

ISSN 1517-6096



Corpoconsciência 8

2º semestre de 2001

Faculdade de Educação Física de Santo André
Corpoconsciência - Santo André - n. 8 - 2001

A revista *Corpoconsciência* é uma publicação da Faculdade de Educação Física de Santo André, sob a responsabilidade de Meios e Mídias Comunicação e Editora Ltda.

Diretora

Dra. Dinah K. Zekcer

Vice-Diretora

Profa. Carmen Laganá

Coordenadora Administrativa

Profa. Zilda Klecz

Secretária Geral

Gracinda Godinho Murad

Coordenação do Curso de Educação Física

Profa. Margareth Anderáos

Conselho Editorial Científico

Prof. Dr. Ademir De Marco (Unicamp)

Prof. Dr. Carol Kolyniak Filho (PUC/SP)

Prof. Dr. Edson Claro (URFN)

Profa. Dra. Heloisa Turini Bruhns (Unicamp)

Prof. Dr. Isaac Kleiman (FUABC)

Prof. Dr. José Pereira de Melo (UFRN)

Prof. Dr. Luzimar R. Teixeira (USP/Cepeusp)

Prof. Dr. Manoel Gomes Tubino (FIEP/UCB)

Prof. Dr. Manoel Sérgio (FMH/Portugal)

Profa. Dra. Maria Augusta P. Kiss (USP)

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira (Unicamp)

Coordenação da revista

Prof. Dr. Ademir de Marco

Editoria e Projeto Gráfico

Ricardo Melani (MTPS 26.740)

Comissão Editorial Executiva

José Carlos de Freitas Batista

Ricardo Melani

Ricardo Ricci Uvinha

Revisão

Célia Regina F. Menin

Secretária da revista

Alessandra Camargo

Faculdade de Educação Física de Santo André - Fefisa

Travessa Cisplatina, nº 20 - Vila Pires - Santo André - SP

Tel.: 4451-0700 - Fax 4452-2435

E-mail: revista@fefisa.com.br


MEIOS E MÍDIAS
Tel.: 275-6580

Editorial

Os novos desafios da percepção

No final do século XIX e no início do XX, a ciência passava por uma profunda crise. A física newtoniana, que até então era o principal modelo de ciência do pensamento moderno, não conseguia interpretar os novos fatos científicos, como, por exemplo, o eletromagnetismo, que possui características próprias.

A força gravitacional não tem as mesmas qualidades da eletromagnética. Por esse motivo, criou-se, a partir das equações de Maxwell, uma nova teoria. Fracassou a concepção segundo a qual era possível explicar todos os fenômenos a partir da teoria mecânica, o mecanicismo.

Juntamente com a física, a matemática entrou em crise com a descoberta das geometrias não-euclidianas. A concepção de que a ciência é um conhecimento preciso e seguro foi torpedeada exatamente em seu coração. O progresso científico punha em xeque as verdades absolutas das duas ciências, que até então serviam de referência para todas as outras. Se não havia certeza na matemática nem na física, haveria nas ciências sociais? Esse era um dos problemas presentes.

O processo de questionamento não se restringiu à validade da ciência e da sua metodologia. O problema com o conhecimento científico trazia à luz um problema mais amplo: a relação do homem com o mundo. Como o homem apreende, interpreta, capta, constrói, configura ou conhece o mundo, seus objetos, seus fenômenos?

Não é por acaso que nesse período a percepção passou a ser uma das preocupações centrais de diversas correntes filosóficas e científicas, entre as quais a gestalt e a fenomenologia.

De lá para cá, a ciência avançou nas suas descobertas. Para explicar fenômenos como o comportamento do elétron, que, às vezes, comporta-se como matéria e, outras, como onda, princípios absolutos que norteavam a razão científica, como o da não-contradição e o da causalidade, passaram a conviver com princípios como o da incerteza. A certeza deu lugar a probabilidade.

Estamos ainda no meio dessa revolução de idéias, pensamentos, teorias e modelos de interpretação do mundo. Mas, de uma maneira absurdamente veloz, estão se colocando novos desafios à percepção humana. As pesquisas no campo da biologia, mais especificamente na engenharia genética, e o progresso no campo da informática põem à disposição do ser humano novas formas de interação com o mundo. Com o poder cada vez maior dos órgãos e de partes artificiais do corpo como será a nossa relação com o mundo daqui a alguns anos? Como perceberemos as coisas? Como serão as relações entre corpo, instrumentos artificiais, realidade e virtualidade? Como será a simbiose de órgãos naturais com os criados pela intervenção humana?

Nenhum fenômeno é puro, haverá aspectos positivos nesse avanço desenfreado da ciência, provavelmente na possibilidade de restituir em pessoas a funcionalidade de órgãos afetados, restituir, por exemplo, a visão, a audição ou o tato. As conquistas, porém, serão usadas para muito além do campo terapêutico, haverá sempre o traficante, transvestido de médico, pesquisador ou comerciante, que não hesitará em criar monstruosidades para atingir os seus fins. De qualquer maneira, novas relações do homem com o mundo estão sendo estabelecidas. A percepção enfrenta novos desafios.

Ricardo Melani

Sumário

Ponto de Vista	
Ponto de vista	9
<i>Wagner Wey Moreira</i>	

Artigos

Abordagens da educação física escolar: um olhar sob o prisma cultural	15
<i>Evando Carlos Moreira</i>	

Interferências genéticas e ambientais na performance: uma revisão da literatura	37
<i>Alessandro H. Nicolai Ré e Luis Augusto Teixeira</i>	

A educação física, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a atual legislação	59
<i>Ivo Ribeiro de Sá e Kathya Maria Ayres de Godoy</i>	

O perfil do estudante de educação física em relação a seu desempenho em língua portuguesa	67
<i>Maria Luiza Jovanovic</i>	

Produção Acadêmica	87
--------------------------	----

Iniciação Científica	91
----------------------------	----

Normas de Publicação	93
----------------------------	----

bouço de vista ponto de vista

Sobre a Educação Física

A seção *Ponto de Vista sobre a Educação Física* foi criada para registrar posicionamentos diversos sobre assuntos polêmicos relacionados com o movimento humano.

O tema eleito para este e para os próximos números é o objeto de estudo da Educação Física. Os posicionamentos serão apresentados em forma de entrevista fixa (perguntas reproduzidas abaixo) com os representantes das principais tendências teóricas da Educação Física.

1. Quais são os principais problemas da Educação Física?
2. Em sua opinião, qual deve ser o objeto de estudo da Educação Física e por quê?
3. Sua posição se contrapõe basicamente a quais tendências ou quais concepções na área da Educação Física?
4. De que maneira o objeto de estudo proposto influenciaria o ensino da Educação Física?
5. Quais são as conseqüências da adoção desse objeto de estudo para as pesquisas relacionadas com a Educação Física?
6. O que mudaria para o professor de Educação Física?
7. Você tem mais alguma coisa a dizer sobre o objeto de estudo da Educação Física ou algo relacionado a esse assunto?

O editor

Ponto de vista

Wagner Wey Moreira*

objeto de estudo

1. *Quais são os principais problemas da Educação Física?*

• Falta de identificação como área de conhecimento científico.

• Falta de clareza quanto ao objeto de estudo da área.

• Entre os profissionais da área, defensores das mais variadas concepções, falta um diálogo que leve a uma reflexão radical, rigorosa e contextualizada sobre essas questões.

• Falta de ações e de vontade política das universidades no sentido de levar o conhecimento produzido por seus docentes ao dia-a-dia dos profissionais

que militam na área da Educação Física.

• Submissão das questões epistemológicas às questões políticas, para as quais o importante é o poder e não o conhecimento.

2. *Em sua opinião, qual deve ser o objeto de estudo da Educação Física e por quê?*

Defendo a idéia da Motricidade, entendida como o estudo do ser humano que se movimenta intencionalmente na direção de sua auto-superação, compreendido este ato de superação na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo ou com as coisas. Estudar isto, em

* Professor da Unimep.



associação com os conhecimentos históricos da tradicional área da Educação Física, como as ginásticas, os esportes, os jogos, as lutas, as danças, por exemplo, é a mistura dos profissionais da área da Motricidade.

3. Sua posição se contrapõe basicamente a quais tendências ou a quais concepções, na área da Educação Física?

Contrapõe-se aos que defendem a idéia da não necessidade de se clarear o objeto de estudo da Educação Física, limitando-a a um fazer pedagógico ou a uma aplicação prática de pressupostos teóricos advindos de outras áreas de conhecimento.

Contrapõe-se aos que defendem como objeto da Educação Física o estudo do movimento, pois entre outras razões entendendo o movimento como o explicitar das intencionalidades ou das percepções do e para o

ato de se movimentar. Assim, estudar apenas o movimento é abandonar toda a gênese e a complexidade do ato de se movimentar, universo de estudo também da Motricidade.

4. De que maneira o objeto de estudo proposto influenciaria o ensino da Educação Física?

Você vê na base desta pergunta que já se está caracterizando Educação Física com uma preocupação pedagógica, não mais como uma possível área de conhecimento. Dessa forma, a Motricidade, possível área de conhecimento científico, deverá ter, entre as preocupações de sua área, a de ensinar o que essa ciência produz, como, aliás, acontece com todas as áreas de conhecimento científico institucionalizadas.

O ramo pedagógico da Motricidade deveria ser, então, o que nós chamamos de Educação Motora por falta de

uma definição melhor. Sempre que a preocupação for o ensino ou as questões pedagógicas advindos da produção do conhecimento da Motricidade, estaremos exercitando a Educação Motora, quer no interior da escola, quer fora dela.

5. Quais são as conseqüências da adoção desse objeto de estudo para as pesquisas relacionadas com a Educação Física?

Num primeiro momento, parece-me que nos libertaríamos da necessidade de estarmos sempre atrelados a uma outra área para nos tornarmos “científicos”. Num segundo momento, vejo essa proposta como a mais indicada para compor o que se tem produzido na área de Educação Física num sentido plural e não no sentido eclético. Num terceiro momento, vejo essa proposta como consoante com o que tem-se discutido atu-

almente em termos de episteme científica: a procura de um pensar complexo, com o abandono da visão cartesiana de se pensar e fazer ciência.

É bom lembrar que na base do conceito de Motricidade, como proposta científica está a maior valorização das interpretações (produzidas de forma radical, com rigor e no contexto, como exige o princípio de ciência), em oposição à busca de definições dogmáticas.

6. O que mudaria para o professor de Educação Física?

Gostaria de responder à pergunta “O que mudaria para o profissional de Educação Física”, o que, evidentemente, não torna menor a importância do professor. Mudaria, por exemplo, a formação profissional, o que influenciaria diretamente os cursos de gra-





duação, que teriam de propor um estudo da relação da Motricidade com outras áreas de conhecimento. Haveria, portanto, um diálogo entre áreas e não a aplicação de outras áreas de conhecimento ao estudo e à prática do movimento, como ocorre atualmente. Haveria a necessidade de se conhecer o ser que se movimenta não apenas por faixas etárias e pela qualidade de seu rendimento, como é padrão, hoje, na formação profissional. Trabalharia-mos, por exemplo, com o conceito de corpos possíveis e não apenas com corpos perfeitos; com o saber ensinar para grupos heterogêneos de pessoas e não apenas ensinar o padrão de rendimento a grupos divididos por sexo e por faixa etária, tradição na Educação Física até aqui.

7. *Você tem mais alguma coisa a*

dizer sobre o objeto de estudo da Educação Física ou algo relacionado a esse assunto?

Várias considerações poderiam ser feitas, mas sei que uma revista científica deve privilegiar trabalhos completos. Conheço também a intenção da equipe editorial da revista de publicar no futuro um livro com as entrevistas concedidas para a seção "Ponto de Vista". Por isso, deixarei para essa ocasião a produção de um texto mais elaborado sobre o assunto. Apenas uma menção final: é necessário superar medos para promover mudanças, pois elas geram incertezas, mas são as incertezas buscadas com segurança que estabelecem a qualidade do pesquisar e do ensinar, em ciência. Aos que ainda estão receosos, deixo aqui um pensamento de Abramovich: "Não sei onde vou. Sei onde não quero ficar".

Artigos

Abordagens da educação física escolar: um olhar sob o prisma cultural¹

Physical Education in School: a view under the cultural preach

Evando Carlos Moreira*

* Professor da Fefisa e bolsista da Fapesp

Resumo: Este artigo tem como objetivo central apresentar algumas tendências da Educação Física Escolar, lançando um olhar sobre elas, a partir da abordagem cultural, que, acredito, atende inicialmente às necessidades de nossa área, contribuindo para uma prática voltada a uma formação melhor para aqueles que dela farão uso.

Abstract: This article has as objective to present some trends of the school Education Physical, launching a look on the same ones, from the boarding cultural, that I believe to initially take care of the necessities of our area, contributing for one practical one come back to one better formation for that of it they will make use.

No decorrer do século XX, a Educação Física teve linhas de atuação distintas, levantadas, refletidas, defendidas e discutidas por inúmeros autores, principalmente a partir do final da década de 70. Buscava-se uma identidade para a educação física, esperava-se que ela fosse legitimada socialmente. Porém, esta legitimação teria de acontecer por meio do que a Educação Física representava para o cenário brasileiro (CASTELLANI FILHO, 1998).

Os discursos acadêmicos começaram a ser construídos. Daolio (1998) acredita que o momento mais intenso e caloroso desta discussão tenha ocorrido no ano de 1989, quando da eleição para a diretoria do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, ocasião em que duas chapas participavam de uma disputa acirrada pela direção da entidade.

Essa intensa disputa culminou com a eleição da chapa, chamada por Daolio (1998) de grupo marxista. Segundo o autor, este grupo defendia

¹ Este texto é parte integrante do trabalho apresentado à disciplina Estudos Independentes em Educação Motora, com o nome original de *Reflexões sobre a diversidade e (possível) diálogo na Educação Física*. Esta disciplina faz parte do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp e é ministrada pelo Prof. Dr. Pedro José Winterstein.

uma leitura mais crítica da Educação Física, que teria como objetivo o despertar consciente do aluno para a percepção da realidade na qual está inserido, podendo, assim, transformá-la.

O grupo oposicionista acreditava que a Educação Física deveria atentar a questões específicas, relacionadas ao movimento humano e à aprendizagem motora, não se posicionando de maneira político-partidária.

A partir de então, o embate teórico-acadêmico travado na década de 80 se configurou de maneira calorosa. O que encontramos nos discursos de hoje é a defesa de uma ou de outra matriz teórica dentro da Educação Física, o que muitas vezes torna-se um confronto mais pessoal do que acadêmico entre intelectuais que levaram para o lado particular as divergências de pensamento e de conduta profissional.

Levando em consideração essas disputas e observando o processo histórico-cultural, surgem algumas inquietações: Por que devemos nos posicionar numa ou noutra linha teórica? Temos que pertencer a alguma "tribo" e/ou "aldeia intelectual"? Dialogar com as diferenças não seria melhor do que separar, fracionar ou romper um grupo que pode render bons frutos a partir da união de idéias, para que elas sejam transmitidas e formem opiniões em torno de uma comunidade carente e sedenta de anseios e de indagações? Segundo Kuhn (1989), nenhuma ciência progrediu muito depressa antes de uma educação convergente e a correspondente prática normativa convergente se terem tornado possíveis.

Acreditamos que no momento em que se encontra e com base no que já produziu, a Educação Física tenha garantido algum reconhecimento por aquilo que conquistou. Arriscamos dizer ainda que as abordagens atuais surgiram de rupturas internas, isto é, partiram de um mesmo ponto e seguiram direções diferentes e muitas vezes extremamente antagônicas em relação ao referencial inicial. Elas têm, portanto, uma mesma origem, e uma só existe por causa da outra. Observar os discursos das diferentes abordagens de Educação Física nos leva a refletir que todos os profissio-



nais querem o melhor para esta comunidade de trabalho, e o reconhecimento social, o que significa que lutam por objetivos idênticos.

Em uma de suas análises, Daolio (1998) salienta a importância dos embates que ocorreram no passado para a configuração do presente momento, mas destaca também a importância da comunicação entre os representantes das várias abordagens.

Vale salientar, ainda, que as vertentes possíveis não precisam adotar posturas radicais, pois não estamos falando de unicidade, mas de um discurso sadio e consistente.

Vamos nos apoiar em Daolio (1998), apesar do fato de ele estar apoiado em conceitos específicos da Educação Física Escolar. Ele propõe uma Educação Física plural, que

[...] constitui uma área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criado pelos homens ao longo de sua história (p. 91).

Este autor salienta ainda que a Educação Física deve atingir todos os alunos, sem discriminação física ou de gênero. Afirma, desta forma, que:

[...] esta Educação Física plural parte do pressuposto de que os alunos são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los. Sendo eles diferentes e tendo a aula que alcançar todos os alunos, alguns padrões de aula terão que, necessariamente, ser reavaliados (p. 94).

Tentaremos explicitar aqui as inquietações que surgiram ao longo de reflexões feitas a cerca de algumas abordagens da Educação Física, lançando um olhar sobre elas a partir da abordagem que acreditamos traduzir muitas de nossas intenções profissionais.

LANÇANDO UM OLHAR SOBRE AS ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Outros autores já falaram a respeito das diversas abordagens da Educação Física. Caparroz (1997) escreve:





[...] colocam-se em cena diferentes concepções: desenvolvimentista, humanista, construtivista, fenomenológica, antropológica cultural, histórico-crítica, histórico-social, sistêmica e crítico-superadora (p. 13).

