor ou pelos próprios alunos.

Sugere-se que tais atividades sejam registradas à medida que forem executadas, com avaliação geral da turma, para que se formem leitores críticos dos textos lidos, como exemplificado no quadro a seguir.

Atividade permanente em Língua Portuguesa

Leitura de contos			
História(s) lida(s)	😊	😐	😞
“Pedro Malasartes e a sopa de pedra”			
“A moça tecelã”			
“Felicidade clandestina”			

Quando o objetivo é uma leitura mais detalhada e cuidadosa, em que a releitura é condição necessária, pois o que se pretende é recuperar as marcas de construção do texto, procede-se à leitura vertical. Esse tipo de leitura requer a mediação do professor, em atividades organizadas na forma de seqüências didáticas ou projetos, dependendo do aprofundamento que ele queira dar ao estudo do tema, por meio do conjunto de textos de um mesmo autor ou de textos de um mesmo gênero. Tais atividades têm de ser planejadas de modo intencional e distribuídas no tempo, constituindo-se em rotinas de trabalho.

Como o professor do ciclo II atua com diversas turmas, sugere-se o registro dessas rotinas para cada uma delas, de modo que a organização do trabalho a ser realizado se

torne mais visível. No quadro a seguir, por exemplo, o professor pode fazer os registros à medida que for realizando o trabalho com leitura com suas turmas, sem abandonar a diversidade de propósitos de leitura e de abordagem dos textos.

Mês/ano: maio/2007. Turma: 2º ano do ciclo II. Área: Educação Física

Frequência de atividades desenvolvidas	2	4	7	9	11	14	16	18	21	23	25	21	22	25	26	27	28
Ouvir textos lidos pelo professor																	
Ler coletivamente com a colaboração do professor e da classe																	
Ler com um colega (duplas)																	
Ler individualmente																	
Conversar sobre os textos lidos																	
Selecionar livremente material para ler na sala de leitura ou na sala de informática																	
Pesquisar material bibliográfico na sala de leitura ou na sala de informática																	
Produzir textos coletivos																	
Produzir textos em duplas																	
Produzir textos individualmente																	
Usar o livro didático																	
Discutir ou corrigir atividades realizadas																	

Como trabalhar com alunos que não sabem ler e escrever ou que têm pouco domínio da leitura e escrita

Os dados apresentados pelas Coordenadorias de Educação (CEs) em 2006, com base em um diagnóstico elaborado pelas escolas, apontam que, em média, 1,7% dos alunos que freqüentam o ciclo II ainda não estão alfabetizados. Ressalte-se que, em algumas escolas, esse percentual é menor e, em outras, superior a 3%.

Tal questão não pode ser ignorada nem deixada para os professores das áreas enfrentarem sozinhos. Todos esses alunos devem ter atendimento especial nas Salas de Apoio Pedagógico (SAPs) ou em projetos de recuperação com o objetivo de construir aprendizagens em relação a seu processo de alfabetização.

Há também alunos que, embora conheçam o sistema alfabético, apresentam pouco domínio da leitura e escrita: produzem escritas sem segmentação, têm baixo desempenho na ortografia das palavras de uso constante, elaboram textos sem coesão e coerência, lêem sem fluência, não conseguem recuperar informações durante a leitura de um texto etc.

A Diretoria de Orientação Técnica (DOT), juntamente com as Coordenadorias de Educação, planejou, para 2007, ações voltadas para o desenvolvimento das aprendizagens necessárias para o avanço desses alunos. No entanto, é fundamental que todos os professores contribuam para que esses sejam incluídos nas atividades que propõem para suas turmas. Para que isso ocorra, é preciso:

- Favorecer o acesso ao assunto ou tema tratado nos textos, permitindo que os alunos arrisquem e façam antecipações bastante aproximadas sobre as informações que trazem.
- Centrar a leitura na construção de significado, e não na pura decodificação.
- Envolver os alunos em atividades em que a leitura seja significativa, despertando-lhes o desejo de aprender a ler.
- Organizar trabalhos em grupo para que os alunos participem dos momentos de leitura com colegas mais experientes.
- Envolver os alunos em debates orais para que expressem sua opinião sobre os temas tratados.

Deve-se levar em conta que esses alunos precisam ter sucesso em suas aprendizagens para que se desenvolvam pessoalmente e tenham uma imagem positiva de si mesmos.

Isso só será alcançado se o professor tornar possível sua inclusão e acreditar que todos podem aprender, mesmo que tenham tempos e ritmos de aprendizagem diferentes.

Cronograma “Ler e escrever” para 2007

1. Construção das expectativas de aprendizagem e análise das matrizes de avaliação	x	x	x							
2. Produção de material de orientação para trabalho dos professores de Língua Portuguesa no atendimento aos alunos recém-alfabéticos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3. Formação de 65 professores de Língua Portuguesa e 13 formadores de DOT P-Escolas (DOT Pedagógico) de 65 escolas selecionadas pelas CEs	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
4. Grupo de trabalho DOT P e CP (Coordenador Pedagógico) para desenvolver pautas de formação continuada	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
5. Grupo de trabalho CP com professores do ciclo II nos horários coletivos (formação continuada)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
6. Grupo de trabalho DOT/SME e DOT P/CEs	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
7. Grupos de formação de professores de Língua Portuguesa pelas CEs (por adesão)		x	x	x	x	x	x	x	x	
8. Cursos optativos para o ciclo II nas CEs e implementação dos <i>Cadernos de Orientações Didáticas</i>		x	x	x	x	x	x	x	x	
9. Produção de cadernos de relatos de prática nas CEs e na SME							x			
10. Encontros nas CEs		x	x	x	x					
11. Encontros semestrais										
12. Grupo de trabalho DOT/SME e DOT P/CEs para construção de pautas de formação dos professores das SAPs			x		x		x		x	
13. Formação continuada DOT P/CEs e professores das SAPs			x	x	x	x	x	x	x	x



Educação Física na abordagem cultural: possibilidades de aproximação com o ler e escrever

A escola de hoje tem um grande desafio, pois, ao permitir o acesso de toda a população, vem sendo freqüentada por diferentes grupos culturais e sociais, cada qual com suas necessidades e expectativas. Como garantir o convívio e a apropriação do patrimônio cultural de pessoas com essa gama de diferenças? O que escolher na sociedade e na cultura para ser ensinado e, assim, garantir boa qualidade de vida a todos os seus integrantes? Apesar das diversas posturas sobre os mais variados aspectos do currículo, pode-se dizer que um ponto consensual diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora e escritora. Estranhamente, essa questão é justamente uma das maiores dificuldades enfrentadas pela escola atual.

Como a Educação Física pode atuar nessa direção? O que significa “ler e escrever” em Educação Física? Para tanto, precisamos, primeiro, debater a função social da Educação Física escolar nestes novos tempos de “cruzamento de culturas”. Caso contrário, incidiremos no erro e no reducionismo de acreditar que basta aos alunos ler e escrever as regras das modalidades esportivas para que se dê a contribuição desse componente curricular. Ler e escrever é mais do que entender as palavras.

O objeto de estudo da Educação Física

Desde sua gênese, no final do século XVIII, a Educação Física construiu uma longa tradição pautada nas Ciências Biológicas. Entretanto, a partir do final da década de 1970 e início da de 1980, diversos questionamentos possibilitaram novas atribuições para a área. O surgimento das Ciências do Esporte gerou algumas críticas às aulas esportivas por causa de sua escassa fundamentação científica. As discussões a propósito das habilidades infantis necessárias ao processo de alfabetização e a crítica aos exercícios de prontidão abriram o campo para a apropriação das áreas do conhecimento oriundas da psicomotricidade. A perspectiva do desenvolvimento humano também foi reforçada com a divulgação das pesquisas sobre o comportamento motor, o desenvolvimento motor e a aprendizagem motora. Outro fator decisivo foram os estudos e análises da relação da área com as Ciências Humanas (Filosofia, História, Antropologia, Sociologia, Semiótica). Essa relação expandiu-se mediante o entrecruzamento com as análises críticas a respeito da função social da educação e, particularmente, da área de Educação Física. Tal proximidade, contudo, não se deu sem os devidos esclarecimentos epistemológicos. Para tanto, a Educação Física escolar recebeu grande influência e absorveu o debate educacional em busca de sua contribuição para as transformações da sociedade.

Como componente curricular da educação básica, alguns setores defendem que a configuração do movimento humano deve ser seu objeto de estudo. No entanto, não há consenso nesse ponto. Em sua trajetória histórica, a Educação Física esteve sujeita a variados vetores de força, sob pressão tanto das diversas teorias científicas que lhe trouxeram sustentação quanto da função social da qual decorrem sua existência e finalidade. Essas condicionantes histórico-sociais podem ser resumidas na explicação de Santin (1987) a respeito do que vem a ser o movimento humano. Para o autor, é possível compreender esse conceito de quatro maneiras:

- como máquina viva que funciona de acordo com princípios e leis da física mecânica;
- como força ou energia produtiva, ou seja, o movimento humano estaria voltado para a produção de efeitos benéficos à saúde;
- como meio pelo qual o ser humano interage com o meio ambiente para sua sobrevivência, crescimento e desenvolvimento.

Como nos mostra a história da área, essas concepções estão enraizadas no modo de pensar e fazer Educação Física e ainda seguem influenciando sua prática pedagógica em muitas escolas.

Por fim, Santin nos apresenta uma quarta maneira de conceber o movimento humano. Para ele, o homem, ao movimentar-se, expressa uma intencionalidade. Isso quer dizer que o movimento humano é repleto de significados. Assim, mais do que máquina em movimento, produção de energia ou meio para atingir os estágios do desenvolvimento, o movimento humano é concebido como forma de expressar sentimentos, sensações, emoções e toda a produção cultural da humanidade. Nesse caso, o movimento humano é compreendido como linguagem.

Entre as produções culturais de cada grupo encontram-se as práticas corporais provenientes da intencionalidade comunicativa do movimento humano sistematizado, ressignificado e transmitido de geração a geração em cada grupo cultural e em suas infinitas hibridizações. Esse patrimônio histórico-cultural fixou-se pelas expressões que conhecemos hoje por esporte, ginástica, luta, dança, brincadeiras e outras manifestações culturais. Isso demonstra que as práticas mais conhecidas e aceitas pela sociedade, entre elas o basquete, a ginástica artística, o judô, o balé e a amarelinha, são práticas culturais tanto quanto as desconhecidas ou menosprezadas, como o “biribol”, o contorcionismo, a ferra-do-boi, o *funk*, o “montinho” etc. Tais práticas ou formas de manifestação cultural são denominadas de cultura corporal. Diante disso, podemos ampliar a discussão sobre o movimento humano e afirmar que o objeto de estudo da Educação Física escolar é a cultura corporal. Portanto, a escola será o lugar em que a cultura corporal será tematizada, ressignificada, estudada e ampliada.

Convém esclarecer, todavia, de qual cultura estamos falando. O termo “cultura” tem um longo percurso semântico, etimológico e teórico, e não cabe aqui discuti-lo.

Neira e Nunes (2006) apresentam uma longa discussão sobre o uso histórico da palavra “cultura” e suas implicações na pedagogia.

Neste caderno, ancoramos nossa concepção de cultura nos pressupostos dos estudos culturais. Assim, procuramos nos basear na construção histórica das práticas culturais, a fim de compreender sua formação social, as relações sociais que determinaram e impuseram certos modos de ser, pensar e agir. Para tal, não podemos deixar de lado os aspectos de dominação de um grupo sobre outro e as formas de regulação que mantêm essa hegemonia. No entanto, como toda relação social, a cultura também será vista como espaço de resistência e luta, uma vez que ela não é apenas um conjunto de modos de vida, mas de práticas que expressam significados que permitem aos grupos humanos regular e organizar todas as relações sociais. Nessa perspectiva, toda e qualquer ação social expressa ou comunica um significado. Isso quer dizer que cada instituição ou atividade social cria e precisa de um universo de significados e práticas distinto, ou seja, sua própria cultura. A cultura, assim entendida, constitui-se em relação social. Contudo, nem sempre há consenso nas relações. Nelas travam-se lutas para que ocorra a validação dos significados de um grupo sobre outro.

Perante essa definição, podemos reforçar nossa pauta. Aqui, consideramos a cultura corporal um campo de luta que expressa a intencionalidade comunicativa do movimento humano. Para elucidarmos melhor a questão, tomemos como exemplo a capoeira. Até há bem pouco tempo, essa manifestação corporal era desqualificada como prática social e reduzida a uma pequena parcela marginalizada da população. Por ser ilegal, seus praticantes muitas vezes foram presos. Seus gestos eram tidos como violentos e fruto de pessoas “sem valores”. Não se admitia sua presença na escola. Hoje, a capoeira e os capoeiristas estão inseridos no contexto escolar e vêm ampliando sua participação em toda a sociedade. De atividade de “bandidos” e/ou “maloqueiros”, a capoeira tornou-se símbolo da cultura nacional. Isso não ocorreu por acaso, mas sim por meio de lutas pela validação dos significados. Como forma de manifestação cultural, a capoeira ganhou mais do que um espaço de atuação; ela propiciou uma ação política da cultura negra. Poderíamos elencar um repertório quase infinito de lutas pela significação manifestada mediante as práticas corporais (futebol, voleibol, *hip-hop*, quadrilha junina, esportes radicais, jogos de rua etc.), pois esse movimento é permanente no jogo do poder cultural.

Partindo do pressuposto de que todo indivíduo é um ser cultural, portanto possuidor de cultura, e de que todo comportamento humano, por mais próximo de suas necessidades fisiológicas que seja, relaciona-se com a cultura, concluímos que os comportamentos corporais humanos são, antes de tudo, culturais. Portanto, não há formas universais e naturais de andar, correr, saltar, dançar, lutar, jogar etc., assim como não existem modos corretos de sentar-se à mesa, falar, rezar etc. Podemos dizer que há maneiras de andar, falar, vestir etc. próprias de determinado grupo social, que se distinguem das formas de execução dessas ações de outros grupos sociais, tanto no que se refere à maneira pela qual se dá o comportamento propriamente dito como pelo significado que ele representa para esse grupo particular. Como exemplo, podemos supor que os significados da prática do futebol realizada por jogadores de equipes profissionais diferem dos sentidos atribuídos pelos participantes de um jogo disputado no campinho de um bairro ou na quadra de uma escola.

A função social da Educação Física e sua relação com o ler e escrever

Quando pensamos na prática pedagógica da Educação Física, logo temos a visão de crianças e jovens brincando ou praticando esportes. Essas cenas, comuns no currículo da área, também são visíveis fora da escola; afinal, o aprendizado das práticas

corporais ocorre na rua, no parque, na praia etc. Então, para que a Educação Física? A Educação Física, como componente curricular, tem de proporcionar algo aos alunos que lhes possibilite superar o saber construído e vivido além dos muros escolares.

A função social da Educação Física escolar é propiciar aos estudantes dos diferentes anos do ciclo uma reflexão pedagógica sobre o acervo das formas de representação simbólica das realidades vividas pelo ser humano, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a prática pedagógica da Educação Física na abordagem cultural visa oferecer aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer mais profundamente seu próprio repertório de cultura corporal, ampliando-o e compreendendo-o, como também de acessar alguns códigos de comunicação de diversas culturas por meio da variedade de formas que adquirem as manifestações corporais. Uma pedagogia que leva em consideração o contexto sociocultural em que ela se dá e, por conseguinte, as diferenças existentes entre os alunos faz destas e dos conhecimentos da cultura de cada um, construídos além dos muros escolares (na família, na comunidade, na igreja, no clube, por meio da TV etc.), assim como dos saberes constituídos nos momentos fora da sala de aula (entrada, intervalos e saída), condições de igualdade, e não critérios para justificar discriminações e preconceitos. Em outras palavras, não devem existir e prevalecer “técnicas corporais” melhores ou piores, a não ser que se determine um modelo (cultura) único a ser seguido, atitude que não condiz com a sociedade multicultural de hoje. No entanto, a prática pedagógica da Educação Física tem se caracterizado, historicamente, pela transmissão e reprodução de padrões preestabelecidos retirados de elementos culturais específicos (esporte), rejeitando as diferenças técnicas (culturais) dos alunos, ou, ainda, pelo desenvolvimento de habilidades motoras (educação do movimento) e perceptivas (educação pelo movimento) voltadas para o desempenho, para o mérito e para o fazer funcional.

Assim, a competência leitora que estamos propondo é a leitura e interpretação do gesto, do movimento humano, do signo cultural constituinte dos diversos grupos que compõem a sociedade atual. Para Neira e Nunes (2006, p. 228), na prática da Educação Física, na abordagem cultural,

“não se estuda o movimento, estuda-se o gesto, sem adjetivá-lo de certo ou errado, sem focalizar sua quantidade ou qualidade, sem tencionar a melhoria do rendimento, nem tampouco manutenção da saúde, alegria ou prazer. Nesta abordagem, o gesto fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação de cada cultura. O gesto transmite um significado cultural expresso nas brincadeiras, nas danças, nas ginásticas, nas lutas, nos esportes, nas artes circenses etc.”.

O corpo, o gesto e seus códigos de comunicação

Nessa trajetória, procuramos fundamentar a inserção da leitura do gesto no currículo da área de Educação Física. De modo resumido, essa posição tem como argumento central o fato de que as pessoas, ao se movimentarem, expressam uma intencionalidade, comunicam alguma coisa.

