

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA



A INTERNET
COMO UMA
POSSIBILIDADE

DO MUNDO DA
(IN)FORMAÇÃO

SOBRE A
CULTURA
CORPORAL

TATIANA PASSOS ZYLBERBERG
CAMPINAS-2000

UNIDADE	3C
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	Z99i
V.	Ex.
TOMBO BCI	44056
PROC.	96-392/01
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 22,00
DATA	24/04/02
N.º CPD	

CM-00154019-B

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA-FEF-UNICAMP

Zylberg, Tatiana Passos

Z99i A Internet como uma possibilidade do mundo da (in)formação sobre a cultura corporal / Tatiana Passos Zylberg. – Campinas, SP: [S.N.], 2000.

Orientador: Vilma Leni Nista-Piccolo

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física

1. Educação Física. 2. Aprendizagem. 3. Internet(Redes de computadores). 4. Imagem. 5. Corpo. 6. Educação. I. Nista-Piccolo, Vilma Leni. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

TATIANA PASSOS ZYLBERBERG

A INTERNET COMO UMA POSSIBILIDADE
DO MUNDO DA (IN)FORMAÇÃO
SOBRE A CULTURA CORPORAL

Este exemplar corresponde a redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação Física (Área de
concentração: Educação Motora - Linha de pesquisa:
Pedagogia do Movimento) defendida por Tatiana
Passos Zylberberg e aprovado pela Comissão
Julgadora em 04 de dezembro de 2000.

Presidente e orientador:



Profª Drª Vilma Leni Nista-Piccolo

Apoio: **FAPESP Processo: 97/14506-9**

CAMPINAS
2000

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE
iii

Este trabalho definitivamente não é meu, porque jamais teria se concretizado sem as pessoas que impulsionam minha "navegação"...

A todos, meus **Agradecimentos**

Agradeço aos meus pais, que sublimaram muitos de seus sonhos para incentivarem os meus, tornando-os nossos... Porque foram incontáveis as vezes que meu pai Alte leu e releu as primeiras confusas palavras, dizendo-me para manter a calma e seguir em frente.

À minha mãe Silvana, que fez força para entender a distância e a saudade que este trabalho criou...

Aos meus irmãos, Marcel e Michel, que me alertavam sempre para não exagerar: "Chega Tati! Para que tanto?!"

O Marcel resolvia problemas que ameaçavam "parar" o computador. O Michel, com criatividade e talento, produziu as imagens e editou parte do site, mesmo depois de relutar contra o que chamava de exagero. A ele devo a capa, a estrutura de homepage e o "parto" dos personagens deste projeto.

À Vilma, minha orientadora, que no dia 10 de março de 1999 olhou-me nos olhos e exigiu com doçura meu aprofundamento e amadurecimento científicos. Muito obrigada pela liberdade, pela confiança e pelo carinho.

À FAPESP que possibilitou dedicação integral ao mestrado, concedendo-me a bolsa, e ainda aprovou a compra dos equipamentos para dar início ao website.

A Mônica Delgado e a Stelinha, que em 1999, dividiram parte da digitação deste texto, pois fiquei impossibilitada devido a tendinite que tive nas duas mãos. Obrigada pela companhia e apoio, para terminar de digitar o projeto de qualificação.

Ao meu namorado, Massoud, por seu amor, companheirismo e ternura...

Aos grandes amigos e amigas que disseram que chegaríamos ao "final" de outra etapa: Silvia, Juliana, Daninha, Ademir, Sandra, Dri, Marco Antônio, Dani Alencar, Cláudio, Fabiana e Alemão...

Agradeço a minha professora (de Artes) Vera pelo apoio permanente, e também aos amigos especiais que por meio dela conheci: Stela, Jô, Val, Sr. Faria: obrigada por darem cores e formas aos sonhos de um mundo melhor.

Aos meus alunos e alunas que ao decorrer do ano 2000 presentearam-me com a possibilidade de aprender ao ensinar...

Agradeço às horas do dia por se multiplicarem... e à alegria e imaginação por me acompanharem...

Agradeço à vida pela chance de conhecer pessoas, lugares, livros, momentos que transformaram pequenos detalhes em novas idéias.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	ix-xiii
CONTO: O MUNDO DA (IN)FORMAÇÃO	xv
RESUMO	xvii
DESCRIÇÃO DE TERMOS	xix
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 Sobre a Cultura corporal	07
1.1- Sobre a mídia e o esporte: olhares científicos	31
CAPÍTULO 2 A educação da memória e a programação dos sentidos	47
CAPÍTULO 3 A Internet no panorama das inovações tecnológicas	63
CAPÍTULO 4 O mundo da (in)formação como uma possibilidade da aprendizagem para compreensão	75
CAPÍTULO 5 O mundo da (in)formação sobre a cultura corporal: estrutura preliminar do <i>website</i>	93
“FORMATANDO” AS IDÉIAS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
BIBLIOGRAFIA GERAL	133

LISTA DE FIGURAS

Foram utilizadas imagens retiradas de livros e revistas. Também, algumas figuras foram produzidas para este trabalho por um processo de colagem de recortes que passaram pelo procedimento de computação gráfica no programa *ADOBE PHOTOSHOP 5.5*. A seguir, especifico estas referências:

	páginas
FIGURA 1- Cultura corporal (foto de um catálogo publicitário s/n, arquivo pessoal).	07
FIGURA 2- Venda de produtos e equipamentos como indispensáveis para resultados montagem a partir de recortes de revista editados pelo programa <i>ADOBE PHOTOSHOP 5.5</i> .	10
FIGURA 3- Modelo do mito- montagem a partir de recortes de revistas editados pelo programa- <i>ADOBE PHOTOSHOP 5.5</i> .	11
FIGURA 4- Propagandas que associam produtos a benefícios capazes de criar craques, melhorar rendimento e romper barreiras. Nestlé- Ninho Soleil- Associado ao basquete- "Mil maneiras de ser saudável".	12
FIGURA 5- Modelo do mito-Basquete- editada pelo programa <i>ADOBE PHOTOSHOP 5.5</i> - Basquete da NBA, com Larry Bird, Michael Jordan, Scottie Pippen e Magic Johnson. Foto de um jogo na Olimpíada de 1992 em Barcelona. FONTE: JOHNSON, 1984: 183.	13
FIGURA 6- Modelo do mito-Basquete- editada pelo programa <i>ADOBE PHOTOSHOP 5.5</i> - "Backyard all-star: after watching his older cousins some hoops, Max Burchell, 18 months, tries his own two-points." Foto de Erica Trout de Waverly. FONTE: ANDERSON, 1997: 79.	14
FIGURA 7- Montagem a partir de fotos (a+ b) editadas pelo programa <i>ADOBE PHOTOSHOP 5.5</i> a) Basquete da NBA, com Larry Bird, Michael Jordan, Scottie Pippen e Magic Johnson. Foto de um jogo na Olimpíada de 1992 em Barcelona. FONTE: JOHNSON, 1984: 183 b) "Backyard all-star: after watching his older cousins some hoops, Max Burchell, 18 months, tries his own two-points." Foto de Erica Trout de Waverly. FONTE: ANDERSON, 1997: 79.	15
FIGURA 8- Modelo do mito-Skate- montagem a partir de fotos (a+ b) editadas pelo programa <i>ADOBE PHOTOSHOP 5.5</i> :	15

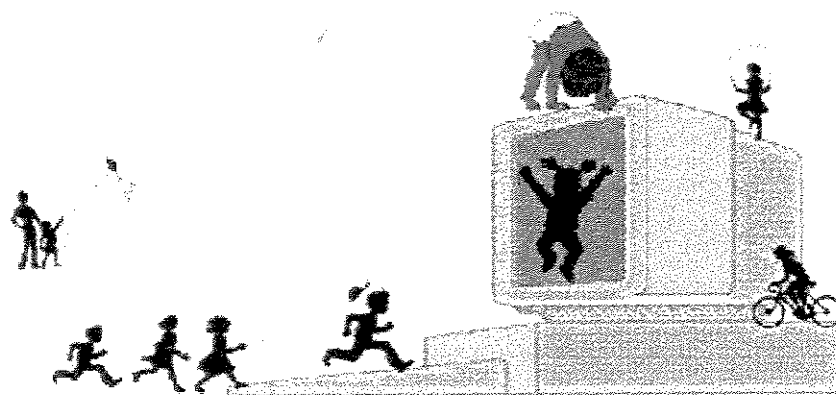
a) "Outta the way! I'm coming through. Michael Perez, 2, has making of a champion skateboarder." Foto de Bernice Evans of Buena Park, Califòrnia. FONTE: ANDERSON, 1997: 34.	
b) "Daredevil: extreme skater Rusty Jones, 13, demonstrates the meaning of going "good air." Foto de Betsy Stickles de Fort Lauderdale, Florida. FONTE: ANDERSON, 1997: 35.	
FIGURA 9- Modelo do mito-Aremesso do disco- montagem a partir de fotos (a+ b) editadas pelo programa ADOBE PHOTOSHOP 5.5	16
a) Aremesso de disco- na Olimpíada de 1948. FONTE: JOHNSON, 1984: 81.	
b) "Aremesso de disco" - "Ultimate Frisbee: Hiroshi Robert Powell, 4, lets his Fris fly." Foto de Bruce W. Terry de Waldwick. FONTE: ANDERSON, 1997: 69.	
FIGURA 10- Sonho de ser ídolo- montagem a partir de recortes de revistas editados pelo programa ADOBE PHOTOSHOP 5.5.	17
FIGURA 11- Vitórias montagem a partir de recortes de revista e foto (a) editadas pelo programa ADOBE PHOTOSHOP 5.5	18
a) "Great expectations: Taylor Elisabeth Kammerling, 2, saw a neighbor's trophy, picked it up and held it high." Foto de Kara Hollinger de Greenwood, Ind. FONTE: ANDERSON, 1997: 18.	
FIGURA 12- Propagandas que associam produtos a benefícios capazes de criar craques, melhorar rendimento e romper barreiras. Chuteira Topper- incentiva mães a comprarem para seus "craques".	20
FIGURA 13- Capoeira- montagem a partir de recortes de revistas editadas pelo programa ADOBE PHOTOSHOP 5.5.	21
FIGURA 14- Corpo biológico- montagem a partir de recortes de revistas editados pelo programa ADOBE PHOTOSHOP 5.5.	25
FIGURA 15- Olhares sobre o corpo- que paradigmas o circundam? Montagem a partir de recortes de revistas editados pelo programa ADOBE PHOTOSHOP 5.5.	26
FIGURA 16- "Twins in training: Sam Musemeche, 6, helps his brother, Frank, learn to walk while he learns to ride". Foto de twins' mom, Cindy Musemeche de Houston. FONTE: ANDERSON, 1997: 129.	28
FIGURA 17- Chuteira "plugada" na Internet como referência a "melhor cobertura de esporte só tem quem assista UOL" – recorte de revista editado pelo programa ADOBE PHOTOSHOP 5.5.	28
FIGURA 18- Controle da mídia sobre as modalidades transmitidas- recortes de revistas editados pelo programa ADOBE PHOTOSHOP 5.5.	31

FIGURA 19- Propagandas que associam produtos a benefícios capazes de criar craques, melhorar rendimento e romper barreiras. Propaganda da chuteira de futebol com slogan "Os 40 minutos mais terríveis da vida do adversário"- Recorte de revista.	33
FIGURA 20- Propaganda da SporTV, dizendo que quem assina este canal "leva muito mais futebol". - foto de revista editada pelo programa ADOBE PHOTOSHOP 5.5.	34
FIGURA 21- As "marcas" da questão de gênero- fotos de revistas editadas pelo programa ADOBE PHOTOSHOP 5.5.	37
FIGURA 22- Os investimentos no corpo: produtos e milagres. Montagem a partir de recortes de revistas editados pelo programa ADOBE PHOTOSHOP 5.5.	39
FIGURA 23- Venda da estética como sinônimo de qualidade de vida- montagem a partir de recortes de revistas editados pelo programa ADOBE PHOTOSHOP 5.5.	40
FIGURA 24- As propostas milagrosas de aparelhos de ginástica e musculação: será verdade? montagem a partir de recortes de revistas editados pelo programa ADOBE PHOTOSHOP 5.5.	41
FIGURA 25- Propagandas que associam produtos a benefícios capazes de criar craques, melhorar rendimento e romper barreiras. Nescau Nestlé- "Kit Skatista" .	41
FIGURA 26- Os efeitos invisíveis- montagem a partir de recortes de revistas editados pelo programa ADOBE PHOTOSHOP 5.5.	47
FIGURA 27- A revolução nos estudos da mente- montagem a partir de recortes de revistas editados pelo programa ADOBE PHOTOSHOP 5.5.	58
FIGURA 28- A Internet como o mundo da (in)formação sobre a cultura corporal- montagem a partir de recortes de revistas editados pelo programa ADOBE PHOTOSHOP 5.5.	93
FIGURA 29- Recursos do computador para crianças e adolescentes- foto de revista editada pelo programa ADOBE PHOTOSHOP 5.5. Retirada da revista <i>Internet World</i> , out. 1997, nº 26, p.112, de © Keystone .	94
FIGURA 30- Turma da Informação- montagem a partir de recortes de revista editados pelo programa ADOBE PHOTOSHOP 5.5.	96
FIGURA 31- Olhares que permanecem - visões que não se alteram- montagem a partir de recortes de revista editados pelo programa ADOBE PHOTOSHOP 5.5	115
FIGURA 32- O mundo da (in)formação sobre a cultura corporal- montagem a partir de recortes de revista* editados pelo programa ADOBE PHOTOSHOP 5.5	121
*Fundindo duas imagens da revista <i>ISTOÉ-Digital</i> - dez. 1999/jan. 2000, Editora: Cátia Alzugaray- Foto das pessoas em direção ao computador- p.10, fonte STOCK PHOTOS e foto das mãos se encontrando, p. 30, fonte STOCK PHOTOS.	

O MUNDO DA (IN)FORMAÇÃO

Por Tatiana Passos Zylberberg

O pesquisador estudou, estudou, estudou; cansado ele deitou no travesseiro dos conhecimentos e começou a sonhar em experimentar um mundo mágico.



Lá ele viveu no universo das crianças e dos adolescentes, conseguindo trocar informações numa linguagem clara e reflexiva.

Não precisava estar de amarelo ou vestido de palhaço para se comunicar bem, apenas precisava da alegria, da emoção e do conhecimento. Ele conheceu crianças e adolescentes, conheceu cada um deles.

O pesquisador chamou-os para perto de si, e eles chamaram outros, atraídos pelo mundo que poderiam formar.

Conversaram sobre: as diferentes formas de movimento corporal que ocorrem junto ou em grupo, em lugar aberto ou fechado, com ou sem bola; atividades que podem ter diferentes objetivos, podem ser profissão, podem ser divertimento, podem ser aula. Do corpo, da cultura, do conhecimento: aprofundaram-se na *cultura corporal*. As crianças e os adolescentes cada vez mais entusiasmados perguntaram todos ao mesmo tempo, como poderiam conhecer aquilo tudo, e acrescentar o que sabiam, estando longe dele.

O pesquisador olha-os feliz, e primeiramente surpreso: surpreso porque seu desejo há tanto tempo preso em pesquisas e projetos começava a ser palpável e vivido.

Foi então que ele disse às crianças e aos adolescentes que organizaria caminhos para eles apreenderem e compreenderem.

Naquele instante, os olhos brilharam, os sorrisos marcaram o sonho de mostrarem tudo que já vivenciaram e iriam vivenciar.

Depois de tantos anos de estudo, estudo, estudo foi só sonhando e interagindo com crianças e adolescentes, que o pesquisador percebeu. Nada valer o muito que sabia, se não oferecesse a eles o mundo da qual "falou" grande parte da sua vida.

Resumo

Este projeto apresenta a possibilidade de contribuir na produção e transmissão das informações sobre a cultura corporal com crianças e adolescentes, por intermédio de um *website* na Internet. Para cumprir este escopo de intervenção pauta-se na pesquisa bibliográfica, por meio da revisão da literatura, discutindo a cultura corporal, expressão utilizada para reportar-se à produção cultural relacionada ao corpo e ao leque de reflexões propiciadas pelos movimentos do corpo que são criados, transmitidos, transformados e institucionalizados pela cultura em que estão inseridos, e ainda, influenciados pela mídia. Problematizam-se, então, os paradigmas adotados pela mídia nas escolhas ideológicas/estéticas ao abordar tais questões, e além disto, mostro como alguns profissionais de Educação Física têm estudado as influências advindas deste campo. Para complementar esta discussão recorre-se aos recursos da iconografia buscando compor com as imagens a reflexão e o questionamento de tais paradigmas. Contextualiza-se um breve histórico da informática com ênfase na Internet, para fundamentar a aplicação da tecnologia, pautada na visão de educação cujo foco é a aprendizagem para compreensão. Fundindo tais conceitos, são fornecidas diretrizes preliminares para organização do conteúdo, da metodologia e dos procedimentos de ação para compor o *website*. Este trabalho investe na utilização de um recurso tecnológico atual para intervir na aprendizagem da apreciação estética, na estimulação à visão crítica e criativa das informações sobre a cultura corporal com crianças e adolescentes.

Descrição de Termos

- 1- **Cultura corporal:** expressão utilizada para reportar-se à produção cultural relacionada ao corpo e ao leque de reflexões propiciadas pelos movimentos do corpo que são criados, transmitidos, transformados e institucionalizados pela cultura em que estão inseridos, e ainda, influenciados pela mídia. É preciso deixar claro que este termo não é definido para re-nomear termos como educação física, cultura física, cultura esportiva, cultura corporal de movimento, e muito menos se dedicar a este tipo de debate.
- 2- **Modelo do mito:** metáfora utilizada neste trabalho para questionar os paradigmas adotados pela mídia nas escolhas ideológicas/estéticas quando aborda questões sobre o corpo e o movimento; e também, para pontuar como estes paradigmas definem o conhecimento das pessoas sobre a relação entre o potencial individual em detrimento de modelos.
- 3- **Ser corpo-cultural:** denuncia que o corpo e seus movimentos podem ser "modelados" pela cultura, a qual oferece normas de ação e movimentação. Termo sugerido a partir da leitura dos seguintes autores: Mauss (1974); Rodrigues (1975); Kofes (1994); Gonçalves (1994); Daolio (1995a, 1995b, 1997), Villaça e Góes (1998); Couto (1998).
- 4- **Ser cultura-corporal:** é o corpo que expressa estes modelos oferecidos pela cultura, sem ter consciência da existência de tal processo. Termo sugerido a partir da leitura dos seguintes autores: Mauss(1974); Rodrigues (1975); Kofes (1994); Gonçalves (1994); Daolio (1995a, 1995b, 1997); Villaça e Góes (1998); Couto (1998).
- 5- **Ser corpo:** é o corpo que compreende as influências culturais, adquirindo consciência crítica destas, para tentar superá-las. Esta superação não é total já que o ser individual existe no coletivo. Esta metáfora está relacionada a superação do modelo do mito; fundamenta-se em Garaudy(1980); Moreira (1995); Santin (1987); Klauss(1990); Merleau-Ponty (1994); Guedes (1995).
- 6- **Educação da memória:** suscita a discussão de uma provável memorização desencadeada a partir das informações que são oferecidas as pessoas na sociedade em que estão inseridas. Esta metáfora é definida a partir da obra de Almeida (1999).
- 7- **Programação dos sentidos:** estabelece uma discussão sobre a possibilidade de programar os sentidos humanos segundo as mensagens que lhes fossem fornecidas, problematizando principalmente que existem interesses políticos, ideológicos, estéticos e comerciais de seus produtores manipulando a direção e tal processo. Esta metáfora é definida a partir do que Almeida (1999) escreve sobre o *programa visual*, que é descrito pelo autor, fundamentando-se no *Ad Herennium* (obra sobre a retórica e a memória, anterior ao século XV) e na *Arte da Memória* de Jonathan D. Spence.
- 8- **Palavras das imagens:** reporta-se a possibilidade de aprender alguns elementos das imagens para fazer uma leitura crítica dos discursos incutidos nelas, que podem vir a ser traduzidos em palavras (textos).
- 9- **Imagens das palavras:** refere-se às imagens que formamos mentalmente ao ler um texto escrito, as quais são dependentes do que conhecemos sobre determinado assunto e do contexto em que temos acesso a elas.
- 10- **(In)formação:** o (in) destacado enfatiza o processo de formação do indivíduo com base nas informações a que tem acesso. Relaciona-se ao desafio de buscar a reflexão dos conteúdos e almejar o aprimoramento do conhecido, de forma a evitar o saber estagnado e compartimentado.
- 11- **Mundo da (in)formação:** metáfora definida para expressar o envoltório ilimitado que engloba os princípios educacionais preocupados com a aprendizagem crítica, criativa e consciente de crianças e adolescentes sobre a cultura corporal.
- 12- **Aprendizagem para a compreensão:** termo adaptado das pesquisas de Gardner, Perrone, Perkins e Wiske (1998) sobre o ensinar para compreensão (*Teaching for understanding*); este termo expressa o foco da educação centrado na aprendizagem e não mais no ensino, e ainda a superação do conhecimento como reprodução de conceitos para a compreensão destes, valorizando a criação individual.

INTRODUÇÃO

A velocidade na transmissão das mensagens, o aumento na utilização dos recursos tecnológicos e o crescente papel da auto-instrução na formação do indivíduo têm gerado mudanças na transmissão da cultura elaborada, afetando o campo do ensino e pesquisa em Educação. Como profissional da Educação Física pesquiso as informações disponíveis sobre o assunto na mídia, buscando saber como elas moldam mitos e cristalizam modelos, gerando um processo de memorização deste tema pertinente à minha formação e atuação profissionais.

A partir de alguns estudos sobre a imagem e a linguagem, fundamento minha concepção de aprendizagem. Minha preocupação maior se dá com a forma de apresentação e com o enfoque dado aos conteúdos das informações sobre a cultura corporal com as crianças e os adolescentes.

Em decorrência deste estudo proponho a utilização da Internet como uma possibilidade de atuar na produção e transmissão do conhecimento das questões da cultura corporal, numa perspectiva de aprendizagem para a compreensão. Para tanto, estou sugerindo a criação de um *website*, de maneira que a comunidade acadêmica possa estabelecer um diálogo com as crianças e adolescentes. Preocupando-me com a seleção da imagem e da linguagem, bem como com as questões de veracidade, profundidade e atualidade do conteúdo veiculado, busco com isso investir num processo coletivo da produção cultural de informações.

Utilizar a Internet e propor um projeto em rede que ofereça às crianças e aos adolescentes, tanto no ensino formal quanto no não-formal, a chance de refletir sobre temas, conceitos e mitos apresentados a partir de uma fundamentação científica sobre a cultura corporal aparece como consequência dos estudos que venho desenvolvendo.

Em razão da complexidade e amplitude dos temas abordados nesta dissertação- cultura corporal, memória, imagem, Internet, aprendizagem na perspectiva da criança e do adolescente- este trabalho não se esgota nestas páginas.

Os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste trabalho foram a pesquisa bibliográfica, como uma etapa da **trajetória metodológica**, por meio da revisão da literatura. Foi utilizada a técnica de levantamento bibliográfico inicial acerca dos temas fundamentais do trabalho, seguida da análise textual de autores nacionais e internacionais.

A análise textual traduziu-se nas "**imagens das palavras**" que, ao serem ampliadas com um levantamento de reportagens, fotos e frases em revistas, jornais e livros, tanto nacionais quanto internacionais, e produzidas por computação gráfica no programa *Adobe Photoshop 5.5.*, desvelaram as "**palavras das imagens**". A intenção é fazer o leitor transitar da fundamentação à interpretação, segundo os elementos fornecidos.

A estrutura escolhida para este estudo foi organizada conforme explicitada abaixo:

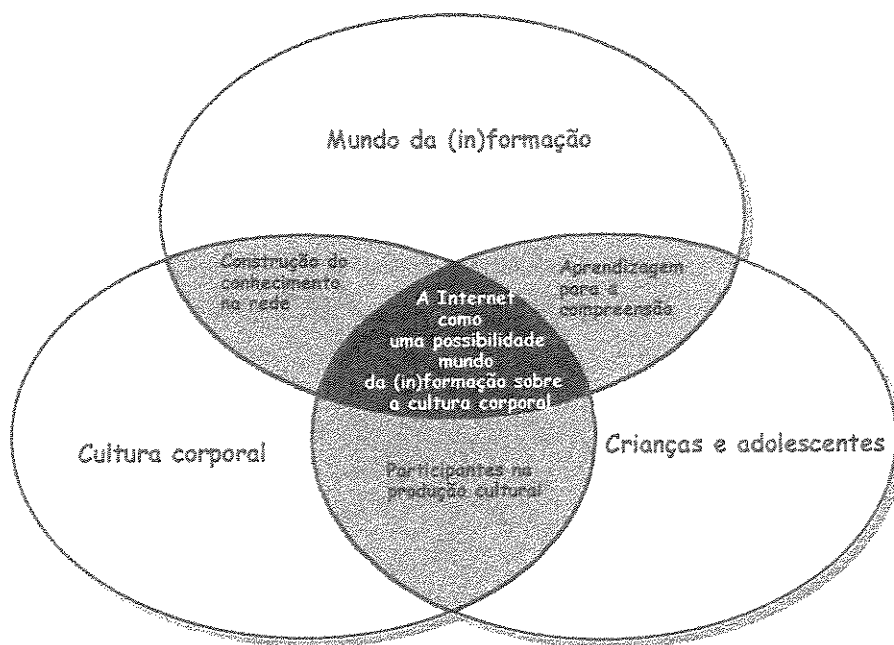
- apresento a **cultura corporal**, com o intuito de expressar o leque de reflexões geradas a partir de abordagens do corpo e de seus movimentos, os quais são culturalmente criados, transmitidos, transformados e institucionalizados. Questiono por meio da metáfora do **modelo do mito**, os paradigmas adotados pela mídia nas escolhas ideológicas/estéticas, quando aborda questões sobre o corpo e o movimento tanto em textos escritos como em imagens. Num subcapítulo pontuo como os profissionais de Educação Física têm estudado o papel da mídia nos caminhos do esporte.

- a questão da "**educação da memória**", na qual os sentidos humanos estariam sendo programados pelas mensagens definidas pelos interesses políticos, ideológicos, estéticos e comerciais de seus produtores. Nesse momento, problematizo o controle sobre a produção cultural das informações, demonstrando, por intermédio de pesquisas nacionais e internacionais, possíveis influências da mídia no comportamento e na forma de crianças e adolescentes compreenderem o mundo a sua volta.

- contextualizo, no terceiro capítulo, um breve histórico da informática com ênfase na **Internet**, para a partir da minha visão de educação, defini-la como uma possibilidade de aplicação da tecnologia para mediar a aprendizagem.

- apresento o **mundo da (in)formação** tentando abarcar os princípios de aprendizagem pertinentes à proposta deste trabalho e fornecendo diretrizes preliminares de um projeto de aprendizagem para a compreensão, no qual o conteúdo deve ser elaborado em níveis de complexidade e a metodologia e os procedimentos de ação devem permitir exploração do novo. Associando os estudos que realizei com a proposta de criação, apresento as diretrizes preliminares do *website*,

Assim sendo, minhas visões sobre conhecimento, informação, educação, aprendizagem e compreensão permeiam toda a construção metodológica e textual deste trabalho. Tento, então, o desafio de tecer em conjunto a multiplicidade de saberes e códigos, atando os fios do discurso, de forma que o leitor experiencie a associação entre fundamentação científica e composição estética. O diagrama a seguir esquematiza as relações entre os temas fundamentais:



Zylberberg, 2000

Cabe destacar que, em virtude do apoio financeiro da **FAPESP** (órgão de fomento à pesquisa que financiou este projeto e os equipamentos solicitados), pude iniciar a produção do website. E este pode vir a ser referência acadêmica de divulgação e reflexão sobre discussões que buscam transformar o referencial paradigmático da Educação Física ao ampliar a visão de fragmentação do corpo para a de totalidade, ao preocupar-se em desvelar a complexidade do movimento humano e, ainda, iniciar a problematização da interferência que a mídia vem exercendo sobre o conhecimento das pessoas em relação a estas questões.

Por intermédio de estratégias de aprendizagem, serão possibilitadas às crianças e aos adolescentes formas de analisar as informações sobre a cultura corporal, como ainda a oportunidade do registro de suas opiniões, ao incentivar suas produções e criações, além das publicações on-line destas.

Os fatores geradores desta dissertação são: o **incentivo indireto** às mudanças científicas na Educação Física, registradas em grande parte nas monografias, dissertações e teses dessa área, instigadas pela preocupação com a superação do paradigma de cunho biológico e técnico das questões corporais, para a ampliação do aprofundamento sócio, antropológico e filosófico; e o **incentivo direto** à aproximação das investigações que ocorrem no interior das Universidades com as suas aplicações na sociedade. A grande pertinência deste estudo para a área da Educação Física relaciona-se ao respaldo acadêmico na utilização de canais de comunicação e para a produção das informações sobre a cultura corporal.

Almejo (in)formar para formar, na direção de educar o agora, contribuindo para posicionamentos críticos e criativos por meio da reflexão, porque defendendo a aprendizagem para a compreensão e não apenas para memorização do conhecimento.

Objetivo com **crianças e adolescentes**, vir a construir a (in)formação sobre a cultura corporal, divulgar as amplas possibilidades de vivência das atividades corporais, questionando principalmente os modelos do mito que são oferecidos constantemente pela mídia. É preciso deixar claro que a opção de utilizar o

computador se define como um caminho para a aprendizagem. Caminho que exige fundamentação educacional, associada às contribuições da evolução tecnológica.

Projetos mediados pelo computador podem ser impossíveis aos *apocalípticos* (Eco, 1998). Mas, como a cada fase de mudanças que a sociedade enfrenta, alguns arriscam ser *integrados* mesmo antes que todos os caminhos estejam claros, eis que expresso aqui a intenção de concretização das idéias inerentes à revisão da literatura, a fim de então possibilitar um mundo para a (in)formação da cultura corporal com crianças e adolescentes.

Capítulo 1

Sobre a Cultura Corporal



Figura 1

Busco refletir sobre a cultura corporal, a partir de categorias elencadas de discursos e imagens que a mídia utiliza sobre este tema e pela forma com que espetaculariza suas práticas, isto é, a padronização, o estereótipo, o modelo, os mitos relacionados ao corpo e ao movimento. Num subcapítulo, diálogo com outros profissionais de Educação Física que têm se empenhado em analisar as interferências da mídia nas informações sobre o esporte.

Adoto a terminologia "**cultura corporal**" com o intuito de expressar o leque de reflexões geradas a partir de abordagens do corpo e de seus movimentos, os quais são culturalmente criados, transmitidos, transformados e institucionalizados. É preciso deixar claro que este termo não é definido para re-nomear termos como educação física, cultura física, cultura esportiva, cultura corporal de movimento, além do que este trabalho não se dedica a este tipo de debate.

O termo "cultura corporal" permite situar dois aspectos básicos: (1) a representação de um campo de produção, de transmissão e recriação cultural, relacionado ao que o corpo absorve, vive em movimento (e em não- movimento) e até mesmo transforma, incluindo tradições, costumes, gestos que as pessoas aprendem e experienciam como memória cultural e social; e/ou (2) a abordagem do conhecimento sistematizado culturalmente pelo corpo, por meio das danças, das ginásticas, dos esportes, das artes marciais, bem como dos jogos e da capoeira.

O primeiro aspecto enfoca as manifestações corporais, contextualizando historicamente e atentando à sua natureza inesgotável e provisória, variável de acordo com sua origem e sua trajetória de divulgação no seio cultural e social.

É neste sentido que Daolio (1997: 75) conceitua o termo "cultura corporal" como o conjunto de movimentos e hábitos corporais de um grupo específico. Para o autor:

"é nessa concepção que se pode afirmar que não existe um discurso puro do corpo. Em uma dada época, num determinado contexto, um discurso prevalece sobre o outro. Em outros termos, não há corpo livre, mas discursos sobre corpo livre; não há corpo consciente, mas discursos de corpo consciente".

O antropólogo francês Mauss (1974) sistematiza as idéias sobre o corpo, num enfoque cultural, definindo as *técnicas corporais* pelas maneiras de os seres humanos se servirem de seus corpos, sociedade por sociedade. Dessa forma, as atitudes corporais têm hábitos que lhe são próprios, como o exemplo das posturas corporais e da marcha, em padrões de expressão que mesclam o individual e o social. Estas técnicas são passíveis de transmissão de geração a geração.

Se o corpo é então programado, e dessa forma a história acumulada nele são "*tatuagens culturais*" (Rodrigues, 1975), que revelam além da singularidade pessoal, a caracterização do grupo como uma unidade, conforme metaforizou Gonçalves (1994: 13), pode-se dizer, de certa forma, que são transmitidos ao corpo os discursos e as imagens para ele "expressar".

Segundo Villaça e Góes (1998: 171):

"o corpo se constitui numa ordem provisória por meio dos movimentos de interioridade imanentes à aparência exterior, de um sistema social que se presentifica não de forma absoluta, mas na dinâmica da ação corporal. Assim, para discutir o corpo no processo social, é preciso demonstrar como ele é ao mesmo tempo material e social, ou seja, como aspectos fundamentais do processo material, sem perder em especificidade, são constituídos por relações com os outros corpos em sociedade".

Se a experiência acumulada ensina ao corpo a expressão que lhe é característica, "*tem-se então o corpo como entidade cultural, na qual a sociedade está se expressando, na qual a cultura está se expressando*" (Kofes, 1994 : 52).

O corpo transmitindo valores, normas e costumes sociais, assimilados e apropriados, representa o processo de "inCORPOração" (Daolio, 1997: 52).