Darido (1999) afirma que

atualmente coexistem na área da Educação Física várias concepções [...] São elas abordagem desenvolvimentista, interacionista-construtivista, crítico-superadora e sistêmica [...] embora outras abordagens transitem pelos meios acadêmicos e profissionais, como por exemplo a psicomotricidade proposta por Le Bouch (1983), a Educação Física fenomenológica proposta por Moreira (1991) e a Educação Física antropológica cultural proposta por DAOLIO (1993) (p. 17).

Oliveira (1999) diz que

hoje, a Educação Física conta com várias propostas metodológicas de destaque; porém, pelas repercussões que atingiram, destacamos *metodologia do ensino aberto*, *metodologia crítico-superadora*, *metodologia construtivista* e *metodologia crítico-emancipatória* (p. 71).

Tentaremos explicitar de maneira sucinta algumas abordagens que julgamos importantes no mundo acadêmico.

ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA

O principal nome desta abordagem é Go Tani e a obra mais significativa a seu respeito é *Educação Física escolar: fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista*, na qual Tani, juntamente com outros autores, afirma que o processo normal de crescimento e de desenvolvimento físico do homem deve ser observado. A Educação Física deve, então, ocupar-se das necessidades básicas deste desenvolvimento.

Estes autores definem ainda o movimento humano como:



[...] deslocamento do corpo e membros produzido como uma consequência do padrão espacial e temporal, ele é um comportamento observável e mensurável" (TANI et alii, 1988, p. 8).

Os autores demonstram que o objetivo básico da Educação Física para a faixa etária que frequenta da pré-escola à 4ª série do Ensino Fundamental, deve ser o ensino de habilidades motoras básicas, como andar, correr, saltar, girar etc., que seriam agentes facilitadores da aprendizagem posterior de habilidades específicas, por meio da adoção de uma seqüência lógica de movimentos que, com o passar do tempo, tem seu grau de execução aprimorado de acordo com a idade, indo do simples ao complexo.

O professor deve avaliar o aluno com base nos padrões e nas normas estabelecidas e de acordo com os estímulos, de maneira eficiente e padronizada, localizando os erros e oferecendo condições para que possa superá-los.

Para os autores desta abordagem, o principal meio da Educação Física é o movimento, e sua função não envolve desenvolver outras capacidades além das relacionadas ao movimento, fechando-se num mundo em que basta o movimento.

É necessário preocupar-se com o desenvolvimento humano e com sua aprendizagem motora, pois o indivíduo fará uso dessas habilidades durante toda a sua vida, mas algumas críticas a essa abordagem se fazem necessárias. Ela trata o ser humano como partes isoladas. Ora fala do sistema muscular do tecido adiposo, ora do sistema nervoso etc., como se fosse possível fazer um recorte, separando-os do restante do corpo, para, depois de estudados, devolvê-los ao lugar, como se nada tivesse acontecido.

Temos, assim a impressão de que o homem é uma máquina que deve responder a estímulos aos quais é submetido. Observe as considerações de Tani et alii (1988):

O sistema de organização do movimento se constitui em via de saída

da atividade do sistema nervoso. Sua tarefa consiste em controlar o padrão motor ou a descarga eferente para os motoneurônios que compõem as diferentes unidades motoras (p. 41).

Percebe-se nessa abordagem uma certa desconsideração em relação a sentimentos, anseios, crises e problemas cotidianos, inerentes ao ser humano. Em nenhum momento notamos neste discurso qualquer referência ao ser humano em sua integralidade – corpo, mente, natureza e sociedade –, mas é necessário ressaltar que não se pode desconsiderar a relação entre corpo e mente, que são interdependentes, bem como não se pode desconsiderar que o homem sofre influências sociais, adquirindo e criando cultura, de acordo com suas possibilidades naturais e possíveis adaptações.

Podemos concluir que trata-se de uma abordagem de caráter estrutural-funcional, segundo a qual tudo deve ser organizado e seguir patamares hierárquicos, desconsiderando aspectos de historicidade e do contexto social.

ABORDAGEM DA APTIDÃO FÍSICA E DA PROMOÇÃO DE SAÚDE

Esta abordagem ainda não se configurou como tal, e a nós utilizaremos o termo criado por Celante (2000) – abordagem emergente –, para determinar abordagens que ainda não alcançaram o *status* necessário.

Para falar desta abordagem tomamos como referencial as publicações de Dartagnan Pinto Guedes & Joana Pinto Guedes e Paulo Farinatti, autores que alertam para o fato de que a atividade física entendida como promoção de saúde deve estar dentro da escola.

Guedes & Guedes (1993a) justificam esta abordagem afirmando que os problemas de saúde encontrados hoje na sociedade têm seus números elevados porque a maioria da população é sedentária. Segundo seu ponto de vista, uma modificação nas propostas dos programas de Educação Física poderia:

[...] auxiliar na prevenção das próximas gerações de adultos em tornarem-se sedentários. [...] será o estabelecimento de padrões de atividades educacionais no sentido de que as crianças e os jovens pudessem adquirir e levar conhecimentos atualizados pertinentes a atividades físicas em relação à promoção da saúde para a idade adulta (p. 18).

Tanto Guedes & Guedes (1993a) quanto Farinatti (1994) afirmam que os objetivos a serem alcançados podem representar uma conduta de vida diferente. Segundo os autores:

Desse modo, a nova função da Educação Física seria a de promover entre crianças e jovens uma maior compreensão do papel da atividade física e seus efeitos para a saúde, procurando fazer com que os alunos se tornem simplesmente pessoas ativas durante e após o período de escolarização [...] (p. 22).

O professor deve, então, assumir um papel que consiste em não mais exclusivamente adotar a prática esportiva, mas em propiciar e promover a saúde de seus alunos, dando subsídios para a opção por um estilo de vida ativo durante toda a vida.

Os subsídios que devem ser oferecidos como conteúdos escolares estão ligados à compreensão das funções fisiológicas e de como protegê-las de possíveis danos provocados pelo sedentarismo.

Guedes & Guedes (1993b) sugerem que os professores prescrevam e orientem atividades físicas relacionadas à manutenção da saúde, oferecendo variedades de rotina que possam atender às preferências pessoais e evitando a monotonia. As propostas devem estar de acordo com a idade dos alunos, e o professor deve oferecer informações teóricas sobre atividade física e saúde, garantindo também que todos sejam capazes de realizar as atividades propostas.

Posteriormente Guedes & Guedes (1993c) apresentaram sugestões de conteúdos programáticos para a Educação Física Escolar, contemplando desde a 1ª série do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. Por meio destas propostas, os alunos se-



rão sempre submetidos a experiências motoras que visam promover o desenvolvimento e que os levará a adquirir hábitos, para toda a vida, que promovem a saúde.

Os autores desconsideram outras posturas diante da Educação Física, principalmente a prática de esportes, justificando a promoção de saúde por meio dos altos índices de doenças detectadas na infância e da possibilidade que ela oferece de uma cultura sadia.

A proposta é válida no que diz respeito a criar hábitos de vida saudáveis. Utilizando recursos da escola e mais precisamente da Educação Física, proporciona-se ao aluno a aquisição e a criação de uma cultura da atividade física que ele levará para toda a vida. Porém, o fato de desconsiderar todos os problemas enfrentados no dia-a-dia, como a falta de emprego, de moradia e muitas vezes até de comida, fatores que têm grande influência na qualidade de vida dos alunos, pode tornar falha essa proposta.

Corre-se o risco de transformar a aula de Educação Física numa grande academia e o professor em um *personal training* que cuida dos alunos de forma individual, desconsiderando as relações de grupo.

Na minha opinião, para que essa abordagem possa se estabelecer problemas sociais terão de ser resolvidos. Não se pode pensar em hábitos saudáveis vivendo em uma sociedade insegura, violenta, marginalizadora, que não oferece condições mínimas de sobrevivência. Creio também que a educação não resolverá todos os problemas da sociedade. Precisamos, sim, é de políticas adequadas em todos os segmentos sociais.

ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA-INTERACIONISTA

A abordagem construtivista-interacionista idealizada por João Batista Freire tem como principal objetivo respeitar o universo cultural do aluno, explorando possibilidades educativas e com o passar do tempo, desafiando e propondo a superação de seus limites, para que ocorra a construção do conhecimento.

Freire (1989), contrariando a abordagem desenvolvimentista, diz:

[...] não acredito na existência de padrões de movimento, pois, para tanto, teria que acreditar também na padronização do mundo. Constatado, isso sim, a manifestação de esquemas motores, isto é, de organizações de movimento construídos pelos sujeitos em cada situação, construções essas que dependem tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa quanto das condições do meio ambiente em que ela vive (p. 22).

O autor ainda salienta que o papel da Educação Física é igual ao de qualquer outra disciplina escolar. Segundo seu ponto de vista, a preocupação demasiada com a aprendizagem de conhecimentos ligados à Matemática, entre outras disciplinas, pode acarretar à Educação Física a perda de sua especificidade, pois, a Educação Física é utilizada como meio facilitador para o aprendizado de conteúdos ligados à cognição, à leitura, à escrita, à matemática, etc.

Caminhando um pouco mais por esta abordagem, encontramos em Cenp (1990), apud Darido (1999), a seguinte afirmação:

No construtivismo, a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender[...] (p. 21).

Acreditando na possibilidade de interação do sujeito com o mundo, Freire (1989) considera muito importante o que a criança traz consigo. Por meio dessa interação ela poderá resolver seus problemas, devendo ser esse o ponto de partida da atuação profissional.

O autor acredita que qualquer tipo de aprendizado é significativo, desde que esteja vinculado a um contexto concreto para



aqueles que dele se apropriam, o que significa dizer que é necessário considerar os aspectos socioculturais em que a criança está inserida.

Outro aspecto que chama muito a atenção, nessa abordagem, é a vivência de valores humanos, tais como socialização, organização, afetividade, que têm grande relevância na vida cotidiana e podem fazer com que a criança obtenha a formação suficiente para ser uma pessoa consciente e crítica frente à sociedade.

Esta abordagem traz contribuições relevantes, pois encara a aprendizagem como construção do conhecimento, colocando o aluno em interação com o meio. Nota-se, porém, que por ter um caráter interdisciplinar, muitas vezes deixa a Educação Física sem identidade, levando em conta que a abordagem e o autor são frutos desse meio. Dessa forma, corre-se o risco de pensar a Educação Física, como degraus a serem galgados com outros fins. Retira-se a condição de validade da Educação Física. Como trata-se de uma abordagem interdisciplinar, a especificidade da Educação Física pode ser esquecida.

ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA

Esta abordagem chega à Educação Física por meio de Wagner Wey Moreira, em sua obra *Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica*, baseada em Merleau-Ponty.

A Educação Física Escolar é tratada, nesse caso, como fenômeno. O discurso do autor caminha no sentido de que ela não deve desprezar as experiências que o corpo já viveu, pois ele é veículo do ser no mundo, pensamento que aproxima esta abordagem da construtivista-interacionista.

Em sua obra, o autor faz críticas ao pensamento anátomo-fisiológico, que vê o corpo como objeto, desligando-o da natureza humana. Explica-se o corpo, mas não o entende.

Segundo esta abordagem, o corpo é o meio de comunicação com o mundo, expressão do ser no mundo:

[...] a experiência do mundo vivido é mais fundamental que a

experiência do mundo científico [...] (MOREIRA, 1995, p. 42).

O autor acredita que o mundo deve ser revelado antes de ser significado, o que implica em descrevê-lo, não em explicá-lo ou analisá-lo, proporcionando um retorno à consciência, na qual percebemos a relação com o mundo sem nos retirarmos dele, o que possibilita uma descrição dos problemas do mundo vivido.

Em síntese: o fenômeno Educação Física Escolar será observado do ponto de vista do corpo encarnado do ser no mundo, por meio da ciência na psicologia, em uma objetividade da descrição dos problemas do mundo vivido (MOREIRA, 1995, p. 48).

Segundo o autor, a abordagem fenomenológica trabalha com a descrição do fenômeno, se interessa pelo corpo e não por suas medidas e considera função do professor revelar como é o corpo de seus alunos e o que eles podem fazer com ele.

Moreira (1995b) diz:

Olhar os corpos na perspectiva fenomenológica em uma aula de Educação Motora é habitar aqueles corpos, sentir suas necessidades, seus anseios, seus projetos e aí definir rumos curriculares (p. 22).

O corpo não é imóvel. Ele se expressa por meio das possibilidades do homem, oferecendo oportunidades para que ele reflita sobre o seu corpo, em relação com o corpo do outro, com o meio ambiente, ou seja, integrado à estrutura social. Com esse olhar fenomenológico, busca-se a essência do corpo. Quer-se ver, tocar não mais os corpos, mas as pessoas, o que demonstra que o corpo não é um objeto estático, possível de ser estruturado em partes, desconectado do mundo.

Talvez seja por essa razão que Guedes (1995) afirma que:

[...] não é nos reduzindo a somente uma procura de causalidades ou focalizando apenas um dos aspectos, seja fisiológico ou



psicológico, biológico ou cultural dos corpos, que iremos nos compreender (p. 48).

Desconsidera-se, a idéia de parte, mas busca-se a compreensão da totalidade.

A fenomenologia não explica o fenômeno com conceitos e afirmações sobre ele, mas o interroga; tentando descrevê-lo, busca compreendê-lo (GUEDES, 1995, p. 65).

A partir de todas essas considerações, surge um questionamento: não cairemos num subjetivismo capaz de nos tirar da realidade na qual estamos inseridos?

Com toda certeza devemos sentir e viver experiências por meio do corpo, mas devemos pensar num indivíduo que, ao sentir, seja capaz de buscar a compreensão daquilo que sente.

Os autores citados falam de corpo não só como parte de algo. Concordo com eles e também percebo o homem como um ser composto por diversos aspectos. Porém, é necessário compreender que este corpo também sofre com os problemas e torna-se escravo de um sistema, de uma cultura, muitas vezes injusta, que pode acarretar a ausência da prática da Educação Física.

ABORDAGEM SISTÊMICA

Apoiado na teoria dos sistemas e baseado principalmente nas obras de Bertalanffy e Koestler, Mauro Betti apresenta a abordagem sistêmica.

Betti (1991) acredita que a Educação Física é: “[...] um sistema adaptativo, complexo, hierárquico e aberto (p.134)”.

Essa hierarquia é composta por quatro níveis: política educacional (para que, por meio dela as situações sejam transpostas); objetivos do sistema escolar (local em que a política educacional acontece); objetivos educacionais da Educação Física (que transpõem os objetivos anteriormente definidos para a Educação Física); processo de ensino-aprendizagem (relação entre professor, aluno e matéria).

Todos esses níveis interagem entre si, produzindo diferentes efeitos.

Segundo o autor, a finalidade deste sistema é:

[...] a formação da personalidade, o comportamento e o pensamento socialmente pertinentes dos indivíduos. Esse produto do sistema educacional irá, por sua vez, atuar no processo adaptativo do macro-sistema social (BETTI, 1991, p. 134).

A presente abordagem não propõe modelos de equilíbrio ou funcionais porque as atividades humanas e o sistema sociocultural não se encaixam nestes moldes. Pode-se entender que o sistema de formação da personalidade, o comportamento e o pensamento dos indivíduos são importantes para que a sociedade seja modificada.

Com relação aos conteúdos, essa abordagem ressaltada que a Educação Física não deve se restringir ao ensino de habilidades motoras, mas integrar o aluno a uma cultura corporal significativa, de forma e que o sujeito possa optar por algo sabendo se isso é bom ou não para si.

A atividade será plena quando o sujeito, tendo consciência do motivo, persegue um fim que corresponde também àquele motivo, que, neste caso, torna-se motivo fim [...] alguns deles, ao impulsionar a atividade, conferem-lhe um sentido pessoal: estes são chamados motivos geradores de sentido, que sempre ocupam um lugar hierárquico (BETTI, 1994, p. 18).

Os princípios desta abordagem, segundo BETTI (1994), seriam a não exclusão, ou seja, a Educação Física deve incluir os alunos em sua totalidade, e o princípio de diversidade, a partir do qual não se deve privilegiar nenhum tipo de atividade, mas oportunizar variedades, para que o aluno escolha as atividades segundo o valor que elas têm para ele ou seja, o processo de ensino-aprendizagem é um processo de tomada de decisões por parte de professores e alunos. O professor, assim como toma decisões



com base em sua formação cultural e em suas concepções filosóficas e pedagógicas.

Acreditamos que a presente abordagem, por enfatizar a construção da personalidade e dos valores, pode ser aplicada de maneira muito clara dentro da escola e visa o educando, mas, por ficar muito presa à personalidade, pode estar fazendo algo muito semelhante ao que faz a abordagem desenvolvimentista, que fica com a outra porção: a mente.

Corre-se o risco de pensar o homem como mente, mesmo sabendo que ele recebe influências e estímulos de um corpo que sente, percebe, se movimenta, experimenta. Logo, as tomadas de decisão podem privilegiar demasiadamente a mente, esquecendo-se do corpo e, dessa forma, não privilegiando o ser em sua totalidade.

ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

A principal referência desta abordagem é a obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* escrita por vários autores.

A abordagem crítico-superadora opõe-se ao modelo de Educação Física mecanicista, acreditando que a Educação Física deve promover uma leitura da realidade por meio da análise das origens de cada conteúdo, a fim de saber o porquê de aprender.

A prática desta abordagem está direcionada para projetos políticos que visem a mudança social por meio da intervenção.