Geertz afirma que o processo de evolução do ser humano ocorreu simultaneamente com o desenvolvimento de atividades culturais e sua crescente complexificação. Para o antropólogo, durante o processo evolutivo da espécie, o ser humano tornou-se capaz de criar, aperfeiçoar e operar com símbolos (linguagem, arte, mito, ritual). “Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção de padrões culturais, sistemas de significação criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas” (GEERTZ, 1989, p. 37).

No entanto, a cultura não é apenas um conjunto de sistemas simbólicos. Como já afirmado, é também a relação que se estabelece entre os sujeitos por meio de símbolos, ou seja, pela mediação.

As práticas corporais, por suas características expressivas, levam-nos a perceber que é a cultura que possibilita sua origem, a assimilação por seus integrantes, sua transformação, a permanente construção de novos significados e a socialização das diversas formas de manifestações corporais. A patinação, por exemplo, nasceu da necessidade de certos grupos culturais de locomover-se sobre áreas congeladas; posteriormente, transformou-se em uma espécie de divertimento sobre rios e lagos congelados pelo rigoroso inverno do hemisfério Norte e foi, então, ressignificada como modalidade esportiva, apresentação artística e, até mesmo, ferramenta de trabalho em grandes lojas de departamentos. Por assim dizer, podemos inferir que é por meio das produções culturais que estabelecemos uma relação comunicativa com a sociedade. Isso implica o entendimento da cultura como um texto a ser lido, portanto, interpretado. Desse modo, os gestos característicos de cada manifestação da cultura corporal constituem-se em verdadeiros textos.

Seguindo essa linha de raciocínio, entendemos que o corpo também é um suporte textual; nele se inscrevem a história e a trajetória dos seres humanos e da cultura. É pela interpretação dos textos corporais que se nota o estado emocional e/ou físico do momento (alegria, tristeza, cansaço, raiva, sono) ou, de maneira mais profunda, a trajetória de vida, a posição social, a profissão, as origens sociais etc. Assim, é fácil perceber que a vida sofrida das populações mais humildes está inscrita em seus corpos de forma

bem diferente da opulência das elites. A construção do gênero naquela sociedade dirá quais gestos são adequados ou não para meninos e homens e para meninas e mulheres – chorar, modos de sentar-se, de andar, de gesticular etc.

A leitura de qualquer texto acontece por meio da interpretação e compreensão de certos códigos culturais. O corpo apresenta alguns códigos de comunicação, como os biológicos, que transmitem alterações fisiológicas; os sociais, que envolvem toda comunicação pragmática com finalidades instrucionais e técnicas; e os culturais, que se referem a tudo que é criado pelo ser humano a fim de identificá-lo com seu grupo, isto é, com sua produção cultural. Esses códigos não estão isolados uns dos outros; é seu entrecruzamento que garante aos indivíduos desenvolver a capacidade de construção simbólica necessária para a compreensão do mundo que os cerca.

O suor, a elevação da frequência cardíaca e as dores musculares, por exemplo, são códigos biológicos. Se, durante as aulas, ficarmos bastante atentos aos alunos, conseguiremos observar e até interpretar os diferentes códigos emanados por seus corpos com o intuito de compreender e atender a suas demandas específicas e coletivas (sede, necessidade de ir ao banheiro, de comer, de movimentar-se, de descansar, de ser acolhido, de levantar-se da carteira, de não participar da atividade proposta etc.).

Podemos entender como códigos sociais a comunicação generalizada produzida no contexto social em que convergem várias culturas. A distinção dos uniformes dos integrantes das modalidades esportivas, a faixa que identifica o líder da equipe, as regras dos jogos e das lutas são exemplos de códigos pragmáticos sociais do contexto de algumas práticas da cultura corporal.

A linguagem verbal específica dos indivíduos e as não-verbais, como suas danças, suas músicas, suas formas de organização por meio de rituais, gestos e adereços expressos em seus corpos, caracterizam-se como códigos culturais. Contudo, a interpretação desses códigos restringe-se àqueles que dispõem de certos elementos próprios de determinada cultura. Isso reforça nossa dificuldade para compreender as idéias e motivações de cada grupo representativo da cultura juvenil e nosso objetivo de enfatizar o desenvolvimento da competência leitora dos gestos culturais nas aulas de Educação Física.

O corpo, assim, é entendido como suporte de uma linguagem que manifesta a cultura na qual está inserido. Por nascer, viver, sentir, pensar e agir em contextos históricos e culturais, o corpo é depositário da cultura de que participa. Dele emanam informações e códigos que podem ser vistos pelos diversos aspectos de sua cultura. Percebemos a cultura presente no corpo, por exemplo, pelo modo como cada grupo social cuida de sua saúde corpórea: há grupos que enaltecem corpos opulentos; outros, magros, esbeltos ou “sarados”. Em outros momentos, vemos a vida cultural

e suas marcas por meio do corpo morto e sem vida, pois os rituais fúnebres diferenciam-se em cada crença cultural. Distinguimos a cultura até pela ausência do corpo, pelo modo como este é cultuado e venerado após a morte. Pelas marcas nos corpos, identificamos hierarquias sociais, ao exemplo do tamanho dos extensores labiais dos índios ianomâmis. Mediante determinados acessórios, como roupas, chapéus, bijuterias, corte de cabelo, reconhecemos representantes de grupos musicais, juvenis, empresários etc. O corpo constitui-se de complexidades que o tornam um microcosmo a ser interpretado pelas marcas biológicas que expressam sua história nas rugas, na perda de massa muscular, no branqueamento dos cabelos, entre outras, e pelas marcas culturais, como as perfurações corporais (brincos, *piercings* etc.), tatuagens e escarificações, as diversas formas de maquiagem e de tingimento de cabelo, as cores do vestuário, as práticas determinadas como masculinas ou femininas, infantis ou de adolescentes, de adultos ou de idosos.

O corpo, suporte dos textos culturais, apresenta códigos de comunicação que o forjam dentro de uma moldura. Por estar em um mundo simbólico, quando o indivíduo se comunica, usa um vasto repertório de textos com o objetivo de possibilitar a compreensão de sua intencionalidade. O mesmo ocorre na expressão corporal. Ou seja, o corpo e todos os textos nele impregnados são utilizados durante o processo comunicativo. Esses recursos da comunicação corporal, os gestos, são os textos do corpo; consistem, portanto, em uma forma específica de linguagem, a linguagem corporal. Os gestos, textos que ao longo da vida vão conformando um estilo pessoal de ser, uma corporeidade, não são meros acessórios, e sim partes constituintes da identidade cultural do sujeito e de seu grupo. Eles são moldados pela mediação que se estabelece entre o indivíduo e a cultura. Compreender o ser humano passa pela compreensão dos textos culturais presentes nos corpos e seus gestos.

Tomando essa discussão como referência, será que conseguimos interpretar os textos que se inserem no corpo de um ex-atleta de alto rendimento? Podemos perceber sua trajetória profissional, o esforço e dedicação que horas diárias de treinamento lhe causaram? Ao observarmos uma propaganda em que se valorizam corpos esbeltos e bronzeados, somos capazes de compreender a influência dessas imagens na maneira de pensar dos consumidores? Que leituras fazemos diante dos códigos presentes na luta greco-romana, em que dois oponentes tentam encostar as costas do outro no chão para obter a vitória? Será que interpretamos o gestual partilhado entre jogadores de uma equipe de voleibol sem a ajuda do comentarista esportivo? Quantas vezes deparamos com comentários antagônicos sobre uma apresentação de dança contemporânea? Que impacto nos causa a aproximação de um grupo de jovens cujas características não aprovamos? Enfim, poderíamos discorrer inúmeras questões sobre a dificuldade de in-

interpretação por aqueles que não desenvolvem a competência para a leitura dos diversos textos expressos pelos corpos e seus gestos.

Os gestos são universais, mas compreendê-los torna-se uma tarefa complexa porque sua diversidade é plástica, em constante transformação. Quando comunicamos algo com nosso corpo, a interpretação depende de um interlocutor que possua o mesmo repertório cultural gestual, do contrário essa mediação provavelmente vai gerar transtornos e equívocos. Nesse instante, podemos repensar a leitura que fazemos da gestualidade e corporeidade de representantes de culturas juvenis presentes na escola cujos significados não compartilhamos. O mesmo acontece quando estamos diante de danças urbanas de grupos periféricos ou danças rurais, regionais e de outros países. Nesses casos, a comunicação fica alterada, deturpada. Temos a sensação do agressivo, do exótico, do turístico, e muitas vezes criamos estereótipos de povos atrasados ou grupos desviados psicologicamente.

O texto presente no corpo e em seus gestos pode fornecer diversas informações das representações que os membros dos diversos grupos, como os da comunidade estudantil, têm a respeito do mundo. Por exemplo, em uma aula cujo tema são as danças urbanas, é possível “ler” como os representantes de certa cultura juvenil, como os “funkeiros”, percebem os representantes de outras culturas, como os “pagodeiros”. A questão de gênero pode ser “lida” nas práticas esportivas em que os meninos não aceitam a presença das meninas. A questão da violência social fica explicitada em uma aula de jiu-jítsu na qual os praticantes expressam seus pontos de vista em relação ao processo de aculturação dessa arte marcial. Nas academias de ginástica ficam evidentes as representações de estética construídas por meninas e meninos que freqüentam estes espaços sociais.

Essas assertivas nos levam a questionar algumas propostas curriculares da Educação Física. Naquelas em que há predomínio e imposição da apropriação de determinada linguagem corporal já elaborada e padronizada (aprendizado do gesto técnico esportivo), o professor costuma não se preocupar em fazer uma leitura do repertório gestual (linguagem) do grupo social com o qual trabalha. Desse modo, a aula constitui-se da incorporação da gestualidade produzida por um grupo dominante e considerada ideal. Por consequência, o que vemos é o afastamento da coletividade expresso em formas de resistência ora passivas – como não se empenhar nas costumeiras e fatigantes voltas de aquecimento, pedir licença ao professor de Educação Física para estudar para a prova de Matemática, apresentar atestado médico ou comparecer às atividades com vestimentas impróprias (minissaias, calçados de salto alto etc.) –, ora transgressoras – como pichações e depredações do patrimônio público, recusa para fazer a atividade ou a aula, provocações efetuadas nas filas de espera do exercício de fundamento esportivo, diversos xingamentos e brigas nos jogos das aulas, do recreio e interescolares. Além

disso, quando se nega a inserção de outras manifestações culturais na escola, entre elas o jogo de taco, o forró, o jiu-jítsu, o futebol de botão, a dança do ventre, constrói-se um currículo oculto que propicia a desqualificação da produção cultural de grupos com elas identificados.

Assim, esses textos são compreendidos como meios de comunicação com o mundo, constituintes e construtores de cultura. Todos os textos inscritos nos corpos e nos diversos gestos articulam-se como linguagem. Se entendida como gênero, a linguagem corporal possui uma especificidade a ser interpretada. Isso quer dizer que não podemos adjetivar, mensurar ou comparar qualquer produção cultural e suas formas de linguagem. O estudo das formas simbólicas mediadas pelas relações humanas deverá, portanto, levar em consideração o contexto em que esses textos e seus significados são

Jogo do gol caixote: trata-se de prática popular ressignificada a partir do futebol.

produzidos, transmitidos e assimilados. Como produto cultural, o futebol soçaito iguala-se ao futebol profissional, ao futebol de várzea, ao jogo do gol caixote ou do bobinho realizados nas ruas e às peladas na praia. Todos comunicam, constituem e constroem práticas culturais.



Implicações e orientações para a prática educativa

As explicações fornecidas no item anterior permitem fundamentar a concepção do movimento humano como linguagem, o que proporciona à Educação Física as condições para a construção de práticas que gerem possibilidades de oposição à perpetuação das desigualdades sociais. Para começar, temos de repensar a forma como em geral ocorre a socialização dos saberes e a quem pertencem aqueles veiculados pela prática pedagógica desse componente curricular. Defendemos que tal socialização poderá acontecer de modo democrático (no melhor sentido do termo), por meio da potencialização das vozes e dos gestos dos mais diversos grupos e subgrupos que freqüentam e compõem a cultura escolar. Portanto, se considerarmos que as manifestações tematizadas em Educação Física visam a comunicação de idéias, princípios, valores, crenças etc., cada prática corporal deverá ser confrontada, discutida e elucidada a fim de que os educandos compreendam seu contexto de formação, a realidade na qual aquela manifestação da linguagem corporal se insere e o que permitiu ou dificultou seu surgimento e continuidade, ou seja, permitir aos alunos a possibilidade de que a aula de Educação Física se torne um espaço privilegiado de produção de cultura, no qual os sentimentos, a criatividade, o lúdico, a corporeidade não fiquem de fora. Essa questão se evidencia quando observamos os vários espaços escolares. Neles, vemos grupos de jovens escutando seus ritmos e dançando, muitas vezes abraçados espontaneamente; outros batendo “bafo” com suas regras e acordos, jogando “melê”, *game boy* ou, nos anos finais do ensino fundamental, truco; algumas meninas brincando de boneca. Todas essas práticas, como se sabe, tradicionalmente não estão incluídas no currículo escolar. Por quê? O que determinou essa exclusão? Por que outras práticas corporais, como o voleibol, o xadrez, o basquetebol, o futebol, o handebol e o atletismo, encontram-se presentes no decorrer

de todo o ensino fundamental? Que forças atuam para incluir ou excluir certas manifestações corporais do currículo? A busca das respostas a essas questões contribui para a construção de um posicionamento crítico diante das práticas da cultura corporal, do que elas significam, por quem elas foram criadas, o que comunicam e das infinitas relações de poder-saber da sociedade que elas refletem.

Para compreendermos melhor as manifestações da cultura corporal como formas de linguagem tematizadas em Educação Física, podemos nos apoiar nas categorias de análise elaboradas por Peirce. Para o autor, o ser humano deve desenvolver três faculdades para a observação dos fenômenos que constituem a experiência humana: a capacidade contemplativa, isto é, abrir o espírito para as coisas do mundo que estão diante dos olhos; saber distinguir diferenças nessas observações; e, por fim, ser capaz de generalizar as observações em classes ou categorias abrangentes (SANTAELLA, 1983). Em síntese, as mensagens veiculadas por determinada manifestação da cultura corporal devem ser contempladas sem adjetivos, observadas com detalhamento e categorizadas perante outras relações estabelecidas com os conhecimentos já adquiridos sobre o mundo.

Podemos pensar, assim, em ações pedagógicas que se baseiem nas práticas sociais dos diversos grupos culturais que chegam à escola, para, pela mediação, socialização e ampliação de saberes, proporcionar-lhes melhor compreensão das teias que envolvem os produtos sociais, suas condições e modos de produção, fato necessário à emancipação e transformação social.

Ganha força, portanto, a necessidade do mapeamento inicial das práticas corporais encontradas no entorno da escola, visando a coleta de informações a respeito do patrimônio da cultura corporal da comunidade. Tal pesquisa, além de localizar os espaços, pode proporcionar ao educador uma leitura das práticas corporais existentes por meio de algumas questões: que práticas e artefatos relativos à cultura corporal existem ou são produzidos no bairro? Como e onde são realizadas essas práticas? Quem participa delas? Como e em quais espaços? Também é possível realizar essa coleta questionando diretamente os alunos sobre as manifestações que eles conhecem/praticam ou já praticaram, bem como seus familiares e pessoas próximas. Esse procedimento, fundamentado nas etapas sugeridas por Peirce, permitirá ao professor um diálogo mais próximo com o repertório da cultura corporal que os estudantes trazem quando chegam à escola, adquirido por meio das práticas sociais.

Tais informações possibilitam ao educador organizar o currículo focalizando algumas temáticas da cultura corporal, distribuindo-as ao longo da escolarização básica. O ponto de partida é a eleição de uma temática relativa à cultura corporal disponível no universo vivencial dos alunos e vinculada aos objetivos educacionais da instituição. Com

isso, rompe-se com a tradicional organização do currículo, cujos conteúdos, muitas vezes, encontram-se distantes do capital cultural dos membros da escola. Na continuidade, as atividades propostas poderão incluir a leitura do gesto.

Suponhamos que determinada escola, durante os finais de semana, seja freqüentada pelos membros da comunidade com o intuito de praticar voleibol. As diversas equipes, mistas e heterogêneas, revezam-se no jogo, nas conversas ao redor da quadra, nos comentários sobre os acontecimentos durante as partidas, na arbitragem e no controle dos pontos. Identificando a existência dessa prática corporal, o professor pode tematizá-la no currículo escolar. Ao fazer isso, ele já parte, assim, da organização de uma tarefa complexa, global e completa, ou seja, daquilo que acontece nas atividades autênticas da vida social. Segundo as categorias de Peirce, o educador pode dedicar um momento para a contemplação da prática corporal (pedir aos alunos que freqüentam a escola nos finais de semana que demonstrem o que fazem ou apresentar um vídeo com a gravação de uma partida) e, diante das descobertas da turma advindas da situação, elaborar atividades didáticas que permitam prever situações de estudo e análise histórica da modalidade, as razões de suas transformações, a compreensão de seu significado no contexto social de origem, as identidades sociais nele presentes e, por fim, convidar os alunos a descobrir e sugerir suas próprias formas de jogar voleibol, pois, se levarmos em conta o que foi dito anteriormente, a prática formal desse esporte é produto de outro grupo social, cujos praticantes em pouco ou nada se assemelham ao público escolar.

