



Movimento

ISSN: 0104-754X

stigger@adufrgs.ufrgs.br

Escola de Educação Física

Brasil

Betti, Mauro

"Imagens em ação": Uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio

Movimento, vol. 12, núm. 2, mayo-agosto, 2006, pp. 95-120

Escola de Educação Física

Rio Grande do Sul, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115315946005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# “Imagens em ação”: Uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio

Mauro Betti\*

**Resumo:** O objetivo deste estudo foi experimentar e avaliar o uso de matérias televisivas como conteúdo e estratégia de ensino, em programas de Educação Física escolar. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação. Os resultados são apresentados com referência à: temas eleitos, interesse dos alunos e estratégias utilizadas. As conclusões indicam que o uso de matérias televisivas permitiu apoiar a concretização de uma Educação Física escolar cuja finalidade é a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, embora a ênfase se tenha dado no desenvolvimento de conteúdos conceituais, e que houve transformações na atuação pedagógica dos professores participantes.

**Palavras-chave:** Meios de comunicação. Televisão. Corpo humano. Atividade motora. Características culturais. Educação física. Educação primária e secundária.

## 1 Introdução: A ação das imagens

Já se encontram bastante pautadas na literatura as questões relativas às relações entre as mídias<sup>1</sup> e a cultura corporal de movimento na sociedade contemporânea, e, portanto, entre as mídias e a Educação Física escolar, se considerarmos que a finalidade desta disciplina é propiciar a apropriação crítica da cultura corporal de movimento<sup>2</sup>. Veja-se, por exemplo, Betti (1998, 2003), Feres Neto (2001) e Pires (2002).

---

\* Doutor em Filosofia da Educação. Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências – Unesp. Campus de Bauru.

<sup>1</sup> Por “mídias” entendemos os tradicionais meios de comunicação como jornais, rádio e televisão, assim como as “novas tecnologias de informação/comunicação”, como a *internet*.

<sup>2</sup> A exercitação intencionada, e em geral sistemática, da *motricidade humana* (capacidade de movimento para...) construiu/constrói as formas culturalmente codificadas (simbólicas) que conhecemos como esporte, ginásticas, dança etc. É a este processo e produto que

No âmbito da cultura corporal de movimento, as mídias informam e ditam formas, constroem novos sentidos e modalidades de entretenimento e consumo. Embora o foco prioritário das mídias continue a ser o esporte, outras formas da cultura corporal de movimento (em especial as ginásticas e os “esportes radicais”) passaram a ser objeto do processo de espetacularização mediado pelas câmaras televisivas, temática da publicidade, pauta de matérias em jornais, revistas e sites da internet. Assim, assuntos como regras, táticas e técnicas de modalidades esportivas, relação exercício físico-saúde, aptidão física, ginásticas, aspectos econômicos do esporte, relações entre exercício físico-obesidade/emagrecimento, nutrição e padrões de beleza, tornaram-se presença constante nas diversas mídias. Logo se pode concluir que as mídias colocam um problema pedagógico para a Educação Física escolar, pois se as informações e imagens provenientes das mídias são constituintes e constituidoras da cultura corporal de movimento, devem também ser objeto e meio de educação, visando preparar os/as alunos/as para estabelecerem uma relação crítica e criativa com os discursos difundidos por esses meios.

Orozco-Gómez (1997, p. 62), nessa mesma direção, aponta que os meios de comunicação de massa (MCM), em particular a televisão (TV), colocam importantes desafios à escola e aos professores, os quais não podem ser combatidos ou ignorados com base em estereótipos e pré-juízos; pelo contrário, a escola e os professores devem preparar-se para assumir o papel de mediadores críticos do processo de recepção dos/as alunos/as, porque “ou fazemos dos meios aliados ou os MCM seguirão sendo nossos inimigos e competindo conosco, deslealmente, fazendo-nos perder relevância na educação das crianças”. Portanto, a escola deve tornar-se, explícita e intencionalmente, mais um contexto de medi-

---

denominamos *cultura corporal de movimento*, na qual a Educação Física escolar busca problematizações/tematizações, a partir da articulação de valores e finalidades pedagógicas. Para maiores detalhes ver Betti (2005).

ação que se interpõe entre os/as alunos/as e as mídias.

Torna-se imperativo, então, em um primeiro momento, interpretar o discurso das mídias sobre a cultura corporal de movimento, buscando decifrar sentidos nele presentes, e refletir criticamente sobre suas repercussões na Educação Física Escolar. Nesse sentido, a análise/interpretação de produtos das mídias, sob diversos enfoques teórico-metodológicos, tem merecido a atenção de estudos na área (e.g. ASSIS; CORREIA; TEVES, 2005; FIGUEIRA; GOELLNER, 2005, LEITÃO; BETTI, 2005), embora nem todos tenham se ocupado de reflexões sobre as implicações de suas análises/interpretações para a prática pedagógica da Educação Física Escolar.

Em um segundo momento caberia pesquisar e propor metodologias adequadas para a efetiva incorporação, de modo crítico e criativo, das produções das mídias ao ensino da Educação Física. Por exemplo, Batista e Betti (2005) utilizaram, em uma turma de 3ª série do ensino fundamental, um desenho animado cujo enredo se desenrolava em torno de uma fraude ocorrida em uma competição, com o objetivo de tematizar atitudes e valores. Já Oliveira e Pires (2005), com base em uma reflexão sobre a inserção de meios técnicos na produção de imagens no âmbito escolar, viabilizaram produções videográficas por parte de alunos/as de 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, buscando elementos que pudessem se transformar em conhecimentos sobre as manifestações da cultura de movimento.

Nesses estudos, o uso de uma produção televisiva e a produção de imagens por parte dos alunos não apareceram como fins em si mesmos, mas subordinados a um projeto<sup>3</sup> de Educação Física escolar. É no contexto dessa tarefa engajada que esta in-

<sup>3</sup> “Projeto” é a intenção de fazer ou realizar algo no futuro; provém etimologicamente do latim: *pro* (a favor de), *jectus* (lançar para a frente), segundo Houaiss (2001). Implica, portanto, em lançar-se a favor de algo, tomar posição.

vestigação se insere.