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberadora estratégica. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicando suas determinações (Coletivo de Autores, 1992, p. 25).

Esta abordagem tem como objetivos desenvolver aspectos da cultura corporal do homem e da mulher que são frutos da dimensão cultural – jogos, dança, ginástica e esportes –, respei-

tando a realidade de inserção.

Ela propõe ainda a estruturação de quatro ciclos de aprendizagem: primeiro ciclo (da pré-escola a 3ª série), fase da organização e da identificação dos dados da realidade; segundo ciclo (da 4ª à 6ª série), iniciação à sistematização do conhecimento; terceiro ciclo (da 7ª à 8ª série), aplicação da sistematização do conhecimento; quarto ciclo (Ensino Médio), aprofundamento da sistematização do conhecimento.

O professor deve explicar aos alunos a intencionalidade das práticas pedagógicas, pois ele não é neutro no processo. Esta realidade tem seu ponto de partida no diagnóstico (leitura e interpretação da realidade), na judicativa (em que se estabelece juízo de valor) e na teleologia (em que se estabelecem intenções e metas a atingir).

A avaliação da prática da Educação Física privilegia, neste caso, o processo de ensino-aprendizagem, criticando a avaliação que tem sido adotada por muitos, atualmente, afirmando que ela é discriminatória e seletiva.

O discurso desta abordagem chama a nossa atenção por seu caráter de igualdade, que parte da compreensão da cultura corporal e não nega o contexto histórico, político e social, preocupando-se em tornar o indivíduo um ser capaz de intervir no meio em que se insere de maneira criativa, crítica e consciente.

Em determinados momentos, porém, esta abordagem parece preocupar-se mais com aspectos político-ideológicos do que com a própria Educação Física. Embora estejamos inseridos em um meio social, e conseqüentemente não estejamos isentos ou neutros em nossas concepções a respeito da Educação Física e dispostos a contribuir para a sua melhoria, preocupamo-nos com questões mais amplas. Segundo Caparroz (1997):

[...] no que concerne à definição sobre Educação Física, não ultrapassamos os limites de plano exortativo e mecanicista, uma vez que entendem sempre como resposta às conforma-



ções macro-estruturais, bem como redundam em concentrações genéricas e imprecisas (p. 70).

Muitos afirmam, ainda, que esta abordagem não consegue sair do papel ou resume-se a esta obra, não oferecendo subsídios necessários a uma prática.

ABORDAGEM CULTURAL

Jocimar Daolio desenvolve seus estudos baseado nas obras de François Laplantine, Marcel Mauss e Clifford Geertz, isto é, ele baseia seus estudos na Antropologia Social.

Esta abordagem baseia-se no homem em suas relações, dentro de um grupo constituído de seres sociais, buscando o porque de suas vidas. As ações cotidianas não são consideradas fatos isolados. Pelo contrário,

[...] devemos considerar a sua ação como ligada a esse conjunto de representações [...] (DAOLIO, 1999, p. 16).

Propõe-se, nesta abordagem, que a cultura seja a principal categoria utilizada para se pensar a Educação Física, pois todo movimento é absorvido e possui um significado cultural. Cada um apreende a cultura por meio de seu corpo. Como existem corpos e culturas diferentes, não devem existir estereótipos.

Sendo o corpo uma construção cultural e acreditando-se que a cultura não está dentro do homem nem na soma de várias mentes, entendemos que qualquer homem produz cultura, sendo ela o primeiro e muitas vezes o único patrimônio que ele possui.

Quando constrói, o homem deixa marcas que tornam-se regras e normas de uma sociedade específica. Consequentemente, trazemos em nós marcas que não gostaríamos de carregar.

Levando tudo isso em consideração, partimos do pressuposto de que jamais encontraremos padrões de movimento e muito menos padrões de seres humanos. A abordagem cultural, afirma que somos iguais justamente naquilo que nos diferencia. Logo, não existe justificativa para a existência de normas estabelecidas ou

de respostas prontas para todos os estímulos. Sugere-se então que:

[...] a Educação Física reconheça o repertório corporal que cada aluno possui quando chega à escola, já que toda técnica corporal é uma técnica cultural e, portanto, não existe técnica melhor ou mais correta (DAOLIO, 1999, p. 16).

Propõe-se, assim, uma Educação Física plural, na qual todos tenham valor, sejam respeitados em suas diferenças, em suas habilidades e em suas limitações.

Uma Educação Física escolar que considere o princípio da atividade saberá reconhecer as diferenças – não só físicas, mas também culturais – expressas pelos alunos, garantindo assim o direito de toda a sua prática (DAOLIO, 1999, p. 100).

Segundo Daolio (1999), os professores são agentes sociais e têm uma prática determinada culturalmente.

Pode-se afirmar que a natureza do homem é ser um ser cultural, ao mesmo tempo, fruto e agente da cultura (DAOLIO, 1999, p. 35).

A presente abordagem oferece pistas para uma Educação Física que contemple todos os indivíduos independente de quem sejam ou do que façam. Percebe-se nela a quebra de modelos e de padrões de movimento ou pelo menos a tentativa de se diminuir o abismo entre os mais e os menos dotados.

É necessário salientar que nem todos os indivíduos têm acesso às mesmas fontes culturais. Encontraremos indivíduos com identidades e aquisições culturais diferentes e que não devem ser desprezadas, mas partilhadas no ambiente em que eles se inserem.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Quando eu te encarei frente a frente, não vi o meu rosto.
Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, o mau gosto.
É que Narciso acha feio o que não é espelho,
e à mente apavora o que ainda não é mesmo velho,



nada do que não era antes, quando não somos mutante,
Depois de um difícil começo, afasto o que não conheço[...]
[...] Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso [...]

Caetano Veloso



Pensamos o homem como um ser único. Torna-se necessário, construir bases sólidas para entender esse indivíduo em sua totalidade. Quando falamos em totalidade, referimo-nos à compreensão do homem como corpo, mente, natureza e sociedade, ou seja, o homem não é apenas um corpo perdido no espaço, muito menos um espírito vagante, mas um ser que tem uma natureza e está inserido num contexto social.

É imprescindível observar que, em nossa prática, estaremos lidando com seres humanos que possuem uma bagagem de vida, um conjunto de significados, que estão cheios de alegrias e de frustrações, aspectos construídos pelo meio cultural. Devemos ainda levar em consideração o que diz Rodrigues (1987):

[...] a cultura constitui a lente específica por meio da qual o homem enxerga o mundo. Por ela, os sentidos humanos adquirem uma coloração especial e o mundo uma fisionomia humana. Por ela, o universo deixa de ser algo dependente apenas de programações orgânicas e os sentidos deixam de se definir pelas estruturações biológicas dos organismos individuais. Pela cultura, o mundo passa a depender em larga medida das convenções sociais, variáveis de sociedade para sociedade, de grupo para grupo, de tempo para tempo – o que vale também para os sentidos, por meio dos quais em cada lugar e em cada tempo os homens se relacionam com o mundo (p. 90).

Pensar uma prática cada vez melhor tem sido algo muito refletido, discutido, debatido nos meios acadêmicos, o que nos leva a perceber quão grande é a vontade de oferecer àqueles que fazem uso da Educação Física uma atividade prazerosa, que faça parte da vida inteira. Porém, precisamos respeitar e ter consideração por aquilo que cada profissional produz, não pensando em

superar através de superações de uma ou outra abordagem de ensino.

Acredito que exista uma grande relação entre as diversas abordagens da Educação Física. Elas devem sentir-se parte umas das outras, tornando-se um conhecimento cada vez mais compacto, cada vez mais homogêneo, livre de embates que não contribuam para o desenvolvimento da área. Que possa existir cada vez mais uma relação de interação entre as partes, para que a população possa viver melhor a dinâmica que a sociedade impõe.

Jamais conseguiremos utilizar um único tipo de conhecimento. Nada é puro. Basta entender que o movimento da ciência é dinâmico, atingindo constantemente níveis que jamais poderíamos imaginar. Fechar-se num dado conhecimento, numa construção de significados é negar essa dinâmica e, conseqüentemente, as descobertas advindas dela. Observar os conhecimentos que temos hoje e não contextualizar cada um deles é arriscar-se a caminhar durante muito tempo negando a riqueza da diversidade.

Devemos lutar para que a diversidade seja mantida, mas o respeito, a partilha de opiniões, o não isolamento e o reconhecimento de nossas limitações são fatores essenciais para uma Educação Física que privilegie o ser humano e o seu desenvolvimento global.

Achar que todos devem ser iguais a nós é muito fácil. D. Hélder Câmara, arcebispo emérito de Olinda e Recife, dizia:

Ter ao próprio lado quem só sabe dizer amém, quem concorda sempre, de antemão e incondicionalmente, não é ter um companheiro, mas sim uma sombra de si mesmo.

Convido a lançarmos mão de posturas radicais e a pensarmos que alcançaremos uma Educação Física melhor a partir do momento em que deixarmos de lado as nossas armas, reconhecermos que o outro também pode ser bom naquilo que faz e que o novo sempre vem. Não é demérito algum fazer uso do que é bom

para nós e para os outros.

Cortella (1999) faz a seguinte consideração: Baseado num ditado chinês,

Se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, e, ao se encontrar, eles trocam os pães, cada homem vai embora com um; porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma idéia, e, ao se encontrar, eles trocam as idéias, cada um vai embora com duas (p. 159).

Para nós, professores de Educação Física, membros de uma comunidade acadêmica, o verdadeiro sentido de nossa atuação deveria ser traduzido na troca de experiências, reconhecendo nossas possíveis falhas, aceitando novas possibilidades, compartilhando nossa prática com toda a sociedade e com a comunidade científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo, Movimento, 1991.
- BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Santa Maria, vol. 16, n. 1, 1994.
- CAPARROZ, F. E. *Entre a Educação Física da escola e a Educação Física na escola: a Educação Física como componente curricular*. Vitória, CEFD/UFES, 1997.
- CASTELLANI FILHO, L. *Política educacional e Educação Física*. Campinas, Autores Associados, 1998.
- CELANTE, A. R. *Educação Física e cultura corporal: uma experiência de intervenção pedagógica no ensino médio*. 2000, 181f. Dissertação (Mestrado em Educação Motora). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo, Cortez, 1992.
- CONSELHO NACIONAL DAS IGREJAS CRISTÃS DO BRASIL & CONSELHO LATINO-AMERICANO DE IGREJAS NO BRASIL. *Diversidade e Comunhão: um convite ao ecumenismo*. 2. ed. São Paulo, Sinodal & Paulinas, 1999.
- CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos*

e políticos. 2. ed. São Paulo, Cortez/ Instituto Paulo Freire, 1999.

DAOLIO, J. *Cultura, Educação Física e Futebol*. Campinas, Unicamp, 1997.

_____. *Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 80*. Campinas, Papirus, 1998.

DARIDO, S. C. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Araras, Topázio, 1999.

FARINATTI, P. de T. V. "Educação Física escolar e aptidão física: um ensaio sob o prisma da promoção da saúde". In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Santa Maria, vol. 16, n. 1, 1994.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. Campinas, Scipione, 1989.

GUEDES, C. M. "O corpo desvelado". In: *Corpo presente*. MOREIRA, W. W. (org.) Campinas, Papirus, 1995.

GUEDES, D. P. & GUEDES, J. E. R. P. Educação Física escolar: uma proposta de promoção da saúde. In: *Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina*, Londrina, vol. 7, n. 14, 1993.

_____. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da Educação Física escolar. In: *Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina*, Londrina, vol. 8, n. 15, 1993.

_____. Sugestão de conteúdo programático para programas de Educação Física escolar direcionados à promoção da saúde. In: *Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina*, Londrina, vol. 9, n. 16, 1993.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Perspectiva, 1975.

MOREIRA, W. W. *Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica*. 2. ed. Campinas, Unicamp, 1995.

_____. (org.) *Corpo presente*. Campinas, Papirus, 1995.

RODRIGUES, J. C. O corpo liberado? In: *De corpo e alma*. STROZENBERG, I. (org.) Rio de Janeiro, Comunicação Contemporânea, 1987.

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

TANI, G. Perspectivas para Educação Física Escolar. In: *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, vol. 5, n. 1/2, 1991.





Interferências genéticas e ambientais na performance: uma revisão da literatura

Genetical and environmental interferences on performance: a literature review

Alessandro H. Nicolai Ré*

Luis Augusto Teixeira**

* Preparador físico de futsal da GM (categorias menores), e-mail: alehnre@ig.com.br

** Professor da EEFEUSP

RESUMO: Para se atingir um melhor entendimento da performance de alto nível é necessário se compreender a integração dos diversos fatores que contribuem para a sua existência. A partir dessa perspectiva, este trabalho apresenta uma revisão da literatura sobre os fatores que provavelmente determinam a obtenção de níveis elevados de desempenho.

ABSTRACT: To get a better understanding of achievement of high level performance, it is necessary comprehend the integration of several factors that contribute for its existence. From this viewpoint, this study shows a literature review about factors that probably determine the attainment of high levels of accomplishment.

Numa perspectiva histórica da pesquisa científica sobre performance superior, o ponto de vista do talento inato foi inicialmente preferido. Provavelmente devido à inabilidade de explicar certas observações empíricas, a teoria baseada em características adquiridas passou a ser seriamente considerada (ERICSSON & SMITH, 1991). Para um melhor entendimento da performance humana, é necessário adotar uma abordagem que integre fatores genéticos e ambientais (SINGER & JANELLE, 1999). O objetivo dessa revisão de literatura é apresentar resultados de pesquisa e considerações teóricas sobre os fatores que influenciam potencialmente a aquisição de excelência no desempenho de habilidades percepto-motoras relacionadas ao esporte.

1. FATORES GENÉTICOS

O treinamento, mesmo quando combinado com orientação adequada, oportunidades precoces, muito incentivo e motivação incomum, nem sempre dá origem a atletas excepcionais. Ninguém pode negar a necessidade de dedicação para que o indivíduo se destaque como atleta, quando adulto, mas as explicações relacionadas à prática não são suficientes e características hereditárias não podem ser desprezadas (SCHNEIDER, 1997).

Não existe nenhuma evidência científica que sustente exclusividade para as características hereditárias ou para as ambientais, na performance apresentada (BALTES, REESE & NESSELROADE, 1988).

Segundo Böhme (1994), são vários os caminhos que levam ao alto rendimento, e a carga genética parece ser um fator importante. Alguns estudos realizados com gêmeos sugerem que o aspecto determinante na variabilidade da máxima capacidade aeróbia entre indivíduos que vivem em mesmas condições ambientais é genético (HOWALD, 1976; KLISSOURAS, PIRNAY & PETIT, 1972; WEBER, KARTODIHARJO & KLISSOURAS, 1976). Outros estudiosos são mais cautelosos na interpretação destes resultados, sugerindo que o ambiente exerce influência determinante (BOUCHARD, 1978; MALINA & BOUCHARD, 1986; ROBERTS, 1986).

A estatura é um excelente exemplo de mecanismo genético que foi claramente demonstrado. Dentro de condições normais e com nutrição adequada, o crescimento físico da criança é amplamente determinado por fatores genéticos em termos de velocidade e de estatura final (WILSON, 1986; BOUCHARD & MALINA, 1986; MALINA & BOUCHARD, 1991).

Fatores genéticos têm grande importância na maturação neuromuscular e conseqüentemente no desenvolvimento de habilidades motoras, mas é difícil quantificar a contribuição específica dos genes processos. Barbanti (1996) afirmou que as capacidades são determinadas geneticamente. Para qualquer movimento executado com êxito, temos de pressupor a existência de um certo número de capacidades baseadas em predisposições genéticas e que se desenvolvem por meio de treino. Seefeldt (1988) afirmou que a herança genética determina os limites dessas habilidades. Kupferman e Kandel (1995) afirmaram que a maior parte dos comportamentos humanos depende de interações entre processos genéticos do aprendizado.

Segundo Schmidt (1991), todos os indivíduos têm todas as

capacidades, mas elas são mais fortes em alguns indivíduos do que em outros, ou seja, cada indivíduo possui uma composição genética específica que pode ter implicações nas habilidades nas quais ele poderia ter sucesso. Para Feldman (1988), o "talento natural" é inato e não pode ser adquirido. Heller (1993), Detterman (1993), Eysenck e Barret (1993) e Eysenck (1995) insistem na proposição de que talentos geneticamente transmitidos são necessários, mas não suficientes para se atingir uma performance de alto nível.

Diversos aspectos da personalidade podem predispor os indivíduos a uma maior ou menor dedicação aos treinos, assim como manter níveis ótimos de motivação por longos períodos e ter o devido controle emocional em competições. Wolansky (1984) afirmou existirem diferenças na receptividade (aceitação) dos diferentes estímulos ambientais. Segundo ele, a sensibilidade do organismo é geneticamente determinada e influenciada por experiências precoces. É provável que as características psicológicas sejam influenciadas indiretamente pelos genes (PLOMIN & THOMPSON, 1993).

A motivação para se dedicar pode fazer parte de um potencial inato (WINNER & MARTINO, 1993). Ainda que sejam oferecidas oportunidades e incentivos às crianças, nem todas responderão de maneira positiva a estes estímulos. As crianças que se destacam passam horas realizando tarefas relacionadas à sua atividade de maneira absolutamente voluntária. Winner e Martino (1993) e Feldman (1988) disseram que alguns fatores apontam para a existência de habilidades que variam naturalmente entre crianças, sendo um deles o grande empenho e dedicação para se destacar com que se envolvem.

