

RELAÇÕES DIALÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESTABELECIDAS ENTRE LIVROS E LEITORES

Talita Ferreira

Centro Universitário de Várzea Grande, Várzea Grande, Mato Grosso, Brasil

Evando Carlos Moreira

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

Resumo

A intenção deste ensaio é apresentar uma reflexão sobre a necessidade de redimensionamento das atividades de leitura e discussão de textos para a Educação Física, com vistas a evidenciar questões polifônicas e subjetivas – à luz de discussões bakhtinianas. A partir dos apontamentos realizados, abre-se um espaço para questionar o nível de leitura, eloquência e postura comunicativa de sujeitos em formação perante as leituras exigidas desde a graduação. É preciso desenvolver novas competências em relação à leitura no currículo dos cursos para a formação de professores para que se diminua o abismo entre o conhecimento adquirido e a demanda do mercado de trabalho em nossa área.

Palavras-chave: Dialogismo. Educação Física. Leitura.

Práticas discursivas no campo da Educação Física

Pensar este ensaio, pressupomos, foi a forma mais fácil de convidar acadêmicos do campo da Educação Física à reflexão sobre um possível redimensionamento das atividades de leitura e discussão de textos em sala de aula desde a graduação. Não se pretende aqui generalizar, tampouco criticar a trajetória individual de leitura de cada um, mas, sim, levantar a questão problemática de como tem se apresentado a prática da leitura na universidade, de forma geral, mas, particularmente, neste ensaio, na Educação Física, já que, cada vez mais, os meios de comunicação trafegam por uma linha tênue no que se refere a esse tema, carregados de pontos positivos e negativos (CHAVES, 1998; KOMESU, 2004), facilitando ou acomodando nossos alunos que transitam textualmente pelas veredas resumidas compactadas encontradas na internet e que só se apresentam positivamente dependendo da lógica discursiva e da proposta metodológica dos docentes que utilizam tais meios (LENOIR, 1995; MASETTO, 2005).

Considerando a transitoriedade dos discursos educacionais, intenta-se indagá-los sobre as lacunas que vêm sendo deixadas no âmbito dos conhecimentos/saberes na graduação e na pós-graduação, devido à ausência de boas leituras e bons leitores, um fardo que se carrega desde a educação básica. Não se pode dissociar esse problema da decadência da prática pedagógica no Brasil, já que essas discussões recebem a alcunha de questionamentos efêmeros/passageiros, tornando-se uma das possíveis explicações para o desenvolvimento de uma práxis incoerente com os tempos atuais, já que se tem percebido um grande avanço do campo

tecnológico concernente à comunicação, cujos desdobramentos culminaram numa despreocupação dos jovens em relação à leitura (DOMINGUINI; ORTIGARA, 2009; LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003; PATRIARCA; HÚNGARO, 2011).

Em face do exposto, entendemos necessária uma nova interpretação da academia, independentemente do curso atendido, acerca da concepção de linguagem e, neste ensaio, optamos por alinhar o discurso a alguns pontos das teorias desenvolvidas por Bakhtin (1992) acerca dos enunciados como realização histórica, tratando, assim, as aulas na graduação e na pós-graduação e os discursos que destas emergem como enunciados que acontecem em um determinado local, num tempo determinado e que são produzidos por diversos sujeitos históricos e recebidos por outros (BAKHTIN, 1981; 1992; 2008; BARROS, 1997; FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003).

Diversos são os leitores que já leram, um dia, as mesmas obras lidas em salas de aula noutros tempos. Porém, reconhecemos os enunciados como únicos, justificando, assim, a tentativa de compreendê-los no contexto da pós-graduação, pois sabemos que as mesmas frases, lidas em situações sociais diferentes, ainda que pelos mesmos enunciadores, não constituem um mesmo enunciado e não podem constituir-lo (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003).

Sem a pretensão de esgotar o texto como análise, mas apenas iniciar uma reflexão e incitar uma discussão, tomar-se-á como eixo condutor neste ensaio alguns apontamentos sobre a Educação Física no campo da leitura, interpretação e formação docente. Por este caminho, serão levantadas hipóteses de que a falta de boas leituras ou a superficialidade destas na graduação e na pós-graduação reforçam o caráter tecnicista em nossa área.