## 2 E agora, o que fazer?: O problema e o objetivo

Para Ferrés (1996) a escola deve educar no meio, quer dizer, educar na linguagem audiovisual característica da TV, ensinar os mecanismos técnicos e econômicos de funcionamento do meio, oferecer orientação e recursos para a análise crítica dos programas, e educar com o meio, ou seja, incorporar a linguagem audiovisual da TV à sala de aula para otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Como as imagens televisivas atingem as nossas faculdades humanas inicialmente pela emoção que causam, um método que objetive a educação no meio e com o meio deve possibilitar a integração da experiência que as mídias provocam, e “chegar à reflexão por meio da emoção” (FERRÉS, 1996, p. 99). Para tal, propõe uma metodologia compreensiva, que se inicia com a expressão espontânea das reações geradas pelas imagens. O professor questiona a turma com frases do tipo “Qual sensação vocês tiveram?” ou “O que vocês acharam?”. Em uma segunda etapa, começa a tomada de distância em relação às próprias emoções, com o professor introduzindo perguntas de caráter mais racional. Ferrés denomina a primeira fase de comunicação espontânea, e a segunda de distanciamento progressivo (ou do confronto/diálogo). Finalmente, temos a conclusão do processo com a análise e reflexão.

Já Babin e Kouloumdjian (1989) sugerem um trabalho com “mixagem”, num primeiro momento, e depois, em “estéreo”. Trabalhar com mixagem é associar as produções da mídia às aulas “tradicionais”, fazendo referências às imagens e eventos esportivos transmitidos pela TV, utilizando matérias e programas previamente gravados da TV aberta e por assinatura, vídeos produzidos para finalidades educacionais, matérias sobre a cultura corporal de movimento publicadas em jornais e revistas. Trabalhar em estéreo consiste em apreender a linguagem específica da TV, e

aprender a interpretar criticamente o discurso desta mídia sobre a cultura corporal, em busca de sentidos mais profundos.

Nessa perspectiva, estudo de Betti (2003) objetivou selecionar e interpretar, programas e matérias televisivos de diversos gêneros (noticiários, seriados, desenhos animados, documentários)<sup>4</sup>, que potencialmente pudessem alimentar programas de Educação Física na educação básica, sob a ótica de uma abordagem baseada no conceito de “cultura corporal de movimento”. Após o estudo de textos que tratavam dos temas e metodologias envolvidos, tais matérias televisivas foram submetidas à análise e discussão junto a professores/as de Educação Física do ensino fundamental e médio, buscando aumentar o nível de conhecimento do pesquisador e dos professores/as envolvidos sobre a adequação de conteúdos e metodologias que permitissem incorporar o discurso televisivo ao ensino da Educação Física. A interpretação das matérias televisivas foi realizada com base na hermenêutica de Ricoeur (1987,1988), conjugada à “metodologia compreensiva” de Ferrés (1996); e a dinâmica metodológica se deu por intermédio de uma pesquisa-ação. Os principais resultados indicaram que os/as professores/as perceberam o grande impacto que a TV exercia sobre os/as alunos/as, reconheceram o potencial das matérias televisivas para desenvolver conteúdos conceituais e atitudinais, associados a conteúdos procedimentais<sup>5</sup>, no programa de Educação Física, pois a linguagem audiovisual da TV é atrativa, consegue dar destaque e importância para as informações e sintetizam muito conteúdo em pouco tempo.

<sup>4</sup> Doravante designados apenas como “matérias televisivas”.

<sup>5</sup> Tal é a taxionomia adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998): os *conteúdos conceituais* caracterizam-se por uma abordagem dos conceitos, fatos e informações de um determinado assunto; os *conteúdos atitudinais* incluem valores e atitudes que permeiam todo o conhecimento escolar, as quais, segundo Coll et al. (2000), devem ser conteúdos de ensino e, em sua dimensão geral, dizem respeito à formação do cidadão crítico e criativo, que tenha participação em uma sociedade democrática; já os *conteúdos procedimentais* são um conjunto de ações orientadas para se alcançar uma determinada meta e são fundamentais para ordenar de maneira eficaz as ações.

No mesmo estudo de Betti (2003) entendeu-se ainda que, como pré-requisito, o/a professor/a deveria conhecer o processo de construção da linguagem televisiva, e que desenvolvesse ele/ela próprio à capacidade de interpretação crítica das mensagens televisivas. Ou seja, a educação com a TV (utilizar suas produções para desenvolver conteúdos, ilustrá-los ou motivar os/as alunos/as) não poderia dissociar-se da educação na TV (conhecer os mecanismos e a linguagem do meio). Recomendou-se também que os temas/conteúdos das matérias televisivas estivessem, sempre que possível, associados às práticas corporais vivenciadas nas aulas, quer dizer, contextualizados no programa de Educação Física que se está desenvolvendo. Também se evidenciou que os/as professores/as demonstraram, ao longo do processo da referida pesquisa, progressivo domínio dos conceitos envolvidos, e capacidade de aplicar o instrumental teórico adotado na reflexão sobre suas próprias práticas pedagógicas, bem como elaborar sugestões de uso de matérias televisivas em aulas. Em conclusão, indicou-se a necessidade de, agora no interior das escolas, experimentar e avaliar o uso de matérias televisivas nas aulas de Educação Física.

Tal, então é o “problema” de que se parte: como se daria, na “prática”, o uso de matérias televisivas em aulas de Educação Física? As expectativas criadas a partir dos resultados do estudo anterior se confirmariam? Que dificuldades e facilidades surgiriam? Seria possível identificar e descrever estratégias de ensino/conteúdos adequados, que recomendassem o uso de matérias televisivas nas aulas? Que contribuição uma investigação com tal propósito poderia dar para o desenvolvimento de programas de Educação Física escolar que se identificam com perspectiva aqui adotada?

