

TEXTO TELEVISIVO E CONHECIMENTO COTIDIANO NA AMBIÊNCIA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

COSTA, Martha Benevides da* – UFBA

LEIRO, Augusto Cesar Rios – UFBA

GT-16: Educação e Comunicação

1 Introdução

As questões aqui colocadas nascem na prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil e do discurso das crianças ao atribuírem à Educação Física a função de “ficar fortão”, de “jogar bola” ou de “ficar malhado”. Essa trajetória levou-nos a olhar para a forma como os textos midiáticos disseminam uma série de símbolos que se tornam concretos nas relações e práticas sociais. Com isso, não queremos afirmar a incapacidade da criança para reelaborar as linguagens dos grandes meios de comunicação presentes no seu cotidiano. Ao contrário, procuramos reconhecer que, para potencializar o processo de reelaboração, faz-se necessária uma experiência pedagógica que possibilite o desenvolvimento dessa capacidade que não é inata.

Há que se considerar, ainda, que a escola de Educação Infantil tem a função de aproximar as crianças dos bens socioculturais, de significá-los e ressignificá-los, de modo a se tornar um espaço de produção cultural. É nesse panorama que a Educação Física vem tentando se legitimar na Educação Infantil como componente curricular significativo. Por isso, apontamos a necessidade de estudos que enfoquem a discussão dessa área de conhecimento como componente curricular.

Nos últimos anos tem sido mais intenso o debate no sentido de sistematizar conteúdos, objetivos específicos, a transposição didática dos mesmos para a primeira infância. Os objetivos são possibilitar às crianças a reflexão pedagógica sobre os conhecimentos da cultura corporal e alcançar a necessária integração do trabalho pedagógico, nesse nível educacional, já que não se tem a intenção de reproduzir a fragmentação que caracteriza o trabalho pedagógico na escola tradicional. Tais ponderações estão presentes em muitos periódicos da área da Educação Física e nos congressos mais importantes da área.

É nesse contexto, também, que a televisão, parece ser uma companheira constante das crianças ao socializá-las com uma série de informações, que são

* Grupo de Pesquisa Mídia/memória, educação e lazer (UFBA).

internalizadas, apropriadas e significadas. E, o que a criança aprende na relação com a TV vai com ela para a escola.

Diante disto, o trabalho pedagógico realizado no âmbito na Educação Física precisa considerar, da mesma forma que todo o fazer escolar, aquilo que a criança traz como conhecimento produzido no seu cotidiano com as mais diversas experiências, dentre as quais assistir televisão parece ser algo bastante significativo.

Assim, emergem como fatores importantes para o desenvolvimento desse estudo a necessidade de estudar sobre a Educação Física no âmbito da Educação Infantil; a importância de refletir sobre a relação mídia/Educação Física; a importância de pensar na forma como tal relação se coloca para as crianças de Educação Infantil numa escola historicamente desvalorizada; e, por fim, a necessidade de se pensar em possibilidades para uma intervenção pedagógica atenta para o texto televisivo em conjunto com professores e crianças inseridos no contexto da Educação Infantil com todas as suas mazelas e conflitos.

Além disso, diante de um levantamento preliminar sobre a produção científica da Educação Física na relação Educação Física/meios de comunicação/infância feito por Lisboa e Pires (2004), a importância de produzir conhecimentos nesta área aparece pela sua própria escassez. Portanto, trata-se de um terreno fértil para reflexões, problematizações e estudos.

Diante do que expomos até aqui, o recorte aqui apresentado tem foco no trabalho pedagógico e no processo de elaboração e avaliação que esse tempo complexo envolve. Então, a presente pesquisa buscou responder o seguinte problema:

Que possibilidades existem para um projeto de ensino-aprendizagem de Educação Física na Educação Infantil para contribuir na formação de um interlocutor crítico dos textos televisivos sobre a cultura corporal?

A partir daí, seguimos a partir de duas questões orientadoras:

Que sentidos as crianças produzem para a Educação Física, a partir do texto televisivo sobre a cultura corporal?

Quais as implicações pedagógicas de tais sentidos produzidos pelas crianças nas aulas de Educação Física?

2 Infância, Educação Infantil, cultura corporal e televisão

Entende-se que pela própria relação tecida na pesquisa, deve-se discutir e assumir posição em relação à concepção de infância e Educação Infantil, à cultura corporal e à televisão.

No que diz respeito à infância, entende-se que, historicamente, pelos significados sociais atribuídos a essa categoria social em diferentes tempos e sociedades, ela foi posta no lugar de não falante. Desse modo, expropriada de sua condição humana, o que se fez presente de várias maneiras no decorrer da história, porque as concepções de infância foram se construindo vinculadas à organização da sociedade. Isto teve conseqüências concretas quando se trata do fazer científico e educativo e do lugar que a criança ocupa nas relações sociais.

Contemporaneamente, com a retomada do conceito de indivíduo, a criança é, contraditoriamente, posta no lugar de sujeito de direitos e de consumidora, pois surgiu um sem fim de produtos e datas específicos para as crianças, transformando-as num nicho de mercado.

Portanto, não falamos da infância, mas de infâncias, não só porque a criança foi vista de modo diverso, mas também porque em uma mesma época, diferentes concepções convivem, a depender da organização social e das contradições presentes. Para Lajolo (2006), existirão infâncias na mesma medida em que houver idéias sobre elas. Porém, todas essas infâncias são influenciadas pelo desenvolvimento técnico e tecnológico que envolve os processos de comunicação humana.

