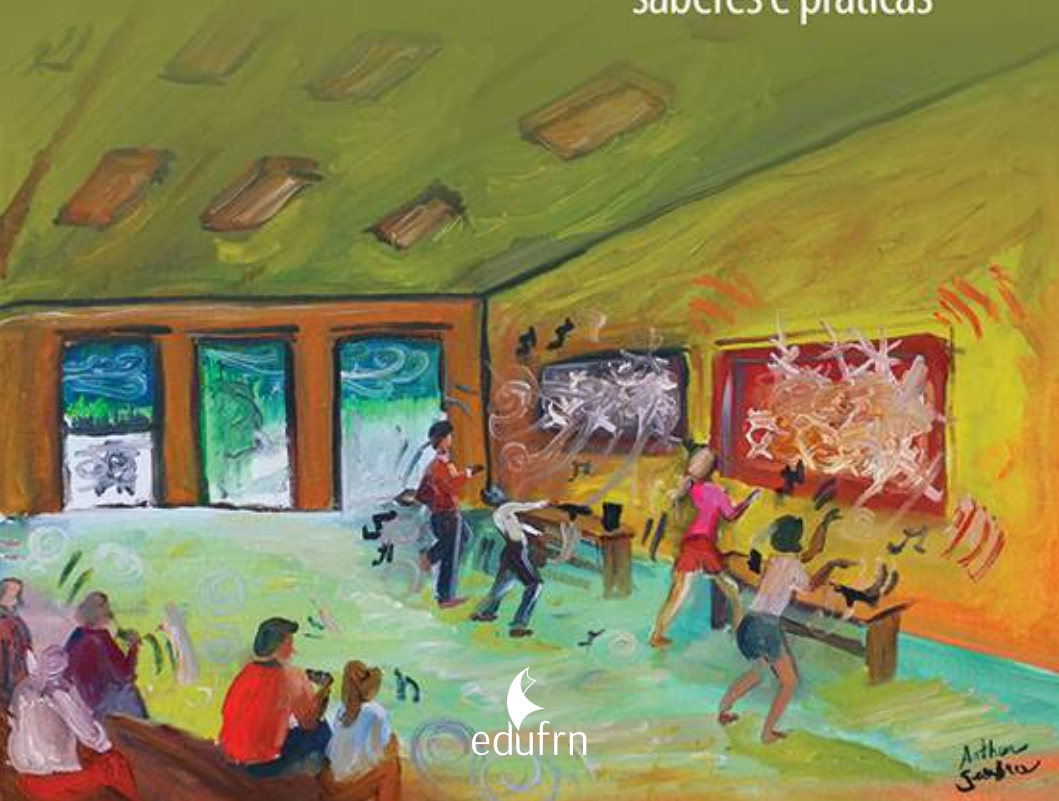


Allyson Carvalho de Araújo  
Antônio de Pádua dos Santos  
Maria Aparecida Dias  
Maria Isabel Brandão de Souza Mendes  
José Pereira de Melo  
organizadores

# DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E COMUNICAÇÃO

compartilhando  
saberes e práticas



**Diálogo entre Educação  
Física e Comunicação**  
compartilhando saberes e práticas



Reitora	<i>Ângela Maria Paiva Cruz</i>
Vice-Reitor	<i>José Daniel Diniz Melo</i>
Diretora da EDUFERN	<i>Maria da Conceição Fraga</i>
Diretor Adjunto da EDUFERN	<i>Wilson Fernandes de Araújo Filho</i>
Conselho Editorial	<i>Maria da Conceição Fraga (Presidente)</i> <i>Ana Karla Pessoa Peixoto Bezerra</i> <i>Anna Emanuella Nelson dos S. C. da Rocha</i> <i>Anne Cristine da Silva Dantas</i> <i>Carla Giovana Cabral</i> <i>Edna Maria Rangel de Sá</i> <i>Eliane Marinho Soriano</i> <i>Fábio Resende de Araújo</i> <i>Francisco Wildson Confessor</i> <i>George Dantas de Azevedo</i> <i>Lia Rejane Mueller Beviláqua</i> <i>Maria Aniolly Queiroz Maia</i> <i>Maria da Conceição F. B. S. Passeggi</i> <i>Maria de Fátima Garcia</i> <i>Maurício Roberto Campelo de Macedo</i> <i>Nedja Suley Fernandes</i> <i>Paulo Ricardo Porfírio do Nascimento</i> <i>Paulo Roberto Medeiros de Azevedo</i> <i>Regina Simon da Silva</i> <i>Rosires Magali Bezerra de Barros</i> <i>Tânia Maria de Araújo Lima</i> <i>Tarcísio Gomes Filho</i>
Supervisão Editorial	<i>Alva Medeiros da Costa</i>
Supervisor Gráfico	<i>Francisco Guilherme de Santana</i>
Revisão	<i>Caulé de Papiro Gráfica e Editora (Rousiêne Gonçalves)</i>
Capa	<i>Rafael Campos e Arthur Seabra</i>
Editoração Eletrônica	<i>Caulé de Papiro Gráfica e Editora (84) 3218 4626</i>

Obra financiada pelo Governo Federal – Ministério do Esporte. Por meio da Chamada Pública da Rede CEDES (Centro de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer). Obra avaliada por consultores ad hoc, a partir do edital de apoio à publicação de livros da EDUFERN (Edital 01/2014).

Allyson Carvalho de Araújo  
Antônio de Pádua dos Santos  
Maria Aparecida Dias  
Maria Isabel Brandão de Souza Mendes  
José Pereira de Melo  
(Organizadores)

# **Diálogo entre Educação Física e Comunicação** compartilhando saberes e práticas

Coleção Megaeventos Esportivos



Divisão de Serviços Técnicos  
Catalogação da publicação na Fonte. UFRN/Biblioteca Central Zila Mamede

---

Diálogo entre educação física e comunicação : compartilhando saberes e práticas / organizadores Allyson Carvalho de Araújo... [et.al.]. – Natal, RN : EDUFRN, 2016.

4,49 Mb ; PDF. – (Coleção Megaeventos Esportivos).

Modo de acesso: < <http://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/1/6223> >

ISBN 978-85-425-0548-1

1. Educação física. 2. Esportes – Mídia digital. 3. Eventos esportivos. I. Araújo, Allyson Carvalho de.

RN/UF/BCZM

2016/04

CDD 796

CDU 796

---

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN  
Av. Senador Salgado Filho, 3000 | Campus Universitário  
Lagoa Nova | 59.078-970 | Natal/RN | Brasil  
e-mail: [contato@editora.ufrn.br](mailto:contato@editora.ufrn.br) | [www.editora.ufrn.br](http://www.editora.ufrn.br)  
Telefone: 84 3342 2221

## Sumário

Apresentação.....7  
*Os organizadores*

Mídia-Educação Física em tempos de megaeventos esportivos: práticas reflexivas no contexto da cultura digital.....11  
*Lyana Thédiga de Miranda*

Os usos da fotografia na Educação Física escolar.....31  
*Márcio Romeu Ribas de Oliveira*

Jogos digitais e Educação Física: por uma experiência corporal educativa.....53  
*Alan Queiroz da Costa*

Mídia-Educação, Copa do Mundo e Educação Física escolar: legados imateriais e educativos.....83  
*Dandara Queiroga de Oliveira Sousa*

*Eduardo Silva dos Santos*

*Paula Nunes Chaves*

*Allyson Carvalho de Araújo*

Futebol e mídia na Escola Municipal Prof. Ulisses de Góis: os primeiros passes dos debates sociais.....107  
*Joyce Mariana Alves Barros*

*Dianne Cristina Souza de Sena*

*Allyson Carvalho de Araújo*

Mídias digitais e a tematização da Copa do Mundo de futebol  
nas aulas de Educação Física no Ensino Médio.....133

*Alison Pereira Batista*

*Rafael de Gois Tinôco*

*Mayara Cristina Mendes Maia*

*Allyson Carvalho de Araújo*

Sobre os autores ..... 159

# Apresentação

*Os organizadores*

Historicamente, o campo da educação tem feito uso de artefatos de comunicação para registro e transmissão dos conteúdos mediados na instituição escolar. A presença de livros, lousa, cadernos e mapas, dentre outros materiais didáticos, são marcas desses usos. Contudo, infelizmente a mesma história que nos mostra essa aproximação também nos transparece um uso instrumental dos meios em ambiente escolar, sem problematização.

Partindo do princípio que todo estabelecimento de comunicação pressupõe uma partilha de códigos e que todos os códigos são produtos das interações entre os sujeitos faz-se necessário pensar a comunicação como parte da produção de nossa cultura. Paralelamente, também se tem cada vez mais tencionado a considerar que a apreender os códigos da cultura é um ato educacional, no sentido da partilha e de um horizonte de reciprocidade.

Assim sendo, a ideia inicial que impulsiona esta obra é a impossibilidade de pensar comunicação e educação de forma desarticulada, ou seja, acredita-se que se comunicar como forma de possibilitar a ação educativa em todos os espaços educacionais possíveis, ao mesmo tempo em que somente educa-se a partir do estabelecimento de uma ação comunicativa, balizada pelo diálogo entre sujeitos. Nesse sentido, Jesús Martín-Barbero, em



sua última obra lançada no Brasil<sup>1</sup> registra que muitas vezes pensamos estes conceitos de forma distante, pois confundimos comunicação com os meios e a educação, em si, com seus métodos e técnicas, na qual a própria educação física não se exclui. O principal reflexo desta redução é perceber que, em alguma medida, todos nós somos produtos de uma forma pouco orgânica e fragmentada de pensar as interações entre os sujeitos e das ações humanas (comunicar-se e educar/aprender). Tais questões são ampliadas quando se enfocam as práticas corporais vivenciadas na educação física, algumas delas potencializadas nos megaeventos, como expressão dos sujeitos a partir de sua forma de ser no mundo. Em não considerar essa realidade, tem-se a dificuldade de compreender que toda prática corporal é um aprendizado da cultura, a qual contém códigos que refletem um conjunto de intermediações simbólicas às quais tencionamos chamar de cultura de movimento, não sendo considerados tão somente deslocamentos de corpos no espaço.

Assim, como tentativa de fomentar a superação destas problemáticas, o Laboratório de Estudos em Educação Física e Mídia (LEFEM) coloca em evidência a necessidade de tematizar os megaeventos esportivos no Brasil, direcionando o debate para as questões educacionais, em particular, na área da Educação Física. Dessa forma, considerando que a Copa do Mundo de futebol, realizada no ano de 2014 e os Jogos Olímpicos previstos para o ano de 2016 são eventos largamente midiáticos, interessa-nos de forma mais específica abordar a comunicação como importante vetor de apropriação de conhecimentos por parte de diferentes segmentos da sociedade, tendo-se a transversalidade dos megaeventos perpassando o próprio espaço escolar, transformando-se em objetos educacionais para o trabalho com escolares em vários componentes curriculares.

---

1 MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

Nesse sentido, dentro das ações planejadas para o LEFEM no ano de 2014, foi organizado o Seminário Internacional em Megaeventos Esportivos (SIME), o qual teve como tema central das reflexões a “Visibilidade dos Impactos dos Megaeventos Esportivos: Mídia e cultura debatendo os legados da Copa do Mundo 2014”. O evento foi realizado no período de 17 e 19 de novembro de 2014, nos espaços acadêmicos do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cujas temáticas expostas são apresentadas na presente coletânea de textos que compõem esta obra, produzidos por pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, bem como contando com a colaboração de convidados de outros países.

A presente coletânea tem o objetivo de problematizar aspectos como veiculação, consumo, apropriação e análise crítica dos diversos discursos midiáticos a partir de experiências pedagógicas da Educação Física Escolar, a partir da constatação do inegável consumo massivo da mídia pelos diversos atores sociais que compõem o cenário escolar. Diante do exposto, fez-se necessário se pensar sobre o processo de apropriação dessas informações por parte do alunado e, nesse cenário de entrelaçamento entre mídia e Educação Física, perspectivar intervenções pedagógicas que desencadeiem um consumo mais crítico das informações veiculadas sobre os diversos conteúdos que são tematizados na Educação Física escolar.

Dessa forma, têm-se os primeiros três capítulos desta coletânea oriundos de propostas e reflexões sobre o acionamento dos meios de comunicação no cenário da prática pedagógica em Educação Física escolar, nos quais se problematiza o uso do audiovisual, dos jogos digitais e da fotografia para uma superação da instrumentalização dos meios e na direção de uma apropriação crítica, contextual e contemporânea dos conteúdos tematizados, muitos deles com foco nos megaeventos esportivos.

Nos três capítulos seguintes são relatadas experiências pedagógicas, no âmbito das ações do LEFEM, sendo tematizada

a Copa do Mundo de Futebol em escolas da rede pública de ensino na cidade de Natal/RN. As intervenções se operacionalizaram a partir do projeto “Mídia-Educação Física em tempos de Megaeventos esportivos: impactos sociais e legados educacionais”, financiado pelo Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e retratam as vivências realizadas no ano de 2014, nas quais foram utilizados diversos suportes midiáticos, mas sempre buscando dar relevo ao que se pode aprender dos megaeventos esportivos, como um legado intangível.

Nesta oportunidade, agradecemos ao Ministério do Esporte (ME) pelo financiamento do evento e pela parceria na execução do projeto, bem como aos membros do LEFEM e Grupo de Estudos Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC) pelo envolvimento na concepção, organização e divulgação do evento e desta obra, a qual se constitui num registro interessante das temáticas tratadas e que esperamos possa contribuir no debate sobre o entrelaçamento da Educação Física e da mídia relacionado aos megaeventos esportivos.

Por fim, convidamos todos à leitura, porque apostamos na necessidade de um olhar atento aos debates midiáticos como possibilidade de tematização dos conteúdos que possibilitem uma retroalimentação entre os elementos e formas da cultura contemporânea e a ação didática dentro da Educação Física como componente curricular da Educação Básica.

Inevitavelmente a leitura carregará consigo a marca de um primeiro olhar do grupo ainda em formação, mas ao mesmo tempo um registro que cumpre sua função ao convidar o leitor para uma reflexão sobre o diálogo entre a comunicação e a educação física.

# Mídia-Educação Física em tempos de megaeventos esportivos:

práticas reflexivas no contexto da cultura digital

*Lyana Thédiga de Miranda*

## Introdução

Antes mesmo do apito final do árbitro no jogo que encerrou a Copa do Mundo da FIFA de 2014, a competição – realizada em solo brasileiro – já havia se tornado a “Copa das Copas”. Para além do *slogan*, ou do marketing governamental, o megaevento esportivo bateu recordes de participação que extrapolou os portões dos novíssimos estádios e as quatro linhas dos modernos campos, e se estabeleceu em um “palco” bem menos limitado: as redes sociais. Entre as mensagens do WhatsApp, os *twitees* do Twitter, os *feeds* de notícias no Facebook e as fotos do Instagram, a Copa do Brasil instituiu, de certa maneira, uma nova forma de assistir e estar nos eventos esportivos.

Ocupado em observar o comportamento digital dos torcedores na Copa do Mundo, um levantamento realizado pelo instituto Global Web Index<sup>1</sup>, apontou que metade dos sujeitos

---

1 A pesquisa, em inglês, está disponível em: [http://insight.globalwebindex.net/gwi-worldcupbehaviors-trend-report?utm\\_campaign=Trend%20Reports&utm\\_medium=social&utm\\_source=email](http://insight.globalwebindex.net/gwi-worldcupbehaviors-trend-report?utm_campaign=Trend%20Reports&utm_medium=social&utm_source=email)

consultados<sup>2</sup> utilizou as redes sociais no mesmo momento em que assistiam a uma partida. Os motivos que incitaram tal presença nas redes foram os mais diversos, incluindo a possibilidade de opinar sobre os lances, de comemorar os gols, de motivar a equipe ou, ainda, como canal de manifestação política e social, sobretudo no caso do Brasil. De vaias a *selfies*, não faltaram exemplos ilustrativos dessa conduta, desde os milhões de seguidores das páginas pessoais de jogadores até a campanha coletiva da equipe alemã, na busca por uma imagem ilibada em terras tupiniquins.

Nesse novo cenário, a perspectiva do telespectador – aquele que em uma definição clássica, se encontra encerrado entre a poltrona e a tela – abre espaço para uma nova figura: a do *prosumer*, ou prosumidor que, em seu sentido literal, representa um misto de produtor e consumidor (GARCÍA-GALERA; VALDÍVIA, 2014). Ou seja, uma espécie de telespectador-ator que não só consome informação, mas também a produz, “confundido” polos historicamente marcados como o do emissor e do receptor. Contudo, cabe observar que no contexto da *cultura digital*, as relações e comportamentos são marcadamente entrelaçados pelas tecnologias digitais mantendo, se não uma centralidade, uma grande importância das mídias na produção cultural e simbólica dos sujeitos. Assim, questões sobre como os conteúdos são acessados, produzidos, disseminados e refletidos devem ser foco e tema caros à Educação.

Mas, até que ponto podemos considerar essa participação como uma criação – crítica, criativa e colaborativa – de conteúdos? É suficiente, no âmbito das mídias digitais, tomar o prosumidor como um receptor ativo, capaz de interpretar, valorar e selecionar os conteúdos disponíveis à distância de um clique? Ou ainda, somente a habilidade técnica, de manipular as ferramentas, criar e circular conteúdos é suficiente para a

---

2 Segundo o instituto, a amostra para a pesquisa foi composta por usuários das redes presentes no Brasil, Estados Unidos e Reino Unido.

apreensão do todo midiático – imbuído de relações e interesses culturais, sociais, políticas, comerciais e econômicas – que também compõem os conteúdos criados, manipulados e compartilhados nas redes?

Com esse panorama, entendemos que o campo da Educação Física – da formação inicial e continuada até o âmbito escolar – se constitui como um importante espaço para aliar a Educação à Comunicação, em um movimento de convergência não só das mídias, tecnologias e seus conteúdos, mas, principalmente, de uma *educação para a cidadania* (RIVOLTELLA, 2012). Assim, ao aproximar as mídias às temáticas caras à Educação Física como o esporte, o lazer e a cultura de movimento, propomos pensa-la no âmbito de uma Mídia-Educação Física, intentando ser este um espaço para a reflexão e ação, e efetiva participação social, cultural e política desta relação com as mídias e tecnologias digitais. Com esse intuito, os megaeventos que foram e serão realizados no país – desde o Pan do Rio de 2007 até os Jogos Olímpicos do Rio 2016, que constituem a chamada “década dos megaeventos esportivos no Brasil” – surgem como um tema oportuno para discussões na interface Educação Física e Comunicação.

Desta forma propomos, neste texto, refletir sobre o papel mídia-educativo no campo da Educação Física e no contexto da cultura digital, entrelaçando-a a cultura de movimento e ao esporte. Para tanto, serão apresentados conceitos e linhas teóricas que embasam a Mídia-Educação brasileira com referências aos trabalhos de Belloni, (2012); Fantin (2006; 2012); Giradello e Orofino (2012) e Bujokas e Rothberg, (2014). Com o intuito de traçar um breve percurso da Mídia-Educação Física brasileira, nos pautaremos nas pesquisas e experiências realizadas pelo Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva da Universidade Federal de Santa Catarina (Labomídia/UFSC). Por fim, com o objetivo de pensar novas estratégias metodológicas nesse contexto, discutiremos a realização de *oficinas mídia-educativas*

e a metodologia do *vídeo participativo* (WHITE, 2003; ALVAREZ, 2009; ZANOTTI, 2013) como possibilidades que buscam na formação a produção reflexiva de conteúdos midiáticos de forma colaborativa e cidadã, uma demanda atual no campo da pesquisa científica no domínio da Comunicação e Educação.

## Mídia-Educação no Brasil: um breve panorama

O campo da Mídia-Educação, apesar de ser considerado como um espaço em construção para a pesquisa e a intervenção (FANTIN, 2006), já possui um caminho consistente na interface Comunicação e Educação. Ao traçar um breve percurso histórico das práticas mídia-educativas<sup>3</sup> no país, nos deparamos com uma miscelânea de empenhos – sociais, culturais e políticos – e denominações – Mídia-Educação, Educação para as mídias, Educação e Comunicação, ou Educomunicação – que se revezam e se complementam na busca pela consolidação desse conceito em construção.

Nesse emaranhado de alcunhas e esforços, o interesse parece ser um só: propor diálogos e reflexões sobre as inquietantes relações entre cultura, educação, mídias e tecnologias. Assim, entendemos que, antes da denominação, foi a intenção que consolidou a busca por um campo teórico-prático (BELLONI, 2012; FANTIN, 2006, 2012; GIRADELLO; OROFINO, 2012; BUJOKA; ROTHBERG, 2014), também no âmbito da Educação Física (PIRES; LAZZAROTTI FILHO; LISBOA, 2012).