Nesses termos, o objetivo deste estudo é experimentar e avaliar, no âmbito de escolas de ensino fundamental e médio, o uso de matérias televisivas como conteúdo e estratégia de ensino, no contexto de programas que compartilham o entendimento de que a finalidade da Educação Física é proporcionar a apropriação crítica da cultura corporal de movimento.

### 3 A dinâmica metodológica: pesquisa-ação

Os objetivos e a natureza da investigação demandaram uma metodologia descritiva e interpretativa que possibilitasse o diálogo com os fundamentos teóricos de uma Educação Física concebida como apropriação crítica da cultura corporal de movimento. Tais exigências levaram a eleger, como caminho metodológico, a pesquisa-ação, buscando para tal amparo nas proposições de Thiollent (1986) e Elliott (1990, 1993).

Segundo André (1995), a pesquisa-ação surgiu com o propósito de investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos; muitas vezes este tipo de pesquisa recebe o nome de “intervenção”, e possui atualmente várias correntes, mas todas elas envolvem um plano de ação baseado em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo. Thiollent (1986, p. 14) define a pesquisa-ação como:

*[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.*

Tal ação, alerta Thiollent (1986), é não-trivial, quer dizer, é uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida; trata-se de pesquisa na qual as pessoas envolvidas têm participação ativa, e também os pesquisadores desempenham papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

A pesquisa-ação que empreendemos pressupôs a explicitação de sua intencionalidade: a tentativa de mudança de uma situação, em conjunto com os/as participantes, a partir da identificação de uma problemática comum. Mas não se tratou de um “programa de treinamento”, no qual se diria aos professores/as o que fazer e



como fazer. Ao contrário, considerou-se o pressuposto de que os/as professores/as têm algo a dizer sobre o que fazer e como fazê-lo, implicando na necessidade de diálogo de caráter construtivo, num trabalho de parceria em que, como decorrência das experimentações e debates, todos os interlocutores buscaram conjuntamente as “soluções”, e assim aumentaram seus conhecimentos sobre a adequação de estratégias/conteúdos no uso de matérias televisivas em aulas de Educação Física. Essa é a exigência de conhecimento a ser produzido, conforme preconiza Thiollent (1986).

Nesse sentido, preferimos vislumbrar a pesquisa-ação não como uma “intervenção” na prática pedagógica, palavra que carrega conotação autoritária<sup>6</sup>, mas como interlocução, em duplo sentido: do pesquisador com os professores/as, e destes com suas práticas.

André (1995) discorre sobre as diferentes correntes que se valem da pesquisa-ação no campo educacional, para diferentes propósitos. Identificamo-nos aqui com a denominada corrente anglo-saxônica, iniciada por L. Steinhouse e sustentada por J. Elliott.

No entendimento de Elliott (1993), no campo da educação, a pesquisa não pode estar separada da prática; a prática mesma é a forma de investigação, e a produção teórica deve derivar das tentativas de mudar as práticas, e estas são o meio pelo qual se elaboram e comprovam as suas próprias teorias, ou seja, as práticas constituem-se em categorias de hipóteses a comprovar.

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação ou investigação-ação na educação, segundo Pereira (1998), surgiu nos anos 1960 como uma tentativa (dos acadêmicos) de superar as lacunas existentes entre o ensino e a pesquisa, e de resolver o problema da relação

---

<sup>6</sup> “Intervir”: ingerir-se (em matéria, questão etc.), com a intenção de influir sobre o seu desenvolvimento; interpor sua autoridade, usar de seu poder de controle (HOUAISS, 2001).

entre teoria e prática. Com diferentes ênfases, pretende ao mesmo tempo conhecer (pesquisa) e atuar (ensino) e, portanto superar a diferença entre pesquisador e professor, pois o professor é visto como produtor de conhecimentos a partir de sua prática, e o pesquisador “externo” (um professor universitário, por exemplo) atua como facilitador e colaborador.

Elliott (1990) define a pesquisa-ação como uma atividade empreendida por grupos humanos com o objetivo de modificar suas circunstâncias a partir de valores compartilhados; é uma prática reflexiva, com ênfase social, bem como o processo de investigar sobre ela. Característica marcante da pesquisa-ação, segundo Pereira (1998) é a de ser um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, e que, ao invés de limitar-se a utilizar um saber existente (o que caracterizaria a pesquisa aplicada), busca mudanças no contexto concreto e estuda as condições e os resultados da experiência efetuada. O professor procura converter o conhecimento existente em hipóteses-ação, e estabelecer uma relação entre a teoria, a ação e o contexto particular; assim, os problemas a serem pesquisados só surgem na prática e o envolvimento do professor é uma necessidade indispensável. O objetivo não é simplesmente resolver um problema prático da melhor forma, mas, pelo delineamento do problema, compreender e melhorar a atividade educativa; preocupa-se, portanto, com a mudança da situação e não só com sua interpretação.

Pereira (1998) alerta para a compreensão do que significa a “melhoria da prática”: implantar os valores que constituem seus fins, os quais não se manifestam apenas nos resultados de uma prática, mas também como qualidades intrínsecas dela. Nessa perspectiva, para Elliott (1993), a pesquisa-ação constitui-se como uma prática reflexiva que aspira melhorar a concretização dos valores do processo, assumindo então uma dimensão ética.

Na apreensão de Pereira (1998, p. 164), estas seriam para J. Elliott, as características mais relevantes da pesquisa-ação:

- é uma estratégia associada à formação das pessoas envolvidas;
- centra-se em atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos professores como problemáticas e passíveis de mudanças;
- busca compreender o que está ocorrendo a partir da perspectiva dos implicados no processo: professores, alunos, pais etc.;
- reelabora discursivamente as contingências da situação e estabelece as inter-relações entre elas.

Outro aspecto lembrado por Pereira (1998, p. 168) é o fato de que a pesquisa-ação reforça a postura colaborativa dos professores que, ao refletirem suas práticas, “trabalham dialogicamente com seus colegas e não deixam de lado a influência das estruturas curriculares”.