O segundo aspecto que o termo "cultura corporal" permite abarcar refere-se ao conhecimento sistematizado culturalmente pelo corpo, por meio das danças, das ginásticas, dos esportes, das artes marciais, bem como dos jogos e da capoeira. Neste contexto é premente lembrár que *"não existe o futebol, o samba, a ginástica, mas diversas manifestações de comportamento através dessas atividades, as quais passam por transformações e evidenciam-se sob as mais diferentes formas"* (Bruhns, 1997: 45).

E nesta perspectiva de cultura corporal, reconheço um **Ser corpo-cultural**, como o ser humano que incorpora do social gestos, expressões e costumes, tornando-se um **Ser cultura-corporal**.

A partir das premissas de individualidade, limite, ética, interesse, e significados no referencial próprio, defino a metáfora **Ser corpo**, que pode ser esclarecida nas palavras de Klauss (1990: 62):

"Para acordar esse corpo é preciso desestruturar, fazer com que a pessoa sinta e descubra a existência desse corpo. Somente aí é possível criar um código pessoal, não mais aquele código que me deram quando nasci e que venho repetindo desde então. O que proponho é devolver o corpo às pessoas".

O que afirmo aqui é que os discursos sobre o corpo (Ser corpo-cultural), os discursos do corpo (Ser cultura-corporal) devem dar lugar ao corpo-discurso: Ser corpo. A cultura corporal é, então, espaço para expressão do potencial do Ser corpo, que compreende as interferências da cultura e transcende o Ser corpo-cultural/Ser cultura-corporal. Esta transcendência não significa ruptura com o cultural, o que é impossível, diz respeito à valorização das potencialidades individuais em vez de copiar modelos externos ao indivíduo e repetir movimentos impostos.

A metamorfose do corpo na sociedade é abordada por Villaça e Góes (1998): há oscilação entre o corpo como prisão e local de alienação e entre sua exaltação como espaço de lazer e liberação. Eles afirmam que *"a percepção do corpo é dominada pela existência de uma vasta gama de imagens que propõem padrões de representação corporal"*(p.39).

Os códigos ditados, seguem, para os autores, a idéia de ser necessária e possível uma construção do corpo, que chamaram de "body building", "necessária" para atender um determinado padrão de perfectabilidade, e "possível" em função dos recursos das cirurgias estéticas, das dietas, das variadas atividades físicas.

Uma outra metáfora da imposição e transformação social do corpo é o "body modification": expressa as fronteiras entre o masculino e o feminino, entre o natural e a metamorfose, misturando técnicas de intervenção cirúrgica com agentes químicos, e ainda com objetos e tatuagens colocados no corpo. A reinvenção de si próprio refaz o corpo e a imagem que se quer transmitir dele.

O corpo está cada vez mais moldável pelas atividades físicas, pela cirurgia plástica e pela tecnologia estética, na contradição entre consumidor e consumível, como entregue à compleição atlética, à prescrição de peso, forma e cor.

Estes fenômenos sofrem interferência da indústria cultural e da beleza, da política neoliberal e do consumo, que segundo Carvalho (1999) atestam a necessidade da atividade física pela sedução à estética, enfatizando a manutenção do corpo e da aparência (corpo externo) além da saúde e bem-estar (corpo interno). São infinitos apelos, pontua a autora, fornecendo produtos e valores, associando estética, sucesso, boa forma, juventude e beleza.

A indução ao consumo, a criação e cristalização de ídolos, o enaltecimento do desempenho e das qualidades individuais crescem, propondo modelos culturais do corpo e de suas funções.



Figura 2

Assim, age a espetacularização da imagem, a ascensão do esporte na mídia, a cultura do consumo, a indústria cultural da beleza, interferindo na compreensão da cultura corporal das pessoas como expressão individual.

Como resultado da influência da mídia e da utilização de imagens de cenas e atos "fantásticos", da exaltação do esforço, da superação do limite, do enaltecimento da performance, do elevado padrão técnico, da comparação de qualidades individuais com referencial no coletivo, surge o que aqui defino como **MODELO DO MITO**.

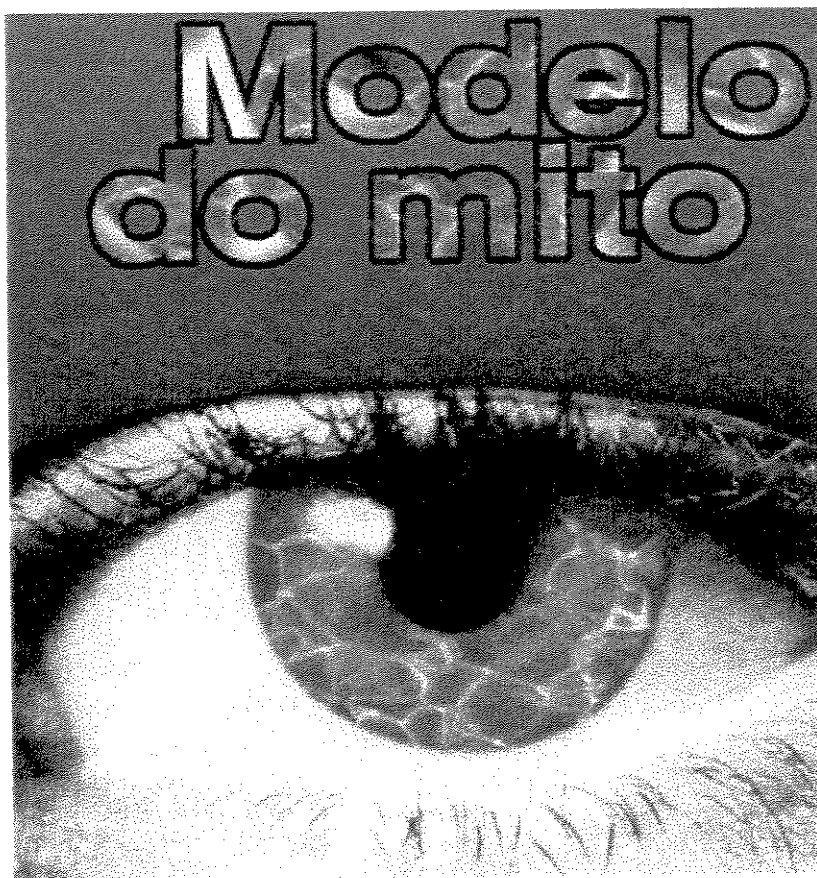


Figura 3

A partir da interpretação das mensagens veiculadas pela mídia e das leituras realizadas sobre tal assunto busco circundar determinadas características e valores que são oferecidos aos indivíduos.

Como destaca Betti (1998: 136): "O ídolo esportivo é intercambiável, negociável e consumível como imagem" associado muitas vezes ao enaltecimento da vitória de um único campeão.

É neste sentido que Bracht (1997: 114) fala que a espetacularização do esporte, via meios de comunicação de massa está "intimamente ligada à construção de grandes feitos dos heróis esportivos". Acrescenta o autor, que a construção dos ídolos é "uma linguagem que subverte o mundo racional na medida em que se divulgam elementos míticos" (...) "A comunidade e os admiradores colocam no ídolo a expectativa da realização imaginária/fictícia do desejo de felicidade".

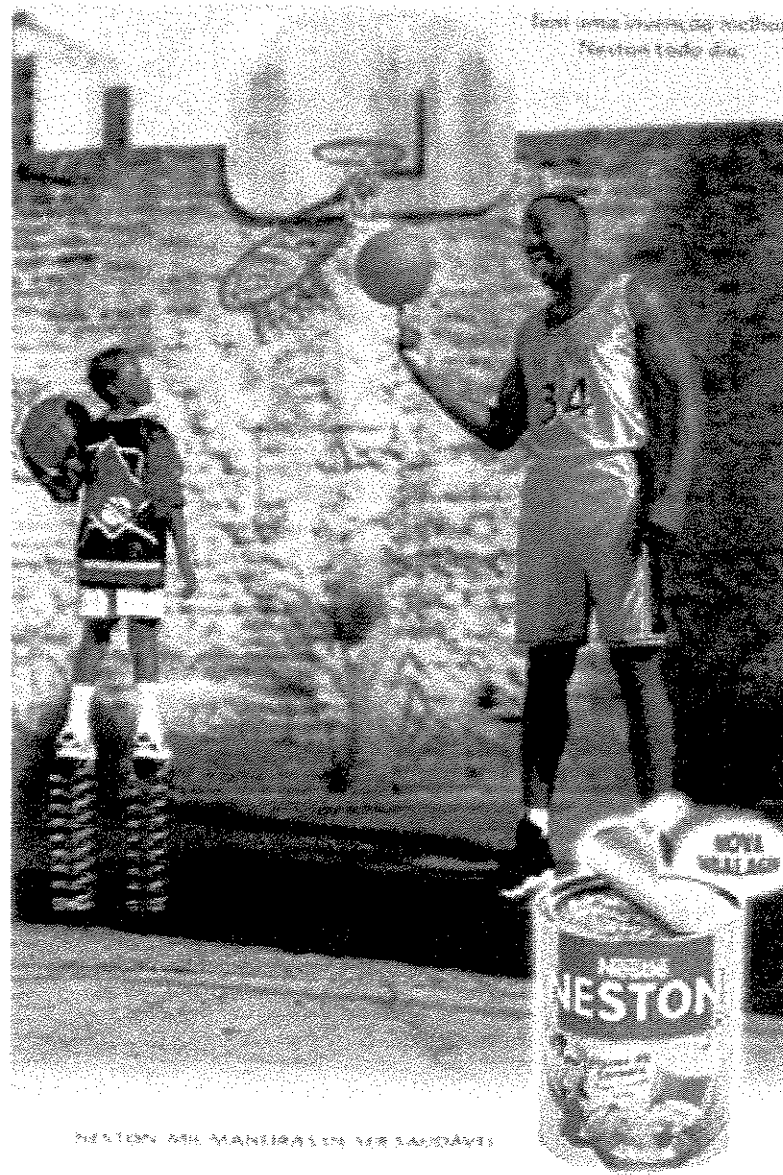


Figura 4

Os modelos de atletas destacados quase como “super-heróis”, suas habilidades como “superdons”, os quais pessoas “normais” jamais conseguiriam ter, principalmente no contexto do espetáculo esportivo, estão fornecendo mitos de padrões de movimento e execução de determinada atividade corporal.

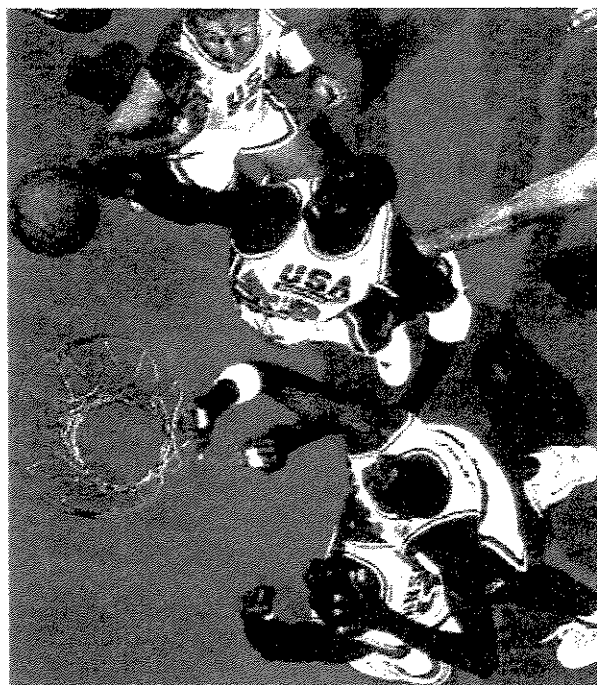


Figura 5

Esta realização imaginária e fictícia produz modelos de “difícil imitação”, criando a “idéia do impossível”, isto é, a execução de determinadas práticas corporais é privilégio de alguns e irrealizável para outros.

O modelo do mito divulga a idéia de que existe um modelo a ser copiado, desconsiderando-se que cada indivíduo tem suas peculiaridades. Desconsidera-se o estilo próprio, o que dificulta a descoberta da potencialidade individual. Repete-se o drible do Ronaldinho, a “enterrada” do Michael Jordan, o salto do João do Pulo, o saque “jornada nas estrelas”, o ballet de Nova York, o nado crawl do Gustavo Borges, o soco do Maguila, o golpe final do Karate Kid e do Jean Claude Van Dame, as comemorações das vitórias como de Ayrton Senna, saltos mortais como das ginastas olímpicas e a persistência de maratonistas exaustos que completam provas Olímpicas.

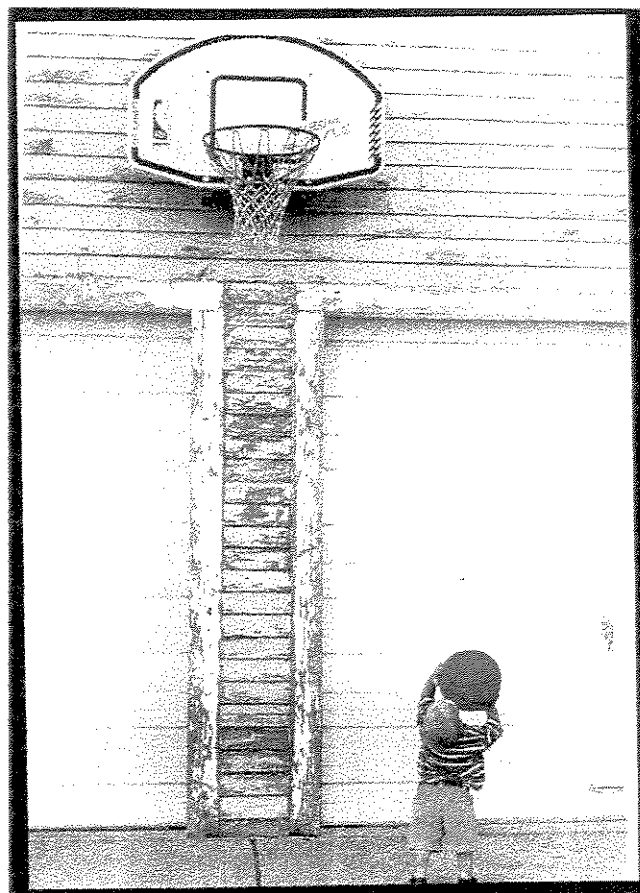


Figura 6

Estes exemplos selecionados ilustram modelos reais e modelos elaborados pelos filmes, desenhos e livros, e levam as pessoas a acreditar que ao repetirem padrões de movimento elas poderão obter a mesma performance, ou ainda, algumas pessoas acreditam que, copiando o modelo, terão a mesma história de vida, fama e fortuna. O consumo do modelo e em extensão os seus produtos (equipamentos, roupas) vendem a ilusão desse tipo de resultados. O espectador é levado a assistir a cada "mágico movimento", pelo viés do sensacionalismo e das imagens fantásticas, como a atividade impossível (tornando inalcançável e irrealizável por todas pessoa tais gestos).

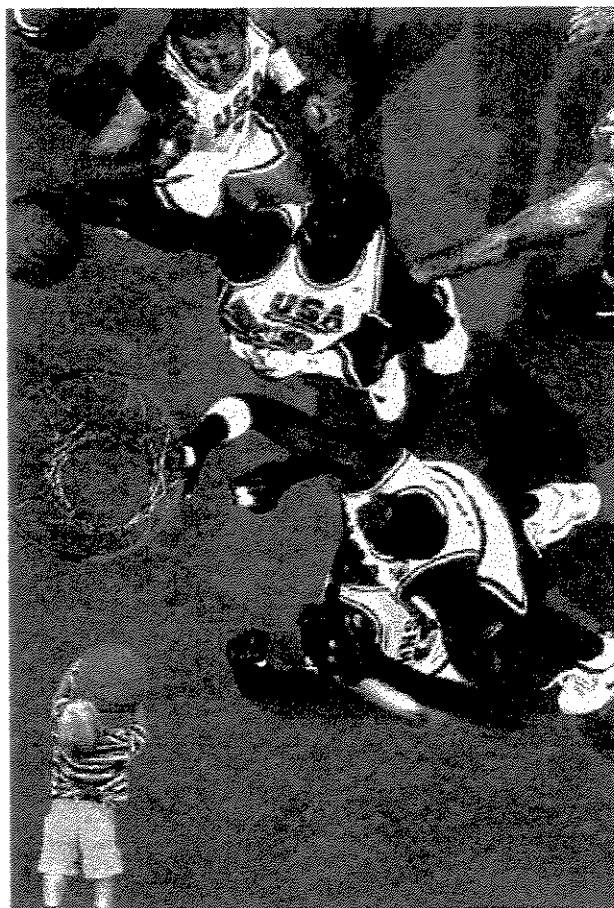


Figura 7

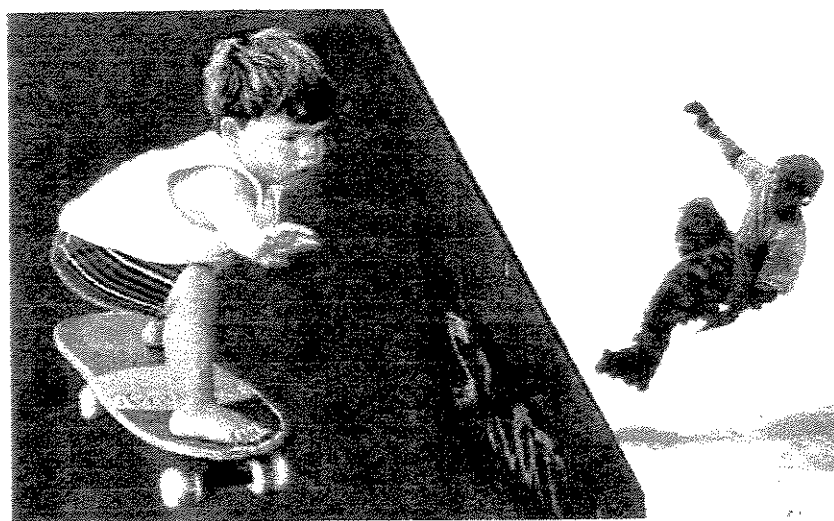


Figura 8

Como afirma Bracht (1997, 14):

"É o esporte de alto rendimento que em linhas gerais, ainda fornece o modelo de atividade para grande parte do esporte"

enquanto atividade de lazer, como também recruta, cada vez menos, é verdade, parte de seu contingente de praticantes (trabalhadores) nesta manifestação e no esporte escolar, este propiciando ainda, a socialização para o consumo do esporte (contingente consumidor do produto esporte e de seus subprodutos)".

O modelo apresentado passa a mito: mito do invencível, mito do corpo perfeito, mito do herói, mito do inatingível. Denunciar a venda e o consumo dos modelos e desmistificar mitos são deveres profissionais da nossa atuação educacional, quando a capacitação sobre determinado conhecimento é a preocupação central com a formação humana.



Figura 9

Auxiliando a construção de modelos, estereótipos (sexuais, raciais, sociais, econômicos e nacionalistas), vende-se não só produtos e equipamentos, mas também sonhos como o de ser a "estrela da olimpíada" ou o "novo craque do futebol brasileiro".

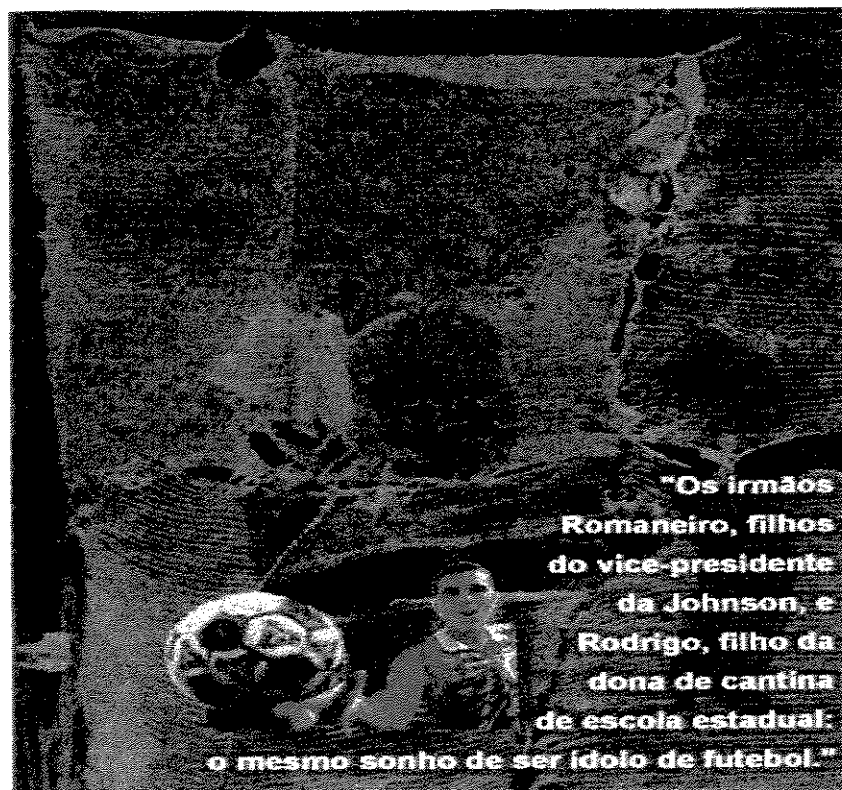


Figura 10

A representação dos ídolos, e o fascínio que exercem sobre os indivíduos, torna-os referência de atitudes e opiniões. A mídia contribui para a construção dos mitos, para a definição dos ídolos, e em extensão para escolha das formas e definição dos objetivos de uma prática corporal.

Neste contexto, a **cultura corporal** é transformada em **mercadoria** veiculada pelos meios de comunicação de massa, definindo ídolos, enaltecendo a vitória e a superação de limites.

Preocupo-me, então, em ampliar a intervenção acadêmica. Para cumprir este escopo de intervenção parto da abordagem socioantropológica para investigar o binômio corpo/movimento, questionando os discursos explícitos e implícitos nas mensagens da mídia que transmitem às pessoas conceitos deturpados em chavões como: "atividade física faz bem para a saúde", "pratique esporte para ser um atleta", "abdominal emagrece", "basquete é para pessoas altas", e inúmeros outros, que ilustram parte da problemática aqui abordada.

É nesse sentido que reflito sobre o teor das informações oferecidas dia adia pela mídia, para repensá-las e redimensioná-las a partir de bases científicas, com o propósito de transcender o estado atual.

Grandes eventos como as Olimpíadas e a Copa do Mundo exemplificam momentos nos quais as pessoas têm mais acesso a esses modelos. Durante tais eventos, muitos discutem suspensões por doping, selecionam um time e argumentam suas opções por determinados atletas, criticam e comentam decisões técnicas ou táticas. Ou, ainda, participam de debates informais centrados nas potencialidades das crianças para serem campeões no futuro e na necessidade de investimento a longo prazo.

Neste contexto, Alves (1994: 37) exemplifica que as Olimpíadas são *"uma educação implacável do corpo, que chegou à inacreditável sofisticação de medir as diferenças por centésimos de segundo"*.

Há uma "educação implacável" que investe no controle do tempo e do espaço, que utiliza diversos recursos em nome do desempenho, que aprisiona o corpo em códigos, valores e "tatuagens culturais", e que, ainda, acentua a necessidade de quantificar e medir esforços, para então glorificar somente vitórias e vencedores.



Figura 11

A presença de espetáculos esportivos é marcante, principalmente quando se refere a vitórias. Neste sentido que a Copa de 1950 (no Brasil) e a de 1954 (na Suíça) são abordadas por Nogueira, Soares e Muylaert (1994) como *"a copa que ninguém viu e a que não queremos lembrar"*. Os relatos e as locuções previam milagres que transformassem a derrota em vitória, sofrimento dos espectadores em euforia, que escalassem jogadores do "time do peito" para integrar a seleção nacional.

Veríssimo (1999: 18) em suas crônicas sobre futebol, cinema e literatura traz aspectos centrais que emergem como verdade no senso comum, nas locuções esportivas e na literatura. A visão estereotipada como está narrada por este autor:

"Estereótipos racistas sobre agilidade e elasticidade até criam uma tese inversa, a de que negro é mais confiável do que o branco no gol. Mas quando o Barbosa deixou passar aquela bola de Ghigia, em 50, até então disfarçado, endureceu e virou superstição".

O aspecto da superstição é enfocado por Veríssimo (1999: 22) quando comenta a Copa do Mundo de 1994, dizendo que *"Foram a minha camisa, a formação na tribuna e os jogadores em campo, nesta ordem de importância, os responsáveis pela vitória"*. Ou ainda, a idéia de que todo brasileiro é um técnico de futebol frustrado, capaz de fazer comentários e fomentar as soluções mais mirabolantes para o time perfeito e táticas imbatíveis. O autor reporta-se ainda ao banco de reservas, dizendo que nele *"o jogador espetacular se transforma num foco de insatisfação e cobrança. Se o treinador não escala, é burro e se só bota em campo durante o jogo, é incoerente"* (p.37).

A disputa de opiniões entre o sensacional e o sensato, o que dá sorte e o que dá azar, o que pode salvar um time ou arruinar a torcida, percorre os causos que dia a dia presenciamos, mas que na verdade poucos realmente conhecem para comentar.

No cotidiano, muitas são as discussões e justificativas encontradas para explicar o funcionamento do corpo, ou ainda uma execução imperfeita de movimentos. São muitas as afirmações sobre diferenças entre atividades "femininas" e "masculinas", adultas e infantis; além das atividades elitizadas. Quando o que se busca é comentar atividades, são criados dois critérios básicos: a

questão do craque como um expert na discussão dos assuntos sobre sua modalidade e a questão de definição de gênero definindo que certos assuntos não podem ser conversados pelo sexo oposto. Quando envolve o treinamento, Veríssimo (1999) comenta que persiste a idéia de que craque não precisa treinar "afinal já nasceu jogando" e que "perna-de-pau" nunca vai jogar nada: "ninguém conserta".

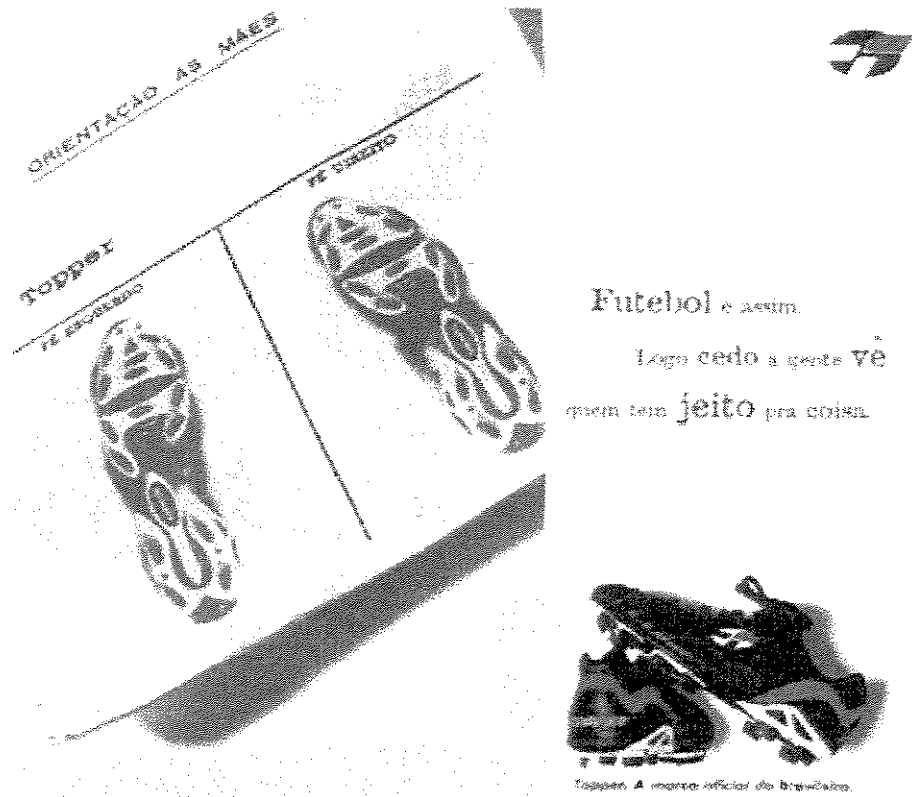


Figura 12

Soares (1994: 99) in Nogueira, Soares e Muylaert (1994) levanta outro aspecto das formas de jogar e definir o futebol:

"Alemanha joga um jogo parecido com o futebol, mas que não é futebol. Usam a mesma bola, o mesmo campo, o mesmo uniforme, seguem as mesmas regras, mas não é futebol. É alguma prática esportiva ancestral teutônica, de nome desconhecido para nós, que eles perceberam que se encaixa muito bem no futebol e, há anos, vêm enganando a gente, jogando como se fosse futebol, sem que a gente note. Tem alguma coisa diferente na maneira de jogar do alemão. As regras são do futebol, o campo é de futebol, os jogadores são de futebol, mas não é futebol".

Mas qual seria uma resposta a este tipo de afirmação do senso comum? Daolio (1998: 113) pode contribuir ao explicar que *"uma mesma modalidade esportiva, mundialmente codificada com regras e técnicas definidas por uma confederação, é praticada com estilos diferentes, porque os significados a ela atribuídos pelos diversos grupos são diferentes"*.

Analisar o esporte somente pela dimensão técnica não é meu objetivo. A perspectiva crítica e transformadora, no contexto da cultura corporal, exige entendê-lo como **fenômeno sociocultural**.

Outras formas de utilização, relação e cuidado com o corpo, como os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, também não são de natureza a-histórica ou a-política, afinal integram o caráter dinâmico da produção humana.



Figura 13

Pense no caso de movimentar-se na água. Deve-se perceber que o nadar também é o estar na água e conseguir compartilhar o contato com outro meio ambiente, deslocando-se, descobrindo planos de ação na relação com as diferenças de densidade. Chegar de um ponto ao outro, deslocar-se em sua superfície ou submerso. Trata-se de mover-se na água e não necessariamente de nadar os quatro estilos, em alta velocidade e com perfeição técnica. Jogar com a bola na água não é necessariamente jogar pólo aquático ou biribol.

Dançar para algumas pessoas remonta apenas ao ballet, outras ao sapateado, e outras ainda à execução técnica (restrita a alguns, depois de anos de dedicação). Falar sobre a dança, por exemplo, não se limita a fornecer o conhecimento do corpo que dança. Porque não existe apenas uma dança ou algumas modalidades. A dança tem princípios que a definem, ampliando-a ao mesmo tempo. O que existe são danças, mas muito mais que danças regionais, ballet, afro, existe um corpo que dança.

Uma dança é individual mesmo quando dançada em grupo. Não basta repetir os mesmos movimentos com a mesma música que duas pessoas nunca dançam iguais. Essa é uma das "ilusões de ótica" do espetáculo. Se somos individuais, cada um terá sua dança, fará determinado passe no futebol, realizará uma cambalhota à sua maneira. Esta é a mesma visão que pretendo defender para as atividades da cultura corporal, pelo **referencial individual**.

Perguntar onde se realiza determinada prática corporal denuncia a associação de dependência com determinado espaço físico. Jogar basquete remete a maioria das pessoas a uma quadra com medidas padronizadas, tabela com altura oficial, bola, regras, roupas, gestos técnicos, competição e possivelmente um vencedor. É preciso romper com esta visão. É neste sentido, que se busca questionar como um maior número de crianças pode jogar voleibol, não apenas imitando o jogo desenvolvido na quadra oficial, com uma bola de aproximadamente ½ kg, com uma rede a mais ou menos 3m de altura, tendo que repetir os mesmos fundamentos executados por adultos.

Se para o senso comum estão sendo oferecidos modelos que podem negar possibilidades de movimento, isto é, em extensão negar aquisição de cultura, é preciso buscar atitudes que venham a alterar esta realidade.

Parto do princípio que todos devem ter acesso ao conhecimento cultural que o corpo cria e recria ao longo da história. Não se pode negar ao corpo múltiplas possibilidades de movimentos, por definir como ponto inicial e final a performance, tendo como referencial um padrão externo ao indivíduo. Deve-se reconhecer o **Ser corpo** em movimento.

Um caminho possível é decompor o esporte em **unidades funcionais**, isto é, *"refutando a perspectiva do como fazer (técnica) desvinculado das razões do fazer (tática)"* (Grupo de Estudos sobre Pedagogia do Movimento, 1997), para investir na *"compreensão da lógica do jogo através de níveis de complexidade crescente"* favorecendo a ruptura com a limitação da reprodução de gestos técnicos. Para isso, deve-se aprender a pensar nas ações (deslocamentos e habilidades necessárias) que podem ocorrer e problematizar situações de jogo. Problematizar implica oferecer elementos para compreender a lógica interna de organização das modalidades.

Se viver todas as possibilidades de movimento é direito de todos, é necessário revisar as mensagens que moldam a visão de corpo ideal, especificam princípios e objetivos das atividades corporais, seguindo referenciais coletivos desconsiderando o potencial individual de expressão e criação do corpo.

Pretendo gerar reflexões sobre as informações que disseminam a idéia de modelagem e adestramento do corpo e conseqüentemente de seu movimento, por meio das normas de retidão corporal, postura, comportamento, nos princípios de ordem e disciplina, precisão, utilidade, performance e rendimento.

As influências estão tanto nas experiências de vida como nos espetáculos assistidos ao vivo ou nas telas do cinema e da televisão, nas aulas escolares, nas leituras e nas propagandas, e estariam contribuindo para o significado a ser atribuído por crianças e adolescentes a determinados conceitos sobre a cultura corporal.

Então, para buscar desvelar os **discursos incutidos nas mensagens veiculadas pela mídia**, no que diz respeito à cultura corporal, estudando ou observando as informações não-científicas geradas sobre esta temática, é que centro minha preocupação nas formas de abordar os conteúdos, de selecionar os exemplos e de veicular as imagens, afinal isso está moldando um universo paralelo. Sabe-se que a todo momento há a utilização do corpo e do movimento, por intermédio do bombardeio imagético e do discurso banalizado, para vender um padrão estético determinado, um tipo de conceito de saúde e produtos para solucionar "problemas" existentes em ambos os casos.