Mediante essas categorias e com base nas reflexões anteriores, o professor de Educação Física pode orientar suas ações pedagógicas e os processos de tomada de decisões visando a formação crítica dos sujeitos da educação. Não basta conhecer as regras e as técnicas para jogar, dançar ou lutar. A Educação Física deve promover ações que facilitem aos jovens a compreensão das intenções e das relações sociais inseridas nessas práticas.

Exemplo de desenvolvimento da competência leitora na área de Educação Física

Sem querer determinar passos ou etapas, vejamos como um professor desenvolveu a competência leitora nas aulas de Educação Física.

Por meio da avaliação do projeto pedagógico do ano anterior, a comunidade escolar mostrou-se muito preocupada com os valores demonstrados por certos estudantes em

seus depoimentos em sala de aula, os quais foram classificados pelos professores como consumistas e preconceituosos em relação às questões de gênero. Os docentes do ciclo II do ensino fundamental, em reunião conjunta, entenderam ser necessário trabalhar aspectos relativos à problemática: consumo, preconceito social e gênero. O professor de Educação Física do 2º ano do ciclo II escolheu a manifestação cultural “futebol soçaite” como temática adequada à reflexão sobre as questões sinalizadas. A escolha deveu-se a alguns fatores constatados em seu mapeamento inicial. Na observação do bairro, ele verificou a presença de três áreas distintas contendo campos de areia, pois o bairro em que se encontra a escola estava passando por transformações urbanas que possibilitaram a construção desses espaços. Os campos eram usados, durante o dia, por vários alunos que participavam das “escolinhas de futebol” e alugados, no período noturno, por adultos. O professor também observou que muitos pais, familiares e vizinhos frequentavam os campos.

Assim, por meio dos levantamentos realizados pelo professor e como texto a ser interpretado, o soçaite mostrou conter alguns indícios que possibilitariam orientar uma leitura significativa tanto de sua prática quanto das relações que ela manifesta.

Ainda na fase de planejamento, os professores debateram os objetivos a serem alcançados, cujas finalidades direcionavam-se às representações diagnosticadas previamente. A história da modalidade, sua expansão socioeconômica, o fim dos campos de futebol de várzea, as escolinhas de futebol como fenômeno político-econômico-social, a influência do *marketing* esportivo, o esporte-consumo, a carreira de jogador de futebol, a participação da mulher nesses espaços, as formas de jogar (regras, técnicas e táticas) constituíram-se nos conteúdos de ensino selecionados, debatidos e reorientados com a participação dos discentes. De posse desses elementos, o professor organizou uma seqüência didática para efetivação do projeto.

Podemos perceber que os conteúdos propostos para a temática somente serão contemplados perante a aproximação da atividade prática com a leitura de outros gêneros textuais. O professor deve estar atento à possibilidade dessa articulação, pois, em muitos casos, os alunos não possuem as competências necessárias para obter sucesso nessa interpretação. Como o objetivo da escolarização é garantir a aprendizagem de seus sujeitos, ressaltamos a importância do critério de seleção dos gêneros textuais e de sua complexidade pelo docente. Além disso, o responsável deve apropriar-se das técnicas necessárias para mediar o processo.

No encaminhamento do “Projeto futebol soçaite” foi realizada entre os alunos uma pesquisa visando identificar seu *locus* original, os códigos culturais implícitos em

sua prática e a trajetória histórica que lhes permitiu o reconhecimento social. O grupo descobriu que essa modalidade teve início em partidas promovidas por pessoas da elite carioca – a *high society* – em campos localizados no quintal de suas mansões e com a presença de alguns ex-jogadores de futebol famosos (que eram remunerados para apresentar-se), valorizando, com isso, os encontros. Hoje, essa manifestação ocupa grande espaço no cenário das práticas corporais. Foi incorporada por outros adeptos e ressignificada como reserva de mercado. Os jogos nos quintais das elites continuam. Entretanto, sua expansão permitiu o acesso de outra parcela da população com recursos para pagar pela prática.

Sem dúvida, o que podemos notar é a transformação metodológica da Educação Física de atividade que concentrava práticas corporais em um espaço rico em reflexões sobre as relações de classe social, de gênero, de consumo; em suma, uma leitura do âmbito social.

Para iniciar sua ação pedagógica, o professor acolheu os alunos, anunciou a temática daquele semestre e pediu-lhes que se organizassem em grupos para registrar seus dados (os alunos dispunham de caderno de Educação Física). Perguntou-lhes se sabiam diferenciar o futebol soçaite do de campo e do de salão. Como resposta, encontrou: tamanho do campo, número de jogadores, peso e tamanho da bola, tempo de jogo e algumas respostas que variaram de poucos dados – comparação apenas entre o futebol de campo e o de salão – até “Não sei o que é; nunca ouvi falar”. Chamou os alunos para perto da lousa (localizada no pátio) e foi anotando os dados. Pediu para que cada grupo completasse seu registro com as informações dos demais colegas. Ao final, solicitou que os grupos elaborassem, para as próximas aulas, formas de organizar aquela prática no espaço da escola. Os alunos deveriam estar atentos ao espaço físico, número de participantes, tempo para organização e jogo (o professor definiu que precisaria dos dez minutos finais da aula) e regras.

Essa primeira aproximação dos alunos com a temática é chamada de etapa de socialização dos saberes e serve como avaliação diagnóstica. Além disso, esse momento rompe com a organização diretiva da aula e inicia a aproximação dos estudantes com a leitura da manifestação cultural, pois algumas situações são divergentes e outras esclarecedoras para aqueles que possuem pouca ou nenhuma informação.

Nesse projeto, o professor também fez suas anotações a respeito da formação dos grupos, da participação no levantamento e da atuação diante da exposição dos dados. Entre os resultados, ele notou o equilíbrio de conhecimento entre os gêneros e a falta de informação generalizada. Ou seja, os conhecimentos sobre a prática, mesmo fazendo parte do patrimônio cultural da comunidade, eram limitados.

No encontro seguinte, o professor perguntou qual grupo havia elaborado o jogo. Dois grupos apresentaram-se e um deles foi escolhido por um rápido sorteio. Os membros do grupo explicaram sua proposta de jogo, abriram espaço para questionamentos e conduziram toda a atividade com a ajuda do professor. Interessante que, ao permitir a organização dos alunos, o professor aproximou-os da situação real e, assim, abriu caminho para a participação coletiva, pois, durante a realização do projeto, todos estariam sujeitos a essa situação. Antes da atividade prática, o professor solicitou uma tarefa diferenciada para cada grupo:

- Grupo 1 – Análise da proposta apresentada perante critérios como: distribuição das equipes, adequação do tempo de jogo, organização do material, explicação.
- Grupo 2 – Comparação entre as regras propostas e as regras do soçaite, apontando semelhanças e diferenças, e análise de vantagens e desvantagens.
- Grupo 3 – Organização coletiva de cada equipe.
- Grupo 4 – Cumprimento das regras pelos jogadores e a forma como resolviam as dúvidas (na proposta daquele grupo não havia arbitragem).
- Grupo 5 – Dificuldades gerais de compreensão do jogo ou execução.

A distribuição das equipes não seguiu a organização dos grupos do primeiro encontro. Como a escolha dos times seria de cada grupo, o professor não poderia interferir nesse processo. Assim, em alguns momentos, havia alunos de um grupo jogando enquanto outros realizavam a tarefa solicitada. Essa dinâmica permitiu também que o aluno impossibilitado de exercer a prática por qualquer motivo não fosse excluído do processo de aprendizagem, pois, retomando, o objetivo não era aprender as técnicas do soçaite, mas fazer uma leitura crítica da manifestação. Ao término da aula, o professor abriu espaço para que cada grupo declarasse seus apontamentos.

Nota-se, aqui, mais um passo em direção ao desenvolvimento da leitura competente. Os alunos lentamente vão desenvolvendo essa capacidade. Retomando as categorias de Peirce, há o momento inicial, para alguns, de mera contemplação. Muitas coisas são imperceptíveis e não podem ser decodificadas. O exercício proposto permite focalizar o olhar em algumas coisas, para posterior análise.

Os questionamentos e sugestões apresentados abriram campo para o professor indagar dos alunos a necessidade de conhecer melhor certos aspectos da prática corporal foco da temática. O resultado unânime ressaltado foram as regras do soçaite. O professor, então, anotou na lousa um trabalho para o próximo encontro: as regras do

futebol soçaite por meio de duas perguntas que os alunos deveriam formular para saber se seus praticantes as conheciam. Nesse caso, o professor não elaborou as perguntas, mas, direcionando para a construção pessoal, indicou o objetivo. Para tal, estabeleceu uma tarefa específica para cada grupo: a realização de entrevistas com praticantes que os alunos conhecessem (familiares, vizinhos etc.), com praticantes de outra modalidade de futebol, com professores da escolinha de futebol que alguns deles freqüentavam, com mulheres que conhecessem e que gostassem de futebol, com praticantes de futebol, mas que nunca ou pouco jogaram soçaite, ou a realização de uma busca em *sites* específicos (indicados pelo professor) a respeito das regras. O professor explicou o que era uma entrevista de estrutura aberta, sugeriu algumas questões e pediu sugestões, anotando-as na lousa. Posteriormente, todos copiaram as questões. Ficou combinado que no próximo encontro seriam apresentados os dados coletados aos colegas, visando a comparação de resultados.

Esse é o momento de transformação dos significados culturais. A prática do futebol soçaite, vivenciada em seu espaço original, apresenta códigos e significados que diferem da vivência nas aulas de Educação Física. Isso quer dizer que “levar” o futebol soçaite para dentro da escola necessita de um processo de adaptação da prática à situação escolar; logo, a aula não é um espaço da reprodução cultural. Ampliando a questão, podemos dizer que, nesse momento, a função do professor é levar os alunos a perceber a possibilidade da ação não homogeneizante, a plasticidade da produção cultural.

Reforçamos que a leitura e a escrita aqui propostas não são objetos de estudo da Educação Física, mas constituem-se em excelentes suportes para o acesso ao patrimônio da cultura corporal, em ferramentas necessárias à realização dos registros das descobertas e dados de entrevistas e até em ótimos meios para comunicar as descobertas realizadas por intermédio da socialização dos trabalhos. Dessa forma, transparece a responsabilidade docente de intervenção perante as dificuldades dos alunos. A leitura e a escrita, portanto, são conteúdos de ensino necessários tanto para os alunos, que podem acessar informações, produzir críticas etc., quanto para os professores, que podem fazer uso dessas produções para observar indícios necessários para avaliar o próprio trabalho e o aprendizado dos alunos. Lembrando que o sujeito crítico é aquele que investiga, que questiona, que cria, outros textos verbais e não-verbais, como narrativas, filmes, fotos, reportagens etc., podem ser utilizados para proporcionar uma leitura ampla dos contextos culturais tematizados.

A realização das entrevistas trouxe elementos bem interessantes. Por meio de uma breve apresentação das regras oficiais pelo grupo que acessou a Internet e da com-

paração destas com os resultados das entrevistas, os alunos perceberam, em alguns casos, a pouca compreensão das regras pelo público entrevistado e, em outros, seu total desconhecimento. Observaram, também, forte referência ao emprego de regras combinadas entre os participantes. Esse fato fez com que outros grupos melhorassem a formulação de suas regras, além de reforçar a idéia de participação democrática e construção coletiva.

Um dado que apareceu nas entrevistas e foi valorizado pelo professor e utilizado para questionar os alunos foi a descoberta de que essa modalidade é praticada quase exclusivamente por grupos masculinos; havia apenas duas ou três meninas freqüentando algumas aulas nas escolinhas. O professor propôs aos alunos que tentassem desvendar essa questão, que encontrassem uma explicação para o fato.

O professor retomou a história da modalidade, já conhecida pela turma, apresentando-a de forma aprofundada e escrita – retirada de uma pesquisa por ele realizada na Internet. Antes de entregar o texto aos alunos, perguntou-lhes quem se recordava da história do futebol soçaite; houve muita brincadeira e opiniões diversas. Depois da leitura do texto, alguns alunos manifestaram-se a respeito do assunto. A maioria colocou-se criticamente acerca da gênese da modalidade e uma aluna chegou a compará-la com o *apartheid*. Após essa opinião, outros disseram que era mais uma forma de esconder o preconceito social em relação aos pobres ou o preconceito contra as mulheres. Os alunos que freqüentavam os espaços defenderam que isso era um fato isolado, pois, hoje, todos podiam jogar soçaite. O professor perguntou quanto eles pagavam para jogar e se isso era possível para todos e quantas mulheres eles conheciam que jogavam com eles e como eles. O debate “ferveu”, evidenciando pensamentos sociais diferentes entre os alunos e abrindo espaço para um fato interessante: a união de pessoas tidas como distantes em torno de uma idéia.

A fim de ampliar as informações, o professor propôs aos alunos que fizessem um levantamento a respeito dos gastos com a prática – locação de espaços, mensalidades de escolinhas de futebol, equipamento esportivo, transporte etc. Diante da lousa, pediu-lhes que sugerissem perguntas que poderiam ser feitas a fim de contribuir com o debate. Após algumas idéias, definiram-se as perguntas, o local que cada aluno investigaria e a forma de apresentação dos resultados. O professor explicou-lhes como poderiam colher os dados solicitados. No primeiro momento, pediu-lhes que organizassem as perguntas em folhas separadas e definissem a quantidade de pessoas a serem entrevistadas. Feito isso, orientou-os para que, diante de seus entrevistados, fizessem uma pergunta por vez e registrassem as respostas nas folhas correspondentes. Ao término da coleta de dados, os alunos deveriam tabular os resultados obtidos no intuito de apresentá-los para a discussão perante os demais colegas.

Os resultados, apresentados em cartazes, contribuíram significativamente para a construção do pensamento crítico. Para ilustrar, destacamos a seguir algumas respostas obtidas pelos alunos.

“O patrão paga metade do aluguel do campo e o resto os funcionários pagam.”

“Os convidados não pagam nada.”

“O aluguel e os gastos com os comes e bebes são divididos pelo número de participantes.”

“Alguns sempre esperam uma chance pra jogar.”

“As mulheres ficam torcendo ou conversando.”

“No campinho de terra ninguém paga nada.”

Foram levantados dados sobre o preço da locação do campo, do material esportivo necessário para a prática e das mensalidades das escolinhas de futebol. Diante da variedade de custos, os alunos puderam averiguar as diferenças de preço dos espaços, as dificuldades daqueles que, sem “patrocínio”, não poderiam freqüentá-los e a qual grupo socioeconômico pertenciam os diversos elementos que compunham esses espaços culturais.

O projeto teve continuidade com as vivências práticas propostas pelos grupos e com trocas das tarefas determinadas no início. Assim, o professor garantiu a todos a possibilidade de analisar aspectos diferenciados da prática. Isso, sem dúvida, contribuiu para o desenvolvimento da leitura do soçaite.

Como previsto, ao longo das vivências, outros problemas surgiram, entre eles a falta de organização tática, o menosprezo por aqueles que não jogavam de acordo com as expectativas de alguns, a valorização exacerbada dos contrários e a formação de equipes desequilibradas. Esses aspectos abriram possibilidades para o professor proporcionar outras investigações para ajudar os alunos a entender e resolver tais questões.

Em outro momento, o professor exibiu um trecho do filme *Boleiros*, em que o protagonista, um ex-jogador de futebol, apresenta dificuldades em lidar com o final da carreira esportiva e o consequente ostracismo. Antes de iniciar o filme, ele distribuiu um roteiro com a sinopse do filme e duas questões para os alunos:

Boleiros – era uma vez o futebol.
Direção de Ugo Giorgetti. Brasil.
SP Filmes. Paris Filmes, 1998. Color., 93 min., DVD.

- Comparar a história narrada com a origem do soçaite abordada anteriormente.
- Relacionar a presença de ex-atletas nos campos das elites cariocas com os “convidados” do soçaite do bairro e a divisão desequilibrada das equipes nos jogos da aula de Educação Física.

Além do registro escrito, garantindo ao professor observar indícios para sua avaliação, essa atividade proporcionou um intenso debate sobre aspectos relacionados à carreira de jogador de futebol e ao uso da prática como forma de motivação (para um aluno e uma aluna, como manipulação) para pessoas de classe social de pouco poder aquisitivo.

Para encerrar o projeto, os alunos redigiram um livro de regras do soçaito “da classe” (que mais se aproximou do *showbol*), isto é, as regras que mais os favoreciam. Um grupo sugeriu a criação de um gibi cujo enredo tratava da exclusão da prática daqueles que não poderiam pagar por ela.

Podemos perceber que alguns conteúdos elencados *a priori* não foram trabalhados, pois as aulas não seguiram a direção visualizada inicialmente pelo professor. Esse fator reforça a idéia de que a condução do processo não é exclusividade do educador, mas uma construção dialética. Outro aspecto importante diz respeito ao tempo de duração do projeto. Em seu transcorrer, as atividades propostas servem como avaliação reguladora. Ou seja, no decorrer das intervenções pedagógicas, procura-se identificar insuficiências e avanços das atividades visando promover modificações na prática pedagógica sempre que necessário para intensificar as oportunidades de aprendizagem e os encaminhamentos que virão a seguir. Isso nos indica que o tempo pode ser menor ou maior que o previsto. Tudo dependerá do esgotamento das necessidades e questionamentos da turma em relação à temática e aos objetivos propostos pelo professor.