Elliott (1993) destaca ainda para o fato de que a pesquisa-ação não pode ser interpretada como uma série de procedimentos mecânicos e técnicos padronizados, mas como um conjunto de idéias e procedimentos dinâmicos que estruturam, mas não determinam, a busca da compreensão do processo pedagógico, o qual envolve muitos outros fatores, como concepções de educação, conhecimento, aprendizagem, currículo e ensino. Por isso, do ponto de vista metodológico, a pesquisa-ação deve ser concebida de modo amplo e flexível, quer dizer, não deve ser modelada a priori, mas desenhar-se na relação entre os elementos nela implicados (PEREIRA, 1998).

A concepção de pesquisa-ação tal como defendida por J. Elliott recomendou, para o presente estudo:

- A necessidade de, sem negar as divergências, haver algum compartilhamento de valores com relação ao entendimento de Educação Física escolar, o que parece ter sido garantido na fase anterior da pesquisa (BETTI, 2003).

- Não isolar a experimentação no uso de matérias televisivas do contexto “natural” do ensino – quer dizer, não criar uma situação artificial para a “testagem” isolada de estratégias e conteúdos de ensino, mas sim integrá-los no conjunto de aulas que objetivam desenvolver um determinado tema.

- O cuidado para entender que a necessidade de produzir conhecimentos sobre o uso de matérias televisivas como estratégia e conteúdo de ensino não pode sobrepor-se ao compromisso de produzir melhorias nas práticas pedagógicas dos/as professores/as, nos termos dos valores compartilhados.

Na Educação Física poucos estudos que se valeram da pesquisa-ação realizaram esforços consistentes para compatibilizar o desejo de promover mudanças concretas na prática pedagógica com o também desejável rigor teórico-metodológico que deve caracterizar um trabalho acadêmico. Exceção nesse panorama é o estudo empreendido por Bracht et. al. (2002), que envolveu professores que freqüentavam um curso de Especialização em Educação Física escolar, e no qual são apontados resultados profícuos, mas também dificuldades e limitações no uso de metodologia da pesquisa-ação, quando se objetiva operar mudanças concretas na prática pedagógica, no sentido de colocá-la na perspectiva da transformação social.

#### 4 Procedimentos

Participaram desta pesquisa seis professores de Educação Física (doravante designados como interlocutores-professores – “IP”), oriundos da fase anterior da pesquisa (BETTI, 2003). Foram desenvolvidas sete aulas com uso de matérias televisivas, com turmas de 5ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio, em quatro escolas públicas e duas privadas. A escolha das matérias utilizadas nas aulas foi feita em conjunto por interlocutor-pesquisador e interlocutores-professores, e levou em conta os conteúdos e objetivos de ensino do

programa de Educação Física definido em cada escola. O registro da experimentação foi feito pelos próprios interlocutores-professores, mediante respostas (por escrito) a um “Roteiro para descrição e avaliação das aulas”. Três aulas foram registradas com filmadora de vídeo. Os registros foram apresentados e debatidos nas reuniões de trabalho, acompanhados de um relato verbal mais minucioso por parte dos interlocutores-professores responsáveis pelas aulas. Ao longo de 19 meses, foram realizadas 11 reuniões de trabalho coletivo, e ao final da pesquisa realizaram-se entrevistas individuais com os interlocutores-professores. As reuniões foram gravadas com filmadora de vídeo e posteriormente transcritas; com base nas transcrições foram elaboradas “sínteses conclusivas” das reuniões e das entrevistas individuais, as quais foram tomadas como base para apresentação dos resultados.

### 5 Imagens em ação: os resultados

O resultado mais consistente é a de que as matérias televisivas devem estar inseridas no desenvolvimento de um tema, que em todos os casos relatados exigiu várias aulas. É o tema que deve determinar a escolha da matéria, e não o inverso, tal como exemplarmente manifestou um interlocutor-professor: “daqui pra frente vai ser parte da minha aula, eu vou ter um espaço separado pra trabalhar com isso daí, não de forma segregada, fazendo parte do contexto geral, todo tema que eu for trabalhar e tiver possibilidade dentro daquele tema trabalhar o vídeo junto” (IP-3). Alguns interlocutores-professores também agregaram produtos de outras mídias ao desenvolvimento de determinados temas, em especial matérias jornalísticas provenientes de jornais diários e revistas dirigidas ao grande público.

Alguns temas obtiveram consenso e foram eleitos como “obrigatórios”, pela sua relevância social e participação na própria constituição da cultura corporal de movimento contemporâ-

nea, quais sejam: “Padrões de Beleza, Obesidade/Emagrecimento e Atividade Física”, “Ética” e “Esporte Profissional”. Tais temas foram efetivamente incorporados aos programas de Educação Física pelos interlocutores-professores, e no seu desenvolvimento eles se esforçaram, por meio de estratégias especificamente elaboradas, em estabelecer relações com as atividades corporais vivenciadas nas aulas, assim como com a vida cotidiana dos/as alunos/as. Em outros termos, tal preocupação revelou o entendimento, manifestado pelos interlocutores-professores, de que o tema abordado deveria contemplar o desenvolvimento integrado de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Os interlocutores-professores destacaram a necessidade das matérias televisivas despertarem a atenção e interesse dos/as alunos/as. O “fundo” de tal preocupação parece residir no receio de rejeição por parte dos alunos, que não estavam habituados com aulas de Educação Física em sala de aula e com conteúdos “teóricos”: “realmente a gente ficou muito preocupado se haveria aceitação por parte dos alunos” (IP-1) De fato, essa rejeição foi detectada em maior grau pelos interlocutores-professores no ensino médio e nas turmas que tinham apenas duas aulas semanais de Educação Física (o que limitava o tempo disponível tanto para o trabalho com vídeos como para as atividades na quadra), pois os alunos tinham a expectativa de participar de aulas “práticas”: “eles estão cansados de ficar dentro da sala de aula, eles querem ir pra quadra [...] parece que eles querem Educação Física como uma válvula de escape, uma compensação” (IP-5).