O importante é **denunciar falsas verdades**, afinal o esporte vem sendo ensinado, jogado, narrado como espetáculo pautado nos referenciais que estamos tentando superar.

O meio acadêmico tem investido no discurso científico: quebrar paradigmas e mostrar "novas" visões de fundamentação. Fala-se de trabalhar o corpo como um todo, das questões da corporeidade, do respeito à individualidade, da liberdade de expressão, da busca de uma consciência corporal, da rigorosidade científica dos dados que se colhem e da criatividade que se pode estimular.

O que quero é que crianças e adolescentes aprendam a analisar as transformações históricas que implicaram mudanças de regras, que analisem os valores sociais e culturais relacionados a determinada atividade corporal.

As reflexões superam a transmissão para reprodução e aperfeiçoamento de gestos técnicos. Abordar a cultura corporal é refletir os interesses estéticos, políticos e ideológicos que a permeiam em cada contexto social e geográfico específico, não se trata apenas de saber a história, os recordes, os eventos.

É *"preciso buscar a origem, a essência, a história dos gestos - fugindo da repetição mecânica de formas vazias e pré-fabricadas. Só assim o trabalho resultará em uma criação original, em uma técnica que é meio e não fim"* (Klauss, 1990: 58).

A base da cultura corporal é a **valorização da apreciação crítica**, da **análise estética**, da **avaliação ética** e da **recriação prática**, ao ultrapassar as técnicas de execução, memorização de regras e de estratégias.

A mídia por meio de seus produtores e apresentadores divulga, explica, comenta sem fundamentos ou conhecimentos embasados em estudos científicos da área, para pessoas que, na maior parte das vezes, não têm subsídios para avaliar a veracidade dos fatos.

Um princípio norteador das discussões é que este "achismo" do senso comum tem levado pessoas à prática de determinadas atividades corporais específicas, recusando-se a outras. As capacidades e habilidades corporais são discutidas por leigos e muitas vezes analisadas, classificadas e qualificadas. Fala-se, atualmente, de questões relevantes, cujo cerne está na busca de superação dos

paradigmas que, durante muitos séculos, levaram as pessoas à visão fragmentada do corpo, principalmente na idéia da supremacia da mente.

Há que se destacar que a visão atribuída ao senso comum não surge apenas como consequência das informações da mídia, mas é intensificada pela recente mudança nas pesquisas em Educação Física, e ainda na atuação inadequada de profissionais que pesquisam e analisam tal problemática.

Desenvolvo este estudo na busca de uma fundamentação científica da cultura corporal, que contextualize significados sociais e culturais das atividades corporais, e ofereça caminhos de reflexão para crianças e adolescentes.

Acredito que se a cultura corporal é produção cultural, e está sendo controlada pela indústria do consumo, a atuação da instituição acadêmica deve se dar no sentido de interferir na realidade, contribuindo com suas idéias na superação de preconceitos existentes e da alienação pública. Afinal, da mesma forma que a ausência de aprendizagem de linguagem restringe a escrita e a fala, o mesmo se dá na falta de aquisição de aprendizagem motora, interferindo no repertório motor, limitando o desenvolvimento e as experiências de movimento do indivíduo.

Ciente disso, é preciso criar caminhos para discutir não somente que o corpo é estigmatizado, por estatura, peso e até mesmo classe social, mas ainda questionar como estes fatores acabam sendo decisivos para definir o que uma pessoa pode ou não praticar. A dualidade corpo-mente ainda persiste no discurso das pessoas ao falarem do corpo.



Figura 14

As informações continuam pautadas no referencial biologicista, universalista e higienista, o qual alguns profissionais da Educação Física, em algumas faculdades e universidades do país, vêm tentando superar. A lentidão destas mudanças fora do mundo acadêmico é causada em parte pela influência da mídia, e em parte pela atuação restrita de profissionais que superaram tal fundamentação.

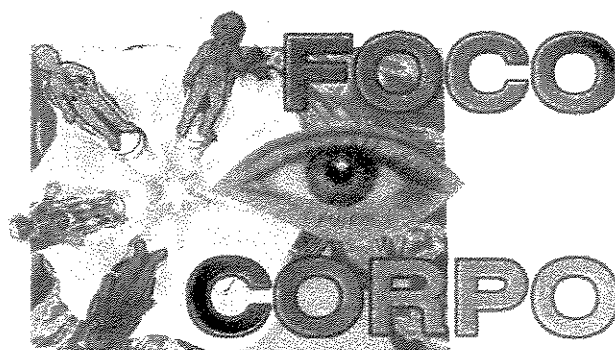


Figura 15

O discurso do romper limites, dos grandes e inesquecíveis craques, do sonho de ser ídolo esportivo, da busca dos potenciais para talento nos campos de várzeas ou times amadores, da meta de vitória para quem é mais forte e mais hábil tem regido de forma oculta a padronização do corpo, a estigmatização do vencer e selecionamento de atletas.

Uma possibilidade de superar isso é aproximar da sociedade em geral os conhecimentos emergentes no campo acadêmico. Tal ação consiste em buscar o redimensionamento da compreensão que uma sociedade tem da sua experiência corporal. Para tentar abarcar possíveis respostas, pautei-me na revisão bibliográfica e na experiência profissional na área da Educação Física.

Assim, ao abordar a cultura corporal e delinear a produção cultural dos conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos, como conjunto de códigos simbólicos possíveis de transformação com o tempo, tento mostrar a sistematização de formas de expressão, as quais ressignificam a cultura corporal, para um certo grupo numa época específica. A asserção implícita na citação é de que o acesso ao vasto "patrimônio cultural" e a vivência de diferentes práticas corporais advêm das mais diversas manifestações culturais.

O **desafio é gerar discussões** críticas sobre os padrões de beleza, conceitos de qualidade de vida e saúde, exclusão e inclusão social, atuações dos meios de comunicação nestas questões, discussões da ética do esporte (discriminação racial, sexual e social) e no treinamento de alto nível. Por meio disso, avançar no entendimento do processo de construção de conhecimentos relativos ao corpo e ao movimento, para aprender como usufruir da pluralidade de manifestações da cultura corporal já existentes no Brasil e no mundo, como potencial gestual próprio.

Quais as informações sobre a cultura corporal que estão sendo oferecidas para serem incorporadas? Como e onde crianças e adolescentes estão tendo acesso às informações sobre a cultura corporal? Quais as opções disponíveis para procurarem respostas aos seus questionamentos quando aguçadas pela curiosidade? Será em revistas especializadas de esporte, aulas de Educação Física, clubes, conversando com pais e amigos, programas de televisão e livros?

Decido por buscar formas de alterar as amarras da padronização e do estereótipo, do modelo do mito esportivo, ou seja, conscientizar que as "*imagens da educação no corpo*" (Soares, 1998) interferem na possibilidade de "enxergar" o possível para cada indivíduo.

Para indagar qual está sendo o papel da mídia na influência da "*fixação*" das "*imagens da linguagem corporal*" questioneei a seleção dos tipos de linguagem para as mensagens sobre a cultura corporal atentando a diversos fatores. Será que está havendo uma hipervalorização do esporte-espetáculo norte-americano em detrimento das linguagens nacionais, por intermédio de programas e produtos ligados à modalidades e ídolos dos Estados Unidos? Divulga-se mais o Balé Bolshoi, ou as danças folclóricas do Nordeste brasileiro? Com este tipo de indagação esbarramos nos controladores das informações divulgadas pela mídia, como veremos adiante.

Já que a atividade corporal possui vasta gama de elementos a serem discutidos e analisados em sua complexidade, já que a cultura corporal é diversificada pelo momento histórico, pela regionalidade, nacionalidade, internacionalidade, difundida pela mídia como espetáculo e consumida como forma de saúde, lazer ou atividade educativa, torna-se imprescindível questionar se o modelo do mito não vem padronizando corpos em movimento, excluindo pessoas da oportunidade e do direito em ter acesso à cultura corporal.

O que **denuncio**, neste contexto, é a **exclusão** do conhecimento cultural do ser humano por características de **referenciais** estritamente biológicos ou higienistas. Discute-se sobre o que pode ser feito de acordo com seu corpo (cor de pele, altura, peso, idade, sexo) ou de acordo com suas condições sociais, em função da idéia

da necessidade de certos equipamentos para a vivência de determinada prática corporal.



Figura 16

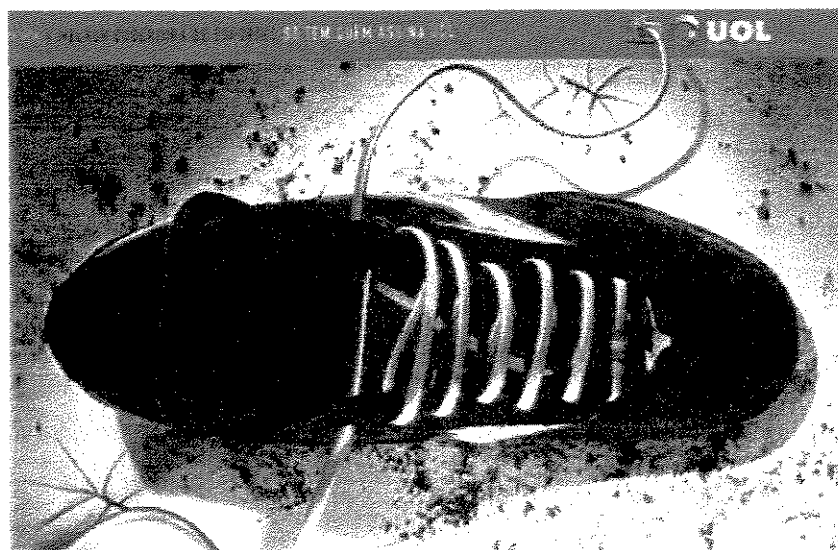


Figura 17

Betti (1999b: 88) diz que a sociedade informacional vive num permanente **bombardeio de palavras, sons, imagens**, nas diversas formas: sinais, índices, ícones e símbolos. Entrelaçam-se a quantidade e a velocidade de informações que recebemos e, ao mesmo tempo, a fragmentação e a descontextualização destas.

Além disso, problematiza o autor, atualmente existem informações dirigidas ao público infantil e adolescente, e estas *"nem sempre são corretas, nem sempre são confiáveis"*. E é essa descontextualização e a falta de fidedignidade que me preocupam como educadora, pesquisadora e professora. Já que as informações divulgadas na mídia, muitas vezes, adquirem o valor de verdades imutáveis e inquestionáveis, urgentemente precisam ser questionadas pelos profissionais de Educação Física.

Villaça e Góes (1998: 158) concluem que *"há, com efeito, a ascensão de uma cultura massificada e alienante que desreferencia e desfigura a multiplicidade cultural de cada país, mas há também uma cultura que luta por manter, dentro da comunicação sem fronteiras processos de aclimação diferenciais nos planos individuais, grupal e nacional"*.

É importante registrar, manter e divulgar a cultura tradicional de um povo antes que ela se perca, por ser excluída da mídia global que seleciona atividades e estimula o público ao consumo restrito do que apresenta como possibilidade de consumo.

Como vimos, a cultura corporal é um universo parcialmente descoberto e parcialmente conhecido, que exige do profissional da Educação Física auxiliar a conhecer as atividades corporais, refletir sobre as dificuldades de executá-las, discutir sobre a idéia de uma pessoa não saber realizar movimentos porque não se sente capaz de copiar um modelo ou reproduzir algum gesto técnico ou recurso tático.

É necessário questionar, então, como a produção cultural das informações está educando a memória humana e direcionando as opiniões e ações no cotidiano social. Fica claro que *"O desafio é comparar a maneira como imagem e linguagem veiculam as informações, e como são respectivamente compreendidas"* (Betti, 1998: 60).

Assim, adiante, relaciono os estudos dos profissionais de Educação Física sobre a interferência da mídia nas informações sobre o esporte, campo no qual mais pesquisas foram desenvolvidas.

1.1- Sobre a mídia e o esporte: olhares científicos

As pesquisas de alguns profissionais de Educação Física empenhados em analisar as informações oferecidas pela mídia sobre temas relacionados ao esporte fornecem subsídios a profissionais que nela trabalham e são complementares ao propósito deste projeto.



Figura 18

Afinal, a mídia, por intermédio de seus programas/produtores, vem criando expectativas, polêmicas, fazendo previsões, explicando e justificando acontecimentos, construindo rivalidades, criticando, comentando, elegendo ídolos, ao informar e atualizar fatos e dados ligados ao corpo em movimento.

Profissionais de Educação Física que discordam desse tipo de posicionamento, dos conteúdos dos comentários ou dos enfoques sobre algumas atividades corporais devem concordar com Lima (1996) sobre a necessidade da

especialização da imprensa, subsidiada por teorias mais consistentes no âmbito das atuais pesquisas na Educação Física.

As afirmações precedentes conduzem-me a apresentar estudos de profissionais pertencentes a esse âmbito, organizando suas pesquisas em cinco categorias. Estas foram elencadas objetivando apontar as investigações sobre a interferência da mídia nas informações do esporte englobando aspectos da cultura corporal. Recorrendo algumas vezes às próprias palavras dos pesquisadores, apresento e discuto as **categorias**:

C1- Virtualização, espetáculo e comercialização na mídia;

C2- Mensagens ocultas da mídia;

C3- Profissionais de Educação Física na mídia;

C4- Fundamentos científicos para analisar mensagens veiculadas pela mídia;

C5- Utilização de recursos da mídia por profissionais de Educação Física.

Quanto a **virtualização, espetáculo e comercialização na mídia**, o fio condutor de análise é a cultura de consumo e suas relações com o esporte moderno.

Partilhando das mesmas bases do fenômeno da globalização, isto é, do capital, da tecnologia, da associação direta ao mundo dos sonhos da cultura de consumo, são gerados e disseminados valores e conceitos ligados à prática esportiva. Com base nos estudos de Bittencourt (1997), Pinheiro (1997), Camargo (1999a ; 1999b), Feres Neto (1999), Betti (1998; 1999a), Correia de Oliveira (1999), Fiamoncini (1999) pontuo esta importante questão.

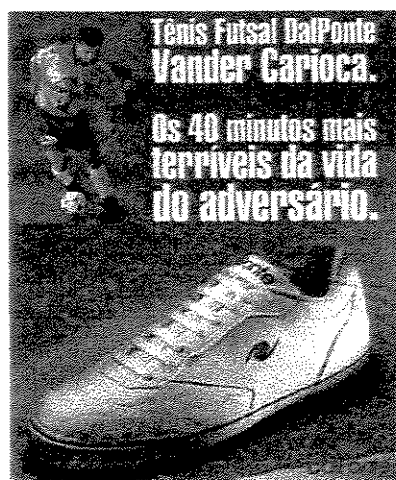


Figura 19

A mídia vem atuando como aliada dos patrocinadores do profissionalismo (ou comercialização?!), criando ídolos e, além disso, investindo na comercialização de serviços e produtos utilizando a imagem de atletas, bailarinos, ginastas, pelas associações a vitórias, desempenhos, valores de saúde, garra e modelo estético.

Como **vitrine** para divulgação de marcas e modelos, o **espetáculo esportivo** tem sido uma grande porta desse tipo de investimento mercadológico. Há ainda o papel da mídia na interferência nas regras das modalidades adequando-as à sua programação.

Como relata Pinheiro (1997: 504):

"A marcante influência da televisão no voleibol promoveu, inclusive, alterações nas regras dos jogos. Após as Olimpíadas de Seul (1988), foi adotado o "tie-break" no quinto set, ou seja, eliminou-se a vantagem nesta última etapa do jogo. Assim, a partida foi limitada em média, no máximo, a duas horas e meia de duração. Foi incluído também o pedido de tempo obrigatório no oitavo ponto de cada set, para que os comerciais pudessem entrar no ar".

A mídia por meio do controle de seus produtores e patrocinadores **modifica** regras de modalidades, **decide** quem vai ter sucesso ou qual modalidade será televisionada proporcionando aos espectadores apenas determinadas opções (como é o caso da predominante transmissão dos jogos de futebol em detrimento de outras atividades).



Figura 20

A próxima categoria discutida **mensagens ocultas da mídia**, parte das pesquisas de Whatley (1990), Ferreira (1994), Pacheco Junior (1997), Pimentel (1997), Betti (1998, 1999a), Pilotto (1999), Barbosa e Gocks et al (1999), Gomes (1999), Dantas (1999), autores que estudam os conteúdos ocultos presentes nas mensagens de livros, revistas, jornais, programas de televisão e rádio.

Whatley (1990) analisa os efeitos dos livros-texto ilustrados (sete manuais de saúde em forma de livros, publicados de 1985 a 1988) no conhecimento individual sobre a visão de corpo saudável. Para tanto, seleciona as fotografias de saúde, partindo do pressuposto de que estimulam à opção de um estilo de vida com base nas representações do produtor daquilo que é saúde. Em termos gerais, a autora diz que as fotografias nesse tipo de livros servem para quebrar os textos longos, especificar ou esclarecer informações ou apenas para atrair leitores. Porém, as fotos não podem ser consideradas meramente ilustrativas ou decorativas do texto, pois são utilizadas com a intenção de mostrar quem é saudável e ilustrar um estilo de vida saudável.

A tentativa é convencer os leitores da necessidade de uma vida saudável, estimular a prática de atividade física, associada a uma dieta equilibrada, para obter benefícios como redução do estresse e abstinência de álcool e drogas. São fotos de voleibol praticado na praia, onde o mar, a areia e o sol, com figurantes

altos e esbeltos, convidam ao distanciamento da cidade e da rotina do trabalho. Ou ainda, fotos de ciclistas jovens e magros, num campo com árvores, compondo uma bela paisagem, distante do local de trabalho e da área urbana.

Whatley (1990) analisa, então, 1100 fotos e constata que os tipos de pessoas disponíveis para a identificação dos leitores são majoritariamente jovens, brancos e esbeltos, ficando excluídos negros. Em relação ao número total de fotos os idosos (pessoas com mais de 65 anos) apareceram em 84 fotos: sendo que 52 delas estavam em capítulos específicos sobre envelhecimento; 10 sobre morte e 22 estavam distribuídas em diversos enfoques. Quanto as pessoas portadoras de deficiência, estas apareceram em apenas em 9 fotos; em 11 fotos as pessoas que sofrem de obesidade, tendo homens em apenas 3 delas.

Já Betti (1998) utiliza-se da hermenêutica de Paul Ricoeur (*"Teoria das regras de interpretação de um texto ou conjunto de signos que podem ser considerados um texto"*) e analisa mais de cem horas da programação da televisão (*"janela de vidro"*), tentando verificar o que é o esporte para a televisão e o que a televisão apresenta como esporte. Além disso, que o esporte aparece no discurso televisivo em reportagens de eventos, relatos de fatos, em espetáculos ao vivo, para recordar ídolos, para falar de "novas" modalidades de pura "adrenalina", em anúncios publicitários, em notícias regionais, nacionais e internacionais.

Um exemplo de como os anúncios apropriam-se do esporte utilizando imagens fantásticas é relatado na propaganda com um famoso jogador da NBA que enfrenta *"todos os seus pesadelos: uma serpente, um gladiador, uma mulher seminua, um professor severo, uma guilhotina"* para efetuar a cesta que é quase no teto do ginásio.

Segundo Betti (1998: 147) colaboram para a dramaticidade e espetacularização: os efeitos especiais, a animação gráfica, o close, os ângulos exclusivos, a repetição em câmera lenta. Por isso, é premente entender que *"Assistir aos esportes e praticá-los formam uma nova unidade de relações dissimétricas e variáveis"*.

Ferreira (1994) analisa vídeos produzidos pela VIDEO BAN e divulgados pela Rede Bandeirantes de televisão: *"Aprender a jogar voley"*, *"Aprender a jogar*

basquete", *"Aprender a nadar"*, os quais segundo o autor são organizados pela vertente do esporte competitivo do mais alto nível, impondo o modelo de um ídolo, preconizando o individualismo, a visão de adestramento do corpo, reforçando métodos e estilos de ensino, reduzindo o movimento humano à dimensão biológica e reforçando a hegemonia do esporte entre as atividades corporais institucionalizadas.

Pacheco e Cunha Júnior (1997: 534) investigam a ocorrência de preconceitos e estereótipos sexistas atribuídos à mulher atleta praticante de futebol, partindo da análise de conteúdo das notícias dos jornais *"O Globo"*, *"O Dia"* e o *"Jornal do Brasil"* do período de 14 de julho a 10 de agosto de 1996 - durante os jogos olímpicos de Atlanta. Segundo os autores, pode-se constatar comparações com a prática masculina, sendo os bons resultados julgados surpreendentes enquanto as derrotas são depreciadas. Para eles, identifica-se a jogadora *"fora do campo"* pelas características de feminilidade, beleza, simpatia, formosura e sensualidade, e dentro dele como *"protótipo de homem"* demonstrando força, velocidade, resistência, garra e persistência.

Estes discursos, segundo os autores, trazem as *"cinderelas"* que trocam o sapatinho de cristal por chuteiras, explorando a idéia de que as belas querem provar que também são feras, não bastando ser bonitinha mas precisando ser *"macho"* para agüentar a carga dos treinos e o contato corporal da modalidade.

A constatação dos estereótipos e preconceitos salienta a necessidade de colaborar para a superação do sexismo, dizem os autores, refletindo se o *"incremento do futebol feminino é uma conquista das mulheres ou uma concessão dos homens baseada na lógica do capital"*.

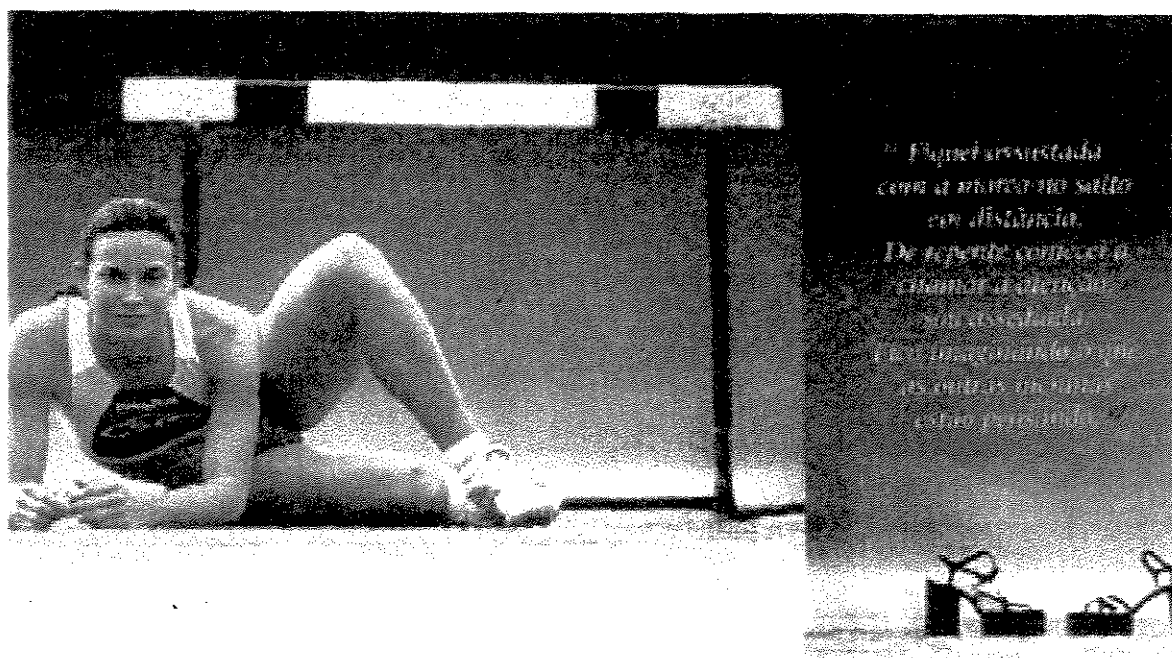


Figura 21

Além de questionar se uma modalidade só pode ser vivenciada por pessoas de determinado sexo, classe social ou idade, profissionais têm levantado a discussão de como a mídia tem interferido até mesmo na definição de atividades corporais como sendo esporte.

É por este olhar que Pimentel (1997) se deteve nas revistas que segmentam nichos de mercado que atuam na construção do rodeio como um esporte. As estratégias de organização e marketing que investem num estilo de vida "country" vêm gerando, para o autor, o consumo do rodeio como um esporte, legitimando e justificando na busca pela esportivização do rodeio a tentativa por espaços do esporte na mídia.

Além de buscar a esportivização de algumas modalidades, a mídia envolve seus espectadores por meio de pesquisas de opinião, da espetacularização de eventos, da idéia de fazer um grupo de torcedores campeão sobre outro.

Fatores como estes instigam Barbosa; Gocks; Machado; Passos; Silva; Soeiro; Torresini; Ferreira Filho (1999) à realização coletiva de um estudo descritivo, objetivando apreender e refletir como os órgãos florianopolitanos de comunicação

de massa (jornais, rádio e televisão) trataram o jogo de futebol entre os times Figueirense e Avaí, válido pela Copa do Brasil.

Com base na análise das informações veiculadas antes, no instante e depois do jogo, os autores estabelecem quatro categorias de análise: *"marketing do jogo, marketing dos clubes, "arranjo" do resultado e preferência dos locutores"*.

A pesquisa sobre o esporte-espetáculo mediado pela imprensa tem a perspectiva de transformá-lo em conteúdo esclarecido e esclarecedor, cuja intervenção do profissional de Educação Física se dá no sentido da formação de **consumidores seletivos e críticos**.

Apoio a necessidade de formação de profissionais e também de consumidores seletivos e críticos, por isso concordo com Pilotto (1999) quando diz ser necessário analisar as representações do esporte em textos de jornais, por meio da análise de seu discurso, pelo fato de estas serem criadas e constantemente multiplicadas pelos meios de comunicação, fornecendo às pessoas o esporte como caminho do rendimento, da saúde, do estilo de vida ativo e do sucesso.

O efeito dos discursos dos produtores é **proliferar seus interesses** ideológicos, políticos e econômicos, presentes no momento de selecionar o conteúdo das informações a serem veiculadas e ao determinar sua importância.

Este controle engloba desde a decisão do horário de transmissão até mesmo a superficialidade ou o aprofundamento das pessoas sobre uma modalidade conhecida apenas por intermédio dos programas veiculados.

Neste sentido, Dantas (1999) empreende uma pesquisa com as publicações da revista *Boa Forma* durante quatro anos (1995 a 1998), selecionando como as concepções de corpo e as idéias sobre o meio ambiente estão relacionadas às atividades corporais na divulgação das informações. Por meio da quantificação dos espaços nas páginas que são dedicados a estas temáticas, de acordo com o nível de interesse e o destaque proporcionado, o autor estabelece suas relações, cuja discussão qualitativa ainda não foi publicada.



Figura 22

Mas não só revistas e jornais têm recorrido ao esporte e a outras atividades para venda de produtos, eventos ou informações. A televisão com seus amplos recursos de imagem e som tem tornado, cada vez mais, o corpo uma escultura a ser admirada no suor da atividade, na serenidade do descanso, na exposição em razão do uso de poucas roupas e na exaltação da estética "perfeita".



Figura 23

O destaque nas imagens do corpo, em programas como a novela "Malhação" da emissora Globo, levou Gomes (1999) a pesquisar nas Ciências da Informação e Comunicação as imagens exibidas sobre o modelo estético da sociedade contemporânea, que dita as regras do cultivo do corpo, do desejo coletivo pela saúde e do referencial de um padrão de comportamento. Para a autora *"o programa coloca o corpo em evidência, conferindo uma significação imaginária que funciona como fonte imagética de informação para os sujeitos sociais, formados e informados sobre como tratar e vivenciar o corpo"*(p.383).



Figura 24

É fato amplamente discutido aqui que a indústria cultural tem utilizado a imagem corporal, servindo como informação visual. Esta é uma preocupação extremamente pertinente para este trabalho.



Figura 25

Entretanto, a produção das informações sobre a cultura corporal nos meios de comunicação não está somente sob a responsabilidade de pessoas alheias à área; existem algumas tentativas de intervenção por profissionais especializados. É neste sentido que a terceira categoria **Profissionais de Educação Física na mídia**, é aqui reportada.

No resgate histórico empreendido por Carvalho (1994) ao descrever o programa "*Hora da Ginástica*" evidencia-se um exemplo revelante. Este trabalho criado e realizado pelo prof. Oswaldo Diniz Magalhães, de 1932 a 1983, surge para divulgar ensinamentos de saúde, moral e civismo, e perdura por 51 anos e 3 meses através da radiodifusão no Rio de Janeiro.

Na época, Diniz, preocupado com o baixo nível de saúde da população e a pouca aplicação das atividades físicas, traça um plano de ação da escola de saúde, moral e civismo, que consiste de duas partes: a *ginástica* (sistema calistênico ao ritmo musical, marcha, exercícios livres e com bastão, corrida e marcha final) e o *suplemento-divulgação educativa*, suporte teórico composto pelos pensamentos do dia, hino, correspondências e temas ligados a saúde, civismo e moral, mapa dos exercícios de ginástica, selecionados para serem realizados por crianças e adultos de ambos os sexos.

Carvalho (1994: 35) relata que Diniz formou-se em Educação Física no Instituto Técnico das Associações Cristãs de Moços Sul-Americanas em 1927, e que ele dizia que os objetivos da Educação Física eram: "*saúde, perfeito funcionamento orgânico, resistência física, elegância, disposição, percepção rápida, agilidade, bom humor, otimismo, disciplina e perseverança*"; e que além disso, incentiva o exame periódico de saúde, respondendo às dúvidas enviadas por correspondência pelos alunos, escrevendo artigos sobre temas ligados à saúde e a Educação Física, higiene, moral e civismo, incluindo, por exemplo: boa atitude do corpo, dieta e exercícios, o esforço revigorante do exercício e o esforço fatigante do trabalho.

A atuação pioneira de um profissional de Educação Física, por meio da mídia, com o paradigma de sua formação e de sua época, ao elaborar um programa educacional de atividade física e conseguir mantê-lo por meio século,

mostra a outros profissionais que existe a possibilidade de atuar de forma crítica e criativa na construção de conceitos sobre as práticas corporais.

Este tipo de atuação, torna-se uma exigência em função do avanço dos recursos tecnológicos, da velocidade e quantidade de informações a que as pessoas têm acesso e dos investimentos comerciais dos produtores e patrocinadores na elaboração de reportagens, documentários, espetáculos e da transmissão ao vivo de eventos. E deve dar-se no sentido de ensinar a apreciação estética, a visão crítica dos conteúdos das informações que as crianças e adolescentes recebem dos meios de comunicação sobre a cultura corporal.

Por isso, discuto uma quarta categoria ***fundamentos científicos para analisar mensagens veiculadas pela mídia***, enfocando por intermédio dos estudos de diversos autores, questões como: (1) a formação crítica dos profissionais de Educação Física incluindo em seus currículos estudos sobre a mídia (Pires, Gonçalves e Padovani, 1999); (2) a associação desses profissionais com jornalistas/impressão (Camargo, 1999a); (3) a interpretação dos discursos pelos pesquisadores e professores (Betti, 1998; 1999); (4) a população que pratica e assiste às práticas corporais (Betti, 1998; Amaral, 1999).

Pires, Gonçalves e Padovani (1999) pesquisam sobre a recepção à mídia esportiva entre acadêmicos de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tentando fazer uma associação entre as opiniões dos alunos e a posição curricular. A partir de 25 questões, caracterizando um estudo transversal de natureza descritivo-exploratória, distribuído em três grupos (calouros, intermediários e formandos), os autores elaboram e aplicam uma escala de opinião do tipo Likert, com questões que vão da perspectiva ingênua-idealista a posturas mais críticas.

Para estes autores a estrutura curricular não se mostrou significativa nos resultados estatísticos obtidos, mas permitiu levantar a preocupação de que durante a formação profissional devem ocorrer estudos relativos à interação entre esporte e mídia, para que as intervenções profissionais também sejam críticas e capazes de gerar nas pessoas a necessidade de refletir sobre estas questões.

Ainda sobre o papel das mediações, Amaral (1999: 402) realiza um estudo descritivo, analisando a relação entre as mensagens televisivas e o discurso dos

praticantes; abordando o significado da prática de atividades físicas e o conceito de corpo no discurso de praticantes em parques, academias e clubes da cidade de Porto Alegre. Para ela é fundamental uma ação educativa dos profissionais *"para informarem e conduzirem um processo de apropriação e crítica das mensagens televisivas, enaltecendo e criando espaços competentes de valorização da cultura corporal"*.

Camargo (1999a) defende a necessidade de envolvimento de profissionais de Educação Física na elaboração das mensagens na mídia sobre a cultura corporal, fornecendo aos jornalistas fundamentação para elaboração das informações e narração dos eventos. Isso deve dar-se por meio de consultorias, parcerias e revisão técnica das matérias.

É então, por acreditar na necessidade de "abrir ou ganhar espaço" na mídia, que nesta discussão se ressalta a exigência da competência profissional para exercer tal atuação.

Neste contexto, apresento a categoria **utilização de recursos da mídia por profissionais de Educação Física**, objetivando apontar alguns princípios que diferenciam quando há um profissional intervindo por meio da mídia em sua área de formação e pesquisando para a elaboração de mensagens.

Pereira (1998) idealizou e mantém o *Centro Esportivo Virtual*, o qual facilita a disseminação e busca da informação para profissionais, estudantes e pesquisadores, vinculado ao Núcleo de Informática Biomédica (NIB) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Este centro é um website em permanente construção, o qual busca ser referencial de informação em Educação Física e Esportes, movimentando listas de discussão, eventos, revistas e teses. Como Comunidade Virtual, "administradores" de listas, profissionais especializados em cada área, coordenam as discussões que são geradas pelos participantes.