As atividades sugeridas pelo professor favorecem a ampliação dos saberes dos alunos acerca da manifestação abordada. Percebe-se aqui, contrariamente ao que se costuma afirmar, que esse método não se encerra na permanência e ênfase daquilo que eles já sabem. Em vez disso, atento às discussões e dificuldades que surgem nas aulas, o professor pode contribuir, pela mediação, para o enriquecimento do capital cultural dos alunos.

O que esse projeto nos mostra é que a tematização de uma manifestação da cultura corporal possibilita ampla gama de ações didáticas para aproximar alunos e professores da leitura das diferentes realidades de contextos sociais diversos.

Como princípio da justiça social, a dignidade deve ser a mola propulsora das transformações sociais almeçadas no projeto educativo. Dar voz aos grupos silenciados, às minorias subjugadas e às identidades impedidas de entrar na escola pode contribuir significativamente para a construção de um caminho para a luta pela significação que indagamos no tópico anterior. Assim, o espaço de socialização escolar, público por natureza, torna-se espaço de diálogo cultural, pois os saberes produzidos por diferentes grupos entram em contato com aqueles ofertados pela instituição ou trazidos por repre-

sentantes de outros grupos culturais. Pela mediação e pelo diálogo, os diversos grupos podem conhecer os problemas subjacentes a cada cultura e, então, construir um projeto coletivo, ou seja, a participação cidadã solidária e cooperativa.

A linguagem corporal é um dos aspectos da cultura e, para problematizar suas temáticas, é preciso ter claro que não basta eleger os saberes produzidos pelos diversos grupos sociais; o desafio se apresenta na leitura crítica da própria prática e da realidade, isto é, de seus contextos ideológicos de produção, manutenção, transformação etc. O desafio é estar atento aos processos hegemônicos que insistem em permear o fazer social. Isso significa que não é substituindo as práticas comumente apresentadas no currículo, como futebol, basquete, handebol e voleibol, por capoeira, *rap*, jogo de taco e *badminton*, por exemplo, que o componente cumprirá a atual função social da escola.

Essa afirmação nos sugere retomar os questionamentos do início do texto. Cada área do conhecimento tem sua especificidade de investigação, porém não se limita a ela. Diante das incessantes produções de novos conhecimentos e da especialização e diferenciação dos saberes, a escola está obrigada a encontrar novos elementos para proporcionar aos alunos a relação entre esses conhecimentos produzidos, a princípio, em campos separados. Nestes tempos, o conteúdo de ensino da Educação Física deixa de ser apenas a prática das manifestações da cultura corporal e incorpora toda a aprendizagem que os estudantes devem alcançar para a busca da qualidade de vida. Como afirmado anteriormente, ler e escrever é mais do que entender as palavras/gestos; é a competência que possibilita a inserção e as transformações sociais.



Relatos de experiências

Neste tópico, apresentaremos alguns projetos executados na área de Educação Física que proporcionaram aos estudantes de algumas escolas municipais paulistanas a realização de leituras e interpretações textuais de várias manifestações da cultura corporal e seus diversos significados, bem como seu aprofundamento e sua contextualização histórico-social. Os alunos participantes puderam ressignificar as práticas corporais estudadas para seu grupo, sua escola ou quaisquer outras dimensões da vida, tomando como base sua realidade e a apropriação significativa do conteúdo, mas ampliando-o e conhecendo outras dimensões. Acreditamos que tal ação possibilitou um entendimento crítico e ampliado não só do patrimônio da cultura corporal, como também do contexto social em que ela se manifesta. Dessa forma, o objetivo foi compreender melhor o diálogo estabelecido por meio da “linguagem corporal” entre os diversos grupos e seus espaços sociais de produção, sem abandonar, todavia, as diversas formas de apropriação e vivência.

Esses trabalhos foram desenvolvidos em escolas da rede municipal de São Paulo durante o ano de 2006. Os professores protagonistas ancoraram-se no método de ensino divulgado por Neira e Nunes (2006) e, a partir do segundo semestre, participaram de discussões coletivas reflexivas visando reavaliar o andamento do processo e aprofundar os estudos pautados no referencial aqui exposto. Nesses encontros, eles foram convidados a analisar suas seqüências didáticas, refletindo sobre os dados coletados durante as aulas por meio da observação criteriosa das atividades que sugeriram aos alunos. Os debates proporcionaram aos professores presentes aos encontros a identificação dos indícios necessários para avaliar o desenvolvimento da competência leitora e escritora, bem como a relação entre seu trabalho e os pressupostos teóricos abordados. O que podemos inferir é que todos os envolvidos nesse processo puderam partilhar dialeticamente oportunidades diferenciadas de construção pessoal.

Mediante o referencial proposto, relembramos que esses projetos são ímpares em razão das características da comunidade, da escola, do projeto político-pedagógico, da especificidade da turma, dos alunos e dos professores responsáveis. Além disso, convém ressaltar que a intenção de registrá-los neste caderno não visa a ação dogmática, e sim a divulgação de novas possibilidades do fazer pedagógico em direção a novas produções culturais na área de Educação Física.

Projeto “Movimento *black* e suas manifestações culturais”

Escolhido o tema do projeto pedagógico da escola, “Cidadania em construção”, pensamos em organizar os conteúdos da área de Educação Física em conformidade com ele. A grande preocupação era envolver os alunos no planejamento de um projeto que aliasse os objetivos didáticos com as manifestações culturais daquela comunidade. Começamos desenvolvendo algumas atividades que poderiam atingir nossas expectativas. Mapeamos o bairro em busca de informações sobre as manifestações culturais existentes na comunidade local. Para ampliar esse mapeamento, solicitamos aos alunos que respondessem a questões como: quais práticas corporais são realizadas na comunidade em momentos de lazer? Quais são os espaços disponíveis para essas práticas? De quais atividades mais gostam e participam? Em quais momentos? As respostas trouxeram-nos a possibilidade de evidenciar as práticas mais comuns e, assim, planejar a temática a ser investigada.

Os alunos elaboraram gráficos de barras com a ajuda da professora de Matemática e fizeram uma exposição no pátio a respeito das atividades realizadas na comunidade. Isso nos permitiu constatar que a maioria de seus membros era simpatizante da *black music*. Participavam de bailes aos finais de semana e alguns deles pertenciam a grupos fascinados por esse tipo de dança.

Diante de tal quadro, resolvemos tematizar a dança *black* a fim de conhecer melhor sua origem como forma de expressão cultural, seus significados, sua intencionalidade comunicativa presente nos gestos e ritmos, além do contexto de sua produção. Para isso, estabelecemos alguns objetivos:

- Compreender a expressão corporal dessa dança como linguagem na qual vários grupos expressam sua ação social e política.
- Investigar o movimento de discriminação racial que ali se expressa, tanto para quem não a conhece como para quem é participante desses grupos.

- Atribuir novos significados a essa produção cultural e explorar novas formas de movimento.

Discutimos com os alunos a necessidade de organizar um produto final para divulgar os conhecimentos adquiridos. Exposta a intenção, decidimos coletivamente:

- realizar uma apresentação de dança *black* na escola para outras classes;
- elaborar uma exposição a respeito das investigações produzidas para contextualização da prática cultural;
- confeccionar um álbum sobre o tema, a ser posteriormente arquivado na sala de leitura da escola.

Ao iniciarmos algumas ações práticas, convidamos os alunos a demonstrar seus conhecimentos a respeito da dança. Alguns deles apresentaram passos característicos, gerando uma intensa vibração dos outros colegas. Imitaram gestos que classificaram como robóticos e mecânicos. Realizaram movimentos similares a uma onda com várias partes do corpo, como dedos, braços, tórax e pernas. Executaram movimentos circulares com mãos e pés tocando o solo simultaneamente. Demonstraram um movimento em que a cabeça toma lugar dos pés, as pernas são jogadas para o alto e os braços parecem se multiplicar. Essa apresentação foi um verdadeiro *show* de acrobacias que arrancou aplausos dos que observavam. Por sua vez, os alunos assistentes vibraram com o que viram e, em outro momento da aula, tiveram oportunidade de tentar realizar os conhecimentos socializados.

A fim de ampliar os saberes daqueles que desconheciam a dança, em outra aula, iniciamos as atividades escrevendo em um mural o que entendiam do ritmo, da origem, da contextualização, quem praticava a dança, como e por quê:

“O *black* surgiu de um cara chamado James Brown, era DJ, juntou as batidas e achou legal. O ritmo foi criado para se divertir, por brincadeira, mas acabou demarcando território para os negros. Nasceu nos Estados Unidos, deve ter ido um brasileiro para lá, gostou, trouxe para o Brasil, todo mundo começou a ouvir esse ritmo que influenciou as pessoas, não sabiam o que estava acontecendo, as pessoas gostaram, reuniram um pequeno grupo e dançavam provocando os outros grupos para marcar seus territórios”.

Perguntamos quais características, além da dança, apresenta o grupo que frequenta os espaços (roupas e acessórios corporais, gestos, gírias, outras formas de expressão visual etc.), quais movimentos e identidades sociais compõem essa prática cultural. Obtivemos algumas respostas que indicam e fortalecem a importância do trabalho pautado nos conhecimentos dos alunos. Por exemplo: “Os bailes eram frequentados por negros que usavam cabelos *black power* e suas roupas eram pretas”.

Levantados os conhecimentos dos alunos a respeito da temática, propusemos que registrassem suas expectativas sobre o assunto por meio das seguintes questões: para que o *black* foi criado? O que será que queriam dizer as pessoas que o criaram? Como os outros grupos reagiram? Estabelecemos um prazo para que os alunos fizessem essa investigação. Indicamos alguns *sites*, previamente selecionados, para a realização da tarefa, que contou com a parceria do professor da sala de informática. Posteriormente, as informações obtidas foram socializadas em sala de aula. Como procedimento de divulgação do trabalho, elaboramos uma entrevista para ser realizada por dois representantes da turma escolhidos pelos colegas e apresentada antes da coreografia. Nessa pesquisa, os alunos descobriram a música como “ponta do *iceberg*” no movimento da *black music*. Seu relatos propiciaram novas informações pertinentes para o andamento do processo e a ampliação dos saberes dos envolvidos na tematização – alunos e professor; além disso, muitos praticantes não dispunham dessas informações.

“Vinda dos Estados Unidos, a *black music* inspirou muitos bailes e atraiu uma maioria de freqüentadores negros, o processo de identificação com os negros por parte dos brasileiros não tardou e como um ‘modismo’ os jovens que se intitulavam *blacks* passaram a agir e a se vestir como seus ‘*brothers* norte-americanos’. A identificação dos negros dos Estados Unidos com os negros daqui era forte, mas nos Estados Unidos eles eram muito mais politizados e nós muito menos, vivíamos uma ditadura em que qualquer forma de expressão era muito complicada. O movimento foi bastante controvertido, reprimido e sofreu muitas críticas, assim foi esfriando nos anos 80 e os bailes da periferia foram se desviando para outro ritmo musical também vindo dos Estados Unidos, o *hip-hop*. Os bailes deixaram de ter um cunho relacionado à questão racial e passaram a ser espaços somente de diversão.”

Também com o objetivo de apreciar e comparar os movimentos, gestos e expressões dos grupos especializados em *black music*, pedimos para que os alunos trouxessem na aula seguinte alguns CDs ou outras formas de mídia com diversos ritmos do gênero e um videoclipe a fim de que todos, sobretudo os que não tinham familiaridade com o estilo musical e dança, pudessem conhecê-los melhor. Na prática, solicitamos aos alunos que tentassem outros gestos. Ao mesmo tempo, indicamos a importância de registrarem o que observaram diante dos movimentos da dança, seus gestos e expressões.

“Os meninos fazem um passo diferente como de um robô, um ótimo passo.”

“Carregam o Lucas no colo, depois ele se joga no chão e faz uma minhoca.”

“Os meninos começaram provocando as meninas fazendo passos ‘sinistros’. Passos que fazem lembrar a capoeira, o famoso bico de papagaio, minhoca e até robô, eles

têm muito espírito de equipe. O movimento que mais gostei foi o de todos de mãos dadas, tipo enquadrando as meninas, querendo dizer que elas estão perdidas em um beco sem saída.”

Registramos essas observações a fim de contribuir para a avaliação do trabalho.

Ao longo do processo, pedimos aos alunos que selecionassem e recolhessem imagens para fazer parte do álbum. Algumas aulas foram utilizadas para socialização do material a fim de que a turma pudesse escolher as imagens, elaborar a capa e os textos, dispor as figuras e fazer a montagem do álbum.

A história da *black music* foi registrada em texto que compôs o álbum da classe:

“Iniciado nos anos 60, o movimento ganhou espaço quando os negros dos Estados Unidos começam a ter uma força muito grande pelo reconhecimento dos seus direitos civis. A resistência dos negros nos Estados Unidos é bem anterior aos anos 60, mas foi nessa época que a música entrou de uma maneira bem contundente nessa causa. Esse movimento musical se espalhou pelo mundo inteiro, no Brasil por uma questão de identificação com os negros daqui, por influência do *black panther* e outros movimentos mais fortes acabamos assimilando esse movimento cultural”.

Para ampliar o debate, citamos e fizemos referências a alguns representantes da música negra no Brasil, como Tim Maia, Jair Rodrigues, Elza Soares, Sandra de Sá, Wilson Simonal e Tony Tornado.

Nas discussões, surgiu a necessidade de pesquisarmos algumas casas que tocam *black music* em São Paulo. Levantamos informações de local, telefone, preço, horário e faixa etária e relacionamos os gastos mínimos para freqüentar esses locais. O vestuário utilizado nesse movimento, como calça boca-de-sino, cabelo *black* (sinônimo de afirmação racial), sapatos mocassins ou com salto plataforma, também compôs a pauta de discussão.

Em outro momento, os alunos começaram a criar uma coreografia e a discutir a respeito do figurino relacionado ao movimento e adequado às condições deles, tentando a apresentação da dança na escola. Esse processo foi complementado com a seleção das músicas e formas de expressão que comunicassem idéias e sentidos.

Os ensaios ocorreram nas aulas de Educação Física e foram ganhando consistência à medida que novas discussões e sugestões eram acrescentadas. Sugerimos aos alunos observadores que analisassem o trabalho desenvolvido em cada grupo mediante a apreciação dos gestos das categorias previamente levantadas, como sincronia entre os gestos e ritmo, uso do espaço, diversidade do movimento e outros, e os estimulamos a

registrar suas impressões para expô-las no debate após a apresentação de cada categoria. Diante dessas atividades, pudemos constatar algumas observações que ofereceram indícios para a avaliação.

“As meninas têm que se movimentar mais, estão muito paradas, muito juntas e perdidas na dança.”

“Elas não fazem nenhuma provocação, só sabem girar.”

“A Rute faz um único gesto. O gesto de moleza.”

“A Rute pára de dançar, depois que todo mundo volta para o lugar, a Rute volta a dançar, no dia da apresentação ela não pode fazer isso.”

“As meninas dançam mais *pop*, os meninos dançam uma coisa mais forte, mais rápida, a dança deles parece com o *hip-hop*, é um pouco diferente, eles fazem um movimento radical como a minhoca e o robô.”

Para cada observação relatada pelos alunos, discutíamos se a análise do significado de alguns gestos coincidia com a intenção comunicativa do sujeito autor do movimento. Ao final, questionamos acerca da possibilidade da construção de um texto que retratasse a dança e sua intencionalidade. Antes de dar significado à dança, oferecemos aos alunos um texto que abordava a dança como forma de linguagem. Essa leitura possibilitou novas descobertas. Os alunos puderam inferir que a dança é uma “linguagem” com a qual podemos comunicar emoções, idéias, estado de espírito, histórias e que ela abrange a imaginação humana, registra nossos feitos e nos identifica com o local onde vivemos. Então, eles optaram por continuar a fazer gestos de provocação entre grupos de meninas e meninos pautados em suas referências a respeito do modo como as gangues se confrontam em espaços urbanos. Diante dessas definições de papéis sociais, pudemos questionar as representações que esses grupos culturais (meninos e meninas) têm de si mesmos. Por que não se misturaram para essa encenação? Será que essa divisão deu-se por se sentirem em caráter de oposição? Inferimos que, para esses alunos, essas posições sociais não se agrupam quanto às formas de contestação. Os interesses político-culturais das meninas não são compartilhados pelos meninos e vice-versa. Logo, eles têm de permanecer em conflito.

Essa nova leitura criou condições para que alguns sugerissem formas de movimento que possibilitassem a sincronia entre os gestos elaborados e os ritmos propostos. Com esse objetivo, os alunos desenvolveram atividades como andar ao ritmo da música e, na pausa, cada um fazer o gesto de um robô. Levamos em conta também a diversidade de gestos; para isso, cada aluno pensava em uma provocação e elaborava o gesto ao ritmo da música. Assim, em cada atividade, a coreografia foi se constituindo e, principalmente, os alunos puderam ressignificar os gestos aprendidos ao longo das aulas.

Essa situação permitiu novas leituras a respeito das situações que, no início das aulas, não eram possíveis. Discutimos o uso do espaço, a sincronia dos movimentos e os deslocamentos que os grupos fariam.