Freeman (1991) identificou que crianças que se destacavam na música haviam tido o necessário apoio familiar e oportunidades iniciais de treinamento. Acompanhando o desenvolvimento destas crianças, concluiu, então, o que era que muitas vezes identificado como uma "promessa" era na verdade o resultado das oportunidades precoces de desenvolvimento. O grande destaque



inicial não foi mantido quando elas ficaram mais velhas. Freeman (1995) afirmou que não existem, em nenhuma área, estudos realizados com um grupo randomizado de crianças treinadas nas mesmas condições e que obtiveram como resultado grandes performances. Não existe nenhuma evidência que permita desprezar a participação de fatores hereditários na performance. Bouchard e Malina (1986) afirmaram que uma das mais importantes influências genéticas não é observável na população média, em situações habituais, mas principalmente na resposta e na adaptação a estímulos crônicos, como por exemplo o exercício.

O desempenho dos atletas demonstra uma clara melhoria da performance ao longo do tempo, fato que pode ser observado na evolução do desempenho humano nas olimpíadas. Apesar de alguns autores, como, por exemplo, Ericsson, Krampe & Römer (1993), citarem estes fatos como prova da interferência determinante do treinamento, o que é inegável, não se pode concluir que os atletas de elite de todos os tempos não sejam geneticamente privilegiados. A comparação entre performances de muitos anos atrás e performances atuais – alcançadas em contexto tecnológico, social, econômico e cultural do desporto diferentes – não parece ser um indicativo válido de que fatores hereditários não exercem influência sobre o desempenho dos atletas.

Admitindo-se que existem influências genéticas na alta performance, elas devem ser entendidas como uma forma probabilística de apresentar determinadas particularidades. Somente ótimas condições ambientais farão com que o indivíduo se destaque.

2. FATORES AMBIENTAIS

A literatura disponível aponta para o fato de que características hereditárias estáveis parecem inadequadas para explicar a performance de alto nível (ERICSSON & SMITH, 1991; GARAY, 1974; MALINA & BOUCHARD, 1986). A correlação entre treinamento e performance pode tornar mais compreensível uma gran-



de quantidade de características empíricas da alta performance (ERICSSON Et al., 1993). Hayes (1981) e Simonton (1991) não acreditam na existência do talento inato e demonstram, em seus estudos, que experiências precoces podem ser a real causa dos resultados interpretados como inatos.

Joks (1958) relata que Harold V. Connoly, medalhista de ouro em arremesso do martelo na Olimpíada de Melbourne, nasceu com o braço esquerdo paralisado e desenvolveu novas técnicas de treinamento para superar esta desvantagem. Diversos atletas sofreram sérias lesões, mas conseguiram superar os problemas e conquistar medalhas olímpicas (JOKL, 1964). Estes casos indicam que o treinamento pode compensar algumas incapacidades e tem um impacto maior do que freqüentemente se acredita. Portanto, faz-se necessário quantificar fatores ambientais específicos que influenciam a performance motora, como por exemplo o nível habitual de atividade física, influências sociais e familiares, treinamento etc.

É importante entender que uma habilidade precoce não é evidência de talento inato, a menos que surja na ausência de oportunidades especiais para aprender. Creditava-se a fatores genéticos a habilidade de sentar-se e de caminhar mais cedo de algumas crianças africanas, quando comparadas às europeias, mas foi demonstrado por Super (1976) que tal comportamento ocorria devido a estímulos precoces oferecidos pelas mães e que crianças desta mesma tribo que quando por algum motivo eram criadas em outra cultura em que lhes eram oferecidos estes estímulos não apresentavam precocidade nestas habilidades. Teves (1978) encontrou exemplos semelhantes em populações indígenas brasileiros.

Um grande número de variáveis culturais pode influenciar o desenvolvimento motor, como por exemplo a interação entre pais e filhos (MALINA, 1982). Ninguém poderia alegar, por exemplo, que crianças bilíngües têm habilidades inatas para falar determinado idioma. Elas adquirem a linguagem por meio de

interação social. De maneira similar, é provável que em muitos casos os pais transmitam aos filhos uma quantidade substancial de conhecimento e de motivação para o aprendizado de atividades habilidosas.

Toda cultura transmite às crianças, de maneira formal e informal, ensinamentos relacionados às atividades mais valorizadas, que incluem, obviamente, os esportes. Segundo Ferguson (1956), a cultura prescreve o que é aprendido, por quem e com que idade. Talvez esta seja uma explicação para o fato de alguns países têm mais sucesso em certas modalidades esportivas do que outros semelhantes geográfica e populacionalmente (BARBANTI, 1989). São maiores as chances de que crianças que vivem em um ambiente que lhes ofereça oportunidades em determinadas modalidades venham a desenvolver algum talento relacionado a tal modalidade. O futsal brasileiro e o basquete americano são alguns exemplos.

2.1. AQUISIÇÃO DE CAPACIDADES ESPECÍFICAS

Atletas de elite geralmente superam um grande número de desafios. Eles obtêm acesso precoce ao movimento, mantêm altos níveis de treinamento durante o desenvolvimento e recebem suporte dos pais e do ambiente continuamente. Se considerarmos, em adição a esses dados, o necessário pré-requisito de motivação para treinar muitos dias durante anos e décadas, as reais dificuldades relacionadas à aquisição da alta performance se tornam aparentes.

Talvez a evidência mais comumente citada para justificar o talento inato seja o fato de que atletas de elite apresentam vantagens físicas singulares. As diferenças físicas e anatômicas entre atletas de elite e os que fazem menos sucesso e até mesmo entre eles e adultos "normais" são freqüentemente relacionadas a fatores genéticos, mas algumas destas diferenças podem não ser inatas, mas resultado de adaptações fisiológicas aos treinamentos intensos e bem organizados que são praticados por muitos anos. Se estas características fossem exclusivamente genéticas, seria possi-

vel demonstrar que elas são herdadas e que se manifestam na ausência de qualquer influência do ambiente (ERICSSON et al., 1993).

Estudos que comparam atletas de elite com outros atletas e não atletas têm revelado diferenças no tamanho do coração, dos pulmões, dos ossos, dos músculos, nas proporções de fibras lentas e rápidas, na quantidade de gordura, no número de capilares, na capacidade aeróbia e nas habilidades. Uma quantidade considerável de trabalhos empíricos tem demonstrado que estas diferenças possuem um componente genético moderado (BOUCHARD, 1986).

Howald (1982), que realizou estudos com atletas de elite que foram forçados a parar ou a reduzir os treinamentos devido a lesões, observou quedas drásticas no percentual fibras lentas num período de seis meses a um ano, e concluiu que as diferenças entre atletas e outros indivíduos quanto à proporção de fibras musculares são específicas, referindo-se aos músculos mais exercitados no treinamento para uma modalidade específica.

Ericsson (1990) ressalta que a diferença na proporção de fibras lentas, essenciais para o sucesso em corridas de longa distância, resulta de extenso treinamento, não constituindo causa inicial de performance superior. Elloviano e Sundberg (1983) demonstraram que corredores de elite de longas distâncias adquiriram excelente capacidade aeróbia e maior volume cardíaco num período de cinco anos de treinamento, mas não exibiam esta superioridade aos 14 anos de idade.

2.2. DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ESPECÍFICAS E ALTERAÇÕES NEURONAIS DECORRENTES

Pesquisas recentes têm demonstrado que adaptações estruturais específicas também resultam de longos períodos de prática. O exercício provoca uma adaptação neural que é específica. Entretanto, existem ainda lacunas no conhecimento a respeito de como ocorrem estas adaptações e das diferenças que ocorrem na mag-



nitude destas adaptações (ENOKA, 1997). Kelly e Jessel (1995) afirmaram que a faixa de comportamentos potenciais é geneticamente determinada, mas que os componentes particulares expressados são formados por interações entre as células em desenvolvimento e o ambiente.

Em estudos realizados com macacos, Jenkins, Merzenich & Recazone (1990) verificaram que as áreas de representação cortical variam consideravelmente. A hipótese sustentada foi a de que estas diferenças eram resultado do uso durante a vida (interação com o meio). O mesmo foi observado na recuperação de lesões, em que notou-se uma reorganização dos mapas de representação cortical. Após participarem de treinamento acrobático, ratos apresentaram um aumento do número de sinapses no córtex cerebral enquanto ratos treinados em exercícios físicos exibiram maior densidade nos vasos sanguíneos (BLACK, ISAACS, ANDERSON, ALCANTARA & GREENOUGH, 1990).

Kandel e Kupfermann (1995) acreditam que as conexões entre as células neurais podem ser alteradas pela atividade e pelo aprendizado. Elbert, Pantev, Wiembruch, Rockstroh e Traub (1995) demonstraram em estudos com indivíduos que se destacam ao tocar instrumentos musicais de corda que os dígitos mais utilizados tinham uma representação cortical distinta, devido ao tempo de prática.

Kandell (1995) afirmou que os indivíduos têm a possibilidade de exercitar suas habilidades motoras de diversas formas. Cada cérebro tem sua arquitetura modificada de modo especial. Esta modificação distintiva da arquitetura cerebral, associada a uma formulação genética única, constitui a base biológica da individualidade. As relações entre o sistema neural e medidas de performance não são suficientes para embasar conclusões sobre o talento. Segundo Sternberg (1993), tais relações diminuem à medida que a tarefa se torna mais complexa. A verdade é que muito pouco se sabe sobre as origens genéticas das habilidades de alto nível.

O controle de atos motores está de tal forma interligado com as forças ambientais que é completamente remota a possibilidade de que nossos esquemas de memória ou genes sejam capazes de antecipar todas as possíveis modificações contextuais envolvidas na realização de uma tarefa motora, as quais exigiriam novos comandos gerados a partir do nível superior do sistema de controle (TEIXEIRA, 2001).

Existem diferentes modos de integração entre os componentes sensoriais, motores e associativos, que ocorrem a partir do conjunto de experiências particulares de um organismo. Nessa perspectiva, fica explícito que o estabelecimento de comportamento motor habilidoso é consequência de um processo de especialização em que as unidades mais bem adaptadas são selecionadas e integradas entre si por intermédio da experiência prática (TEIXEIRA, 2001).

2.3. BASE DE CONHECIMENTO

Para que haja progresso no entendimento da performance, é necessário que se leve em consideração os complexos processos cognitivos adquiridos por intermédio da prática, ou seja, o conhecimento do contexto em que as habilidades motoras são desenvolvidas. A natureza do processo cognitivo permite inferir que ele reflete o conhecimento adquirido e as experiências prévias em determinado campo. É fundamental reconhecer na performance em esportes como o futsal, por exemplo, a importância dos aspectos cognitivos e os efeitos do tempo de prática e de treinamento para sua aquisição.

O conhecimento é essencial para entender a informação do ambiente de maneira apropriada e utilizá-la em padrões táticos e técnicos específicos. É plausível que, mesmo com um padrão motor consistente, um indivíduo não consiga executar a resposta desejada devido à falta de conhecimento. O equilíbrio entre conhecimento e ação varia de acordo com a modalidade em questão. Em algumas modalidades, principalmente as fechadas, a execu-



ção (ação) predomina. Em outras, principalmente as abertas, o conhecimento é extremamente importante, pois, no contexto do jogo, são necessárias decisões precisas e rápidas a partir das quais a habilidade motora gerará a resposta desejada. A performance esportiva pode ser entendida como um complexo produto do conhecimento combinado com a capacidade de produzir as habilidades esportivas requeridas (THOMAS, FRENCH & HUMPRIES, 1986).

De maneira geral, os *experts* tendem a apresentar uma grande vantagem com relação à velocidade de tomada de decisão. Essa vantagem é ainda mais expressiva do que a vantagem que apresentam com relação à qualidade das decisões (CHAMBERLAIN & COELHO, 1993). Allard e Starkes (1980) demonstraram em seus estudos que a vantagem na velocidade de tomada de decisão que os *experts* apresentavam a partir da detecção de um sinal era específica para a modalidade em que se destacavam.

Os mecanismos que conduzem a uma performance superior implicam em estruturas cognitivas específicas para as tarefas que são relevantes em determinado campo de atuação. Para diferentes domínios, o processo de identificação da informação pode ser bastante diferente, dependendo da demanda da tarefa (ALLARD & STARKES, 1991).

Diversos estudos demonstram que o conhecimento específico influencia a performance de crianças de diversas maneiras (FRENCH & NEVETT, 1993), como por exemplo, facilitando sua memória em relação a determinadas situações, reduzindo o tempo para a tomada de decisão e aumentando possíveis interferências em relação a situações novas, o que contribui para o desenvolvimento do conhecimento estratégico.

Quando as crianças estão desenvolvendo um processo de tomada de decisão, seus erros podem ser devidos a uma incapacidade de reconhecer ou de monitorar situações de jogo no sentido de detectar, selecionar ou criar situações adequadas. A seleção de



uma resposta utilizada em uma situação de jogo ampla provavelmente se desenvolve e ganha força com as repetições (ANDERSON, 1982).

O conhecimento e, conseqüentemente, a confiança fazem com que, quanto maior o nível de excelência, menor o número de fixações visuais, sendo possível centralizar o foco de visão em determinado estímulo por um período de tempo mais curto (HUBBARD & SENG, 1954). A insegurança em relação à ação de um oponente faz com que o indivíduo inexperiente opte por dar atenção a fontes de informação mais seguras para a sua tomada de decisão, o que, segundo alguns estudos, é muitas vezes prejudicial para a performance (CHAMBERLAIN & COELHO, 1993).

Com relação ao jogo de xadrez, De Groot (1978) concluiu, por meio da comparação entre bons e excelentes jogadores, que os excelentes analisavam combinações de movimentos mais longas e optavam pela ação mais conveniente. A performance superior dos melhores jogadores pode ser atribuída, de acordo com esse autor, à sua extensa experiência, que permite a associação direta entre as características de posicionamento das peças os métodos apropriados de mudança.

Simon e Chase (1973) observaram que dez anos ou mais de preparação eram necessários para se atingir um nível internacional de performance no xadrez, salientando que

a organização do repertório de informação dos mestres leva milhares de horas para se formar, e o mesmo também é verdade para qualquer tarefa habilidosa, como por exemplo futebol e música. Isto explica por que a prática é a maior variável independente na aquisição da performance.

Allard, Graham e Paarsalu (1980) e Starkes e Deakin (1985) realizaram estudos relacionados à performance dos jogadores de basquete e de hockey sobre o gelo. Encontraram resultados semelhantes, que apontam para o fato de que os jogadores de maior destaque são capazes de memorizar com maior eficiência as con-

dições de jogo estruturadas, mas não apresentam memória superior em outras situações, evidenciando a especificidade dos processos cognitivos.

Starkes, Deakin, Lindley e Crisp (1987) realizaram um estudo com dois grupos de crianças de 11 anos de idade: um composto por *experts* da Escola Nacional de Ballet do Canadá e o outro pertencente a escolas de ballet locais, os dois grupos com igual tempo de prática. A tarefa das crianças era assistir a uma seqüência de coreografia, sem música, e reproduzi-la dançando ou descrevê-la verbalmente. Os resultados mostraram a experiência de interação entre o nível de habilidade e a memorização da seqüência. Conclui-se, então, que os indivíduos mais habilidosos também possuíam maior conhecimento específico.

Helsen e Bard (1989) compararam a seleção das respostas de jogadores de futebol experientes e com a dos inexperientes, enquanto assistiam em vídeo a um jogo de futebol. Os mais experientes eram mais rápidos e corretos nas respostas do que os inexperientes. O movimento ocular gravado que os jogadores experientes faziam indicou menor número de fixações do que os inexperientes, focalizando mais o espaço livre.

French e Thomas (1987) examinaram a relação existente entre o conhecimento específico em relação ao basquete e a performance de crianças experientes e inexperientes. As crianças que mais se destacaram se diferenciavam significativamente em relação aos menos experientes no que diz respeito ao conhecimento, à habilidade para arremessar e à tomada de decisão. O componente de maior diferenciação da performance foi a de tomada de decisão. A correlação positiva entre o teste de conhecimentos e a tomada de decisão oferece alguma evidência de que é necessário um conhecimento suficiente para a seleção adequada de respostas durante o jogo.

Outro aspecto interessante deste estudo foram as mudanças que ocorreram no processo de tomada de decisão e na execução de habilidades motoras durante um semestre de treinamento. O

conhecimento e a exatidão das decisões relativas ao jogo aumentaram durante a temporada, mas a qualidade da execução de habilidades motoras permaneceu constante, o que leva a concluir que as crianças estavam aprendendo a tomar decisões mais apropriadas durante o jogo mais rapidamente do que estavam adquirindo qualidades técnicas. Estes resultados podem ser devidos à grande ênfase que os técnicos dão às habilidades cognitivas durante a prática e as competições ou ao próprio acúmulo de experiência/conhecimento de situações de jogo.

Barlett (citado por KNAPP, 1963) enfatiza que “o jogador habilidoso deve saber muito mais ‘o que’ fazer do que ‘como’ fazer”. O sujeito vê o que conhece, e este processo é mais eficiente, mais seletivo e mais rápido quanto maior for o seu nível de excelência (HELSEN & PAUWELS, 1992). Estudos realizados em diversos domínios esportivos, como o baseball (CHIESI, SPILICH & VOSS, 1979), o basquete (FRENCH & THOMAS, 1987), o xadrez (CHI, 1978; DE GROOT, 1978) e o tênis, (McPHERSON & THOMAS, 1989) têm demonstrado claramente que a vantagem dos indivíduos que se destacam deve-se à maior base de conhecimento e ao uso eficiente deste conhecimento para mediar ações motoras.