Fica aqui evidenciado que, além de posicionamentos críticos em relação à mídia, alguns profissionais têm proposto caminhos.

Ferreira Jr. (1997), após analisar as possibilidades pedagógicas desenvolvidas no Projeto Expressão, Kidlink House Espaço Ciência, sobre a sistematização e a organização do conhecimento para a aprendizagem em processos interativos,

utilizando as modernas tecnologias educacionais, para a produção do conhecimento no âmbito da cultura corporal, almeja possibilitar o acesso, produção e socialização do conhecimento, pelo eixo da intervenção pedagógica.

Apresenta um trabalho que se desenvolve desde abril de 1997, no qual os profissionais, alunos e monitores estudam o processo ensino-aprendizagem mediado pelo computador para realização de pesquisas na Internet (sistematizando dados para os conteúdos). Complementa-se com oficinas para vivência das "*diversas formas de comunicação e expressão, desde as linguagens corporais - dança, jogos, mímica, ginástica, linguagem musical, linguagens artísticas- cênicas e plástica, até a linguagem computacional*" (p. 518). Considera-se os participantes como produtores do conhecimento, que conjuntamente planejam, avaliam, organizam os registros e buscam recursos e financiamentos.

Alguns profissionais propõem formas de intervir utilizando as imagens que os meios de comunicação utilizam para disponibilizar e divulgar a cultura corporal. Por meio destes trabalhos são estabelecidos parâmetros de atuação para estudar na rede Internet as imagens dos movimentos do corpo.

Ferreira (1994: 53) sugere a utilização do videoteipe para veicular outras concepções (formas) de esporte voltadas para Educação Física e Educação para o lazer, abrangendo mais elementos da cultura corporal, não somente o esporte. Tornar os vídeos de uso do maior público possível por intermédio dos baixos custos de produção e distribuição. Para o autor, os vídeos podem mostrar o esporte e/ou outras atividades corporais de forma adequada às necessidades e realidades locais (regionais e sociais), respeitando a cultura de movimento tradicional da localidade ou região.

Nesta mesma direção de intervenção, Betti (1998) sugere trabalhar com a *mixagem*. Trata-se da associação dos aspectos do esporte teleespetáculo à aula "*tradicional*", trazendo por intermédio de vídeos "*o mundo do esporte para dentro da escola*", debatendo questões como a ocorrência de violência nos eventos e práticas esportivas, as intenções governamentais em Olimpíadas, Copa do Mundo, Jogos Pan-Americanos, Jogos da Amizade, por exemplo. O autor ainda sugere o

uso do estéreo, isto é, aprender a linguagem específica do esporte teleespetáculo, aprender a produzir imagens, e o equilíbrio entre assistir e praticar.

Estes estudos ora apresentados demonstram um dos possíveis panoramas de como a mídia vem interferindo nas informações sobre a cultura corporal e mostra alguns caminhos possíveis de serem vislumbrados.

No próximo capítulo, discuto a linguagem e a imagem, no contexto da produção cultural das informações que sofrem interferência da opção estética, política e ideológica de seu produtor.

Capítulo 2

A educação da memória e a programação dos sentidos

A “**educação da memória**” é uma metáfora das informações que vão sendo registradas pelas pessoas a partir das experiências cotidianas, de forma direta e indireta. A construção desta memória se dá por meio da relação entre a organização, seleção, transmissão e interpretação de mensagens, tanto de textos escritos quanto de imagens.

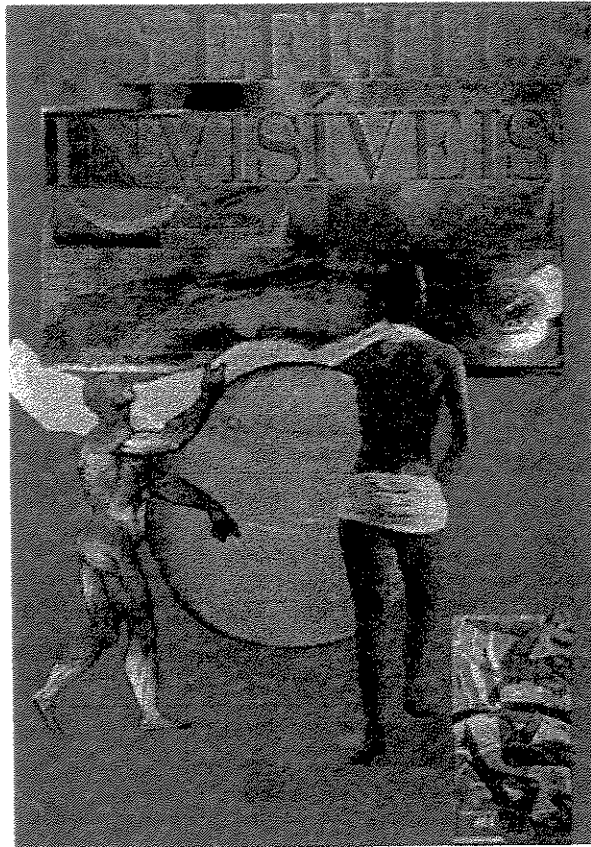


Figura 26

Analiso ambas as linguagens por entender que:

"as imagens são provavelmente o principal conteúdo de nossos pensamentos, independente da modalidade sensorial em que são geradas e de serem sobre uma coisa ou sobre um processo que envolve coisas, ou sobre palavras ou outros símbolos, numa dada linguagem, que correspondem a uma coisa ou a um processo. Escondidos atrás dessas imagens, raramente ou nunca chegando ao nosso conhecimento, existem de fato numerosos mecanismos que orientam a geração e o desenvolvimento de imagens no espaço e no tempo" (Damásio, 1996: 136).

Como diz o autor, existem mecanismos que se escondem atrás da mensagem claramente anunciada. Sendo assim, as questões sociais, estéticas, políticas e religiosas podem determinar a produção cultural da informação, a qual atua na *educação da memória*, formando um imaginário indireto, que segundo Calvino (1990) suscita a limitação da imaginação individual ao conjunto de imagens pré-fabricadas que a cultura fornece.

Isto significa que as mensagens "*encerram toda uma concepção da sociedade que é utilizada como modelo pelo receptor, seja consciente ou inconsciente*" (Merchán e Porras, 1994: 90). A "*memória natural*" do indivíduo é transformada à medida que este tem acesso às informações, as quais vão determinar sua "*memória artificial*", caracterizando-se assim uma *programação dos sentidos*.

Esta metáfora, "**programação dos sentidos**", é definida a partir do que Almeida (1999) escreve sobre o *programa visual*, que consiste em visualizar um local (prédio, sala etc.) para facilitar a memorização. Esses locais devem se relacionar a algo fantástico, de forma a tornarem-se inesquecíveis. Devem ter características arquitetônicas (iluminação, distâncias, foco, ângulos, forma de objetos) e uma ordem narrativa, contando também com momentos de descontinuidade, chamados de "Silêncio Visual", os intervalos sem mensagem. Esse programa é descrito pelo autor, fundamentando-se no *Ad Herennium* (obra sobre a retórica e a memória, anterior ao século XV) e na *Arte da Memória* de Jonathan D. Spence. O autor aconselha que se escolham locais de fácil permanência na memória (como uma casa ou prédio com colunas), que se organizem as informações em séries numa ordem que pode ser repetida oralmente. A importância do fantástico, do inesquecível e, principalmente, do silêncio está em gerar a internalização do novo, recentemente apresentado.

Assim, com base no conceito de *programa visual* do autor, crio a metáfora da *programação dos sentidos* por uma referência aos cinco sentidos humanos num programa constante de educação cultural, sobre as informações e os conhecimentos da cultura corporal. A memória é então educada pelas imagens, que a mídia oferece para serem contempladas, que são na verdade questões

ideológicas de cunho mercadológico, produzidas para narrar mitos que se cristalizam em modelos.

A memória natural nasce simultaneamente ao pensamento; já a memória artificial é fortalecida e conduzida no âmbito cultural e social. Neste contexto, o Coletivo NTC (1996: 304) afirma que:

"a memória das pessoas é assim construída e reconstruída permanentemente não apenas no movimento natural do ser e suas elaborações mentais mas também com auxílio mediático tecnologicamente sedutor para dar mais cor, movimento, sentido estético e lógica performática à memória em permanente construção".

O papel da mídia na construção da memória oscila na "necessidade de lembrar" e na "necessidade de esquecer". Os procedimentos envolvem o priorizar, o selecionar, o organizar e descartar. Reeves (1993) denuncia que somos influenciados culturalmente, o que nos prepara para compreender certos fenômenos e outros não. Como humanos, jamais somos completamente condicionados.

Para Assmann (1996), no contexto de profusão de conhecimentos disponíveis e emergentes, o foco deve deslocar-se da memorização de saberes instrumentais para, então, privilegiar a capacidade de acessá-los, decodificá-los e manejá-los.

A idéia de programa visual de Almeida (1999) associa fatos a locais para tornar os eventos mais espetaculares e fantásticos o que potencializa a memorização. Com base nesta concepção, é possível estabelecer a seguinte relação: o espetáculo do corpo é uma cena narrada, organizada em determinado espaço, para ser percebida, sentida e memorizada pelo espectador. As grandes jogadas, os feitos heróicos, os recordes, são valorizados por equipamentos, roupas, cores, hinos e bandeiras, lágrimas derramadas, sorrisos, gestos de glória ou desespero, a exaltação da conquista suada ou da chegada tardia por milésimos de segundo, os imensos ginásios e estádios, quadras, autódromos, por exemplo, são locais míticos e fantásticos onde o espetáculo corporal é encenado para ser assistido por várias pessoas, tanto pessoalmente quanto através dos meios de comunicação (principalmente pela televisão).

Tanto a imagem utilizada na construção do espaço como a forma de contar a história do corpo em movimento são potencializadas para gerar emoção no receptor. A mobilização pela sensibilidade afeta questões muito amplas e intrínsecas às ações humanas, quando o interesse está também em sensibilizar a população ao consumo de conceitos e produtos para saúde, estética e atividade física. Por isso, a preocupação de estudar a imagem torna-se um instrumento do conhecimento mais poderoso que o texto, pelos recursos que disponibiliza. Afinal, muito mais que ilustrar um texto ou idéias, a imagem é uma mensagem em si, a qual pode gerar diferentes interpretações, é composta de vários elementos e se organiza entre figura e fundo, parte e todo.

Para Santaella e Nöth (1998) existem três paradigmas da produção da imagem: *pré-fotográfico*, *fotográfico* e *pós-fotográfico*, diferenciados quanto aos meios de produção, armazenamento e transmissão; o papel do agente e do receptor, a natureza da imagem e a relação com o mundo.

O interesse aqui é no *paradigma fotográfico* do registro das imagens, por meio de técnicas óticas de formação da imagem (envolvendo fotografia, cinema e vídeo), e no *paradigma pós-fotográfico*, a elaboração sintética da imagem por meio de uma série de operações abstratas, modelos, programas, cálculos no computador; afinal ambos são necessários na utilização da imagem tanto na composição desta dissertação quanto para a elaboração de seu "produto", o *website*.

O caráter dominante da imagem da era pós-fotográfica surge da possibilidade de mergulhar em suas dimensões tridimensionais e circunvoluções. Para os autores, a relação que estabelecem é quase orgânica, e a advertência principal é "*se o alegado poder manipulador das mensagens pictóricas pode também originar-se de um potencial semiótico para mentir, isto é, fazer afirmações pictóricas com objetivo de iludir*" (p.195). Por isso, devemos sempre examinar a mentira nas mensagens pictóricas e a dimensão sintática da verdade. Segundo Santaella e Nöth (1998) a imagem deve ser interpretada no seu contexto mais amplo, em função de sua função pragmática aberta e indeterminada.

Como a leitura de uma imagem depende diretamente da experiência, da memória, do contexto cultural e social, há uma carga valorativa de cada indivíduo que dá contorno, definição, simetria, regularidade, continuidade, forma e unificação a ela. Recursos para atrair a atenção, motivar e gerar interesse fazem parte do processo perceptivo, dependente da intensidade do estímulo. Neste sentido, podem coexistir, ao mesmo tempo, conteúdo perceptivo consciente e carga valorativa inconsciente, como mensagem subliminar.

Segundo Ferrés (1996) pode-se fazer ainda uma outra distinção entre mensagens univalentes e polivalentes. A primeira busca o seqüencial e a memorização exata como o modelo apresentado; já a segunda se desenvolve em espiral, na ultrapassagem do concreto para o imaginário, em interação constante do receptor com a fonte.

Para o mesmo autor, o processo de retenção é alterado de acordo com o veículo de divulgação, interferindo nas porcentagens de *retenção mnemônica*. Apresento quadros adaptados das pesquisas de Ferrés (1996), sobre as porcentagens de memorização, isto é, como estudantes aprendem dependendo dos sentidos envolvidos e quais as porcentagens de dados memorizados de acordo com os métodos de ensino utilizados.

Como aprendem	
.....	1% por meio do paladar
.....	1,5% por meio do tato
.....	3,5% por meio da olfação
.....	11% por meio da audição
.....	83% por meio da visão

Adaptado de Ferrés (1996)

Métodos de ensino		
	Dados mantidos após 3 horas	Dados mantidos após 3 dias
Somente oral	70%	10%
Somente visual	72%	20%
Oral e visual	85%	65%

Adaptado de Ferrés (1996)

Porcentagem dos dados memorizados pelos estudantes
10% do que lêem
20% do que escutam
30% do que vêem
50% do que vêem e escutam
79% do que dizem e discutem
90% do que dizem depois realizam

Adaptado de Ferrés (1996)

A linguagem tem significados dinâmicos e não estáticos, pode representar outro objeto ou idéia. Assim sendo, saber descrever ou enumerar elementos de uma imagem não implica reconhecer seu contexto e interpretar as mensagens que sejam transmitidas.

Isso levanta a discussão sobre um provável analfabetismo visual. Segundo Aparici e García-Matilla (1989) a leitura realizada por indivíduos não alfabetizados para imagem, geralmente, é de caráter emocional, não decifrando sua forma ou conteúdo (com criticidade e consciência), ocorrendo numa relação quase "hipnótica".

Como base nisso, os autores falam da necessidade de educar para leituras críticas das imagens (gráficas, visuais, sonoras, audiovisuais) por meio da aprendizagem dos elementos que as compõem de forma que transformem o simples receptor de imagens em emissor de significados.

É pela preocupação com a necessidade de **leitura crítica** que este trabalho busca estudar a imagem, os elementos que a compõem e converter receptores em emissores; isto envolve não apenas escolher planos e focos (pelas opções estéticas) mas inclui elementos políticos e ideológicos de determinado contexto social e cultural.

O compromisso educacional assumido pretende desenvolver posicionamentos críticos e criativos sobre a cultura corporal como parte da produção cultural do ser humano. Isto é, da mesma forma que se produzem a linguagem escrita e a oral, que se fabricam ferramentas e objetos, que se realizam cálculos matemáticos, o ser humano cria e transforma a linguagem corporal, caracterizando-a como produto cultural.

O desafio estabelecido é a necessidade de alfabetizar para os signos e símbolos das imagens pertencentes à cultura corporal. É importante que o espectador aprenda que, para compreender a imagem, isto é, após o impacto do contato inicial, procure significados, interprete mensagens, questione-as e analise-as criticamente.

Sendo este **processo de interpretação e análise** momentâneo, dinâmico e alterável, pode ser afirmado por intermédio dos estudos de Alonso, Matilla e Vázquez (1995) que a mensagem icônica incorpora alto grau de polissemia, podendo ser interpretada de diversas formas por diferentes receptores; e ainda, um mesmo receptor pode dar múltiplos significados à mesma imagem.

Os elementos básicos da imagem segundo Aparici e García-Matilla (1989) são: ponto, linha, luz e cor. Adaptei seu texto numa tabela, destacando alguns itens para cada elemento:

Elementos Básicos	Características
PONTO	• poder de atração visual • foco de atenção • converte-se no centro visual da imagem (mesmo que não coincida com o centro geométrico)
LINHA	• "um ponto em movimento" • concretiza a essência da informação • quando em diagonais, define linhas de força e/ou linhas de interesse
LUZ	• rompe a monotonia e conduz a imagem central • permite criar sombras • resalta cores, volumes e profundidade • expressa sentimentos e emoções • cria atmosfera poética
COR	• diferentes formas de incidir redimensionam significados • é essencialmente luz (corresponde a uma determinada longitude de onda) • diferencia-se em primárias e secundárias • propriedade de tonicidade, saturação e luminosidade • ampliam a subjetividade por específicas conotações para dado grupo social, idade, sexo, cultura

Adaptada de Aparici e García-Matilla (1989)

É essencial conhecer como os elementos da imagem organizam uma mensagem quando se almeja elaborar um material educacional. Tal preocupação é fundamental pela possibilidade de construção da memória artificial da criança. Para tanto, recorro, aos estudos de alguns autores nacionais e internacionais empenhados nestes questionamentos, os quais expõem em suas pesquisas uma provável interferência dos diversos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação na construção do mundo infantil, juvenil e adulto. Ao mesmo tempo, é preciso destacar que existem pesquisadores que dizem ser complicado analisar a questão das influências em razão da dificuldade de isolar todos os fatores.

Existem, então, dois níveis básicos de interpretação: o *denotativo*, relacionado ao reconhecimento perceptivo, e o *conotativo*, no qual o significado é estabelecido com base em convenções culturais.

É na perspectiva de problematizar o papel das informações na formação de crianças e adolescentes, que abordo, a seguir, as pesquisas de Penteado (1997); Alonso, Matilla e Vázquez (1995) e Tassara (1998).

Penteado (1997: 220) defende que a literatura destinada às crianças (em especial no período referente aos primeiros anos escolares) pode atuar como veículo de aprendizagem e socialização, esclarecendo que:

"a literatura infantil reflete as crenças, os valores e as atitudes de uma cultura; a pedagogia funciona de forma diferente em diferentes ambientes culturais; e, as opiniões, atitudes e valores das crianças podem ser moldados por aquilo que lêem".

O autor, partindo da hipótese de que as leituras infantis podem ter algum impacto nas idéias e na visão de mundo do adulto, estuda os *"filhos de Lobato"* (brasileiros que entre as décadas de 1930 e 1950 tinham como principal leitura - infantil e juvenil - as obras do escritor e que na época de seu estudo tinham idades entre 40 e 60 anos). Por meio de pesquisas de opinião pública, são citados temas ligados às idéias políticas, nacionalistas, cooperativas, egocêntricas e também à sabedoria, à criatividade, erudição, autoridade, religiosidade, aspectos que, para

os entrevistados, teriam sido apreendidos nas leituras provenientes de Monteiro Lobato.

Além do estudo sobre textos, algumas investigações têm sido feitas sobre os programas televisivos. Como exemplo, Alonso, Matilla e Vázquez (1995: 61) citam a pesquisa de Serrano (1987) que relaciona as imagens transmitidas em um programa de televisão- no qual o personagem Evel Knevel realizava várias "proezas" esportivas (como salto de moto de uma rampa alta à outra distante)- com as inúmeras consequências sofridas pelos jovens que tentaram reproduzir as mesmas atitudes heróico-esportivas. Tal fato ficou conhecido como a "*Síndrome de Evel Knevel*", período no qual registrou-se pelo alto índice de dentes quebrados como também de fraturas de mandíbulas e maxilares.

Alonso, Matilla e Vázquez (1995) citam um desenho animado exibido na Espanha, a série "*Campeones*" que ressalta a espetacularização, os lances violentos na competição esportiva, expõe o individualismo e estratégias maldosas para ganhar (e não só competir) em um jogo de futebol - com frases e atitudes que valorizam a vitória a qualquer custo. Os discursos e gestos, segundo os autores, demonstram os valores dos participantes e o papel do herói, que ao realizar jogadas individualmente é admirado com fanatismo pelos companheiros de equipe que praticamente não tocam na bola.

Os mesmos autores analisam outros programas infantis e comentam que, em um deles, um dos personagens levanta a saia das meninas durante o jogo e exclama que isso o fez acertar a cesta no basquetebol. Este comportamento foi repetido pelas crianças nas escolas após sua exibição, conforme constatam em suas pesquisas.

É neste sentido que Tassara (1998), baseando-se em Jobim e Souza, Ferreira e Teberosky, e Bakhtin, entrevista crianças de 4 a 7 anos (matriculadas em seis escolas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo) sobre as cosmogonias e as narrativas míticas e/ou explicativas da origem do mundo, dos homens, das mulheres, das crianças e dos demais seres vivos, além das "coisas materiais". Só que sua pesquisa foi realizada logo após a morte de Ayrton Senna, e portanto a pesquisadora registrou um grande número de crianças que falavam

deste piloto. Em decorrência disso, ampliou o foco de atenção de sua pesquisa para o sensacionalismo do espetáculo sobre a morte de um ídolo do automobilismo brasileiro, que pode ser acompanhado "ao vivo" e repetido várias vezes pela televisão. O conteúdo apresentado nos programas televisivos é foco central de questionamentos, em razão do poder de gerar imitações de hábitos e atitudes, interferindo na definição de preferências e atuando na formação de valores da criança.

Estas pesquisas relatadas tentam demonstrar que provavelmente existe influência da mídia nos comportamentos que são repetidos pelas crianças. Entretanto, em função da dificuldade de isolamento de todos os fatores ligados a uma possível interferência, em razão de os mecanismos de avaliação serem insuficientes, existem ainda muitas questões que não puderam ser analisadas.

Algumas investigações científicas aprofundam-se na representação visual e na representação mental, temas de estudos de duas ciências, a semiótica e a ciência cognitiva, das quais Santaella e Nöth (1998) esclarecem alguns pontos básicos:

- a representação mental da informação lingüística e visual refere-se aos modelos de conhecimento e processos cognitivos, para organizar como ficam armazenadas as informações escritas ou visuais, se por: idéias (baseadas na dicotomia aristotélica da matéria, postulando modelo pela relação de iconicidade entre coisas e idéias); imagens (relacionadas aos modelos imagéticos da representação mental, chamada de representação analógica); se por símbolos (representação da linguagem, dos conceitos por símbolos); ou estados neurofisiológicos (suposição de que as representações mentais constituem processos neurofisiológicos). Outras correntes defendem que as imagens são cópias da realidade, como processo de espelhamento. A psicologia cognitiva, segundo os autores, também entende a imagem como reprodução e representação mental, mas contendo linhas distintas sobre a fundamentação entre o pensamento codificado simbolicamente e em forma de imagens.

A imagem é um texto podendo ampliar uma informação, reduzi-la, ou ainda, manter o que foi apresentado textualmente, estabelecendo relações de

coexistência, co-referência e/ou ilustração. As imagens direcionam o leitor/observador de acordo com o contexto em que são apresentadas e com o conhecimento/interpretação dele sobre o assunto, permitindo amplos e diferenciados significados.

Assim, as **imagens** e as **palavras formam uma teia intersticial**. É preciso tentar explorá-la de modo global, focando de vários ângulos e em diversos momentos. Ao interpretar uma imagem, deve-se saber que ela constitui uma estrutura narrativa e argumentativa complexa. Por isso, as convenções culturais são necessárias para o entendimento das imagens, que se tornam símbolos quando o significado de seus elementos só pode ser entendido por meio de um código dessas convenções.

É neste sentido que utilizo a metáfora "palavra da imagem", fazendo referência aos significados de seu discurso. As imagens permitem, então, apresentar réplicas do visível ou captar o real, criar a multiplicação do infinito, ou distorcer uma realidade ao representar, em diferentes pontos de vista, um mesmo fenômeno e fragmentando o todo.

Já a ciência cognitiva tem como base a idéia de representação mental apostando na possibilidade dos indivíduos terem imagens e várias linguagens memorizadas/compreendidas.

A capacidade de classificar em categorias é necessária para organizar as informações a que temos acesso. Isso significa que precisamos criar sistemas de regras, o que pode ser uma forma de reduzir a carga a ser memorizada, utilizando-se critérios de similaridade ou diferenças. Esta visão de Pinker (1998: 335) permite entender que *"aprender envolve mais do que registrar experiências; requer expressar os registros da experiência de modo que eles façam generalizações"*, estas devem propiciar ao indivíduo estruturar o novo e rever o conhecido.

Essas generalizações são possíveis devido aos mecanismos inatos projetados para efetuar-lo, e influenciadas pelo processo cultural de aprendizado.

Pinker (1998) esclarece algumas questões no plano das representações, revelando que o cérebro humano utiliza quatro formatos principais que são: (1) *imagem visual*, mosaico bidimensional que representa pontos no campo visual, é trazido da memória de longo prazo e não dos olhos; (2) *representação fonológica*,

ocorre em cadeia e está ligada à memória de curto prazo (de 1 a 5 segundos), podendo ser explicada por trechos de sílabas que mentalmente repetimos num tempo suficiente para utilizá-la; (3) *representação gramatical*, hierarquicamente estruturada contendo substantivos e verbos, sentenças e expressões, temas e radicais, fonemas e sílabas; (4) *mentais*, que é a linguagem do pensamento em que expressamos nosso conhecimento conceitual, "é a língua franca da mente, o tráfego de informações entre módulos mentais que nos permite descrever o que vemos, imaginar o que nos é descrito, seguir instruções".



Figura 27

Por intermédio desta dissertação busco levantar questionamentos pertinentes às implicações educacionais da revolução que existe neste campo de investigação, pois este trabalho se preocupa tanto com a produção de materiais educacionais como com a forma de sua aplicação, relevando o nível de compreensão de crianças e adolescentes.

Sabe-se que Jean Piaget mostrou que crianças pequenas têm um modo próprio e característico de representação do mundo, diferente do adulto. Em linhas gerais, os bebês vivem num mundo de percepções e ações sensoriais; as crianças num mundo de símbolos e conceitos; e os adolescentes são capazes de raciocinar abstratamente com símbolos e conceitos, superar a perspectiva

desenvolvimentista, o que permite pensar que, num dado grupo de determinada idade, cada indivíduo pode estar num momento diferente destes estágios.

Ainda com respeito à cognição, o lingüista Noam Chomsky contestou Piaget sugerindo que as crianças nascem com determinadas representações mentais, que se desenvolveriam com diretrizes específicas.

Estes estudos sobre a mente e suas potencialidades foram importantes para que Gardner (1994, 1998a, 1998b, 1999, 2000) anunciasse a teoria das Inteligências Múltiplas, na qual cada uma das oito inteligências possui uma forma distinta de representação mental. Gardner concorda as idéias de Chomsky sobre a abordagem de formas universais de representação mental, entretanto ressalta que os indivíduos têm suas peculiaridades, as quais podem se alterar com o tempo, com as experiências e com os diferentes sentidos atribuídos a estas.

As representações mentais são formadas, então, pelas imagens mentais dos objetos e dos fenômenos do mundo exterior que se conservam na consciência, sobre as bases da percepção e de sensações anteriores. Estas se mostram como uma forma importante de reflexo subjetivo do mundo objetivo e têm um grande significado na vida humana. Onischenko (1988) diz que se não houvessem estas representações, o conteúdo da consciência seria extremamente limitado, pois elas são integrantes do processo de sensação, percepção e pensamento.

Juntamente com as representações dos fenômenos e objetos do meio, as *representações motoras* refletem as particularidades dos próprios movimentos e ações. Assim sendo, as representações mentais sobre nosso movimento se diferenciam dos movimentos dos outros, tanto por seu conteúdo quanto por sua natureza, isso porque as representações sobre os movimentos das outras pessoas têm uma forma visual, ao passo que as dos próprios movimentos estão formadas por "imagens" musculares-motoras. Este é um dos fatores pelos quais o modelo observado não pode ser prontamente repetido. Pode ser repetido mas nunca é igualado.

As representações mentais e motoras do mundo exterior formam uma unidade orgânica: as duas surgem sobre a base de uma interação ativa com o meio. Então, quando visualizarmos mentalmente um movimento, é importante

localizá-lo no local específico de nosso interesse, e ao dotá-lo de significado aumentam-se as possibilidades de memorização e compreensão.

As pesquisas sobre a relação entre mente e cérebro, razão e emoção que superam o tradicional dualismo do pensamento ocidental, são apontadas por Damásio (1996) quando diz que o conhecimento factual chega à mente sobre a forma de imagens formadas em situações nas quais os sentidos são usados diretamente, e chamam-se *'imagens perceptivas'*. Já os pensamentos que temos, que evocamos na recordação, também são formados por imagens, chamadas pelo autor de *"imagens evocadas"*, construindo a memória de algo que já passou e que pode vir a ser ou acontecer. Ambas são construções cerebrais, que após serem percebidas são decodificadas e transportadas através das sinapses eletroquímicas dos neurônios.

Em função das possibilidades de armazenar e evocar, podemos recordar um dado conhecimento, que não é uma fotografia ou texto igual ao original, mas uma interpretação reconstruída, que pode evoluir de acordo com as experiências. Para Damásio, estas imagens mentais explícitas, que podemos evocar, surgem da ativação sincrônica e transitória de padrões de disparo neural, topograficamente organizados em vários locais do cérebro, definindo o que se chama de *"representações dispositivas"*. Estas são organizadas de tal forma que permitem meios de reconstruir as imagens, quando disparadas em sincronia.

Para Damásio (1996: 132) *"as representações dispositivas constituem o nosso depósito integral de saber e incluem tanto o conhecimento inato como o adquirido por meio da experiência"*. O "depósito" do saber inato baseia-se neste tipo de representação existente no hipotálamo, no tronco cerebral e no sistema límbico; já o do saber adquirido, nos córtices de alto nível como ao longo de muitos núcleos de massa cinzenta, localizados abaixo do nível do córtex.

Da aquisição do conhecimento novo ocorre a reorganização contínua dessas representações, e podem tornar-se conscientes de modo lingüístico ou não.

O autor afirma adiante (p.266) que:

"nunca saberemos quão fiel é nosso conhecimento em relação à realidade 'absoluta'. O que precisamos ter, creio que temos, é uma notável consistência em termos das construções da realidade que os cérebros de cada

um de nós efetuam e partilham". Por isso, é importante que os conceitos sejam categorizados, consistentes, já que "a realidade mental, neural e biológica é a nossa realidade"(Damásio, 1996: 266).

Baseados em diversos autores, Santaella e Nöth (1998) apresentam três pólos de interpretação para a compreensão da relação imagem e texto, que são: a "*redundância*" (quando uma imagem é inferior ao texto), a "*informatividade*" (quando é superior ao texto) e a "*complementaridade*" (no caso de equivalência). Defendo que a imagem é um "texto" na medida em que possui conteúdos que complementam as discussões científicas, e ainda produzem informações que somente palavras não conseguem suprir.

Uma outra relação apontada pelos autores, refere-se a três planos de expressão das imagens: "*coexistência*" (quando a palavra está inscrita na imagem), *interferência* (quando aparecem numa mesma página mas separadas) e de *co-referência* (quando aparecem numa mesma página mas se referem a questões independentes). Assim, também escrevo esta dissertação utilizando imagens.

A relação direta entre dependência lingüística e a autonomia das imagens, revela que "*o código hegemônico deste século não está nem na imagem, nem na palavra oral e escrita, mas nas suas interfaces, sobreposições e intercursos*" (Santaella e Nöth, 1998: 69). Estes códigos tornam-se interdependentes quando no momento da interpretação, afinal, o auxílio da linguagem é essencial no processo de descrição e compreensão da imagem.

Recorro, então, à utilização de imagens como "discursos visuais" que atuam na educação da memória, gerando efeitos visíveis e invisíveis, como dizem os mesmos autores:

"as imagens podem ser usadas para asseverar ou enganar sobre fatos da dimensão semântica, sintática e, com certas reservas, também pragmática. (...) A maioria das estratégias manipuladoras da informação pictórica nos meios de comunicação não são falsificações diretas da realidade expressas de maneira assertativa, mas manipulações através de uma pluralidade de modos indiretos de transmitir significados" (p.208).

Entender questões como estas, no campo da cognição, tem implicações fundamentais sobre a educação, porque alteram a forma de atuar em relação ao

conhecimento e à aprendizagem, tanto com crianças quanto com adolescentes (não citamos outras fases por não serem o foco deste trabalho).

Como a meta é um distanciamento da padronização dos modelos transformados em mitos, defende-se que o acesso à cultura corporal pode se dar tanto para estudá-la quanto para conduzir pessoas a experimentarem as diferentes possibilidades dos movimentos corporais.

A pluralidade e os diversos significados transmitidos sobre a cultura corporal conduziram a reflexão sobre o papel da mídia na construção e re-construção do modelo do mito e outros aspectos relacionados a esta temática.

No capítulo seguinte, enfoco os recursos da Internet aplicados à educação, situando-os na Revolução Tecnológica. Fundamento, então, a possibilidade de tornar consciente o processo de programação dos sentidos e de educação da memória, e até mesmo modificá-los, ao elaborar e disponibilizar em rede um ambiente interativo, pautado em estratégias de compreensão crítica e criativa com crianças e adolescentes sobre a cultura corporal.

Capítulo 3

A Internet no panorama das inovações tecnológicas

As modificações das relações da sociedade humana com o meio e uns com os outros ocorreram em função dos investimentos na busca por romper fronteiras, ampliar recursos, concretizar descobertas, num processo de conquista de terras e mares. Há, em nossa evolução, dois momentos que devem ser lembrados, como marcos, pois registraram longos processos de mudanças e representaram o ápice das transformações da civilização humana: a Revolução Agrícola e a Industrial.

A Revolução Agrícola resultou dos investimentos gerados pelas invenções das máquinas para acelerar as atividades cotidianas e aproveitar ao máximo os produtos da terra; pela identificação das fronteiras territoriais. A Revolução Industrial ficou marcada pelo desenvolvimento da escrita; pela expansão do registro do saber sistemático (teórico ou hermenêutico); pela substituição da força produtiva do homem pela máquina; pela alteração das relações comerciais; pela modificação do tempo de confecção e produção de bens materiais.