Estratégia utilizada por muitos interlocutores-professores para lidar com esse problema foi “preparar o espírito” (IP-2) dos alunos para a exibição de matérias/programas televisivos nas aulas, no sentido de informar aos alunos, no início do ano, da utilização de vídeos para o desenvolvimento de determinados temas, então “isso aí ficando bem claro com os alunos, fica fácil durante o ano” (IP-5). Um interlocutor-professor referiu-se à necessidade de “negoci-

ar muito” com os alunos, pois eles “não são muito chegados a esse tipo de coisa” (IP-2). Com o decorrer do tempo acabou havendo, na maior parte das turmas, uma reversão dessa rejeição inicial, quer pela experiência adquirida pelos interlocutores-professores, que lhes conferiu maior segurança, conforme depoimento de um interlocutor-professor, que “como todo mundo” possuía “um pouquinho de receio” do que é novo, mas que agora “já tô assim comandando bem, no colocar o vídeo, discutir com os alunos”; quer porque os alunos se habituaram ao uso de vídeos em aula: “a gente vai conversando, e houve uma aceitação do pessoal, que se interessou demais; então, quando você punha uma fita de vídeo, é até legal pra gente, você vê a expressão deles de interesse, do pessoal quieto, do pessoal que anteriormente fazia brincadeiras bestas, assistindo com atenção” (IP-5) Seria possível admitir que se chegou a alcançar uma mudança na “cultura da Educação Física” em um meio escolar específico? Conforme um interlocutor-professor que faz uso freqüente de vídeos, em sua escola “existe uma cultura já no aluno, de que a Educação Física não é só ir lá e fazer, mas é também pensar sobre isso” (IP-6).

A despeito das variadas estratégias sugeridas na literatura estudada pelos interlocutores-professores e sugeridas por eles próprios ao longo das reuniões de trabalho, a estratégia predominante nas aulas ministradas baseou-se na tentativa de estabelecer um “debate” verbal após a exibição das matérias televisivas, debate este que, em maior ou menor grau, foi monopolizado pelos interlocutores-professores, os quais apresentaram inúmeras razões para a escolha da estratégia referida:

- As aulas analisadas faziam parte de um conjunto de aulas, as quais contemplaram maior participação dos/as alunos/as;

- Os/as alunos/as não estariam suficientemente preparados para o debate e sentiam-se inseguros, e então seria necessário prepará-los com antecedência, com conteúdos mais aprofundados. Conforme declarou um interlocutor-professor: “havia uma crença

de que o vídeo já iria dar uma ligada na tomada do aluno tomada do aluno; de repente eu acho que isso é muito pouco” (IP-3).

- Os/as alunos/as não possuíam a prática de se expressarem verbalmente nas aulas, e suas participações dependiam dos estímulos dos interlocutores-professores: “eles falam um pouco e logo acabou o assunto”; então o professor “vai ter que mediar, falar” (IP-5)

- Como decorrência do item anterior, o professor precisou atuar como “âncora”, fazendo um “fechamento” do tema, em direção a conclusões: a gente pega tudo aquilo que os alunos falaram e a gente acaba fazendo as conclusões, porque a gente não pode também deixar tudo aberto; abre-se diversos pontos e com opiniões dos alunos - a gente não pode deixar tudo aquilo no ar” (IP-6). Contudo, dois interlocutores-professores concordaram com a crítica sobre a estratégia preferencialmente escolhida, centrada na verbalização do professor, com pouca participação dos alunos. Para um deles foi “um erro meu a gente acabar atropelando [...] talvez se a gente fosse trabalhando, aí vai melhorando, eu acho que a tendência é melhorar” (IP-5). O segundo interlocutor-professor admitiu que “poderia ter tido um outro mecanismo, criado uma outra estratégia, que a gente participasse, fizesse as interferências devidas, mas deixasse uma participação maior do aluno, mesmo ele sendo um pouco mais arredo” (IP-3).

Houve unanimidade em recomendar a inserção das matérias televisivas em aulas “duplas” (100 minutos) para permitir o pleno desenvolvimento do tema sem excessiva pressão do tempo. Mas tal sugestão exigiria idealmente, segundo os interlocutores-professores, a inclusão de uma terceira aula semanal nas escolas em que há apenas duas aulas de Educação Física por semana, para possibilitar maior tempo às atividades “práticas” na quadra, demanda proveniente dos alunos.

Não ficaram evidenciadas diferenças entre aulas desenvolvi-



das em escolas particulares e escolas públicas. A comparação entre turmas exclusivamente femininas ou masculinas evidenciou algumas diferenças de interesse por temas específicos, e nas turmas mistas uma participação e atenção um pouco maior dos alunos do sexo feminino, quando o tema tratado foi “Padrões de Beleza, Obesidade/Emagrecimento e Atividade Física”. As diferenças mais evidentes apareceram na comparação de turmas com e sem experiência prévia no uso de matérias televisivas nas aulas de Educação Física, tendo sido relatadas pelos interlocutores-professores maiores dificuldades no desenvolvimento das aulas nas turmas sem experiência.

Houve “efeitos não-esperados” como consequência do pleno envolvimento dos interlocutores-professores com a pesquisa. No âmbito das suas escolas, três interlocutores-professores dirigiram demandas a professores de outras disciplinas (Matemática e Português) a partir de deficiências constatadas nas atividades desenvolvidas com os alunos; também três deles, em conjunto com professores de outras disciplinas, reivindicaram e obtiveram melhorias na infra-estrutura e funcionamento de suas escolas com relação ao ambiente e equipamentos para exibição de vídeos. Quase todos declararam que constituíram um acervo pessoal de matérias/programas televisivos que gravam da TV aberta, e uma das sugestões apresentadas por três interlocutores-professores dizia respeito à formação de uma “rede de colaboração” entre os participantes do grupo, para “trocas” de vídeos.