Segundo Belloni (2012), o início das atividades que, hoje, caracterizamos como mídia-educativas remonta ao final da década de 1960. Naquele período, marcado pelo regime ditatorial de exceção, os esforços caracterizavam-se pela necessidade de se instituir uma ação pedagógica voltada ao desenvolvimento de uma *visão crítica* aos materiais produzidos e veiculados nos meios de comunicação. Assim, os produtos midiáticos – filmes,

---

3 Para um panorama mais amplo da Mídia-Educação brasileira ver em: Giradello e Orofino (2012) Belonni e Bévort (2009) e Fantin (2006).

matérias de jornais, reportagens televisivas, novelas, peças e campanhas publicitárias, entre outros – foram (e são), adotados como um potente conteúdo pedagógico. Havia já no início (ou principalmente nele) a preocupação com a formação do cidadão, marcadamente aparada nas ideias e ideais de Paulo Freire.

Aliada à necessidade de uma postura crítica aos conteúdos midiáticos e com o surgimento de tecnologias mais acessíveis – como a fita VHS, que amparou uma nova forma de registro, consumo e disseminação de conteúdos, as câmeras de vídeo analógicas e o videocassete, que possibilitaram a produtivas e reprodutivas das imagens e o controle da programação pela audiência (era possível gravar um programa e assisti-lo a hora que quiser) –, surge a importância da adoção de uma *perspectiva técnica*. Tal aspecto seguia iniciativas de produção e participação inspiradas, por exemplo, no Jornal na Escola realizada pelo professor francês Célestin Freinet<sup>4</sup>.

Assim, juntamente com a perspectiva técnica, abriu-se caminho para *possibilidades produtivas* dos conteúdos. Somam-se a essa oportunidade a consolidação da Internet, sobretudo com o avanço e desenvolvimento da chamada Web 2.0<sup>5</sup>. Desta

- 
- 4 Freinet propôs, ainda no período do pós-guerra, uma metodologia que modernizasse a escola, trabalhando, principalmente, com o que ele apontou como “a linguagem do seu tempo” (FREINET, 1974, p. 7). Essa nova metodologia ficou conhecida como pedagogia Freinet.
  - 5 Considerada a segunda geração de serviços da web, por meio dela foram disponibilizadas ferramentas que possibilitam troca de informações e colaboração dos internautas com *sites* e serviços virtuais, na organização do conteúdo (*wikis*, *blogs*, *rss*, *tags*, *adsense* etc.), de forma fácil e barata. Contudo, para alguns analistas da internet o universo digital sempre apresentou possibilidades para a interatividade como é realizada hoje, fazendo dessa característica um movimento natural e, por isso, tal fato não justificaria o título de “a segunda geração”. Cabe ressaltar que, por se tratar de uma área em constante mutação, tal definição não se pretende definitiva ou estanque admitindo, e incentivando, novas interpretações e entendimentos.



forma, o peculiar “modo de fazer” dos meios de comunicação de massa – que se caracterizam, principalmente, pela produção de informações e notícias advinda de um só emissor e a grande disseminação por um só canal (emissoras de rádio e TV, editoras de jornais e revistas, produtoras de cinema, e, mais recentemente, portais de internet) para vários receptores (audiência, leitores, espectadores) –, abre espaço em outras direções, tanto de partida quanto de chegada. Nesse novo contexto digital, a comunicação é de muitos para muitos<sup>6</sup>.

Nessa evolução, podemos identificar uma linha teórico-metodológica comum, que se caracteriza pela busca da inserção das mídias pautadas como objeto de estudo, ferramenta pedagógica e intervenção. Essas possibilidades se desenham em três dimensões de atuação mídia-educativa, como uma educação que se realiza *com, sobre/para e através* da mídia (FANTIN, 2006; RIVOLTELLA, 2012). *Com* a mídia diz respeito ao uso como instrumento ou ferramenta didática (um projetor, uma TV etc.); *sobre/para* implica a realização de uma leitura crítica dos conteúdos veiculados, e *através*, postula a criação dos conteúdos.

Didaticamente separadas, *com, sobre/para e através* são as etapas de um movimento de mediação educativa, na qual o papel da escola é preponderante, apesar de não ser o único lugar no qual tais perspectivas podem ser adotadas. Pautada em conhecer as estratégias utilizadas para a produção e circulação das informações, as possibilidades interpretativas a tais conteúdos, além de perceber como as atuais práticas de comunicação digital configuram nossas relações pessoais, culturais, sociais e políticas, se caracteriza como um movimento pedagógico caro à educação contemporânea.

---

6 No campo da Ciência da Computação, a comunicação de muitos para muitos é chamada peer-to-peer ou P2P. Em termos técnicos, significa a possibilidade de conectar vários servidores entre si criando uma rede e determinado para cada um uma dupla função: ser tanto disseminador quanto receptor de informações.

Partindo desse quadro, pensar a Mídia-Educação Física passa pela consideração de que mídias e tecnologias digitais possuem um papel seminal não só na formação de crianças e jovens, mas também deve ser exercida na idade adulta, instituindo a necessidade de uma ação continuada (RIVOLTELLA, 2012). Hoje, a produção cultural – da qual o esporte, o lazer e a cultura de movimento são partes importantes – nasce integrada a esse novo ambiente comunicacional (MARTÍN-BARBERO, 2004) no qual estamos imersos. Com o auxílio das tecnologias digitais, transitamos e mesclamos real e virtual, digital e analógico, informacional e relacional de forma a diluir as barreiras e naturalizar usos e comportamentos, compondo uma nova cultura, a cultura digital.

## **A Mídia-Educação Física: percurso e contextos**

A Mídia-Educação Física, como um campo em construção, propõe, de forma geral, possibilidades interdisciplinares de investigação, reflexão e ação, tematizando a representação da cultura corporal de movimento, do esporte, do lazer, dos jogos e das brincadeiras, entre outros elementos que a compõem. Inserida em um campo de limites interpenetráveis – característica do campo da Educação Física –, a relação com as mídias, com a comunicação e com as tecnologias instaura mais um ponto de intersecção.

Na busca por um marco teórico-metodológico para a Mídia-Educação Física brasileira, Pires, Lazzaroti Filho e Lisbôa (2012) apontam as iniciativas acadêmicas realizadas na interface Comunicação e Educação Física, das quais se destacam a fundação do chamado “Grupo de Santa Maria/RS”, que remontam aos anos de 1990; a criação do Grupo de Trabalho Temático de Educação Física, Comunicação e Mídia no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), bem como a criação do Núcleo Temático de Comunicação e Esporte na Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação Social (Intercom).

Hoje, sobretudo nesses dois últimos, a relação entre Educação Física, Mídias e Comunicação encontra um terreno fértil para discussões e reflexões sobre tal relação.

Ainda segundo Pires, Lazzaroti Filho e Lisbôa (2012), além dos arrolamentos entre os aspectos da Mídia-Educação com os da Mídia-Educação Física, há um importante destaque da aproximação desta com as ações de acesso livre da informação científica, e sua afinidade com temas como os Recursos Educacionais Abertos e com as políticas do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, do Ministério da Ciência e Tecnologia (Ibict)<sup>7</sup>. Esta aproximação vem se configurando como uma característica própria da relação entre Mídias, Tecnologias e Educação Física, que acumula um grande número de projetos e iniciativas na busca pelo armazenamento e divulgação das informações referentes a esse campo<sup>8</sup>.

O movimento de acesso livre à informação científica é caracterizado por duas principais iniciativas: Open Access (OA) e Open Archives Initiative (OAI). Para Ferreira (2008), a OAI é o elemento técnico de interoperabilidade dos sistemas enquanto que a OA é a base política que fundamenta o acesso livre à informação científica. O acesso livre consolida-se com a disponibilização integral e gratuita na Internet de literatura de caráter científico, permitindo a qualquer pessoa a possibilidade de pesquisar, consultar, descarregar, imprimir, copiar e distribuir fontes de informação científica (sem fins comerciais) (PIRES; LAZZAROTTI FILHO; LISBOA, 2012, p. 60).

Mesmo extrapolando os “muros da escola” e tendo como característica o viés interdisciplinar, ocupando espaços formais e informais de educação – entre eles a participação na formação continuada de profissionais da Comunicação Social, sobretudo

---

7 [www.ibict.br](http://www.ibict.br).

8 As diversas ações de documentação e memória, que privilegiam o acesso e a democratização das informações sobre o campo da Educação Física, Esporte e Lazer estão detalhadamente apresentados no texto de Pires, Lazzarotti Filho e Lisbôa (2012).

jornalistas<sup>9</sup> – a Mídia-Educação Física mantém a escola, as políticas públicas de educação e a formação inicial e continuada como campo privilegiado para a reflexão e prática social no contexto da cultura digital. Entre os trabalhos, destacamos as pesquisas realizadas pelo grupo do LaboMídia/UFSC<sup>10</sup>, sediado na Universidade Federal de Santa Catarina, mas contando com parcerias e a colaboração de pesquisadores em todo o país.

Caracterizado como um dos poucos grupos de pesquisa dedicados aos temas que entrelaçam mídias, tecnologias, comunicação e Educação Física, o LaboMídia realizou, desde a sua fundação, em 2003, diversos estudos na área<sup>11</sup>. A ênfase das pesquisas do grupo se agrupa em temas como: *Estudos observacionais-descritivos e de recepção*; *Estudos sobre mediações/interlocuções pedagógicas*; *Análises de produtos da Mídia, e Cultura Digital e Aprendizagem* (PIRES; LAZZAROTTI FILHO; LISBÔA, 2012).

Segundo os autores, os *Estudos observacionais-descritivos e de recepção* se caracterizam por investigar como determinados grupos sociais constroem sua compreensão e produzem sentido na relação com as mídias, seus conteúdos e discursos. Entre as pesquisas realizadas pelo grupo, destacam-se os trabalhos de Costa (2006) e Antunes (2007), realizados com jovens escolares do ensino médio de escolas públicas de Santa Catarina. Nos *Estudos sobre mediações/interlocuções pedagógicas*, as pesquisas como as de Oliveira (2004) e Bianchi (2009), buscam – com base na pesquisa-ação e/ou pesquisa-participativa – inserir as mídia e as tecnologias no contexto da Educação Física escolar – seja na formação inicial e continuada, ou como componente das aulas.

Com grande tradição teórica baseada nas Teorias da Comunicação (WOLF, 2001), as *Análises de produtos da Mídia* usam,

---

9 Este tema será abordado no próximo tópico.

10 [www.labomidia.ufsc.br](http://www.labomidia.ufsc.br)

11 Todos os textos, artigos e livros publicados pelo grupo e por seus componentes estão disponíveis para consulta e *download* na página do LaboMídia.

como objeto, o discurso midiático esportivo veiculado nos diversos meios e pelos mais variados canais. Com esse escopo, o LaboMídia tem realizado, periodicamente, pesquisas coletivas como a intitulada *Observando o Pan/2007* (2009) e o *Brasil na Copa, a Copa no Brasil* (2011), ambas publicadas em formato de livro.

O último eixo, o das pesquisas sobre *Cultura Digital e Aprendizagem*, têm se concentrado nas possibilidades e desafios de se pensar a Educação Física em um contexto permeado pelas tecnologias digitais – com destaque para as relações com a Internet, os vídeo games, a Educação à Distância (EAD), a presença das tecnologias digitais nas políticas públicas, entre outras. Mesmo sendo o grupo mais atual de investigações, já conta com pesquisas relevantes como as de Pereira (2009); Quaranta (2011); Azevedo (2011); Ferrari (2012); Piovanni (2012); Poffo (2014) e Menezes (2014).

Nesse contexto social e cultural cada vez mais marcado pela presença das tecnologias digitais, o conceito de Mídia-Educação Física caminha em busca de um reconhecimento das suas bases conceituais e teórico-metodológicas. Nesse processo, tem destaque a prática coletiva e cooperativa – que distinguem a própria relação nos ambientes digitais. Desta forma, pensamos ser a necessidade de um maior entendimento sobre a construção de significados, bem como as aprendizagens características da contemporaneidade, a direção que Mídia-Educação Física irá seguir na construção e investigação de novos *saberes e fazeres*.

## **Tendências, possibilidades e desafios: as oficinas de Mídia-Educação Física**

Em uma perspectiva de convergência (JENKINS, 2011), as mídias e as tecnologias digitais se constituem como *objetos sociais* capazes de promover um importante espaço não só para as relações, mas também para a formação. Contudo, esse cenário acarreta deslocamentos dos temas constantes da

Mídia-Educação, que também marcam a Mídia-Educação Física, tais como: a centralidade da escola; o processo mídia-educativo pautado no uso *com, sobre/para e através* das mídias; a sua constituição cultural e seu lugar no incentivo ao letramento e à leitura/postura crítica da realidade (RIVOLTELLA, 2012).

Tal paisagem de mudanças abre caminho para o que Rivoltella (2012) aponta como *tendências* da Mídia-Educação. Segundo o autor, as mídias digitais são responsáveis por articular novas lógicas culturais que acarretam “quebras e rupturas” nesse campo em construção. São elas: i) a necessidade de pensarmos contextos formativos fora da escola, estendendo-o ao âmbito familiar, social, cultural, entre outros; ii) a necessidade de os esforços mídia-educativos abrangerem todas as idades e, iii) a criação de novos métodos de análise e investigação.

Dentro dessa conjuntura de necessidades, que se interconectam e se confluem, o tema dos megaeventos esportivos aparecem como oportunidade frutífera de associar diferentes perspectivas ao âmbito da Mídia-Educação Física. Desta forma, procura-se associar tal campo ao da *educação para a cidadania*, de forma a analisar, refletir e produzir conteúdos que tematizem os megaeventos em toda a sua complexidade. Isso implica afinar a percepção e enxergar, atrelados aos acontecimentos esportivos, temas mais amplos que envolvem as diversas esferas da sociedade e suas implicações, entre eles perspectivas econômicas, políticas, culturais, bem como questões sociais, como as ligadas à infraestrutura e aos legados.

Nesse cenário de rupturas, entendemos que as possibilidades didático-pedagógicas, mesmo extrapolando os limites da educação institucional, se constituem como um importante espaço de intervenção e ação na busca por uma perspectiva cidadã no uso das mídias e tecnologias digitais. Dentro dessa paisagem, apontamos as intervenções que se caracterizam como *oficinas de Mídia-Educação*, como possibilidades de se trabalhar com as mídias no contexto da cultura digital. Entendemos

que tais oficinas se constituem como um importante canal de formação, interlocução, criação e reflexão, ocupando os mais variados espaços educativos, formais e não formais.

No formato de *workshops* ou pequenos encontros pontuais, as oficinas possuem como características principais a possibilidade de direcionamento e constante renovação dos conteúdos trabalhados, adequando-os à necessidade dos alunos ou público, e fomentando futuras discussões que pautarão novas oficinas. Mesmo móveis e maleáveis quanto ao conteúdo, apresentam uma estrutura fixa, que direciona sua realização e a caracteriza como lugar para a ação-reflexão-ação. Assim, são, ao mesmo tempo, espaços para a produção – por meio da capacitação em alguma ferramenta midiática – e reflexão, que possibilita uma formação prático-reflexiva em busca de uma “cidadania ativa” (RIVOLTELLA, 2012, p. 26).

No novo contexto social, a Mídia-Educação torna-se um fator importante de cidadania ativa: é muito difícil, em nossa sociedade sermos cidadãos ativos sem nos valermos da Mídia-Educação. Então, a tarefa da Mídia-Educação e da educação para a cidadania vai se compondo (RIVOLTELLA, 2012, p. 26).

Instituir uma perspectiva cidadã nas oficinas privilegia, de forma intrínseca a suas atividades, o caráter não formal (que não impossibilita a realização no âmbito formal de educação) que abre espaço para o trabalho com temas interdisciplinares de grande relevância sociocultural – como é o caso dos megaeventos esportivo – e com um viés interinstitucional. Como exemplo, podemos destacar a realização, durante os anos de 2012 e 2013, de oficinas sobre a Copa do Mundo de 2014 e os direitos da infância, uma iniciativa da Andi e do UNICEF. Para a realização das oficinas, as instituições convidaram pesquisadores que analisam os temas Mídias e Esporte. Em encontros pontuais, tais pesquisadores tiveram a oportunidade de apresentar aos jornalistas responsáveis pela cobertura do megaevento em grandes veículos brasileiros de mídia impressa, uma perspectiva mais mídia-educativa na relação entre esporte e mídia,

propondo novas práticas e mostrando novos pontos de vista relacionados ao tema<sup>12</sup>.

Além das possibilidades interdisciplinares e interinstitucionais, as oficinas mídia-educativas também oferecem a oportunidade de adoção de novas metodologias, mais participativas e colaborativas, na relação entre mídias e educação. Nesse ponto, elas se apresentam como um importante espaço para a realização de um trabalho intercultural, que se abre para “outras educações” (RIVOLTELLA, 2012, p. 26).

Adotar *abordagens de comunicação participativas* – entendidas como estratégias comunicativas de promoção e participação com o objetivo de intervir e mudar uma determinada situação social chamando atenção para ela e instituindo, assim, um debate social sobre o tema (WHITE, 1994) – significa abarcar e valorizar os diversos saberes, abrindo igualmente espaço para os diversos pontos de ser e estar na sociedade. Nesse sentido, nos voltamos a Freire (2011) quando este aponta que a educação se dá nessa relação dialética entre cultura e ambiente, que recusa os olhares uniformizadores e admite as diversas comunicações nesse processo.

Assim, no contexto dos megaeventos esportivo, entendemos que a realização das oficinas em Mídia-Educação apoiadas pelas abordagens de comunicação participativas se configuram como um importante espaço, tanto para o debate quanto para a criação de estratégias comunicativas, e para a ação. Um exemplo é o *vídeo participativo* (WHITE, 2003; ALVAREZ, 2009; ZANOTTI, 2013), que surge como uma metodologia que congrega as características principais da Mídia-Educação no seio de uma educação para a cidadania. Possibilita criar, comunicar,

---

12 O professor Giovani De Lorenzi Pires foi um dos pesquisadores convidados da rodada de oficinas realizadas pela Andi e Unicef. Os debates sobre os direitos da Infância e Juventude no contexto dos megaeventos culminaram no Guia de referência para a cobertura jornalística (2014) (Link disponível nas Referências deste texto).



participar e, acima de tudo, refletir sobre uma realidade social utilizando como tema seu próprio contexto sociocultural. O vídeo participativo é definido como

Um conjunto de técnicas que envolvem um grupo ou comunidade na produção e criação de seu próprio filme que propicia ao grupo ou comunidade agir para a resolução de seus problemas, ao comunicar suas próprias necessidades para influenciadores, decisores ou outros grupos e comunidades (LUNCH, 2006, p. 10, tradução livre).

Assim, indagações normalmente feitas na análise dos produtos de mídia, ou seja, na perspectiva reflexiva, mudam o foco do telespectador para o produtor, deslocando-o para o que seria a perspectiva do prosumidor (GARCÍA-GALERA; VALDÍVIA, 2014). Assim, ao questionar: *a quem essa mensagem se endereça? Que público quer atingir e por quê? Em qual perspectiva histórica ela se pauta? Quais “vozes” estão expressas? Quais foram “caladas”? Quais estratégias usadas para chamar a atenção e fazer com que quem está assistindo se sinta incluído/representado/sensibilizado? Como os elementos e códigos usados nesse gênero específico (audiovisual) afetam o que vemos, ouvimos ou lemos (trilhas, fontes, cores etc.)? Como outros públicos podem interpretar o mesmo produto da mídia?* – questões caras a uma abordagem mídia-educativa – quem produz percebe que, tanto no produto por ele criado quanto nos veiculados nos mais diversos canais e em vários formatos, há embutido naquelas imagens, locuções, transições, recortes, planos e enquadramentos, a *intenção* de que o produziu.

O contexto de produção reflexiva proposto pelo vídeo participativo nos coloca frente a uma das características mais importantes da cultura digital: o viés colaborativo e participativo nos processos de construção de sentido e aprendizagens. Neste sentido, é interessante refletir sobre o termo *multiliteracies*<sup>13</sup>

---

13 Dependendo da inclinação teórica, o conceito de *multiliteracies* – ainda em construção no Brasil – pode ser traduzido como multialfabetizações ou multiletramentos.

(NEW LONDON GROUP, 1996) que, de forma breve, se refere às múltiplas capacidades de ler e compreender as mensagens midiáticas, levando-se em consideração questões sociais e culturais que ali incidem. Com a produção reflexiva da metodologia do vídeo participativo aliado à realização de oficinas no contexto da Mídia-Educação Física, estamos falando de algo que, longe de ser uma novidade, já foi realizado nas pedagogias fundadas por Freinet e Freire. Trata-se de tornar a aprendizagem um processo participativo, para que os alunos (de todas as idades) sejam tomados como sujeitos ativos, críticos e pensantes.