Há de se pensar que, para muitos alunos que ingressam no curso de graduação em Educação Física, suas experiências de leitura no ensino médio, presumimos, tenham sido as clássicas obras de Machado de Assis, dentre outras exigidas para o vestibular. Assim, como é que se pretende descobrir na graduação alunos que apresentem padrões de comportamento crítico de modo a pensar nas finalidades da Educação Física (COSTA, 1994)?

Dessa forma, o objetivo aqui é apresentar uma reflexão sobre a necessidade de redimensionamento das atividades de leitura e discussão de textos para a Educação Física, com vistas a evidenciar questões polifônicas e subjetivas – à luz de discussões bakhtinianas.

O dialogismo de Bakhtin e a linguagem na Educação Física

Pensando num currículo multicultural, que prestigia a pedagogia cultural do movimento, pode-se pensar nas considerações de Bakhtin quando afirma existir um dialogismo dentro de qualquer produção cultural, verbal ou não verbal, elitista ou popular (BARROS, 1997). O sujeito de Bakhtin (1981), inserido e produtor dessa cultura, é construído pelo outro, mas também um sujeito construído na linguagem, com um projeto de fala que não depende só de sua intenção, mas depende do outro, já que é primeiro o outro com quem fala; depois o outro ideológico tecido por outros discursos do contexto e, ao mesmo tempo, o sujeito é corpo, são as outras vozes que o constituem.

Scorsolini-Comin et al. (2008) apresentam o conceito de dialogismo de Bakhtin como a palavra em constante movimento; entendem o sujeito não apenas sendo influenciado pelo meio, mas também agindo sobre o ambiente, transformando-o. “No dialogismo, o culto do individualismo é visto como uma tragédia, pois viver é comunicar-se pelo diálogo” (BEZERRA, 2008, p. 22).

Enquanto houver diálogo, há sujeito, mas, quando termina o diálogo, tudo termina, tanto a aula quanto os participantes desta. “Daí o diálogo, em essência, não poder nem dever terminar” (BAKHTIN, 2008, p. 293).

Para Bakhtin (1981), os sujeitos só se tornam completos quando são ouvidos nesse processo dialógico; caso contrário, não há sujeito, pois o sujeito não existe anterior à enuncia-

ção. O sujeito de Bakhtin se constitui na e pela interação e reproduz na sua fala e na sua prática o seu contexto imediato e social (BARROS, 1997). Para justificar o apontamento que estamos a fazer para a pós-graduação, parece-nos a peça a se encaixar nesse quebra-cabeça: se, durante a graduação, não houve a utilização de leituras que pudessem provocar mudanças na qualidade leitora que esses alunos carregam para o curso devido às suas experiências anteriores, o resultado é que as ideias anteriores aparecerão em outra fase de formação (COSTA, 1994).

Somente através da comunicação com o sujeito, por via dialógica, podemos forçá-lo a revelar-se a si mesmo: “representar o homem interior como o entendia Dostoiévski só é possível representando a comunicação dele com outro. Somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o homem no homem para outros ou para si mesmo” (BAKHTIN, 2008, p. 292).

Bakhtin (1981; 2008) e Freitas, Souza e Kramer (2003) consideram o diálogo como relações que ocorrem entre interlocutores, em uma ação histórica socialmente compartilhada que, embora exista em um tempo e local específicos, é sempre mutável devido às variações do contexto. Não se pode negar que a cada aula, ainda que lá estejam as mesmas pessoas, ocorre uma contextualização diferente e as relações entre os interlocutores alunos-professor modificam-se, completam-se e integram-se a cada encontro. Ou seja, a cada leitura, surge uma nova leitura, um novo leitor e uma nova interação mediada pelas mais diversas interpretações.

E por que “interpretar” parece-nos tão complexo, às vezes? Em que medida a subjetividade desse “interpretar” pode trazer problemas metodológicos a curto e longo prazos? Severino (2008, p. 74) reforça essa questão ao afirmar que: “[...] a educação se pratica buscando desencadear, implementar, efetivar uma interação entre os sujeitos, o mundo e a cultura. É, pois, prehe de intersubjetividade. E, como tal, é forma integral de diálogo”.