Para Thompson (1995), a vida se faz de fatos, ações e manifestações significativas e de sujeitos que se expressam e buscam entender a si mesmos e aos outros. Tais expressões constituem-se um campo de significados elaborados em contextos nos quais se estabelecem relações de poder, intenções de quem se expressa e de quem interpreta um enunciado, convenções que norteiam a vida cotidiana.

Diante da importância da linguagem para a comunicação e constituição do ser humano, há que se considerar que esse processo, inicialmente, dava-se face a face. No entanto, com o desenvolvimento de recursos técnicos de comunicação, essa realidade se alterou e potencializou uma série de mudanças sociais e culturais, ou seja, muda a forma como os símbolos culturais são produzidos e circulam pela sociedade.

No que se refere especificamente à televisão, Thompson (1995) fala que a televisão se tornou o meio de comunicação mais significativo na sociedade, de modo que muito do que as pessoas sabem sobre o mundo passou a ser transmitido pela a

linguagem televisiva. Mas, há que se considerar que as informações aí veiculadas são interessadas ideologicamente e podem informar e deformar.

Nesse sentido, Martín-Barbero (1987) pontua que as tecnologias audiovisuais têm envergadura econômico-cultural, mas que não cabe o entendimento de que os meios e seus enunciados são meras estratégias do emissor-dominante que impregnam o receptor-dominado, condenado à alienação. É preciso compreender como os sujeitos produzem e reproduzem seu cotidiano, como usam os meios, o que abre brechas para pensar nas resistências que têm lugar no cotidiano. A perspectiva ideológica e cultural que se coloca converge para as colocações de Bakhtin (2004, p. 119), que afirma:

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião criatizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão o tom a essa ideologia. Mas ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conversam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem [...].

Assumimos, na pesquisa, a perspectiva bakhtiniana na compreensão de que tanto signo quanto enunciado têm natureza social. Além disso, tomamos como referência as afirmações de Martín-Barbero, para o qual as relações entre comunicação e cultura precisam ser estudadas a partir de várias facetas, não cabendo posições lineares nos estudos da comunicação. Para Martín-Barbero e Rey (2004), o desordenamento cultural que vive a América Latina é resultado do descentramento da modernidade, ou seja, internacionalização dos mercados, modas e universalização dos padrões, além da globalização dos meios de comunicação. Ou seja, todos os acontecimentos que caracterizaram, potencializaram e foram potencializados pelas alternativas que buscaram a perpetuação do capitalismo após a crise norte-americana da década de 1960.

Prestar atenção nesse aspecto abre brechas para pensar na cultura, nas resistências que têm lugar no modo como as pessoas se apropriam dos meios de comunicação. Por fim, o autor fala da necessidade de desconsiderar a idéia de meios de comunicação de massa como lugar de degradação cultural, já que eles trazem, de algum modo, a mestiçagem que caracteriza a própria formação do continente Latino-americano.

Auxiliaram, ainda, na construção desse estudo, as reflexões de Gramsci (2004) sobre temas como o jornalismo e o setor editorial, tomados como parte da dinâmica de organização da estrutura ideológica da classe dominante, com programas de

formação/alienação explícitos e implícitos. Ele afirma que o jornalismo está interessado em atender as necessidades de uma certa categoria social, mas também em ampliar seu público. Ou seja, parte-se de um grupo cultural, com seus princípios e valores, para, a partir daí, construir “[...] um edifício cultural completo, autárquico, começando precisamente dela...língua, isto é, pelo meio de expressão e de contato recíproco” (GRAMSCI, 2004, p. 197).

Além disso, os meios de comunicação, num mundo neoliberal e globalizado, assumem o papel de influenciar os indivíduos a terem uma postura superficial diante dos objetos, dos outros e de si próprio através da difusão de informações descartáveis (como são concebidos os próprios indivíduos), bem ao gosto dos valores liberais/neoliberais de rapidez, fluxo, produtividade. As informações, como toda sua bagagem ideológica, são mercadorizadas em ritmo de *fast food* e em versões *diet*, *light* e zero.

É possível afirmar, então, que a infância também é influenciada pelas novas formas de interação e isto amplia a diversidade de infâncias, pois, para Salgado (2003), além de se poder falar da infância real, tem-se, também, a infância virtual e os processos de interação entre ambas. A autora destaca que há diálogo, partilha e troca entre essas crianças.

A partir dessas colocações, é necessário destacar três pontos. Primeiro, as crianças interpretam, valoram e tecem uma leitura do que têm acesso nos meios de comunicação, inclusive das crianças virtuais. As crianças buscam, no processo de interpretação, o lugar adequado para um dado tema e posicionam-se em relação a ele. Ou seja, interpretar e compreender são formas de dialogar, de replicar em relação a uma dada enunciação, é opor uma *contrapalavra*. A interpretação e a compreensão só acontecem num processo ativo e responsivo, ou seja, criativo.

O segundo ponto é que, segundo Salgado (2003), as crianças virtuais são postas como crianças perspicazes, espertas e autônomas que não precisam do adulto. Essa idéia mexe com as hierarquias entre crianças e adultos, tanto pela possibilidade de as crianças ensinarem os adultos a usarem os recursos tecnológicos, quanto pelo fato de os meios de comunicação desmascarem os papéis sociais tradicionalmente assumidos pelo adulto, de modo que se esvazia a referência do adulto como autoridade.