Mas, será que ao considerar os produtores sob o conceito de *prosumer*, ou na perspectiva “prima-irmã” a essa, a de *producer* (BRUNS, 2009) – que significa o entrelaçamento entre posições de *produção* e *uso* das mídias e seus conteúdos questionando, igualmente, o lugar do emissor e do receptor no contexto da cultura digital (FERRARI *et al.*, 2011) – questões como hierarquia na construção, veiculação e consumo das mensagens, caras as estratégias das mídias de massa, estariam resolvidas? Deixaríamos de questionar a relação entre ética e estética na produção de conteúdos midiáticos, participativos ou de massa, em prol da ampla participação?

## **(Mais) algumas considerações**

As questões que fecharam o tópico anterior – propositalmente amplas e abertas – surgem como uma provocação, mas também como um convite. Convoca a pensar que as ações realizadas e ponderadas em um campo em vias de edificação, como o da Mídia-Educação Física, bem como o da própria Mídia-Educação, embora ativas, ainda são incipientes em um contexto permeado pelas tecnologias e mídias digitais. Por meio de suas estratégias, as novas mídias (nem tão novas assim) dão a impressão de participação, ao mesmo tempo em que as “velhas” mídias de massa (ainda) aparecem fortalecidas e, constantemente, renovadas.

Mas as questões também provocam, sobretudo quando afirmam que, apesar de incipientes, as atividades realizadas em cada oficina são contribuições fecundas que arquitetam o próprio campo da Educação Física, auxiliando-o no enfrentamento dos desafios e apontando possibilidades de intervenção – educativa, social, pedagógica. E em um país no qual o esporte se constitui como um campo social e cultural, acreditamos que a interação com as mídias de forma crítica, criativa e cidadã – seja por meio das oficinas ou mesmo em um conversa de professores com alunos – se constitui como uma oportunidade para vivências e experiências reflexivas. Neste cenário, uma nova forma de ser, estar e se relacionar se constrói, tecendo juntamente a possibilidade de transformar receptores em produtores, para novamente os localizar como receptores, mas das obras produzidas por eles mesmos.

Assim, apoiados nas abordagens de comunicação participativas, as estratégias mídia-educativas propõem uma atuação que ultrapasse o processo de produção de conteúdos e localize-se também no exercício de acompanhar, opinar e fiscalizar os desdobramentos sociais dos temas tratados pelas mídias. No caso dos megaeventos esportivos realizados no Brasil, esta se desenha como uma possibilidade de localizar e buscar a efetiva representação nesse processo que parece tão distante, mas que envolve a todos para além das meras ilustrações exercidas pelos grandes meios de comunicação.

Como aponta Santin (2009), os megaeventos esportivos se constituem como espaços de contradições, mas também de benefícios, entre eles, o de ser uma grande oportunidade de mobilizar as pessoas. Em seu breve, mas frutífero ponto de vista, ele olha pela fresta dos megaeventos e, como uma curiosa mariposa é atraído pela luz inebriante dos flashes e do brilho que envolve as grandes competições esportivas. Mas ele não se deixa ofuscar e consegue enxergar, ali, duas partes de um mesmo objeto: o esporte e o poder. Acreditamos que o intuito

de olhar e ver para além do “brilho” – que enfeita a relação entre mídias e temas caros ao campo da Educação Física como o esporte, o lazer e a cultura de movimento –, deve pautar os esforços da Mídia-Educação Física.

## Referências

- ALVAREZ, Gabriel O. **Satereria**. Manaus: Valer, 2009.
- ANTUNES, Scheila A. **O “país do futebol” na copa do mundo: estudo de recepção ao discurso midiático-esportivo com jovens escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Florianópolis, *PPGEF/UFSC*, 2007.
- AZEVEDO, Victor. **Jogos eletrônicos e educação: construindo um roteiro para sua análise pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis, *PPGE/UFSC*, 2011.
- BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-Educação: contextos, histórias, interrogações**. In: FANTIN, Monica, RIVOLTELLA, Pier Cesare. (Org.) **Cultura digital e escolar: Pesquisa e formação de professores** (p. 31-56). Campinas: Papyrus, 2012.
- BEVORT, Eveline. & BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 30, p. 1081-1102, 2009.
- BIANCHI, Paula. **Formação continuada em Mídia-Educação (Física): ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/SC**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), *PPGEF/UFSC*. Florianópolis, 2009.
- BIJOKAS, Alexandra; ROTHBERG, Danilo. La educación en medios y las políticas educativas brasileñas para la mejora del aprendizaje. **Comunicar**, v. 43, pp. 113-122, 2014. Disponível em: <<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=43&articulo=43-2014-11>>. Acesso em: 8 nov. 2014.
- BRUNS, Axel. Blogs, **Wikipedia, Second life, and Beyond: from production to produsage**. New York: Peter Lang, 2009.
- FANTIN, Monica, RIVOLETLA, Pier Cesare (Org.). **Cultura digital e escola. Pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012.

..... **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália.** Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FERRARI, Rodrigo D. *et al.* Copa digital: blogs antecipam 2014. In: PIRES, Giovani De Lorenzi. **O Brasil na Copa, a Copa no Brasil.** Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011.

..... **Gestão da informação e conhecimento em esporte e lazer: o caso do repositório institucional da rede CEDES.** Dissertação (Mestrado em Educação Física). Florianópolis, PPGEF/UFSC, 2012.

FREINET, Celéstin. **O Jornal escolar.** Lisboa: Editorial Estampa, 1974. Disponível em: <[www.jornalescolar.org.br/o-jornal-escolar](http://www.jornalescolar.org.br/o-jornal-escolar)>. Acesso em: 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALDINO DA COSTA, Antonio. **Moda/indumentária em culturas juvenis: símbolos de comunicação e formação de identidades corporais provisórias em jovens de ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Educação Física). Florianópolis, PPGEF/UFSC, 2006.

GARCIA-GALERA, Maria Carmen; VALDIVIA, Angharad. Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. **Comunicar**, v. 43, 10-13, 2014. Disponível em: <<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=43&articulo=43-2014-31>>. Acesso em: 8 nov. 2014.

GIRARDELLO, Gilka; OROFINO, Maria Isabel. Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a Mídia-Educação no Brasil. **Comunicação, Mídia e Consumo**, v. 9, p. 73-90, 2012 Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/312>>. Acesso em: dez. 2012.

GRANDES EVENTOS ESPORTIVOS E DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: guia de referência para a cobertura jornalística. Brasília, DF: ANDI, Conanda, 2014. Disponível em: <<http://www.andi.org.br/infancia-e-juventude/publicacao/guia-de-referencia-para-a-cobertura-jornalistica-grandes-eventos-esp>>. Acesso em: 8 nov. 2014.

JENKINS, Henry. **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century.** 2011. Disponível

em: [http://www.macfound.org/media/article\\_pdfs/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](http://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF)

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo**. Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Loyola, 2004

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**. v. 66, n. 1, Massachusetts, 1996. Disponível em: <<http://www.newliteracies.com.au/what-are-new-literacies/?/138/>>. Acesso em: 15 out. 2011.

OLIVEIRA, Márcio Romeu Ribas. **O primeiro olhar**: experiência com imagem na educação física escolar. Dissertação (Mestrado em Educação Física). PPGEF/UFSC. Florianópolis: 2004.

PEREIRA, Rogério Santos. **Avatares no secondlife**: corpo e movimento na constituição da noção de pessoa on-line. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Florianópolis, PPGEF/UFSC, 2009.

PIOVANI, Verônica Gabriela S. **Escola, tecnologia e sociabilidade na educação física**: intercâmbios pedagógico-culturais no âmbito do plano CEIBAL e PROUCA. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Florianópolis, PPGEF/UFSC, 2012.

PIRES, Giovani De Lorenzi; LAZZAROTTI FILHO, Ari; LISBÔA, Mariana. Educação Física, mídia e tecnologias – incursões, pesquisa e perspectivas. **Kinesis**, Santa Maria/RS, v. 30, n. 1, p. 55- 79, 2012.

PIRES, Giovani De Lorenzi. **Observando o Pan Rio/2007 na mídia**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Brasil na copa, a copa no Brasil**. Florianópolis; Tribo da Ilha, 2011.

POFFO, Bianca Natália. **Formação de professores e periódicos on-line**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Florianópolis, PPGEF/UFSC, 2014.

QUARANTA, A. M. **Formação de professores de Educação Física na modalidade de educação a distância**: experiências docentes no estágio supervisionado. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Florianópolis, PPGEF/UFSC, 2011.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Retrospectivas e tendências da pesquisa em Mídia-Educação no contexto internacional. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Org.). **Cultura digital e escolar**:

Pesquisa e formação de professores, p. 57-94). Campinas: Papirus, 2012.

SANTIN, Silvino. **Megaeventos esportivos no Brasil: benefícios – contradições**. Motrivivência ano XXI, n. 32/33, p. 332-334 jun.-dez./2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2009n32-33p332>>. Acesso em: 8 nov. 2014

SANTOS, Silvan Menezes dos. **Megaeventos esportivos, Educação Física e Convergência Digital**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Florianópolis, PPGEF/UFSC, 2014.

WHITE, Shirley A. **Participatory Video. Images that Transform and Empower**. New York: Sage Publications Pvt. Ltd, 2003.

ZANOTTI, Ana. Olhares em progresso, Olhares em processo: Uma experiência de vídeo participativo com jovens que habitam um espaço fronteiriço. **iluminuras**, Porto Alegre, v. 14, n. 32, p. 123-145, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/37747>>. Acesso em: 15 maio 2014.

# Os usos da fotografia na Educação Física escolar

*Márcio Romeu Ribas de Oliveira*

## Olhando “novamente” a mesma imagem

Este texto revisitado objetiva problematizar os possíveis usos da imagem fotográfica na Educação Física escolar. É pertinente indicar que o tecido para estabelecer nossas indicações sobre tal temática não indica a resolução completa desses usos, de forma a inventar um “manual”, mas sim de pensamos de maneira coletiva na imagem e seus mais diversos possíveis em nosso cotidiano. De tal forma que possamos investir nessas situações para discutir essas possibilidades críticas, criativas e éticas com as imagens na Educação Física escolar.

A sociedade contemporânea estabelece no campo da imagem um dos seus principais artefatos culturais e não é nenhuma novidade tal temática, que por vezes é recorrente em nossa sociedade. É nas práticas de visibilidade e do olhar que o mundo e suas formas de sociabilidades são sendo tecidas na vida cotidiana. É na imagem e no seu consumo uma das principais formas de estabelecermos nossos contatos sociais, de tal maneira que as práticas culturais do olhar são hipertrofiadas nas mais diversas redes sociais.

---

1      Esse texto é um exercício de atualização de Oliveira (2005).



Para Sontag (2004, p. 13) “em primeiro lugar, existem à nossa volta muito mais imagens que solicitam nossa atenção”. Num simples clique na página inicial na rede social de maior incidência no Brasil, podemos indicar a importância da citação acima, somos instados a praticar nosso olhar para inúmeras imagens que são de seus mais diversos sentidos, desde as imagens de animais, ícones da cultura pop, imagens do corpo outro, anúncios de consumo explícitos arranjados pelas buscas mais frequentes, uma verdadeira maquinaria produzida pelos caminhos que trilhamos nas redes telemáticas, o que indicia que nossas imagens mais cotidianas são organizadas pelas preferências de nossas curtidas, comentários e compartilhamentos.

Nosso mundo-imagem (SONTAG, 2004) vivido nas redes virtuais seria um mundo “fantasmagórico” do uso de nossas ideias de consumo e identidades verificadas pela rede. E que incidiria no sentimento de entendermos essas imagens, em especial a fotografia, como uma possibilidade mimética de representar o mundo real de nossas imagens virtualizadas e também como uma experiência lúdica de desconstrução do real (DUBOIS, 2004) como uma linearidade vivida por uma única identidade.

De tal encantamento pelo excesso que percorre o nosso cotidiano, nossas práticas culturais do olhar são essenciais para compreendermos a sociedade moderna, não esquecendo que essas práticas são produzidas na/pela e com a cultura, como argumenta Achutti (1997, p. 42) “o olhar não é individual, ele é determinado social e conjunturalmente”. Isso dito é pertinente na produção de nossas práticas culturais do olhar no jogo das redes comunicacionais e nos desejos produzidos pelo consumo e na necessidade disso na sociedade.

Walter Benjamim, no século XX, acreditava que a vida moderna se envergava em situações vividas pelo sujeito moderno nos diversos mergulhos na dispersão e na atenção, que forjariam a aura subjetiva da modernidade, traduzirei essas investidas

da vida vivida como os sentidos da “experiência” e a da “vivência”, sintonizadas nas práticas culturais do olhar. Se nessa tradução possibilitarmos o envolvimento dessas práticas à imagética contemporânea e traçarmos essas situações, é bem possível perceber que essas possibilidades envolvem o tema da imagem e acionam os sentidos de atrair, seduzir, transmitir, plugar, conectar, imaginar, vender, informar, substituir, de tal modo que nossas atuações, em grande maioria, são dadas pelas nossas experiências e vivências mediadas por meio de imagens (DEBORD, 1997) na contemporaneidade.

Essas situações podem ser atestadas nas palavras de Joly (2003, p. 19, grifos meus), ao se referir ao conceito da palavra imagem:

Instrumento de comunicação, divindade, [...] assemelha-se ou confunde-se com o que representa. Visualmente imitadora, pode *enganar ou educar*. Reflexo, pode levar ao conhecimento. A Sobrevivência, o Sagrado, a Morte, o Saber, a Verdade, a Arte, se tivermos um mínimo de memória, são os campos a que o simples termo “imagem” nos vincula. Consciente ou não, essa história nos constituiu e nos convida a abordar a imagem de uma maneira complexa, a atribuir-lhe espontaneamente poderes mágicos, vinculada a todos os nossos grandes mitos.

Nessa multiplicação de sentidos e seus mais diversos significados é possível interpretações e ressignificações, que são estabelecidas na relação das práticas subjetivas com as imagens, e de seus suportes que vão tecendo a ideia provisória desse nosso mundo imagem entendida através das experiências e vivências do real. E são de certa maneira o que pensamos do mundo e como essas imagens comunicam o mundo que nossas redes sociais pensam de nós em relação ao mundo, sendo essas imagens nos suportes fotográficos, nos vídeos postados ou vistos no site de vídeos, dos canais de música e de notícias, ao gosto do cinema, nossas preferências políticas e das variedades do entretenimento, imagens replicadas em grandes quantidades. Elas apontam uma pretensa prática subjetiva que, vez por outra,

como um robô com vontade própria, emerge em nossas práticas de olhar.

Para Santi (2003, p. 4, grifos meus), a imagem tratada pela indústria, produz:

A questão da produção cultural, da indústria do entretenimento e da imprensa – de uma outra forma – têm, na sua origem, uma relação com a questão artística, que remonta aos primórdios da filosofia. Trata-se da legitimidade “ontológica” da imagem, de tudo aquilo que significa a duplicação do real. O poder ambíguo da imagem está na sua independência para como a realidade efetiva, a possibilidade de ser manipulada, moldada, segundo todo tipo de apelo. Lentamente, a produção de imagem sai das mãos dos artistas e de sua produção artesanal e limitada, para transformar-se em cópias infinitas e imateriais de uma realidade distante e perdida.

A imagem industrializada vai sendo produzida e transformada em suas mais diversas formas de experimentarmos e vivenciarmos a realidade, é por meio delas que vão sendo tecidas nossas subjetividades, elaborando aquilo que pretendemos ser em nossas muitas identidades, praticadas e pensadas em ver e ser nos mais diversos tempos e espaços de nossas vidas.

Necessariamente tal percepção não abandona o caráter revolucionário apontado por Walter Benjamin (1985), no ensaio sobre a Reprodutibilidade técnica, a respeito da fotografia e do cinema. Para o pensamento benjaminiano, a produção em série desses artefatos teria um poder transformador, no sentido potencial da dessacralização da arte, na tessitura de uma aproximação dos sujeitos e suas reproduções artísticas, através dos processos reprodutivos, entendendo isso como certo desprendimento acerca da primazia da pintura “pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho” (BENJAMIN, 1985a, p. 167).

A fotografia desterritorializa o corpo na produção da arte, impingindo uma mudança na técnica da arte, se a mão

não é mais responsável pela imediata realidade cabe ao olho e as práticas de olhar o instante que se dedica ao tempo e ao espaço que indicia o real. Entendemos que isso desloca e descentra, alterando a condição presente valorada na exposição e no culto da obra, característica da aura individual da pintura, como algo que seria intangível no corpo, não perceptivo pela necessidade sensorial do contato, e que na fotografia seria uma imensa novidade no trânsito do componente aurático pela fina pele nas extremidades pulsantes de nossas mãos.

Para Benjamin a fotografia e o cinema coletivizavam a assistência e alterariam os modos de recepção. Essas alterações subjetivas na apropriação da coisa artística evidencia tal potencial coletivo, fruto da “reprodutibilidade técnica imprimida pela fotografia e pelo cinema”, pressupostos revolucionários, aos quais Benjamin era um defensor. Transformando o sentido da arte, autonomizando o sentido aurático. Indiciando a necessidade de superação de tal compreensão na obra fotográfica, o que poderia ser não mais o potencial de fruição individual e única, instituídos através da pintura, mas, a alteração da relação do sujeito com a obra de arte, uma relação estética de mobilidade incessante estabelecida pela multiplicidade que o suporte fotográfico organiza no devir das práticas de nossos olhares.

Benjamin foi um visionário das emergências da modernidade, como na passagem a seguir, “transformações sociais muitas vezes imperceptíveis acarretam mudanças na estrutura da recepção, que serão mais tarde utilizadas pelas novas formas de arte” (BENJAMIN, 1985a, p.185). Ao indicar tal devir é muito claro que essas possibilidades produzidas pela proliferação das imagens se tornariam um dos motores das mudanças em nossas redes de sociabilidade contemporâneas. Benjamin já percebia essas alterações nas formas de nossas sociabilidades cotidianas e Debord, irá reafirmar, a moderna sociedade vai se fundar no espetáculo. Benjamin com seu passo *flâneur* e suas

práticas de olhar as passagens na cidade modernizando-se, era tocado pelos sentidos de mudança que iam sendo imaginados.

E na relação direta com essas mudanças nos caminhos da metrópole, revelava os negativos do século XX, e os guardava em seus textos fotográficos como pequenas fotografias das imagens captadas pela escrita em crônica. A máquina de fotografar, que além de capturar as almas e os modos de se viver avaliava o que estaria em potência no futuro, o devir das possibilidades.

Benjamin apontava na fotografia um aspecto lúdico na interpretação do real, essa dimensão lúdica na representação do real, implica nas possibilidades de inventar e experimentar outras tessituras com os bens culturais, a possível infinidade de reproduções ampliariam as diversas tentativas da fotografia na apreensão de determinados temas, situações, perspectivas, uma experiência singular de brincar com as estéticas dos nossos olhares.

Diante das experiências com as técnicas da fotografia é possível perceber o estabelecimento de relações entre os que praticam a fotografia e seus espaços e tempos, essa prática aponta a experiência de recolher-se e de fixação da atenção nos quadros que se enquadram na lente, aspecto relevante no estado atual de dispersão excessiva pela presença maciça de suportes que nos organizam na dinâmica das cidades, parar e fixar é um prática de interação na “leitura” das imagens no contemporâneo “assim como as fotos dão às pessoas a posse imaginária de um passado irreal, também as ajudam a tomar posse de um espaço que se acham insegura” (SONTAG, 2004, p. 19).

A metáfora de José Saramago, quando argumenta a respeito de nossa “cegueira branca” indica que nossos olhares ao mundo e no mundo percorrem as possibilidades do sujeito com as imagens na contemporaneidade, e são excessivamente fluídas nas lógicas do sentimento de consumir o que as imagens

nos impulsionam, dentre esse aspecto é imprescindível estabelecermos essa emergência socialmente vivida como proposta problematizadora na escola, e, por conseguinte, na educação física escolar.

Aprendemos a ver apenas o que praticamente precisamos ver. Atravessamos nossos dias com viseiras, observando apenas uma fração do que nos rodeia. Os homens modernos não são bons observadores, e o uso de uma máquina fotográfica pode auxiliar sua percepção (ANDRADE, 2002, p. 54).

A afirmação da autora indica a necessidade de experimentar o olhar nos espaços e tempos da escola e nessas problematizações, quem sabe, ressignificar os sentidos do que nos cerca, proposta emergente vinculada aos pressupostos de um sentimento educacional contemporâneo que articula a necessidade de compreensão e apreensão da Mídia-Educação como uma importante maneira de ampliar a formação cultural crítica e emancipada dessas tecnologias de comunicar e informar e pensar na convergência que os meios produzem. A fotografia pode nos revelar outras narrativas históricas, muitas vezes solapada e ausente das narrativas oficiais.