Para a apresentação ficar mais interessante, os alunos resolveram elaborar uma reportagem com informações sobre o movimento *black*, sua relação com a dança, o figurino, o contexto social de onde emerge a dança. Organizamos em conjunto a ordem de apresentação dos grupos que dançariam e dos que comentariam a manifestação cultural com base nas pesquisas realizadas. Discutimos, ainda, a importância da produção de convites/cartazes para divulgar a apresentação. Dois alunos, escolhidos pela turma, apresentaram o trabalho pesquisado no formato de entrevista, na qual um deles fez o papel de repórter e o outro, o de especialista do movimento *black*. O especialista foi vestido a caráter: calça boca-de-sino, cabelo *black* e sapato com salto plataforma.

“Repórter – O que significa *black music*?

Especialista – Nos anos 1960 a música negra tornou-se conhecida quando os cantos religiosos *gospel* começaram a ser tocados nas rádios; eram conhecidos como *soul*, que significa alma. Com seu desenvolvimento, alguns cantores começaram a se destacar. Vamos citar um deles, o James Brown. Este, com seu jeito de tocar guitarra, acelerou o ritmo *soul*, surgindo o *soul* ritmado, mais conhecido como *funk soul*. Das rádios, o *funk* foi para os bailes, e assim começaram a se desenvolver as danças. Dos anos 1970 até hoje, a *black music* sofreu algumas evoluções como ritmo e também como dança.

Repórter – A *black music* surgiu em que país?

Especialista – Nos Estados Unidos; os negros de lá queriam impor respeito, eles sofriam muito, até lugar no ônibus tinham que dar para os brancos.

Repórter – Como surgiu no Brasil?

Especialista – O ritmo veio para o Brasil. Os discotecários organizavam bailes onde tocava muito o *soul* norte-americano, os negros freqüentavam e gostavam, e os bailes viraram um sucesso.

Repórter – Por que foi tão bem-aceito esse movimento no Brasil?

Especialista – Os negros daqui se identificavam com os negros dos Estados Unidos, tinha o movimento *black panther*, a moda que todo mundo gostava e a música também.

Repórter – O que aconteceu com esse movimento?

Especialista – As pessoas apanhavam da polícia na rua, porque, como elas usavam um cabelo bem cheio, a polícia achava que elas estavam escondendo maconha dentro do cabelo. Alguns reclamavam porque os *blacks* eram só uma imitação dos

americanos, alguns que organizavam os bailes chegaram a ser presos, as gravadoras deixaram de gravar porque falavam que os freqüentadores dos bailes eram muito pobres e não compravam os discos, daí todo mundo foi desistindo.

Repórter – Você acha que existe preconceito racial em nossa escola, e o que nós fazemos por isso?

Especialista – Existe, sim, só que nós não fazemos nada.”

Confeccionamos cartazes e convites, que foram enviados para os pais. A coreografia foi apresentada, e o álbum, exposto no dia da feira cultural da escola.

A turma apresentou algumas dificuldades. Entre elas, destacamos a resistência quanto à participação dos menos habilidosos, a disputa de quem ficaria na frente para a apresentação e a supervalorização dos mais habilidosos. Tais ocorrências foram debatidas em rodas de conversa, ao longo do projeto, a fim de discutir e solucionar o problema. Percebemos que essas ações não foram suficientes para dirimir a questão. Por conta disso, a apresentação foi prejudicada pela falta de alguns alunos.

Na semana de provas da escola, elaboramos uma atividade avaliativa final. Propusemos que os alunos, em grupos, desenvolvessem um texto com o tema “Dança é uma forma de falar silenciosamente, um dicionário sem palavras”. Eles ficaram à vontade para realizar uma análise crítica do movimento *black* ou dos “modismos” sociais e descrever como viam a existência de preconceitos raciais na escola e na comunidade.

Após a avaliação, a turma ficou interessada em pesquisar outros gêneros de dança, como o *break*, do movimento *hip-hop*.

Perante esse trabalho, notamos que a proposta aproximou os alunos de uma leitura crítica a respeito das relações sociais travadas no ambiente escolar, bem como dos modismos que abraçamos sem nenhum questionamento, porque, agora, compreendiam o significado da *black music*. Tais dificuldades, tanto nossas quanto dos alunos, são perfeitamente compreensíveis, pois foi a primeira vez em que efetivamos um trabalho nessa direção.

Algumas considerações tornam-se necessárias. Os conhecimentos sobre a *black music* que os alunos trouxeram para a escola e as atividades propostas para a ampliação desses saberes propiciaram novos questionamentos. Eles puderam perceber que a dança em questão é uma forma de linguagem que faz parte de um movimento social que expressa a luta dos negros contra o racismo e outros modos de opressão.

Discutiram alguns significados de seus movimentos e compreenderam que a dança é uma forma de falar, transmitir idéias, significados, histórias que algumas pessoas utili-

zam para expressar suas experiências pessoais, relações sociais e culturais. Percebemos que poderíamos ampliar a temática se recorrêssemos à presença de um porta-voz do movimento durante o projeto. O projeto, no entanto, não ganhou a rua, o cotidiano, tampouco analisou com profundidade os preconceitos e discriminações (nem suas razões) embutidos naqueles que os negavam.

Textos verbais e não-verbais selecionados

- Black total 2005. Videoclipe: *Goodies*. Intérpretes: Ciara e Petey Pablo. Look Record. DVD.
- *Sites*
<<http://berimbrown.com.br/site/release>>
<http://www.realhiphop.com.br/olivovermelho/spensy_pimentel2.htm>
<<http://www.terra.com.br/chatshow/blackrio/bioblackrio.htm>>

Questionamentos que nortearam o tema

- Por que alguns grupos consideram freqüentadores desses tipos de baile como “maloqueiros”?
- Por que as músicas do *black* são pouco tocadas no rádio?
- O que representam os movimentos e os gestos da dança?
- Existem outras manifestações ligadas a esse movimento?
- Existem outros ritmos ligados a movimentos culturais?

Projeto “Por dentro do jogo”

Levando em conta que, em geral, nos campeonatos esportivos os dados que possibilitam seu acompanhamento são apresentados em tabelas, esse trabalho tencionou promover situações de aprendizagem para que os alunos fizessem a leitura dos conteúdos presentes em tabelas de jogos e compreendessem o modo como são construídas e as informações nelas contidas. Visando promover e facilitar o processo de autonomia dos alunos para a leitura desse gênero, decidi elaborar algumas tarefas para a classe, como acompanhar a seqüência de jogos e controlar os resultados por meio da leitura da tabela de um campeonato interno de voleibol.

O tema surgiu, de um lado, no momento em que o Campeonato Brasileiro de 2006 estava pegando fogo – São Paulo e Santos na frente e Corinthians e Palmeiras lutando para não ser rebaixados – e, de outro, por causa da aproximação da Copa do Mundo – os alunos, por meio de promoções e *merchandising* de toda a sorte de produtos, recebiam as tabelas do torneio em diversos lugares. Diante delas, percebi suas dificuldades para interpretação, além do bombardeio de perguntas: como funciona o Campeonato Brasileiro? O que é turno? E retorno? O que é saldo de gols? Essas e outras questões levaram-me a promover um debate com os alunos em torno da configuração e interpretação de uma tabela de jogos, da organização de um torneio e seu regulamento.

As atividades sugeridas tiveram como finalidade a resolução de um problema frequente entre o público em geral que acompanha os campeonatos esportivos. É fato corriqueiro os aficionados por esportes focarem sua atenção para a colocação de seu time, além de verificar quem está no topo ou no fim da tabela, dispensando a análise de outros dados nela presentes. Também se nota, com frequência, que não há questionamentos a respeito da divisão das vagas das equipes nos torneios, de seus sistemas de disputa ou dos critérios de desempate. A leitura rápida e superficial não permite que os assistentes produzam análises críticas e sistematizadas tanto da estrutura dos campeonatos em si quanto dos aspectos políticos que a subjazem. Sendo o esporte uma manifestação cultural e, logo, objeto de investigação da Educação Física escolar, esse gênero textual deve ser trabalhado nas aulas do componente como conteúdo que complementa a leitura dessa manifestação cultural.

Como objetivos do trabalho, pensei em:

- promover o desenvolvimento de habilidades para leitura de tabelas dos jogos esportivos por meio do acompanhamento e do registro de resultados;
- utilizar esses conhecimentos em atividades reais propostas na aula;
- contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno para utilizar diferentes suportes de textos que apresentem dados organizados em tabelas, como jornais, revistas e *sites*;
- organizar regulamentos de competições esportivas;
- apresentar o sistema de rodízio do jogo e adaptar as regras às necessidades do grupo para que o jogo se desenvolva segundo as condições de quem vai jogar.

Para verificar se os alunos se apropriaram dos conhecimentos acerca da tabela, realizou-se como produto final um campeonato de voleibol organizado por alunos e professor, no qual as disputas seriam acompanhadas por tabelas de seqüência de jogos e de pontos.

Estabelecidos os objetivos, elaborei algumas etapas para efetivação do projeto. Como atividade diagnóstica, solicitei que os alunos trouxessem algumas tabelas dos jogos da Copa do Mundo e do Campeonato Brasileiro que estava em andamento. Realizei uma roda de conversa a respeito do conhecimento dos alunos em relação às tabelas de jogos, formas de disputa e regulamento de campeonatos. Naquele momento, verifiquei que a grande maioria apresentava dificuldades para compreender as informações nelas contidas e, por conseguinte, acompanhar os jogos.

Diante disso, propus a eles que obtivessem dados em jornais e *sites* a respeito de qualquer campeonato. Os dados deveriam conter o evento, sua forma de disputa, equipes participantes, duração, tabela e, se possível, seu regulamento. Eu também pesquisei. No decorrer das aulas, à medida que os trabalhos eram entregues, fazíamos uma leitura compartilhada e analisávamos os dados coletados em rodas de conversa. A observação das tabelas de chaves e de pontos corridos fez surgir alguns questionamentos e comparações entre tipos de torneio, formas de disputa e regulamentos. Essa atividade possibilitou maior contato com os tipos de tabela existentes. Ao compararem os dados apresentados, os alunos puderam perceber diferenças entre os modelos de tabela da Copa do Mundo, da Copa do Brasil e do Campeonato Brasileiro. Outras modalidades surgiram, porém as tabelas não apresentavam dados que proporcionassem uma análise mais ampla. Concentramos nossa discussão nos modelos principais. Pedi aos alunos que contabilizassem o número de partidas em cada um e verificassem o tempo de duração de cada evento. Essa atividade permitiu uma discussão mais profunda acerca da organização do campeonato deles, que viria a seguir.

Em direção a uma pedagogia política, esse seria um bom momento para abordar a distribuição das equipes nos eventos. Algumas perguntas poderiam abrir campo para discussões culturais e econômicas que envolvem o esporte, como: por que certos países são cabeças-de-chave? Quais os critérios de distribuição do número de vagas por continente? Por que o Campeonato Brasileiro da terceira divisão tem mais times do que das outras?

Organizamos um torneio em que os próprios alunos escolheram a modalidade esportiva (voleibol), discutiram e elaboraram o regulamento e a forma de disputa, a construção e acompanhamento das tabelas. Essa fase foi muito interessante, visto que os alunos chegaram a algumas conclusões, por exemplo:

“Vamos jogar mais vezes se a tabela for de pontos corridos [...] jogando todos contra todos vai ser mais divertido”.

Fizemos, os alunos e eu, as adaptações necessárias nas regras oficiais para que ficassem adequadas à turma. Os jogos foram disputados em melhor de três sets de 25

pontos. Também ficou estabelecido o local em que cada um podia dar o saque: um lugar predeterminado por eles mesmos, marcado no chão da linha dos 3 metros até a linha de fundo da quadra.

Após a mediação, criamos um regulamento bastante simples, mas, naquele momento, de grande significado. A construção das regras do jogo foi realizada mediante ampla discussão, na qual eu indicava certas regras e questionava se elas seriam válidas, adaptadas ou excluídas. Por meio de votação direta, os alunos foram escolhendo as regras e registrando em cartaz.

Quanto à forma de disputa, eles optaram por realizar o torneio em pontos corridos e turno único pelos seguintes motivos: jogariam mais vezes e consideraram uma forma mais justa, pois todos jogariam contra todos e seria mais divertido. Essa decisão indica a melhoria da capacidade de alguns alunos de interpretar a modalidade de texto instrucional.

No regulamento, decidiram que o vencedor seria a equipe que obtivesse mais vitórias. Perguntei qual seria o critério de desempate e foram apresentadas propostas como: maior número de pontos marcados no torneio; vencedor no confronto direto; novo jogo em caso de empate. Após um debate prolongado, ficou decidido que o critério de desempate seria o confronto direto, pois, como foi observado por um dos alunos, não haveria nenhum empate em nosso torneio e, assim, seria mais justo, segundo a lógica dele.

Durante a realização do torneio, o aluno que não estivesse jogando observaria as partidas de seus colegas, analisando como o rodízio era executado e se as regras construídas em conjunto estavam sendo seguidas. Aqui, observamos, os alunos e eu, os critérios de avaliação estipulados e analisamos as partidas e atuação das equipes no decorrer da atividade. Nesse instante, ficou claro que, embora o tema estivesse focado na leitura da tabela, o olhar mais detalhado para a atividade prática fazia-se necessário. A confecção e o preenchimento da tabela somente seriam possíveis mediante a compreensão do jogo.

É importante ressaltar que, na perspectiva do ensino de Educação Física com enfoque e análise cultural, os alunos são instados a participar da aula de outra forma que não seja meramente executando movimentos técnicos.

Antes da realização do torneio, foi avisado que os critérios de avaliação utilizados não estariam vinculados ao desempenho das equipes durante a competição, mas sim pautados na observação e acompanhamento das regras criadas por eles mesmos, além dos objetivos discutidos no início do processo. Esse trabalho foi muito importante, em razão do interesse dos alunos em conversar a respeito, pois a maioria deles estava entendendo a tabela de seu campeonato e a do Campeonato Brasileiro. Discutimos também as diferentes tabelas de voleibol que encontraram.

Regulamento e equipes prontos, partimos para a vivência do torneio. Coloquei a tabela em local visível para os alunos acompanharem e cada equipe recebeu uma tabela dos jogos e outra de pontuação, nas quais marcaram vitórias e derrotas. Essa prática permitiu que os alunos fossem construindo sua interpretação do sistema do campeonato. Isso foi muito interessante, pois poucos foram os momentos em que foi necessária minha intervenção para tirar dúvidas quanto à tabela, seu preenchimento, leitura da seqüência de jogos e regulamento – decorrência, sem dúvida, do conhecimento construído nas aulas. Como resultado, tudo transcorreu normalmente: vencendo, perdendo, discutindo um pouco um com o outro, mas tudo de acordo com o regulamento e com respeito pelos colegas.

Fiz com os alunos a avaliação da atividade por meio da análise das tabelas, do cumprimento do regulamento e da observação na execução do rodízio. Concluímos que o resultado foi positivo para todos, indo além do esperado. Notei uma sensível melhora no que concerne à competência leitora. Os alunos compreenderam a estrutura do campeonato e sua forma de divulgação, pois, na interpretação desse gênero de linguagem, eles não cometeram muitos equívocos. O acompanhamento do rodízio praticamente perdeu o sentido; afinal, os alunos fizeram a leitura adequada daquela regra e, salvo raríssimos momentos, não houve erros. Por fim, a construção coletiva do regulamento permitiu o envolvimento de todos naquele acordo.

Destaco que a intenção inicial era fazer com que os alunos lessem uma tabela e soubessem interpretá-la e, assim, obter autonomia no grupo para essa tarefa. Ao final do trabalho, percebi a importância de desenvolver a competência leitora e escritora para atuação em diferentes momentos e diante de distintos suportes textuais presentes em seu cotidiano.

Ao final do torneio, solicitei que cada equipe lesse e analisasse sua tabela de pontos. Após muitas manifestações verbais em alto tom, os alunos declararam a equipe campeã: aquela que havia atendido aos critérios elaborados pela classe.

Comentários

A realização desse projeto permite vislumbrar diversos caminhos. Foi possível perceber quão importantes são alguns princípios que nortearam as atividades, como a observação das necessidades de aprendizagem e a participação dos alunos na construção do processo. Reforça-se, aqui, a importância de um diagnóstico prévio para que se instale um trabalho que dialogue com os interesses discentes e os amplie. Uma proposta articulada com outros colegas permitiria ampliar a leitura do mundo dos esportes. Apesar

de ser um recorte do esporte, esse projeto poderia ter envolvido outras áreas do conhecimento, tematizando o próprio voleibol ou o futebol, investigando os diversos fatores que envolvem a Copa do Mundo, como o *marketing* esportivo, a supervalorização dos jogadores, a imposição de determinada organização que gera um tipo específico de tabela, os fatores que incidem sobre a distribuição das vagas aos países que disputam o torneio ou mesmo o critério de seleção das equipes no Campeonato Brasileiro, a supremacia das grandes marcas determinando o espetáculo etc.

Outra possibilidade seria questionar por que outras manifestações da cultura corporal, como o futebol feminino, não são divulgadas pela mídia, além de desenvolver tabelas e práticas diferenciadas de competição. Essa questão, sem dúvida, capacitaria os alunos a atuar em diferentes níveis de organização em eventuais campeonatos entre os colegas da sala, da escola e em sua comunidade.