Então, já não cabe excluir a criança, não cabe mais tomá-la como sujeito que não fala, mas, ao contrário, tê-la como sujeito com quem podemos partilhar experiências e histórias e que também pode, como interlocutora, colocar “[...] em xeque as nossas

verdades”, diz Salgado (2003, p. 85). Ter a criança como interlocutora, para Salgado, Ribes e Souza (2005, p. 16), é fundamental num mundo em que a presença do adulto tem sido esvaziada diante de tantas outras fontes de informação, por possibilitar que “[...] o adulto possa compreender a criança, deixando-se surpreender pela sua singularidade, e a criança possa ver no adulto outras formas de perceber e lidar com a vida contemporânea”.

E o terceiro ponto coloca-se quando Ghiraldelli Jr. (2002) pontua que há uma retomada da noção de indivíduo livre, mas reduzido a consumidor, a um consumidor peculiar, cuja identidade está centrada no corpo, que é também um objeto de consumo, de modo que ser sujeito é tornar-se “corpo-que-consome-corpo”. Então, a mídia define coisas que são feitas para o corpo da criança, postas como “necessidades” de um ser livre e ativo, na verdade aprisionado a uma lógica conservadora e manipuladora.

Diante desse cenário, a escola de Educação Infantil tem mais um desafio quando concebida como espaço educativo: assumir a função de conscientização através da garantia da aprendizagem de um acervo de conhecimentos acumulados pela humanidade promovendo a organização da atividade cognoscitiva do educando, ou seja, sua capacidade de leitura sistemática e crítica da realidade (SAVIANI, 2006), que inclui, na contemporaneidade, os meios de comunicação, especialmente a TV.

É preciso ter um olhar crítico para a TV, mas, para Martín-Barbero e Rey (2004), a maioria das críticas não superam o aspecto de queixas nem ultrapassam o conselho de desligar a televisão. E, dentre tantos motivos por que a televisão exerce fascínio sobre muitas pessoas, esses pensadores trazem mais um que é bastante significativo: a ausência de espaços de expressão política e de diálogo, enquanto a TV traz uma pretensa democracia e produz texto nos quais as pessoas se vêm representadas nos personagens. Seja no encantamento, seja no nojo, a televisão forma e deforma o cotidiano, hibridizando a cultura popular com a cultura do consumo, misturando linguagens e constituindo uma linguagem que lhe é própria.

Ainda para Martín-Barbero e Rey (2004), de todo o impacto social causado pela TV, as instituições mais atingidas são a escola e a família, devido à saída da criança do lugar do não saber. No caso da escola, a criança sai do lugar do não saber ler para o espaço de quem lê a TV, mesmo antes de conhecer as letras do alfabeto (FREIRE, 2006), e de quem brinca com a tecnologia. E a televisão expõe as crianças ao mundo desde que elas abrem os olhos, compondo um texto anterior e mais amplo do que aquele que a escola apresenta.

Então, os desafios para a escola são superar a tendência à especialização e fragmentação do conhecimento que caracteriza, historicamente, o trabalho escolar, inclusive na Educação Infantil, quando esta assume uma tendência intelectualista; articular os conhecimentos entre si de modo que permitam ao educando a leitura de sua realidade para viver, entender e interferir no mundo; tratar os textos televisivos como objeto de estudo, como elemento presente no contexto cultural em que a criança elabora seus conhecimentos cotidianos e como ferramenta pedagógica a favor de uma perspectiva educacional que faça da escola lugar de resistência criativa à tendência hegemônica.

Uma possibilidade de concretização metodológica é trazida por Porto (2000) que propõe trabalhar com temas geradores, que permitem abordar no plano da sala de aula a diversidade de conteúdos informados pela TV. É interessante notar que essa é a mesma proposição que Kramer e outros (2003) trazem como possibilidade de pensar a organização curricular na Educação Infantil no sentido de acessar os conhecimentos de forma integrada, do modo como se mostram no mundo social.

E quais as relações de tal conjuntura com a Educação Física? A cultura corporal tem centralidade nos meios de comunicação e as crianças são inseridas no universo esportivo precocemente e a luta é elemento constitutivo de grande parte da programação televisiva infantil (BETTI, 1998). Esse conhecimento, portanto, fará parte da bagagem dos conhecimentos cotidianos infantis quando chegarem à escola.

Então, a experiência ampla do universo da cultura corporal pode libertar as crianças de uma vivência pré-estabelecida dessa cultura. É possível, ainda, levantar diálogos sobre a violência e sobre a responsabilidade que cada um pode ter com a segurança do outro. Além disso, o leque de movimentos possibilitará a ampliação das ações corporais das crianças e a experimentação de outras sensações e emoções.

Para tanto, é preciso que essa área de conhecimento esteja integrada ao currículo da Educação Infantil, o que precisa acontecer sem gerar fragmentação no trato com o conhecimento nesse nível educacional. É preciso considerar que a cultura corporal é mais uma linguagem a ser tematizada na escola no sentido de possibilitar que os alunos reflitam sobre o corpo, o jogo, a ginástica, a luta, o esporte, a dança a partir dos temas geradores ou projetos desenvolvidos pela escola (SOARES, 2001-2002).