Essas considerações também apontam que a apropriação dessa linguagem acompanha uma subversão da linguagem desses meios, e que é uma das propostas ventilada pelos situacionistas, pois é perceptível que a hegemonia das imagens veiculadas, em sua maior abrangência, está vinculadas ao mercado, a lógica de consumo, e nas redes sociais há um hiper-realismo fetichizado de si mesmo e na supremacia da felicidade, como um estado de atenção de si mesmo como produto dessa identidade hipertrofiada de si. O que conforma um sentido de adaptação, apresentado apenas pela condição única das imagens na contemporaneidade vinculadas a essa lógica e também nas condições dos aspectos da comunicação e da informação nas dinâmicas escolares.

## A fotografia e seus possíveis no tempo

Com as modernas transformações da sociedade iniciadas no século XVIII, muitas novidades surgiram, entre elas, a máquina de fotografar, o que modificou as práticas culturais das maneiras do olhar o cotidiano e das pessoas, formas de ser e viver, modos e sentimentos estariam em alguns instantes imortalizados, para outros mortalizados, cidadãos teriam suas “almas roubadas”, vivências na cidade seriam eternizadas e o real produzido pelas lentes, ângulos e perspectivas, organizado muitas vezes pelo olhar transformador e/ou representado. Essas invenções atualizam as maneiras de nos relacionarmos com os sentidos da modernidade e são questões que acompanham e transformam o mundo até agora.

Em pleno romantismo e em meio a grandes transformações sociais e econômicas, a fotografia já nasce instigante, provocando reações contrárias de artistas e intelectuais. Uma mudança acentuada na sociedade começa a acontecer. Há uma busca compulsiva por fazer-se retratar nos estúdios fotográficos e poder admirar a sua própria imagem, ocasionando uma democratização do retrato, bem mais barato que pinturas a óleo, até um privilégio da aristocracia e da burguesia (ANDRADE, 2002, p. 34).

A fotografia polemiza o estatuto das artes na modernidade, como afirma Dubois (2004), tanto nos campos da arte à ciência, pois essa “arte” industrial problematiza o culto e o valor investidos na pintura, e acaba provocando mudanças na arte. É perceptível polemizar a ideia da representação do real, da ideia de sua transformação pelo olhar e as impossibilidades da fotografia captar a totalidade pelas lentes da objetiva. Entretanto, essas invenções apontam os sentimentos do porvir que estão sendo gestados pelas transformações ocorridas e se emaranham com as novas possibilidades dessas invenções. Conforme Benjamin (1985b), ao comentar sobre a fotografia e sua defesa no campo das ciências, o físico Arago ressalta as contribuições da fotografia em nos mais diversos campos da

ciência, como na astrologia, na filologia, entre outros, a fotografia aparece como um “instrumento” objetivo para captar os instantes e reproduzi-los ao infinito.

Nas sociabilidades modernas e já em franca popularização, a fotografia frequenta casamentos, festas, aniversários, nascimentos e óbitos. A fotografia é a própria representação das imagens da cena urbana da época “todas essas imagens nos levam a resgatar o prazer do instante, do momento presente e do ausente, daquilo que passou, mas que permanece na memória” (ANDRADE, 2002, p. 49). A dimensão espaço e tempo na fotografia está exposta, através da fotografia é possível inventar outras realidades, um deslocamento que não necessita localizar-se em nenhum lugar, uma passagem pela prática industrial no olhar do outro “a natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente” (BENJAMIN, 1985b, p. 94).

Para Benjamin há um sentido de agitação, nos elementos das mostras fotográficas, para ele, “Wiertz pode ser considerado o primeiro que, se não a previu, ao menos postulou a montagem como uma utilização da fotografia para fins de agitação” Benjamin (1991a, p. 34). Entretanto é necessário implementar nesta discussão os elementos de dissimulação e perspectivismo da realidade, o que pode ser visto como a arquitetura das imagens fotográficas, principalmente no que diz respeito à relação dos objetos e seus sujeitos “embora a câmera seja um posto de observação, o ato de fotografar é mais do que uma observação passiva” (SONTAG, 2004, p. 22), a fotografia elabora o real, é um ato consciente e carregado pelo olhar de quem fotografa, assim como, não caberia à totalidade do olhar do fotógrafo, é um recorte estabelecido pelo olhar de quem fotografa.

Metaforicamente é possível pensar tais questões. O mar numa fotografia, por exemplo, existe possibilidade de que ela seja o mar em todas as suas possibilidades? Mas, uma imagem que se



refere ao mar? E como uma possível imagem do mar, é cultural que seja diferentemente semelhante a ele? Numa imagem do mar caberia uma variedade de sensações e informações que recebemos quando olhamos o mar? São experiências diferentes? Mas na imagem do mar é possível comportar o mar em si? Seus cheiros, seus ventos, seus sons? Mas, é possível que possamos nos deslocar no tempo com a imagem do mar e estarmos em outra experiência memorial de nossos corpos com o mar e a fotografia do mar.

Para Santaella e Nöth (2001) a imagem não comportaria a potência da vida real, sua intensidade quente e diferente, sua visceralidade envolvente e experiencial. Entretanto, não é possível compreender essas experiências numa dinâmica de juízo de valor, mas como as diferenças que percorrem o humano na moderna sociedade, de forma que possamos perceber as diferenças e possibilidades que estruturam nossas sociabilidades contemporâneas. A imagem fotográfica amplia nossas realidades, entendendo que a imagem elabora uma nova modalidade do que foi “apropriado pelo ato de fotografar” (SONTAG, 2004). A experiência do sentir o mar não pode ser entendida pela fotografia do mar, como comentamos, o mar referente acaba se tornando mais uma experiência do mar, o mar fotográfico.

Para Barthes (1984, p. 14 e 15), a imagem fotográfica

[...] foto, com efeito, jamais se distingue de seu referente (do que ela representa), ou pelo menos não se distingue dele de imediato ou para todo mundo (o que é feito por qualquer outra imagem, sobrecarregada, desde o início e por estatuto, com o modo como o objeto é simulado): perceber o significante fotográfico não é impossível (isso é feito por profissionais), mas exige um ato segundo de saber ou de reflexão.

Barthes argumenta que a fotografia é o instante da morte na vida, “a fotografia é a micro experiência da morte”, o tempo ausente e fixo “reproduzida ao infinito”. O que aflora aspectos subjetivos na captura do real, ao clicar a máquina os instantes fixados são possíveis interpretações do sujeito que pratica esse

real, não podemos esquecer que as práticas do olhar são tecidas em nossas experiências sociais e culturais, de tal forma que as fotografias estão marcadas por essas experiências em nossos olhares, são as feridas pontuadas na fotografia e na prática de olhar a fotografia, pensadas como o *punctum* das imagens, o que organiza e significa o que olhamos numa imagem/fotografia. Essa relação subjetiva implica na dimensão estética dos nossos olhares, uma dimensão de fruição de quem pratica atenção e dispersão dos sentimentos que vão sendo elaborados nas imagens.

A fotografia enquanto documento aponta uma relação entre a ciência e a arte, pois a fotografia transita nessa linha, como um elemento de caráter artístico e científico desde o princípio da sua invenção. No contemporâneo é um importante instrumental de pesquisa nas ciências humanas e sociais, como na antropologia visual que escreve por meio de imagens fixas e movimento os temas que compõe o tecido social e suas narrativas visuais.

A fotografia, no entanto, é apenas uma imitação, uma reprodução; registra paisagens, acontecimentos, sem chegar ao que eles realmente são, afirma Lévi-Strauss. Para ele, não podemos falar de arte, pois fotografia não é arte, é mecânica e documental. Eis o velho diálogo entre fotografia e arte: a pintura não pode ser substituída por um processo que não tem linguagem própria. Mas a fotografia mudou o comportamento do mundo! (ANDRADE, 2002, p. 31).

A fotografia pode ser um elemento importante nas pesquisas, para Guran (2000, p. 155) “a fotografia feita com o objetivo de se obter informações e a fotografia feita para demonstrar ou enunciar conclusões”. O registro do trabalho feito no campo de pesquisa é um caminho para entender o campo a partir da fotografia. Outra possibilidade é a narrativa foto etnográfica proposta pelas imagens, uma textualidade imagética dos tempos e espaços que teceram a pesquisa.

Então os usos do material fotográfico podem refinar e problematizar nossos olhares, como elemento teórico e metodológico dos estudos, e participar como fenômenos constitutivos da pesquisa. Para Guran (2000), a fotografia indicia as comunidades socialmente em suas identidades comunitárias, quando são fotografadas. Para Silva (2000, p. 67) a fotografia no seu uso metodológico tem como “objetivo da metodologia da fotografia não foi o de usá-la como pura e simples ilustração, anexo ou ausência de conteúdo”, mas para possibilitar o uso de um cenário próximo do cotidiano, visível pela presença de imagens e sons nesses espaços. A fotografia é uma metodologia de pesquisa que documenta a realidade “Mead e Bateson nos deixaram a ideia de que os materiais visuais, fotografias, por exemplo, antes de serem cópias da realidade, são ‘textos’, afirmações e interpretações sobre o real” (ACHUTTI, 1997, p. 25). A fotografia elabora um olhar sobre o real, um referente da linguagem fotográfica que acaba sendo a essência captada pela objetiva.

Pensando na interpretação e na análise das imagens “a abordagem analítica [...] depende de certo número de escolhas: a primeira é abordar a imagem sob o ângulo da significação e não, por exemplo, da emoção ou do prazer estético” (JOLY, 2003, p. 28). As fotografias produzem “na mente daquele ou daqueles que o percebem uma atitude interpretativa” (*op. cit.*, p. 29). Na mesma toada “uma análise não deve ser feita por si mesma, mas a serviço de um projeto” (*op. cit.*, p. 42), que responde à compreensão dos nossos olhares. E nas formas de tratar as imagens e perceber a complexidade no trabalho com imagens, em suas singularidades, como: a dimensão da fotografia como possibilidade de representar o real. Como uma elaboração subjetiva pelo sujeito que fotografa, nas tramas da cultura. E, por fim, o sentido do objeto como referência, nas afirmativas propostas por Dubois (2004).

## As possibilidades da fotografia na Educação Física

No campo da Educação Física escolar, no que se refere à prática pedagógica, os usos e experiências com a fotografia, ao que tudo indica, ainda são frágeis na sua relação com as manifestações da cultura de movimento. Nesse sentido, insistimos em aproximar tais temáticas, problematizando essa discussão. Uma das coisas relevantes é perceber que na sociedade contemporânea a presença das imagens é um dos elementos que podem contribuir para a discussão dos temas que compõe a educação física escolar, questão que é visível no uso das redes sociais. No campo das práticas corporais relacionadas com os temas do jogo, o esporte, as lutas, a dança e a ginástica podem sofrer um deslocamento no que envolvem a cultura de movimento na escola, entendidas, em sua maioria, como instrumentos do rendimento e da performance corporal.

Dialogar através das manifestações da cultura de movimento “congeladas” pelo argumento da “objetiva”, tornaria possível outras narrativas e discursos acerca da cultura de movimento, enfim outras práticas culturais de nossos olhares, deslocadas através da produção de crianças e jovens que se envolvem nessas manifestações, o que poderia contribuir de forma efetiva para a elaboração de outros sentidos e significados sobre a cultura de movimento e suas variantes na cultura juvenil e infantil. Nesse sentido, um texto passa a ser fundamental para compreendermos o tema e argumentar para a interlocução da fotografia com a Educação Física escolar.

Betti (1994) trata das conexões entre as práticas corporais da cultura de movimento e as mais diversas linguagens que participam do cenário da educação física contemporânea. Percebo como embrionário nas discussões no campo da Educação Física e os signos imagéticos com a prática escolar, “já que a Educação Física está carregada de signos, não só signos linguísticos *stricto*

*sensu*, mas signos corporais, *imagéticos* (grifos meus), do movimento, dos olhares, dos toques [...]” (BETTI, 1994, p. 42).

As provocações sobre as linguagens que são fundantes nas manifestações das práticas culturais de movimento na Educação Física, entretanto o que se percebe é que essas linguagens não estão presentes nas práticas pedagógicas na escola. O mais corriqueiro são as manifestações corporais traduzidas pela hegemonia das práticas esportivas, em sua maioria como fim em si mesmo. Em outra perspectiva, o professor Giovani De Lorenzi Pires argumenta a substituição da experiência formativa pela vivência esportiva em sua mediação tecnológica, para o autor “pode-se considerar que, enquanto a experiência formativa resulta de certo grau de reação pensada, refletida, extraída, incorporada e transformada, a vivência parece estar mais associada à condição de espectador, que se adapta aos estímulos percebidos” (PIRES, 2002, p. 24).

A problemática apontada, nos leva a refletir sobre a hipertrofia dos meios de comunicação de massa e seus desdobramentos para a cultura infantil e juvenil, e também qual seria a posição dos professores/as de educação física, na intenção de produzir um discurso crítico e emancipado sobre a cultura produzida pela mídia e refletida na escola.

A intervenção da Educação Física e mais propriamente da Educação Física escolar na tentativa de destravar a formação cultural autêntica não é estabelecido por outro motivo senão o reconhecimento da importância da instituição escolar para uma pedagogia crítico-emancipatória. (PIRES, 2002, p. 36).

No que se refere ao pensamento do professor Alfredo Feres Neto, a presença dessas novas modalidades na cultura de movimento evidenciariam um processo de alienação da prática objetiva, ou então produziriam novas formas de construção de subjetividades na contemporaneidade decorrentes do processo de virtualização.

Para Feres Neto (2003, p. 84),

um bom caminho para que a Educação Física possa contribuir na produção de novas subjetividades, [...] é a incorporação, nas aulas, de momentos de interagir com as diferentes mídias eletrônicas (televisão, internet, rádio), vinculadas à prática, para em seguida produzir material audiovisual sobre o esporte, em uma perspectiva crítica e criativa .

Essas possibilidades clássicas foram e são fundamentais para compreender o atual estado das imagens em nossa sociedade, e mesmo na diversidade de posições há a necessidade de uma proposta educativa na Educação Física que privilegie as mais diversas mídias e dessa possibilidade que a Educação Física escolar se responsabilize pela implementação dessas estratégias, estabelecendo conexões entre a cultura produzida na contemporaneidade, entre elas a fotográfica, e a cultura escolar produzida no cotidiano escolar, o que poderia contribuir para o uso dessas linguagens pelas crianças e jovens, assim como o acesso de forma emancipada a esses bens culturais. A fotografia pode acionar essas formas de olhar o que está acontecendo no espaço da escola.

Essas fotografias/imagens podem nos levar a perceber possibilidades de ressignificar o nosso olhar, enquanto os/as professores/as, e também experimentar novas possibilidades do olhar as manifestações da cultura de movimento na escola. As fotografias, podem de alguma forma enfrentar as questões da cultura de movimento na escola, eminentemente exclusivista e de caráter competitivo, e podem contribuir para estabelecer possibilidades de intervenção que privilegiem outras manifestações na escola, como o lúdico e a experiência no movimento humano. Acreditar na fotografia como uma articuladora dessas situações na escola, e que até agora são pretensões de como podemos praticar tais ações educativas no cotidiano escolar.

Num primeiro momento pode ser utilizada como experiência subjetiva, como apreensão da técnica e registro dos sujeitos que participam das experiências em relação às práticas corporais, o jogo, a dança, o esporte e a ginástica objetivada pelo

sujeito que fotografa essas manifestações. Essa primeira situação é a apreensão do domínio técnico, um primeiro momento de aproximação ao campo fotográfico, a experiência que pode vir a ser comunicada para outrem. Num segundo momento para olharmos as manifestações da cultura de movimento na escola, fotografias dos tempos e espaços em que ocorrem as manifestações da Educação Física, situações estas que podem nos fazer entender quais as práticas que se vislumbram no espaço da escola; como se organizam; quem participa das aulas, relações de gênero nas brincadeiras, jogos e manifestações esportivas. Esse momento é importante para olharmos o cotidiano da Educação Física na escola, perceber o que estamos fazendo em relação às experiências e situações dinamizadas nas intervenções produzidas pela aula de Educação Física, quais os espaços e tempos dessa intervenção. Num terceiro momento como registro do espaço da escola, quais os espaços que são utilizados para a prática corporal? Como é o espaço da Educação Física na escola? Quadras poliesportivas, quadras de areia, campos etc.? Como são orientadas as intervenções, o esporte é predominante nessas intervenções? Essas dimensões espaciais determinam o que deve ser feito nas aulas de Educação Física?

Num quarto momento como registro da produção do/a professor/a que desenvolve as ações educativas na escola. Fato esse que registra e organiza a prática pedagógica do/a professor/a, contribuindo de forma significativa para os fazeres e saberes que fundamentam a intervenção. Dessa forma se articula uma teia de conhecimentos que se relacionam com as manifestações da cultura de movimento, o campo da arte, da história, entre outras disciplinas, podem estar conectadas nessas intervenções. O uso de fotografias pode sensibilizar as crianças e jovens com a cultura de movimento, fotos históricas que podem contribuir para entendermos as transformações do fenômeno esportivo, assim como a memória dessas manifestações nas culturas regionais e locais.

De maneira a perceber a ideia de montagem, *happening* os/as professores/as podem divulgar as fotografias nas redes sociais, o que visibiliza a intervenção e possibilita a conexão dessas experiências com outras produções contemporâneas, sendo as redes sociais um espaço comunicacional por excelência da cultura juvenil e infantil. Esses momentos que por ora apenas identificamos e especulamos tem como objetivo apresentar as possibilidades da fotografia, como elemento didático na Educação Física. Situações que podem ofuscar e descentrar os aspectos de rendimento e performance, e articular outras manifestações que fazem parte da cultura de movimento, como o lúdico e a expressão do movimento humano em suas diversas possibilidades.

## **A Educação Física e a imagem fotográfica**

O que é perceptível e muito visível são as possibilidades que a fotografia implica à Educação Física escolar em tempos de alta comunicação social, nas mais diversas redes. É necessária uma relação em rede, pois essa questão não é um fato isolado da educação física na escola, mas que merece um trato em rede, até por que a presença das imagens na sociedade é um fenômeno que transcende o campo da Educação Física escolar. Assim, é necessário, que os saberes/fazeres que participam da cultura de movimento na escola, como a ginástica, os jogos, as danças, lutas e esportes possam ser ressignificados a partir da construção imagética na escola e assim serem inventados em outras linguagens. Nesse exercício é possível ampliar as possibilidades de entendimento das práticas culturais corporais, esportivas e de lazer que são objetivadas na escola, visto que essas práticas culturais se ressentem de aspectos lúdicos e experimentais.

É possível através dessas produções de artefactos imagéticos a viabilidade do descentramento e ofuscamento das práticas do olhar sobre os aspectos do movimento humano e do corpo



na sociedade contemporânea. De outro modo, são necessárias as experimentações pedagógicas sobre as práticas culturais esportivas e suas interações com outras representações nas mais diversas linguagens, no cotidiano escolar. E dessa relação compreender a contribuição da fotografia como um elemento mobilizador das práticas do olhar com as manifestações da cultura de movimento. Em outro aspecto é necessário não cairmos em armadilhas redentoras sobre a imagem nos processos educativos, é claro que os experimentos com essas técnicas refinam os sentidos das práticas do olhar e suas narrativas, o que qualifica a comunicação das crianças/jovens sobre o que olham no cotidiano, e como esse olhar pode tencionar as práticas da cultura na escola, entre elas a de movimento.

O diálogo com essas linguagens contemporâneas, como a fotografia, o cinema e o vídeo são incrementos na dimensão comunicacional do cotidiano escolar, e não podem merecer atenção apenas nos espaços acadêmicos e científicos, pois são práticas cotidianas que instituem narrativas e imagens na cultura dos jovens e crianças, e qualquer projeto educacional que se pretenda crítico e emancipador deve tematizar essas práticas na escola. O espaço da cultura visual e imagética nos meios responde por enfrentamentos nas narrativas “fantasmagorias” do consumo excessivo que orientam os discursos das imagens na sociedade. E diante disso a formação cultural crítica é um elemento importante para problematizarmos as práticas culturais de olhar, no sentido de atenção sobre as manifestações imagéticas contemporâneas e, assim, subsidiar uma educação capaz de reconhecer, enfrentar e reduzir as desigualdades sociais, também no campo da cultura de movimento.

Acreditamos também que o olhar das crianças/jovens está imerso em momentos dispersos e atentos, e cabe ao professor/a estabelecer os deslocamentos nas aprendizagens em si próprias e nos estudantes, espaços e tempos capazes de colaborar nas ressignificações dessas manifestações. Essas possibilidades

podem necessariamente construir situações que indiquem outra compreensão da educação física na escola. A fim de concluir essas questões é necessário convocar o pensamento de Benjamin (1991b, p. 240) no ensaio sobre a Pequena história da fotografia, que ilustra de forma emblemática o que pensamos: “o analfabeto do futuro não será aquele que ignora o alfabeto, mas aquele que ignora a fotografia”. Diante de tal fato, não podemos negar a importância da imagem em nossa sociedade e, em particular, a fotografia, e a emergência imprescindível de uma leitura crítica e reflexiva sobre as diversas imagens que fundamentam os tempos e espaços da Educação Física na escola.