Os investimentos no controle sobre a vida resultam em inovações da engenharia genética na disputa contra o envelhecimento e a transitoriedade. A referência do homem pela posse da terra, demarcação do território e valor das mercadorias continua sendo rompida temporal e espacialmente.

Este processo revolucionário que vivemos constantemente traça um novo horizonte da civilização composto da tríade: velocidade de evolução dos saberes, convocação de pessoas a aprender e produzir novos conhecimentos. A referência de poder para a civilização deixa de ser a quantidade de terra ou de produtos, tendo como símbolo máximo o controle sobre as informações e sobre a comunicação de indivíduos e sociedades.

O início do século XXI marca a revolução no campo da comunicação ocasionada pela diversificação das formas de troca de informações, pela alta velocidade de transmissão destas e pela eliminação das fronteiras geográficas já que estamos nos conectando por sistemas de informação cada vez mais eficientes.

Lévy (1998b) define a alteração da referência territorial para o espaço ilimitado, caracterizando este terceiro momento revolucionário pela "desterritorialização". Neste sentido, o autor define o "espaço do saber", um espaço que não existe, pois no sentido etimológico é "uma u-topia, um não-lugar", que ainda não adquiriu autonomia.

Segundo Schaff (1995) este processo revolucionário pode ser denominado "segunda Revolução Industrial" composta pela tríade microeletrônica, microbiologia e energia nuclear. Para Férres (1996) cabe chamá-lo de "Revolução Tecnológica", ou então "Revolução Técnico-Industrial" (Pacheco, 1998).

A atual revolução vem gerando efeitos culturais, econômicos e políticos na sociedade, por meio do fenômeno da globalização, do ciclo de ocidentalização, do sistema financeiro, da universalização da língua inglesa, do ideário do neoliberalismo e da dissolução das fronteiras.

O pensar "em rede" e "com a rede" cria um espaço que pode fazer surgir novas formas de pensar, interagir e viver. Este espaço da informação digital e virtual é uma realidade paralela chamada de **ciberespaço**; termo idealizado pelo escritor William Gibson no clássico de ficção científica *Neuromante*, para uma rede gigantesca com a função de interligar quase todos os computadores do planeta Terra, caracterizado pela flexibilidade do espaço e pela expansão do conceito de tempo.

Especula-se que os detentores de poder da sociedade poderão criar teias invisíveis de controle da vida humana, projetando por meio da Interface uma consciência incorpórea, com poder de selecionar atitudes, fatos, alterar o presente além de determinar o futuro, aperfeiçoando a "programação dos sentidos" e controlando a "educação da memória".

As inovações tecnológicas no campo da informática definem diferentes fases. A primeira de 1945 até metade da década de 1960; outra até final da década de 1970; uma seguinte no final dos anos 90, a nova fase deste início de século XXI.

A partir da Segunda Guerra Mundial, com a associação de projetos desenvolvidos nos Estados Unidos e em alguns países europeus, e com as pesquisas

de Shannon, Wiener, Alan Turing e von Neumann, o computador foi inventado e progressivamente valorizado pelo poder do processamento da informação, como ferramenta e instrumento para vários campos do conhecimento. Na metade da década de 70, foi projetado o computador pessoal na comunidade de Silicon Valley (ao redor da Universidade de Stanford). Em meados de 1975, com a criação da "Apple" por Wosniac e Jobs, expandiu-se consideravelmente sua utilização.

Em 1979, a acelerada integração tecnológica à vida cotidiana é marcada pela invenção dos processadores de textos, programas de simulação, jogos e planilhas; e impulsionada em 1984 no setor da comunicação e do audiovisual com o surgimento da Apple Macintosh.

Entretanto, é com a difusão da **Internet** que se define uma nova e revolucionária etapa a qual segundo Franco (1997: 32) inicia nos anos 60 quando o Departamento de Defesa dos Estados Unidos investe em pesquisas para conexão dos computadores. O que inicialmente era um projeto militar chega aos meios acadêmicos científicos com a criação da ARPANET (Advanced Research Projects Agency NetWork) nos anos 70. Atualmente, é considerada um espaço democrático de expressão e acesso à informação. A conexão foi realizada primeiramente pelo protocolo NCP (Network Control Program), substituído depois pelo TCP/IP (Transmission Control Protocol/Internet Protocol) que ainda é utilizado atualmente, e que será substituído na Internet 2 pela nova versão IPv6 (Itri, 1999).

Assim a Internet:

"é a grande rede que funciona baseada no protocolo TCP/IP. Ao conjunto de todas as redes, inclusive a Internet, convencionou-se chamar de 'rede'. O uso ampliado da Internet ocasionou que este nome esteja sendo usado como sinônimo de rede. (...) Então, a Internet poderá tornar-se realmente sinônimo de 'rede'. Mesmo que a distinção entre rede e Internet seja importante, há outra tendência de que o nome Internet assuma o sentido de 'a rede de todas as redes', mas este significado ainda não é claramente aceito" (Franco, 1997: 32).

A visão de o computador ser apenas para automatização para cálculos e registro de dados deve ser superada, passando a ser compreendida como um **recurso tecnológico** que possibilita o elo dos que "vão pensar em rede e com a rede" na nova cultura emergente da sociedade da informação (Franco, 1997: 107).

Entre os serviços que a Internet oferece até o presente momento desta dissertação, pode-se citar:

- correio eletrônico- pode-se enviar cartas, programas, arquivos e imagens;
- endereço eletrônico;
- IRC (Internet Relay Chat)- canais de comunicação nos quais, a qualquer momento, uma pessoa pode entrar e conversar;
- ICQ (I seek you- "eu procuro você");
- Usenet Newsgroup IRC- conversas com respostas imediatas às proposições dos participantes;
- FTP (File Transfer Protocol) permite a transferência de arquivos;
- Telnet -permite conexões com outros computadores;
- lista de discussão;
- *World Wide Web* ou *www* ou *w3*;
- *Webcam*.

Criado em 1989 por Tim Berners-Lee, pesquisador do Centro Europeu de Pesquisas Nucleares- Cern, a *World Wide Web* (WWW, Web ou w3) é a grande instituição da Internet. A informação nela contida é organizada em forma de home page, representada por um endereço e permite acessar informações armazenadas.

A Internet tem crescido exponencialmente. Neste contexto de expansão e transformação, segundo Merchám e Porras (1994), as Novas Tecnologias Multimídias (NTM) são os meios eletrônicos que armazenam, criam, recuperam e transmitem a informação velozmente e em grande quantidade, exigindo domínio dos mecanismos de leitura e escrita. Superam os tradicionais meios de comunicação, em virtude das características de: **virtualidade** (possibilitando experiências que não poderiam ser feitas na realidade), **interatividade** (quanto o usuário pode interferir e interagir, num sistema de comunicação intermediada) e **assincronia** (fato de a informação ser transmitida ou enviada e ficar arquivada, à disposição do usuário).

É a partir destas questões que a concepção de livro como obra acabada e linear é alterada para a concepção de hipertexto; isto é, de obra provisória, de

múltiplas conexões textuais, tendo mais que uma porta de entrada ou saída, fazendo com que a informação possa ser acessada sem uma ordem do princípio ao fim.

A idéia de hipertexto foi anunciada em 1945 num artigo de Vanervar Bush ("As We May Think"), para uma intrincada rede de armazenamento de documentos de imagens, sons e textos. No início dos anos 60, Theodor Nelson criou XANADU, tornando o hipertexto uma via para acessar dados arquivados e trocar informações recentes.

Assim, no hipertexto cada nó da rede pode ser outra rede por conectar palavras e frases com significados relacionados, tecendo associações, demarcando a metamorfose da escrita e da leitura, definindo a navegação. A instantaneidade e a velocidade conduzem a passagem de um nó a outro. Quando a imagem e o som têm as mesmas características, definem-se hiperimagem e hipersom. Os documentos que incorporam todas estas formas são conhecidos por hiperímídia. O prefixo "hiper" pode ser caracterizado por meio da constante construção e renegociação das informações, pelos caminhos que surgem a partir das conexões possíveis de serem construídas pelos "nós", compondo outras redes. Estas características da forma multidimensional de organização dos saberes, das representações dinâmicas e interativas, ultrapassam a organização enciclopédica dos conhecimentos em representações estáticas e unidimensionais, que passa agora a ser chamada de *cosmopédia*.

O Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) tem a missão de disseminar o uso da Internet no Brasil, contando com o apoio da Secretaria de Política de Informação e Automação (SEPIN) e execução do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, por meio da Rede Nacional de Pesquisa RNP- implantando as redes acadêmicas de alta velocidade. Esta rede de alto desempenho é a **Internet 2**, a qual supera as deficiências da rede atual. Mais do que maior velocidade, seus recursos causam grande impacto social em razão dos serviços on-line que disponibilizam e ainda poderão oferecer. Exemplos são a *teleeducação* com transmissão de aulas e palestras em tempo real, e o

telediagnóstico, que inclui a possibilidade de diagnóstico e monitoramento de pacientes a distância.

A velocidade das mudanças tecnológicas impressiona. Enquanto este texto é escrito, muitas inovações já estão sendo idealizadas e concretizadas. Por exemplo, a Internet atua geralmente à velocidade de 10 Mbps (dez mil bits por segundo); já a Internet 2 iniciará seu funcionamento operando a 155 Mbps (velocidade 15 vezes maior), podendo alcançar 2,5 Gbs (250 vezes maior). Por iniciativa do Ministério da Ciência e Tecnologia, da Rede Nacional de Pesquisa (RNP) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Internet 2 poderá ser cerca de 2500 vezes mais rápida.

Outras tecnologias que estão em teste, que segundo o autor são:

- TEN-34 (Rede de Alta Velocidade);
- RSVP (Resource Reservation Protocol);
- IPv6 (nova versão do protocolo de banda, atual IPv4);
- ATM (Asynchronous Transfer Mode, para sistemas de alta velocidade ideal para recursos multimídia);
- Vídeo digital (I2-DV- Internet Digital Video Initiative- desenvolverá sistemas de busca para bibliotecas digitais e I2-DVn- Internet 2 Digital Video Network- suportará as aplicações de transmissão em tempo real)

Itri (1999) esclarece que a Internet 2 tem como objetivo final acelerar a transferência de tecnologia para diversas técnicas, no meio acadêmico como no setor comercial, com maior qualidade de acesso e processamento.

Os recursos da Internet2 poderão ser aplicados segundo Itri (1999) em educação a distância, bibliotecas digitais, laboratórios virtuais, aplicações com teleimersão, construção interativa baseada em redes, modelagem e simulação baseada em sensores em tempo real, processamento em grandes bases de dados.

Um recurso que será de grande importância para a educação, fora a videoconferência e os programas de aprendizagem a distância, é a realidade virtual. Utilizando a linguagem de computação chamada "Virtual Reality Modeling Language" (VRML), mundos virtuais serão cada vez mais desenvolvidos para serem visitados na tridimensionalidade.

O Coletivo NTC (1996: 167) problematiza a relação entre o real e o virtual, por intermédio de quatro categorias: (1) *o real se inter-relaciona com o virtual*; (2) *o real é reproduzido pela representação virtual*; (3) *prolongamento do real no virtual*; (4) *a substituição do virtual pelo real*.

A partir destas categorias e da aceleração da vivência em espaços virtuais experienciados na mediação, podemos encontrar a senha de acesso que é a "*paralisia do corpo*", expressão usada pelo Coletivo NTC (1996) para denunciar ilusões de interação, de deslocamento, de contato, de projeção, de simulação, oferecida pela tecnologia, que firmam o paradoxo da ilusão da navegação, isto é, do deslocamento, mesmo sem sair do lugar.

Para os autores, o universo mediático favorece uma forma de isolamento e contato, de ruptura e fusão, de distanciamento e proximidade da realidade transmitida. Essa realidade pode ser vivenciada na concretude ou experienciada de forma mediada. Além de alterar o espaço, o lugar, altera-se o tempo de contato, ampliando e tornando-o assíncrono ou on-line no sentido da comunicação.

Pode-se dizer que "*com as tecnologias do tempo real, a experiência de interação com o mais distantes sempre oferece a impressão de ter as mesmas características da experiência de interação na zona imediata da vida prática*" (Coletivo NTC, 1996: 297). O tempo real do ciberespaço é um "*tempo sem tempo*", existente no aqui-e-agora.

Entretanto, estas características das novas tecnologias, a velocidade de transmissão das informações e o potencial de desempenho têm gerado efeitos sociais e culturais que ainda não foram completamente interpretados. É possível observar apenas parte desses efeitos nas relações do seres humanos com as máquinas e pelas influências dos conteúdos veiculados por meio destas.

A expressão de McLuhan (1998) de que "*o meio é a mensagem*" tem impulsionado várias discussões relevantes. Para o autor o efeito de um meio de comunicação se torna mais forte e mais intenso justamente porque o seu "conteúdo" é um outro meio. As manifestações das interferências aparecem, então, nas relações entre os sentidos e nas estruturas de percepção. Para McLuhan

(1998) qualquer invenção ou tecnologia é uma *extensão* ou *auto-amputação* do corpo humano. Isso significa dizer que os meios de comunicação são extensões dos sentidos humanos que mais exigem, como por exemplo, o rádio é extensão da audição.

O efeito de "extensão" dos sentidos tem, segundo o autor, variações de acordo com a frequência e a intensidade do estímulo. Assim, quando a mensagem é repetitiva e intensa em um único sentido, ocorre um efeito de entorpecimento (tanto nos produtores quanto nos consumidores).

A associação entre "extensão", "amputação", "entorpecimento" e "preenchimento" leva McLuhan (1998) a estabelecer outra classificação mais específica de "meio quente" e "meio frio". O primeiro é aquele que prolonga apenas um único sentido, em alta definição, oferecendo a informação completa. O meio frio prolonga mais de um sentido e exige que o receptor complete a mensagem para entendê-la.

Defendo que a metáfora do prolongamento, apresentada pelo autor, auxilia a interpretação do papel das tecnologias na vida dos seres humanos. Assim, os meios se caracterizam como prolongamentos dos órgãos dos sentidos, simulando o órgão que prolonga, agindo na programação dos sentidos e na educação da memória.

É evidente que o processo de comunicação que vivemos resulta de várias fases anteriores da relação humana com as tecnologias. A idéia inicial consistia na autonomia e independência da existência da máquina e do homem. Depois falou-se em fusão recíproca, para então alcançar, na fase posterior, a "confusão-frankenstein", que se relaciona à confusão entre o que as pessoas experienciam como representação e o que acham ser expressão, ou seja, imaginam viver uma realidade transmitida por meio das tecnologias, então a tecnologia produzida adquire força própria e submete-nos.

A ênfase no emissor é a fase seguinte na qual pressupostos mecanicistas e impressionistas enfatizam a ação manipulatória dos meios de comunicação e uma suposta passividade e submissão das massas. Hábitos passageiros e epidérmicos

seriam seguidos até o momento de a comunicação de massa ser uma fábrica de ilusões e realidade.

A ênfase no sujeito histórico, esclarece o Coletivo NTC (1996: 70), foi foco da Escola de Frankfurt que teve como principais pensadores: Walter Benjamin, Berthold Brecht, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas, para os quais importava o complexo expressivo formado pela comunicação.

A comunicação na sociedade tecnocêntrica, segundo o mesmo grupo, está num curto-circuito da representação-expressão, em razão da não-autonomia do emissor e do receptor, num processo de redundância e manutenção dos fatos e opiniões.

Neste sentido, afirma que *"a cultura neste fim de século estruturou-se de tal forma que as mensagens veiculadas mediaticamente sobrepõem-se às impressões pessoais"* (Coletivo NTC, 1996: 78).

As pesquisas bibliográficas e experimentais sobre possíveis efeitos das tecnologias na vida humana apontam posicionamentos contraditórios que instauram um, ou vários, paradoxo(s). Por isso, *"O futuro indeterminado que é o nosso neste fim do século XX deve ser enfrentado de olhos abertos"* (Lévy, 1998a: 196).

O fluxo das informações na Internet corporativa eleva-a de tendência à "necessidade virtual", por permitir a participação em rede, a construção do conhecimento, poder ocorrer contando com contribuições individuais independentes, compondo uma *comunidade transnacional* (Lévy, 1998a). Há de se estar atento para as complexas mudanças, reconhecendo que a linguagem audiovisual faz parte do mundo contemporâneo.

Parto de diversos posicionamentos científicos nacionais e internacionais que apontam que as invenções na área das comunicações geram mudanças na estrutura pessoal e social, e que as transformações delas resultantes têm proposto modelos estéticos e sistemas ideológicos de valores e de consumo, por intermédio principalmente do bombardeio de sinais visuais e sociais.

Investigar o cerco onipresente que instaura este sistema social/cultural é essencial para questionar se o seu papel desempenhado contribui para a reprodução ou transformação dos conhecimentos transmitidos às novas gerações.

Afinal, os meios de comunicação podem ser tanto veículo para a restrição quanto para a ampliação do conhecimento, por interligarem realidade, imaginação e virtualidade.

Como destaca Gardner (1999: 47) a *"tecnologia do computador permite, pela primeira vez, uma realização concreta de idéias educacionais progressistas de 'personalização' e 'aprendizagem ativa transmitida no contato pessoal e direto com a informação' para estudantes do mundo inteiro"*.

Entendo que o computador avança de instrumento a projeto, deixa de ser simplesmente agente de instrução programada, fonte de consulta, correio eletrônico para *"ser ferramenta capaz de introduzir diversos campos de conhecimento"* (Merchán e Porras, 1994: 124).

Atingindo, ainda, parte da população, a **Internet** pode ser considerada **conservadora e reacionária**; mas pela liberdade de expressão e pelas trocas mostra-se **progressista e revolucionária**. Este mundo em formação é instigante, e exige dos educadores atenção, porque *"Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundamentada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber"* (Lévy, 1999: 157).

Pautada em **princípios educacionais** esclarecidos adiante sugiro um projeto de aprendizagem para a compreensão, com o qual almejo oportunizar a construção do conhecimento, instigando **críticidade, radicalidade e criatividade** na apropriação e transformação das informações que permeiam o contexto pessoal e social, visando assim, superar a organização convencional de conteúdos estanques, desvinculados dos fenômenos atuais, e muitas vezes sem aplicabilidade e relação com a vida dos indivíduos.

A possibilidade de construir novos modelos do ensino e incentivar a aprendizagem personalizada contextualizada no coletivo, utilizando a variedade de recursos disponíveis, através da Internet, favorece o objetivo de superar o modelo de imposição de informações prontas e descontextualizadas da vida de crianças e adolescentes.

Discuto as aplicações de um recurso que é possível, viável e inegável: a Internet, que oferece plasticidade, dinamismo, sensibilidade e estruturação em

tempo real. Afinal, ela é mais do que instrumento didático, é uma **nova realidade** de conceitos, representações e imagens, que *"permite a manipulação de informações e novas maneiras de formação de conhecimento de um modo mais rápido e com objetivos mais amplos do que qualquer outro recurso tecnológico até hoje utilizado"* (Lucena, 1997: 102).

O desafio consiste em intervir, por meio deste recurso, fundamentada nos princípios educacionais apresentados a seguir, para somente depois poder organizar o mundo da (in)formação sobre a cultura corporal.

Capítulo 4

O mundo da (in)formação como uma possibilidade da aprendizagem para a compreensão

Para falar de aprendizagem para a compreensão é preciso superar o ensino da memorização, padronização e repetição do conhecimento. Estes **processos educacionais** se encontram em "estado de calamidade" diz Alves (1986) porque confinam crianças e adolescentes ao processo de escolarização, moldado pela noção de moral, elegância de atitude, linguagem especializada, na disciplina e submissão ao conhecimento imposto pelo adulto. E, além disso, permanecem amarrados à fragmentação dos conceitos de inteligência, conteúdo, currículo, aprendizagem, metodologia e avaliação.

Cabe lembrar que, quaisquer que sejam as propostas de alterações, os resultados não serão diferentes se os conceitos que fundamentam o trabalho dos professores não forem transformados. A visão educacional que fundamenta a atividade docente deve também sofrer mudanças.

Gardner (1999: 13) afirma que *"muitas das discussões a respeito de educação em todo o mundo permanecem atreladas a objetivos medíocres e limitados"*. Reverter tal quadro exige alterar mudanças nas concepções de currículo, de disciplina, de pedagogia, de avaliação, e principalmente no conceito de inteligência, ultrapassando o paradigma de um potencial biológico quantificável e imutável. Para o pesquisador, os princípios básicos para uma nova educação dão-se por meio do domínio das questões da beleza, do verdadeiro e do bom. O anseio está na educação pautada na compreensão e nas inteligências múltiplas dos seres humanos, cujo enfoque é o indivíduo.

Numa atitude progressiva, valorizo o ensino humanístico, reconheço os interesses das crianças e dos adolescentes (sentido de presente), a aprendizagem pela descoberta (busca pessoal do conhecimento), de aprendizes co-participantes da experiência sociocultural imediata.

Para Freire (1996) os saberes necessários para a **prática educativa** envolvem: o respeito à dignidade e à autonomia, a concretização da liberdade, o

desenvolvimento da criatividade e o encontro com a individualidade. Entendo a educação como um compromisso ético-político, fruto da união da sensibilidade social e da eficiência pedagógica, que deve criar *"situações de aprendizagem nas quais todos os aprendentes possam despertar, mediante sua própria experiência do conhecimento, para sua dignidade de sujeitos do seu futuro"* (Assmann, 1996: 22).

Segundo Gardner (1999: 37) *"a missão da educação deve continuar a ser uma confrontação com a verdade (falsidade), beleza (fealdade) e bondade (maldade), sem negar as facetas problemáticas dessas categorias ou as discordâncias entre diferentes culturas e subculturas"*.

Apesar de todos estes discursos, persiste na educação a tendência de pautar-se na visão do aprisionamento a um futuro hipotético, partindo de normas impostas pelo sistema educacional e pela visão dos produtores culturais, de que todos são consumidores passivos e potenciais, oferecendo apenas conteúdos prontos, imutáveis e descontextualizados com a realidade individual.

Por isto, para promover mudanças é premente reconhecer a individualidade e recusar a educação de confinamento do processo de ensino, moldado na submissão de um conhecimento imposto pela mídia como verdade unívoca. Valorizar a participação na produção cultural, nos conscientizando e capacitando para atuar e influenciar o rumo das transformações sociais e culturais em que estamos inseridos.

Este escopo de superação exige também superar a visão de que tanto a **infância** quanto a **adolescência** são fenômenos universais. Afinal, cada sociedade estabelece uma idade e utiliza rituais específicos, delimita papéis a serem desempenhados, como estabelece direitos e deveres diversificados. Definir estes períodos é complicado, em função da confusão entre as características físicas, as alterações hormonais, o papel social e o potencial intelectual.

Crianças e adolescentes têm sido tratados somente pela perspectiva etária e evolutiva, submissos a um processo de lapidação por meio de critérios estabelecidos para eles pelo mundo adulto, para modelar seus futuros. É preciso superar estas idéias sobre a imposição e a passividade.

Para Fischer (1998) existem quatro discursos sobre esta questão. O *discurso pedagógico da academia*, que defende a criança como produtora de

conhecimento; o *discurso das instituições*, que se propõe parceiro e ampliador da tarefa institucional da escola, a partir de princípios educacionais; o *discurso das instituições de defesa da infância e da adolescência*, pela proteção dos direitos; e o *discurso pedagógico da mídia e da publicidade*, pelo oferecimento de produtos.

Penso que as crianças e os adolescentes não são a esperança do futuro, afinal, como diz Becker (1987: 95) "*seu lugar é aqui, seu tempo é o presente, e sua vida lhe pertence para vivê-la da maneira que escolher*".

A **chave das mudanças** está em reconhecer e valorizar a individualidade, como também em considerar a multiplicidade da inteligência. Em linhas gerais, Gardner (2000: 47) entende a inteligência como "*um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura*". As influências do ambiente desempenham um papel importante e, por que não dizer, fundamental no desenvolvimento de um comportamento inteligente.

A concepção simbólica e cultural das inteligências em suas múltiplas dimensões apóia-se em sistemas simbólicos construídos ao longo do processo cultural, compreendendo os sistemas lingüístico, lógico, espacial, numérico, corporal e pessoal.

Assim, almejo criar formas de auxiliar crianças e adolescentes em suas descobertas e no aprimoramento do conhecimento, isto é, na co-participação da construção da realidade em que vivem, defendendo a valorização do momento presente, a sua participação na produção cultural e a capacidade de atuar e influenciar o rumo das transformações sociais.

Para tanto, proponho um projeto em que suas atuações sejam essenciais para o "funcionamento" do site.

Em relação às suas participações, esse projeto propõe que estejam:

- conectados à rede em sua residência por interesse próprio;
- conectados à rede por meio de projetos específicos desenvolvidos com escolas contando com a participação de professores de Educação Física que podem ser contactados anteriormente;

- ligados aos projetos/oficinas, que oportunizam a elaboração de informações, as quais posteriormente poderão ser incluídas no site;
- conectados à rede como representantes de times, fã-clubes, atletas federados, clubes, comunidades, condomínios.

A intenção é possibilitar que participem ativamente da produção cultural das informações sobre a cultura corporal, oferecendo variadas atividades para pensar, pesquisar e analisar questões relacionadas a esta área.

Então, o **destaque do (in)** neste trabalho tem o intuito de representar metaforicamente a aprendizagem como processo ininterrupto, individualizado e ilimitado, investindo em avaliação contínua e processual. O (in) circunda a característica de *adentrar na formação* do conhecimento, transferindo o foco do ensino para a aprendizagem, do produto para o processo e da memorização para a compreensão.

A aprendizagem é vista como um processo que avança da perspectiva da transmissão de resultados para a reflexão, analisando influências históricas, sociais, políticas e culturais que geram e transformam constantemente as informações. Seu aspecto fundamental é a flexibilidade de proceder na ordenação e na manutenção criativa para novas formas de acessar o conhecimento.

A **compreensão** é mais do que a rotina de automatizar habilidades ou, dizendo de outra forma, é capacidade flexível de desempenho. Decorar dados e fatos serve apenas como embasamento para analisar e compreender situações e conceitos, como sinal da possibilidade de ter se apropriado da mensagem anunciada. É a capacidade de criar, aplicar com competência e utilizar o conhecimento de diversas maneiras na vida diária. Esta conexão altera a forma de ver o mundo, as perspectivas, atitudes e crenças sobre o que aprendemos e vivemos em sociedade.

A descoberta é a chave da capacidade de compreensão. Primeiro, é essencial saber quais são os tópicos de compreensão geral e o que precisamos saber, como pode nos ser transmitido para podermos pensar em como podemos fomentar a compreensão, e ainda de que forma podemos verificar o que os aprendizes compreenderam.

Por isso, é primordial explicitar as metas de compreensão, saber aonde se pretende chegar, distinguindo e relacionando objetivos gerais e específicos.

Adapto dos estudos de Wiske (1998: 61) sete aspectos englobados na visão de compreensão:

1. reconhecer categorias;
2. definir relações;
3. onde, como e para que aplicar tal conhecimento;
4. elencar motivos/causas;
5. prever efeitos;
6. criar produtos/projetos;
7. contextualizar culturalmente resoluções e criações de problemas e produtos.

Atentando para tais aspectos torna-se premente a necessidade de revolução educacional considerando a presença da tecnologia e a visão múltipla do conceito de inteligência. Pois, cada vez mais, é imprescindível desenvolver com crianças e adolescentes posicionamentos críticos em relação à aquisição da cultura elaborada, permitindo percorrer a apropriação, desapropriação e reapropriação do saber, já que a educação pode de-formar, formar ou trans-formar.

Tal afirmação deve-se à certeza de que ensinar é gerar perguntas e não simplesmente oferecer respostas; perguntas que exijam reflexão e que não possam ser respondidas apenas com SIM ou NÃO. Nessa direção, é mais importante fazer perguntas novas em vez de responder perfeitamente a perguntas já conhecidas.

Gardner (1999: 218) reforça esta opinião dizendo que *"o propósito da educação não é fornecer respostas finais; consiste, antes, em valorizar nosso senso de entendimento, sem deixar de preservar o sentimento de mistério e assombro"*.

É pautado nessas premissas que o processo educativo aqui vislumbrado considera a realidade e a experiência pessoal, combina aprendizagem individual e em equipe, incorpora os modernos elementos tecnológicos no favorecimento à aprendizagem autônoma, incluindo aspectos teóricos e práticos, estimulando pesquisa, análise crítica e criação, investindo em ambientes de aprendizagem, possibilitando novas maneiras de gerar e disseminar os conhecimentos estudados pelo meio acadêmico.

Os fundamentos teóricos partem de como oferecer estratégias de soluções e criações de problemas, com base nos estudos coordenados por David Perkins, Howard Gardner e Vito Perrone, sistematizados na obra *Teaching for understanding*, a qual foi organizada por Wiske (1998). A referida obra é resultado de uma pesquisa conjunta entre 14 pesquisadores de universidades americanas e vinte professores de escolas, num projeto fundado pela *Spencer Foundation*, de 1988 a 1995.

A tradução de *Teaching for understanding* é "ensinando para a compreensão", entretanto, como o foco aqui é um projeto para "aprendizes" e não para ensinar profissionais sobre como atuarem para compreensão, que utilizo o termo **aprendizagem para a compreensão**. Esta fundamenta-se no compromisso reflexivo com o tema abordado, na realização de atividades de desafio utilizando as habilidades de entendimento.

A diversificação de desempenhos é valorizada, tanto ao ter acesso a determinado conhecimento quanto para demonstrar o aprendido. Portanto, os fundamentos aqui explicitados servem para "ensinar para a compreensão", enquanto o projeto do *website* destina-se às crianças e aos adolescentes para que aprendam para a compreensão.

Para Wiske, Hetland e Buchovecky (1998) esta teoria propõe diretrizes pedagógicas que não são a solução da crise do sistema de ensino, mas servem como alicerce para estimular e direcionar a relação entre o que deve ser aprendido com o "como devemos ensinar".

Nesta perspectiva, os princípios educacionais implicam acessibilidade, interesse, conexão com a vida dos aprendizes, exigem superar sistemas de ensino preocupados tão-somente com a melhoria da memorização, com a reprodução e repetição de conceitos, com os resultados obtidos na avaliação padronizada.

Wiske (1998: 61-86) pontua que para **ensinar para a compreensão** o professor deve familiarizar-se com alguns procedimentos. Estes foram adaptadas da língua original inglesa e consistem em:

- apontar e esclarecer as metas do que deve ser compreendido;
- oferecer múltiplas fontes de acesso às informações;
- desenvolver e aplicar a compreensão por meio de diversas práticas;

- promover desafios e não apenas a reprodução de conceitos sobre temas abordados;
- referenciar o desempenho como processo individual;
- transformar a avaliação em processo contínuo com critérios de relevância;
- auxiliar alunos/alunas a responderem e elaborarem perguntas;
- descobrir novas formas de resolução e criação de problemas;
- ensinar a criar analogias e avaliar aspectos sobre relevância;
- preocupar-se em rever constantemente a veracidade das informações apresentadas nos materiais educacionais;
- ensinar a analisar e prever conseqüências de aplicação de conceitos teóricos no campo prático;
- desenvolver a criticidade, permitir a reflexão do conhecido em relação à aquisição do novo;
- trabalhar com hipóteses;
- testar experimentos e teorias já conhecidos;
- capacitar a análise de informações integrando julgamentos estéticos, políticos, valorísticos;
- desenvolver posicionamentos pessoais sobre o aprendido;
- proporcionar aos alunos/alunas a interpretação de suas atitudes perante si, os outros e os fenômenos;
- investir no desenvolvimento individual de habilidades para aplicação dos conhecimentos em situações novas de formas diferentes, críticas e criativas.

Educar, na aprendizagem para a compreensão, é articular a diferença entre aplicar com profundidade versus reproduzir em quantidade. É dar aos indivíduos oportunidades de aplicar a aquisição de fatos, conceitos e habilidades em diferentes situações e formas em que julgarem apropriado.

A meta é o desenvolvimento da compreensão e do julgamento adequado, em que todos os participantes questionam-se entre si, compondo uma comunidade

de investigação, que busca o cerne das estruturas dos relacionamentos que organizam as informações.

Estas afirmações se associam à proposta de Lipman (1995) quando apresenta o *pensamento de ordem superior*, formado pela associação do *pensar crítico* e do *pensar criativo* com o *julgamento crítico* e o *julgamento criativo*.

O julgamento para Lipman (1995) é necessário também para diferenciar o justo do injusto, o falso e do verdadeiro. Mas, para a compreensão sobre determinado tema ou situação, é mais essencial a deliberação, que é o questionamento que ainda não chegou ao estágio de afirmação.

Por isso, a educação, segundo o mesmo autor, deve estar preocupada em estimular as deliberações individuais, investindo:

- na redução do preconceito e nos julgamentos prematuros ou unidirecionais;
- na prática contínua de agrupar, classificar e categorizar;
- nas práticas avaliativas continuadas;
- na identificação de critérios;
- na diferenciação de contextos semelhantes.

Ensinar a realizar julgamentos é, antes de mais nada, aprender os princípios que regulamentam os julgamentos, diz Lipman (1995: 279). O mesmo autor diferencia o pensar de ordem superior em pensar crítico e pensar criativo, nos seguintes aspectos:

Pensar crítico	Pensar criativo
• Megacritério: verdade (um tipo de significado) • Objetiva o julgamento • Orientado por critérios individuais • Autocorretivo • Sensível ao contexto	• Megacritério: significados • Objetiva o julgamento • Sensível a critérios contrários • Autotranscendente • Orientado pelo contexto (holístico)

In: Lipman (1995: 279)

Tanto para o pensar crítico como para o pensar criativo o objetivo é o julgamento, mas diferenças aparecem quando no pensar crítico a pessoa orienta-se por critérios individuais e é sensível ao contexto; e no criativo, quando é orientado pelo contexto e sensível a critérios contrários.