Nessa trilha, Lisboa e Pires (2004) afirmam que a televisão trata tanto dos temas próprios da Educação Física, quanto de temas que são importantes a essa área de conhecimento, como o corpo. Então, os autores destacam dois elementos: a erotização

precoce e o culto a padrões de beleza. Enfim, padrões que reforçam uma visão higienista sobre o corpo que, quando se volta para a infância, desconsidera seu caráter real e a transforma numa fantasmagoria, olha-a a partir de referências abstratas. E, quando se direciona à Educação Física, concebe-a apenas como a prática de exercícios corporais desculturalizados e com viés biologicista.

Portanto, deve-se possibilitar às crianças a aproximação com a cultura corporal, de modo a tratar o jogo como uma possibilidade para a vivência de ações corporais, de diferentes papéis, de negociação de regras, libertando-se de regras pré-estabelecidas; as lutas e a capoeira como elementos que trazem simbologias, desde a vestimenta até os valores pregados; o esporte como uma manifestação contemporânea que pode ser vivida no âmbito do faz-de-conta a partir de uma construção da própria escola; os movimentos ginásticos como forma de ampliar as possibilidades de ação corporal a partir das próprias possibilidades e criatividade; a dança como forma de experimentar diversos ritmos, compreendendo os aspectos culturais, históricos e étnicos aí presentes.

Enfim, considerando a presença significativa da televisão na vida das crianças e a presença significativa da cultura corporal nesse meio, apontamos a necessidade de buscar estratégias de ensino que sejam críticas, inovadoras e criativas e que levem em conta a realidade da escola brasileira, num diálogo entre pesquisadores e professores e entre os professores de Educação Física e a prática pedagógica na Educação Infantil.

3 Metodologia

O estudo estruturou-se a partir de uma perspectiva materialista histórico-dialética e configurou-se como um estudo de caso encaminhado a partir dos princípios da Pesquisa Participante (BRANDÃO, 1999), pelo compromisso que assumimos de dialogar os sujeitos que compõem e constroem a realidade.

A pesquisa foi organizada em quatro etapas, a partir das orientações de Boterf (1999), sendo:

- Primeira etapa: seleção do espaço de pesquisa, que foi uma escola pública municipal.

- Segunda etapa: análise documental do Projeto Político-Pedagógico da escola e de entrevista semi-estruturada com as 4 professoras das turmas de 4 e 5 anos de idade e com a coordenadora da Educação Infantil. Os dados dessa etapa foram analisados a partir da análise de conteúdo temática.

- Terceira etapa: busca sistemática do objeto da pesquisa, com a realização de 4 oficinas, como sugerem Ribes, Salgado e Souza (2005), com as crianças dos grupos de 4 e 5 anos de idade, para o que foi solicitada a autorização dos pais das crianças, e com a observação descritiva das aulas de Educação Física e a realização de reuniões para dar o *feedback* e discutir os dados encontrados com os sujeitos de diálogo. Aqui, a análise microgenética, como discutida por Ginzburg (1989), foi tomada como referência para levantar indícios e analisar os “dados”.

- Quarta etapa: tentativa de apontar possibilidades para um projeto de ensino-aprendizagem de Educação Física na Educação Infantil de forma a contribuir com a formação de um interlocutor crítico em relação a tais mensagens.

4 O diálogo com a realidade

O espaço da pesquisa foi uma escola municipal escolhida por ser pública, por desenvolver a Educação Física e por autorizar a realização do estudo.

Selecionada a unidade de pesquisa, realizamos a apresentação do projeto para professores, pais e crianças, ouvindo seus anseios e juízos sobre as questões da televisão. Após tal apresentação e modificações necessárias no projeto, solicitei de direção, coordenação, professores e pais a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando formalmente a realização da pesquisa. Além disso, nas atividades realizadas diretamente com as crianças, respeitava a vontade delas de participarem do que estava sendo proposto.

Na análise do PPP da escola e das entrevistas realizadas com coordenadora e professoras, algumas categorias de análise foram postas: concepção pedagógica da escola, relação entre conhecimento cotidiano e conhecimentos escolares, presença da Educação Física no currículo escolar, trato com os meios de comunicação. Os “dados” encontrados foram organizados em figuras que seguem (azul- “dados” do PPP; amarelo- “dados” da entrevista; verde- “dados” do PPP e entrevista):