## Referências

- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho**. Porto Alegre: Tomo Editorial; Palmarinca, 1997.
- ANDRADE, Rosane. **Fotografia e Antropologia: olhares fora-dentro**. São Paulo: Estação Liberdade; Educ, 2002.
- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Walter Benjamin**. São Paulo: Abril cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985a.
- \_\_\_\_\_. Pequena história da fotografia. In: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985b.
- \_\_\_\_\_. Paris, capital do século XIX. In: KOTHE, F. (Org.). **Walter Benjamin: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1991a.
- \_\_\_\_\_. Pequena história da fotografia. In: KOTHE, F. (Org.). **Walter Benjamin: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1991b.
- \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo** 3, outubro, p. 25-45, 1994.

----- . **Janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1998.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DUBOIS, Philippe. **O Ato fotográfico e outros ensaios**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2004.

FERES NETO, Alfredo. Virtualização do esporte e suas novas vivências eletrônicas. In: Mauro Betti. (Org.). **Educação física e mídia**: novos olhares, outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003, pp. 71-90.

GAGNEBIN, Jean Marie. **Walter Benjamin**: os cacós da história. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GURAN, Milton. Fotografar para descobrir, fotografar para contar. In: **Cadernos de antropologia e imagem**. Rio de Janeiro, n. 10, v. 1, p. 155-165, 2000.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus, 2003.

KUNZ, Elenor. **Ensino e Mudanças**. Ijuí: Unijuí, 2001.

OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas; PIRES, Giovani Lorenzi. O primeiro olhar: experiências com imagens na Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: Autores Associados, v. 26, n. 2, p. 117-134, 2005.

----- . Cultura de movimento e fotografia na educação física escolar. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 147-163, dez. 2007. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2873>>. Acesso em: 15 set. 2014.

PIRES, Giovani Lorenzi. A mediação tecnológica do esporte como substituição da experiência formativa. **Corpoconsciência**, n. 9, p. 23-29, 1º semestre de 2002.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTI, Angela Maria Santi Caleidoscópio das ilusões – a questão da verdade em Walter Benjamin (e sua atualização no jornalismo).

**XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.** PUC/Minas, 2003 (anais, CD).

SILVA, Mauricio Roberto. **O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-acúcar: Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?** Campinas: UNICAMP, Tese de Doutorado, 2000.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.



# Jogos digitais e Educação Física:

por uma experiência corporal educativa

*Alan Queiroz da Costa*

## Introdução

A virtualização do corpo no esporte-telespetáculo e nos jogos digitais, bem como as repercussões desse fenômeno na cultura corporal de movimento contemporânea, já foi identificada por diversos estudos, evidenciando o impacto das mídias sobre as crianças e jovens e o consumo das diversas formas de tecnologia por parte destes. Se há alguns anos os alunos não conseguiam frequentar as aulas na escola, sem se “desligar” do último episódio do desenho animado que assistiram na TV, do seriado televisivo ou dos jogos digitais<sup>1</sup>, hoje essa conexão é constante e 24 horas por dia. Antes o consumo das imagens e conteúdos televisivos se limitava ao lar de cada criança ou jovem, ou no máximo à “lan house” onde poderia estar conectados à internet e acessar o conteúdo de sua preferência para assistir ou jogar. Atualmente, apesar dos computadores de mesa (desktops) serem os equipamentos mais utilizados pelas crianças e jovens para acessarem a internet, os aparelhos celulares são a nova tela de convergência que deixa esse público “on line” todo o tempo. Além desses dispositivos, ainda existem os laptops, tablets, videogames e a TV como meios de conexão (CGI.br, 2014, p. 114).

---

1 Utilizaremos “jogos digitais” como sinônimo dos termos videogames, jogos eletrônicos, games e suas variações.

Corroborando com tais dados, recentemente tivemos a publicação da pesquisa “Gerações Interativas Brasil – Crianças e Jovens diante das Telas” (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012) realizada em parceria com o Fórum Gerações Interativas, o Ibope e a Escola do Futuro (USP), que analisou o comportamento da geração de nativos digitais brasileiros diante de quatro telas: TV, celular, internet e videogames com a intenção de entender seus usos. Com 1.948 crianças e 2.271 jovens respondentes pertencentes a um universo que inclui alunos de escolas do ensino público e privado, nas zonas urbana e rural de todas as regiões do país, a pesquisa registrou que 75% dos adolescentes entre 10 e 18 anos afirmam navegar na Internet, enquanto entre as crianças de 6 a 9 anos esse índice é de 47% ou seja, praticamente metade das crianças e jovens está conectada.

Todo esse movimento de novos consumos, prática e comportamentos é algo que ainda está em processo. Acredito que ainda estamos passando pelo que Kerckhove (2009, p.18) chamou de “Tech-lag”, assim como o “jet-lag”, efeito geral de indisposição provocada por viagens aéreas de logo curso, onde as novidades tecnológicas nos deixam como dependentes daquele artefato ou software, mesmo sem saber ao certo o efeito ou sua utilidade. O mesmo autor ainda sugere que, quando essas tecnologias se tornam efetivamente presentes em nosso cotidiano, sofremos de uma espécie de “obsessão fetichista”, uma forma de impaciência se o programa não “abre”, se o aparelho “trava”, ou mesmo a necessidade de ter todos os “Apps”<sup>2</sup> disponíveis, o “Technofetichismo” (KERCKHOVE, 2009, p. 154).

Para esse novo usuário da tecnologia da sociedade contemporânea em rede, surgem novas lógicas, novas semânticas, novas literacias, novas praticas que vão além da relação simples

---

2 Abreviação de “Aplicativos”, programa de computador ou outro dispositivo digital como celulares ou tablets, concebido para processar dados eletronicamente, facilitando e reduzindo o tempo de execução de uma tarefa pelo usuário.

entre emissor-receptor da comunicação de massa do século passado, abrindo novas perspectivas para os estudos da comunicação, filosofia, sociologia, educação. Na contemporaneidade, o usuário, consumidor para a ser chamado de “prosumer”, aquele que consome, mas também produz, simultaneamente, ligado a todos os participantes da “Web 2.0”.

Ao abordar as pesquisas realizadas em um laboratório europeu e outro latino-americano por meio de um pensar coletivo, Passarelli e Azevedo (2010) abordam o processo citado anteriormente, um momento de “transição epistemológica, uma crise do conhecimento centrado no sujeito”:

Trabalhamos com um sujeito necessariamente processual, produto da rede e que se expressa em rede. Ser é atuar, participar e colaborar, visando a coletividade. É apropriar-se de não apenas de bens materiais, mas também daqueles simbólicos, a fim de promover uma nova dinâmica de aprendizagem estabelecida em função de diversos espaços interativos que surgem com o paradigma das novas tecnologias da informação, o que exige de seus atores novas habilidades emocionais, sociológicas, motoras e cognitivas para a comunicação em rede (PASSARELLI; AZEVEDO, 2010, p. 18).

Dessa forma, retomamos à problematização pedagógica apresentada por Costa (2006) tendo a Educação Física como área privilegiada na abordagem das possibilidades pedagógicas do processo de virtualização do jogo presente nas mídias e TICs. Costa (2006) propôs a transformação/transferência do virtual/virtualidade em uma experiência corporal educativa na escola, atualizada sob a forma de jogos que possam ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física, a partir dos jogos digitais que são de conhecimento dos alunos, seja a partir de filmes, brinquedos, desenhos animados ou jogos de videogames e computadores.

No caso do presente texto, utilizaremos especificamente a linguagem própria e universal, dos jogos digitais como embasamento para continuidade da discussão sobre a possível constituição de uma pedagogia específica no trato com as



modalidades “virtualizadas” dos jogos e esportes, apresentando o agir comunicativo como facilitador para criação de ecossistemas comunicativos (MARTÍN-BARBERO, 1996) configurando ambiente educacionais como lugares apropriadas para efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

## Rede, jogos digitais e Educação Física

A partir do final da década de 80 com a criação do W3C<sup>3</sup> (World Wide Web Consortium) pelo físico britânico Tim Berners-Lee como uma ferramenta acadêmica para compartilhamento de informações por cientistas já previa em sua estrutura um modelo aberto, baseado na neutralidade da rede, onde todos teriam o mesmo nível de acesso e a informação seria tratada com igualdade. Por essas mesmas características, o foco nos usuários se manteve e potencializou de forma que,

Em cerca de uma década [...] as ferramentas de Web que mais floresceram referem-se a comunidades virtuais de aprendizagem ou de relacionamento e à publicação automática de conteúdos e exemplo da Wikipedia [...] além de ferramentas como o Youtube (PASSARELLI, 2007, p. 11).

Esse processo, ainda em curso, começa a destacar a necessidade de novas competências das pessoas para lidar com as máquinas tecnológicas, em seus diversos formatos, especificidades e capacidades de processamento (Hardware). A reboque dessas necessidades, há o significado para esse usuário, o suporte lógico, a sequência de instruções a serem seguidas e/ou executadas, na manipulação, redirecionamento ou modificação de um dado/informação ou acontecimento (Software). “Logo,

---

3 O World Wide Web Consortium (W3C) é a principal organização de padronização da World Wide Web. Consiste em um consórcio internacional com quase 400 membros, agrega empresas, órgãos governamentais e organizações independentes com a finalidade de estabelecer padrões para a criação e a interpretação de conteúdos para a Web.

na sociedade em rede, a noção de literária passa a referir-se também à capacidade de interagir e comunicar-se utilizando as TICs” (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p. 23).

Antes, porém, de entrarmos detalhadamente nos esclarecimentos do termo “literacia”, podemos destacar que aproximadamente uma década estamos convivendo com a chamada Web 2.0, e desenvolvendo as capacidades anteriormente citadas. O termo, segundo seu criador, Tim O’Reilly<sup>4</sup> “[...] identifica sites de networking social, ferramentas de comunicação, wikis e etiquetagem eletrônica (tags), baseados na colaboração e que entendem que a natureza da rede é orgânica, social e emergente” (SPYER, 2009, p. 28).

Tal conceito nos conduz às novas perspectivas de entendimento a cerca das inovações tecnológicas não somente na internet, mas também em sua influência nos comportamentos das pessoas. Web 2.0, portanto, é um conceito que não se relaciona somente com as inovações tecnológicas como muitas indústrias de software divulgam buscando entusiasmar possíveis clientes e investidores, mas refere-se, também, a forma como as pessoas estão utilizando essa nova tecnologia. Para Spyer (2009, p. 28) “a rede é orgânica, social e emergente”.

As mudanças e novas necessidades sugeridas até aqui propõem mudanças também à forma como definiria sua humanidade, sua sociedade e todas as relações físicas, cognitivas e sociais. Agora vivemos num ambiente predominantemente comunicacional, em que presença física do homem não é necessária a para constituir a comunicação como fonte de

4 Tim O’Reilly é fundador e CEO da O’Reilly Media, empresa norte americana editora de livros, material online e produtora de conferências. Seu fundador a define como uma companhia de transferência de tecnologia que busca mudar o mundo divulgando o conhecimento dos inovadores. Seu artigo What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software pode ser acessado em: <<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>>.

relacionamento. O espaço virtual para a comunicação disposto pelo meio de tecnologia constitui o chamado ciberespaço.

Segundo Lévy (1999, p. 31), a emergência do ciberespaço se dá a partir da década de 70, com o desenvolvimento e a comercialização de microprocessadores, isto é, “unidades de cálculo aritmético e lógico localizado em um pequeno chip eletrônico”; as novas possibilidades técnicas de uso dos aparelhos eletrônicos, dentre eles o computador, criou um movimento social em busca dessas possibilidades, que estavam nas mãos das grandes empresas e dos governos. Já na década seguinte, a interatividade começa a se expandir na forma dos videogames, do computador pessoal e dos “hiperdokumentos”, ou seja, os hipertextos (forma não linear de apresentar e consultar informações, vinculando informações contidas em seus documentos – ou hiperdocumentos – criando uma rede de associações através de links) e o CD-ROM (Compact Disc Only Memory) usado para armazenar e reproduzir programas e dados de computador, em vez de áudio digital (músicas), com grande capacidade de armazenamento em uma mídia barata resistente e duradoura, trazendo as tecnologias digitais “como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e conhecimento” (LÉVY, 1999, p. 32). Apesar da internet ser o principal ambiente do ciberespaço, devido a sua popularização e sua natureza de hipertexto, o ciberespaço também pode ocorrer na relação do homem com outras tecnologias como já apresentado (celulares, tablets, notebooks etc.).

Ampliando essa questão tecnológica para os ambientes sociais, o conjunto de práticas culturais e estilos de vida gerados pelas TICs levaram ao que sociólogo Derrick de Kerckhove (2009, p.154) define como cibercultura: “o resultado da multiplicação da massa pela velocidade”. Essa definição aparentemente poderia nos levar a uma fórmula física ou matemática, mas a

“massa” a que se refere é a “cultura de massas”, representada principalmente pela TV e pela publicidade sem limites.

Para Kerckhove (2009), o período entre os anos 60 e 70 foi definido pela cultura de massas devido à abrangência com que as informações atingiam a uma grande faixa da população e em todos os lugares. Essa possibilidade afetou todas as relações econômicas, mudando a forma como o mercado, as empresas e a sociedade agiam. Todas essas transformações estão bem descritas no trabalho de Kerckhove (2009). As informações transmitidas pela televisão, em sua maioria, são modificadas em função de seus interesses, seja por sua necessidade de abranger a maior quantidade de notícias no menor tempo possível, o que legitimaria suas necessidades, ou por imposições de seus controladores, gerando uma modificação também na realidade. Casos dessas “mudanças de realidade” são relatados por Kerckhove (2009, p. 138), com exemplos de documentários, filmes e reportagens<sup>5</sup>, com os quais o autor nos alerta sobre as armadilhas que a TV pode preparar, graças ao poderoso efeito que a tela projeta sobre seus espectadores, ou seja, “a televisão apresenta só as notícias que servem e se não servirem, os produtores farão com que sirvam”.

O período seguinte, que se inicia com a década de 1980, Kerckhove (2009, p.149) chama de “cultura da velocidade e das redes”, é marcado pela invasão dos microcomputadores nos lares, quando aquela anterior relação de recepção passiva passa a ter uma nova configuração, agora interativa e bidirecional. Todas as tendências empresariais e sociais, como ocorrido nas décadas anteriores, sofrem novamente mudanças, e o que prevalece agora é o imediatismo e a velocidade. A possibilidade de interação propiciada pelos computadores recupera um pouco da autonomia das pessoas em relação ao consumo compulsivo e aceitação passiva das informações que recebiam. O advento

---

5 (filme *The World Is Watching* – Dir. Peter Raymond, reportagem *A Revolução numa Caixa* – Ted Koppel da rede de TV americana ABC).

do ciberespaço abriu o caminho para as novas mudanças pelas quais, mais uma vez, as sociedades estão passando.

Para Kerckhove (2009, p. 143) a década de 1990 trouxe uma “terceira era mediática”, na qual a cibercultura aparece como resultado das multiplicações das massas pela velocidade. O advento, por exemplo, da televisão de alta definição (HDTV) traz, não somente uma melhor imagem, com mais detalhes, mas também, a capacidade de interatividade. Basta imaginar a possibilidade de assistir televisão com uma enorme riqueza de detalhes e poder, ao mesmo tempo, buscar informações específicas sobre os assuntos abordados naquele programa em qualquer lugar do mundo, clicando, como nos links das páginas da internet, na própria tela da HDTV. Tal possibilidade evidencia, para Kerckhove (1997, p. 192) a “qualidade da profundidade, a possibilidade de tocar aquele ponto e ter um efeito demonstrável sobre ele através de nossas extensões eletrônicas [...] em qualquer contexto do mundo”.

Baseado em Lévy (1999) e Kerckhove (2009), Costa (2006, p. 17) explana sobre a importância da reciprocidade que o ato de interagir tem entre duas ou mais coisas/pessoas. Tal posicionamento também é compartilhado por Primo (2009, p. 21) quando distingue, dentre as infinitas classificações de interatividade, dois tipos principais que chama de reativa e mútua.

As interações reativas seriam as “trocas automatizadas, processos de simples ação e reação”. Para exemplificar esse tipo, Primo (2009) cita as possibilidades de escolha oferecidas por determinado software, onde as reações do programa devem ser definidas a priori para que possam ser executadas como previsto em determinado projeto. Todas as pessoas podem escolher como será seu “perfil” num site de relacionamento, porém essa escolha deverá ser definida dentro dos padrões e opções predefinidos.

Já na chamada interação mútua, pouco ou quase nada está definido a priori, é um tipo:

Baseado na construção cooperativa da relação, cuja evolução repercute nos eventos futuros. [...] através dela podemos inclusive compreender a diferença entre os primeiros tempos da Web e o que se convencionou chamar de Web 2.0. [...] Com a Web 2.0 e a mudança do foco da publicação para a participação, passou-se a valorizar cada vez mais os espaços para interação mútua: o diálogo, o trabalho cooperativo, a construção coletiva do comum (PRIMO, 2009, p. 21-22).

É claro que a internet é uma rede de pessoas que se conectam por meio de uma interface digital, porém nem sempre fica claro que, apesar de todas as possibilidades oferecidas pelas tecnologias, é de suma importância que os movimentos que ela estimula sejam, também, sociais, coletivos e orgânicos, no sentido genérico da palavra, como um processo ligado à vida, como os órgãos de um ser vivo. A interatividade já é realidade e uma necessidade das novas gerações. Para as gerações anteriores, resta a busca por um entendimento mais amplo de todo esse movimento<sup>6</sup>.

Um exemplo claro desse tipo de movimento, permeado por equipamentos tecnológicos e que envolvem relações sociais, coletivas e interativas, são as advindas os jogos digitais. Mesmo com os videogames já tendo estabelecido seu lugar no mercado e ir ganhando mais adeptos dia a dia, os jogos digitais ainda sustentam um status de algo desconhecido e muitas vezes temido, por parte dos educadores.

Corroborando com esse pensamento, Tavares (2005) traz o conceito de game design, destacando a interdisciplinaridade existente na produção de um jogo digital, deixando também evidente à necessidade de capacitação dos educadores para o uso

---

6 Para mais esclarecimentos sobre Web 2.0, sugiro os trabalhos e projetos em formato de vídeo desenvolvidos pelo professor Michael Wesch da Universidade de Kansas – EUA sobre etnografia digital disponíveis em: <<http://www.youtube.com/watch?v=6gmP4nk0EOE>>.

apropriado dos jogos digitais na educação. Não basta substituir o quadro negro por uma lousa eletrônica ou os cadernos e livros pelo computador acreditando que tudo se resolverá.

Stapleton e Taylor (2003) fazem duras críticas à Educação (e sua resistência ao novo), acreditando que para a utilização de jogos digitais na escola, são necessários estudos sérios e aprofundados, como em qualquer outra atividade educativa. Apresentando o conceito de game educação, os autores sugerem que este seria o local de cruzamento entre os jogos digitais e a escola, onde os alunos poderiam aprender, tanto jogando como desenvolvendo games. A utilização dessa estratégia, para os pesquisadores, seria uma forma de estimular o aprendizado sem a pretensão de ser a solução para os problemas da educação, mas permitiriam à educação refletir sobre sua real função, ou seja, ser mais sobre aprender do que ensinar, concedendo aos alunos a possibilidades de pensarem criticamente.

Nessa busca, diversas comunidades virtuais já existem para discutir tais possibilidades e contribuir com a prática pedagógica e, na Educação Física, área sugerida para esse trabalho, ainda há certa dificuldade em encontrar sugestões e inovações pedagógicas que venham de encontro aos avanços já alcançados por outras áreas.

Um âmbito que pode trazer contribuições ao debate aberto no presente texto e o do movimento geral de virtualização que caracteriza a cultura atual. Betti (1998, p. 35) evidencia o surgimento do que denomina “esporte telespetáculo”, fenômeno construído pela televisão, com novas implicações para a sociologia do esporte e do lazer. Segundo o autor, há diferenças importantes entre as experiências do telespectador que assiste ao jogo confortavelmente em sua casa e a do torcedor que vai pessoalmente ao ginásio ou estádio, dentre elas a “autonomia visual do telespectador”. Aquele que assiste de casa terá de se conformar em assistir àquilo que a televisão mostra, mas pode, por outro lado, ter uma perspectiva do torcedor que está na

arquibancada, do técnico que está no banco de reservas, ou mesmo, do piloto que está dentro do carro de corrida. O torcedor tem a “sensação” de cada lance no instante que acontece, junto ao calor da torcida; já o telespectador tem a possibilidade de ver replays e closes, que “compensam” a limitação das possibilidades técnicas do meio televisivo. O esporte telespetáculo é, portanto uma realidade textual relativamente autônoma, construída pela mediação do olhar interessado das câmaras televisivas (BETTI, 1998).