## 6 O tema preferido

O tema “Padrões de Beleza, Obesidade/Emagrecimento e Atividade Física”, foi o preferido dos interlocutores-professores nas sete aulas que foram objeto de registro e análise, ao qual foi associado o uso de uma matéria televisiva específica, que enfocava o tema da obesidade, alimentação e regimes alimentares, bem como o papel do exercício físico no emagrecimento e sua relação com a

saúde individual<sup>7</sup>. Apenas uma aula não se fez uso da referida matéria.

No nosso entendimento, a opção pelo tema e correspondente matéria televisiva deveu-se: (i) à maior segurança proporcionada por experiências anteriores na sua utilização; (ii) por facilitar o desenvolvimento de conteúdos conceituais, provavelmente a dimensão em que os interlocutores-professores sentiam-se mais à vontade para lidar, e, particularmente, por permitir a mobilização de conhecimentos que julgavam possuir (e de fato possuíam em alguma medida), na área de composição corporal, nutrição e fisiologia do exercício; e (iii) por ser capaz de despertar a atenção dos/as alunos/as, ao tratar de tema constantemente “pautado” nas mídias, e que é preocupação constante dos/as adolescentes, permitindo portanto abordar o tema da saúde, dos padrões de beleza e do exercício físico a partir do interesse deles/as.

A análise das aulas filmadas (sem esquecer contudo que elas são “recortes” de um processo maior) indica que os interlocutores-professores prenderam-se aos conteúdos mais flagrantes da matéria, reforçando as “recomendações” nela presentes, tais como alimentar-se adequadamente e praticar exercícios para evitar a obesidade, pois esta pode trazer problemas à saúde, ou a utilizaram para apresentar conceitos no âmbito da nutrição (“calorias”, por exemplo). A ênfase na dimensão conceitual dos conteúdos ficou patente quando dois interlocutores-professores, ao final do desenvolvimento da unidade denominada, no programa da Escola, “Atividade Física, Saúde e Conhecimentos sobre o Corpo”, utilizaram como uma das estratégias de avaliação, em duas turmas de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, uma prova escrita na qual havia duas questões sobre a

<sup>7</sup> Trata-se de uma edição de 15 min., da reportagem “Regimes Milagrosos”, originalmente apresentada no programa “Globo Repórter”, produzido e exibido pela Rede Globo de Televisão. A matéria apresenta o tema da obesidade e regimes alimentares (a partir da questão: “Como perder peso sem perder a saúde?”) e trata do papel do exercício físico no emagrecimento.

matéria “Regimes Milagrosos”; em uma, sugeria-se uma situação hipotética, que exigia dos/as alunos/as o cálculo do Índice de Massa Corpórea (IMC)<sup>8</sup>; na outra, solicitava-se o “significado” que a referida matéria possuía para cada um. Houve também a tentativa de avaliar conteúdos atitudinais por parte destes e outros interlocutores-professores, com critérios que denominaram “informais”. Contudo, a avaliação dos conteúdos atitudinais foi considerada problemática e desafiadora, pois só seria possível avaliar a mudança de atitudes e valores no longo prazo (por exemplo, a adesão e valoração da prática de atividades físicas e esportivas), o que é inviabilizado na mais das vezes pelo fato de os professores não acompanharem os/as alunos/as por muito tempo, e raramente receberem feedback dos egressos.

## 7 Conclusões: avanços e desafios

Dimensões interpretativas mais profundas a respeito da matéria televisiva mais utilizada, tais como a culpabilização individual dos obesos, a desconsideração da influência do meio social, a indistinção entre fatos e opiniões, a duvidosa vinculação entre magreza e saúde, bem como entre saúde, beleza e exercício físico, a exclusiva vinculação do exercício físico ao emagrecimento, e a origem interessada dos padrões de beleza corporal apresentados nas mídias, não foram explicitamente abordadas nas aulas, embora tenham sido evidenciadas na fase anterior da pesquisa (BETTI, 2003), a partir de uma interpretação fundamentada no método hermenêutico de Ricouer (1987, 1988), e na metodologia compreensiva de Ferrés (1996). Não se conseguiu superar a semântica de superfície (a captação “ingênua” do sentido do discurso como um todo, que é uma compreensão global que se exprime por uma descrição) em direção à semântica de profundidade, como propõe

<sup>8</sup> Fórmula matemática que, relacionando peso e estatura, propõe classificar os indivíduos em faixas “ideais”- magro, normal, pesado, obeso etc. O modo de calcular o IMC se fez presente na reportagem “Regimes Milagrosos”.

a interpretação hermenêutica de Ricouer (1987, 1988): compreender um discurso é seguir seu movimento do sentido para a referência, daquilo que ele diz para aquilo de que fala. Então, a concepção que vê na Educação Física a finalidade de apropriação crítica da cultura corporal de movimento apareceu nessas aulas mais como apropriação de alguns conteúdos conceituais do que como crítica - quer dizer, como exame dos critérios que subjazem a esses conteúdos, à luz das opções valorativas que eles implicam.

Por que os interlocutores-professores não conseguiram incorporar essa interpretação crítica às suas aulas? Teria sido necessário aprofundar teoricamente o tema “Padrões de Beleza, Obesidade/Emagrecimento e Atividade Física”, em suas relações com a saúde tomada como fenômeno sociocultural? Ou teria sido necessário experimentar outras estratégias/conteúdos, em mais aulas, quando os interlocutores-professores se sentissem mais confiantes? Em coerência com a metodologia adotada, as respostas não podem ser fornecidas pelo pesquisador, e a questão deverá ser endereçada aos próprios interlocutores-professores, para desencadear um novo ciclo de reflexão-ação. Por ora, com base nos dados registrados, apenas podemos considerar a possibilidade de que a opção pelo desenvolvimento de determinados conteúdos conceituais, bem como pela estratégia de debate verbal centralizado no professor, ao propiciarem maior segurança aos interlocutores-professores, decorreu em parte do fato de que estas aulas seriam objetos de registro formal (inclusive mediante filmagem), exposição e discussão nas reuniões de trabalho.