FIGURA 1 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA



FIGURA 2 RELAÇÃO CONHECIMENTOS COTIDIANOS/CONHECIMENTOS ESCOLARES

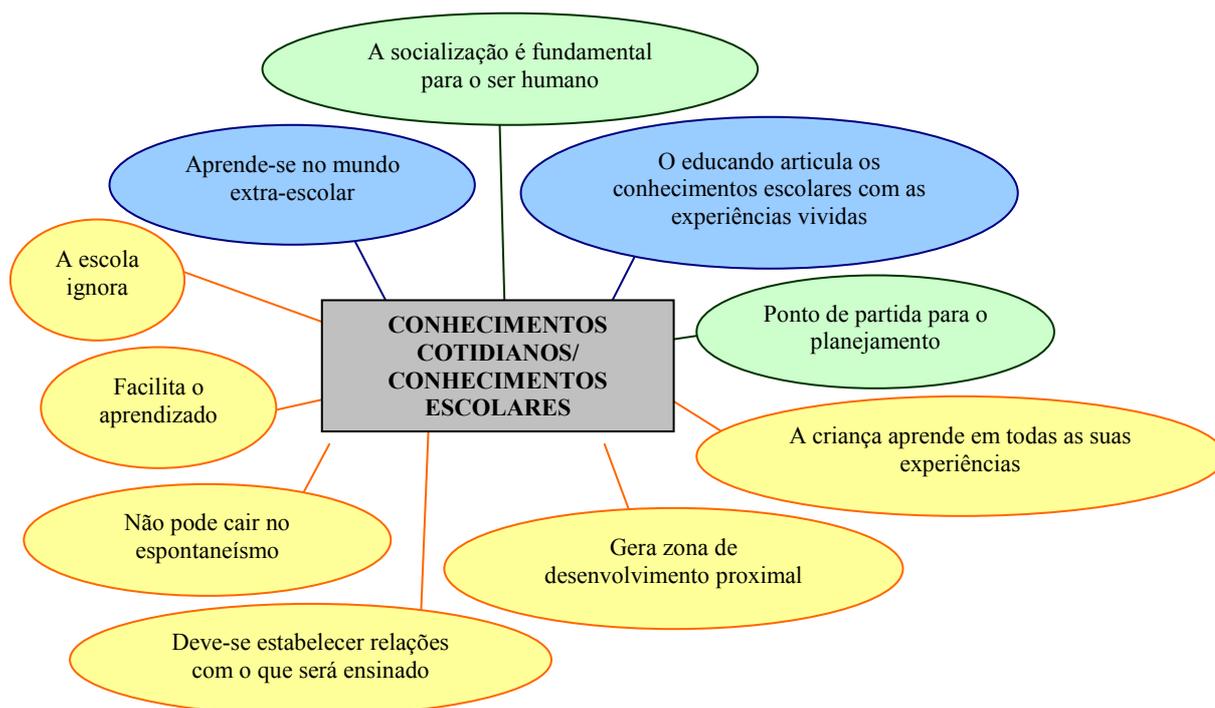


FIGURA 3 TRATO COM OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

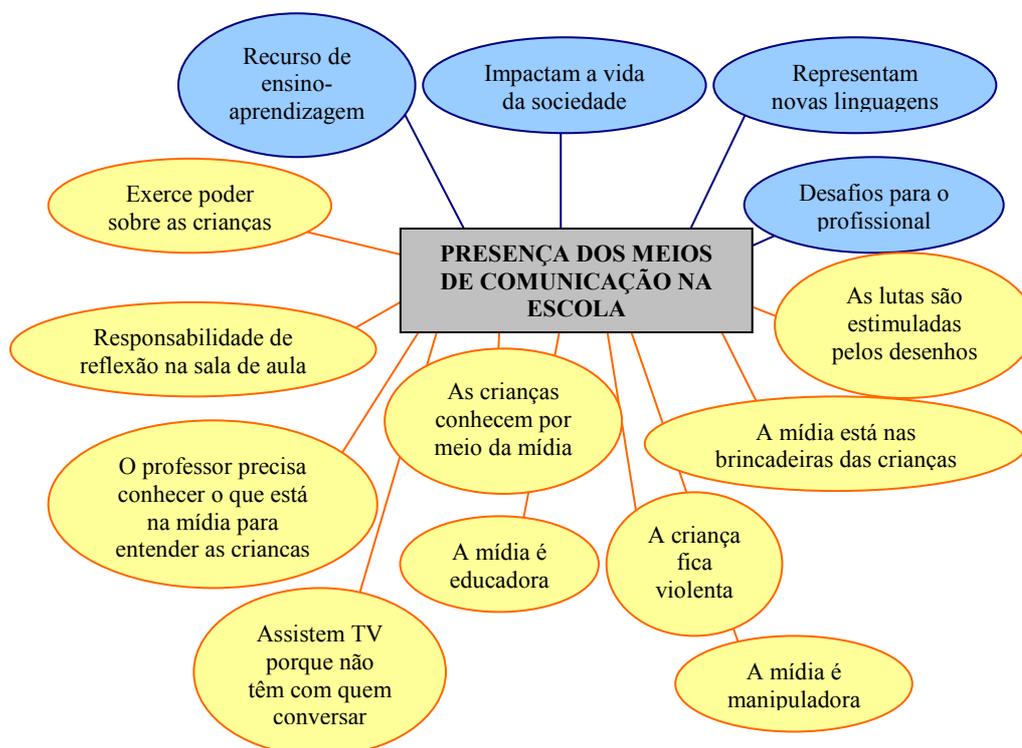
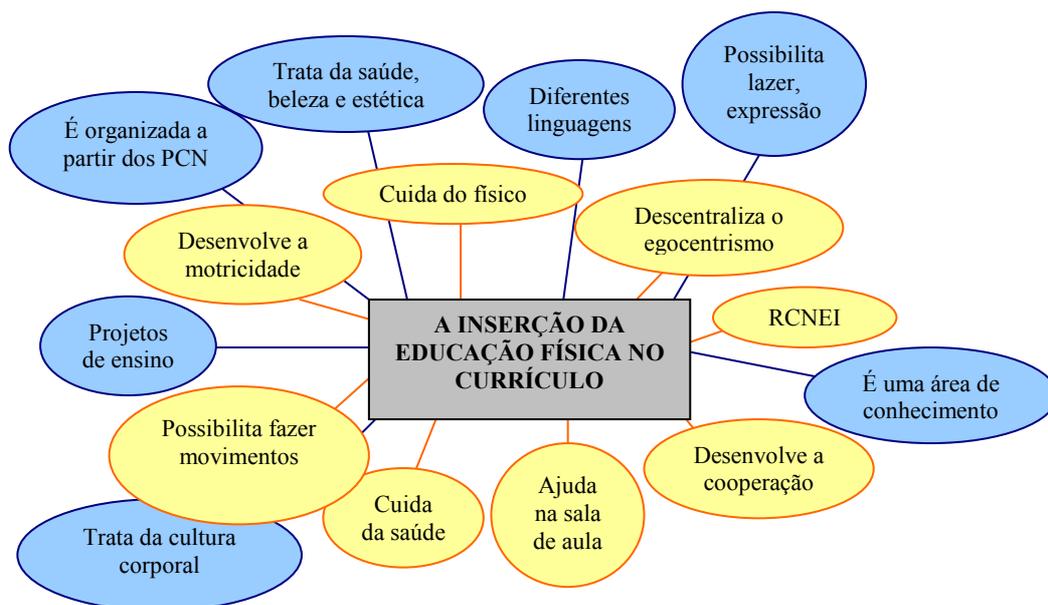