2.3. TEMPO DE PRÁTICA

O fato de que o desenvolvimento precoce de algumas habilidades não ocorre sem que o indivíduo receba estímulos precoces sugere que a variabilidade na performance é causada pelas diferenças nas oportunidades para aprender. Não existem, em nenhuma área, casos comprovados de indivíduos que tenham alcançado os mais altos níveis de performance sem ter dedicado milhares de horas ao treinamento (HOWE et al., 1998).

A quantidade de treino realizado está diretamente relacionada com a performance de um indivíduo. A excelência é predominantemente adquirida com o treinamento (ERICSSON & SMITH, 1991; STARKES, DEAKIN, ALLARD, HODGES & HAYES, 1996). Segundo ERICSSON e CRUTCHER (1990) e ERICSSON et al. (1993),



grandes eminências em diversas modalidades geralmente iniciaram a prática antes dos 6 anos de idade e se dedicaram durante mais de dez anos ou dez mil horas, até atingir níveis de excelência. Sage (1980) e Weiss & Knoppers (1982) demonstraram que as crianças que se destacam nos esportes, geralmente iniciam sua participação por volta de 5 ou 6 anos de idade, e o interesse inicial pelo esporte geralmente tem origem na família.

Pesquisas recentes têm demonstrado que importantes características encontradas nos indivíduos com performance superior são adquiridas por meio de treinamento e que o efeito da prática é maior do que se acreditava (CHI, GLASER & FARR, 1988; ERICSSON & SMITH, 1991). Ericsson et al. (1993), ao realizar um estudo com pianistas e violinistas, encontraram uma relação direta entre performance e treinamento concluíram que

da busca por características imutáveis correspondendo ao talento inato, virtualmente todas dentre as características que distinguem a alta performance podem ser adquiridas por meio de práticas relevantes.

A utilidade de instruções específicas e de prática orientada para o desenvolvimento motor durante os primeiros anos de vida depende da sensibilidade da criança. Por sua vez, a sensibilidade depende de uma série de fatores, como por exemplo experiências e instruções anteriores. Estes fatores exercem influência sobre a quantidade de atenção que as crianças dedicam a diferentes tipos de estímulo, produzindo eventualmente preferências marcantes, que facilitam a identificação da criança com determinada modalidade e contribuem para as diferenças entre crianças no padrão de habilidades e capacidades (RENNINGER & WOSNIAK, 1985). Dada a importância do treinamento, é evidente que a motivação e a identificação emocional precoce com determinada atividade são fatores determinantes.

O destaque faz com que os indivíduos recebam mais incentivo, pratiquem mais e sejam mais recompensados por seus esfor-

ços. Pesquisas com animais e humanos demonstram que a recompensa pelo esforço elevado contribui para a existência de diferenças individuais. Se um indivíduo é recompensado por ter se dedicado e se esforçado cognitivamente ou fisicamente em determinada atividade, a sensação de esforço elevado adquire um plano secundário e a aversão ao esforço diminui (EISENBERGER, 1992). Eisenberger & Armeli (1997) observaram, em seus estudos, que recompensar crianças por um alto nível de performance criativa em determinada tarefa faz aumentar a criatividade delas na tarefa subsequente, mesmo que ela seja totalmente diferente.

A partir de entrevistas com indivíduos de nível internacional em diversas áreas, Bloom (1985) relata que eles ainda crianças começaram a praticar atividades prazerosas (brincar) relacionadas à área em que mais tarde se destacaram. Após este período de brincadeiras e experiências agradáveis, eles foram revelados como "talentosos". Schneider, Bös e Rieder (1993), citados por Ericsson et al. (1993) realizaram um estudo longitudinal com jogadores de tênis e concluíram que, de 11 a 17 anos de idade, a performance foi determinada pelo apoio da família e em particular pela motivação. Bloomfield, Elliot e Davies (1979) analisaram crianças de 2 a 12 anos de idade e concluíram que o chute e outras habilidades relacionadas ao futebol dependem de processos maturacionais e são desenvolvidos a partir de tenra idade.

Entretanto, é contestável a idéia de que uma grande quantidade de prática leva à alta performance, desconsiderando-se a estrutura do indivíduo. A simples repetição de determinada atividade não melhorará a performance, principalmente quando se tratar de uma performance que necessite de maior precisão (TROWBRIDGE & CASON, 1932).

Existem muitos exemplos de indivíduos cuja performance parece nunca melhorar, mesmo depois de dez anos de prática constante. Sendo assim, deve-se tomar a devida precaução quando se aceita o tempo de treinamento como uma medida de



performance. A qualidade do processo de treinamento parece ser um fator discriminante na formação de talentos.

3. CONCLUSÃO

A teoria de que o treinamento pode conduzir a grandes performances faz muito sentido e é um convite à pesquisa sobre suas condições. A preocupação, generalizada em todos os desportos, em relação à preparação precoce se revela positiva, na medida em que a preparação desportiva deve ser um processo permanente durante muitos anos. Por outro lado, a hipótese de que, quanto mais jovem se inicia o treinamento, maior as chances de se tornar um atleta de alto nível, merece mais investigação. Existem diferenças significativas entre as diversas modalidades esportivas. Conseqüentemente, os estudos sobre as melhores condições de aprendizagem e de treinamento devem ser direcionados de forma a evitar generalizações, considerando as diferentes modalidades. Pesquisas mais específicas são essenciais para que se compreenda a relação entre diferentes estilos de educação e de treinamento e a variação de performance, assim como a contribuição de qualidades inatas consideradas fundamentais para o sucesso nos esportes.

Em esportes nos quais a estatura é fator determinante – como, por exemplo, o basquete e a ginástica olímpica) – fatores hereditários contribuem de maneira decisiva para o sucesso. Em outros esportes pode ser observada uma grande amplitude na variação da estatura, o que sugere não ser este um fator discriminante, como ocorre no futebol, por exemplo.

Com exceção da estatura, não existem estudos que demonstrem com o devido rigor científico a existência de influências hereditárias na performance esportiva. Para se alcançar uma maior credibilidade com relação aos estudos sobre a influência da genética no desempenho dos esportes, é fundamental que se pesquise possíveis interferências ambientais que contribuam para a excelência, a fim de não considerar apenas fatores genéticos ou ape-

nas os ambientais.

A crença na existência de talentos inatos é comum no meio esportivo, o que tem levado à busca de testes que indiquem precocemente uma aptidão superior para atingir níveis elevados de desempenho. A partir do conteúdo apresentado nessa revisão de literatura, é questionada a visão de que os fatores endógenos são determinantes para se alcançar níveis excepcionais de desempenho. Acreditar que o talento é inato tem importantes conseqüências na formação de atletas, sendo, portanto, importante estabelecer se tal concepção possui respaldo científico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLARD, F. & Starkes, J. L. Perception in sport: Volleyball. *Journal of Sport Psychology*, 2, 22-33, 1980.
- ALLARD, F. & Starkes, J. L. Motor skill experts in sports, dance, and other domains. In: K. A. Ericsson & J. Smith (eds.). *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*. Cambridge, University Press, 1991.
- ALLARD, F.; Graham, S.; Paarsalu, M. E. Perception in sport: Basketball. *Journal of Sport Psychology*, 2, 14-21, 1980.
- ANDERSON, J. R. Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89, 369-406, 1982.
- BALTES, P. B.; Reese, H. W.; Nesselroade, J. R. (eds.). *Life-span developmental psychology: Introduction to research methods*, (Reprint of 1977 edition). Erlbaum, 1988.
- BARBANTI, V. J. A influência dos pais na formação esportiva dos filhos. *Tese de mestrado*. EFEUSP, 1989.
- BARBANTI, V. J. *Treinamento físico: bases científicas*. 3. ed. São Paulo, CLR Balieiro, 1996.
- BLACK, J. E.; ISAACS, K. R.; ANDERSON, B. J.; ALCANTARA, A. A.; GREENOUGH, W. T. Learning causes synaptogenesis, whereas motor activity causes angiogenesis, in cerebellar cortex of adult rats. *Proceedings of the National Academy of Science*, 87, 5568-5572, 1990.
- BLOOM, B. S. (ed.). *Developing talent in young people*. New York, Ballantine Books, 1985.
- BLOOMFIELD, J.; Elliot, B. C.; & Davies, C. M. Development of the punt kick: a cinematographical analysis. *Journal of Human Movement Studies*, 6, 142-150, 1979.



- BÖHME, M. T. S. Talento esportivo I: aspectos teóricos. *Revista Paulista de Educação Física*, 8 (2), p. 90-100, 1994.
- BOUCHARD C. Genetics, growth and physical activity. In: F. Landry & W. A. R. Organ (eds.). *Physical activity and human well being*. Miami; Symposia Specialists, 1978.
- BOUCHARD, C. Genetics of aerobic power and capacity. In: R. M. Malina & C. Bouchard (eds.). *Sport and human genetics*. Champaign, IL: [trocar todos] Human Kinetics, 1986.
- BOUCHARD, C., & MALINA, R. M. Concluding remarks. In: R. M. Malina & C. Bouchard (eds.). *Sport and human genetics*. Champaign, IL; Human Kinetics, 1986.
- CHAMBERLAIN, C. J. & COELHO, A. J. The perceptual side of action: Decision making in sport. In: J. L. Starkes & F. Allard (eds.). *Cognitive issues in motor expertise*. Elsevier Publishers B. V., 1993.
- CHI, M. T. H. Knowledge structures and memory development. In R. Siegler (ed.), *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.
- CHI, M. T. H.; GLASER, R.; FARR, M. J. (eds.). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.
- CHIESI, H. L.; SPILICH, G. J.; VOSS, J. F. Acquisition of domain related information in relation to high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*; 18, 257-273, 1979.
- DE GROOT, A. *Thought and choice in chess*. The Hague, Mouton (trabalho originalmente publicado em 1946), 1978.
- DETTERTMAN, D. K. Discussion. In: G. R. Bock & K. Ackrill (eds.). *Ciba foundation Symposium 178: The origins and development of high ability*. Wiley, 1993.
- Eisenberger, R. & Armelli, S. Can salient reward increase creative performance without reducing intrinsic creative interest? *Journal of Personality and Social Psychology*; 72, 652-663, 1997.
- EISENBERGER, R. Learned industriousness. *Psychological Review*; 99, 248-267, 1992.
- ELBERT, T.; PANTEV, C.; WIENBRUCH, C.; ROCKSTROH, B.; TRAUB, E. Increased cortical representation of the fingers of the left hand in string players. *Science*, 270, 305-307, 1995.
- ELOVIANO, R. & SUNDBERG, S. A five year follow up study on cardio respiratory function in adolescent elite endurance runners. *Acta Paediatrica Scandinavia*, 72, 357-360, 1983.
- ENOKA, R. M. Neural adaptations with chronic physical activity. *Journal of Biomechanics*, 30, 5, 447-455, 1997.



- ERICSSON, K. A. Peak performance and age: An examination of peak performance in sports. In: P. B. Baltes & M. M. Baltes (eds.). *Successful aging: perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge, University Press, 1990.
- ERICSSON, K. A. & Crutcher, R. J. The nature of exceptional performance. In: P. B. Baltes; D. L. Featherman; R. M. Lerner (eds.). *Life-span development and behavior* (v. 10, pp. 187-217). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990.
- ERICSSON, K. A.; Smith, J. Prospects and limits of the empirical study of expertise: an introduction. In: Ericsson, K. A.; Smith, J. (eds.). *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*. Cambridge, University Press, 1991.
- ERICSSON, K. A.; Krampe, R.; Römer, C. T. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* v. 100, n. 3, 363-406, 1993.
- EYSENCK, H. J. & Barret, P. T. Brain research related to giftedness. In: K. A. Heller; F. J. Mönks; A. H. Passow (eds.) *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Pergamon, 1993.
- EYSENCK, H. J. *Genius: the natural history and creativity*. Cambridge, University Press, 1995.
- FELDMAN, D. H. Creativity: Dreams, insights and transformation. In: R. J. Sternberg (ed.). *The nature of creativity*. Cambridge, University Press, 1988.
- FERGUSON, G. A. On transfer and the abilities of man. *Canadian Journal of Psychology*; 10, 121-131, 1956.
- FREEMAN, J. Children's talent in fine art and music: optimizers and obstructions. In: J. Ensink (ed.). *Art & Fact: Learning effects of arts education*. Netherlands Institute for Art Education, 1995.
- FREEMAN, J. *Gifted children growing up*. Heinemann Educational: Cassel, 1991.
- FRENCH, K. E. & NEVETT, M. E. The development of expertise in youth sport In: J. L. Starkes & F. Allard (eds.). *Cognitive issues in motor expertise*. Elsevier Publishers B. V., 1993.
- FRENCH, K. E. & THOMAS, J. R. The relation of knowledge development to children's basketball performance. *Journal of Sport Psychology*; 9, 15-32, 1987.
- GARAY, A. L. *Genetic and anthropological studies of Olympic athletes*. New York, Academic Press, 1974.
- HAYES, J. R. *The complete problem solver*. Franklin Institute Press, 1981.
- HELLER, K. A. Scientific ability. In: G. R. Bock & K. Ackrill (eds.). *Ciba foundation Symposium 178: The origins and development of high ability*.



- Wiley, 1993.
- HELSEN, W. & Bard, C. The relation between expertise and visual information processing in sport. A paper presented at the International Conference on Youth, Leisure, Physical Activity, and Kinanthropometry IV, Brussels, Belgium, 1989.
- HELSEN, W. & Pauwels, J. M. A cognitive approach to visual search in sport. In: D. Brogan (ed.). *Visual Search II*. London, Taylor & Francis, 1992.
- HOWALD, H. Training-induced morphological and functional changes in skeletal muscle. *International Journal of Sports Medicine*, 3, 1-12, 1982.
- HOWALD, H. Ultra structure and biochemical function of skeletal muscle in twins. *Annals of Human Biology*, 3, 80, 1976.
- HOWE, M. J. A.; Davidson, J. W. ; Sloboda, J. A. Innate talents: reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences* 21, 399-442, 1998.
- HUBBARD, A. W.; Seng, C. N. Visual movement of batters. *Research Quarterly*, 25, 42-57, 1954.
- JENKINS, W. M.; Merzenich, M. M.; Recanzone, G. Neocortical representational dynamics in adult primates: implications for neuropsychology. *Neuropsychologia*, 28, 6, 573-584, 1990.
- JOKL, E. *The scope of exercise in rehabilitation*. Springfield, IL, Charles C. Thomas, 1964.
- JOKL, E. *The clinical physiology of physical fitness and rehabilitation*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1958.
- KANDEL, E. Mecanismos celulares do aprendizado e da memória. In: E. R. Kandel; J. H. Schwartz; T. M. Jessel (eds.). *Fundamentos da neurociência e do comportamento*. Rio de Janeiro, Prentice-Hall do Brasil, 1995.
- KANDEL, E.; Kupfermann, I. Das células nervosas à cognição. In: E. R. Kandel; J. H. Schwartz; T. M. Jessel (eds.). *Fundamentos da neurociência e do comportamento*. Rio de Janeiro, Prentice-Hall do Brasil, 1995.
- KELLY, D.; Jessel, T. Sexo e o cérebro. In: E. R. Kandel; J. H. Schwartz; T. M. Jessel (eds.). *Fundamentos da neurociência e do comportamento*. Rio de Janeiro, Prentice-Hall do Brasil, 1995.
- KLISSOURAS, V.; Pirnay, F.; & Petit, J. M. Adaptation to maximal effort: Genetics and age. *Journal of Applied Physiology*, 35, 288-293, 1972.
- KNAPP, B. *Skill in sport*. London, Routledge & Kegan Paul, 1963.
- KUPFERMANN, I.; Kandel, E. Aprendizado e memória. In: E. R. Kandel; J. H. Schwartz; T. M. Jessel (eds.). *Fundamentos da neurociência e do comportamento*. Rio de Janeiro, Prentice-Hall do Brasil, 1995.
- MALINA, R. M. & Bouchard, C. *Growth, maturation and physical activity*. Champaign, Human Kinetics, 1991.