Modelo de tabela de pontos adotada

Equipe \ Pontos	1ª rodada	2ª rodada	3ª rodada	4ª rodada	Total
Itália					
Alemanha					
Coréia					
Japão					
Brasil					

Vitória: 10 pontos. Derrota: 5 pontos. Não comparecimento (W. O.): 0 ponto.

Textos verbais e não-verbais selecionados

- Caderno de Esportes dos jornais *Folha de S. Paulo* e *Jornal da Tarde*.

- Sites

<<http://www.cbf.com.br>>

<<http://www.cbv.com.br>>

<<http://www.fifa.com>>

<<http://www.google.com.br>>

Projeto “Nova leitura do mundo do futebol”

O projeto político-pedagógico da escola municipal na qual trabalhamos traz, entre outras questões, a necessidade de maior integração entre escola e comunidade, propõe um currículo que contribua para a formação do cidadão protagonista e procura oferecer oportunidades para o aluno: situar-se melhor no tempo e no espaço e realizar experimentos; conhecer e acessar novas tecnologias e novas linguagens; desenvolver o senso crítico e a autonomia; conhecer e valorizar o patrimônio brasileiro; fazer uso dos espaços e equipamentos oferecidos pela cidade; enfim, buscar melhor qualidade de vida.

Mediante tais intenções e com base no programa “Ler e escrever”, da SME, a equipe de educadores elegeu para o ano letivo de 2006 o tema gerador “O mundo dos livros é viajar sem sair do lugar”.

Dessa forma, iniciamos o trabalho com o intuito de conhecer qual a relação estabelecida pelos alunos entre o projeto político-pedagógico da escola e a Educação Física. Pedimos a eles que socializassem suas expectativas a esse respeito. Obtivemos as seguintes respostas.

“Esse tema não tem nada a ver com Educação Física.”

“Tem um pouco a ver com Educação Física, mas é mais usado na sala de leitura.”

“Direitos e deveres.”

“Aprender a ler e escrever.”

“Contos de fadas.”

“Mágico mundo das histórias em quadrinhos.”

“Meio de aprender culturas de outros países e do nosso.”

“Aprender sobre regras, esportes, jogos e brincadeiras.”

“Não compatível com a Educação Física.”

“Todo cidadão deve ler.”

“Mitos e lendas.”

“Livros só têm a ver com o mundo da fantasia.”

Ao constatar tais expectativas, sentimos a necessidade de elencar as representações de um livro ideal na concepção dos alunos.

“Tem que ter histórias.”

“Tem que ser sobre futebol.”

“Precisa ter bastante figura.”

“Gosto de contos de fadas.”

“Prefiro histórias em quadrinhos.”

“Não pode ser muito grosso.”

“Com história de ficção científica.”

A seguir, os alunos dividiram-se em grupos e solicitamos que idealizassem um livro sem esquecer que estávamos em aula de Educação Física. Tal construção resultou em propostas de livros com temas como: “Diário de uma louca adolescente”, “Nossas opiniões”, “Fatos sobre futebol”, “Esportes de todos nós”.

Nesse momento, tínhamos em mente o fato de que os alunos não associavam a leitura e escrita com a Educação Física, bem como constatamos quais eram suas representações quanto ao que vem a ser um bom livro. Entendíamos, também, ser necessário conhecer o que é Educação Física na visão dos alunos. Para tal, fizemos o seguinte questionamento: quais são os assuntos que pertencem a Educação Física? As respostas, como já havíamos previsto, foram: futebol, vôlei, brincadeiras, danças, lutas, ginástica, esporte, caratê, capoeira etc.

Com base nas respostas, adotamos dois encaminhamentos. No primeiro, solicitamos que fizessem uma pesquisa na sala de leitura da unidade escolar, em bibliotecas, livrarias e bancas de jornal do bairro para procurar assuntos relativos a Educação Física em livros, jornais ou revistas, identificando fonte, ano de edição, autor e editor; na devolutiva, concluiu-se que livros e Educação Física têm muito em comum. O segundo encaminhamento foi elaborar um questionário a fim de obter informações acerca das atividades praticadas no entorno:

- “1) Quais são as manifestações da cultura corporal que acontecem em seu bairro ou nas proximidades?
- 2) Quem participa dessas manifestações e onde elas acontecem (clubes, academias, campo de várzea, rua, sociedade de amigos do bairro etc.)?
- 3) Quem coordena tais atividades?
- 4) Existe alguma entidade pública que oferece tais atividades? Há dificuldade para quem quer participar?
- 5) E entidade particular, existe? Qual é o custo? Você participa de alguma dessas atividades?
() Sim. Em caso afirmativo, qual a frequência (quantos e quais os dias da semana)?
() Não. Por quê?”

Espaços para caminhada, clubes municipais, academias particulares compõem a cena da cultura corporal da comunidade. No entanto, por causa da distância ou da falta de recursos, os alunos não os freqüentam. A pesquisa indicou-nos que as práticas corporais dos alunos são realizadas nas ruas, no campinho e na quadra da escola nos finais de semana.

Com base no mapeamento e na pesquisa realizada com os alunos, constatamos que boa parte deles interessa-se por futebol. Por tudo isso, e em razão do momento que se anunciava – a Copa do Mundo –, elegemos o **futebol** como tema a ser abordado no semestre. Orientando-nos no projeto político-pedagógico da unidade escolar, no diagnóstico realizado com os alunos do ciclo II do ensino fundamental e nos estudos referentes à abordagem da cultura corporal, elaboramos o projeto “Nova leitura do mundo do futebol”.

Ao apresentarmos aos alunos a proposta de tematizarmos o futebol, percebemos muita animação e agrado de todos. Nesse momento, comunicamos que não iríamos apenas jogar, mas também pesquisá-lo. Sugerimos, então, o tema “Nova leitura do mundo do futebol”. Analisando nossa atuação, consideramos que esse seria um bom momento para estimular a atitude de autonomia caso tivéssemos proposto ao grupo de alunos que sugerissem e elegessem um “título” para o projeto.

Tencionando a apropriação dos conhecimentos relativos à temática futebol pelos alunos, iniciamos o trabalho socializando suas experiências de jogar futebol em diversos espaços sociais.

“Não tem regras.”

“É mais fácil jogar.”

“O espaço é menor...”

“Passa carro – a gente precisa parar...”

“...eu chuto a bola nos carros.”

“Quando cai na casa, tem gente que não devolve e xinga.”

“Pode acontecer acidente...”

“Um dia, um menino ia passando de bicicleta, chutaram a bola nele e ele caiu...”

Os depoimentos eram um misto de reclamações da vizinhança, riscos com acidentes, carros e transeuntes, comparações do futebol da rua, da quadra e profissional. Esse primeiro contato permitiu-nos fazer uma leitura dos conhecimentos dos alunos quanto às formas de ressignificar o jogo em seus bairros. Esse trabalho possibilitou-nos interpretar sua participação em outro contexto social, pois, ao reclamarem daqueles que

os atrapalham e não analisarem sua atuação em espaço público, pudemos inferir sua noção de coletividade.

Após esses relatos, e diante dos problemas advindos das atividades em aula, apresentamos uma nova questão: como jogar futebol nas aulas de Educação Física e garantir a participação democrática de todos, independentemente de habilidade motora, biótipo ou gênero?

Os alunos reclamam muito quando os colegas erram o passe, quando não passam a bola, quando não defendem o gol, e, após observação de atitudes como essas, realizamos uma roda de conversa a fim de que expusessem os problemas e dessem sugestões para saná-los. Eles têm consciência, por exemplo, da necessidade de quem não pratica uma modalidade esportiva ter de jogar mais para poder melhorar. Diante da leitura que efetuaram a respeito do jogo, destacaram que o passe e a recepção são fundamentais para que ele aconteça. Mediante esses levantamentos iniciais, sugeriram que os colegas com dificuldades fizessem um treino. Perguntamos quem se disponibilizaria para ajudar. Alguns se manifestaram e pedimos a esses voluntários que dessem dicas e ensinassem para os colegas alguns joguinhos. O grupo de alunos colaboradores propôs brincadeiras como bobinho e cruzadinha, entre outras. No decorrer das aulas, houve momentos de “treino” dado pelos “líderes”. Tal forma de trabalho aproximou os alunos que tinham mais dificuldade dos outros que se esforçavam para ensinar bem e demonstravam contentamento ao perceber alguns resultados positivos. Esses foram momentos nos quais pudemos notar o respeito ao outro na prática.

As práticas do futebol na aula indicaram outros problemas que nos fizeram propor a seguinte questão: como fazer para que todos joguem a mesma quantidade de tempo, levando em conta a duração da aula?

Esse problema foi mais complexo. Em uma das turmas, os alunos demoraram muito a formar os times, sempre sobrava alguém e eles queriam fazer mais um, “de próximo”, com colegas que já estavam em outro grupo. Por diversas vezes tivemos de interferir, alertando para o fato de que alguém jogaria mais vezes e, portanto, maior tempo. Após muita tensão (houve discussão em quase todas as turmas), eles resolveram compor quatro times de “cinco, seis ou sete alunos” de acordo com o número de alunos na classe sem se ater à desigualdade numérica dos times. Isso ocorreu porque o término da aula se aproximava. Por fim, eles jogaram 22 minutos, indicando que seria possível fazer quatro jogos, dois de cinco minutos e dois de seis. Em outra turma, essa questão não causou tanto problema, pois os alunos entenderam rapidamente a situação. Além disso, foram beneficiados pelo fato de a classe ser composta por uma quantidade de alunos em número par.

O objetivo dessa atividade era a resolução de uma situação cotidiana das práticas esportivas populares. Notamos que nossa ansiedade foi grande, pois, naquele instante, nossa maior preocupação era garantir a atividade prática. Ponderamos que, muitas vezes, o professor está preso à idéia de que a aula de Educação Física tem de ter maior tempo destinado à prática motora; caso contrário, os alunos se desmotivam. Esse pensamento está sendo superado à medida que percebemos que, para a formação cidadã, o tempo de debate para a construção coletiva supera qualquer aspecto técnico.

Outras situações decorrentes da prática foram problematizadas: como jogar futebol na aula de Educação Física e garantir o direito e a equidade de participação entre meninas e meninos?

A princípio, demoraram a entender a situação e formar os times. Alegaram, diante da diferença numérica entre ambos, que isso não seria possível. Interferimos, solicitando que formassem grupos. A dificuldade permaneceu e nos pediram para resolver a questão. Para favorecer a aprendizagem, demos um exemplo: “Lá em casa, temos de pagar a farmácia, comprar gás e pagar a luz. Não temos dinheiro suficiente para tudo, mas temos de fazer as três coisas. Como resolver?”. Após muita brincadeira e muita conversa, concluíram: “Pedindo emprestado”.

Esses procedimentos nos indicaram um caminho para o desenvolvimento da competência leitora. Observamos que, no primeiro momento, os alunos queriam resolver o problema do modo a que estavam acostumados, ou procediam como em sua rua e bairro, não observando os problemas inerentes à situação proposta, ou faziam como aprenderam na escola: aguardando a sugestão do professor. Além disso, pudemos constatar que, diferentemente do que muitos professores sugerem, não houve perda de tempo. O tempo empregado com as discussões e as resoluções decorrentes dos debates propiciou maior interpretação das condicionantes culturais que o futebol expressa. Essa constatação foi possível mediante o registro dos problemas observados por alguns alunos que, enquanto esperavam a vez de jogar, assistiam aos jogos. Em seus registros constavam a participação de todos e o respeito mútuo durante as práticas. Tais observações foram confirmadas por nossos registros a respeito das falas dos alunos durante os jogos. Na seqüência, promovemos momentos de leitura, discussão e reflexão dos registros de todos, objetivando resolver as dificuldades apontadas.

“Fiquei parada porque não sei jogar.”

“Não sei nem pegar na bola.”

“Não sei chutar direito.”

“Se a gente erra, os meninos brigam.”

“Eles reclamam de tudo.”

“Praticamente a gente jogou três contra seis porque as meninas do nosso time ficaram paradas.”

“O jogo está só entre os meninos, alguns, ninguém está passando a bola, só chutam pro gol...”

Após a identificação das dificuldades mais significativas, pedimos aos alunos que dessem sugestões e criassem jogos a fim de facilitar a participação dos colegas com dificuldades e promovemos momentos para a discussão de estereótipos em torno do jogar bem, da questão sexista e das experiências cotidianas.

Para ampliar os conhecimentos dos alunos a respeito do futebol, consideramos ser necessário saber quais eram suas dúvidas mais significativas em relação ao tema. Solicitamos que elaborassem individualmente duas questões para sanar algumas de suas dúvidas pessoais. Foram muitas as questões, mas o índice maior de interesse foi: quem inventou o futebol? Onde o futebol foi criado? Desde quando existe? Quando veio para o Brasil? Quando foi o primeiro jogo? Um fato digno de registro refere-se ao pífio interesse dos alunos pelas regras do jogo, assim como pelos jogadores profissionais e pela Copa do Mundo. Essas questões reforçam o equívoco da realização de trabalhos que enfatizam o aprendizado das regras oficiais ou da imposição de atividade proposta pelo professor. Como pudemos constatar, ocorre maior envolvimento dos alunos nas aulas quando lhes é dada a oportunidade de contribuir na construção delas.

Tais questões levaram-nos a propor uma pesquisa sobre o histórico do futebol. O trabalho foi realizado no laboratório de informática educativa, com acompanhamento do professor orientador da área, e culminou na produção de um texto coletivo intitulado “A história do futebol”. Na data marcada para a devolutiva da pesquisa, os alunos trouxeram as informações coletadas e foram surpreendidos com a seguinte orientação: “Não é para entregar agora. Vocês vão se agrupar e então ver o que é importante constar em nosso texto”. Demos um prazo de cerca de 20 minutos para que organizassem os dados e, em seguida, começamos a construção do texto, que, por ter sido alterado diversas vezes, causou muitos conflitos. Nossa mediação era realizada quando os grupos antecipavam-se em relação à cronologia do futebol, falavam ao mesmo tempo ou apresentavam algum dado, casos em que solicitávamos aos demais que observassem em seus registros a veracidade da informação.

O texto foi produzido em quatro dias, ou seja, em seis aulas de 45 minutos cada uma. No segundo dia, um grupo de alunos opinou que o início não estava bom e sugeriu mudanças que foram prontamente aceitas pelos colegas.

“A história do futebol (produção coletiva do 2º ano C do ciclo II)

O futebol pode ter tido origem na China, Inglaterra ou Itália por volta de 3.000 anos a.C.

Na China iniciou com os militares, porém foi a Inglaterra que deu forma ao jogo como ele é hoje. O nome original é *football*, mas o brasileiro, pela praticidade, passou a usar a palavra como se pronuncia, ou seja, futebol.

Um brasileiro chamado Charles Miller, filho de ingleses, viajou para estudar na Inglaterra, onde, pela primeira vez, teve contato com o futebol. Gostou tanto do jogo que ao voltar ao Brasil, em 1894, trouxe na bagagem uma bola de futebol e um conjunto de regras que serviram para que ele e seus amigos aprendessem e praticassem esse novo jogo, popularizando-o. Porém existem indícios de que a primeira partida de futebol no Brasil foi em 1878.

No início era praticado apenas por pessoas da elite, sendo que negros eram excluídos. Quanto à forma de praticar, foram construídas as primeiras regras, como: tempo de 90 minutos (1875), pênalti (1891) e impedimento (1907).

Hoje o futebol é praticado no mundo inteiro, sendo considerado um dos jogos mais populares. Os jogadores brasileiros atualmente são supervalorizados e jogam nos melhores times do mundo. Felizmente tal situação não enfraquece o futebol brasileiro, porque ele é renovado a cada ano com novos craques.”

Não nos preocupamos com a lógica do texto e agora observamos pontos equivocados. No entanto, consideramos que o trabalho ampliou os conhecimentos dos alunos no que se refere à elaboração de texto, bem como nos demonstrou, após análise, a necessidade de revisão mais detalhada acerca do assunto por eles pesquisado.

Ao final, revisamos o texto e houve uma discussão acerca da situação do “futebol exportação”, como forte crítica quanto ao fato de que “os bons jogadores são vendidos como mercadoria”.

Em outra ocasião, discutimos a existência de diferentes tipos de futebol, tais como o de campo, o americano, o de salão e o de botão, e, na seqüência, optamos por uma vivência do futebol de botão. Alguns se interessaram, outros não, mas todos experimentaram. Quem estava esperando ia assistindo e dando palpites ou aprendendo; em certo momento, muitos sentiram necessidade de conhecer as regras e quem detinha tais informações as registrava em um *flip sharp* colocado à disposição dos alunos. Observamos, com esse trabalho, que

alguns dos alunos com dificuldades em praticar o jogo na quadra conseguiram destacar-se. Tal qual a ocasião de ensino ofertado pelos mais habilidosos no jogo de quadra, os praticantes do futebol de botão entusiasmaram-se com a oportunidade de ensinar os colegas.