Assim, o processo de investigação, segundo Lipman (1995: 258), deve fundir estas formas do pensar:

"Nos parabenizamos com muita freqüência por termos conseguido que os alunos pensassem melhor quando, na realidade, tudo que fizemos foi conseguir que pensassem sobre as mesmas coisas que pensamos, da mesma maneira que pensamos sobre elas. Esta é uma alteração no conteúdo daquilo que está sendo pensado, não uma melhora na qualidade do pensar. Eles podem não estar pensando nem mais ou melhor, e precisam fazer ambos".

Mansilla e Gardner (1998: 172-179) definem **quatro dimensões da compreensão**: conhecimento, métodos, metas e aplicações. Adaptei estes dados da língua original inglesa para apresentar essas dimensões, descrevendo a seguir suas características principais e seus pontos centrais:

Dimensão 1- Conhecimento- Cada aluno tem que transcender as perspectivas intuitivas ou do senso comum e o nível que cada um altera entre exemplos e generalizações conceituais coerentes e enriquecidas. As "teorias" que criaram sobre o mundo, os objetos e sobre si são progressivamente refinadas, transformadas ou substituídas pelo desafiante aprofundamento científico.

Pontos centrais:

- transformar crenças intuitivas;
- estabelecer redes fundamentadas, diversificadas e coerentes de conceitos.

Dimensão 2- Métodos- Permitir aos "alunos" confirmarem/descartarem uma teoria verificando sua viabilidade e fidedignidade (no momento presente e na visão de mundo atual). Trata-se do pensar por meio de modelos teóricos, utilizando testes e convalidações de informações.

Pontos centrais:

- estabelecer relações;
- domínio da construção do conhecimento;
- domínio da validação do conhecimento.

Dimensão 3- Metas- Refere-se à convicção de que o conhecimento é possível de ser explicado, reinterpretado e aplicado na realidade.

Pontos centrais:

- consciente das metas de conhecimento;
- múltiplas aplicações do conhecimento;
- apropriação e autonomia.

Dimensão 4- Aplicações- Permite utilizar os sistemas de símbolos, visuais, verbais, lógico-matemáticos, corporais, para expressarem seu conhecimento, utilizando uma ou todas estas formas de comunicação.

Pontos centrais:

- domínio da capacidade de generalização;
- utilização efetiva dos sistemas de símbolos;
- contextualização e flexibilidade dos conhecimentos.

Mansilla e Gardner (1998) apresentam, então, **quatro níveis de compreensão** para explicarem que os indivíduos podem atingir diferentes patamares de compreensão em relação às dimensões que definiram. Esses níveis foram traduzidos e adaptados para este trabalho, da seguinte forma:

Nível 1- Ingênuo: quando a compreensão está baseada no conhecimento intuitivo. Amplia-se gradativamente quando passa a fazer associações com as coisas que aprende e sua realidade, passando da dimensão imaginária de relações que estabelece, cujo conteúdo ainda não é verossímil. As atividades são direcionadas a um único objetivo.

Nível 2- Principiante: parte da internalização de conceitos e estabelece novas e flexíveis relações, conseguindo identificar papéis e metas alternados.

Nível 3- Aprendiz: quando consegue repetir e aplicar os conhecimentos na vida diária, concretizar experiências sistemáticas e perseguir objetivos múltiplos.

Nível 4- Mestre: integra, critica, cria com base nos antigos conhecimentos, entende os critérios que os fundamentam, analisando causas e conseqüências, definindo sobre a aplicação ou reformulação desses conhecimentos. Suas

atividades atingem distinções abstratas, análise de causas e conseqüências, integrando estados e processos.

Gardner (1999) sugere, em outra obra, **quatro abordagens para a compreensão**, que são procedimentos educacionais para aprendizagem, os quais aponto como procedimentos de intervenção para estimular as quatro dimensões do compreender em todos os níveis.

Abordagem 1- Aprendizagem a partir de instituições sugestivas: refere-se a locais que contenham pistas para a aprendizagem, promovendo participação ativa e oferecendo a possibilidade de colocar à prova idéias e teorias próprias para verificar o que funciona e o que não funciona. A prática deve ser orientada por reflexões que permitam redefinir a pré-concepção inicial.

Abordagem 2- Confrontos diretos com concepções errôneas: parte-se de uma premissa que deve ser analisada sob vários pontos de vista, para se diluir a concepção errada de um conceito, atividade e/ou procedimento. A diluição de um sistema de crenças enraizado é um caminho difícil, em razão da sensibilização para mudanças. Dessa forma, as mudanças podem ser obtidas por intermédio de metas periódicas.

Abordagem 3- Uma estrutura que facilita a compreensão: parte-se de enunciados claros e coerentes com o tema a ser conhecido. Identifica-se, posteriormente, as questões essenciais, para então identificar e promulgar as representações da compreensão. Isso significa entender: o que fazer, como fazer e por que fazer, levando em conta critérios de como são avaliados pelo que precisam compreender. A avaliação, neste contexto, é permanente, num *feedback* contínuo para apontar as concepções inadequadas e possibilitar a compreensão adequada.

Abordagem 4- Múltiplos pontos de acesso à compreensão: valorizar a multiplicidade de representações de compreensão, disponibilizando elevado conhecimento e atendendo as características individuais.

Tratando ainda de procedimentos de intervenção, Schank e Birnbaum (1996) propõem **quatro “Arquiteturas de Ensino”**, as quais são arquiteturas de inteligência artificial para a concepção de sistemas de ensino, que foram desenvolvidas com base no modo como as pessoas aprendem, e na informação que as máquinas podem processar.

Os autores pesquisavam uma forma de romper com a instrumentalização do “ler e responder”, e apostavam em uma forma de capacitar os computadores a armazenar e encontrar uma quantidade muito maior de informação, disponibilizando a informação no momento certo para o motivo certo.

A primeira é denominada *arquitetura de ensino baseada em casos* e parte do princípio que especialistas arquivam casos, utilizando os conhecimentos anteriores para ajudar na tomada de decisões.

Na *arquitetura de aprendizado incidental* sugere-se a utilização de software que confronte os estudantes com situações que são intrinsecamente interessantes.

Já a *exploração direta de conexões do banco de dados* parte do princípio de facilitar a navegação entre as informações interligadas, as quais devem ser ordenadas num coerente relatório, sendo para isso necessário um guia da investigação. Num sistema de organização por conteúdo, com múltiplos índices, crianças e adolescentes percorrem e constroem suas conclusões.

A última arquitetura é chamada *aprendizado baseado na ação simulada* e tem sua essência na afirmação de que precisa simplesmente aprender a fazer fazendo. Com base na simulação, reproduzir a situação da vida real preparando-os para tais situações sem que tenham de estar de fato presentes. Essas são como retratos acurados dos fatores que importam para a realização da tarefa. A construção do ambiente envolve o simulador, num programa de ensino interativo que conte histórias das experiências. Quanto às idéias de técnicas de simulação, já disse Lévy (1999: 165) que “em particular aquelas que utilizam imagens interativas, não substituem os raciocínios humanos mas prolongam e transformam a capacidade de imaginação e de pensamento”.

Como disse anteriormente, estes princípios norteiam a produção do website. Entretanto, é primordial concordar que profissionais com intenção de organizar **materiais educacionais** devem saber que é uma tarefa que não se reduz

exclusivamente à aplicação operacional de técnicas, mas é multidimensional, com elementos do âmbito da atividade prática e de aspectos da reflexão teórica. Devem preocupar-se com:

- a definição clara dos objetivos;
- a seleção da realidade-contexto a ser abordada;
- o levantamento documental atento às questões de veracidade, atualidade, profundidade;
- a análise dos recursos mais indicados para o fenômeno a ser transmitido;
- a seleção de formas de discursos utilizadas: verbal, auditiva, audiovisual, gráfica e/ou icônica.

Para Ramírez (1998) são quatro aspectos envolvidos nesta produção: *epistemológicos, sociopedagógicos, psicopedagógicos e editoriais*.¹

As questões *epistemológicas* sugerem a necessidade de apresentar o conhecimento como evolutivo e não absoluto, ultrapassando a transmissão de conceitos prontos e imutáveis, para instigar a pensar.

As questões *sociopedagógicas* referem-se ao modelo de sociedade expressado, à utilidade da obra, às abordagens dos conteúdos (como sexismo, racismo, cientificismo), e também à avaliação do plano da mensagem, isto é, se há busca da memorização ou a construção dos dados. Cabe verificar *quantitativamente* a adequação da mensagem para o receptor e se o conteúdo utiliza recursos afetivos para facilitar a identificação (ter relação com a vida do leitor) de frases dedutivas ou indutivas e de preposições e locuções; *qualitativamente* envolve avaliar se o leitor consegue analisar a estrutura semântica e resumir as idéias centrais.

As questões *psicopedagógicas* incluem a utilização de recursos como: mapas conceituais (esquemas, quadros, gráficos, imagens, diagramas); sumário e índice; o destaque a títulos, definições e vocabulário, valendo-se de perguntas retóricas e desenho gráfico similar para esquemas de conceitos centrais.

¹Esses aspectos são anotações das aulas assistidas na Disciplina *Tecnologia Educacional* na Faculdade de Educação - Universidade de Salamanca - Espanha em janeiro de 1999.

Sobre a análise da proporção entre texto e imagem, cabe verificar, se esta amplia, ilustra ou restringe a informação.

As questões *tipográficas* e *editoriais* interligam a preocupação com a qualidade do material, distribuição, avaliação constante e o incentivo à pesquisa, servindo como ampliadoras do conhecimento e não limitantes.

Para conhecer mais sobre as questões sócio e psicopedagógicas pesquisei os estudos de Bicknell e Trotman (1997) organizados na obra *How to write and illustrate children's book and get them published*, que contou com a colaboração de outras autoras: Celia Berrige, Mary Hoffman, Vicki Lee's, Gabrielle Maunder, Catherine Storr, Dorothy Wood. Ao fundamentarem a tarefa de redigir e ilustrar, especialmente livros para crianças, enfocam a necessidade da visão multicultural da sociedade atual, redigindo seqüências lógicas com começo, meio e fim, selecionando nomes de personagens que tenham relação com o tema.

Ocorre que materiais para crianças e adolescentes são escritos, ilustrados e publicados por adultos, como aponta também Perrotti (1982) ao referir-se ao controle sobre a produção cultural. Isso quer dizer que, os valores sociais e morais do autor, tanto explícitos como implícitos na obra, oferecem determinada visão que pode servir como referencial ao leitor.

Por razões como esta que, ao redigir os textos ou selecionar as imagens que o profissional deve saber para transmitir um conceito, exemplificá-lo exige seguir determinados passos, a fim de evitar enunciados parciais e incompletos. Segundo Klaumeier (1977) existem alguns passos que podem ser seguidos:

- a) enumerar atributos relevantes e atributos irrelevantes;
- b) organizar os princípios que relacionam o conceito, buscando esclarecer as suas funções, variações e aplicabilidades;
- c) levantar questões-problemas que sirvam de amostra para reflexão;
- d) selecionar exemplos e não-exemplos;
- e) traçar justificativas da conceituação estabelecida;
- f) fazer uma taxonomia que permita visualizar origem, inter-relações e finalidades do conceito.

O mundo das crianças e dos adolescentes está cheio de pessoas que acreditam conhecer e saber tudo de que eles precisam, mas como saber do que eles precisam saber e do que querem saber?

Bicknell e Trotman (1997) sugerem que cada autor faça parcerias com pequenos grupos de seis pessoas nas idades que lhe interessam, para descobrir se o texto e as ilustrações são claras /o suficiente para expressar a idéias centrais, instigando-se a curiosidade até o final.

Para perseguir a qualidade é preciso não cometer o equívoco de organizar materiais educacionais seguindo apenas divisões por idade e desconsiderando as diferenças individuais e culturais.

Ao criar um *website* educacional o profissional deve estar atento às questões pedagógicas e às gráficas. A seleção das cores e imagens como fundo de página deve estar relacionada à seleção da cor do texto, e principalmente aos modelos de computadores mais usados pelas pessoas que deverão utilizar seu programa com mais freqüência. Como ainda deve preocupar-se com a velocidade para não ocasionar acesso lento.

Segundo Ben-Jacob, Levin e Ben-Jacob (2000) a aprendizagem no século XXI usufruirá vantagens e recursos da tecnologia, focalizará a aprendizagem a distância e terá o professor/educador como mediador, co-responsável pela descoberta/aprofundamento do conhecimento.

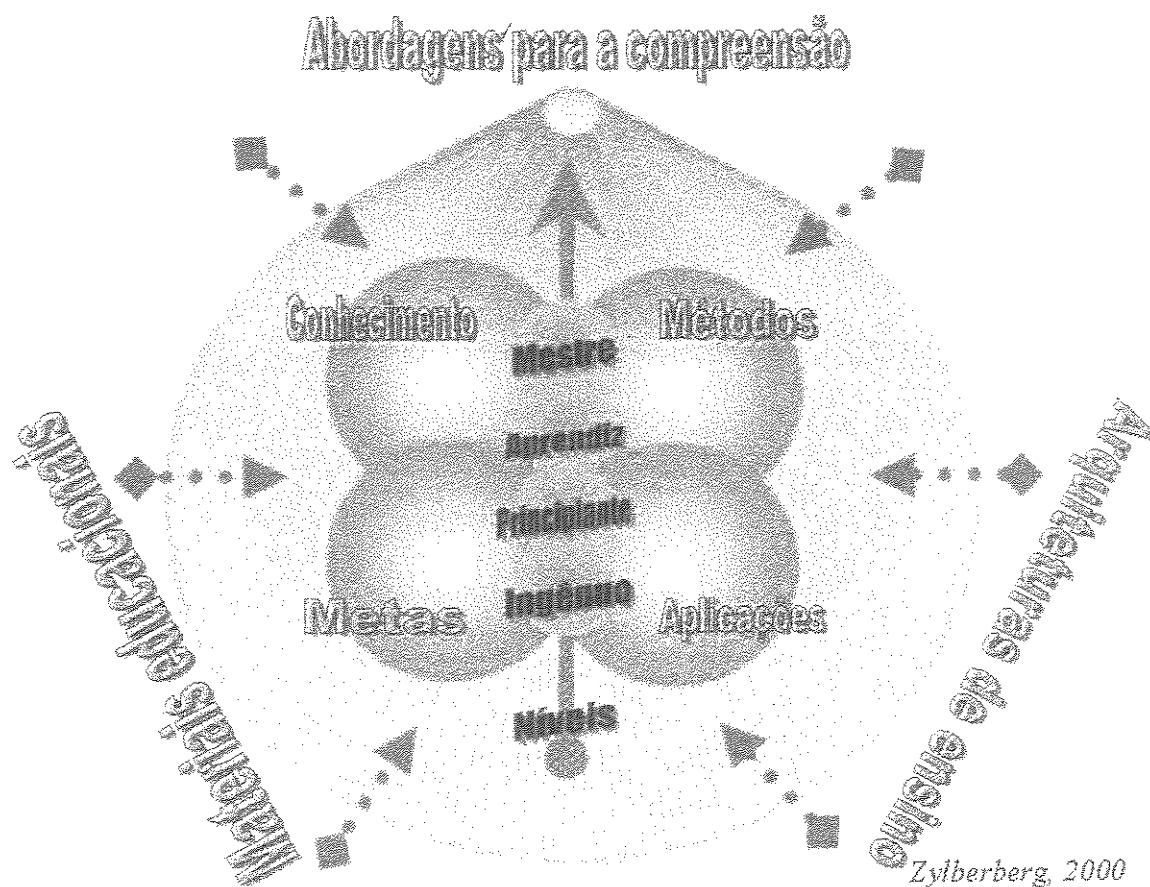
Para o educando é cada vez mais importante a capacidade de identificar o que precisa ser aprendido, a motivação para explorar o desconhecido e a reflexão para avaliar o conhecido. Além destas questões, Verneil e Berge (2000) advertem que em razão da não-linearidade do hipertexto é primordial oferecer um **mapa** que mostre os possíveis caminhos e os temas envolvidos no *site* a ser navegado.

Cada visita pode ser gravada, permitindo ao aprendiz planificar seu amadurecimento ou as modificações de suas respostas. Um endereço eletrônico para contato deve ser de fácil visualização, juntamente ao setor de respostas mais comuns às dúvidas recorrentes.

O design da interface e a estrutura de navegação devem, então, propor seqüências lógicas de tarefas; devem destacar as informações importantes;

oferecer diferentes estratégias de solução de problemas; facilitar acesso à busca de informações que venham a ser interessantes; estabelecer relações lógicas na utilização de recursos multimídia.

Os princípios educacionais apresentados como fundamentação para o mundo da (in)formação foram sistematizados da seguinte forma:



Os passos básicos necessários para elaboração de um website e manutenção deste envolvem:

- determinação e obtenção dos equipamentos necessários, como: microcomputador, recursos multimídia, scanner, placa de vídeo, câmera digital, programas (FAPESP concedeu à bolsista);

- aprendizagem e/ou convênio com profissionais que trabalhem com linguagem Web, isto é, obter auxílio para criação de um site na World Wide Web (o site vem sendo produzido no programa *Microsoft Front Page* [linguagem HTML]);

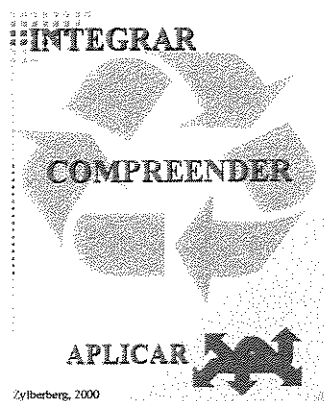
- desenvolvimento do projeto;
- divulgação do site;
- colocação na rede;
- manutenção do site: alterações, definindo períodos ou estabelecendo um grupo de trabalho para apoio científico e técnico.

Revisando as falsas idéias expressas na relação automática entre bom ensino e boa aprendizagem, entendendo que **aprender é um processo ininterrupto e que a inteligência é um conceito plural**, proponho substituir a "pedagogia das certezas" pela "pedagogia da complexidade" (Assmann, 1996), tendo no prazer a propulsão vitalizadora do conhecimento.

Assumindo que *"não é possível compreender um projeto educacional fora de um projeto político, nem este fora de um projeto antropológico, isto é, de uma visão de totalidade que articula o destino das pessoas como o destino da comunidade humana"* (Severino, 1986: XV), questiono os tradicionais mecanismos de aprisionamento (no corpo e do corpo), consciente de que atuar visando à *"educação problematizadora é futuridade revolucionária"* (Freire, 1987: 73), é portanto, um compromisso histórico.

É assim que este projeto delinea seu desafio de pautar-se na relação dialética intervenção/conhecimento, de almejar o aprender a ensinar e ensinar a aprender, questionando teorias e recusando "receitas", entendendo a aprendizagem como um processo que deve permitir liberdade e limite, e perseguir a qualidade.

O foco é:



O despertar almejado segue a trajetória não-linear de repensar as formas de aprendizagem com base na plasticidade das formas de conhecimento, incentivando certezas operacionais imprescindíveis, proporcionando mecanismos de modelizações na realidade e estímulo ao potencial criador.

Acredito, conforme diz Lipman (1995: 368), que *"Se formos capazes de criar maneiras de contrapor o pensamento estereotipado, poderemos reduzir a probabilidade do desenvolvimento de atitudes e comportamentos preconceituosos"*.

Parto dos recursos das novas tecnologias multimídia, associando a seleção dos procedimentos e das estratégias de ensino coerentes à luz dos princípios educacionais de aprendizagem que ora apresentei.

O conhecimento em rede, num modelo de educação calcado na aprendizagem e que neste caso, é mediado pelo computador, tem roteiro organizado por níveis de compreensão que são referenciados como quatro etapas do desafio de compreender a cultura corporal, permitindo ao "internauta" determinar seu próprio ritmo de aprendizagem. Busco a valorização da participação da criança e do adolescente na interface/interação com a cultura corporal, no trajeto do instigar discussão, reflexão, como também a produção de informações.

A intenção é fornecer várias formas de observar a cultura corporal, tecendo analogias apropriadas e contextualizadas. Os procedimentos agora consistem em criar interfaces que utilizem a tecnologia estimulando a curiosidade a serviço do profundo entendimento de tal temática. Após apresentar os princípios educacionais pertinentes a este estudo, apresento, no próximo capítulo, a estrutura preliminar do *website* como uma possibilidade do mundo da (in)formação sobre a cultura corporal.

Capítulo 5

O mundo da (in)formação sobre a cultura corporal: estrutura preliminar do website

Neste capítulo, relaciono a abordagem adotada sobre a cultura corporal, os princípios educacionais da aprendizagem para a compreensão, os recursos multimídia disponíveis na Internet para apresentar a estrutura preliminar do website.

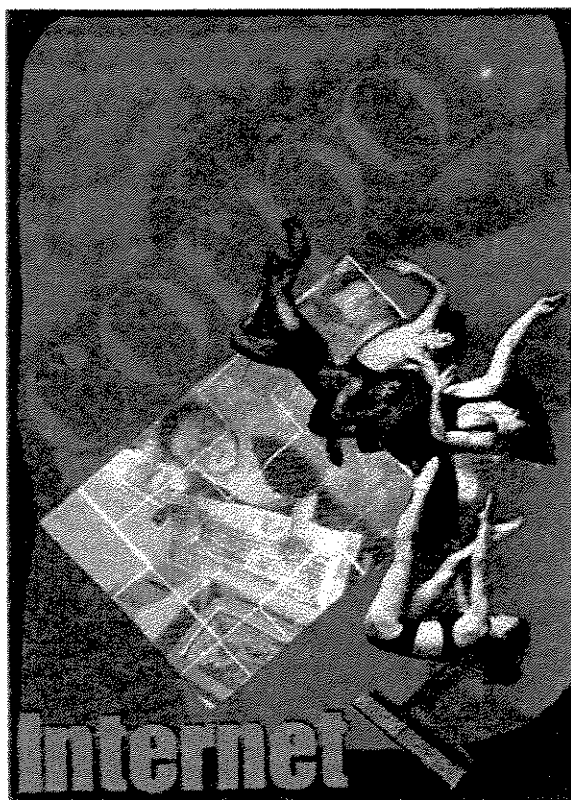


Figura 28

O "**mundo da (in)formação**" é, então, um ambiente de aprendizagem que supera a visão unidirecional e linear do conhecimento, da memorização e repetição de informações, para a visão multidimensional e complexa do conhecimento por meio da aprendizagem para a compreensão. Neste mundo, as crianças e os adolescentes serão instigados a resolver problemas e registrar suas opiniões e criações (produções), de acordo com seu ritmo próprio sobre a cultura corporal, seguindo o enfoque apresentado no primeiro capítulo.

Trazer estas discussões para um website, e debatê-las na rede, jamais compõe a idéia de "aprisionar" crianças e adolescentes numa "realidade virtual" para limitar em falar sobre o corpo em movimento em vez de oferecer experiência prática.



Figura 29

O trabalho proposto, via Internet, almeja por meio de esclarecimentos sobre as discussões oferecidas, enriquecer e incentivar as práticas corporais. Como a questão primordial é mostrar a pluralidade por intermédio da compreensão, poder-se-á incentivar a vivência corporal das várias atividades, ao partir da individualidade, descaracterizando como referencial apenas o "modelo do mito".

Para a elaboração do site considero a utilização dos recursos da Internet, adequados para a mídia web, observando os critérios de dinamismo, navegação, estética visual, aproveitamento das imagens, arquitetura da informação, criatividade, sintonia com a interface produtor/receptor. A otimização deve dar-se pela análise numa perspectiva educacional, em razão do complexo processo de aprendizagem e não apenas pela visão de um analista de sistemas, engenheiro da computação ou webdesigner.

O **mundo da (in)formação pretende tornar possível**: oferecer atividades que auxiliem a superação do atual estado de alienação, falta de autenticidade e autoritarismo, passando a contribuir para o desenvolvimento integral de indivíduos autônomos, democráticos, críticos, criativos e participantes, comprometidos com a transformação da sociedade. Propõe-se como uma possibilidade de intercâmbios para contextualizar, articular, refletir criticamente e ressignificar a cultura corporal difundida pela mídia (jornais, revistas, vídeo games, rádio, televisão e Internet) como produto de consumo. E este é um grande desafio: alterar mais do que a visão sobre a cultura corporal, proporcionando qualidade nas questões do pensar sobre este tema.

Para estruturá-lo procedi da seguinte forma, correlacionei para cada nível de compreensão de Mansilla e Gardner (1998), as dimensões da compreensão dos mesmos autores; as quatro abordagens para compreensão de Gardner (1999); as arquiteturas de ensino de Schank e Birnbaum (1996); as etapas do pensar crítico e criativo de Lipman (1995); com os aspectos para elaboração de materiais de Ramírez (1999); Bicknell e Trotman (1997) e Klaumeier (1977). Os princípios educacionais fundamentam-se em Freire (1996), Assmann (1996), Gardner (1999) e outros.

Ao entrar neste mundo, crianças e adolescentes são instigadas ao **desafio** de aprender para a compreensão sobre a cultura corporal, organizado em **quatro etapas** referentes aos quatro níveis de compreensão, nos quais serão propostas diversas atividades.

Foram criados **oito personagens**, que juntos formam **a Turma da (in)formação**, para "interagirem" com as crianças e os adolescentes e explicarem sobre diversos assuntos, desmistificarem conceitos estereotipados e auxiliarem na aprendizagem para a compreensão.

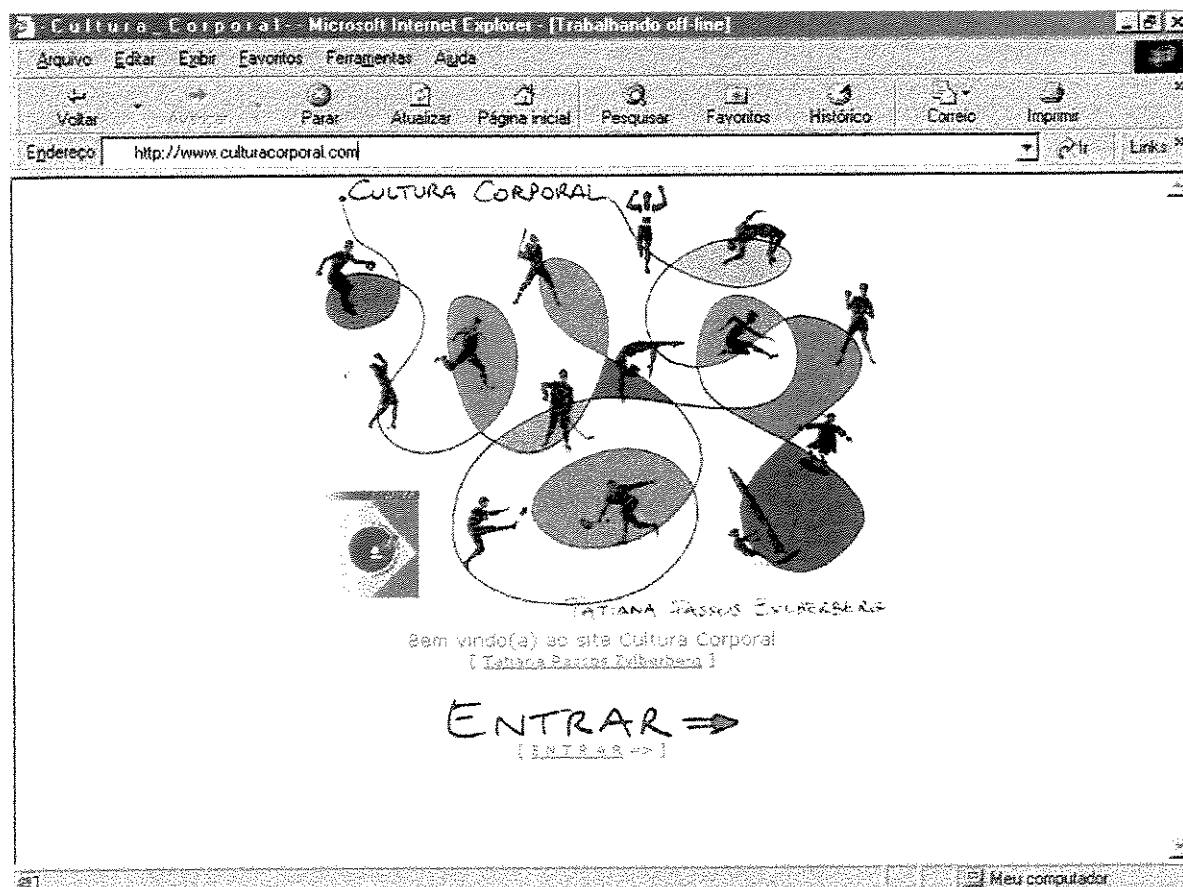


Figura 30

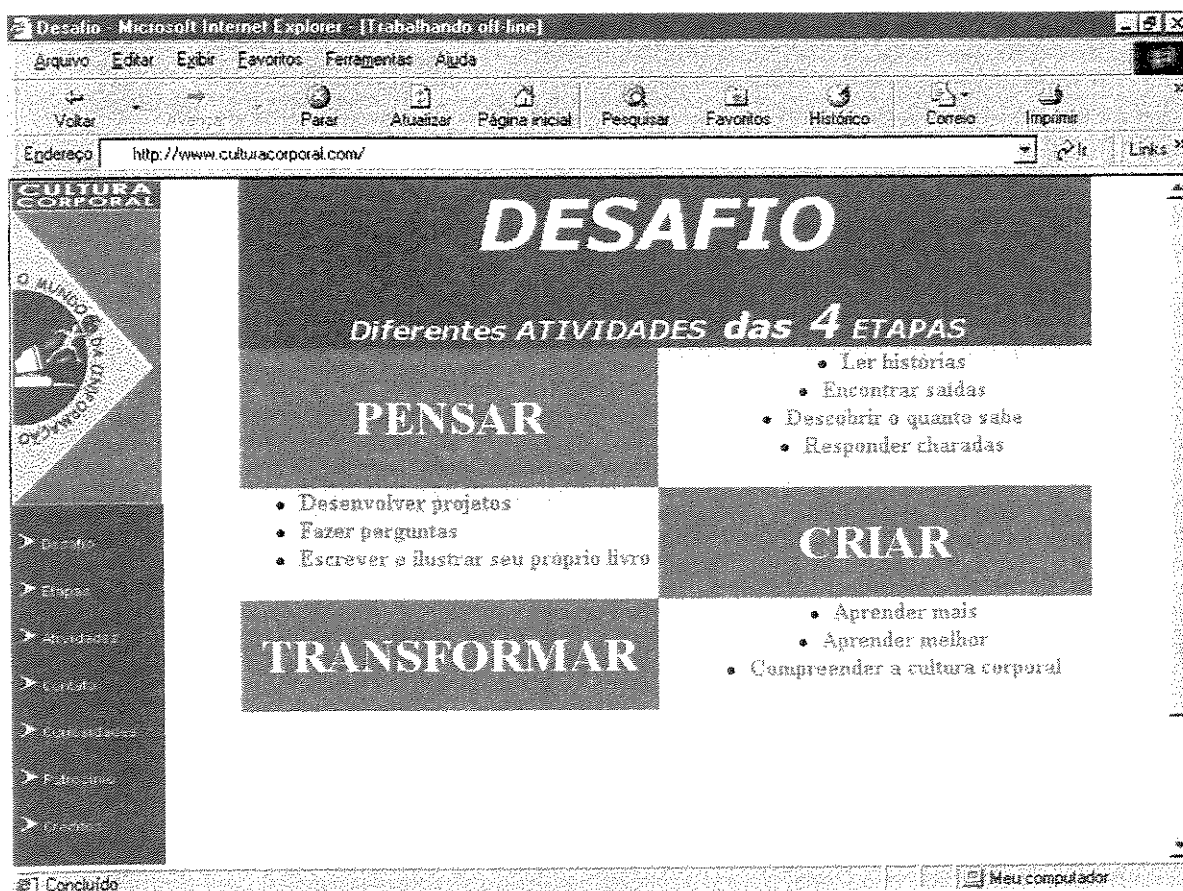
O esquema estrutural é o que se segue:

Nível Ingênuo	Nível Principiante	Nível Aprendiz	Nível Mestre
ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3	ETAPA 4
- utilização dos oito personagens para facilitar a identificação da criança: Turma do mundo da (in)formação - serão oferecidos conceitos isolados - mais imagens que textos e na forma de histórias em quadrinhos	- início da utilização de textos curtos e exclamativos - atividades com vídeos e pesquisa em banco de dados	- utilizar textos um pouco mais longos e com perguntas de interpretação, para depois buscar relação com vida pessoal - propor discussões sobre vários temas e atividades	- utilizar textos mais complexos, também trazidas de livros e reportagens para gerar pesquisas temáticas - propor a integração e a crítica de conceitos ligados ao corpo e ao movimento - tentar estabelecer relações de causa-efeito entre o paradigma de fundamentação e a importância social/cultural de pessoas/atividades