- _____. *Sport and human genetics*. Champaign, IL; Human Kinetics, 1986.
- MALINA, R. M. Genetics of motor development and performance. In: M. R. Malina & C. Bouchard (eds.). *Sport and human genetics*. Champaign, Human Kinetics, 1986.
- _____. Motor development in the early years. In: S. G. Moore & C. R. Cooper (eds.), *The young child: Reviews of Research. vl. 3*. Washington, D. C. National Association for the Education of Young Children, pp. 1982, 211-229.
- MCPHERSON, S. L. & Thomas, J. R. Relation of knowledge and performance in boy's tennis: Age and expertise. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 190-211, 1989.
- PLOMIN, R. & THOMPSON, L. A. Genetics and high cognitive ability. In: G. R. Bock & K. Ackrill (eds.). *Ciba Foundation Symposium 178. The origins and development of high ability*. Wiley, 1993.
- RENNINGER, K. A. & WOSNIAK, R. N. Effect of interest on attentional shift, recognition and recall in young children. *Developmental Psychology*, 21, 624-632, 1985.
- ROBERTS, D. F. Genetic determinants of sports performance. In: M. R. Malina & C. Bouchard (eds.). *Sport and human genetics*. Champaign, Human Kinetics, 1986.
- SAGE, G. H. Parental influence and socialization into sport for male and female intercollegiate athletes. *Journal of Sport and Social Issues*, 4, 1-13, 1980.
- SCHMIDT, R. A. *Aprendizagem e performance motora: dos princípios a prática*. São Paulo, Movimento, 1991.
- SCHNEIDER, W. The impact of expertise on performance: Illustrations from developmental research on memory and sports. *High Ability Studies*, 8, 7-18, 1997.
- SEEFELDT, V. The concept of readiness applied to motor skill acquisition. In: F. L. Smoll; R. A. Magill; M. Ash (eds.). *Children in sport* (3. ed., p. 48). Champaign, IL, Human Kinetics, 1988.
- SIMON, H. A. & Chase, W. G. Skill in chess. *American Scientist*, 61, 394-403, 1973.
- SIMONTON, D. K. Emergence and realization of genius: The lives and works of 120 classical composers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 829-840, 1991.
- SINGER, R. N. & JANELLE, C. M. Determining sport expertise: from genes to supremes. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 117-150, 1999.
- STARKES, J. L.; Deakin, J. M. Perception in sport: A cognitive approach to



- skilled performance. In: W. F. Straub & J. M. Williams (eds.). *Cognitive sport psychology*. Lansing, NY, Sport Science Associates, 1985.
- STARKES, J. L.; DEAKIN, J. M.; ALLARD, F.; HODGES, N.; HAYES, A. Deliberate practice in sports: What is it anyway? In: K. A. Ericsson. *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the art and sciences*. Erlbaum, 1996.
- STARKES, J. L.; DEAKIN, J. M.; LINDLEY, S.; & CRISP, F. Motor versus verbal recall of ballet sequences by young expert dancers. *Journal of Sport Psychology*, 9, 222-230, 1987.
- STERNBERG, R. J. Procedures for identify intellectual potential in the gifted: A perspective on alternative "metaphors in mind". In: A. Heller; F. J. Mönks; Passow, A. H. (eds.). *International Handbook of research and development of giftedness and talent*. Pergamon, 1993.
- SUPER, C. Environmental effects on motor development: The case of "African infant precocity". *Developmental Medicine and Child Neurology*, 18, 561-567, 1976.
- TEIXEIRA, L. A. Paradigmas prescritivo e selecionista em comportamento motor. *Motriz*, 7, 1, 29-38, 2001.
- TEVES, A. C.. *A mulher tribal brasileira*. São Paulo, Ebraesp, 1978.
- THOMAS, J. R.; FRENCH, K. E.; HUMPHRIES, C. A. Knowledge development and sport skill performance: Directions for motor behavior research. *Journal of Sport Psychology*, 8, 259-272, 1986.
- Trowbridge, M. H. & Cason, H. An experimental study of Thorndike's theory of learning. *Journal of General Psychology*, 7, 245-288, 1932.
- WEBER, G.; KARTODIHARDJO, W.; KLISSOURAS, V. Growth and physical training with reference to heredity. *Journal of Applied Physiology*, 40, 211-215, 1976.
- WEISS, M. R. & Knoppers, A. The influence of socializing agents on female collegiate volleyball players. *Journal of Sport Psychology*, 4, 267-279, 1982.
- WILSON, R. S. Twins: genetic influence on growth. In: R. M. Malina & C. Bouchard (eds.). *Sport and human genetics*. Champaign, IL; Human Kinetics, 1986.
- WINNER, E. & MARTINO, G. Giftedness in visual art and music. In: K. A. Heller & A. H. Passow (eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Pergamon, 1993.
- WOLANSKI, N. Quantitative trait variability of genetic and nongenetic nature. In: N. Wolansky & A. Siniarska (eds.). *Genetics of psychomotor traits in man* (pp. 313-323). Warsaw, Poland: International Society Of Sport Genetics and Somatology, 1984.

A Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a atual legislação

The Physical Education, the National Curricular Parameters and the presente legislation

Ivo Ribeiro de Sá*
Kathya Maria Ayres de Godoy*

* Professores da PUC/SP

RESUMO: O objetivo desse artigo é proporcionar uma reflexão a respeito da Educação Física Escolar numa perspectiva atual, utilizando como referência a legislação vigente e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no sistema educacional brasileiro.

ABSTRACT: The object this article is propose one reflection about the Physical Education and school of the present moment, to take into consideration the legislation in vigor and the implantation of the National Curricular Parameters into education Brazilian system.

Para que se possa compreender as leis que norteiam a inserção da Educação Física no âmbito escolar, é necessário, entre outras coisas, conhecer as vertentes históricas que pautaram cada uma das etapas dessa disciplina, uma vez que os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo do século XX e de algum modo ainda influenciam as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.

Entretanto, não pretendemos aqui fazer este delineamento histórico, mas propor uma reflexão a respeito da realidade atual da Educação Física Escolar no que diz respeito à legislação e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Antes, porém, veremos que em 1971 vigorava o decreto-lei de n.º 69.450, que compreendia a Educação Física no currículo escolar como

[...] atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional (art. 1º).

Este decreto só foi revogado em dezembro

de 1996, com a promulgação da lei n.º 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que é a referência da educação atual.

Segundo esta lei, a educação

[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (art. 1º).

De acordo com a mesma lei, a educação deve ter como finalidade o pleno desenvolvimento do educando.

A partir desta legislação, o Ensino Fundamental, juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio, compõe a educação básica, que tem por finalidade

[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Lei 9.394/96, arts. 21 e 22).

Pela Lei de Diretrizes e Bases, cabe aos estados e municípios definir formas de colaboração na oferta do Ensino Fundamental, o que de certa maneira pode trazer grandes benefícios, pois são consideradas as peculiaridades de cada região do Brasil e se confere aos estados e municípios autonomia política de organização.

Entretanto, devemos atentar para o fato de que essa organização encontra-se vinculada tanto aos recursos humanos – profissionais qualificados para o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico – quanto aos recursos econômicos e financeiros disponíveis em cada região, o que pode gerar grandes disparidades no sistema educacional como um todo, reforçando o atraso educacional de algumas localidades e privilegiando os grandes pólos culturais.

A legislação determina, nas disposições gerais, que

a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às

faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (Lei n.º 9.394/96/, cap. II, seção I, art. 26, § 3º).

O texto legal menciona a integração da Educação Física à proposta pedagógica da escola, a fim de que ela seja considerada componente curricular, o que pode levar a um entendimento de que a Educação Física esteve anteriormente, desvinculada das propostas pedagógicas e, portanto, distante das preocupações educacionais (Negrão, 1999).

Ainda pensando na integração da Educação Física à proposta pedagógica da escola, conforme determina a lei, sobrevém a seguinte questão: Como pode a Educação Física ser facultativa a um grupo de alunos (os que freqüentam cursos noturnos) e componente curricular, portanto obrigatório para os grupos que freqüentam cursos diurnos?

Poderia-se concluir, então, que disciplinas como Matemática e Português entre outras, são facultativas a um determinado grupo de estudantes, em decorrência do período em que freqüentam as aulas.

É importante perceber que a lei é contraditória pois, antes de dizer que a Educação Física é facultativa nos cursos noturnos, determina que ela deve "*ajustar-se às condições da população escolar*" (Art. 26, § 3º) e faz referência a uma educação vinculada ao mundo do trabalho (art. 1º, § 2º).

Isso pode ser interpretado como uma punição, na medida em que impede o acesso do estudante/trabalhador do curso noturno a essa prática pedagógica ou área de conhecimento, o que demonstra uma certa ambigüidade da legislação, que permite diferentes interpretações (Souza e outros, 1992).

Embora a determinação legal presente LDB tenha por objetivo orientar a implantação de uma nova proposta de ensino no Brasil, devemos considerar os possíveis desdobramentos decorrentes destas ações.

Um desses desdobramentos pode ser observado na delibe-

ração n. 10/97 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, aprovado em 30 de julho de 1997, que, ao fazer referência à Educação Física nas disposições gerais, entende que ela

é componente obrigatório da educação básica para todos os alunos, desvinculado do conceito de séries e de conformidade com a proposta pedagógica da escola, devendo ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar e não deve levar à retenção, já que, no ano seguinte, o aluno estaria, de qualquer forma, obrigado a freqüentá-la com os mesmos colegas ou, por reclassificação, seria incluído em turma mais ajustada à sua faixa etária e desenvolvimento físico (item 2.9).

Com base nesse pressuposto, a Educação Física retorna à categoria de atividade, uma vez que o comprometimento com a formação integral do aluno se restringe ao seu desenvolvimento físico.

Esta interpretação da lei pode ter como conseqüência a descaracterização da Educação Física como um componente curricular da educação escolar, tornando-a uma área técnica ou recreativa desprovida de função no processo educativo.

A legislação, representada pela LDB, ao incluir desta forma a Educação Física nos currículos escolares, dá a impressão de que esta pode cumprir funções, desvinculadas dos propósitos educacionais, fortalecendo a idéia de que ela é um apêndice, uma academia de ginástica e de esportes dentro da escola, podendo ser considerada pelo senso comum um curso extracurricular.

Por outro lado, ao delegar à escola e ao professor a construção de uma proposta pedagógica integrada de Educação Física, o ordenamento legal responsabiliza-os pela adaptação da ação educativa escolar às diferentes realidades e demandas sociais.

Este fato deve provocar um maior comprometimento da escola e do professor de Educação Física, pois incentiva o sistema educacional a desenvolver um projeto e a colocá-lo em prática, e torna necessário um instrumento que oriente as propostas curriculares escolares.

Para responder a essa demanda, foram elaborados, a partir de 1996, pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais, conhecidos como PCN e considerados como referência de qualidade para o Ensino Fundamental de todo o país. Esse documento foi elaborado com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Sem caráter de obrigatoriedade, os PCN constituem um instrumento de aperfeiçoamento da prática dos professores, auxiliando na elaboração e na execução do projeto pedagógico da escola, assim como na revisão das propostas curriculares das secretarias e na definição de critérios de avaliação dos sistemas municipais, estaduais e nacional de ensino.

Os PCN devem ser uma referência consistente para a transformação dos objetivos, dos conteúdos e das didáticas do Ensino Fundamental, de forma a possibilitar que se coloquem em prática os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na efetivação de tal proposta, deve ser considerada a pluralidade dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, em que cada área de conhecimento possui um corpo conceitual que a define.

Esse corpo conceitual é determinado pela concepção que fundamenta a área de conhecimento e que, neste caso, segue a tendência da abordagem crítico-superadora, concepção que evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente que conhecimentos serão abordados.

No Brasil, os trabalhos desenvolvidos na área de Educação Física de forma geral pautam-se na conceituação de corpo e de movimento, levando em consideração, na construção de seus conteúdos, aspectos fisiológicos e técnicos (Souza e outros, 1992).

Os PCN ressaltam a necessidade de se superar esses conceitos e baseiam-se em uma abordagem que engloba, além dos aspectos fisiológicos e técnicos, os aspectos socioculturais que caracterizam as pessoas, que interagem e se movimentam.

Foram eleitos dois conceitos que pretendem nortear esse





componente curricular. O primeiro deles é o *organismo*, definido como um sistema estritamente fisiológico, e o segundo é o *corpo*, que se relaciona dentro de um contexto sociocultural.

Com essas preocupações, a visão que se tem da Educação Física foi direcionada para a expressão de produções culturais e como de conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Em outras palavras, a Educação Física passou a ser entendida como uma cultura corporal de movimento, pois parte-se do pressuposto de que o movimento humano e o corpo adquirem significações que estão inseridas em um contexto social e cultural e que se modificam de acordo com os diversos momentos históricos de uma sociedade.

A partir dessa concepção, a Educação Física passa a ser, nos currículos escolares, a área de conhecimento responsável por introduzir e integrar os alunos na cultura corporal de movimento com a finalidade de proporcionar lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, assim como a manutenção e a melhoria da saúde (SEF-PCN de Educação Física, 1998).

Assim, o tratamento dos conteúdos da área muda radicalmente, pois teoricamente, ocorre um rompimento com o tradicional, cujo foco central é a aptidão física.

Nesse sentido, Educação Física *“busca garantir a todos a possibilidade de usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginástica em benefício do exercício crítico da cidadania”* (SEF-PCN de Educação Física, 1996, p. 62).

A partir daí, faz-se necessária uma alteração da metodologia de ensino, que deve enfatizar o *“desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos”* (SEF-PCN de Educação Física, 1996, p. 62).

Para que isto ocorra, são eleitos na formação do eixo estrutural da ação pedagógica três aspectos, considerados pelos PCN como fundamentais para a reflexão e a discussão da prática pedagógica na área de Educação Física Escolar.

O primeiro aspecto é o *princípio da inclusão*, que diz res-

peito à inclusão do aluno na cultura corporal de movimento por meio de participação e de reflexão concretas e efetivas. Dessa forma, procura-se, modificar a configuração do quadro da Educação Física nas escolas, em que se selecionam os indivíduos a partir do critério de aptidão nas práticas corporais.

O segundo é o *princípio da diversidade*, que procura legitimar as diversas possibilidades de aprendizagem que se estabelecem a partir da consideração das dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos.

O último aspecto refere-se às categorias de conteúdos conceituais (fatos, conceitos e princípios), procedimentais (ligados ao fazer) e atitudinais (normas, valores e atitudes). Os conteúdos conceituais e procedimentais, por estarem próximos, incluem-se nos processos de aprendizagem, de organização e de avaliação. Os conteúdos atitudinais apresentam-se como objetos de ensino e de aprendizagem, apontando para a necessidade de o aluno vivenciá-los no cotidiano escolar (SEF-PCN/Educação Física, 1998).

Apesar de a legislação (9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais significarem um avanço na educação brasileira, tem-se de considerar como essas medidas serão interpretadas pela sociedade e, mais especificamente, como o meio escolar está re-significando a Educação Física a partir dessas novas referências.

A grande questão que se coloca é de que forma interferir nos meios escolares a fim de concretizar as propostas presentes nos PCN. Uma possibilidade seria atuar na formação acadêmica dos professores de Educação Física. Essa ação deve estar centrada em uma reformulação curricular. Os PCN fariam parte dos conteúdos abordados nos cursos, a partir dos quais se sugeririam novas formas de trabalho.

Numa perspectiva mais imediata, desenvolver programas de formação continuada destinados aos professores que já atuam na rede de ensino poderia ser uma alternativa para enfrentar o desafio de romper com o tradicional, que tem como foco a apti-



dão física.

Para concluir, vale ressaltar que não se trata de acreditar-mos que é necessário mudar radicalmente os conteúdos desenvolvidos pelos professores de Educação Física, mas criar possibilidades de atualização considerando as novas realidades sociais e ressaltando a função sociocultural da Educação Física no processo formativo do aluno do Ensino Fundamental.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL, Congresso Nacional. *Lei nº 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional)*. Brasília, 1996.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, MEC/SEF, 1996.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- DAOLIO, Jocimar. *A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1992.
- DAOLIO, Jocimar. *A Educação Física brasileira – autores e atores da década de 80*. Campinas – SP, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- DARIDO, Suraya Cristina. *Ação pedagógica do professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1997.
- GHIRARDELLI, Junior, Paulo. *Educação Física Progressista – A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. São Paulo, Loyola, 1991.
- NEGRÃO, Ronaldo Ferreira. *A Educação Física – a educação da “fiscalidade” humana*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.
- SOUZA, TAFFAREL, VARJAL E OUTROS. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo, Cortez, 1992.

O perfil do estudante de educação física em relação a seu desempenho em língua portuguesa

Profile of the physical education student relative his performance in portuguese language

Maria Luiza Jovanovic*

* Professora da Fefisa

INTRODUÇÃO

Durante a graduação e na seleção dos cursos de pós-graduação, os professores vêm observando que são várias as dificuldades encontradas pelos estudantes. Elas vão desde erros ortográficos até a incapacidade de organizar idéias.

Nos cursos de graduação, estas dificuldades muitas vezes não são percebidas porque a maioria dos docentes concentra esforços no conteúdo específico de sua área e geralmente lida com classes numerosas. Como conseqüência, as dificuldades persistem na pós-graduação, fase em que pequeno conhecimento do idioma é fator eliminatório.

O mau desempenho do aluno universitário em relação a seu idioma constitui sério problema a ser solucionado. Convém lembrar que Maria Thereza Fraga Rocco (1981) diagnosticou, em trabalho que já se tornou clássico na literatura a respeito do tema, a partir de exaustiva análise de redações escritas em língua portuguesa por vestibulandos, a grande quantidade de lugares-comuns, “a presença maciça de enxertos produzidos a partir da inserção de trechos inteiramente pré-fabricados”¹.

RESUMO: O objetivo deste trabalho é contribuir, ainda que modestamente, para a detecção das possíveis causas que levam o falante nativo da Língua Portuguesa no Brasil, como estudante, a ter dificuldades de expressar-se oralmente e de escrever.

ABSTRACT: This work aims to contribute, though modestly, towards the detection of probable causes that have been getting difficulties expressing themselves and writing for students, native speakers of Portuguese, in Brazil.

1 ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem: A redação no vestibular*. São Paulo, Mestre Jou, 1981, p. 247.

Conforme podemos entender, estamos diante de uma questão que deve ser avaliada sob dois aspectos: de um lado, a aprendizagem e o uso da língua materna e, de outro, a escola e sua função de preparar os indivíduos para os papéis sócio-semióticos que eles devem desempenhar nos mais diversos eventos e situações de comunicação.