Para Bakhtin (1981, p. 147), o texto se destina a um *outro* – que o apreende que, no entanto, “[...] não é um ser mudo, privado de palavra, mas ao contrário, um ser cheio de palavras interiores”; o que indica que a enunciação é sempre mediatizada por um discurso interior posto em relação com um discurso exterior, num processo de compreensão constante.

Assim, não se pode perder de vista o cerne da questão subjetiva que permeia o ato de ler:

Daí a relevância da linguagem: desvelar o sentido para o sujeito pessoal e, ao mesmo tempo, possibilitar o compartilhamento desse sentido entre outros tantos sujeitos, viabilizando a comunicação, desencadeando assim o exercício real e concreto da intersubjetividade, permitindo ainda que os sujeitos conversem entre si sobre o mundo, já que só podemos dialogar manuseando sentidos e significações (SEVERINO, 2008, p. 75).

Dessa forma, é fundamental que a escolha do referencial bibliográfico no ambiente da graduação e da pós-graduação em Educação Física deve reconhecer, valorizar e recuperar leituras clássicas, principalmente, pela influência dos clássicos no presente, clássicos estes que podem vir a orientar de maneira mais consistente nossas interpretações acadêmicas subjetivas advindas de leituras insuficientes, mas que ainda assim são suficientemente capazes de extrapolar os sentidos expressos no texto através de uma metodologia interpretativa (SEVERINO, 2000).

Por que (deveríamos) ler os clássicos?

Arriscando-nos a parodiar de forma discursiva a obra de Moreira e Nista-Piccolo (2009) – *O quê e como ensinar Educação Física na escola?* –, transformamos esta pergunta num clássico interrogativo no contexto da leitura: *O quê e como ‘ler’ na Educação Física*

depois que saímos da escola? – e ainda, por quê? Talvez, a diretriz de maior importância seja o porquê, já que é preciso se conscientizar da necessidade de bons leitores e, só assim, será possível indicar o caminho e a melhor forma de percorrê-lo.

Afinal de contas, por que ler os clássicos? Prazerosamente, divido essa incumbência com o escritor Ítalo Calvino (1995) que, apesar de conhecido do século XX, nunca deixou de dar o devido valor ao classicismo literário. Para Calvino (1995, p. 17-21), há pelo menos 14 motivos para lermos as obras literárias clássicas. Contudo, citemos apenas quatro, sendo estas as que mais se afinam ao presente ensaio:

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes);

Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente as repele para longe;

É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo;

É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível.

Apesar de todo romantismo discursivo citado anteriormente sobre os clássicos, espera-se que estas considerações sejam suficientes para que compreendamos o principal papel dos grandes escritos: ampliar nossa visão de mundo, seja para a educação, seja para o enriquecimento lexical. Pena é não ser costume ler Calvino na educação básica, quem sabe assim, seríamos poupados desse fosso acadêmico-linguístico-literário que nos assombra.

No que tange à Educação Física, é urgente e necessário que os alunos de graduação e pós-graduação leiam e releiam obras que são fundamentais à organização e à constituição da nossa área, independente das correntes epistemológicas a que pertencem. Ou seja, concluir a graduação ou a pós-graduação sem ter lido as obras clássicas, e não mencionamos uma ou outra obra, mas a obra completa ou parte dela, de João Batista Freire, Carmen Lúcia Soares, Mauro Betti, Valter Bracht, Elenor Kunz, Reiner Hildebrandt-Stramann, Go Tani, dentre outros, é uma temeridade.

A formação profissional em Educação Física passou por várias transformações nos últimos anos. E como é que se exige dos alunos que conheçam todas essas mudanças (leia-se aqui “abordagens pedagógicas e metodologias”) sem antes atribuir significado a tais mudanças ou, ao menos, apresentar os atores/protagonistas dessas mudanças? Se quiserem um exemplo mais claro dessa complexa temática, a sugestão é ninguém menos que Inezil Penna Marinho que, em 1945, publica *Os clássicos e a Educação Física*, cujo objetivo foi “reunir numa obra os principais clássicos da filosofia, os que mais interessam à Educação Física”. Nessa obra e em todas as outras de Inezil Penna Marinho facilmente se identifica a influência da filosofia clássica (MELO, 1995).