Convém lembrar aqui o cuidado que devemos ter com essas reflexões e críticas à televisão, pois, segundo Betti (1998), ela possui características particulares, que a diferenciam de outras formas de espetáculo. O autor completa que a maioria das críticas carrega o sentido pejorativo da passividade do telespectador, ignorando a televisão como possível forma de conhecimento e o valor cultural que pode apresentar para esse mesmo telespectador.

Eco (1984, p. 224) contribui com essa discussão ao trazer o conceito de “falação”, a qual é parte do esporte telespetáculo:

O esporte atual é essencialmente um discurso sobre a imprensa esportiva: para além de três diafragmas está o esporte praticado, que no limite não poderia existir... E existe apenas a falação sobre a falação do esporte: a falação sobre a falação da imprensa esportiva representa um jogo com todas as suas regras.

Contudo, a esse respeito, Feres Neto (2001, p. 42) apresenta outro entendimento: a falação esportiva causa um “embaralhamento” entre a prática e o discurso. Os falantes acabam sabendo mais que os próprios atletas, mas se esquecem de que não estão praticando o esporte. Por sua vez, a assistência ao esporte telespetáculo promove o “embaralhamento” entre praticar e assistir, como nos exemplos citados por Eastman e Riggs (1994), sobre os “rituais” praticados por torcedores ao assistirem eventos esportivos pela televisão, tais como vestir a



mesma roupa, apagar e acender a luz diversas vezes – o que faz com que o fã-torcedor acredite estar colaborando com seu time.

Tal movimento acentuado de virtualização, no entendimento de Feres Neto (2001, p. 40), levou o esporte à “mutação de identidade”, em termo de um processo de heterogênese, pois o que chamamos hoje de “esporte” não se esgota em sua prática (atualização), mas abarcam outras possibilidades de vivenciá-lo, como a assistência ao telespetáculo, o videogame e a “falação”. O autor ainda destaca que essa heterogênese do esporte tem como suporte um aparato audiovisual e informático, materializado principalmente pela televisão e pelo computador. A expressão desse fenômeno encontra-se já em Betti (1998, p. 147): “O futebol já não é mais só uma ‘pelada’ num terreno baldio, é também videogame, jogos em computador, espetáculo da TV”. Por isso, para Feres Neto (2001, p. 70) a “prática”, nesses casos, pode ser entendida como “atualização”, pois constituem o mesmo movimento ontológico, “pois que eu sou o mesmo que pratica e assiste – eis, em ambas, minha motricidade”.

Enfim, Feres Neto (2001) aponta a necessidade de se compreender a influência da virtualização no processo de humanização, já que os avanços nos meios de comunicação/informação estão provocando um “devir outro” do humano, com potencial para a produção de novas subjetividades.

Assim como a preocupação de Stapleton e Taylor (2003) em estimular a criticidade dos estudantes, a Educação Física, dentre suas diversas vertentes, também possui representantes das tendências críticas ao predomínio do esporte como principal manifestação pedagógica da área, bem como à concepção hegemônica de que tal conteúdo deve ser desenvolvido em ambientes educacionais orientado pelo rendimento e competição.

Apesar do conceito de Educação Física estar muitas vezes ligado ao do esporte, este é apenas um de seus conteúdos, um dos campos de atuação dessa área. Segundo Bracht (1996)

o "objeto" da Educação Física, ou seja, sua especificidade é fundamentalmente a prática pedagógica. Tal entende que "a Educação Física, assim como a Pedagogia, estariam situadas em novos campos epistemológicos, cuja característica específica seria exatamente a dimensão da ação (intervenção)", para esse autor, a "EF seria então, uma ciência da e para ação".

Podemos dizer que o início dos anos 70 marcou a especificidade da Educação Física no ambiente escolar, onde a mesma se apresenta a partir de um caráter esportivista com a ideia do saber fazer. Nesse mesmo período a área passa a ser mais valorizada no ambiente escolar, porém com o seu envolvimento ligado às tarefas da instituição. Apesar de auxiliar no desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, a Educação Física, muitas vezes, era apenas considerada apenas um meio, como um instrumento para o ensino de outras disciplinas, perdendo a sua identidade, sem um conteúdo próprio, passando a ser um conjunto de meios para algo.

Na década seguinte, diversos estudos começaram a ser desenvolvidos em busca dessa identidade perdida e as abordagens pedagógicas da Educação Física advindas desse período podem ser definidas como movimentos engajados na renovação teórico - prática da área, com o objetivo de estruturação do campo de seus conhecimentos específicos. O corpo que antes servia como representação do desempenho atlético, formas estéticas, beleza física relaciona à saúde, reflexos de uma "compreensão banalizada da cultura esportiva" e "discursos descontextualizados, fragmentados e reducionistas [...] potencializados pelo discurso midiático" (PIRES, 2002, p. 86), surge então, como parte inseparável do intelecto no processo pedagógico, onde o sujeito passa a ser entendido em sua totalidade, sem a dicotomia corpo - mente, ambos se integram na construção do conhecimento.

Se antes o movimento em si bastava para atingir os objetivos da Educação Física, atualmente esses objetivos são maiores.

Somamos ao movimento a intenção (pedagógica e social) do desenvolvimento humano, ou seja, uma ação voltada para o desenvolvimento integral do educando. É fato que, “desde as últimas décadas do século passado, a ascensão de uma chamada cultura corporal e esportiva pode ser considerada um dos fenômenos mais importantes nos meios de comunicação de massa e na economia mundial” (SÃO PAULO, 2008). Essa constatação demonstra a relevância do enfoque cultural da disciplina Educação Física que:

Tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir, e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginástica e práticas da aptidão física, dança e atividades rítmicas / expressivas, lutas / artes marciais e práticas corporais alternativas (BETTI, 2003).

Complementando a importância de uma abordagem cultural, Kunz *et al.* (1998) defende que o ensino da educação Física seja crítico, pois será a partir dele que os alunos passam a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade. Assim, a tarefa de uma Educação crítica seria promover condições para que essas estruturas autoritárias sejam suspensas e o ensino encaminhado para uma emancipação, possibilitado pelo uso da linguagem, que tem papel importante no agir comunicativo. Por fim, essa tendência traz o entendimento de que além de crítica, a Educação Física na atualidade também passa a ser emancipatória (KUNZ, 1991, 1994, 1998; PIRES, 2002).

## **Educomunicação, Mídia-Educação e as Literacias Digitais**

Como principal referencial teórico do pensamento latino-americano sobre a inter-relação comunicação e educação, os trabalhos de Paulo Freire deram as bases de um novo modelo

comunicacional considerado por Jesús Martín-Barbero como a primeira teoria latino-americana de comunicação. Paulo Freire e sua teoria dialógica, fundamentada em colaboração, união, organização e síntese cultural, aproxima-se do conceito de Educomunicação como um campo teórico-prático integrado e integrador que pressupõe um *modus operandi* que reconceitua a relação comunicação e educação. Nestes termos, o educador é aquele profissional que, tendo em conta as possibilidades comunicativas colocadas pelas NTIC, gera e gerencia ecossistemas. Dessa forma, é possível perceber que não só a Educação Física, mas a Educação como um todo pode, precisa e tem o potencial de ser o espaço propício para oferecer condições de formação de redes. Às aproximações possibilitadas pela tecnologia, pelos meios de comunicação e toda a trama de configurações elaborada pelo conjunto de linguagens, narrativas e representações transversais, Martín-Barbero (2000) chamou de ecossistema comunicativo.

A esse mesmo conceito, porém de forma mais ampla, Soares (1999) estabelece bases sólidas para a inter-relação entre Comunicação e Educação por meio de uma essência comum que é a ação comunicativa no espaço educativo. Todo esse processo, fruto das pesquisas do NCE-ECA/USP (Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo) foi fundamental para a definição do conceito de Educomunicação como:

[...] o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas com o uso dos recursos da informação nos processos de aprendizagem. Tem como essência a intencionalidade educativa e como meta o pleno exercício da liberdade de expressão dos atores sociais (SOARES, 2002, p. 115).

Numa outra abordagem, a professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Maria Luiza Belloni inspirada na disseminação da ideia de uma sociedade da informação plural, inclusiva e participativa, fez uma grande apresentação de tendências sobre a Mídia-Educação no mundo. Referenciada nos estudos realizados na Europa, Estados Unidos e Canadá da década de 50 e 60, onde o interesse pela Mídia-Educação surge como uma preocupação com os aspectos políticos e ideológicos decorrentes da crescente importância das mídias na vida cotidiana, a autora cita “os perigos de influência ideológica, o receio de uniformização estética e de empobrecimento cultural pela padronização de fórmulas de sucesso do cinema e do rádio, agora estandardizadas pela televisão”, que fizeram educadores e jornalistas “a se preocuparem com a formação de crianças e jovens para uma ‘leitura crítica’ dos meios de comunicação de massa” (BEVORT; BELLONI, 2009).

Diversas conferências e estudos foram realizados buscando trazer uma definição que pudesse incluir questões acadêmicas e pedagógicas e, num colóquio realizado na UNESCO em 1990 com participantes de diversos lugares e realidades, surgem novas definições de Mídia-Educação, preocupados com os aspectos ligados à produção de mensagens midiáticas:

Mídia-Educação é um processo educativo cuja finalidade é permitir aos membros de uma comunidade participar, de modo criativo e crítico, ao nível da produção, da distribuição e da apresentação, de uma utilização das mídias tecnológicas e tradicionais, destinadas a desenvolver, libertar e também a democratizar a comunicação (BAZALGETTE, BÉVORT, SAVINO, 1992)

A partir dessas breves explicações sobre duas possíveis teorias que auxiliam no embasamento teórico a que se propõe esse trabalho, cabe agora atualizar o contexto que estamos trilhando, buscando ampliá-lo de maneira a contemplar diversas possibilidades de atuação. O indivíduo agora necessita ser alfabetizado, mas não somente no sentido grafocêntrico que a

contemporaneidade pedagogizada exige, não basta ao cidadão ler e escrever, mas sim fazer uso competente de suas práticas de leitura e escrita. Dessa necessidade surge a diferenciação entre os processos de alfabetização e letramento. “Enquanto no primeiro as pessoas adquirem uma tecnologia (a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita), no segundo, elas apropriam-se da escrita, assumindo-a como sua propriedade” (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p. 22).

Apesar do vínculo do termo “literacy” ao sentido de letramento, é importante frisar que não há uma tradução direta para o termo em inglês na maior parte das outras línguas. Esse fato não exime a amplitude da tradução literal aqui adotada como “literacia” referindo-se a noção de “um processo permanente e contínuo de evolução”. Assim, consideramos a literacia como:

Conjunto de competências relacionados à leitura, escrita e cálculo nas mais diferentes formas de representação. Na sociedade em rede contemporânea, a noção de literacia passa a referir-se também à capacidade de interagir, comunicar-se e produzir conhecimento utilizando as TICs (IDEM, p. 24).

Assim, será que o professor de Educação Física, pode ser considerado como um imigrante digital, ou seja, aquele que não consegue falar esse novo idioma digital, o idioma de seus alunos, os nativos digitais (PRENSKY, 2001)?

## **TICs como possibilidades para além das ferramentas**

Dentre as finalidades da Educação Física como componente curricular da Educação básica, é de sua competência:

Introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal

de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade (BETTI, 1992, 1994).

Nota-se então que, apesar dos “Jogos” estarem presentes entre os conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física e, da Cultura Corporal de Movimento abranger a temática da Mídia, ambos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais como conteúdos da Educação Física, atualmente ainda há “pontos de tensão” quando se trata dos jogos digitais.

O problema destacado aqui não é novo, mas, como apresenta Cruz Jr. (2011), baseando-se nos campos de estudo da Mídia-Educação, temos claras as dificuldades de ordem infra-estrutural e, principalmente, no papel do professor. Este se vê, numa ótica otimista, acuado pelos ínfimos investimentos na formação inicial e continuada ou, de forma mais realística, cético em relação às novas possibilidades de atuação com os recentes aparatos tecnológicos a sua volta.

Outro problema que também se percebe em relação aos jogos digitais e Educação é a existência de inúmeras experiências com o uso da lógica dos videogames em diversos ambiente educativos, porém não escolares, isto é, a associação dos conhecimentos utilizados no design de jogos e suas possibilidades educativas (PRENSKY, 2006; TAVARES, 2005) não fazem parte da Educação formal.

Podem-se citar exemplos de uso dos jogos digitais como ferramenta para exercícios de habilidades em determinadas situações, com o objetivo de desenvolver competências, tais como treinamento militar, ou na medicina, e até o avanço da indústria dos games com advento dos novos consoles onde não é mais necessária a interface de um controle para jogar, mas o próprio corpo e seus movimentos tornam-se o controle (PFÜTZENREUTER; TAVARES, 2008).

Enfatizando essa necessidade, na área da Educação Física, Costa (2006) sugere estudos diretamente ligados à prática

pedagógica na escola, enquanto Reis e Cavichioli (2008), tratando dos interesses dos jovens pelos jogos eletrônicos como forma de lazer, enfatizam a importância e a necessidade de estudos direcionados ao entendimento dessa atividade. Ainda na Educação Física, a constatação de Cruz Jr. (2011), de que ainda há um vácuo nas produções acadêmicas sobre as “potencialidades educacionais inerentes aos games, no ensino da Educação Física, onde a consolidação de propostas desta ordem ainda enfrenta desafios em vários níveis e instâncias”, pode ser diminuída, por exemplos, com os trabalhos de Costa *et al.*, (2007), Costa e Moura Jr. (2008) e Costa (2009).

Tavares (2005) sugere, baseado no trabalho de Prensky (2006), alguns princípios para ajudar na escolha de um game para utilização em aulas: o game deve ser balanceado (nem fácil, nem difícil), criativo (trazer inovações advindas do criador do jogo e possibilitar a criatividade dos usuários para modificá-lo também), focado (manter o jogador entretido sem se distrair com outras coisas), ter personagens (que pode ser o realismo do jogo, como em jogos de corrida, por exemplo), ter tensão (fazer com que o jogador sinta as emoções do jogo, como em games de terror, suspense ou esportes), ter energia (levar o jogador a querer jogar mais, com desafios, música e todos os elementos misturados) e ser livre de gênero (com possibilidades iguais para ambos os sexos).

Pinto e Ferreira (2005) apresentam algumas interferências positivas que a utilização dos jogos eletrônicos pode trazer aos seus usuários. O objetivo do trabalho desses autores foi analisar e conhecer o processo de aprendizado na ciência do comportamento para a criação de jogos educativos.

Na educação tradicional o aluno é levado a emitir o comportamento desejado através da punição quando há a emissão de comportamentos indesejados. Assim as crianças que emite uma resposta incorreta tira uma nota baixa, podendo até mesmo ser ridicularizada dentro da sala de aula. Os reforços positivos, quando ocorrem, são espaçados no tempo, o que dificulta seu



emparelhamento com o operante desejado. Nos jogos, por outro lado, utilizam-se instruções curtas ou aproximações sucessivas do comportamento desejado que, após emitidas, são imediatamente reforçadas. Com isso o comportamento aumenta de frequência e podemos dizer que o aprendizado ocorreu (PINTO; FERREIRA, 2005, p. 11).

Trazendo um exemplo prático, pois entendemos que a Educação Física deve comportar diversas “modalidades vivenciais”, utilizamos Feres Neto (2001) onde diz que e para tal, deve fazer “oscilar” os processos de virtualização e atualização dos jogos / esportes, e um dos caminhos para isso é “atualizar” em experiência corporal o que é apenas vivência eletrônica. Reproduzimos aqui a experiência que Costa (2006) desenvolveu na “realidade” das aulas de Educação Física com alunos de 4a séries do ensino fundamental (crianças, portanto) vivenciando por meio da assistência de trechos do filme “Harry Potter e a pedra filosofal” (Warner Bros.) e pelo jogo de videogame “Campeonato Mundial de Quadribol” (EA Games) do mesmo jogo disputado no filme por duas equipes e suas “vassouras voadoras”, no qual os jogadores buscam marcar o maior número de “goles” (acertar a bola em um dos três arcos suspensos rebatendo-o com a vassoura ou com seus bastões).

### *Descrição do jogo Quadribol*

Como no jogo do filme, há três tipos de bolas e três funções diferentes: 1. Jogadores + Goleiro (Gole = Bola de borracha ou handebol): devem jogar o jogo dos passes ou handebol, com o objetivo de acertar o gol, que terá 3 arcos presos na parte de cima da trave. 2. Atiradores (Balaços = Bola de meia): devem ficar do lado de fora da quadra, nas laterais e têm a função de “queimar” os jogadores adversários que entrarem no seu campo de defesa. Quem for queimado deve voltar para sua defesa e aguardar um novo ataque (exemplo: jogador A, ao ir para o ataque, entra na quadra da equipe B; se um atirador queimá-lo, este deve voltar para seu lado da quadra e aguardar seu time

voltar para um novo ataque); 3. Pegador (Pomo de Ouro = Bola de tênis ou “perereca”): devem permanecer no fundo das suas quadras de defesa e só saem de lá para pegar o “Pomo de Ouro” quando o juiz lançá-lo. O juiz terá de 5 a 7 “Pomos de Ouro” que lançará de acordo com o tempo de cada rodada.

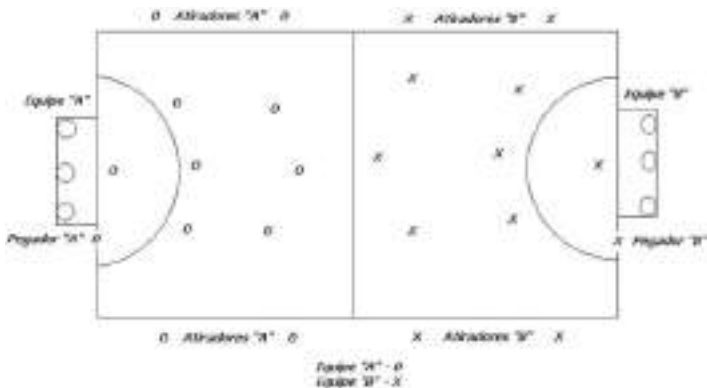
Sugerimos que cada equipe tenha, no mínimo: 6 Jogadores, mais o Goleiro; 4 Atiradores (2 em cada lateral); e 1 Pegador.

Cada Gole (gol) vale 10 pontos e quem pega a maior quantidade de “Pomos de Ouro” ganha uma bonificação de 30 pontos. Vence a equipe que marcar mais pontos.

A quantidade de Jogadores, Atiradores e Pegadores poderão variar, de acordo com a necessidade do jogo, bem como a pontuação pode ser alterada no início.

O desenvolvimento do jogo exige os seguintes materiais: bolas de borracha, bolas de meia, bolas de tênis ou “perereca”, arcos e coletes.

Figura 1 – Esquema do jogo “Quadribol”



Assim como apontado no esporte por Feres Neto (2001), também os jogos da cultura infantil possuem sua dimensão

de heterogenia, em decorrência de sua vinculação às mídias. Assistir, praticar, jogar videogames, falar sobre os jogos, as aventuras e lutas dos personagens de desenhos, filmes e jogos eletrônicos, brincar, imaginar e fantasiar com eles e sobre eles – todas essas experiências são constituintes e constituidoras da cultura lúdica infantil, e devem ser apropriadas de modo crítico e criativo pela Educação Física na escola, se esta disciplina, por sua vez, quiser atualizar a sua prática pedagógica, e não ficar alheia ao seu tempo. Assim, quem sabe poderemos, junto com Feres Neto (2001, p. 103), argumentar que “as diversas experiências que constituem cada um destes momentos, ao serem socializadas, tornadas públicas”, engendram os novos jogos sociais que, fazendo circular “objetos”, aumentam a inteligência coletiva do grupo (LÉVY, 1996).

## Considerações finais

Os estudos sobre as relações entre mídias e educação física já tem sua história marcada no meio acadêmico e felizmente vemos alguns autores, pesquisadores e, apesar de modestamente, professores nas escolas preocupados com essa temática. As novas competências de leituras referidas pelos autores em seu artigo sugerem os jogos eletrônicos como artefatos que mostram caminhos possíveis a serem explorados para melhor lidarmos com os meios eletrônicos:

a maneira de os sujeitos perceberem o mundo não está descolada dos diversos contextos em que eles transitam e com os quais negociam sentidos, como também emerge nas relações com os artefatos técnicos com os quais têm contato. Dentre esses artefatos, os jogos eletrônicos surgem como possibilidade privilegiada na observação das subjetividades juvenis na contemporaneidade por estar intensamente presente na vida de jovens de uma extensa faixa etária e diversificada inserção socioeconômica. Além disso, os games, por sua característica híbrida, apontam os modos de lidar com as multilinguagens presentes nos meios digitais (FERREIRA; OSWALD, 2008, p. 2).