Diante das evidências apontadas pela mídia e pelos estudos especializados, resta aos cursos do ensino superior fazer frente a uma situação complexa, criando mecanismos capazes de suprir as deficiências oriundas dos ensinamentos fundamental e médio e, ao mesmo tempo, buscando o diagnóstico mais acurado das causas do mau desempenho dos estudantes em tarefas vinculadas à língua materna. Essas causas podem emergir de um espectro mais amplo de questões do que a simples falta de motivação por parte dos alunos ou a inadequação de livros-textos e métodos de ensino para a consecução dos objetivos mínimos relacionados à formação de leitores críticos e de cidadãos capazes de expressar-se de forma minimamente coerente e coesa na norma urbana culta.

Um dos objetivos da presente pesquisa é verificar que dificuldade (erros ortográficos, de concordância, de sintaxe, de expressão, de interpretação, entre outros) é encontrada com maior frequência, em trabalhos e avaliações dos alunos do 1º ano da Faculdade de Educação Física de Santo André e verificar se esses resultados coincidem com as dificuldades citadas por estes estudantes em entrevista realizada pelo professor de Português.

Buscamos, com este trabalho, contribuir, ainda que modestamente, para a detecção das possíveis causas que levam o usuário da língua, na condição de estudante, a cometer erros e apresentar dificuldades em relação à língua materna.

Constituíram o *corpus* da pesquisa os trabalhos e as avaliações de Língua Portuguesa realizados pelos alunos dos primeiros anos da Faculdade de Educação Física de Santo André (FEFISA) em 2000.

Dada a natureza do problema a ser investigado, não foi pos-



sível limitar a pesquisa a uma metodologia indutiva/dedutiva, capaz de inferir dados qualitativos a partir de dados quantitativos. Embora esta tenha sido uma etapa importante para a consecução dos objetivos deste trabalho, consideramos necessário um enfoque qualitativo e participativo, que nos possibilitaria lograr êxito maior nos resultados buscados.

Segundo Geraldi (1991),

a leitura de textos dos alunos pode ser o primeiro caminho para um trabalho sobre a linguagem, [...] que acaba por ser mais útil à própria compreensão dos recursos expressivos manuseados na construção de textos².

Por meio da leitura e da correção dos trabalhos, foi possível levantar os tipos de erros cometidos e as dificuldades encontradas pelos alunos.

Uma amostra composta por alunos e alunas das várias turmas que cursam o primeiro ano foi submetida a uma entrevista, respondendo em que escolas estudaram e em quais itens abordados pela disciplina Língua Portuguesa encontraram maior dificuldade, ao longo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Comparando as respostas, obtivemos alguns dados que possibilitaram chegar a algumas conclusões a respeito das dificuldades encontradas pelo estudante de Educação Física em relação à língua materna. Se divulgadas, estas informações poderão ser um alerta para professores e alunos.

A RESPEITO DO TEXTO E DO CONTEXTO

Se é verdade que o que conhecemos do mundo é aquilo que do mundo nos é dado conhecer por meio da linguagem de que dispomos para falar dele (o mundo), vale a pena investigar o uso específico que futuros profissionais da Educação Física fazem da

2 GERALDI, João Wanderley. Testando leituras (e leitores). In: MARTINS, Maria Helena (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo, Contexto, 1991, p. 49.



linguagem. Como tal linguagem se estrutura?

Ao propor o discurso como linguagem em ação, Benveniste (1976) fundamenta as relações de subjetividade e de personalidade que nele se estabelecem, enraizando a noção de pessoa em um contexto exclusivamente lingüístico. É somente por meio da linguagem que o homem se constitui como sujeito, experimentando a consciência de si mesmo por contraste.

Para Benveniste (1976), é na interlocução que a linguagem e o mundo inteiro articulam-se sob a forma eu/tu (você), entidades lingüísticas que se complementam e se opõem.

Enquanto o “eu” designa o locutor no discurso e o “tu” (você) é aquele a quem se dirige o “eu”, as duas pessoas opõem-se à forma “ele”, que no discurso não se refere a pessoa alguma, porque refere-se a um objeto colocado fora da locução. Segundo Benveniste (1976), o *status* assumido pelo “ele” no discurso é o da “não-pessoa”.

Já para Pêcheux (1976), a interlocução deve ser entendida nas condições de produção do discurso. Quando alguém se dirige a outro, aquilo que diz e as formas por meio das quais diz estão impregnadas das imagens que o locutor faz de seu ouvinte e da imagem que pensa ter o ouvinte a seu respeito.

Levantando os primeiros textos a que os alunos que foram alvo desta pesquisa tiveram acesso, verificamos que seu primeiro contato com a linguagem se deu por meio de cartilha.

Tomando o trabalho da Professora Dr. Mary Julia M. Distzsch (1990) intitulado “Cartilhas: a negação do leitor”, texto originalmente publicado em *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas* e que analisa as várias cartilhas adotadas nas escolas públicas e particulares, encontramos as seguintes indagações: “Serão as cartilhas o grande mal de nossa alfabetização? Para quem falam as cartilhas? Que sentido tem o que dizem às crianças?”

A pesquisadora em questão, utilizando tanto as cartilhas mais antigas quanto às atuais, constatou que nenhuma delas conseguiu escapar às discussões que envolvem os métodos de alfabetização.

Os enunciados das oito cartilhas analisadas somavam dois mil e cinquenta e dois.

Os enunciados que aparecem ao longo das cartilhas apresentam as formas afirmativa, interrogativa e imperativa, que, de acordo com Benveniste (1976), correspondem aos comportamentos fundamentais do ser humano que fala e age sobre seu interlocutor por meio do discurso quando quer transmitir conhecimentos, pedir informações e dar ordens.

Os enunciados foram agrupados em cinco categorias: *Enunciados Assertivos I*, em que o locutor atribui predicados à “não-pessoa”, como no exemplo: *A gata arranha a aranha*; *Enunciados Assertivos II*, em que o locutor emite predicados sobre o próprio “eu”, como segue: *Vi o pato na escada da escola*; *Enunciados Imperativos*, constituídos pela ação do locutor sobre o ouvinte, no sentido de dar-lhe uma ordem a ser cumprida, como no exemplo *Não zombe do capuz do rapaz*; *Enunciados Interrogativos*, como *Você quer fazer a lição?* e *Enunciados Normativos*, em que se observa uma seqüência de enunciados emitidos pelo locutor e que envolvem uma ação e suas conseqüências, como exemplificamos a seguir: *Joaquim subiu no muro. Foi espiar a casa do vizinho. De repente... bumba. Por sorte caiu no capim.*

Os *Enunciados Assertivos I* correspondem a 63% a 90% do total de enunciados, de acordo com a análise feita por Dietzch (1990).

O grau de concentração de *Enunciados Assertivos I*, atribuídos à “não-pessoa”, caracteriza o discurso veiculado pela cartilha como um discurso em que a correlação de pessoa não é marcada, encolhendo-se o espaço destinado ao diálogo e à interação entre os interlocutores.

Se a enunciação do discurso encontrada nas cartilhas é caracterizada pela impessoalidade, a interação eu/tu (você) fica comprometida. A idéia que o aluno pode ter a respeito do referente, no caso a escrita e a leitura, as possíveis pressuposições que faz a respeito de quem lhe fala e a imagem que tem de si mesmo



são desconsideradas pelas cartilhas.

Dando continuidade à caminhada do aluno pelos cursos fundamental e médio, buscou-se embasamento no trabalho apresentado pela Professora de Português da rede municipal de São Paulo Ana Maria Garcez Yasuda, integrante da equipe de pesquisadores do “Estágio de Formação do Educador em Serviço” (EFES/USP) e do Programa de Reorientação Curricular e Formação de Pessoa (USP/UNICAMP/SME-SP).

No trabalho “*A leitura na escola*”, a pesquisadora afirma que, por meio da experiência pessoal e do convívio com professores do 1º ciclo da rede municipal de São Paulo, constatou que muitos são os alfabetizados, mas poucos os leitores, e que “o desejo de ler que existe nos alunos antes da alfabetização geralmente desaparece durante a vida escolar”³.

Segundo Yasuda (1990), a famosa crise da leitura tem origem na dificuldade do professor em perceber-se como leitor. Por não se ver lendo, a escolha que o professor faz do livro didático de Português – às vezes o único livro a que o aluno tem acesso – não está voltada para a qualidade do texto, mas para a quantidade de conteúdo gramatical nele presente. Textos de autores consagrados muitas vezes são fragmentados ou adaptados, procedimentos que, segundo Yasuda (1990), desrespeitam o aluno leitor.

Os manuais usados da 5ª série em diante em geral apresentam fragmentos de textos dos mesmos autores, assim como podem ser encontrados os mesmos textos em diferentes coleções. Dessa forma, a leitura, nessas séries, é pobre em variedade e condicionada à abordagem interpretativa, em que se considera apenas o que o texto “quis dizer”, restringindo-se o trabalho com o livro à leitura que o autor do manual faz do texto. Nas séries iniciais, a leitura resume-se à cópia ou a várias cópias feitas do mesmo texto. O exercício mecânico de cópia pode estender-se até a oitava sé-

3 YASUDA, Ana Maria B.G. *A leitura na escola*. In: MARTINS, Maria Helena (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo, Contexto, 1991, p.77.

rie. Dessa forma, leitura e a escrita, que deveriam completar-se no processo de construção do conhecimento, perdem o significado, pois não se atribui sentido ao que se lê e ao que se escreve.

Ainda segundo Yasuda (1990), a “não-leitura” repete-se com os paradidáticos ou com a “leitura extraclasse”, pois o trabalho a partir da leitura resume-se ao preenchimento das fichas de atividades que acompanham o livro ou à realização de prova sobre fatos, nomes de personagens e sua participação no enredo, com a finalidade de “pegar” quem deixou de ler. Dessa forma, a leitura não se dissemina em leituras, porque as impressões de cada leitor não são verbalizadas e, conseqüentemente, não são compartilhadas. O professor, por não ter a oportunidade de fazer a leitura das leituras dos alunos, não age como mediador, mas como “o que mede, por meio do número de acertos, a memória para fatos, nomes, datas etc”⁴.

O professor parece refletir as concepções da escola a respeito da construção do conhecimento:

Para aprender a ler e a escrever, basta copiar e decorar regras gramaticais; para aprender matemática, basta decorar tabuada; para aprender história, bastam datas e fatos, etc., para criar o ‘hábito da leitura’, seria suficiente ler livrinhos fáceis, adequados à faixa etária, e provar que leu por meio dos mecanismos já citados⁵.

Um trabalho desenvolvido com o objetivo de formar leitores exige avaliação complexa, plural, realizada a longo prazo. Para cada texto, cada leitor ou cada grupo de leitores pode sugerir pistas de que aspectos e de como avaliar. Segundo Yasuda (1991), a avaliação do leitor deve levar em conta sua capacidade de estabelecer relações entre suas impressões de leitura e as de outros leitores. O aluno pode perceber, então, como diferentes linguagens podem se relacionar com a obra de arte literária. Essa avali-

4 Ibidem. p. 78.

5 Ibidem. p. 79.





ação também não pode perder de vista o processo de construção da linguagem vivido pelo aluno, que deve ser encarado como um ser sensível, inteligente e aberto para o aprendizado constante que pode acontecer por meio da leitura.

Ao lado da abordagem que a escola faz da leitura durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, existe a televisão, que, segundo a opinião de muitos, é a causa básica de as crianças não se interessarem por livros, pouco lendo na escola ou fora dela. De acordo com a Professora Maria Thereza Fraga Rocco, a televisão é, acima de tudo, um veículo de lazer.

As funções de educação e de informação que a princípio marcavam o veículo cederam suas posições para um lazer que projeta, de forma *espetacular*, uma visão espetacularizada da realidade⁶.

Segundo Rocco (1985), o temor de que a televisão provoque uma homogeneização de mentes e da linguagem verbal não procede, pois ela oferece apenas o que é o desejo de grupos e de indivíduos. A respeito deste assunto, Armand e Michele Mattelart afirmam que

a função de distrair claramente passou à frente das outras funções designadas para a televisão, como também das outras formas de seu uso social

e,
da mesma forma que as funções de informar e educar anteriormente imprimem sua marca sobre a de distrair, a função hegemônica do divertimento tende a marcar cada vez mais as outras duas⁷.

De acordo com esses autores, portanto, pode-se isentar a

6 ROCCO, Maria Thereza Fraga. "Poder e onipotência da televisão; inquietações no ar". In: MARTINS, M.H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo, Contexto, 1991, p.93.

7 MATTELART, A. e MATTELART, M. *O carnaval das imagens*. São Paulo, Brasiliense, 1998, p.168, Apud ROCCO, M. T. F. - Ibidem, p.93.



televisão das culpas que lhe são atribuídas.

Segundo Martins (1991), além das falhas já apontadas anteriormente, a escola restringe a noção de leitura a um processo racional de atribuição de significado à palavra escrita, e talvez esta seja a primeira dificuldade a enfrentar. Já segundo Calvino (1990),

ao lermos um texto escrito sobre uma página, somos levados a visualizar aspectos, detalhes que assomam das palavras e configuram nosso 'cinema mental', fruto de nossa imaginação⁸.

Martins (1991) argumenta que os professores de Português, talvez mais que quaisquer outros, estão convencidos de que os textos são "para ler", enquanto [...] cinema e quadros são "para ver"⁹.

E continua:

Aos professores de Português mais arraigados a parâmetros, convenções, fichas, pode soar como um convite ao improvisado ou para um passeio em campo minado a proposta de lerem e propiciarem aos alunos outras linguagens que não a verbal, de espírito aberto.

Trata-se, então, de reconhecer antagonismo e coexistência entre intuição e intelecto, o que minimizaria a constante preocupação com a supremacia de uma ou de outro. Mas essa é também uma evidência custosa de encarar. Numa perspectiva dita conservadora, privilegia-se o conhecimento intelectual em prejuízo do intuitivo. Assim, as práticas pedagógicas valorizam a postura racional, supondo o aprendizado efetivo como decorrência de respostas intelectualmente corretas conforme determinados padrões e valores. Já de um ponto de vista dito liberal, se preconiza o conhecimento intuitivo como o mais rico, criativo, pois que se realiza através dos sentidos e de

8 CALVINO, Italo. Seis propostas para o próximo milênio. In: MARTINS, M. H. (org.) *ibidem*. p. 96.

9 MARTINS, M. H. Palavra e imagem: um diálogo, uma provocação. In: *ibidem*. p. 97.

vivências emocionais manifestados de modo espontâneo e lúdico.

De acordo com Martins (1991), nós, professores, ainda não reconhecemos a construção do conhecimento como um processo simultaneamente intuitivo e intelectual que se desenvolve marcada pelas circunstâncias temporais e espaciais.

COLETA DE DADOS E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Com a finalidade de se coletar dados referentes aos estudantes que freqüentaram as aulas de Língua Portuguesa do curso de Educação Física da Faculdade de Educação Física de Santo André em 2000, foi preparada uma entrevista que possibilitasse conhecer as escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio que esses alunos freqüentaram, bem como seu interesse por essa disciplina e as dificuldades encontradas, identificando-as.

Para esse estudo foi utilizada uma amostra de 29 alunos dos primeiros anos, pertencentes a diferentes turmas. Por meio da entrevista, obteremos o número de alunos que vieram de escolas estaduais e municipais e o número de alunos que freqüentaram a rede particular. Também poderemos verificar se as dificuldades encontradas durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio ainda os acompanham, comparando as dificuldades citadas por cada aluno na entrevista com as apresentadas por ele nos trabalhos e avaliações realizadas durante o 1º ano dessa Faculdade.

Por meio da entrevista também procuramos investigar as causas que levaram o aluno a ter determinadas dificuldades.

Depois de realizado o levantamento dos dados obtidos nas entrevistas, faremos o levantamento dos erros apresentados por cada aluno nos trabalhos e nas provas, o que nos permitirá observar se as dificuldades persistem ou não. O diagnóstico das causas das dificuldades poderá ser um *alerta, orientando para mudanças urgentes* no ensino da disciplina em questão.

Apresentamos a seguir o modelo da entrevista que foi utilizado em nossa pesquisa. Esclarecemos que o nome das escolas foi

solicitado para que pudéssemos relacionar as dificuldades apresentadas pelos alunos com as escolas em que estudaram, comparando as dificuldades de alunos vindos da mesma escola, para ver se elas coincidiam.

ENTREVISTA

Identificação opcional

Nome do entrevistado: _____

Nº: _____ Turma: _____

(Escreva os nomes por extenso)

1. Em que escola(s) você estudou de 1ª a 4ª série?

A(s) escola(s) era(m):

municipal(is) estadual(is) particular(es)

2. Em que escola(s) você estudou de 5ª a 8ª série?

A(s) escola(s) era(m):

municipal(is) estadual(is) particular(es)

3. Em que escola(s) você cursou o "ensino médio"?

A(s) escola(s) era(m):

municipal(is) estadual(is) particular(es)

4. Você gostava da disciplina de Português?

sim não mais ou menos

5. Por quê?

6. Entre as coisas que você estudou em Português desde a 1ª série, marque o item em que encontrou maior dificuldade:

leitura	análise morfológica
interpretação de texto	análise sintática
redação	concordância verbal e nominal
ortografia	figuras de linguagem

Por que você teve maior dificuldade com relação a esse item?

A entrevista foi respondida por 29 alunos e obtivemos os seguintes resultados:

I. Quanto aos cursos de origem.

	Rede pública	Rede particular	Parte na rede pública e parte da rede particular
Ensino Fundamental	22	2	5
Ensino Médio	23	5	1

II. Quanto às dificuldades encontradas durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, de acordo com o conteúdo programático dos cursos.