Os discursos transitam em meio às mudanças culturais e descobertas científicas e perceber isso na “voz do outro” é o que faz do discurso um elemento ativo, vívido. É isso que dá o título de autor clássico a um homem: seu texto é lido, relido, discutido, criticado, mas não deixam de lê-lo, pois compreendem a importância do passado para a história presente.

Faraco (1975, p. 17), já desde a década de 1970, observava e apontava os problemas advindos da leitura que agora chegam com mais força às universidades:

Tomando por bases os alunos de nossas universidades (o exemplo é bem apropriado, porque são eles que constituem o topo da famosa pirâmide educacional brasileira e foram, portanto, submetidos a onze anos de ensino), verificamos, desolados, que a grande maioria tem acentuadas dificuldades de

expressão oral e escrita, pouca ou nenhuma leitura, incapacidade de interpretação de textos, completo desprezo pela linguagem.

O processo de ensino-aprendizagem, na universidade, realiza-se a partir das produções acadêmicas, pela sistematização e pela divulgação do conhecimento e demais atividades que pressupõem um relacionamento íntimo e contínuo com o acervo cultural da humanidade. O acervo só se faz disponível devido à linguagem escrita, sendo esta dependente indubitavelmente da leitura (SEVERINO, 2008).

Entretanto, há de se ressaltar que as habilidades, motivações e hábitos de alunos em relação às leituras não colaboram, suficientemente, para o sucesso de uma melhor aprendizagem. Cabe, portanto, considerar o papel do professor nesse processo, porém, o maior responsável pelo desenvolvimento de habilidades pedagógicas dos futuros professores são as leituras extras, desenvolvidas individualmente. Muitos já defendem a ideia, outrora indefensável, que, nos dias atuais, o mercado cada vez mais competitivo e as novas tecnologias estão exigindo do profissional não só o conhecimento teórico e a produção “inédita” de conhecimento, mas uma prática baseada na reprodução daquilo que já deu certo. Contudo, Rodrigues (2006) resalta que tal reprodução deve ser acompanhada de uma análise crítica, reflexiva e criativa para que os profissionais formados possam ingressar na sociedade de maneira competente e atuante.

Então, nesse árduo caminho, descobre-se o Google e, com ele, a facilidade de se obter um *resumo*. Talvez aí resida um dos problemas para a rejeição dos clássicos, já que geralmente estes são extensos, em alguns casos, raros de encontrar e apresentam uma linguagem repleta de jargões e preciosismos, por vezes, incompreensíveis à geração atual. O que não acontece com resumos e resenhas digitais contemporâneos, disponíveis, curtos e, por que não, decodificados. Contudo, vale destacar que muitos livros ditos “clássicos” estão disponíveis em formato *on-line*, em uma série de formas, inclusive de domínio público, disponibilizados por meio de plataformas governamentais, oriundas de bibliotecas ligadas a universidades, dentre outras possibilidades.

Resumir pode ser uma maneira muito eficiente de estudar e, ao resumir um texto referencial, o leitor percebe melhor os objetivos, a estrutura e os argumentos. Entretanto, ler apenas resumos não convence, pois o conhecimento obtido por meio da leitura apressada de resumos alheios ou será insuficiente, ou será até mesmo contraproducente (BERNARDO, 2009).

Bernardo (2009) complementa, sugerindo que este último possa ser apenas o efeito acadêmico das leituras superficiais. Porém, os efeitos na vida cotidiana dos sujeitos podem ser bem piores, fazendo com que estes não se tornem cidadãos críticos e reflexivos e, em termos morais, com que os estudantes aprendam a fingir que leram o texto que, de fato, não leram.

Os alunos das Escolas de Educação Física ouvem frequentemente dizer que Platão ou Rabelais, Rousseau ou Spencer foram grandes defensores da Educação Física [...]. Mas ficam sempre sem saber o que eles fizeram ou disseram [...]. Foi pensando nisso tudo que organizamos o presente livro, de modo que o mesmo viesse facilitar o estudo da História da Educação Física e da própria Pedagogia da Educação Física, cuja evolução se confunde com aquela (MARINHO, 1945, p. 11).