Ferreira e Oswald (2008) nos trazem as profecias sobre a decadência da leitura: “Já não fazem mais leitores como antigamente” e complementam que os leitores de ontem são diferentes dos de hoje e a escola está a “chorar o leite derramado perdendo o bonde da história”. Por outro lado, numa visão um pouco mais otimista, podemos confirmar, com as propostas citadas, as reflexões de Morin (2000, p. 21) acerca das crianças e jovens, que “estão totalmente sintonizados com a multimídia”, com isso, entendemos que a linguagem própria e universal, tanto das mídias, quanto das crianças, podem servir de embasamento para a constituição de uma pedagogia específica no trato com as modalidades “virtualizadas” dos jogos e esportes.

Também podemos considerar a abordagem sobre “criatividade” feita por Castells (2008). Para o autor, criatividade pode ser vista “a capacidade de criar ou produzir um novo significado. A criatividade não deve ser considerada a partir da perspectiva do sujeito, mas a partir do fundo dos produtos culturais de uma determinada sociedade”. Essa visão, apesar de simplificada como o próprio autor prefere, reflete o que as pessoas estão experimentando e vivendo todos os dias, com “processos de fusão derivados do virtual e não virtual, enquanto se beneficia de tal atividade”.

A exemplo dessa vivência cotidiana, o autor também inclui a questão das interações como práticas criativas, citando os jogos digitais online como maneira de comunicação e potencialidade desse processo criativo. Antes de seguirmos com as indicações que Castells considera para a definição da cultura digital e da criatividade, é importante frisar a questão da interatividade, trabalhada no texto e aqui retomada.

As competências esperadas para a aquisição plena de uma literacia digital que reafirme a identidade do indivíduo, passa pela participação em “atividades e também pelos mediadores, que, nesse caso, ajudam os estudantes [...]. A aprendizagem deve ser vista como um processo de formação da identidade,

como consequência de uma participação ativa em uma prática social” (AZEVEDO, 2010, p. 41). O papel do professor aqui se reafirma como importante condutor do processo de aquisição das habilidades e competências não só em relação às demandas do mundo digital, mas também de forma a apresentar alternativas diferentes e conectadas com seu público, seja nas aulas de Educação Física ou de outra disciplina.

Castells (2008), sendo mais específico na definição de uma cultura digital e da criatividade, sugere:

1. Habilidade para comunicar ou mesclar qualquer produto baseado em uma linguagem comum digital;
2. Habilidade para comunicar desde o local até o global em tempo real e, vice-versa, para poder diluir o processo de interação;
3. Existência de múltiplas modalidades de comunicação;
4. Interconexão das redes digitalizadas de bases de dados [...] e recuperação de dados;
5. Capacidade de reconfigurar todas as configurações criando um novo sentido nas diferentes camadas dos processos de comunicação;
6. Constituição gradual da mente coletiva pelo trabalho em rede.

A tarefa apresentada não parece fácil, porém, do ponto de vista metodológico, já fica clara a necessidade de adequação dos projetos ao contexto escolar, caracterizados pela complexidade, incerteza, imprevistos, diferentes reações entre as turmas de alunos e engajamentos diferenciados de todos os professores (mediadores) envolvidos que podem surgir durante tais propostas, exigindo reorientação e ciclos de reflexão-ação.

A experiência citada e realizada nas aulas de Educação Física teve ações planejadas, com objetivos claros em busca de resultados e, da mesma forma, a avaliação dessas ações foram

processuais e participativas. Se tratamos de diferentes áreas de estudos com o ensejo de iniciarmos aproximações e discussões sobre os temas, as abordagens paralelas feitas anteriormente começam a mudar a rota no sentido de um choque positivo. Para a Educação Física nessa perspectiva, o acesso a ferramentas conceituais e técnicas que possibilitem a leitura crítica da mídia abre espaço para uma renovação dos compromissos pedagógicos com a comprovada intervenção no campo das relações entre a cultura corporal de movimento, cultura esportiva e a comunicação. As estratégias abertas com essa nova relação são inúmeras e, com certeza, serão motivo para outras discussões, para novas propostas, para novas aproximações.

De qualquer modo, fica evidenciada a importância dos fatores contextuais no desenvolvimento de programas de Educação Física escolar, e indica que o sucesso de qualquer proposta pedagógica deve levar em conta, de modo privilegiado, as realidades locais. Além disso, a cooperação entre os professores e interatividade entre disciplinas podem sugerir ideias das inúmeras possibilidades que a integração da TICs como conteúdos a prática pedagógica pode gerar novas intervenções e auxiliar no processo educativo.

Interagir, integrar, ouvir as novas gerações e buscar novas possibilidades pode ser um meio de transformar a tradicional aula de Educação Física numa experiência corporal educativa.

## Referências

- AIRES, Luísa; AZEVEDO, José. Contributos teórico-metodológicos para análise de comunidades virtuais de aprendizagem. In: PASSARELLI, Brasilina; AZEVEDO, José. **Atores em rede: olhares luso-brasileiros**. São Paulo: Editora Senac, 2010.
- BAZALGETTE, C.; BÉVORT, E.; SAVINO, J. **L'éducation aux médias dans le monde: nouvelles orientations**. Paris: BFI/CLEMI/UNESCO, 1992.

BETTI, M. Ensino de 1º. e 2º. graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 282-7, 1992.

\_\_\_\_\_. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Educação Física e Mídia: novos olhares, outras práticas**. São Paulo: Hucitec, 2003.

BEVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 30, n. 109, dez. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000400008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 nov. 2014.

BRACH, Valter. Educação Física no 1º grau: Conhecimento e Especificidade. **Revista Paulista Educação Física**. São Paulo, supl. 2, p. 23-28, 1996.

CASTELLS, Manuel. Creatividad, innovación y cultura digital. Un mapa de sus interacciones. **Revista Telos**. Octubre-Diciembre, n. 77, 2008.

COSTA, Alan Queiroz da. **Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa**. 2006, Dissertação (mestrado em ciências da motricidade) – Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2006.

\_\_\_\_\_; PENTEADO, Maria Isabel Gaspar; MARQUES, Erica Tavian Pereira; GARCIA, Eduardo e SCHIMIDT, Eliana Baptiston. Os jogos e a copa: os encantos da bola. In: **IX Seminário de Educação Física Escolar**. Escola de Educação Física e Esporte da USP. São Paulo, novembro/2007.

\_\_\_\_\_; e MOURA Jr., Archimedes. Mídias e um novo jogo: desperdiçando possibilidades. In: **II Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física**. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, julho / 2008.

..... Educação física e mídia: perspectivas para uma prática pedagógica atualizada na era do virtual. In: **XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte / Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Salvador: CBCE, 2009. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/1575/462>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **TIC Kids Online Brasil 2013**: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

CRUZ-Jr, G. Entre bolas, cones e consoles: desafios dos jogos digitais no contexto da Mídia-Educação (física). In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 17. Anais... Porto Alegre: CBCE, 2011.

EASTMAN, S. T.; RIGGS, K. E. “Televised Sports and Ritual: Fan Experiences”. **Sociology of Sport Journal**, 1994, v.11, p. 249-274.

ECO, U. **Viagem na irrealidade cotidiana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FERES NETO, A. **A virtualização do esporte e suas novas vivências eletrônicas**. 2001. 117 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

FERREIRA, Helenice M. Cassino; OSWALD, Maria Luiza M. Bastos. Leitores das novas mídias: jovens e jogos eletrônicos. In: **II Simpósio ABCiber**. São Paulo: ABCiber, 2008. Disponível em: <<http://cencib.org/simposioabciber/programaCC.htm>> Acesso em: 31 mar. 2009.

KERCKHOVE, D. de. **A pele da cultura**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

..... **A pele da cultura**. São Paulo: Anablíeme, 2009.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino e mudança. Ijuí: Unijuí, 1991.

..... **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

..... Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em educação física: justificativas, proposições, argumentações.



**Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 1, p. 37-48, setembro, 1998.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar. **Revista Reflexiones Académicas**. No. 12, p. 45-57, Santiago: Universidad Diego Portales, 2000.

\_\_\_\_\_. Jesús. Heredando el Futuro. Pensar la Educación desde la Comunicación. In: **Nómadas**. Bogotá, septiembre de 1996, n. 5, p. 10-22.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e eletrônicas. In: **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

PASSARELLI, Bráscila e JUNQUEIRA, Antonio Hélio. **Gerações Interativas Brasil** – Crianças e Jovens diante das Telas. São Paulo: NAP Escola do Futuro – USP, 2012.

\_\_\_\_\_; AZEVEDO, José. **Atores em rede: olhares luso-brasileiros**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

PINTO, R. D.; FERREIRA, L. F. Ciência do Comportamento e Aprendizado através dos Jogos Eletrônicos. In: **I Seminário Jogos eletrônicos, Educação e Comunicação** – construindo novas trilhas. Salvador, 10 a 11 de outubro de 2005. Disponível em <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/novastrilhas/gts.htm>> Acesso em: 27 nov. 2014.

PIRES, G. De L. **Educação física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória**. Ijuí: Unijuí, 2002. 336 p.

PRENSKY, Mark. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

\_\_\_\_\_. **Don't bother me, Mom, I'm learning!** – How computer and videogames are preparing your kids for 21 st century success and how you can help! Saint Paul, Minnesota: Paragon House, 2006.

PRIMO, ALEX. **Interatividade**. In: Para Entender a Internet – Noções, práticas e desafios da comunicação em rede. SPAYER, JULIANO (Org.). Não Zero, 2009. Disponível em: <<http://paraentenderinternet.blogspot.com>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo:**

Educação Física / Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

SARTORI, Ademilde; SOARES, Ismar de O. Concepção dialógica e as NTICs: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos. **V Colóquio Internacional Paulo Freire** – Recife, 19 a 22 de setembro de 2005.

SOARES, Ismar de O. Comunicação/educação: a emergência de um novo campo e o perigo de seus profissionais. **Revista Brasileira de Comunicação, Educação e Arte**. Brasília: UNB, ano 1. n. 2, p. 5-75, jan./mar., 1999.

----- . Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, M. A. (Org.). **Gestão de Processos Comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.

SPAYER, JULIANO (Org.). **Para Entender a Internet** – Noções, práticas e desafios da comunicação em rede. Não Zero, 2009. Disponível em: <<http://paraentenderainternet.blogspot.com>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

STAPLETON, A. J.; TAYLOR, P. C. **Why Videogames are Cool & School Sucks!** In: The 5th Annual Australian Games Developers Conference – AGDC: Innovation, Imagination, Integration. Melbourne, Austrália, 20 a 23 de novembro de 2003. Disponível em: <[http://www.agdc.com.au/about/archive\\_2003\\_index.php](http://www.agdc.com.au/about/archive_2003_index.php)>. Acesso em: 29 nov. 2014.

TAVARES, R. Fundamentos de game design para educadores. In: **I Seminário Jogos eletrônicos, Educação e Comunicação** – construindo novas trilhas. Salvador, 10 a 11 de outubro de 2005. Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/novastrilhas/gts.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2014.



# Mídia-Educação, Copa do Mundo e Educação Física escolar:

legados imateriais e educativos

*Dandara Queiroga de Oliveira Sousa*

*Eduardo Silva dos Santos*

*Paula Nunes Chaves*

*Allyson Carvalho de Araújo*

## “Ensinar exige pesquisa”

A experiência pedagógica que aqui será relatada está balizada na premissa de que “Ensinar exige pesquisa” como já nos dizia Paulo Freire (1996, p. 15). Assim, compreendemos que a prática pedagógica não é efetivada apenas no momento em que tocamos o chão da escola para realização de intervenções, mas é produto da formação acadêmica, de pesquisas e de planejamentos que precedem a concretização da ação de ensino e sua posterior avaliação. No rastro deste pensamento, iremos situar o como teve início nossa prática pedagógica, e então relatar a intervenção pedagógica.

Nossas pesquisas e planejamentos didáticos tiveram início nas atividades do projeto de pesquisa “Mídia-Educação Física em tempos de Megaeventos esportivos: impactos sociais e legados educacionais” que busca contribuir com a discussão dos megaeventos esportivos, intervindo no âmbito escolar e

tem como objetivo de pesquisa, a compreensão dos legados imateriais ou intangíveis deixados pela Copa do Mundo e Jogos Olímpicos no Brasil.

Em abril de 2014 iniciamos um grupo de estudos e pesquisas a fim de dar fundamentação e sustentação teórica a nossa proposta de intervenção pedagógica, bem como para construirmos nosso próprio referencial. Nossos estudos foram semanais e orientados por indagações e após a apreciação dos textos discutimos a melhor resposta.

No primeiro, objetivamos responder as seguintes perguntas: “O que entendemos por legados dos megaeventos esportivos? Quais os legados que contribuem para a educação escolarizada podem ser tematizados na Educação Física?”, para tanto nos balizamos nos seguintes textos: Definindo a temática de Legados de Megaevento Esportivos (TERRA; VILLANO, 2008); O legado educativo dos megaeventos esportivos (RUBIO, 2009) e Conclusions and recommendations (INTERNACIONAL OLYMPIC COMMITTEE IOC, 2003).

No segundo encontro questionamos, Quais as metodologias possíveis para acionar os discursos na mídia na escola? Qual o modelo que vamos adotar?, para tanto, nos debruçamos sobre os seguintes escritos: Uma discussão sobre a abordagem das mídias no contexto escolar (OLIVEIRA, 2011), Mídia-Educação – entre a teoria e a prática (TUFTE; Christensen, 2009) e Guia Mais Educomunicação (ARARIPE, 2013).

No ultimo encontro de estudos textuais, entramos nas discussões de possibilidades de conteúdos e mídias para cada uma das três escolas que seriam lócus de pesquisa, nos questionando: Quais os conteúdos trabalhados na escola e para quais níveis de ensino? Quais as mídias possíveis?. Desta vez o referencial teórico foi mais extenso dada à complexidade e abrangência exigida neste momento inicial de planejamento didático de ensino. Os textos abordados foram: RPG Maker como ferramenta

pedagógica: produzindo jogos eletrônicos com crianças (CRUZ; ALBUQUERQUE; AZEVEDO, 2013), Desvendando a janela de vidro: relato de uma experiência escolar de Mídia-Educação e Educação Física (MENDES; PIRES, 2009), O computador e o telefone celular no processo ensino-aprendizagem da educação física escolar (SENA; BURGOS, 2010), Experimentando a Mídia-Educação no rádio em uruguaiana, RS (BIANCHI; *et al.*, 2010) e Mídia-Educação e cinema na escola (FANTIN, 2007).

Nossa dinâmica de estudos se deu no formato de seminário de apresentação dos textos seguida da discussão grupal, chegando a um consenso de respostas para os questionamentos norteadores. Para todos os questionamentos tivemos êxito em construir respostas, que serão mais bem descritas ao longo deste escrito, evitando repetições.

As pesquisas e estudos que precederam as intervenções empíricas no chão da escola, buscaram enriquecer e fundamentar teoricamente o trato pedagógico da mediação midiática no âmbito escolar, pensando-a dentre outras coisas, como ponto de partida para a participação mais efetiva dos estudantes nas aulas, bem como possibilidade de dar mais visibilidade crítica aos fenômenos midiáticos.

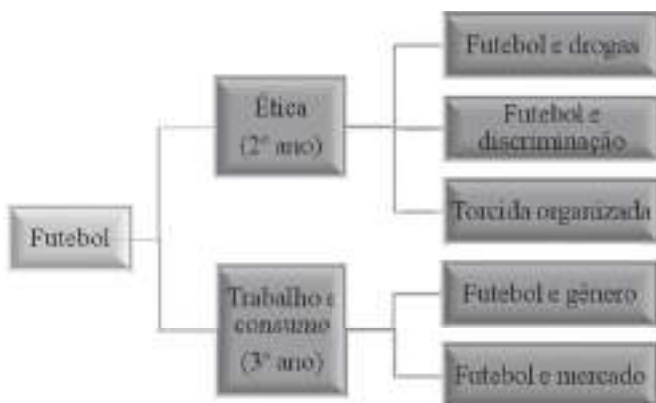
## **Ensinar exige planejamento**

Parafraseando Paulo Freire, acreditamos que ensinar exige, além da pesquisa, planejamento didático de ensino. No nosso último encontro de discussão textual, apontamos quais conteúdos e quais tipos de mídias seriam utilizados para cada escola e, a partir desta divisão, estabelecemos quais seriam: as turmas atendidas, quais temas seriam abordados em cada turma, nossos objetivos de ensino, nossos recursos didáticos, estratégias de ensino. Pesquisamos quais materiais e espaços teríamos disponíveis na escola e, por fim, quanto tempo teríamos disponível para realizar a intervenção pedagógica.

Delineamos o seguinte cenário inicial: a escola lócus de intervenção foi a Escola Estadual Edgar Barbosa, mais especificamente as turmas do 2º e 3º anos do ensino médio e a temática central de nossas aulas a Copa do Mundo de futebol, portanto o conteúdo foi esporte (futebol), e a mídia impressa (jornal e revista) foi escolhida para a escola, levando em consideração que estas mídias são mais acessíveis para aquela realidade escolar.

O tema central foi a Copa do Mundo de Futebol, mas cada turma teve subdivisões de temas que optamos problematizar e tomar como fio condutor de nossa intervenção. Assim, a turma do 2º ano teve como subtema a ética no futebol e o 3º ano, as questões de trabalho e consumo, tomando por base o contexto do futebol (Figura 1).

Figura 1 – Organograma do conteúdo, temas norteadores e subtemas, por turma



A escolha destes temas se deu após conversa com o professor da turma a fim de conhecer um pouco do perfil do alunado envolvido. Assim, ao problematizar, por exemplo, a questão de torcida organizada estava contemplando uma porção de estudantes que participam de grupos de torcida organizada de

clubes de futebol de nosso estado, tornando-os reflexivos de suas ações dentro e fora do contexto escolar, sempre pensando no processo educativo, que se constrói não só na escola.

No terceiro ano, considerar as questões de mercado e consumo, pensando nas relações trabalhistas, ou de escolha de um futuro profissional, foi interessante pelo desencadear de pensamentos e reflexões, de como a mídia nos influencia nas escolhas de profissões, como o sonho de ser jogador de futebol quando crianças, ou de ter as roupas de determinadas marcas, na adolescência. No entanto, o mais relevante foi a problematização das questões de gênero, na discriminação presente na prática do futebol e no cotidiano de mulheres, especialmente no tocante ao mercado de trabalho, ou nos redobrados esforços das mulheres pela conquista de espaços, em ambos os cenários, esportivos e sociais. Demonstrando que as aulas de educação física podem problematizar, além dos conteúdos próprios do componente curricular, conjunturas sociais.

Para problematizar todas estas questões, estabelecemos como objetivo de intervenção, a utilização da Mídia-Educação, enquanto metodologia de ensino, a fim de estimular o consumo crítico das informações midiáticas, bem como criar suas próprias mídias impressas, tomando por base o conteúdo futebol. Para atingir tal objetivo, tínhamos como recurso didático, projetor multimídia, notebook, lousa e pincel para quadro branco, para aulas expositivas e quadra esportiva, bolas, traves, coletes, cones etc. para aulas práticas, que foram condição importante para que a intervenção acontecesse. Uma estrutura física e de materiais esportivos muito boa, quando comparada a maioria das escolas da rede pública de ensino de nosso estado.

Então, verificamos quanto tempo teríamos disponível para a intervenção em Mídia-Educação e a princípio, tínhamos cerca de quatro ou cinco semanas, pois pensávamos em encerrar a intervenção antes do recesso que a escola deu quando teve início a Copa do Mundo de Futebol.



Anteriormente, descrevemos o que denominamos “cenário inicial”, e assim chamamos, pois o planejamento inicial, principalmente no tocante ao tempo para intervenção, foi reconstruído pelo menos duas vezes, a fim de superar alguns entraves que ocorreram durante nossa intervenção e que são bem possíveis de acontecer em outras realidades, por exemplo, tivemos semana de provas (as aulas ficam suspensas), adaptação lenta ao método de ensino, os estudantes não cumpriram prazos determinados para entrega de materiais necessários para a continuidade das aulas etc.

Por fim, é importante destacar que, ao organizamos e planejarmos nossa intervenção e pesquisa em campo estabelecemos uma parceria com o grupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da subárea Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, composto pelo professor de Educação Física da escola (que no PIBID se caracteriza enquanto supervisor) e os licenciados em Educação Física que acompanhavam as turmas escolhidas para nossa pesquisa (intitulados pibidianos). Todos os participantes desta parceria foram responsáveis, em maior e menor escala, pelo estudo do referencial teórico que seria adotado, pelo planejamento participativo, pela condução das aulas, enfim, pelo bom andamento de nossa proposta.