FIGURA 4 EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

No que se refere à concepção pedagógica da escola, aparecem, basicamente, as perspectivas construtivista, sócio-interacionista e tradicional, num gesto de assumir, tanto no documento do PPP quanto na fala das professoras, que diferentes correntes pedagógicas são referência para o desenvolvimento do trabalho. Configura-se um conflito entre as proposições hegemônicas e contra-hegemônicas. No entanto, consideramos que, na medida em que as contradições aparecem, estão postas as condições para desenvolver um trabalho pautado num projeto histórico diferente do capitalista.

No que diz respeito à relação entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos escolares, as considerações observam a importância das experiências cotidianas e dos conceitos que aí se articulam na prática escolar. Há somente uma afirmação de que a escola ignora, mas dá indícios de que podem se fazer presentes as esquizofrenias pedagógicas e os conflitos no que se refere a ouvir a voz da criança e respeitar seu modo de ser na contemporaneidade. Mas podemos dizer que há condições para dialogar com as crianças sobre o que assistem na TV, o que isso tem a ver com a Educação Física e como pensam essas aulas.

A inserção da Educação Física no currículo talvez seja o ponto mais crítico desses “dados”, porque muitas perspectivas se fazem presentes: saúde, cuidado físico, desenvolvimento motor. Isto aponta para a dificuldade da Educação Física se integrar ao

universo da Educação Infantil, para a dificuldade do próprio professor justificar a sua prática pedagógica e, ainda, para a perpetuação de perspectivas biologicistas.

Em relação aos meios de comunicação, há um reconhecimento de sua presença na sociedade e na vida da criança. Aparece a perspectiva de desafio para a professora, mas também olhares negativos que dificultam o encaminhamento de ações pedagógicas que busquem integrar a linguagem audiovisual na escola.

Com base nesses aspectos, realizei com as professoras uma reunião pedagógica de devolução sistemática, que foi encaminhada com a apresentação dos dados organizados, sem análise e algumas perguntas geradoras de debates sobre os temas encontrados.

O primeiro tema a gerar grande debate e a mobilizar os professores para discussão foi a contradição entre o construtivismo e o sócio-interacionismo. Momento no qual, mais uma vez, as mesmas contradições apareceram, pois algumas professoras acham, pelo que aprenderam em sua formação, que as teorias piagetiana e vigotskiana se acrescentam, sendo que uma tenta para as questões biológicas e a outra para a cultura. No entanto, um dos sujeitos coloca para o grupo a compreensão de fundo político que se põe entre a pedagogia construtivista e a sócio-histórica. Conclui-se que PPP da escola foi pensado na perspectiva sócio-interacionista, mas como muitos professores atuam, também, em escolas particulares que têm no construtivismo sua referência, as duas concepções terminam convivendo. Foi aventada, então, a necessidade de o PPP ser reelaborado pelo corpo docente a partir daquilo que eles têm como fundamentos pedagógicos.

Foi discutida a importância da Educação Física na escola de Educação Infantil. Reapareceram as perspectivas da coordenação motora e, especialmente, a aprendizagem de jogos, brincadeiras e as regras que as crianças precisam aprender a respeitar. Ou seja, a perspectiva da psicomotricidade é hegemônica no olhar das professoras para a Educação Física. Todavia, os jogos e as brincadeiras aparecem como elementos que devem ser tematizados. É difícil dizer a partir de que referência essa colocação foi posta, pois várias abordagens da Educação Física entendem os jogos e as brincadeiras como temas significativos quando se trata do trabalho com crianças. No entanto, quando se fala das regras, parece haver um esquecimento que o faz-de-conta é um elemento presente na vida das crianças da primeira infância, o que não impede o trabalho para que as crianças compreendam a função social das regras, sejam implícitas ou explícitas.