Tipos de dificuldade	Número de alunos
Leitura	2
Interpretação de texto	6
Redação	14
Ortografia	70
Análise morfológica	9
Análise sintática	16
Concordância verbal e nominal	16
Figuras de linguagem	4

III. Quanto aos fatores apontados como causas das dificuldades acima levantadas.

Causas	Número de alunos
A matéria foi vista superficialmente ou não foi vista.	5
Grande dificuldade de entender o assunto.	16
Falta de motivação para ler e para apreender os conteúdos.	7
Troca constante de professor	1
Fator não determinado.	1

As respostas dadas às perguntas, nas entrevistas, foram interpretadas e classificadas, abrangendo um ou mais itens. Transformando os resultados em porcentagem, podemos afirmar que 75,8% dos alunos cursaram o Ensino Fundamental na rede pública e 79,3% cursaram o Ensino Médio na rede pública, enquanto que 6,8% da amostra cursaram o Ensino Fundamental na rede particular e 17,2% cursaram o Ensino Médio na rede particular.

Quanto às dificuldades encontradas, 55,1% dos alunos da amostra citaram a análise sintática e concordância verbal e nominal, enquanto 48,2% tiveram dificuldades em redação e 31% em análise morfológica.

Quanto às causas destas dificuldades, podemos afirmar que 55,1% tiveram grande dificuldade em entender o conteúdo e 24,1% não se sentiam motivados a aprender tais conteúdos.

Diante dos resultados obtidos, em que a análise sintática aparece como a maior dificuldade, consideramos necessário citar Othon Garcia (2000):

A análise sintática, praticada como um meio e não como um



fim, ajuda o estudante a melhorar sensivelmente a organização de sua frase. Mas como aproveitá-la sem que os exercícios se tornem, além de inúteis, enfadonhos e áridos por rotineiros? Supomos que tal seja possível, principalmente no que respeita a subordinação, partindo-se da idéia que se quer expressar para a forma que se procura, isto é, da noção ou impressão para a expressão, e não em sentido inverso, que é o caminho percorrido pela análise sintática segundo o método costumeiro.

Portanto, em vez de “mandar” o estudante descobrir e classificar, num período, termos e orações que expressem circunstâncias e relações, deveríamos rumar em sentido contrário: das idéias que se tem em mente para os termos e orações capazes de traduzi-las¹⁰.

Passamos a melhor compreender os motivos pelos quais os alunos não conseguem expressar-se de forma clara e podemos concluir que este problema não se restringe aos estudantes de Educação Física, abrangendo os estudantes e vestibulandos em geral, fato que nos remete a Rocco (1981), que diz que “estaria ocorrendo uma certa crise na linguagem”. Quanto ao meio de combater essa crise, Rocco (1981) afirma:

Como um processo de progressão geométrica, se o professor universitário tomar a peito a responsabilidade de questionar (apenas questionar) a linguagem carente do aluno que chega ao curso superior, muita coisa já estará feita. Desse questionamento surgirá necessariamente a reflexão que, por sua vez, será também questionada, para que outras reflexões surjam, e assim sucessivamente. [...]

Muitos dirão: não é essa a função da universidade. Outros, porém, pensarão: é também essa a missão da universidade.

10 GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 18. ed. Rio de Janeiro, FGV, 2000. p. 75.



Ainda que o ensino superior de bom nível acabe atingindo uma elite (o que de certo modo sempre ocorreu), tal processo de questionamento da linguagem, sobretudo nas áreas mais afins à própria linguagem (se bem que, acredito, todos os setores estão a ela ligados), tal processo deverá se propagar, como disse, em escala de progressão geométrica, pois cada universitário bem formado, consciente de sua expressão e de sua capacidade de pensamento, poderá atuar e modificar para melhor a situação de inúmeras instituições e matrizes educacionais, a começar pela própria família e, evidentemente, pelos indivíduos que dela fazem parte¹¹.

Diante do exposto, este modesto trabalho espera contribuir para alertar os professores universitários, para que este questionamento seja feito, e de forma urgente.

DA COMUNICAÇÃO

Uma das características de nossa época, uma das fontes ou causas das angústias, dos conflitos e das aflições de nosso tempo parece ser a complexidade e a diversidade da comunicação oral ou escrita, quer entre indivíduos, quer entre grupos.

Diante desse aspecto da linguagem, é justo que nós, professores, nos preocupemos apenas com a língua, com a gramática, com a colocação dos pronomes átonos, com o uso da crase e com a concordância verbal? Na verdade, devemos nos preocupar em dar aos jovens uma orientação capaz de levá-los a pensar clara e objetivamente, para que tenham o que dizer e façam-no de forma eficaz.

Como todo professor que lida com a linguagem, ele deve ater-se ao propósito de ensinar o estudante a desenvolver sua capacidade de raciocínio, a servir-se de seu espírito de observação

11 ROCCO, M. T. F. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo, Mestre Jou, 1981. p. 25.

para colher impressões, a formar juízos e a desenvolver idéias, para que venha a ser o mais objetivo e claro possível na expressão de seu pensamento, sem preocupar-se exageradamente com purismos gramaticais. É importante que se aprendam a estruturar frase partindo das idéias e não das palavras, como tornou-se hábito no ensino gramatical.

É necessário que se ofereça ao estudante meios e métodos de desenvolver e organizar sua capacidade de raciocínio. Se ele não souber pensar, dificilmente saberá escrever, por mais gramática que lhe seja ministrada.

A gramática deve ser ensinada de modo a possibilitar a coesão e a coerência do texto. O aluno deve aprender sabendo o que e por que está aprendendo.

Segundo Koch,

A conjunção (ou conexão) permite estabelecer relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto. Tais relações são assinaladas explicitamente por marcadores formais que colecionam o que está para ser dito aquilo que já foi dito¹².

O uso indevido do conectivo implica sérios problemas de lógica da linguagem, de conexão entre os termos de uma frase, de ligação interfrases e sobretudo de coerência do texto como um todo.

Voltando ao trabalho de Rocco (1981), encontramos nele a seguinte questão:

Tendo definido, discutido e exemplificado coesão, coerência, como sendo aquele tipo de qualidade textual que traduz a organização lógica do pensamento, o manejo satisfatório bem como a habilidade de tratar com a estruturação verbal, e havendo constatado que, além do alto índice de ausência dessa coesão, dessa coerência, o problema se distribui de forma

12 KOCH, I. V. *A coesão textual*. 13 ed. São Paulo, Contexto, 2000. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa)

indiferenciada, ou seja, tanto candidatos egressos de escolas públicas como os de escolas particulares produzem fartamente textos não coesos e incoerentes, caberia indagar: o que está acontecendo?¹³

Na verdade, muitas devem ser as causas de tal problema. Possivelmente possamos atribuí-lo ao sistema escolar atual, que freqüentemente trabalha com base em respostas prontas... Talvez possamos atribuí-lo à vida nas imensas cidades, que acabam por bloquear o mecanismo de observação e, conseqüentemente, de imaginação criadora.

Uma das maneiras de combater esta crise estaria em ensinar a refazer o discurso falho, buscando a originalidade que existe dentro de cada um, com um trabalho diário e árduo de revitalização da imaginação criadora.

O problema da linguagem seria resolvido em boa parte se a escola permitisse a libertação do imaginário, pois, como disse Paul Valery, "o homem apreende e expressa o mundo naquilo que vê, mas ele só vê aquilo que sonha"¹⁴.

CONCLUSÃO

Para concluir esta pequena reflexão sobre o desempenho dos estudantes de Educação Física na disciplina de Língua Portuguesa, gostaríamos de dizer que as dificuldades encontradas por esses alunos são conseqüências de uma escola que necessita reformular suas concepções a respeito do conhecimento.

Os educadores precisam ter consciência de que há um momento em que a linguagem literária e a linguagem da ciência se cruzam. Ambas são convenções, construções humanas e, ao compreendê-las assim, tanto o aprendiz de ciência (por hipótese, alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio) quanto os

13 ROCCO, M. T. F. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo, Mestre Jou, 1981.

14 VALERY, Paul. In: Rocco, M. T. T. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo, Mestre Jou, 1981, p. 266.

produtores dela (por hipótese, apresentadores de trabalhos em congressos e revistas da SBPC), assim como o poeta são usuários de uma língua que se manifesta em vários tipos de linguagem.

Saber usá-la convenientemente torna-se de tarefa das mais necessárias e urgentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de Línguas*. Campinas, Pontes, 1993.
- BERNSTEIN, Basil. *Langage et classes sociales*. Paris, Minuit, 1975.
- CERVO, A. L. & BERVIAN, P.A. *Metodologia científica para uso dos estudantes*. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo, McGraw Hill, 1978.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 18 ed. Rio de Janeiro, FGV, 2000.
- KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 13 ed. São Paulo, Contexto, 2000.
- LADO, Robert. *Language teaching: a scientific approach*. New York, McGraw Hill, 1964.
- MARCONDES, Danilo. *Filosofia, linguagem e educação*. 2. ed revista e ampliada. São Paulo, Cortez, 1992.
- MARTINS, M. H. (org.) *Questões de Linguagem*. São Paulo, Contexto, 1991.
- MORETTO, Marco Antonio Palermo. *Questão da criatividade em redações e Poemas de alunos do segundo grau da rede oficial do Estado de São Paulo*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. *A linguagem autoritária*. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Poder e onipotência da televisão: inquietações no ar*. São Paulo, Contexto, 1993.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Vestibular e a prova de redação: mais concordâncias e menos controvérsias*. Estudos em avaliação educacional. São Paulo, Contexto, 1995.
- SILVA, R. M. *Tradição Gramatical e Gramática Tradicional*. 4 ed. São Paulo, Contexto, 2000 (Coleção Repensando a Língua Portuguesa)



Produção Acadêmica

Envelhecimento e sociedade: a busca de qualidade de vida pela atividade física

Dulcinéia Marsura

(aluna de pós-graduação da Fefisa)

O objetivo desta pesquisa foi visualizar a relação entre o processo de envelhecimento e a sociedade atual, em particular observar as discriminações e os preconceitos que os idosos sofrem e a importância do papel do profissional de educação física ao desenvolver um trabalho que auxilie o idoso a valorizar suas capacidades e potencialidades, ajudando-o a vencer as barreiras que enfrenta e assim melhorar a sua qualidade de vida.

Na revisão de literatura foram abordados aspectos como a relação do idoso e a sociedade; a reestruturação do papel do idoso com seu engajamento em programas sociais; a importância de programas voltados para o lazer; a melhoria da qualidade de vida do idoso por meio de atividades físicas.

Na pesquisa de campo, desenvolvida em maio de 2001, foram coletados dados por meio de entrevistas feitas com grupos distintos que realizaram atividades físicas no parque Duque de Caxias, localizado no município de Santo André, no Estado de São Paulo. A amostra foi composta por 10 mulheres e 5 homens na faixa etária entre 45 e 75 anos.

Podem ser significativa a postura do profissional da área de educação física em relação ao processo de envelhecimento, ao contribuir para que os idosos percebam as capacidades que possuem. Tal percepção auxilia na melhoria de sua qualidade de vida.

Uma reflexão sobre a dimensão lúdica nas aulas de educação física e esportes

Walter Luís Rodrigues Júnior
(aluno de pós-graduação da Fefisa)



Este estudo teve como objetivo verificar a importância do lúdico nas aulas de educação física e esportes no processo de desenvolvimento das capacidades físicas e motoras, além de auxiliar na motivação. A pesquisa aqui proposta parte também de observações realizadas ao longo de minha experiência como profissional da área competitiva.

Amparado pela fundamentação teórica realizada por meio de estudo bibliográfico, a exposição do trabalho foi dividida em três partes. Na primeira parte, é abordado o lazer como uma proposta ligada à melhoria da qualidade de vida. Na segunda parte, faz-se uma reflexão sobre jogos, brincadeiras e esportes, identificando que os dois primeiros possuem um caráter recreativo, enquanto que os esportes se evidenciam por meio da competição. Na terceira e última parte, relata-se a importância das atividades lúdicas nas aulas de educação física e esportes.

Também foi realizada uma pesquisa de campo com a diretora, o coordenador, a professora de educação física e os alunos da 8ª série do ensino fundamental da escola Unidade Jardim Pueri Domus, que teve como objetivo tratar qualitativamente aspectos que o lúdico pode proporcionar aos conteúdos da educação física.

O lúdico é concebido como um elemento chave nas aulas de educação física e também como um recurso a ser utilizado no processo pedagógico das práticas esportivas.



Esportes radicais para portadores de deficiências físicas: desmistificação e opção de lazer

Bruna Crachi

Neste trabalho, propusemo-nos a estudar os esportes radicais para portadores de deficiências físicas, pois acreditamos que este tema seja relevante, pelo caráter original e em virtude da expressiva escassez literária sobre o tema.

O objetivo principal foi verificar como e por que os esportes radicais podem ser utilizados por indivíduos portadores de deficiências físicas. Analisamos como a prática de esportes radicais por deficientes físicos pode contribuir para o seu repertório motor e auto estima, além de visar a socialização desse grupo. Os esportes radicais também podem contribuir para o campo do conhecimento da educação física, e ao mesmo tempo podem ser mais uma opção de trabalho para o profissional dessa área.

A revisão bibliográfica foi fundamentada na leitura a respeito de 4 temas: deficientes físicos, atividades físicas adaptadas, lazer e esportes radicais. O registro dessa revisão foi também dividido em 4 partes que respeitavam os temas escolhidos. Assim, a primeira parte explica os aspectos da deficiência física; a segunda aborda a atividade física; a terceira trata do lazer; e a última contempla aspectos dos esportes radicais.

Além disso, foi feita uma pesquisa de campo do tipo qualitativa, tendo como procedimento a observação participante, realizada no mês de setembro de 1999, que teve como instrumento uma entrevista, aplicada em uma amostra composta por três deficientes físicos praticantes de esportes radicais.

Acreditamos que os dados levantados servem como diagnóstico inicial para que as pessoas percebam o potencial dos deficientes e para que os professores de educação física vejam no esporte também uma possibilidade de atuação com esse público específico.

Estudos dos efeitos agudos e crônicos da prática de atividades físicas regulares em aspectos psicológicos de idosos

Elder Regis Deorato Marques

Efeitos como o aumento da expectativa de vida e o aumento da população idosa vem alterando o quadro populacional brasileiro. Infelizmente muitas pessoas consideram o envelhecimento uma fase somente de perdas principalmente biológicas e sociais. Este estereótipo imposto aos idosos durante o envelhecimento pode causar problemas psicológicos, principalmente ansiedade e depressão, e emocionais, dificultando assim ainda mais a vida do idoso. Geralmente o tratamento desses distúrbios é realizado por meios farmacológicos e técnicas terapêuticas, alguns médicos também têm recomendado a prática de atividades físicas como atividade auxiliar. Para verificar os efeitos proporcionados pela prática de atividade física foram aplicados em dois grupos – um de idosos ativos e saudáveis e um de idosos sedentários saudáveis – dois instrumentos: IDATE, para verificar a ansiedade; e Escala de BECK, para verificar a depressão. Já os efeitos sobre aspectos emocionais foram verificados por meio de um questionário previamente elaborado de auto avaliação. Os resultados indicaram que a prática de atividade física em idosos pode causar efeitos positivos crônicos em aspectos psicológicos (ansiedade e depressão) e efeitos agudos em aspectos emocionais.



Normas de publicação

1

A revista *Corpoconsciência* publica trabalhos científicos na área do movimento humano e em áreas afins.

2

As seções da revista são móveis, existindo nas edições de acordo com a necessidade. Elas são as seguintes:

Editorial – expressa a posição da comissão editorial científica sobre assuntos relacionados com o movimento humano e apresenta o conteúdo de cada número da revista.

Artigos – reservada a artigos científicos.

Ensaio – reservada a ensaios científicos.

Iniciação Científica – destinada a trabalhos científicos de alunos de Educação Física.

Produção Acadêmica – reservada a resumos de teses, dissertações e monografias.

Resenhas – resenhas de livros, teses e outros trabalhos científicos.

Ponto de Vista sobre a Educação Física – destinada a temas polêmicos na área da Educação Física. O primeiro tema abordado é “o objeto de estudo da Educação Física”, e as posições serão apresentadas em forma de entrevista fixa com os representantes das principais tendências teóricas da Educação Física.

3

Poderão ser encaminhadas propostas de publicação para as seguintes seções: Artigos, Ensaio, Iniciação Científica, Produção Acadêmica e Resenhas.



4

As propostas de publicação serão encaminhadas à aprovação da Comissão Editorial Executiva da revista.

5

As propostas de publicação deverão ser entregues em duas cópias impressas e outra em disquete, gravada em programa Word.

6

A página-rosto da proposta de publicação deverá conter o título em português e em inglês, o nome completo do autor, a instituição de origem, o endereço e o telefone para contato.

7

As propostas de publicação enviadas para as seções de artigos e de ensaios deverão conter unitermos (4 palavras-chave) e resumo em português e em inglês, com no máximo 250 palavras.

8

Ao entregar o seu texto para posterior publicação, o autor está cedendo os direitos autorais para a revista.

9

As propostas de publicação deverão ser endereçadas à Faculdade de Educação Física de Santo André — Travessa Cisplatina, nº 20, Vila Pires, Santo André, CEP 09121-430 — aos cuidados do professor Ricardo Melani.

E-mails: revista@fefisa.com.br ou melani@uol.com.br