Nesse sentido, trabalhamos na infeliz lógica de que muitos “leem quem leu” – esta é a verdade, ainda que não seja uma verdade absoluta, mas, sim, contextualizada. E, talvez, seja mais um dos motivos do não entendimento consistente ou crítico das obras lidas, já que:

Um texto não pode ser abordado fora de seu contexto, fora das circunstâncias constituídas pelas malhas histórico-culturais que entrelaçam sentidos que foram sendo produzidos, amalhados e articulados ao longo do tempo histórico. Por isso, a decodificação estrutural do texto não é suficiente se separada da explicação de sua inserção contextual (SEVERINO, 2008, p. 76).

O quadro se mostra mais grave quando se percebe que outra das incontáveis consequências dessa insuficiência nas leituras acadêmicas tem se apresentado, nas palavras de Marques (2013, p. 1), como:

[...] uma carência [...] de rudimentos de português, de raciocínio lógico e de método científico, e uma sobra crescente de pessoas com os mais variados e pomposos títulos de aperfeiçoamentos, especializações, pós-graduações, pós-doutorados e outros tantos, que só servem para aumentar mais uma vez os números de estatísticas desnecessárias e irrelevantes, além da arrogância de seus detentores. [...] nunca na história desse país se gastou tanto dinheiro para produzir tanto lixo intelectual, científico e tecnológico, desenvolvido por um número nunca visto de analfabetos científicos e semiletrados na língua portuguesa, portadores de títulos acadêmicos das mais prestigiosas instituições.

Para que se possa aprofundar em determinadas leituras, não basta percorrer o caminho solitariamente. É preciso compartilhar de forma significativa e contextualizada as informações que estão inseridas no ambiente dialético, já que:

Uma metodologia dialética baseia-se numa concepção de homem e de conhecimento onde se entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, compreende-se que o conhecimento não é “transferido” ou “depositado” pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é “inventado” pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo (VASCONCELLOS, 1993, p. 45).

Nesse sentido, professores e alunos, ainda que façamos leituras superficiais, façamo-nas! Afinal, nada pior que o sujeito espectador – passivo, conformado, que só ouve, em dias de tanta efervescência cultural com a qual temos deparado.

Por fim, confirmando a intenção deste texto e reforçando a posição dos autores em defesa das leituras clássicas, seja na graduação, seja na pós-graduação, arriscamo-nos a comparar essa trajetória acadêmico-leitora que se inicia na graduação e segue em direção à busca de títulos e mais títulos à *Odisseia* de Homero, cujas características (entre o clássico e a realidade) nos aproximam em determinados momentos: buscamos o reconhecimento de nossas virtudes, somos obrigados a “perder a memória cultivada” em prol de alguns ganhos, a persistência cotidiana para alcançar os objetivos, as quedas durante as aventuras e desventuras, a constante vontade de “voltar pra casa”, dentre outras. Ainda que seja uma odisseia do leitor contemporâneo, os esforços e as leituras individuais resultam em intenções idiossincráticas clássicas, assim como as já vistas e reinterpretadas em Homero.

Das intenções às ações: considerações propositivas

Não houve propósito, neste ensaio, de apresentar “receitas” para se preencher as lacunas linguísticas de estudantes da graduação e da pós-graduação em Educação Física, mas contribuir para uma análise mais crítica que nos conduza a refletir sobre a necessidade de repensar e reorganizar nossa postura didática e metodologia discursiva utilizada no trabalho com

textos em sala de aula.

As mudanças almejadas no ensino superior e todos os apontamentos realizados neste ensaio mostram a necessidade de uma reestruturação da prática de leitura na graduação e, se não for possível, na pós-graduação. Mesmo que não tenhamos a pretensão de sanar os problemas da educação básica, quem sabe possamos resgatar os leitores de outrora ou, ainda, formar novos leitores críticos, implementando uma postura crítico-reflexiva acerca da teoria aplicada em sala de aula em todas as disciplinas.

O momento pelo qual passamos nos traz um excesso de material disponível para leitura, o que, por um lado, pode ser prejudicial, já que o acesso ilimitado ao texto não garante acesso ao conhecimento, tendo em vista que quantidade nem sempre é qualidade. Nesse sentido, um primeiro aspecto que pode contribuir com a melhoria no processo de maturidade da leitura acadêmica é a seleção de material de leitura proposta pelos docentes dos cursos de graduação e pós-graduação. Essa maturidade do leitor, esperada pelos docentes na universidade, é apresentada por Lajolo (1993, p. 53) como:

[...] a maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.