Vai também nessa direção a observação de que, em algumas aulas que não foram objeto de registro formal, no período preparatório da pesquisa, vários interlocutores-professores optaram pelo uso de outras matérias televisivas, com objetivos ligados ao desenvolvimento de conteúdos atitudinais, na maior parte das vezes vinculados às características específicas da turma, ou a alguma situação ocorrida nas aulas. Apareceu nesses casos uma abordagem mais crítica, porque se fez necessário a explicitação de valo-

res, quer dizer, os interlocutores-professores tiveram que evidenciar seus projetos de Educação Física aos/as alunos/as - o princípio da inclusão, o respeito ao outro, a valorização do lúdico etc.

Por isso, é preciso atentar para a “triangulação dos dados”, procedimento metodológico recomendado para obter maior credibilidade ou validade interna em pesquisas de natureza “qualitativa” (ALVES-MAZZOTTI, 1998), e que foi aqui viabilizada pela confrontação entre as respostas ao “Roteiro”, a filmagem das aulas e o relato verbal dos interlocutores-professores, todos submetidos ao debate nas reuniões de trabalho. Embora a triangulação tenha revelado mais coerência que discrepâncias, alguma incongruência pode ser detectada entre algumas respostas ao “Roteiro para Descrição e Avaliação do Uso de Vídeos”, nas quais a maioria dos interlocutores-professores relatou que houve participação ativa dos alunos, mas o que se viu na filmagem das aulas não confirmaram esta avaliação. De modo geral, pode-se dizer que os dados do “Roteiro” foram mais pobres que o relato verbal nas reuniões, embora não incongruentes entre si, e que a filmagem das aulas forneceu os dados mais ricos, mas que, para serem devidamente interpretados (quer dizer, de modo não descontextualizado), foram “cruzados” com os relatos verbais que se seguiram às aulas e com as entrevistas individuais<sup>9</sup>. Particularmente nas entrevistas estiveram presentes avaliações mais globais e “distanciadas” dos interlocutores-professores em relação às suas próprias aulas e às dos colegas. Quer dizer, em pesquisas dessa natureza e propósito, a descrição isolada de aulas não permite chegar a conclusões consistentes.

Nas entrevistas individuais, algumas avaliações presentes nas respostas ao “Roteiro” foram modificadas, também como conse-

<sup>9</sup> Essas entrevistas individuais, não planejadas inicialmente, demonstram que em pesquisas dessa natureza não pode prever antecipadamente todos os passos; pelo contrário, como evidenciam Bruyne, Herman e Schoutheete (1977) são as necessidades concretas da dinâmica particular de cada pesquisa que determinam as escolhas do pesquisador.

quência da assistência das aulas filmadas, as suas próprias e a dos colegas. Um interlocutor-professor, por exemplo, declarou, com respeito à estratégia que utilizou em sua aula, que, em uma primeira assistência da sua própria aula, lhe pareceu que “a conversa [com os alunos] tava desenrolando até num pé de igualdade”, mas em análise posterior, “com calma”, percebeu que não “que a gente falou demais, mas a gente teve que participar muito da aula pra trazer o aluno, e às vezes se excedeu um pouquinho” (IP-3).

Os resultados aqui obtidos apontam que o uso de matérias televisivas permite apoiar a concretização de uma Educação Física escolar que tenha por finalidade a apropriação crítica da cultura corporal de movimento. Contudo, temos ainda um longo caminho a percorrer, o qual não mais poderá ser trilhado sem o acompanhamento da interlocução entre professores/as e pesquisadores/as acadêmicos/as, sob pena de aumentar a distância entre teoria e prática. As chamadas “pesquisas qualitativas”<sup>10</sup>, com suas várias possibilidades de delineamentos (ANDRÉ, 1995), com destaque para a pesquisa-ação, constituem-se em alternativa teórico-metodológica viável para evitar o distanciamento, na Educação Física Escolar, entre teoria e prática, pesquisa e ensino, “sujeito-pesquisador” e “sujeito-pesquisado”.

A questão crucial parece continuar residindo no alerta já disparado por Betti (1994), no sentido de que a Educação Física escolar não deve tornar-se um discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas em uma ação pedagógica com ela. A visão multidimensional dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) parece não ser suficiente para permitir maiores avanços, pois deixa implícita a possibilidade de desenvolver essas três dimensões separadamente, quando o desafio é desenvolvê-las

<sup>10</sup> Entretanto, é preciso atentar para a falsa oposição entre qualitativo e quantitativo induzida pelo rótulo “qualitativo” (ALVES-MAZZOTTI, 1999), para o que também alerta André (1995), que prefere utilizar o termo “qualitativo” para o tipo de dado coletado, e discriminar os delineamentos de pesquisa possíveis: etnográfico, estudo de caso e pesquisa-ação.

integradamente no desenvolvimento dos temas que compõem um programa de Educação Física escolar possibilidade viável de evitar o distanciamento, na Educação Física Escolar, entre teoria e prática, pesquisa e ensino, “sujeito-pesquisador” e “sujeito-pesquisado”.

O debate e a troca de experiências propiciada no âmbito das reuniões em grupo possibilitaram oportunidades de reflexão sobre as práticas individuais, e gerou o amadurecimento dos interlocutores-professores no uso de matérias televisivas em aulas, conforme exemplificam os depoimentos:

*[...] às vezes surgem naquelas conversas coisas até que a gente não tava imaginando, de enfrentar dificuldade, mas vem o colega colocando uma situação ou outra que aconteceu e passou despercebido [...] o pessoal vai até apontando as falhas” (IP-3) “a gente se engajou tanto no trabalho, foi um trabalho tão produtivo, que a gente sente que se embasou teoricamente, pra tá assim com os pés no chão, pra colocar em prática o que foi discutido, o que foi trazido pelos colegas, o que foi produzido em conjunto com a rapaziada; não sei se assim eu consigo exemplificar bem o que eu sinto, eu me sinto assim bastante embasado, seguro, pra tá colocando em prática esse trabalho” (IP-4). “venho trabalhando dentro daquilo que no início eu fazia meio assim intuitivamente, agora já tô trabalhando de uma maneira mais sistematizada dentro do meu próprio planejamento (IP-5).*