Nesse momento, colocamos para o grupo, brevemente, os debates que têm envolvido o campo da Educação Física escolar, abordando que muitas perspectivas têm sido desenvolvidas, inclusive nas abordagens construtivista e sócio-interacionista. Falei das diferenças cruciais que ambas encontram e pontuei que a Educação Física tematiza conteúdos específicos, que são os jogos, as brincadeiras, as danças, a ginástica, as lutas, os esportes, a capoeira. Surpresas, já que todo esse debate não fez parte do universo da formação dessas professoras, elas reconheceram que o trabalho com a Educação Física na escola parece não dar conta dessas perspectivas e afirmaram que precisam de ajuda para que a escola pense num projeto de Educação Física que se integre, de fato, ao que se pensa como proposta para formar sujeitos críticos e autônomos.

Quando falamos em relação à questão da criança com a TV e a Educação Física, as professoras pontuaram uma compreensão, mais uma vez, da presença da mídia na vida das crianças. Todas concordaram que a escola precisa trabalhar com o texto televisivo, numa compreensão de que esse trabalho é mais amplo do que a área de Educação Física e deve envolver toda a escola. Para tanto, apontaram que a perspectiva do trabalho com temas gerados ou projetos de ensino é uma possibilidade para trazer a televisão para dentro da escola e relacionar suas mensagens com os conteúdos.

Na terceira etapa da pesquisa, que trata mais diretamente da relação conhecimento cotidiano construído com a TV e a prática pedagógica da Educação Física, observamos nas aulas de Educação Física como aparecem as leituras tecidas pelas crianças do texto televisivo sobre a cultura corporal. A primeira forma é a solicitação de que o professor realize determinadas atividades, especialmente esportivas e quando questionadas justificam o pedido por terem visto na TV. Há, também, a hibridização das atividades oferecidas pelo professor com personagens (super-heróis), atividades (lutas) e jogos da TV, transformando a aula num verdadeiro faz-de-conta espontaneamente criado pelas crianças. E, ainda, apareceu a resistência em vivenciar o que o professor sugeria, fosse saindo da aula e justificando que a atividade oferecida não era esporte, então não era Educação Física, ou todas as crianças passavam a vivenciar a cultura corporal a partir de suas referências impedindo a realização da aula.

Além disso, apesar do reconhecimento, no PPP, do conhecimento trazido de fora da escola pelas crianças, havia, na Educação Física uma postura negadora dos mesmos, colocando a criança no lugar do sujeito sem fala, como foi historicamente. E, ao mesmo tempo, virando as costas para a centralidade que a cultura corporal tem na TV, não se disponibilizando ao diálogo com esses dois interlocutores, o que, em dados momentos,

gerava uma falência da autoridade de professor por distanciar a escola das referências da realidade.

Nas oficinas realizadas com as crianças, inicialmente, com a produção de desenhos, identificamos os programas mais assistidos pelas crianças, que eram os desenhos animados, especialmente os exibidos pela Rede Globo, além de programas esportivos e jogos de futebol. A partir disto, assistimos, na segunda oficina, alguns episódios de desenhos escolhidos pelas crianças: *Bob Esponja*, *Power Rangers*, *Meninas Super Poderosas*.

Em relação aos conteúdos da Educação Física, as crianças identificaram em tais episódios as lutas, os jogos e os esportes que, segundo elas mesmas, podem ser trabalhados na Educação Física, porque nessa aula se “trabalha o corpo para ficar forte e magro”. Além disso, a capacidade dos personagens de lutarem aparece como referência para o gosto porque quem luta é forte e capaz de vencer.

Observa-se que a perspectiva de competição está posta nessa leitura infantil. Mas, contraditoriamente, as crianças dizem que os heróis ajudam as pessoas e quando um deles está em uma situação difícil, o outro salva. A assistência de programas esportivos confirma que as crianças estão inseridas no mundo esportivo precocemente e isto faz com que elas estabeleçam debates sobre o que é de menino e o que é de menina, estabelecendo uma perspectiva sexista em relação às práticas corporais, mas que, às vezes, por conta da própria TV segue uma lógica que nega o sexismo: futebol é coisa de menino, mas tem mulher jogando na televisão. E, ainda, o ficar magro mostra a busca, desde já, de um padrão de beleza imposto pela lógica do consumo de uma série de produtos.

No entanto, não só a leitura da cooperação e da superação do modelo sexista aparece como contraditória à lógica hegemônica que norteia a produção televisiva. Quando, na oficina 3, vivenciei com a criança a experimentação de papéis imaginários e elas fizeram de conta que eram os personagens, elaboraram uma série de regras próprias para as suas atividades, mostrando valorar aquilo que é posto pelo texto televisivo a partir de suas necessidades, capacidades e gostos que se estabelecem em outras experiências, de modo que podiam vencer tanto o herói quanto o vilão, na luta não valia bater de verdade por conta da dor, os personagens se revezavam em diferentes papéis e o fazer de conta era algo bastante dinâmico a partir de suas próprias criações.

Através dessas oficinas e do que fora observado nas aulas de Educação Física, algumas pistas se colocaram em relação a possibilidades para um projeto de Educação

Física que auxilie as crianças a dialogar com o texto televisivo e que, portanto, precisa ouvir o que as crianças têm a dizer sobre essa área de conhecimento e seus temas.