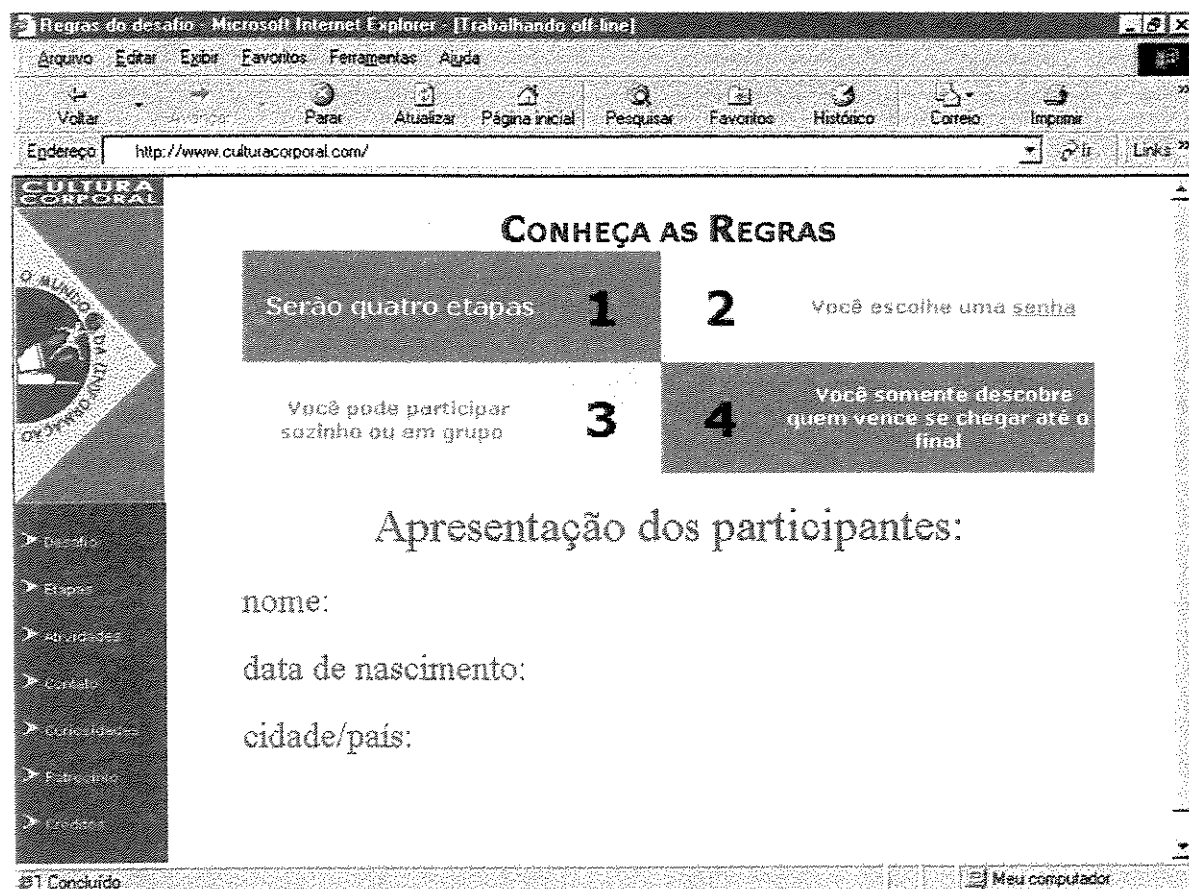
A proposta para a página de entrada é a seguinte:



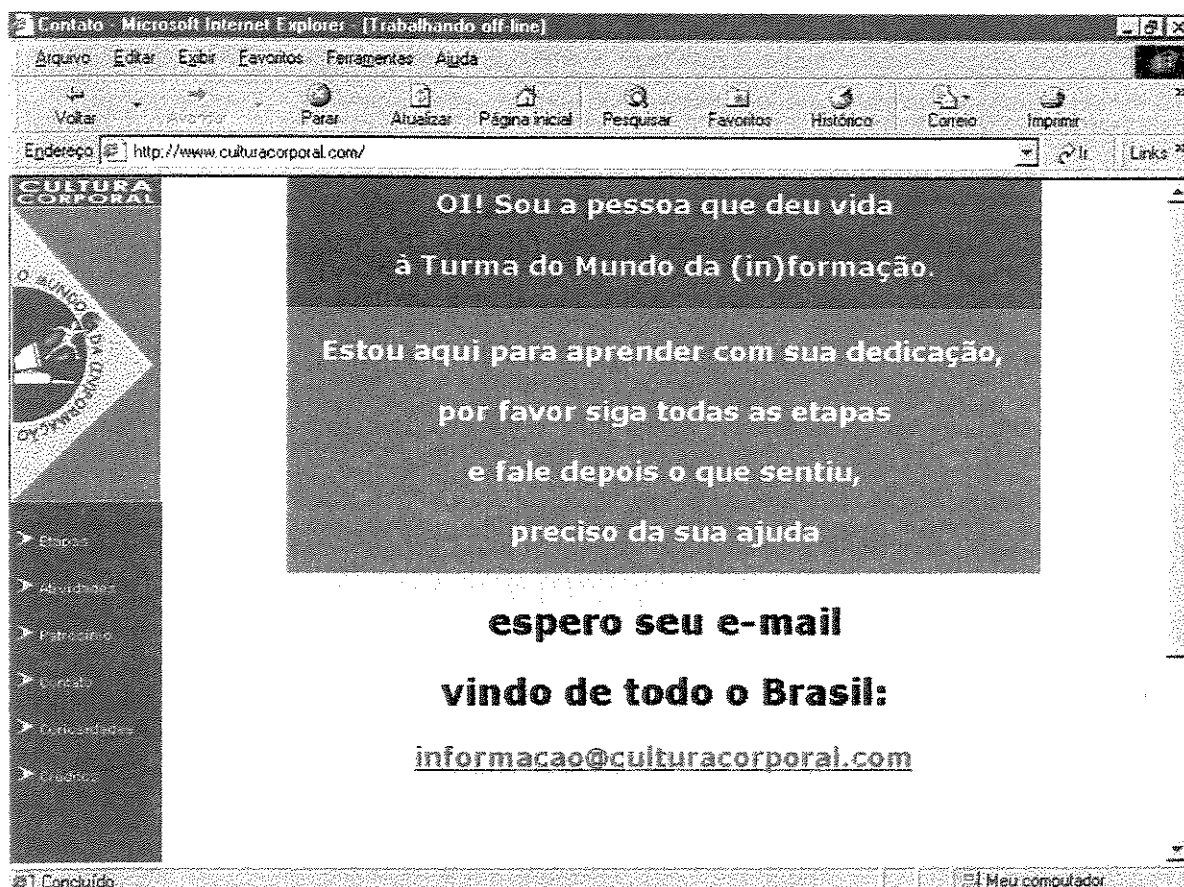
A segunda página apresenta o **Desafio**, cuja intenção é que as crianças e os adolescentes pensem, criem e transformem as informações sobre a cultura corporal.



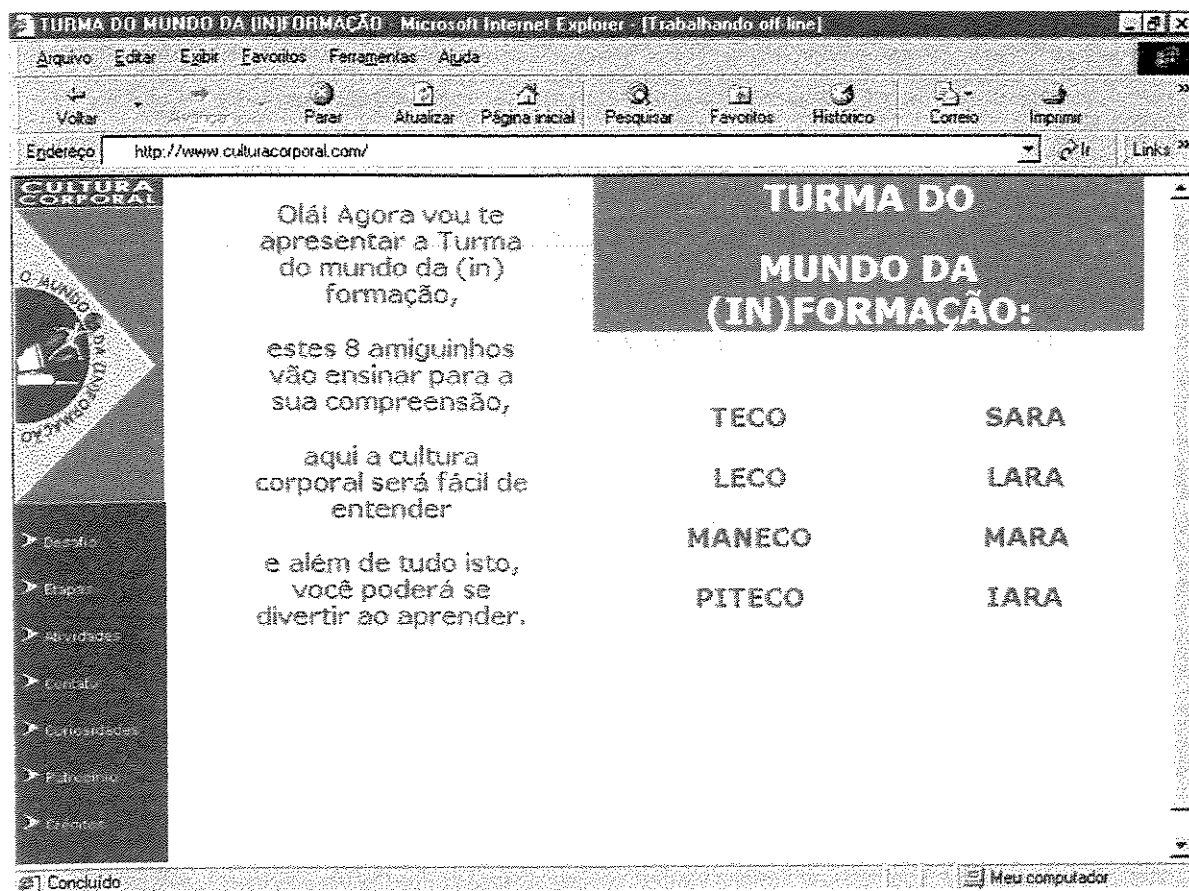
Depois são esclarecidas as regras para as crianças e os adolescentes poderem se inscrever no Desafio e decidir a etapa em que vão iniciar a navegação.



Os participantes são estimulados a interagirem com os organizadores do site, por meio do e-mail para contato.



Na quarta página é anunciada a Turma do mundo da (in)formação e, em seguida, os personagens se apresentam aos visitantes.



2 Tuma - Microsoft Internet Explorer - [Trabalhando off-line]

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Voltar Avançar Parar Atualizar Página inicial Pesquisar Favoritos Histórico Correio Imprimir

Endereço: <http://www.culturacorporal.com/> Links »

Meu nome é Teco. Que tal a gente conversar? Sobre os ídolos de esportes gosto de estudar. Podemos falar com torcidas, fã-clubes, craques que aparecem na televisão. Podemos conhecer o mundo do basquete, futebol e voleibol. Tenho um livro que juntos podemos completar, recortamos as notícias do jornal e depois vamos analisar!	Eu sou o Leco, irmão do Maneco: surfista, skatista, malabarista e fisiologista (que estuda o corpo funcionando, a comida sendo digerida e a energia produzida!). Juntos poderemos surfar nas ondas dos esportes radicais e passear dentro das imagens do corpo até não poder mais.
Sou o Maneco, deslizo pelo mundo com minha cadeira de rodas. Jogo basquete no time da escola, também sei dançar e nadar. Sobre aquecimento, alongamento, postura e expressão corporal podemos conversar!	Piteco, menino legal, corredor e saltador. Junto com você gostaria de estudar as memórias e histórias da cultura corporal. Juntos podemos aprender que a gente é tudo igual, pode ser na cor, no sexo ou na idade nosso valor é individual! Um pouco de antropologia, sociologia e filosofia vamos estudar, são coisas importantes que precisamos saber: a cultura que a gente vive tenta dizer o que a gente pode ser!

Concluído Meu computador

2 Tuma - Microsoft Internet Explorer - [Trabalhando off-line]

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

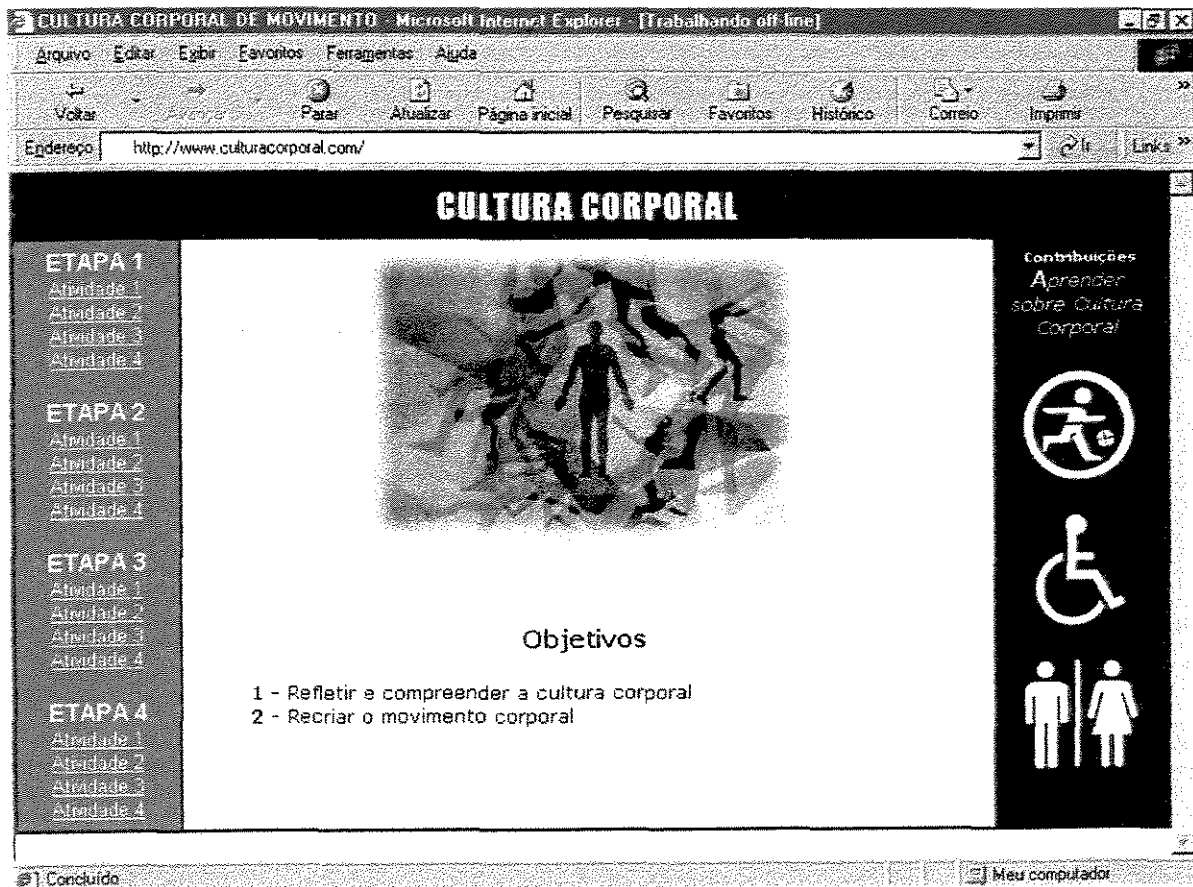
Voltar Avançar Parar Atualizar Página inicial Pesquisar Favoritos Histórico Correio Imprimir

Endereço: <http://www.culturacorporal.com/> Links »

Olá Eu sou a Sara. Desde pequena gostava de virar de cabeça para baixo, pular corda e dançar. Hoje invento jogos de montão, ando a cavalo e faço música com as batidas da mão. Que tal a gente conversar sobre ginástica artística e rítmica, salto ornamental? Podemos tentar aprender o que que muda no nosso corpo para a gente se movimentar. Nossa criatividade podemos estimular, para isto a gente precisa compreender, que temos que nos valorizar em vez de modelos copiar!	Bom, meu nome é Mara, gosto com a minha ando a pé, de bicicleta, nado na praia e adoro nadar. Quero junto com você aprender a desenvolver habilidades e capacidades para o nosso potencial valorizar.
Meu nome é Lara aquela que faz karatê, joga biquinho porque é não para de ler. Adoro novidades e com você quero conversar sobre as mensagens que a mídia passa para a gente aprender. Esta história de corpo perfeito, basquete só para quem é alto e outras mentiras assim, vamos juntos discutir que modelo é esse que dizem que a gente tem que seguir!	Apreendi com minha família e meus amigos a sensação das cores, porque não posso ver. Minhas mãos e pés é que mostram o que tenho para aprender. Já esquecendo de falar meu nome é Iara. Posso jogar basquete, handebol ou futebol porque a bola que carrego tem um sino com barulho igual o de natal. A dança que danço é diferente, sinto o contato como chão e sigo até outro contato surgir. Dizem que cada um pode ser um inteligente corporal, vamos descobrir de onde veio esta ideia genial!

Concluído Meu computador

A partir do momento em que todos conheceram as regras, decidiram as etapas e se familiarizaram com a "turminha", começa o desafio de compreender a cultura corporal.



Para a **Etapa 1** são propostas atividades, como:

- Jogos e livros interativos a serem montados pelas crianças. Opção de incluir histórias, textos, imagens, fotos, relatos de experiências. Podendo imprimir e editar a própria obra, que terá seu conteúdo e sua estrutura avaliados em rede pelo grupo de professores tanto no critério de compreensão da informação quanto no de criatividade.
- Histórias em quadrinhos virtuais com vários bonequinhos representando personagens de diferentes sexo, gênero, classe social, local onde vivem (cidade pequena, zona rural ou zona urbana) para criar diálogos e o enredo a partir de

temas sugeridos, que posteriormente seriam comentadas e discutidas, sugerindo questionamentos culturais.

- Personagens da Turma do mundo da (in)formação ensinando movimentos, causas, conseqüências, princípios de anatomia, cinesiologia e biomecânica, no intuito de proporcionar-lhes autonomia e criticidade.
- Viagem virtual pelo corpo que pratica atividade física, acompanhando as diferentes mudanças que ocorrem no organismo para possibilitar certas capacidades e habilidades; e também as mudanças decorrentes do condicionamento.
- Conhecer sobre alongamento, amplitude de movimento, mobilidade, flexibilidade, abordando benefícios e mitos.
- Ídolos e heróis: pensar o que se aprende com eles, porque são importantes, com a opção de enviar relatos pessoais e dividir experiências com os outros visitantes.

CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Voltar Parar Atualizar Página inicial Pesquisar Favoritos Histórico Correio Imprimir

Endereço: <http://www.culturacorporal.com> Links

1
E
T
A
P
A
1

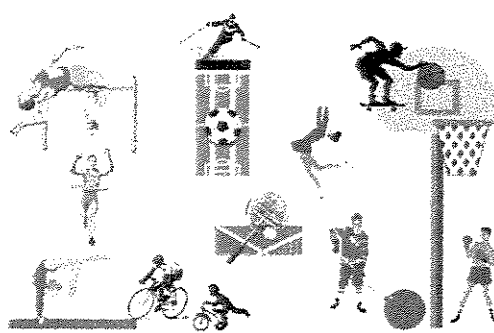
CULTURA CORPORAL

Muitas vezes pensamos saber muito sobre as atividades corporais porque pensamos apenas nos esportes que vemos pela televisão.

Mas agora o desafio é reunir o máximo de atividades que você conhece incluindo:

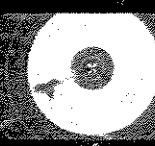
- Esportes
- Danças
- Artes marciais
- Jogos
- Ginásticas

Que modalidades conhecemos?





Contribuições
Aprender sobre Cultura Corporal



Nosso foco
Aprender a aprender



Superação do limite
*Mais do que performance
você deve ter compreensão
e autonomia no que faz.*

Concluído Meu computador

Na **Etapa 2** serão desenvolvidas atividades como:

- Abordar cenas de filmes de vídeo que falem sobre determinado tipo de atividade ou relatem vidas de atletas.
- Ler e escutar letras de músicas que exaltam ídolos, eventos e modalidades.
- Criar músicas, crônicas, poesias de temas relacionados à cultura corporal.
- Editar uma foto sua em alguma atividade.
- Ser estimulado a visitar sites que falam sobre esporte e trazem dados de eventos.

Ainda, nesta segunda etapa, pode ser elaborado um banco de dados sobre:

- movimento com o corpo;
- musicalidade do corpo;
- movimentos em relação aos ritmos externos;
- movimentos com objetos: bola, corda, arco, fita, dardo, disco;
- movimentos em diferentes planos: em linha reta, no solo, no ar, no plano inclinado, de frente, de costas;
- movimentos em diferentes ambientes (água, solo, ar);
- movimentos em espaços limitados;
- espaços físicos específicos;
- relação do tipo de prática com a idade.

Um exemplo de atividade na segunda etapa é o que se segue:

CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Voltar Avançar Parar Atualizar Página inicial Pesquisar Favoritos Histórico Correio Imprimir

Endereço: <http://www.culturacorporal.com/> Links »

2

E

T

A

P

A

2

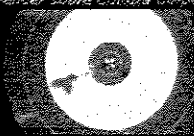
CULTURA CORPORAL

1. Para cada palavra escreva sua definição, dê três exemplos e conte uma história:

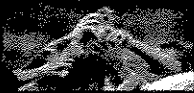
Nº	PALAVRAS	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS	HISTÓRIA
01.	corpo			
02.	movimento			
03.	bola			
04.	habilidade			
05.	capacidade			
06.	craque			
07.	atleta			
08.	técnico			
09.	equipamento			
10.	regras			
11.	atividades em equipe			
12.	atividades individuais			
13.	rendimento			
14.	vitória			
15.	parceiros			
16.	adversários			
17.	treinamento			
18.	reportagens e entrevistas			



Contribuições
Aprender sobre Cultura Corporal



Nosso foco
Aprender a aprender



Superação do limite
Mais do que performance você deve ter compreensão e autonomia do que faz.

Concluído Meu computador

Esclareço que as respostas estariam sendo enviadas para um endereço eletrônico, e posteriormente seriam analisadas e respondidas por um grupo de profissionais da área.

Na **Etapa 3** podem ser oferecidas atividades como:

- Jogos virtuais de estratégias táticas auxiliando a compreender a organização dos esportes coletivos.
- Gincanas pedagógicas virtuais de variadas modalidades, com simulação prática e perguntas teóricas.

- Tópicos sobre alterações psicológicas: comemoração, ansiedade, controle emocional, garra, cooperação, violência que vivem os torcedores e atletas.
- Contatos *on-line* com atletas e patrocínio: dificuldades, deveres e retribuições. Contratos e praticantes virtuais simulados.
- Mitos e mentiras sobre atividade física e saúde, conhecer pessoas com anorexia, bulimia, obesidade.
- Personagem que conte a história de atletas que perderam suas medalhas, saúde e vida, por terem utilizado doping.
- Questionar por que as ações corporais socialmente construídas são diferentemente valorizadas.
- Problematizar a discriminação e os estigmas de pessoas à cultura corporal.
- Aprender para que servem roupas e equipamentos anunciados por comerciantes, vendidos no discurso da eficiência, gerando modismos e mitos.
- Descobrir os benefícios da inovação e criatividade no movimento corporal.
- Apontar argumentos que justificam a Educação Física na escola e confrontá-los com a história que não valoriza esta disciplina.

Nessa etapa sugiro um setor "aprendendo com histórias" , que engloba vários aspectos relacionados à cultura corporal, e ainda um setor chamado de "pense comigo", que apresente questionamentos sobre o conteúdo do texto.

APRENDENDO COM HISTÓRIAS - Microsoft Internet Explorer - [Trabalhando off-line]

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Voltar Avançar Parar Atualizar Página inicial Pesquisar Favoritos Histórico Correio Imprimir

Endereço: <http://www.culturacorporal.com/> Links

APRENDENDO COM HISTÓRIAS

ETAPA 3

Mundo da (in)formação

	ATIVIDADES
Nesta etapa possui duas partes:	História 1: O que é jogar bola?
1-Histórias	História 2: Escolinhas de esporte
2-Pense comigo	História 3: Brincando de luta livre
Vamos juntos responder as perguntas sobre as "histórias" da cultura corporal!	História 4: Dançar é permitido ou proibido?!
	História 5: Brincadeira de criança
	História 6: "Peso pesado", pode participar?
	História 7:
	História 8:
	História 9:

Concluído Meu computador

Apresento uma delas como modelo da relação: tema, texto e reflexões.

APRENDENDO COM HISTÓRIAS - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Voltar Avançar Parar Atualizar Página inicial Pesquisar Favoritos Histórico Correio Imprimir

Endereço: <http://www.culturacorporal.com/> Ir Links

APRENDENDO COM HISTÓRIAS

ETAPA 3

História 2:

Escolinhas de esporte

A mãe quer inscrever seu filho de 8 anos na "Escolinha de Basquete" do clube que frequenta. O menino se recusa. A mãe, sem querer muita conversa, leva o menino.

... Vamos! Você vai gostar! É legal tem várias crianças da sua idade!

... Mas mãeeee... Eu sou muito pequeno, todos são grandes, até as meninas!

A mãe, meio desconcertada, argumenta que não tem problema. E reforça sua intenção de convencê-lo a ir, dizendo que basquete faz crescer.

... "Não vai os jogadores da NBA?" Todos são grandes!

Não teve jeito. Naquela tarde de quarta-feira, às 16:10 (exatamente) o menino começava a viver um novo martírio. Primeiro, ouviu comentários de ser pequeno "menor de todos". Segundo, ao tentar pegar a bola (oficial do esporte) a derrubar, pesada demais! Terceiro, tinha que correr de um lado para o outro - driblar, fazer corta-luz, cestei!

Nossa!!! Como a cesta estava longe do chão, parecia estar fora do jogo!

Assustado, pensava que era impossível jogar aquele jogo. Imagine a mágica jogada voadora do Michael Jordan, enterrada com grão no ar!!!??

... Ah! Realmente era IMPOSSÍVEL.

Aquela primeira aula no clube, lhe trouxe muitas conclusões: era pequeno demais, fraco, e NUNCA acertaria a cesta.

... LÓGICO! (pensava): IMPOSSÍVEL JOGAR.

A mãe concordou. O professor (daqueles que não sabem o que fazer) não podia ajudar. Os outros não.

E... MAIS UM que foi embora para casa, e se recusou, até envelhecer a tentar jogar o tal do basquete...

Por Tatiana Passos Zylberberg

Mundo da (in)formação

Pense comigo

depois envie suas ideias!

- 1- Você acredita que é preciso ter altura para jogar basquete?
- 2- Uma criança tem que executar os movimentos no padrão do adulto (regras e espaço físico)?
- 3- A ideia da mãe de que jogar basquete faz crescer é verdadeira?
- 4- Qual a diferença na aprendizagem de meninos e meninas das modalidades esportivas?
- 5- E o professor de Educação Física, deve comparar as pessoas para definir suas capacidades e habilidades?
- 6- O que significa: "ser impossível jogar"?

Concluído Meu computador

Na **Etapa 4**, as atividades propostas buscam permitir aos visitantes:

- Refletirem como as ações corporais foram culturalmente determinadas e por que receberam determinada terminologia.
- Discutirem se somos um "Corpo Inteligente" ou se temos "inteligência no corpo", fundamentados na nova visão de inteligência e nos novos conceitos da mente.
- Experimentarem a resolução de problemas com o corpo em diversas situações: individual e em grupo e com diferentes objetos, planos e meios.
- Questionarem as propagandas e os discursos que incentivam a projeção de desempenho no corpo e no gesto técnico de outra pessoa, geralmente pelo padrão do alto rendimento.
- Estabelecerem relações entre participar de práticas corporais e ser espectador tanto *in loco* quanto pela televisão.
- Conhecerem sobre o processo de preparação esportiva:
 1. Preparação física;
 2. Preparação técnica;
 3. Preparação tática;
 4. Preparação psicológica.
- Debaterem a questão da ética, do supertreinamento e do doping.
- Debaterem sobre a questão do gênero e do sexismo nas atividades.
- Aprenderem sobre lesões por esforços repetitivos e sobre atividade física no trabalho e ergonomia.
- Conhecerem as relações entre atividade física, nutrição e peso corporal.
- Diferenciarem o que são capacidades e habilidades.
- Distinguirem e analisarem a relação entre inato e adquirido (genético e cultural).
- Aprenderem as implicações do controle da frequência cardíaca e dos métodos de condicionamento.
- Saberem quais são os fatores do controle da execução de movimentos e da percepção corporal.

- Descubrirem quais são realmente as implicações das atividades com idade, sexo e classe social.
- Discutirem as "peneiras", a profissionalização de atletas, os salários e as mudanças no esporte em função da atuação da mídia.
- Conhecerem princípios de conscientização corporal e relaxamento.
- Entrevistarem e conversarem os pais sobre o que eles conhecem a respeito da cultura corporal.
- Pesquisarem sobre superstições de atletas, torcedores e técnicos.
- Visualizarem movimentos em diferentes planos, em espaços limitados e com diferentes objetos, que são propostos para serem feitos na escola, em casa, sozinhos ou com os amigos.

A intenção é incentivá-los à vivência das manifestações corporais: jogos, esportes, danças, artes marciais na perspectiva de aprendizagem para a compreensão, superando a reprodução de gestos técnicos. Um caminho é favorecer que compreendam vários aspectos sobre as diversas manifestações corporais:

Aspectos abordados	Manifestações corporais
• História • Princípios e fundamentos • Modificações das regras • Habilidades específicas • Implicações sociais • Diferentes modalidades	• Artes marciais • Voleibol • Futebol • Basquete • Tênis • Capoeira • Dança • Atletismo • Handebol • Natação

Assim, dois exemplos de páginas com itens que podem ser explorados na Etapa 4, são apresentados adiante:

Força - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Voltar Parar Atualizar Página inicial Pesquisar Favoritos Histórico Correio Imprimir

Endereço: <http://www.culturacorporal.com/>

CORPO HUMANO

Capacidades

- Força
- Velocidade
- Resistência
- Coordenação Motora
- Flexibilidade
- Equilíbrio
- Orientação cinestésica
- Esquema corporal
- Percepção corporal
- Expressão corporal
- Tempo de reação

Habilidades

- Manipulação simples
- Locomoção
- Manipulação combinada
- Culturalmente determinada




Musculação - Microsoft Internet Explorer [Trabalhando off-line]

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Voltar Parar Atualizar Página inicial Pesquisar Favoritos Histórico Correio Imprimir

Endereço: <http://www.culturacorporal.com/>

MUSCULAÇÃO




*Proporção entre as diversas partes do corpo

Tipos de musculação

- Hipertrofia muscular
- Resistência muscular localizada
- Coordenação intramuscular
- Recuperação fisioterápica

Avaliação inicial

- Exame médico
- Anamnese da atividade física
- Dados antropométricos
- Condições orgânicas
- Condição músculo-articular

Programa de adaptação

- 1- Aprender a mecânica do movimento e suas implicações
- 2- Testes específicos para definir carga e número de repetições
 - a- peso máximo
 - b- número de repetições



Apresentei a estrutura preliminar do *website*, que fornece um panorama do projeto decorrente do mestrado em Educação Física. Para delinear os passos consecutivos encerro "formatando" as idéias.

“FORMATANDO” AS IDÉIAS

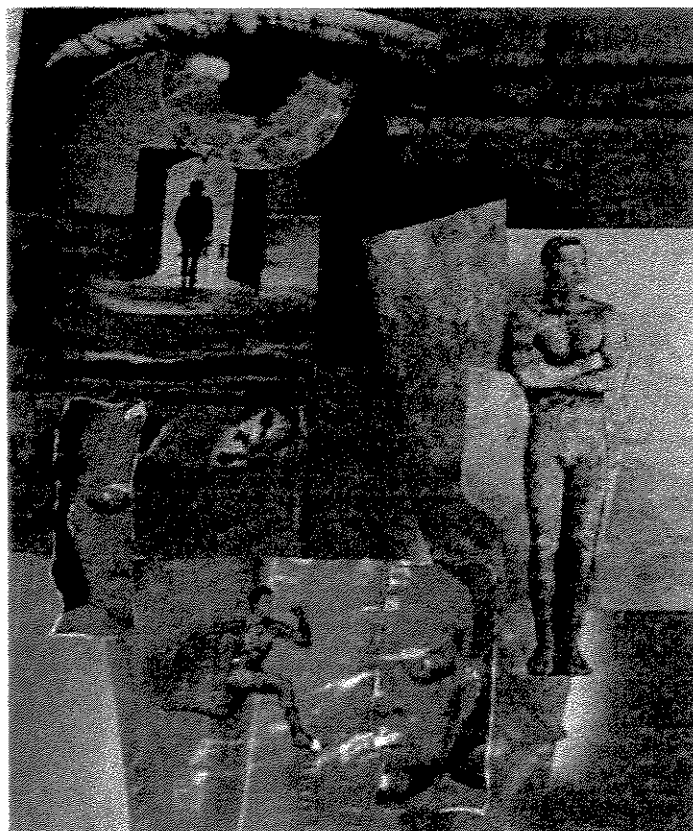


Figura 31

Nas duas últimas décadas, profissionais de Educação Física têm buscado delinear um possível/provável “campo de conhecimento” que transforme suas atuações. Esta é uma busca longa e interminável, que se justifica pela necessidade de transcender o discurso do senso comum sobre o binômio corpo/movimento.

Mesmo com estes avanços na Educação Física, as informações oferecidas para crianças e adolescentes (adultos também, mas este não é o foco deste trabalho) têm ficado mais sobre o **domínio da mídia não especializada**, num bombardeio imagético e textual, cujo **referencial continua** sendo da **higienização, biologização e do rendimento físico** no padrão adulto.

Apresento a Internet como uma possibilidade de intervir nas influências sobre conceitos e valores relacionados à cultura corporal, visando a superar o referencial tão explorado pela mídia nestas questões.

Este mundo da (in)formação se pauta na aprendizagem, em suas quatro dimensões e em seus quatro níveis de compreensão. Somam-se também a estes estudos diferentes procedimentos de intervenção educacional, as arquiteturas de ensino e as abordagens para compreensão.