Para além do seu objetivo específico, a dinâmica desencadeada por este estudo contribuiu, na avaliação de diversos interlocutores-professores, para melhorar suas atuações como professores, conforme exemplifica o seguinte depoimento: “O próprio fato de eu ter amadurecido muito essa questão de conversar mais um pouco com eles, sabe, eu reconheço e até gosto de estar aprendendo sempre; muitas vezes já chegava com as bolas na mão, mas de conversar, de trocar uma idéia de perguntar de ver no

começo, no final da aula, de outras coisas, de pequenos detalhes que você vai ouvindo e incorporando” (IP-2). E para além da especificidade de seus papéis como professores, em direção à sua formação como cidadãos, os interlocutores-professores também avaliaram que se tornaram telespectadores mais críticos, ao perceberem os mecanismos de funcionamento da linguagem televisiva nos programas que assistem em seus cotidianos.

Acreditamos que a relativamente longa duração dos trabalhos e sua dinâmica específica possibilitaram as condições necessárias para promover mudanças concretas nas práticas pedagógicas dos professores-interlocutores, nos termos da conclusão de Bracht et. al. (2002, p. 21) a partir de sua própria experiência com a metodologia da pesquisa-ação: tais mudanças somente são possíveis quando se oferecem aos professores “condições para que reflitam sobre suas concepções e atitudes, analisando-as criticamente em situações extensivas e dinâmicas, que possibilitem o exame pessoal e o de outras pessoas, o confronto direto de opiniões e de alternativas de ação para superá-las”.

Por todas essas evidências, permitimo-nos concluir que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, e em consonância com os cânones da metodologia que o dirigiu: uma pesquisa-ação, na qual todos são co-autores dos eventuais sucessos e fracassos.



**“Images in Action”: an Action-Research about Using TV Programs in Physical Education Courses in The Primary and High-School**

**Abstract:** The goal of this research was to experience and to evaluate the use of TV programs as matter and teaching strategy in physical educations courses as a school matter. The methodology we used was the action-research. The results are been showed referred to: chosen themes, pupil's interest, strategies that were used. The conclusions show that using television programs was helpful to concretize a conception of physical education based on the goal of critical appropriation of the body movement culture, nevertheless the emphasis was on the development of conceptual contents, and that were transformations in the pedagogical work of the involved teachers.

**Keywords:** Communications media. Television. Human body. Cultural characteristics. Motor activity. Physical education. Education, primary and secondary.

**“Imágenes en acción”: una investigación-acción sobre el uso de reportajes televisivos en programas de Educación Física de la escuela primaria y secundaria.**

**Resumen:** El objetivo de este estudio fue experimentar y evaluar el uso de reportajes televisivos como contenido y estrategia metodológica en la enseñanza dentro de programas de Educación Física escolar. La metodología utilizada fue la investigación-acción. Los resultados son presentados con referencia a: los temas elegidos, el interés de los alumnos, las estrategias utilizadas. Las conclusiones indican que el uso de reportajes televisivos permitió apoyar la concretización de una Educación Física escolar cuya finalidad es la apropiación crítica de la cultura corporal de movimiento, a pesar de que el énfasis se haya dado en el desarrollo de contenidos conceptuales, y que hubo transformaciones en la actuación pedagógica de los profesores participantes.

**Palabras-clave:** Medios de comunicación. Televisión. Cuerpo humano. Características culturales. Actividad motora. Educación Física. Educación primaria y secundaria.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. Cap. 2, p. 107-188.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. 130 p. (Prática pedagógica).

ASSIS, M.; CORREIA, A.; TEVES, N. O dito e o interdito: análise das formações discursivas produzidas pela mídia impressa acerca do papel atribuído à dança em projetos sociais na cidade do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n.2, p. 101-115, jan. 2005.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os Novos Modos de Compreender: a geração do audiovisual e do computador**. Tradução de Maria Cecília Oliveira Marques. São Paulo: Paulinas, 1989. 183 p..

BATISTA, S. R.; BETTI, M. A televisão e o ensino da educação física na escola: uma proposta de intervenção. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n.2, p. 7-180, jan. 2005.

BETTI, M. **Educação física**. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P.E. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. p. 144-150.

BETTI, M. Educação física. In: GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 144-150. (Coleção educação física).

BETTI, M. Imagem e ação: a televisão e a educação física escolar. In: BETTI, Mauro. (Org.). **Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas**. São Paulo, 2003. p. 91-137.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, v.3, p. 25-45, out. 1994.

BETTI, Mauro. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papirus, 1998. 159 p. (Coleção fazer lazer).

BRACHT, V. et al. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.23, n.2, p. 9-29, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: documento introdutório**. Brasília, 1998.

BRUYNE, P., HERMAN, J., SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

**Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 95-120, maio/agosto de 2006.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madri: Morata, 1993.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Madri: Morata, 1990.

FERES NETO, A. **A virtualização do esporte e suas novas vivências eletrônicas**. 2001. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FERRÉS, J. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FIGUEIRA, M. L. M.; GOELLNER, S. V. A promoção do estilo atlético na Revista Capricho e a produção de uma representação de corpo adolescente feminino contemporâneo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n.2, p. 87-99, jan. 2005.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.

LEITÃO, A.S. P.; BETTI, M. Mídias, ética e conteúdos atitudinais na educação física escolar: reflexões a partir de um desenho animado. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14, 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2005. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Márcio Romeu Ribas de; PIRES, Giovani de Lorenzi O primeiro olhar: experiência com imagens na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n.2, p. 117-133, jan. 2005.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. O. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos. **Comunicação e Educação**, v. 3, n. 10, p. 57-68, 1997.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: SERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 2000. p. 153-182.

PIRES, G. de L. **Educação física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa: Edições 70, 1987.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

Recebido em: 30/03/2006

Aprovado em: 26/07/2006