Essa fase abre espaço para algumas análises. Primeiro, quanto à sensível melhora da leitura dos problemas decorrentes dos jogos: os jogos de botão indicaram que a maioria compreende a necessidade de discutir a respeito do convívio no espaço social, pois, mais uma vez, o jogo teve de ser debatido e construído coletivamente de modo a favorecer a participação de todos. Segundo, reforça-se a importância de o professor de Educação Física organizar o currículo de forma a valorizar outros saberes culturais e, por conseguinte, outros alunos.

Outro encaminhamento do projeto deu-se logo após a eleição do tema. Propusemos um momento de atualização esportiva. Os alunos foram orientados a pesquisar notícias de jornal acerca do assunto futebol. Para tanto, disponibilizávamos sempre jornais atuais e, em alguns momentos, promovíamos uma roda de discussão com base em charges jornalísticas sobre as relações entre o futebol e os acontecimentos do país. Ao final de cada aula, os alunos demonstravam interesse em levar jornal para ler e destacar notícia considerada importante. No final da aula seguinte, tal informação era socializada e em seguida compunha o mural “Cantinho do futebol”.

Em uma oportunidade, apresentamos uma charge na qual havia uma TV com a imagem de alguém chutando uma bola e, na sala, uma pessoa segurando uma bandeira e fazendo o gesto de pedido de silêncio a uma lula enorme; o molusco trazia estampada a palavra “escândalos” na cabeça. Pedimos aos alunos que comentassem o que viam. Muitos não sabiam o que dizer ou não falaram, mas houve quem perguntasse que bicho era aquele e, ao obter a resposta (lula), disse-nos: “Ah! é porque nosso presidente só quer saber de futebol e não liga pro país”.

Perante essas discussões, consideramos conveniente refletir com os alunos como ficaria a situação do país após a Copa, reforçando que, ganhando ou não o hexacampeonato, quem estava empregado continuaria empregado e quem estava sem casa para morar permaneceria na mesma condição. Após alguns exemplos ampliados pelos alunos, questionamos: “De que o Brasil precisa? Ele precisa do hexa?”. Com muita participação de todos, propusemos que completassem a frase: “O Brasil quer o hexa, mas precisa de ...”. Incentivamos a reflexão e levantamento das reais necessidades do país além do hexa. Os alunos demonstraram estar bem integrados acerca dessa situação, apontando as seguintes necessidades: moradia, trabalho, alimentação, saúde, transporte, educação, emprego, segurança, honestidade, paz, fé em Deus, amor, respeito.

Pretendíamos observar como o entorno se mobilizara para a Copa do Mundo, já que não se falava em outra coisa na época. Os alunos manifestaram grande interesse. Alguns nos convidaram a visitar sua rua, outros colecionavam álbum de figurinhas da Copa. Então, proporcionamos dois momentos de caminhada pelo bairro, um antes do início e outro durante a realização da primeira fase do torneio. Essa atividade gerou um relatório produzido por alunos voluntários. Nele, informaram que as pessoas estavam entusiasmadas com a Copa e parecia até haver competição para ver qual era a rua mais bem enfeitada.

Em outra fase de nosso trabalho, vislumbrando a possibilidade de utilizarmos as diferentes formas de expressão e comunicação, apresentamos o filme *Boleiros – era uma vez o futebol*, de Ugo Giorgetti, e solicitamos aos alunos que se utilizassem da escrita e do desenho para expressar o que viram. Pensando na função da sinopse, que a nosso ver é a de seduzir o telespectador a assistir ao filme, sugerimos que os trabalhos fossem utilizados para mostrar a alunos que não puderam partilhar dessa proposta, a fim de convidá-los a assistir ao vídeo.

Antes da exibição do filme, mediamos a discussão e o encaminhamento acerca do assunto sinopse com a finalidade de verificar o nível de conhecimento dos alunos. (O que é sinopse? Para que serve? Como é feita?) Nessa discussão, apresentamos algumas capas de vídeo para que eles tivessem contato com diferentes sinopses e, com base nesses modelos, produzissem seu trabalho individualmente.

Após a exibição de parte do filme, ainda em aula, os alunos produziram o que entenderam por sinopse, elegendo aquilo de que mais gostaram ou de maior significado.

Pensamos que esse trabalho poderia ter contemplado alguma questão como valorização social, preconceito, religiosidade, criminalidade ou outro assunto presente nas histórias, mas tínhamos em mente promover um momento favorável ao desenvolvimento da competência leitora e escritora em outro gênero de linguagem. Com base nos trabalhos produzidos a respeito do filme, podemos inferir que houve momentos de reflexão sobre diversos assuntos culturais e sociais e consideramos uma falha não termos aliado tais discussões à proposta inicial.

“**Boleiros – era uma vez o futebol** (produção de uma aluna do 2º ano D do ciclo II)

SINOPSE: Esse filme conta as histórias mais marcantes para os velhos jogadores de futebol (incluindo nas histórias o futebol). Eles se encontram num restaurante e contam um pouco da história de cada um: uns contam o que viram – como a história de

um moleque que era craque no futebol e depois desapareceu; contam as diferenças de alguns jogadores, como na história do jogador de futebol 'Paulinho Majestade', que era pobre, mas todos conheciam ele como um 'ricaço' etc."

Com o objetivo de mostrar aos alunos um espaço público que é referência do futebol em nossa cidade e relacionar essa questão aos objetivos traçados no início do ano, agendamos uma visita monitorada ao Estádio Municipal Paulo Machado de Carvalho – Pacaembu. Esse passeio emocionou a todos e gerou alguns comentários relevantes por partes dos alunos.

"Se eu puder pisar no gramado, vou beijar o chão."

"É o lugar mais lindo que já vi."

"Esse lugar é lindo, todo mundo devia conhecer."

Tais comentários nos deram a idéia de propor a elaboração de cartões-postais, já que se trata de um marco do futebol em nossa cidade. Orientamos os alunos a como produzi-los apresentando-lhes diferentes cartões-postais.

"Amantes de futebol (texto de cartão-postal produzido por um aluno do 2º ano D do ciclo II)

Você que gosta de um bom futebol, sem violência, só com grandes dribles, gols e muito *show*. Venha prestigiar o seu time do coração participando e torcendo no Estádio Paulo Machado de Carvalho, traga parentes e amigos. Faça do futebol um Show de Bola e não um ringue de luta."

O produto final desse projeto foi exposto na feira do livro. Houve uma sala só para a área de Educação Física, com exposição das produções dos alunos (textos, sinopses, cartões-postais, cartazes e fotos de todo o processo). Além de apreciar os trabalhos, os visitantes podiam jogar uma partida de futebol de botão.

Textos verbais e não-verbais selecionados

- Charge do presidente Lula assistindo a jogo do Brasil durante a Copa do Mundo. *Folha de S. Paulo*, 18 jun. 2006. Primeiro Caderno, p. 2.
- História das Copas. *Folha de S. Paulo*, 30 abr. 2006. Encarte Especial.
- Vou pular mais que canguru. *Folha de S. Paulo*, 18 jun. 2006. Caderno Esporte.
- *Sites*

<http://www.futebolnews.com/home/historia_do_futebol.asp>

<<http://www.museudosesportes.com.br/noticia.php?id=1362>>

<<http://www.suapesquisa.com/futebol>>

- *Boleiros – era uma vez o futebol*. Direção de Ugo Giorgetti. Brasil. SP Filmes. Paris Filmes, 1998. Color., 93 min, DVD.

Projeto “Lutas nas aulas de Educação Física”

Como relatado, durante todo o primeiro semestre tematizamos a manifestação cultural “futebol”. Pensamos, então, em estudar lutas, como o caratê, o judô, a capoeira, entre outras. A seguir, apresentamos algumas etapas do trabalho realizado nos meses finais do ano letivo de 2006.

A escolha da manifestação da cultura corporal a ser estudada/tematizada não foi aleatória, uma vez que a pesquisa realizada no entorno da escola indicou a existência de algumas academias de lutas. Da mesma forma, diferentemente de nosso pensamento e intenção no que se referia à necessidade de tematizar, ressignificar, estudar e ampliar a cultura corporal, tanto em suas manifestações mais conhecidas (futebol, por exemplo) como nas menos valorizadas (lutas), ao elaborarmos o trabalho do segundo semestre, percebemos que esse tema nunca havia composto o currículo da Educação Física na escola. Diante desse quadro, entendemos que os alunos poderiam acessar outros textos culturais e desenvolver outras leituras. Definida a temática, decidimos iniciar por algumas já conhecidas e divulgadas nas academias do bairro e ampliá-las à medida que surgissem questionamentos conforme seus interesses.

Cabe lembrar que em momentos anteriores realizamos, com a mesma turma, duas caminhadas pelo bairro onde se localiza a escola e onde vive a maioria dos alunos. Na ocasião, o objetivo principal era observar como o bairro se preparava para a Copa do Mundo de Futebol de 2006. Porém, durante o trajeto, saltou aos olhos quais representações eles construíram a respeito de sua comunidade. Ao nos apresentarem as ruas, os espaços de lazer (campo de futebol, parques, academias), também iam apontando pontos positivos e negativos que, segundo eles, o bairro oferecia.

“Professora, não precisa se preocupar por estarmos no meio da rua; aqui passa pouco carro, ônibus, então, só de vez em quando.”

“Você viu que tem três campos de futebol? Aqui, ‘lazer’ é só para os homens.”

“Este parque está abandonado, ninguém cuida.”

“Até o posto de saúde aqui é ruim, não tem atendimento para as meninas; temos nossas dúvidas, você sabe, né, professora?”

“A nossa escola é uma coisa boa aqui no bairro e tem também as escolas do Estado, que oferecem atividades nos finais de semana.”

“Neste lugar não tem coisas que meninas podem fazer.”

“Tem mais campo de futebol do que outras coisas, porque são os homens que gostam de se divertir no fim de semana.”

Pudemos notar que os alunos avaliam o bairro onde moram como lugar de poucos recursos. Reconhecem os problemas sociais da região. Julgam-se inferiores em relação aos moradores de outros bairros. Por conta disso, vêem-se como moradores de periferia acostumados ao descaso e apontam diferenças nas oportunidades para homens e mulheres. Essas condicionantes sociais fazem com que se percebam como sujeitos sem direito ao acesso a educação, saúde, lazer etc.

Na perspectiva de formar cidadãos críticos, finalidade expressa em nosso projeto político-pedagógico, para além da temática escolhida, as condições de vida da comunidade, as representações dos alunos sobre os aspectos do bairro e as questões de gêneros forneceram indícios para o desenho do projeto “Lutas nas aulas de Educação Física”. Reconhecemos que somente o trabalho desenvolvido nas aulas não abarcaria toda a problemática levantada, dada sua complexidade. Todavia, entendemos que o projeto poderia contribuir para que os jovens pensassem a respeito de si mesmos e de seu relacionamento com a cultura, com os outros e com o mundo.

No início do semestre, apresentamos a proposta didática, ou seja, estudar lutas. Na seqüência, com o objetivo de nos certificarmos das representações dos alunos em relação às condições de vida da comunidade, desenvolvemos uma atividade que consistiu em ampliar o mapeamento realizado no projeto “Nova leitura do mundo do futebol”, mostrando espaços de manifestações da cultura corporal local, com informações a respeito das condições positivas e negativas do bairro. Os alunos registraram, entre outras coisas, que a vida na comunidade, principalmente para as mulheres, é difícil, apresenta muitas dificuldades no que tange ao direito a lazer, saúde, respeito e dignidade.

Confirmamos nossas inferências anteriores e entendemos que, ao trabalhar com a luta como manifestação cultural, poderíamos propiciar condições para que os alunos discutissem/refletissem sobre as diferentes formas e expressões de luta, e, diante das relações que essa prática manifesta, analisassem a condição da mulher e do homem na

sociedade, na comunidade e na sociedade mais ampla. Dessa forma, reconhecemos a necessidade de trabalhar aspectos relacionados às questões de opressão sexista concomitantemente ao estudo da modalidade escolhida.

Depois, em uma roda de conversa, perguntamos o que eles entendiam por luta. Verificamos nas respostas, e até em alguns gestos, que luta e briga tinham o mesmo significado, ou seja, para eles luta era “dar porrada”, “dar socos e pontapés”, valendo até “xingamentos”. Ao questionarmos quem praticava algum tipo de luta, apenas dois alunos apresentaram-se, dizendo que lutavam capoeira. Indagamos se na capoeira aconteciam os tais “socos, xingamentos e porradas”. Os alunos responderam que a capoeira apresenta movimentos específicos e que “tem que ter muito respeito”.

Essas respostas indicaram-nos a dificuldade dos alunos em efetuar leituras sobre essa manifestação corporal. Diante das imagens divulgadas pelas diversas formas de mídia, é comum encontrarmos adolescentes buscando academias de lutas a fim de ficarem aptos para embates pessoais ou em grupo. Percebe-se daí a importância em abordar esse tema como projeto para uma pedagogia crítica a fim de capacitá-los para uma leitura competente.

Com a intenção de oferecer elementos para os alunos identificarem o que é uma luta, propusemos a vivência do cabo-de-guerra e do braço-de-ferro. Pedimos a todos que observassem o momento em que o jogo terminava. Visando uma proposta que potencializasse as vozes, solicitamos que dessem sugestões sobre atividades de lutas.

As observações dos alunos revelaram as leituras que eram capazes de efetuar sobre as práticas indagadas.

“Ganhamos no cabo-de-guerra quando conseguimos puxar para nosso campo o time adversário.”

“O braço-de-ferro termina quando o ganhador consegue segurar o braço do outro impedindo que ele se mexa.”

“Eu faço capoeira aqui no bairro, perto da escola, mas não quero mostrar o que sei fazer.”

“Não acho que cabo-de-guerra e braço-de-ferro são lutas.”

“Podemos brincar de sumô. Dois alunos dentro de um círculo desenhado no chão tentam um empurrar o outro. Ganha quem conseguir empurrar o adversário para fora do espaço marcado.”

A idéia do sumô foi prontamente colocada em prática, pois queríamos fortalecer a construção da idéia de que a aula não é um espaço de imposição cultural – aquela

que o professor determina –, mas um *locus* de partilha dos saberes de seus integrantes: alunos e professores.

Em etapa posterior do projeto, pedimos que os alunos se organizassem em grupos para a retomada das vivências braço-de-ferro, cabo-de-guerra e sumô. Observamos que meninos e meninas não ficavam no mesmo grupo. Interrompemos a atividade e questionamos tal fato. Alguns alunos disseram que “as meninas eram mais fracas”, não podiam ficar na mesma “equipe” que eles. As alunas, por sua vez, não se manifestaram. Pedimos que retomassem a atividade, porém com grupos heterogêneos. Cabe ressaltar que, nessa situação, não observamos maiores problemas e/ou dificuldades de relacionamento ou execução.

A fim de ampliar gradativamente a capacidade de leitura do movimento, fizemos uma pausa na atividade e questionamos quais aspectos determinavam a finalização de cada luta. Na discussão, foi possível sistematizarmos que luta implica imobilização (braço-de-ferro) e desequilíbrio (sumô e cabo-de-guerra) e que não necessariamente vence sempre as pessoas maiores ou do sexo masculino.

Entendemos que nessa primeira fase pudemos aproximar os alunos da manifestação corporal, iniciando, assim, uma leitura dos componentes que caracterizam a luta: imobilização, contusão e desequilíbrio. Diante de tal avaliação, dos questionamentos dos alunos e de nossos registros de observação, passamos a elaborar a seqüência pedagógica.

Apontamos para os alunos a necessidade de ampliarmos o debate, pois até então a discussão havia se pautado em algumas formas culturais. Assim, elaboramos com eles um roteiro de pesquisa a respeito das lutas. Dissemos que poderiam formar grupos de interesse, escolhendo uma modalidade de luta a ser investigada. Combinamos que essas atividades seriam realizadas no laboratório de informática educativa e na sala de leitura, em horário inverso ao da aula de Educação Física, e com acompanhamento dos respectivos professores das salas (tínhamos conversado com eles previamente). Definimos, com base em alguns questionamentos dos alunos e em nossas observações, que era importante compreender a história da modalidade, as formas de lutar, de vencer e/ou de pontuar nas diferentes modalidades (regras) e a participação da mulher nas academias e nos campeonatos. Marcamos data para a socialização do trabalho com os demais colegas. Colocamo-nos à disposição para eventuais dúvidas e solicitamos aos professores responsáveis que orientassem o processo de busca na Internet.

Entendemos que os professores, mediadores da construção do conhecimento dos alunos, devem lançar-se a pesquisar os temas propostos. Estamos sempre aprendendo e podemos fazer isso com eles. De outra forma, encontraremos dificuldades nos momentos de discussão e avaliação.

Tendo em vista aproximar outros gêneros de linguagem para o desenvolvimento da leitura do gesto, tencionamos apresentar aos alunos outra modalidade de luta. Para tal, escolhemos o filme *Menina de ouro*, vencedor do Oscar de melhor filme em 2005.

Reorganizamos os horários das aulas de tal forma que fosse possível desenvolver toda a seqüência didática juntamente com a apreciação do filme e discussão.

Em nossa escola, as aulas de Educação Física ocorrem em horário inverso ao turno regular, o que possibilita alternativas sem grandes implicações para a rotina escolar. Como orientação, conhecemos outras escolas em que os professores e coordenadores reestruturam o horário do dia pretendido a fim de atender a essa necessidade.

Iniciamos a atividade com o levantamento das expectativas em relação ao título do filme. Nem todos os alunos se manifestaram, mas destacamos algumas frases importantes para a continuidade de nosso trabalho.