Adentrei um universo parcialmente desconhecido. Porque muito há para ser descoberto sobre a aplicabilidade desse recurso tecnológico na aprendizagem e sobre suas implicações culturais.

O computador vem transformando nossa cultura, tão radicalmente quanto a imprensa de Gutemberg na Idade Média. Os sistemas on-line, a conexão à Internet, o correio eletrônico, os programas multimídia e os recursos de realidade virtual, alicerçam a revolução no campo da comunicação e devem ser analisados também para o campo da educação. Afinal, os recursos desenvolvidos nessa área permitem cada vez mais escolher o que ler ou ver sobre qualquer assunto, lugar ou pessoas em qualquer idioma.

A assincronia, a interatividade e a velocidade são características da navegação no ciberespaço, capazes de abrir portais dando acesso a diferentes locais e permitindo a comunicação com pessoas que eram anteriormente inacessíveis. Com um clique do mouse, um novo mundo pode ser visitado, um novo tema pode ser conhecido, novas comunidades podem ser formadas, o conhecimento pode então ser ampliado.

Dada a grande diversidade e a possibilidade de livre publicação, os profissionais devem estar atentos, não só para analisar o que é disponibilizado, como ainda para elaborar projetos conscientes, críticos e criativos, fundamentados nos estudos da linguagem e da imagem, da formação do conhecimento e do processo de aprendizagem.

Problematizo a importância das escolhas das terminologias, dos comentários fundamentados e dos exemplos precisos na elaboração de mensagens escritas e icônicas sobre a cultura corporal na perspectiva da aprendizagem para a compreensão.

A educação torna-se cada vez mais, uma questão individual. Entretanto a lentidão das escolas em adquirirem equipamentos disponíveis e o conservadorismo

da instituição educacional e dos profissionais nela envolvidos dificultam lidar com as mudanças no campo da comunicação.

À luz deste novo século, cabe aos educadores a tarefa de pesquisar formas de utilizar as tecnologias e os recursos do computador, considerando-os *"como meio de ampliação das funções do professor e jamais como meio de substituí-lo"* (Niskier, 1993: 111).

Os professores precisam descobrir que a rede não se limita a ser uma fonte inesgotável de pesquisas e dados quantitativos, mas, além disso, permite usufruir de seus recursos para que se recrie formas de aprender os conhecimentos de sua área de atuação.

Como diz Gates (1995: 248):

"Os bons professores do futuro farão muito mais do que mostrar às crianças onde encontrar informações na estrada. Elas ainda precisarão entender quando investigar, observar, estimular ou agitar. Ainda terão de desenvolver as habilidades infantis em comunicações orais e escritas, e utilizarão a tecnologia como ponto de partida ou auxílio. Os professores bem-sucedidos atuarão como treinadores, parceiros, escoadours criativos e pontes de comunicação com o mundo".

A comunidade acadêmica deve reconhecer que o potencial da aprendizagem *off-line* e/ou *on-line* depende consideravelmente dos caminhos que são oferecidos. Não são as ferramentas tecnológicas, o maior tempo de aquisição disponibilizado ou o aumento da velocidade de aplicação que qualificam a Internet na aplicação educacional.

Como destaca Pinker (1998), não é superlotando um banco de dados com trilhões de fatos que tornamos um sistema inteligente ou útil, mas equipando-o com uma lista de verdades essenciais e com conjuntos de regras para deduzir suas implicações. Contudo, esta não é uma tarefa fácil de se estabelecer, por ser um campo de atuação em constante mutação e expansão.

Por isso, apresentei a Internet como uma das possibilidades do mundo da (in)formação, porque acredito que *"Aprender com o computador será um trampolim para aprender longe do computador"* (Gates, 1995: 248).

O mundo da (in)formação não é uma apologia ao computador e a Internet como a panacéia da educação, da aprendizagem e da cultura corporal. Nem é uma dimensão virtual que substituiria a real.

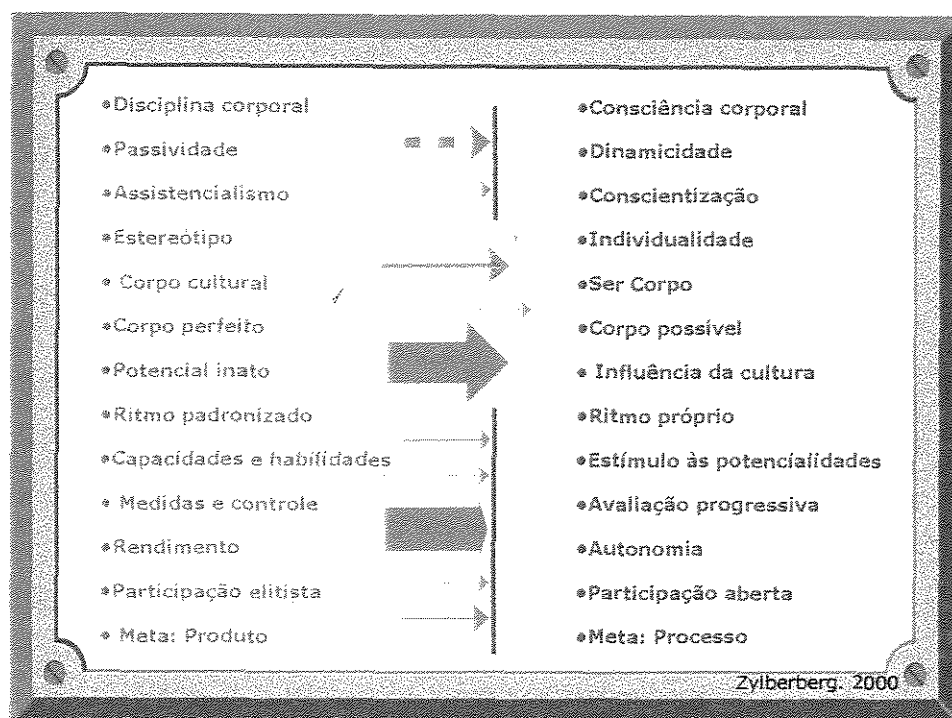
As idéias acerca da cultura corporal que aqui apresentei tampouco buscam criar uma nova teoria ou justificar uma forma de nomear uma área de conhecimento. Cabe lembrar que o objetivo principal neste contexto era apontar como a mídia vem fundamentando (ou não tendo elementos científicos recentes para fundamentar) as informações sobre o fenômeno do Ser corpo. A partir de tais discussões defini a metáfora do modelo do mito, abarcando um leque de reflexões que buscam alterar a visão biológica, universal e higienista do ser humano.

Escrevi esta dissertação convicta de que muito ainda tenho a estudar nas relações dos temas que aqui entrelacei. Esgotar qualquer um dos temas aqui abordados seria impossível. Esta etapa pretende abrir horizontes de pesquisa que denunciem a interferência da mídia, e investir nas informações que o meio acadêmico vem produzindo atualmente.

Existem obstáculos que devem ser desafiados. Em primeiro lugar, conseguir superar o paradigma biológico e o objetivo de aprimorar técnicas. Em segundo lugar, conscientizar do processo de alienação e massificação, desmistificando a hegemonia do esporte como único conteúdo e a meta da compilação de padrões estereotipados de corpo e movimento.

Este projeto é desenvolvido objetivando oferecer caminhos para que as crianças e adolescentes superem a atividade prática em si, mas que além disso, sejam autônomos, críticos e criativos para práticas corporais. O objetivo é mostrar-lhes os múltiplos sentidos e significados incutidos nas diversas práticas da cultura corporal, e também fazê-los pensar na forma como a mídia explora o esporte-espetáculo, o corpo perfeito e a saúde, projetando determinados padrões estéticos.

Em relação ao conhecimento da cultura corporal, almejam-se as seguintes alterações:



A partir destas idéias gerais e dos conceitos abordados anteriormente, detalho a função primordial de intermediar a ordenação do real, a seleção e organização de conteúdos (concretos e indissociáveis da realidade), permitindo a crianças e adolescentes percorrerem a apropriação, desapropriação e reapropriação do saber sobre a cultura corporal.

Esta dissertação abre caminhos longos e provavelmente intermináveis. Todavia, muito avançamos para este momento. Como diz Niskier (1993: 63) "*como sempre, qualquer proposta de inovação ou reformulação parece ter o condão de despertar resistências*".

Almejo que **as idéias apresentadas nesta dissertação despertem a necessidade da interferência acadêmica** no bombardeio de informações que vêm conservando os ideais já superados nos discursos de mudança paradigmática, tão presentes nas pesquisas científicas nas duas últimas décadas.

Este trabalho é consequência do envolvimento na comunidade acadêmica e, em retorno a estas pessoas e à sociedade, dedico minhas reflexões e ofereço caminhos "*pouco d'antes navegados*".



Figura 32

O diário de Anne Frank foi uma obra definitivamente marcante em minha vida em relação às inquietações de igualdade da humanidade. Por isso, retorno ao relato de 15 de julho de 1944 (p.221-222), em uma das passagens mais importantes, sobre os momentos que parecem difíceis e intermináveis em minha juventude:

"Esta é a maior dificuldade destes tempos: surgem dentro de nós ideais, sonhos, esperanças, só para encontrarem a horrível verdade e serem despedaçados. Realmente, é de admirar que eu não tenha desistido de todos os meus ideais, tão absurdos e impossíveis eles são de se realizarem.

Conservo-os; no entanto, porque apesar de tudo ainda acredito que as pessoas, no fundo, são realmente boas. Simplesmente não posso construir minhas esperanças sobre alicerces de confusão, miséria e morte. Vejo o mundo transformar-se gradualmente em uma selva. Sinto que estamos cada vez mais próximos da destruição. Sofro com o sofrimento de milhões e, no entanto, se levanto os olhos aos céus sei que tudo acabará bem, toda esta crueldade desaparecerá, voltarão a paz e a tranqüilidade.

Enquanto isso, é necessário que mantenha firme meus ideais, pois talvez chegue o dia em que os possa realizar".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, Manuel Erausquin, MATILLA, Luis, VÁZQUEZ, Miguel Freire. *Teleniños públicos - Teleniños privados*. Madrid: Proyecto Didáctico Quirón-Ediciones de la Torre, 1995.
- ALVES, Rubem. *A gestação do futuro*. São Paulo: Papirus, 1986.
- _____. O corpo e as palavras. In: BRUNHS, Heloisa Turini. *Conversando sobre o corpo*. 5ed. Campinas: Papirus, 1994. p.17-43.
- ALMEIDA, Milton José de. *Cinema Arte da Memória*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- AMARAL, Silvia Cristina Franco. Estudo descritivo sobre a relação entre as mensagens televisivas e o discurso de praticantes - o papel das mediações. In: *Anais do XI Congresso de Ciências do Esporte: Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e conhecimento*, 1999, Florianópolis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Caderno 2*. v.2, n.1, set., 1999. p.401-406.
- ANDERSON, Walter. *A Pictorial Celebration of America Champions' 96*. Parede Publications, Hong Kong, 1997.
- APARICI, Roberto, GARCÍA-MATILLA, Agustín. *Lectura de imágenes*. 2ed. Madrid: Ediciones de La Torre, 1989.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação: Epistemologia e didática*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- BARBOSA, G. B., GOCKS, A. P. K., MACHADO, F. G., PASSOS, M. A., SILVA, A. S., SOEIRO, L. B., TORRESINI, E., FERREIRA FILHO, F.L. Figueirense X Avaí: o "clássico do século" - estudo sobre mídia e cultura esportiva em Florianópolis. In: *Anais do XI Congresso de Ciências do Esporte. Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e conhecimento*. 1999, Florianópolis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Caderno 2*. v21, n. 1, set, 1999. p.361-368.
- BECKER, Daniel. *O que é adolescência?* 5ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BEN-JACOB, Marion G., LEVIN, Devin, BEN-JACOB, Talia. *The learning environment of the 21st Century*. In: *Education Technology Review*. Association for the

- Advancement of Computing in Education - AACE, v.6, n.3, Charlottesville, VA-USA. Spring/summer, 2000. p.8-12.
- BETTI, Mauro. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. TV a cabo: maximização do esporte teleespetáculo. In: *Anais do XI Congresso de Ciências do Esporte: Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e conhecimento*, 1999, Florianópolis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Caderno 2*. v.2, n.1, set., 1999a. p.394-401.
- _____. Educação Física, esporte e cidadania. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v.20, n.2 e 3, abril/set., 1999b. p.84- 92.
- BICKNELL, Trela Pelkey, TROTMAN, Felicity. *How to write & illustrate children's books and get them published*. 7ed. Ohio: North Light Books, 1997.
- BITTENCOURT, Fernando Gonçalves. Esporte globalizado e cultura de consumo. In: *Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: renovações, modismos e interesses*. 1997, Goiânia. v.1, out., 1997. p.552-558.
- BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
- BRUNHS, Heloisa Turini. Relações entre Educação Física e lazer. In: BRUNHS, Heloisa Turini (Org.) *Introdução aos estudos do lazer*. Campinas: UNICAMP, 1997. p.33-59.
- CADOZ, Claude. *Realidade virtual*. São Paulo: Ática, 1997.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMARGO, Vera Regina T. O esporte influenciando a programação televisiva ou a televisão e sua interferência no esporte? *Anais do I Congresso Regional Sudeste do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: jornada pré-COMBRACE*. 1999, Campinas-SP. Faculdade de Educação Física: UNICAMP, 1999a. p.78-80.
- _____. O movimento olímpico e os meios de comunicação de massa: a interdependência e a perpetuação do mito esportivo. In: *Anais do XI Congresso de Ciências do Esporte. Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e conhecimento*. 1999, Florianópolis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Caderno 2*. v.21, n.1, set., 1999b. p.406-409.

- CARVALHO, Sérgio. *Hora da ginástica: resgate da obra do Prof. Oswaldo Diniz Magalhães*. Santa Maria, 1994.
- _____. *Comunicação, movimento e mídia na Educação Física*. Santa Maria: UFSM, 1996.
- CARVALHO, Yara Maria de. Cultura de Consumo e corpo. *Anais do I Congresso Regional Sudeste do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: jornada pré-COMBRACE*. 1999. Campinas-SP. Faculdade de Educação Física: UNICAMP, 1999. p.244-246.
- COLETIVO NTC. *Pensar-pulsar: cultura comunicacional, tecnologias, velocidade*. São Paulo: Edições NTC, 1996.
- CORREIA DE OLIVEIRA, Ana Beatriz. Representações sociais dos ídolos do futebol: construção e significados. In: *Anais do XI Congresso de Ciências do Esporte: Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e conhecimento*, 1999. Florianópolis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Caderno 2*. v.2, n.1, set., 1999. p.368-372.
- COUTO, Edvaldo Souza. *O homem-satélite: estética e mutações do corpo na sociedade tecnológica*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- DAMÁSIO, Antônio R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DAOLIO, Jocimar. *Cultura: educação e futebol*. Campinas: UNICAMP, 1997.
- _____. Fenômeno social esporte na formação profissional em Educação Física. In: *Revista da Educação Física-UEM*. v.9, n.1. Universidade Estadual de Maringá: UEM/DEF, 1998. p.111-115.
- DANTAS, Eduardo Ribeiro, CAVALCANTI, Katia Brandão. Práticas corporais e mídia: implicações na formação de uma consciência ecológica. In: *Anais do XI Congresso de Ciências do Esporte: Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e conhecimento*, 1999, Florianópolis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Caderno 2*. v.2, n.1, set., 1999. p.409-416.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 5ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

- FERREIRA, Marcelo Guina. Educação Física escolar, esporte e recurso audiovisual: o videoteipe. In: CARVALHO, Sérgio. *Comunicação, movimento e mídia na Educação Física*. v.3. Santa Maria, 1994. p.39-57.
- FERREIRA JUNIOR, Pedro. A prática pedagógica em questão: possibilidades no trato com o conhecimento no projeto expressão- Kidlink House Espaço Ciência. In: *Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: renovações, modismos e interesses*. 1997, Goiânia. v.1, out., 1997. p.517-521.
- FERES NETO, Alfredo. A virtualização do esporte e as novas vivências eletrônicas. In: *Anais do XI Congresso de Ciências do Esporte: Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e conhecimento*, 1999, Florianópolis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Caderno 2*. v.2, n.1, set., 1999. p.373-379.
- FERRÉS, Joan. *Vídeo e educação*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FIAMONCINI, Luciana. Dança: esportivizada ou expressiva? Uma análise sobre a influência da indústria cultural. In: *Anais do XI Congresso de Ciências do Esporte: Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e conhecimento*, 1999, Florianópolis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Caderno 2*. v.2, n.1, set., 1999. p.379-382.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. A construção de um discurso sobre a infância na televisão brasileira. In: PACHECO, Elza Dias (Org.). *Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos*. Campinas: Papirus 1998. p.107-116.
- FRANCO, Marcelo Araújo. *Ensaio sobre as tecnologias digitais da inteligência*. Campinas: Papirus, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A., 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Terra e Paz, 1996.
- GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GARDNER, Howard. Melding progressive and traditional perspectives. In: WISKE, Martha Stone. *Teaching for understanding: linking research with practice*. United States of America: Jossey-Bass, 1998. p.345-350.
- _____. *O verdadeiro, o bom e o belo: princípios educacionais para uma nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- _____. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

- GATES, Bill. *A estrada do futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.
- GOMES, Eunice Simões Lins. Imagens do corpo no programa Malhação. In: *Anais do XI Congresso de Ciências do Esporte: Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e conhecimento*, 1999, Florianópolis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Caderno 2*. v.2, n.1, set., 1999. p.382-387.
- GUEDES, Cláudia Maria. *Corpo: tradição, valores, possibilidades do desvelar*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física UNICAMP, 1995a.
- _____. *O corpo desvelado*. In: *Corpo presente*. MOREIRA, Wagner Wey (Org.). Campinas: Papirus, 1995b. p.37-52.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, Alfonso. *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Proyecto Didático Quirón. España, 1997.
- GRUPO DE ESTUDOS SOBRE PEDAGOGIA DO MOVIMENTO. O ensino dos esportes coletivos. In: *Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: renovações, modismos e interesses*. 1997, Goiânia. v.1, out., 1997. p.669-672.
- GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA. O ensino dos esportes coletivos: contribuições de Claude Bayer. In: *Anais do I Congresso Latino-Americano/ II Congresso Brasileiro de Educação Motora - Foz do Iguaçu*, 1998. out., 1998. p.332- 338.
- HETLAND, Lois, HAMMERNESS, Karen, CHRIS, Unger, WILSON, Daniel Gray. How do students demonstrate understanding? WISKE, Martha Stone. *Teaching for understanding: linking research with practice*. United States of America: Jossey-Bass, 1998. p.197-231.
- ITRI, Maurício. *Internet 2: A próxima geração*. Market Books Brasil, 1999.
- JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.
- JOHNSON, William Oscar. *The Olympics: a history of the games*. Bishop Books/Sport Illustrated, New York, 1984.
- KLAUMEIER, H. J. *Manual de psicologia educacional*. São Paulo: HARBA, 1977.
- KLAUSS, Viana. *A dança*. São Paulo: Siciliano, 1990.

- KOFES, Suely. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou, o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In: BRUNHS, Heloisa Turini. *Conversando sobre o corpo*. 5ed. Campinas: Papirus, 1994. p.45-61.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 3ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1991.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. 6ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998a.
- _____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998b.
- _____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LIMA, Clery Quinhones de. Comunicação e desporto: uma proposta interdisciplinar. In: CARVALHO, Sérgio. *Comunicação, movimento e mídia na Educação Física*. v.3. Santa Maria, 1996. p.31-37.
- LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LUCENA, Marisa. *Um modelo de escola aberta na Internet: Kidlink no Brasil*. Rio de Janeiro: Brasport, 1997.
- MANSILLA, Veronica Boix, GARDNER, Howard. What are the qualities of understanding? In: WISKE, Martha Stone. *Teaching for understanding: linking research with practice*. United States of America: Jossey-Bass, 1998. p.161-196.
- MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 9ed. São Paulo: Cultrix, 1998.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia, Antropologia*. v.II. São Paulo: EPU, 1974.
- MERCHÁN, Bienvenido Mena, PORRAS, Manuel Marcos. *Nuevas Tecnologías para la enseñanza: didáctica e metodología*. Madrid: Proyecto Didático Quirón. España, 1994.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MISKULIN, Rosana Giarretta Sguerra. *Concepções teórico-metodológicas sobre a introdução e a utilização de computadores no processo ensino/aprendizagem da geometria*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- MOREIRA, Wagner Wey. *Corpo presente num olhar panorâmico*. In: *Corpo presente*. MOREIRA, Wagner Wey (Org.). Campinas: Papirus, 1995. p.17-36.

- NISKIER, Arnaldo. *Tecnologia educacional: uma visão política*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.
- NOGUEIRA, Armando, SOARES, Jô, MUYLAERT, Roberto. *A copa que ninguém viu e a que não queremos lembrar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- NOZAKI, Hajime Takeuchi. O discurso da formação de uma nova era e o caso da informática na Educação Física Brasileira. *Motrivivência: Educação Física- teoria e prática*. Ano 7. n.8, dez., 1995. p.268-276.
- OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org.). *Informática em psicopedagogia*. São Paulo: SENAC São Paulo, 1996.
- PACHECO, Elza Dias (Org.). Infância, cotidiano e imaginário no terceiro milênio: dos folguedos infantis à diversão digitalizada. In: *Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos*. Campinas: Papirus. 1998. p.29-38.
- PACHECO, Ana Julia Pinto, CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. A mídia impressa e o "futebol de saias" do Brasil: uma análise dos Jogos Olímpicos de Atlanta 1996. In: *Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: renovações, modismos e interesses*. Goiânia, 1997. v. I, out., 1997. p.529-536.
- PENTEADO, José Roberto Whitaker. *Os filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997.
- PEREIRA, Laércio Elias. Centro esportivo virtual: um recurso de informação em Educação Física e esportes na Internet. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- PERRONE, Vito. Why do we need a pedagogy of understanding? In: WISKE, Martha Stone. *Teaching for understanding: linking research with practice*. United States of America: Jossey-Bass, 1998. p.13-38.
- PILOTTO, Fátima Maria. Representações da cultura corporal em textos de jornais. In: *Anais do XI Congresso de Ciências do Esporte: Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e conhecimento*, 1999, Florianópolis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Caderno 2*. v.2, n.1, set., 1999. p.416-422.
- PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. A mídia na construção social do rodeio-esporte. In: *Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: renovações, modismos e interesses*. 1997, Goiânia. v.1, out., 1997. p.544-551.

- PINHEIRO, Ana Beatriz Latorre de Faria. A mídia no voleibol brasileiro masculino. In: *Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: renovações, modismos e interesses*. 1997, Goiânia. v.1, out., 1997. p.537-543.
- PINKER, Steven. *Como a mente funciona*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PIRES, Giovani De Lorenzi. Globalização, cultura esportiva e Educação Física: primeiras aproximações. In: *Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: renovações, modismos e interesses*. 1997, Goiânia. v.1,out., 1997. p.559-567.
- _____. Breve introdução ao estudo dos processos de apropriação social do fenômeno esporte. In: *Revista da Educação Física/UEM*. v.9., n.1, Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Educação Física, 1998. p.25-34.
- PIRES, Giovani De Lorenzi, Gonçalves, Aguinaldo, Padovani, Carlos Roberto. Recepção à mídia esportiva entre acadêmicos de Educação Física da UFSC: estudo sobre opiniões conforme posição na estrutura curricular. In: *Anais do XI Congresso de Ciências do Esporte. Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e conhecimento*. 1999, Florianópolis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Caderno 2*. v. 21, n. 1, set., 1999. p.388-394.
- RAPPAPORT, Clara Regina. *Psicologia do desenvolvimento: idade escolar e a adolescência*. v.4. São Paulo: EPU, 1981-1982.
- REEVES, Hubert. Contador de estrelas. In: PESSIS-PASTERNAK, Guitta. *Do caos à inteligência artificial: quando os cientistas se interrogam*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993. p.131-141.
- RODRIGUES, José Carlos. *Tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Achiamé Ltda., 1975.
- ROMISZOWSKI, A. J. *Developing auto-instructional materials*. London: Kogan Page, 1990.
- SANTAELLA, Lucia, NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras Ltda., 1998.
- SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.
- SCHAFF, Adam. *A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. 4ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

- SCHANK, Roger, BIRNBAUM, Lawrence. Aumentando a inteligência. In: KHALFA, Jean (Org.). *A natureza da inteligência: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- TASSARA, Helena. As crianças, a televisão e a morte de um ídolo: Ayrton Senna. In: PACHECO, Elza Dias (Org.). *Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos*. Campinas: Papirus. 1998. p.51- 64.
- TUBINO, Manuel José Gomes. *Esporte e cultura física*. São Paulo: IBRASA, 1992.
- VERALDO, Ivete Mara, OLIVEIRA, Amauri A. Bassoli. Conteúdo da Educação Física no ensino de 1º Grau- da 1ª à 4ª série. *Revista da Educação Física*. Universidade Estadual de Maringá-UEM. v.3(1), 1992. p.13-20.
- VERÍSSIMO, Luís Fernando. *A eterna privação do zagueiro absoluto: as melhores crônicas de futebol, cinema e literatura*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- VERNEIL, Marie de, BERGE, Zane L. Going online: guidelines for faculty in higher education. In: *Education Technology Review*. Association for the Advancement of Computing in Education – AACE. v.6, n.3, Charlottesville, VA- USA. Spring/summer, 2000. p.13-18,
- VILLAÇA, Nízia, GÓES, Fred. *Em nome do corpo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- WISKE, Martha Stone. *Teaching for understanding: linking research with practice*. United States of America: Jossey-Bass, 1998.
- _____. What is teaching for understanding? In: WISKE, Martha Stone. *Teaching for understanding: linking research with practice*. United States of America: Jossey-Bass, 1998. p.61-86.
- WISKE, Martha Stone, HETLAND, Lois, BUCHOVECKY, Eric. How can teaching for understanding be extended in schools? In: WISKE, Martha Stone. *Teaching for understanding: linking research with practice*. United States of America: Jossey-Bass, 1998. p.319-344.

WHATLEY, Marianne H. The picture of health: how textbook photographs construct health. In: ELLSWORTH, Elizabeth, WHATLEY, M. *The ideology of images in education media: hidden curriculums in the classroom*. New York: Teachers College Press, 1990. p.121-140.

BIBLIOGRAFIA GERAL

- ARRUDA, Solange. *Arte do movimento: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana*. São Paulo: PW Gráficos e Editores Associados, 1988.
- AUROUX, Sylvain. *Filosofia da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BETTELHEIM, Bruno, ZELAN, Karen. *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- BETTI, Mauro. Entre assistir e praticar: educação física, esporte, televisão e lazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). *Lúdico, educação e educação física*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999. p.213-230.
- BILLIO, Simeí Ribeiro. A dança como fator educacional: criatividade, espontaneidade e sociabilidade da criança e do adolescente. *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*. Ano 9, n.37, abr./jun., 1987.
- BOURDIER, Pierre. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BRADLEY, Bill. *Values of the game*. New York: Artisan, 1998
- BROFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 2ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRUCE-MITFORD, Miranda. *O livro ilustrado dos signos e símbolos: milhares de signos e símbolos de todo o mundo*. Centralivros, 1996.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CAMPBELL, Linda, CAMPBELL, Bruce, DICKINSON, Dee. *Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHANGEUX, Jean-Pierre. In: PESSIS-PASTERNAK, Guitta. *Do caos à inteligência artificial: quando os cientistas se interrogam*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993. p.153-164.
- CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- CHEVALIER, Jean. *Dicionário de símbolos: mitos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 13ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

- COELHO NETO, José Teixeira. *Usos da cultura: políticas de ação cultural*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 1998.
- DAOLIO, Jocimar. *A ruptura natureza/cultura na Educação Física*. In: DE MARCO, Ademir (Org.). *Pensando a Educação Motora*. Campinas: Papirus, 1995a. p.59-68.
- _____. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995b.
- DAVIES, JoAnne E., CARBONARO, Michael. *Developing web-mediated instruction for teaching multimedia tools in a constructionist paradigm*. In: *International Journal of Education Telecommunications*. Association for the Advancement of Computing in Education - AACE. v.6, n.2. 2000. p.243-265.
- DUARTE, Marcelo. *O guia dos curiosos: esportes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- ECO, Humberto. *Como se hace una tesis: técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. 22ed. Barcelona-España: Gedisa S.A., 1998.
- GANASCIA, Jean-Gabriel. *Inteligência artificial*. São Paulo: Ática, 1993.
- GARDNER, Howard. *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GARDNER, Howard, FELDMAN, David Henry, KRECHEVSKY, Mara. *Building on children's strengths: the experience of project Spectrum*. New York: Teachers College Press, 1998.
- GARDNER, Howard, KORNHABER, Mindy L., WAKE, Warren K. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

- GHIRALDELLI Jr., Paulo (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GIBSON, William. *Neuromante*. Lisboa, Portugal: Meribérica Liber, 1989.
- GUTIERRE PÉREZ, Francisco. *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. São Paulo: Summus, 1978.
- HOLT, John. *How children learn*. New York: Delat/Seymour, 1983.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. 4ed. São Paulo: Perspectiva S.A., 1993.
- LAN, Jiang (JoAnn), Gemmill, Jill. *The Networking revolution for the new millennium: Internet 2 and its educational implications*. In: International Journal of Education Telecommunications. Association for the Advancement of Computing in Education - AACE. v.6. n.2, 2000. p.172-198
- LIEVEGOED, Bernard. *Desvendando o crescimento: as fases evolutivas da infância e da adolescência*. São Paulo: Antroposófica, 1994.
- MATURANA, Humberto Romesin, VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amor e jogo: fundamentos esquecidos do humano desde o patriarcado até a democracia*. 3ed. Chile: Instituto de Terapia Cognitivista, 1994.
- _____. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- MORAIS, Regis de. *O que é ensinar?* São Paulo: EPU, 1986.
- MOSER, Mary Anne, MACLEOD, Douglas. *Immersed in technology: art and virtual environment*. Cambridge, MA-London: Massachusetts Institute of Technology, 1996.
- NISTA-PICCOLO, Vilma Leni (Org.). *Educação Física Escolar: ser ou não ter? Um programa de Educação Física adequado ao desenvolvimento da criança*. UNICAMP: Campinas-SP, 1993. p.59-69.
- Normas para publicação da UNESP/Coordenadoria Geral de Bibliotecas e Editora UNESP. v.2, v.4. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.
- OGAWA, Alfredo. Os 100 melhores sites de esporte. In: *Revista da Web*. 1ed. Ano 1, out., 1999. p. 35-43.
- OLIVEIRA, Vera Barros de, FISCHER, Maria Clara. A microinformática como instrumento de construção simbólica. In: *Informática em psicopedagogia*. São Paulo: SENAC. São Paulo, 1996. p.147-164.

- ONISCHENKO, I. M. Los procesos de la representación. In: *Psicologia*: livro texto. La Habana: Planeta, 1988.
- OREN, Avigail, NACHMIAS, Rafi, MIODUSER, David, LAHAV, Orly. *Learnet- A model for virtual learning communities in the world wide web*. In: *International Journal of Education Telecommunications*. Association for the Advancement of Computing in Education - AACE. v, 6. n.2, 2000. p.141-157.
- PAPERT, Seymour. *A critique of technocentrism in thinking about the school of the future*. Cambridge: Epistemology and Learning Group. MIT Media Laboratory, Memo. n.2, sept., 1990. p.1-18.
- PESSIS-PARTERNAK, Guita. *Do caos à inteligência artificial: quando os cientistas se interrogam*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.
- PERROTTI, Edmir. *A criança e a produção cultural*. In: ZILBERMAN, R. (Org.) *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Modelo, 1982.
- _____. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.
- PHILIP, Neil. *O livro ilustrado dos mitos: contos e lendas do mundo*. São Paulo: Marco Zero, 1996.
- PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. 4ed. Rio de Janeiro: Fundo da Cultura, 1956.
- RAMÍREZ, Elena. Diseñar materiales didácticos: mucho más que el manejo de los soportes técnicos. *Cultura e Educação*, 9. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. 1998. p.65-75.
- RAPPAPORT, Clara Regina. *Psicologia do desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência*. São Paulo: EPU, 1981-1982.
- ROBATTO, Lia. *Dança em processo: a linguagem do indivisível*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.
- ROGER, Donna L. A paradigm shift: technology integration for higher education in the new millennium. In: *Education Technology Review*. Association for the Advancement of Computing in Education - AACE. v.6, n.3, Charlottesville, VA-USA. Spring/summer, 2000. p.19-27.
- RIPPER, Afira Vianna. O preparo do professor para as novas tecnologias. In: *Informática em psicopedagogia*. São Paulo: SENAC São Paulo, 1996. p.55-84.

- STEFIK, Mark. *Internet dreams: archetypes, myths and metaphors*. Cambridge, MA/London: Massachusetts Institute of Technology, 1996.
- STERNBERG, Robert. *As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informações*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- REVISTA PEDAGÓGICA PÁTIO. *Tecnologias Educacionais: para além da sala de aula*. Porto Alegre: ART MED. Ano 3, n.9. mai./jun., 1999.
- WOOD, David. *Como as crianças pensam e aprendem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ZYLBERBERG, Tatiana Passos. *O corpo que salta: uma análise fenomenológica dos discursos corporais das crianças no trampolim acrobático*. Projeto de Iniciação Científica - CNPq. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- _____. *Coordenação motora: um programa para o desenvolvimento global da criança*. Projeto de Iniciação Científica - CNPq. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- _____. *Merleau-Ponty no labirinto da corporeidade no mundo da Educação Física Escolar*. Monografia de Graduação em Educação Física- Licenciatura, Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- _____. *Esporte, corpo e sociedade como diretrizes para Educação Física no ensino superior: relato de experiência*. Anais do 1º Congresso Científico Latino-Americano FIEP-UNIMEP, 2000. p.278-283.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