Os profissionais deveriam usufruir da autonomia que lhes foi dada durante o percurso longínquo que a educação e a práxis pedagógica percorreram até agora e aliar ao processo formativo leituras que instiguem o pensamento do aluno, baseando-se na tríade “informação, educação e conhecimento”.

Sabemos que a reversão desse quadro histórico-cultural não acontecerá da noite para o dia, mas é preciso não se esquecer de que a escrita (pressupondo que ela advém da leitura) não pode ser generalizada como habilidade que se aprende de uma vez por todas, mas, sim, como algo que requer muita prática para que se torne um feito (RAMOS, 2009).

Outros elementos que deveríamos levar em consideração para que houvesse melhoras no processo dialógico entre livros e leitores nos cursos de graduação e pós-graduação seriam a especificidade e as diferenças de escrita presentes em cada área e/ ou disciplinas. Ao docente caberia a responsabilidade de ensinar seus alunos a se comunicarem entre si, respeitando o conhecimento e a forma de comunicá-lo em sua própria área, para, posteriormente, conseguirem se comunicar com as demais áreas. Afinal, se não conseguem exteriorizar o que sabem para os da própria área (incluindo aí docentes e acadêmicos), não é possível que o professor avalie e incentive a mediatização dos saberes adquiridos.

A comunicação formal ou informal entre os colegas docentes também seria de grande valia (RAMOS, 2009), indagando uns aos outros com quais objetivos comunicacionais cada disciplina poderia contribuir para que os alunos, ao concluir a graduação ou pós-graduação, apresentem um fosso menos profundo em relação ao conhecimento adquirido e às demandas profissionais.

Para isso, insistimos ainda que não há propostas milagrosas quando se trata de leitura, livros e leitores. Tanto a escrita quanto a oralidade são gêneros demasiadamente importantes na vida acadêmica e podem ser fomentadas desde as maneiras mais corriqueiras, como as apresentações em PowerPoint exigidas nos seminários às discussões informais propostas nas rodas de conversa, em que os acadêmicos podem exteriorizar o significado de suas leituras concordando ou discordando de seus colegas.

O que não se pode ignorar é a importância de investir no desenvolvimento da autonomia discente, de forma a constituir a chamada “inteligência coletiva” (LÉVY, 2007),

promovendo a democratização do conhecimento a partir de releituras clássicas, mas que se inter-relacionem com os discursos contemporâneos vigentes e demais conhecimentos que cada vez mais transbordam em nossas universidades.

Para finalizar, lembremo-nos do conceito de reificação utilizado por Marx para analisar, no sistema de produção capitalista, a relação entre a produção da mercadoria e seu produtor, na qual a produção submete de fora o homem a uma metamorfose que o reduz a objeto do processo, a mero reprodutor de papéis (NETTO, 1981) – e representado aqui por Bakhtin para desvelar o fato de que a circulação das vozes numa formação social está submetida ao poder. Será que é isso que podemos esperar dos professores de Educação Física? Uma sujeição *ad aeternum* à hegemonia acadêmica de determinados cursos da área da saúde, reconhecidos culturalmente por suas longas jornadas de estudos e requintadas leituras?

Entendemos que seja possível, quiçá um dia, apresentar a Educação Física numa arena polifônica respeitada – ainda que idealizada socialmente –, que se reconheça nosso espaço a partir do pluralismo de ideias advindas de boas e consistentes leituras, sem imposições demagogas desprovidas de sentidos e/ou autoritárias.

DIALOGICAL RELATIONS IN PHYSICAL EDUCATION ESTABLISHED BETWEEN BOOKS AND READERS

Abstract

The purpose of this paper is to present a reflection on the need to resize text reading and discussion activities for Physical Education, in order to highlight polyphonic and subjective questions – in the light of Bakhtinian discussions. From the notes made a space is opened to question the level of reading, eloquence and communicative approach of the subjects in formation before the readings required since graduation. We need to develop new skills in relation to reading in the curriculum of courses for the training of teachers so that they decrease the gap between the knowledge acquired and the labor market demand in our area.