5 Considerações finais: o reconhecimento de possibilidades

A quarta etapa da pesquisa pretende reconhecer possibilidades para um projeto de ensino-parendizagem de Educação Física na Educação Infantil para contribuir na formação de um interlocutor crítico do texto televisivo sobre a cultura corporal. Para tanto, o primeiro passo para tal sistematização é voltar ao começo, às questões orientadoras da investigação e aos princípios teóricos e metodológicos norteadores.

O primeiro desses pilares foi a perspectiva de que a criança é um ser que fala e que deve ter sua voz ouvida e essa fala, com as crianças pesquisadas, deixa clara a presença significativa da TV na vida infantil.

Tal posicionamento traz a necessidade de tomar a dialogia como princípio pedagógico e metodológico, como sugerem Salgado, Ribes e Souza (2006), porque é com essa postura que se torna possível, no estabelecimento de interações com os educandos, a identificação de sua realidade, da leitura que eles fazem da mesma, dos seus conhecimentos produzidos no cotidiano, para poder pensar a transposição didática de conteúdos selecionados a partir de sua relevância para o contexto de tais educandos.

É essa postura, ainda, que possibilitará que a televisão, sua linguagem específica, as hibridizações entre a cultura popular, a cultura erudita e a cultura do consumo, aí implementadas, sejam consideradas no trabalho escolar como constituintes dos conhecimentos cotidianos que as crianças elaboram devido à presença significativa da TV na vida das crianças.

No que se refere à cultura corporal, as crianças conseguem identificá-la nos desenhos animados e é por meio da linguagem expressa através do corpo que, prioritariamente, as crianças reais interagem com as crianças virtuais. E a perspectiva de cultura corporal lida pelas crianças nos desenhos animados leva à perspectiva da competição, do treinamento, da dicotomia bem-mal, forte-fraco. A partir disso, elas interpretam que na Educação Física serão realizados movimentos, prioritariamente a luta e o esporte, para que fiquem fortes, tanto no sentido de alcançar um padrão corporal hegemônico de beleza, quanto no sentido de estar apto para ganhar.

Mas é também na luta que as crianças conseguem enxergar valores que nem sempre se fazem presentes no olhar do adulto para esses produtos, especialmente o

comportamento de solidariedade e cooperação entre um super-herói e outro. Então, as crianças têm uma visão diferente das mediações negadoras dos adultos da relação entre criança e TV.

Na fala das professoras, na devolução sistemática, e nas proposições das crianças, na oficina 04, é que conseguimos ter mais visível as possibilidades que se apontam como possíveis eixos norteadores para a construção de um projeto de ensino-aprendizagem na Educação Infantil que possibilite dar conta do desafio que está posto acima.

A primeira dessas possibilidades é o desenvolvimento do trabalho pedagógico por temas geradores ou projetos de ensino. Desse modo, tem-se a possibilidade de acolher, no trabalho pedagógico, uma postura interdisciplinar próxima daquela proposta por Kramer e outros (2003), porque possibilitam o levantamento de questões das crianças, além da colocação de aspectos que o professor, como sujeito mais experiente em relação ao conhecimento a ser aprendido, considera importante trabalhar. Além disso, de acordo com Soares (2001-2002), tem-se uma forma de colocar a Educação Física como componente curricular na Educação Infantil sem fragmentar e disciplinarizar a ação pedagógica, independente do professor que esteja realizando o trabalho, se especialista ou pedagogo. E tanto o PPP do CEB-UEFS quanto as professoras, na devolução sistemática, reconhecem que desenvolver o trabalho dessa maneira possibilitaria trabalhar a leitura do texto televisivo com as crianças.

Esse aspecto faz transcender, inclusive, a própria perspectiva de pesquisa que pensava numa proposta para a Educação Física. Todavia, uma outra reflexão a que chegamos é que o texto televisivo é significativo demais no mundo infantil para ser tematizado por somente uma área de conhecimento. Esse é um desafio da escola como instituição que ensina a ler e ajuda a criança a compreender o mundo em que vive. Então, esse é um desafio que precisa ser tomado pelo conjunto de docentes e áreas de conhecimento e pela Educação Física em particular.

Nesse processo, a Educação Física tem um papel especial por dois motivos. O primeiro é que muito da relação das crianças com o texto televisivo concretiza-se através do eixo corpo-movimento. Segundo, porque, como a cultura corporal tem centralidade nos meios de comunicação, a área encontra uma oportunidade de sair do anonimato e integrar-se à escola.

E, a segunda possibilidade é a ampliação das experiências corporais a serem vivenciadas na Educação Infantil, considerando a voz das crianças na seleção de

conteúdos a serem tematizados. Esse aspecto além de possibilidade é também uma necessidade quando se tem em conta que é no cotidiano escolar que os sujeitos todos constroem a escola e podem, nessa construção, empreender uma luta e uma formação contra-hegemônicas.

6. Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

BETTI, M. **A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

BOTERF, G. L. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 51-81

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KRAMER, S., et al. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação infantil**. São Paulo: Ática, 2003.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 229-250

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1987.

MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. **Os exercícios do ver: hegemonia televisual e ficção televisiva**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2004.

SALGADO, R. G.; RIBES, R.; SOUZA, S. J.. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. **Caderno Cedes**, v. 25, n. 65, p. 9-24, jan.-abr., 2005.

SALGADO, R. G. “Eu tenho a força!”: os super-heróis mirins nos desenhos animados e na vida. In: SOUZA, Solange Jobim e (Org.). **Educação @ pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 75-87

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.