“O filme é sobre uma menina.”

“Se estamos estudando lutas, com certeza, o filme vai mostrar uma luta.”

“Acho que vai ser um filme chato.”

Em seguida, orientamos os alunos para observar a personagem principal e seus traços pessoais. Reforçamos a temática e solicitamos que ficassem atentos a alguns elementos característicos da modalidade de luta em questão.

Durante a apresentação do filme, percebemos o interesse dos alunos – alguns deles mostraram-se incomodados e mantiveram conversas paralelas, porém logo cessaram – e não fizemos nenhuma interrupção.

Avaliamos a importância da escolha de uma proposta adequada. Bons filmes e bons textos são aqueles que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem e devem possibilitar articulações com os saberes e expectativas dos alunos. No momento do planejamento e ao longo do projeto, devemos estar atentos à necessidade do uso de outros suportes textuais para facilitar o processo de aprendizagem da leitura do gesto.

No final da sessão, coordenamos uma roda de conversa na qual foi possível levantar com os alunos as seguintes informações.

“Não foi um filme chato; trata-se de uma mulher que persiste no sonho de ser lutadora de boxe.”

“Existe no esporte discriminação em relação à mulher e também em relação à idade.”

“Alguns elementos do boxe: ringue, luvas, *pushing*, cinturão, proteção de boca.”

“É preciso ter muita resistência para lutar boxe.”

“O filme não é brasileiro.”

“Uma das características da lutadora é a determinação.”

“Não basta ter um bom soco, tem que ter agilidade com os pés.”

“Observei que muitos lutadores pulam corda em seu treinamento.”

Perguntamos aos alunos se existia idade certa para perseguir um sonho e quais as possibilidades da mulher no boxe, no esporte, na sociedade.

Alguns verbalizaram que é preciso persistir sempre, que nada é muito fácil. Um grupo de alunas disse que pretendia desenvolver uma pesquisa sobre a mulher na sociedade, observando também no próprio bairro quais as oportunidades e políticas relativas a saúde e lazer para as mulheres.

A análise dessa atividade reforça a importância de utilizar outros gêneros de linguagem a fim de alcançar os objetivos propostos. O filme, selecionado pela possibilidade de relacionar a temática com as políticas de gênero, permitiu ampliar a leitura crítica por meio da manifestação cultural “boxe”. Para alguns, a ênfase recaiu no boxe em si – seus artefatos, treinos e estilos; para outros, foi importante associar questões da participação da mulher na comunidade e na sociedade em geral.

Entendíamos que era necessário realizar alguma atividade prática relacionada ao boxe. Não podemos negar que, diante da insegurança advinda do fato de ser a primeira vez que trabalhávamos com esse tema, qualquer idéia de luta entre os alunos nos causava certo receio. Entretanto, a leitura dos alunos nos tranqüilizou.

Como eles observaram no filme o trabalho com cordas no treinamento dos lutadores, sugerimos, para a aula seguinte, uma atividade na qual pudessem mostrar e vivenciar diferentes formas de pular corda.

Pular corda é uma atividade bastante conhecida dos alunos. Vivenciam-na em diferentes formas de brincadeiras. No momento do recreio em nossa escola, ficam a sua disposição alguns elementos para atividades “livres”, e a brincadeira de corda é bastante concorrida. No entanto, ao assistirem ao filme *Menina de ouro*, fizeram outra leitura sobre a utilização da corda. Entenderam que o trabalho realizado pelos boxeadores favorece a “agilidade com os pés”, o que possibilita melhor condição de luta. Observaram formas de pular corda que não tinham experimentado antes.

A aula que se seguiu foi realizada na quadra, onde os alunos, utilizando vários tipos e tamanhos de corda, puderam fazer uma reinterpretação dos exercícios vistos no filme.

Após essa vivência, percebemos que perdemos a oportunidade de efetuar novas leituras do gesto/movimento de pular corda, como relacionar essa prática com questões de idade, gênero e treinamento esportivo. Além disso, se tivéssemos apresentado o problema para a classe, talvez pudéssemos ter construído um novo jeito de “boxear” sem haver contato físico entre os alunos. Em outro momento de convivência pedagógica com nossos colegas, surgiu a idéia de vivenciar o exercício do espelho, a utilização de uma bola velha para servir de treino para os golpes. Esses fatos realçam a importância da discussão coletiva com alunos, professores e comunidade para ampliar nossas possibilidades de atuação.

Com a intenção de apresentar outros tipos de lutas, reunimos os alunos e lhes informamos que precisaríamos de maior colaboração para vivenciar práticas diferentes. A sugestão veio na forma de cartazes, que foram distribuídos pela escola a fim de partilhar o problema com outras pessoas: “Quem conhece e pratica algum tipo de luta, procure pela professora de Educação Física”.

Alunos de outras turmas, praticantes de capoeira, nos procuraram. Nas duas aulas seguintes, a presença de tais colegas permitiu a ampliação de certos saberes dessa manifestação cultural por meio de conversas a seu respeito e vivências da roda, da ginga, do corte e da apreciação da música com a utilização de um CD cedido pelos alunos. Alguns golpes, como “estrelinha”, “ponte” e “bico de papagaio”, foram socializados em uma aula promovida pelos convidados e com o uso de vários colchões.

Enquanto os alunos desenvolviam a experiência com a capoeira, nossa intervenção se dava com o objetivo de propor uma leitura dos gestos. Dessa forma, problematizávamos.

“Os movimentos são rápidos ou lentos?”

“Há algum tipo de imobilização? Como se dá?”

“Capoeira é uma luta?”

“Quais as diferenças e semelhanças com as outras lutas já estudadas ou que vocês estão pesquisando?”

Alguns responderam prontamente, não apresentando nenhuma dificuldade. Outros, desprovidos daquele capital cultural, arriscavam algumas respostas.

Essa situação possibilitou-nos avaliar o andamento do processo, sua sistematização e a seqüência didática estabelecida.

Ainda mais, permitiu-nos refletir sobre o modo como o processo de escolarização vem atuando na construção da identidade dos alunos. Ao solicitar sua contribuição, a princípio, não houve colaboração, pois tratava-se de algo inédito para representantes de um grupo social que historicamente foi silenciado, que entende que mora em um bairro sem qualidades e não tem oportunidade de partilha na escola. Ao abrir-lhes a porta para a socialização de seus saberes, não só atendemos aos pressupostos do projeto político da escola, como potencializamos sua dignidade como seres humanos. Essa discussão chama-nos a atenção para a necessidade de os professores desenvolverem sua competência leitora pessoal a respeito das representações que possuem sobre a cultura dos membros das comunidades em que atuam.

A fim de organizar a visita dos alunos a um dos espaços identificados no mapeamento, tivemos a iniciativa de nos dirigir a uma das academias do bairro para conversar com o proprietário acerca da possibilidade de os alunos da escola pública participarem de uma aula. Como resposta, obtivemos a oferta de uma aula de jiu-jítsu.

Na aula que antecedeu a atividade extra-escolar, efetuamos mais alguns passos em direção ao desenvolvimento da competência leitora. Levantamos os conhecimentos prévios sobre o jiu-jítsu e dividimos a turma em grupos para que refletissem e apresentassem seu “jeito de lutar”. Após as vivências, solicitamos que elencassem algumas dúvidas a respeito da manifestação e organizamos um roteiro de perguntas com as questões apresentadas. Só então informamos e motivamos a classe para a visita à academia. Para elucidar a discussão, apresentamos algumas respostas proferidas pelos alunos.

“Essa luta acontece em espaços especiais, mas não é igual ao ringue do boxe.”

“O jiu-jítsu e o judô tiveram a mesma origem.”

“Os lutadores usam uma roupa especial, deve ser um quimono.”

Cabe registrar que um dos alunos, durante a roda de conversa, à medida que ouvia os colegas, representou, por meio de um desenho, seu conhecimento sobre a luta em questão. Enquanto isso, alguns se manifestavam de maneira entusiasta.

“Quero saber as regras dessa luta.”

“Como essa luta apareceu aqui no Brasil?”

“Qual é o melhor lutador de jiu-jítsu aqui no Brasil?”

A atitude espontânea do garoto deixa claro que devemos recorrer aos diferentes gêneros de linguagem, tanto no que se refere ao desenvolvimento da capacidade leitora, quanto às formas de avaliação do método, para ampliar as possibilidades de alcançarmos os objetivos propostos. O gesto, o desenho, recursos audiovisuais, a escrita e outros devem ser valorizados no meio escolar.

O dia marcado para a visita amanheceu com muita chuva, mas nada pôde diminuir a expectativa geral. A coordenadoria de Educação providenciou um ônibus para o transporte dos alunos – apesar de o lugar não ser distante, havia o inconveniente da locomoção de uma quantidade razoável de crianças por entre movimentadas avenidas.

Fomos recebidos pelo gerente da academia, que foi afetuoso com os alunos e solicitou à recepcionista que lhes mostrasse os espaços destinados à prática de ginástica, musculação, futebol, natação e, por fim, lutas.

O professor de lutas, conhecido como Chileno, aguardava-nos e iniciou uma explicação a respeito do jiu-jítsu, demonstrando, em seguida, alguns movimentos básicos. Respondeu prontamente às questões dos alunos, proferidas com base no roteiro elaborado na aula anterior, e, para surpresa geral, até mesmo nossa, falou de uma luta que surgiu do jiu-jítsu, mas que aqui no Brasil se transformou em outra, denominada *arehna*.

Diante desse quadro, tivemos a oportunidade de conhecer uma nova modalidade de luta, seu histórico, bem como seus movimentos específicos. Os alunos puderam realizar uma prática contextualizada e foram convidados a mais uma manhã de vivência.

“Esta academia é muito grande, gostaria de fazer aulas aqui.”

“Com certeza, não faltarei na próxima quarta-feira.”

“Aprendi que lutar é muito mais defesa do que ataque.”

“É preciso saber imobilizar o adversário, ter inteligência para isso.”

“Entendi que essa luta, *arehna*, surgiu aqui no Brasil, é isso mesmo?”

Apesar de termos poucas informações sobre o jiu-jítsu e nenhum sobre a *arehna*, nossos conhecimentos e experiências didáticas nos permitiram intervir e mediar o trabalho do professor da academia com os alunos.

Alertamos que um estudo do meio não pode ter aspecto recreativo ou informal. Por isso, reforçamos nossa pauta: a leitura da luta como prática social.

Incentivamos as crianças a questionar sobre a atividade. Pedimos que o professor relatasse sua experiência em ensinar homens e mulheres e chamamos a atenção

dos alunos para pontos específicos; enfim, desempenhamos nosso papel sem o menor constrangimento.

O professor Chileno nos relatou a experiência de uma aluna sua que foi surpreendida por um bandido, na rua, à noite. Mesmo com sua pouca estatura, conseguiu imobilizar o agressor, de quase 1,80 metro de altura. Tal caso nos possibilitou uma intervenção. A leitura competente não se limita ao gesto; abrange também a expressão cultural. Diante do relato, retomamos as questões sexistas e de classe e promovemos um rápido debate. De um lado, abordamos a reflexão sobre a situação da mulher e, de outro, o significado da prática. Isso foi necessário porque a história poderia reforçar certas concepções sobre a luta manifestadas no início do projeto, pois, como dissemos, a princípio os alunos entendiam a luta como forma de agressão, e esse caso poderia remeter a uma visão heróica.

O aluno desenhista agradeceu a atenção do professor de lutas, presenteando-o com o desenho que fez (retratou a figura do professor).



Algumas considerações

Há sempre quem afirme que, em geral, poucos professores e estudantes são capazes de articular os conteúdos das diversas áreas do conhecimento em seu dia-a-dia. Do mesmo modo, essa assertiva estende-se à discussão que trata da necessidade de integrar o âmbito experiencial ao social. Ou seja, em uma concepção mais ampla de escola, ela deve proporcionar momentos para que os alunos possam reconstruir sua experiência e os conhecimentos característicos de sua comunidade.

Esse problema é visível na medida em que os alunos, e até mesmo os professores, seja qual for o nível educacional, dificilmente vislumbram os princípios que regulam a seleção dos diferentes conteúdos que compõem o currículo de uma disciplina, muito menos o modo como esta é organizada. Tal situação, aliada às pressões da sociedade capitalista e competitiva, nos conduz à naturalização dos conteúdos, e, diante disso, o que temos visto é a ausência desse debate em prejuízo de outros cuja preocupação centra-se no controle disciplinar ou em novas técnicas para o dia seguinte. A consequência é a ênfase na atividade em detrimento de uma formação mais ampla.

Se algo ecoa nas discussões sobre a educação obrigatória é a preocupação constante em integrar diversas áreas do conhecimento e experiências a fim de facilitar aos alunos o uso de conceitos, procedimentos, referenciais teóricos, habilidades de diversas disciplinas para compreender ou atuar na direção da resolução dos problemas propostos. Essa pauta é reforçada diante do mundo globalizado em que vivemos. Nele tudo está relacionado. As dimensões econômicas, ecológicas, científicas, políticas, culturais etc. somente podem ser compreendidas em sua interdependência. Qualquer ação protagonizada em um desses setores ocasionará efeitos colaterais nos demais. Desse modo, é inconcebível pensar no currículo, nos métodos, na seleção de conteúdos ou nas formas de avaliação se não levarmos essas premissas em consideração. Caso contrário,

como professores, estaremos fadados à denúncia da inutilidade da escola e ao ceticismo quanto a nossa eficiência em educar as novas gerações. O debate a respeito da função docente caminha com o momento histórico-social que se vive.

A escolarização desempenha diversas funções. Entre elas, a sociedade espera que a escola distribua cultura a todos aqueles que a ela tenham acesso, que prepare para o mundo do trabalho, que forme cidadãos ativos, críticos etc. Essas funções são muito diferentes umas das outras e sua interpretação depende da relação que cada comunidade escolar estabelece com a sociedade. Ao mesmo tempo, sua realização articula-se com o tipo de currículo que se promove e cuja seleção não se legitima por critérios técnicos, mas quando se tem aval social daqueles que determinam seu valor.

Tal perspectiva nos leva a crer que a escolaridade, o currículo e os professores tenderão a reproduzir a cultura hegemônica e, por conseguinte, favorecer mais uns do que outros. No entanto, é certo também que essas questões podem ser aceitas com passividade ou que é possível aproveitar certas brechas que proporcionam relativa autonomia para exercer ações de resistência e contra-hegemonia (sempre existe tal possibilidade). A importância dessa afirmação nos faz refletir não apenas a respeito dos conteúdos selecionados, mas, principalmente, sobre o modo como eles serão abordados no processo de ensino-aprendizagem.

Se, de um lado, perdura uma tradição na educação e na área de Educação Física que toma os conteúdos como algo dado, consensual e não discutível, de outro há posturas que entendem que a presença de determinado conhecimento no currículo – logo, aceito como legítimo – deve ser o resultado de uma extensa negociação democrática na qual cada saber tem de ser analisado criticamente. O currículo assim constituído, diferentemente do tradicional, que naturaliza os conhecimentos, obriga a comunidade escolar a questionar tudo aquilo que se apresenta como natural. A função desse currículo não é discutir uma realidade fixa, e sim refletir para atuar sobre a realidade social e promover a leitura dos fatos sociais, conduzindo (com o objetivo de educar) os alunos a compreender que esses fatos são históricos e, indubitavelmente, poderiam ter sido diferentes ou ainda podem sê-lo.

A importância dessa forma de pensar a escolarização e o currículo apóia-se na relevância de descobrir os pressupostos e os valores implícitos nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto aqueles que são transmitidos quanto aqueles que certos grupos dominantes fazem para silenciar ou desmoralizar outros grupos sociais. Assim, entendemos que é função da escola abrir espaço para a entrada dos conhecimentos pertencentes a todas as culturas de todos os grupos que compõem a sociedade e dos conflitos que possam existir entre eles para que se discutam quais forças e interesses

os sustentam e seja possível a democratização das relações de poder. Como a história e o conhecimento mudam, constroem-se e ressignificam-se constantemente, uma educação e um currículo estático seriam, no mínimo, um grande equívoco social e um contra-senso histórico.

Portanto, um projeto educacional tem de ser planejado com base em uma seleção da cultura e das experiências das quais se deseja que as novas gerações participem. A escola deve socializar todas as experiências visando criar condições para formar cidadãos responsáveis, democráticos e capazes de atuar coletivamente, compreendendo e comprometendo-se com a humanidade como um todo e, fundamentalmente, com sua comunidade. Para isso, em cada instituição é preciso efetuar uma reinterpretação do legado histórico e cultural da humanidade por meio das experiências e saberes locais a fim de proporcionar um conhecimento reflexivo como instrumento da transformação social. Os relatos aqui apresentados indicam novas possibilidades de atuação. A Educação Física, reconhecida como área da linguagem que investiga as manifestações corporais, poderá constituir-se em elemento de valor para a formação cidadã.

Sem querer reduzir a discussão a um simples “chavão”, os relatos presentes neste caderno confirmam a importância do currículo integrado. Os professores devem, levando em conta as diversas vozes da comunidade, selecionar temáticas adequadas e elaborar situações teórico-práticas para que os diferentes saberes articulem-se nas unidades didáticas, facilitando a leitura dos alunos em vários âmbitos da análise social.

Bibliografia

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

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1987.