Keywords: Dialogism. Physical Education. Reading.

RELACIONES DIALÓGICAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESTABLECIDAS ENTRE LIBROS Y LECTORES

Resumen

La intención de este ensayo es presentar una reflexión sobre la necesidad de redimensionamiento de las actividades de lectura y discusión de textos para la Educación Física, con el fin de evidenciar cuestiones polifónicas y subjetivas – a la luz de discusiones en Bakhtin. A partir de los apuntamientos realizados, se abrió un espacio para cuestionar el nivel de lectura, elocuencia y postura comunicativa de sujetos en formación inicial ante las lecturas exigidas. Es necesario desarrollar nuevas habilidades en relación a la lectura en el currículo de los cursos para la formación del profesorado, con el objetivo de disminuir el abismo entre el conocimiento adquirido y la demanda del mercado de trabajo en nuestra área.

Palabras clave: Dialogismo. Educación Física. Lectura.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucit, 1981.

- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Unicamp, 1997.
- BERNARDO, G. Basta ler o resumo? **Revista eletrônica do vestibular UERJ**, v. 2, n. 4, 2009. Disponível em: <http://www.revista.vestibular.uerj.br/coluna/coluna.php?Seq_coluna=20>. Acesso em: 5 nov. 2014.
- BEZERRA, P. Prefácio: uma obra à prova do tempo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- COSTA, F. C. da. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista de Educação Física da UEM**, v. 5, n. 1, p. 26-39, 1994.
- CHAVES, E. O. C. **Tecnologia e educação: o futuro da escola na sociedade da Informação**. Campinas, São Paulo: Mindware Editora, 1998.
- DOMINGUINI, L.; ORTIGARA, V. Educação e formação humana: um debate histórico-ontológico. **EccoS**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 509-528, jul./dez. 2009.
- FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de português. **Construtora**, v. 3, n. 1, p. 5-22, 1975
- FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. ; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOMESU, F. C. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 110-119.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontestável. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1995.
- LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- LOUREIRO, R.; DELLA FONTE, S. S. **Indústria cultural e educação em “tempos pós-modernos”**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- MARINHO, I. P. **Os clássicos e a educação física**. Rio de Janeiro: Editora Educação, 1945.
- MARQUES, P. V. O mito do avanço do conhecimento científico no Brasil. **Boletim UFMG**, v. 39, n. 1818, 2013.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: _____.; BEHRENS, M A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

MELO, V. A. de. O professor Inezil Penna Marinho e a história da Educação Física no Brasil. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 5, Rio Claro, 1995. **Anais...** p. 64.

MOREIRA, E. C.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Org.). **O quê e como ensinar educação física na escola**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

NETTO, J. P. **Capitalismo e reificação**. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

PATRIARCA, A. C.; HÚNGARO, E. M. A influência da decadência ideológica na produção científica da Educação Física Escolar no CBCE: primeiras aproximações. **EFDeportes.com Revista Digital**. Buenos Aires, ano 16, out. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

RAMOS, F. B.; ESPEIORIN, V. M. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russell. **Conjectura**, v. 14, n. 2, 2009, p. 241-247.

RODRIGUES, A. J. de. **Metodologia científica**: completo e essencial para a vida universitária. São Paulo: Avercamp, 2006.

SCORSOLINI-COMIN, F. et. al. A beleza do erro puro do engano da (im) perfeição: reflexões pós-modernas. **Revista Eletrônica de Comunicação**, Franca, SP, v. 5, n. 1. 2008. Disponível em: http://legacy.unifacef.com.br/rec/ed05/ed05_art05.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A importância do ler e do escrever no ensino superior. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologias do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2008.

TAYLOR, C. Interpretation and the sciences of man. In: _____. **Philosophical papers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1993.

Recebido em: 05/07/2016

Revisado em: 22/06/2017

Aprovado em: 12/07/2017

Endereço para correspondência:

ecmmoreira@uol.com.br

Evando Carlos Moreira

Universidade Federal de Mato Grosso

v. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367 –

Bairro Boa Esperança. Cuiabá - MT - 78060-900