## **O chão da escola**

Nosso lócus de pesquisa foi a Escola Estadual Edgar Barbosa, situada no município de Natal, RN, que atende alunos do ensino médio. Dentro desse espaço nossa amostra experiencial consistiu em, uma turma do 2º ano e uma turma do 3º ano, escolhidas baseadas na compreensão que estes desenvolveriam melhor as atividades. São turmas mistas que possuem uma média de 25 estudantes cada. A turma do 2º ano tem aulas nas segundas e sextas-feiras e a turma do 3º ano tem aula nas quartas e sextas-feiras, o fato de não serem duas aulas

consecutivas dificultou o andamento das intervenções, pois as salas são ambientadas, ou seja, são aquelas em que os professores permanecem e os estudantes se deslocam, havendo atrasos recorrentemente e então, quando se iniciava as atividades de forma mais aprofundada, a aula já estava próxima do fim. Como a intervenção é pautada principalmente na discussão crítica da produção midiática, profissional e do alunado, este fato pode ter comprometido este aprofundamento.

Ao chegarmos ao lócus de intervenção, encontramos uma escola bem estruturada fisicamente, com sala de aula equipada com projetor multimídia, caixa de som, quadra esportiva coberta e ampla, com ótimas condições de uso. Mas, para além dos recursos, percebemos dificuldades, por parte dos estudantes, em compreender como procederíamos às aulas a partir de agora. O que é muito natural, visto que o tão “familiar” futebol, seria contemplado no contexto da Educação Física escolar utilizando de uma estratégia metodológica de ensino ainda desconhecida, a Mídia-Educação.

## **Metodologia de ensino**

Antes de compreender o que é a Mídia-Educação, trazemos a compreensão de um dos entendimentos do que sejam as mídias. Segundo Tufte e Christensen (2009, p. 101):

Quando falamos em “mídias” estamos incluindo um leque de meios de comunicação, incluindo imprensa, mídias eletrônicas – sons e imagens – filmes, e mídias interativas (multimídia). Ao mesmo tempo, estamos lidando com uma área profissional das mídias que deve ser exercida tanto em relação a um único campo como numa dimensão curricular transversal.

Compreendemos a importância de se ter as mídias enquanto aliadas na prática docente, por entendê-las como “parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sua apropriação crítica e criativa, sendo, pois, imprescindível para o exercício da cidadania”

(BÉVORT; BELLONI *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 16). É neste sentido que a Mídia-Educação se propõe a atuar, na apropriação crítica do discurso midiático, bem como na criatividade ao propor que os estudantes construam recursos midiáticos.

Dada nossa compreensão de mídia, bem como a função social que creditamos a ela, tratamos do balizador majoritário de nosso planejamento e ações nas aulas de Educação Física a Mídia-Educação proposta por Tufte e Cristensen (2009), que foi,

[...] discutida em um grupo de trabalho voltado a esse tema específico. Foi espantoso e revelador observar as mudanças de perspectiva em relação ao tema. Assim como em anos anteriores, também nessa ocasião os debates sobre Mídia-Educação concentraram-se na importância do acesso às mídias a partir de uma perspectiva crítica, na importância da avaliação e da análise em relação ao ensino de Mídia-Educação (TUFTE; CRISTENSEN, 2009, p. 98).

Para os autores, este acesso crítico às mídias pode ser possível no contexto educacional. Para tanto, sugerem alguns momentos pedagógicos. Sousa *et al.* (2013, p. 7), produziram um organograma (Figura 2) que esquematiza os momentos pedagógicos necessários, para que se caracterize uma ação de Mídia-Educação, considerando os momentos pedagógicos propostos por Tufte e Christensen (2009). Este esquema facilita o entendimento de como estas ações podem ser orientadas.

Figura 2 – Organograma da esquematização dos momentos pedagógicos de Mídia-Educação



Considerando os três primeiros momentos (comunicação, percepção e busca de informação), temos um cenário introdutório à compreensão desta metodologia de ensino, no momento de comunicação e uma busca inicial, aos veículos informativos, ainda sem um olhar crítico apurado diante da busca inicial. No decorrer do processo, temos a avaliação da mídia profissional, onde o professor tem papel fundamental nesta mediação do discurso midiático e aprofundamento crítico por parte dos alunos. Finalizando os dois últimos momentos, propõem o aprofundamento crítico tanto no que diz respeito ao conteúdo que está informado pela mídia, quanto a sua forma de produção. Os estudantes tem a oportunidade de aprenderem a criar suas próprias mídias e avaliarem suas próprias construções, tanto no tocante a forma como é feita a mídia, quanto ao conteúdo posto.

Percebemos então, que a utilização da mídia na prática docente pode se materializar por duas vertentes: como um instrumento de ensino, sem problematizar seu uso, contexto e forma em que são produzidas, relacionando-as com os conteúdos de ensino; ou como conteúdo de ensino, aguçando a criticidade dos alunos, proporcionando-os produzir determinada mídia, por meio, por exemplo, dos momentos pedagógicos característicos da Mídia-Educação. Consideramos importante dialogar entre estas duas faces; de ensino *das* mídias e do ensino *por meio* da mídia, por isso discutimos o conteúdo de Educação Física, esporte – futebol, utilizando a Mídia-Educação enquanto metodologia de ensino problematizadora dos discursos midiáticos, a respeito deste tema, culminando na criação de mídia pelos estudantes.

Tivemos a oportunidade impar, de termos sido uma das cidades sede de jogos e palco de diversas manifestações populares, reivindicando melhorias sociais bem como disseminando um discurso anticopa do mundo. Nessa direção, foi possível apreciar de perto a construção de opiniões tanto a favor como contra este megaevento esportivo e acompanhar muito intimamente como se delineavam os discursos midiáticos e a manipulação na

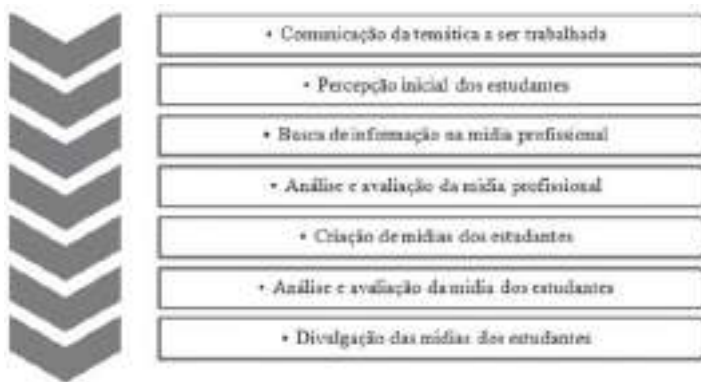
elaboração das informações divulgadas. Diante deste turbilhão de informações, construtos midiáticos, favoráveis ou não, mas formadores de opiniões com certeza, é que decidimos problematizar esta relação de consumo midiático no contexto escolar, aproximando a nova metodologia de ensino, de um conteúdo tão caro e familiar a todos brasileiros, o futebol.

Ainda nos momentos de pesquisa, destacamos que utilizamos de referências diversas para alcançar solidez teórica, respaldar nossa intervenção pedagógica e também para construir nosso próprio referencial. Então, complementamos o modelo de Mídia-Educação acima descrito, com os estudos de Oliveira (2011, p. 26), trazendo os encaminhamentos da *Media-literacy* (RIVOLTELLA *apud* OLIVEIRA, 2011), que inclui o momento de “acesso” da criação midiática dos estudantes, descritos como:

Acesso: Por fim, os estudantes “ganham” acesso às mídias – rádio, jornal, internet, televisão etc. Tendo a oportunidade de divulgarem as suas próprias mensagens, dando início ao ciclo novamente. Como consequência, isto se converteria em maior consciência a respeito da mídia e como ela funciona, enfim, guiando para uma análise mais aprofundada sobre o assunto.

Assim, reconfiguramos nosso entendimento inicial de Mídia-Educação, e produzimos um novo entendimento e encaminhamento para a completude metodológica, representados na Figura 3.

Figura 3 – Organograma produzido no Projeto Mídia-Educação Física em tempos de megaeventos esportivos: impactos sociais e legados educacionais



O delineamento de como aplicaríamos os momentos pedagógicos que delineamos no decorrer de nossa pesquisa e planejamento foi cuidadosamente configurado antes do início de nossa intervenção empírica, ou seja, antes de começar a aplicação de nossa intervenção. Mas no caminhar do processo de ensino, foram necessárias novas configurações.

## **Mídia-Educação na Educação Física: o desenrolar prático**

No nosso planejamento inicial, as ações na escola estavam previstas para os meses de maio e início de junho, prevendo inclusive o recesso que as escolas tiveram, em decorrência da realização dos jogos da Copa do Mundo de Futebol em nossa cidade. Alguns atrasos ou contratempos podem ser previamente contornados pelos professores em seu planejamento, como neste caso. Outros fogem da competência dos professores, pois estão vinculados às questões institucionais ou do alunado. Dentre os quais, podemos citar: a falta de compromisso com a entrega de

atividades combinadas com as turmas e, para nós, o principal deles, adaptação dos estudantes com o método de ensino. Dadas às causas, apontamos como consequência o atraso de nossas atividades.

Ainda com atraso do planejamento inicial, apontamos agora o lado positivo desta consequência, os estudantes tiveram a oportunidade de acompanhar os jogos ocorridos em Natal na Arena das Dunas (estádio construído para os jogos da Copa do mundo de futebol), bem como verificar a conclusão de algumas das obras de mobilidade urbana nos arredores da Arena, que se caracterizam como legados materiais deste megaevento e fazer relação deste contexto social oportuno para o diálogo que pretendíamos.

A oportunidade de presenciar estas mudanças físicas, e como as feições arquitetônicas e urbanísticas se transformam em decorrência deste megaevento, discutir como essas mudanças influenciam o cotidiano, presenciar e, por vezes, participar dos protestos em favor de melhores condições de saúde e educação, ou transporte público de qualidade. Bem como, compreender como esse cenário de lutas e opiniões tão controversas podem se constituir um cenário educativo riquíssimo, dentre tantas outras possibilidades da análise desta conjectura social e histórica, este é um legado imaterial e intangível que pôde ser vivenciado muito de perto por nossos estudantes.

Para alcançar estas reflexões e esclarecimentos sobre o papel de cada um de nós cidadãos no processo de cidadania na luta por seus direitos, mediamos o discurso midiático, para estimular a reflexão dos estudantes para que percebessem até que ponto eles são influenciados por esta produção midiática.

Embora não seja objetivo descrever aula por aula, detalhando as observações realizadas na turma para o andamento de cada momento, entendemos a importância de detalhar quais objetivos o professor tem de atingir para cada momento

pedagógico por nós adotado em nossa intervenção. Nessa recorrência trazemos:

- Comunicação: Informar qual proposta de conteúdo e estratégia metodológica de ensino, explicando cada momento pedagógico e sanar possíveis dúvidas;
- Percepção: Realizar um levantamento (pode ser de diversas formas), das opiniões que os estudantes trazem a respeito de determinado tema;
- Busca de informação: Realizar pesquisa na mídia profissional, seguindo determinada temática;
- Análise da mídia profissional: Mediar e ponderar as diversas notícias trazidas da mídia profissional pelos estudantes, atuando como um questionador, sem imprimir opiniões pessoais, levando os estudantes a reflexão sobre a temática escolhida e sua representação midiática;
- Produção de mídia dos estudantes: Ensinar as técnicas básicas (forma) de produção da mídia escolhida e auxiliar na criação (conteúdo);
- Análise das mídias dos estudantes: Mediar e ponderar as diversas notícias criadas pelos estudantes (conteúdo), atuando como um questionador, sem imprimir opiniões pessoais, levando os estudantes à reflexão sobre a temática escolhida e sua representação midiática, bem como sua composição técnica (forma);
- Divulgação: Auxiliar os estudantes na divulgação de seus construtos midiáticos.

As Figuras 4 e 5 a seguir trazem um pequeno resumo de como se deu na prática os momentos pedagógicos, situando a turma em questão, as datas de realização do momento. Para melhor compreensão, retomamos o delineamento dos temas e subtemas de cada turma, Assim sendo, a turma do 2º ano teve



como subtema a ética no futebol e o 3º ano, as questões de trabalho e consumo, tomando por base o contexto do futebol.

Figura 4 – Descrição da intervenção do 2º ano – Subtema: ética e futebol

2º ano	
Comunicação (12.05.2014)	<ul style="list-style-type: none"><li>Realizou-se uma explanação de como seriam as aulas a partir de agora. Quanto a metodologia, as atividades, as subdivisões em grupos e temáticas, etc.</li></ul>
Percepção (18 e 19.05 e 06.06.2014)	<ul style="list-style-type: none"><li>Realizamos um torneio de Futebol na quadra da escola, para que os estudantes percebessem como eles vivem as temáticas dos grupos em sua própria prática corporal, pela produção de pequenas manchetes de jornal.</li><li>Foi produzido e apresentado a capa de um jornal.</li></ul>
Busca de informação (11.07.2014)	<ul style="list-style-type: none"><li>O pesquisador levou reportagens mas não foi possível apresentá-las de modo organizado.</li></ul>
Análise da mídia profissional (11.07.2014)	<ul style="list-style-type: none"><li>Os estudantes levantaram discussões a respeito das temáticas postas para cada grupo sem muito embaraço nas reportagens trazidas, mas bastante pertinentes, ao tocante a temática delimitada para este grupo.</li></ul>
Produção de mídia dos estudantes (25.07.2014 a 29.08.2014)	<ul style="list-style-type: none"><li>Os estudantes produziram manchetes de jornal de diversos estilos literários (charge, artigo de opinião, entrevista e enquete) respeitando os temas de cada grupo.</li><li>O pesquisador ficou responsável pela seleção e diagramação do jornal.</li></ul>

Figura 5 – Descrição da intervenção do 3º ano  
 – Subtema: trabalho e consumo no futebol

3º ano	
<p>Comunicação (12.05.2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizou-se uma explanação de como seriam as aulas a partir de agora. Quanto a metodologia, as atividades, etc.</li> <li>Foram feitos encaminhamentos para próximos aula.</li> </ul>
<p>Percepção (16, 21 e 23.05.2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizamos uma atividade semelhante ao futebol, que discutia questões de gênero e relações de trabalho vigentes em nossa sociedade.</li> <li>Produziram capa de revista respeitando os subtemas, considerando a atividade prática realizada e a falta de conhecimento teórico de como se organiza as manchetes numa revista profissional.</li> </ul>
<p>Busca de informações (11.07.2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os pesquisadores foram os responsáveis por esta busca, trouxeram as manchetes que tivessem relação com os temas e que tivessem ocorrido durante a Copa do Mundo de Futebol.</li> </ul>
<p>Análise de mídia profissional (11.07.2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Foi realizada uma discussão, sobre as manchetes trazidas pelos estudantes, entre os estudantes e o professor supervisor.</li> </ul>
<p>Produção de mídia dos estudantes (29.08.2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os estudantes elaboraram manchetes de jornal de diversos estilos literários (charge, artigo de opinião, entrevista e síntese) respeitando os temas de cada grupo.</li> <li>O pesquisador ficou responsável pela edição e diagramação do jornal.</li> </ul>

Como pode ser observado, em ambas as turmas tivemos vivências práticas de futebol, sendo fiel às competências e especificidades de nossa área de atuação, a Educação Física, desmistificando um pensamento equivocado, mas recorrente, de que as aulas que utilizam da Mídia-Educação são estritamente expositivas. Na turma do 2º segundo realizamos um torneio simples de futebol na quadra e na turma do terceiro ano um jogo de futebol diferenciado para problematizar questões de gênero e função social da mulher, bem como sua inserção no mercado de trabalho.

Com estes momentos de atividades práticas do futebol, foi possível discutir com os alunos, baseados em suas vivências e seus comportamentos, atitudes e valores que foram contemplados também relacionando a prática esportiva profissional, por meio das notícias publicadas. Relacionamos então, o comportamento dos próprios estudantes com o comportamento

dos atletas profissionais, e ainda, as notícias veiculadas pela mídia profissional com as notícias produzidas pelos próprios estudantes em seus momentos de práticas.

Não entraremos em tanto detalhes de como se deu o passo a passo em cada turma, mas na sequência traremos pontos positivos e algumas dificuldades encontradas seguidas de sugestões para melhorias nas intervenções que se caracterizam enquanto tentativas de aproximação entre Mídia-Educação e Educação Física correlatas a esta.

Conforme se pode verificar, faltam os momentos de análise da produção midiática dos estudantes e o momento de divulgação.

Inicialmente havíamos designado duas mídias diferentes, sendo o jornal para turma do 2º ano e revista para a turma do 3º ano. No decorrer do processo, alguns estudantes estiveram mais participativos do que outro, o que é natural, mas para o final do processo, foi um árduo trabalho conseguir que os estudantes produzissem textos críticos a respeito de todo processo educativo, bem como a respeito de suas convicções sobre os megaeventos e suas benesses tangíveis e intangíveis.

Nossas datas iniciais não foram cumpridas, sendo necessários novos planejamentos e novas datas, por causa do atraso de entrega das manchetes para criação de nossas mídias. O atraso mais longo se deu durante o recesso da Escola, no período dos jogos da Copa do Mundo de Futebol. O atraso foi tamanho, que, pela falta de material, visto que alguns grupos não entregaram nenhuma manchete, tivemos de tomar duas decisões: uma, pela falta de volume de material, decidimos fazer uma mídia só para as duas turmas, visto que as temáticas estabelecem diálogos, e outra, a pesquisadora tornou-se a responsável pela editoração e diagramação da mídia.

Durante o processo de construção da mídia da turma, decidiu-se unir todo material produzido, em um único jornal

da escola. Esta editoração e diagramação estão sendo feita em um programa acessível e de fácil manuseio, o Publisher 2013, um dos programas do pacote do Microsoft Office. Este processo está em etapa de finalização, para que seja impresso e retorne para escola, afim de que haja os dois momentos finais de nossa intervenção: a análise e avaliação da produção midiática dos estudantes e sua divulgação.

## Uma discussão preliminar

Alguns pontos merecem uma reflexão mais cuidadosa, a fim de compreender as razões pelas quais a adesão à produção textual para criação da mídia dos estudantes foram tão baixas. O veículo midiático estava condizente com a realidade dos estudantes? Por que os escritos destes jovens (que estão em processo de análise de conteúdo) se mostram tão superficiais, mesmo as discussões em sala tendo sido tão ricas?

Para sanar tais dúvidas o professor aplicou com os estudantes um questionário, solicitando que eles expusessem suas opiniões sobre o tema abordado, sobre a metodologia adotada para as aulas e sobre o tipo de mídia produzida. A leitura fluente das respostas nos aponta que uma parcela considerável dos estudantes não compreendeu muito bem a metodologia de ensino, bem como se mostraram insatisfeitos com as mídias que foram designadas para eles. Eles acreditavam que poderiam criar blogs, páginas na internet e vídeos. E realmente poderiam, pois estas mídias estão muito mais próximas deles, de seus cotidianos (APARICI, 2014), eles tem maior domínio e as preferem. O grande fator limitante é que a escola não possui um laboratório de informática que dê suporte para o trabalho de edição destas mídias e isto também foi considerado por nossa equipe.

As respostas dos estudantes também apontaram para uma boa compreensão de como a mídia influencia nossas vidas e nossas opiniões, mostrando que alguma criticidade foi desenvolvida pelos estudantes ao acessarem o discurso midiático, embora

esta criticidade não esteja tão significativamente expressa nos textos produzidos para criação da revista da escola.

No rastro desse pensamento, o professor supervisor, nos aponta que um dos motivos, que ele acredita ser fundante nesta falta de criticidade, ou pelo menos na pouca habilidade de dialogar com diferentes linhas de pensamento e ciente das possibilidades concorrentes, posicionar-se em defesa ou contrário, em muito reflete a falta de costume em ter uma educação voltada ao processo de apropriação crítica do conhecimento. Sugere ainda, que por o processo educativo de uma forma geral, não se materializar de forma reflexiva, quando os estudantes têm essa oportunidade, há ainda alguma resistência e muita dificuldade. Por este motivo também, acreditamos que o processo se alongou tanto.

Tivemos sim, muitos entraves e muitas dificuldades em nossa intervenção e isso em nada diminui a qualidade de nossa prática pedagógica, supomos que na direção inversa, isto nos mostra que as experiências em que a prática não decorre exatamente como o planejado, nos fazendo refletir e aprimorar ainda mais nosso trato pedagógico, buscando sempre uma educação participativa e inclusiva, tornando os professores mais reflexivos e questionadores de sua prática.

Por outro lado, ao dialogar com os diversos referenciais na busca de encontrar a forma mais plena de se abordar as mídias no contexto escolar, considerando-a como aliada no processo de ensino-aprendizagem, encurtando a distância entre o cotidiano dos jovens e a prática educativa na escola, percebemos que o diálogo de Mídia-Educação no contexto em que nos propomos, corrobora com as proposições de Oliveira (2011, p. 24), quando considera a relação da educação e mídias da seguinte forma:

O educar *sobre* as mídias, diz respeito ao pensamento crítico (sujeito e mídia) com os estudos dos conteúdos, mensagens das mídias induzindo a troca simbólica com os espectadores.

O educar *com* as mídias, seria o trabalho educativo realizado com os meios (experiência com os educadores na sala de aula, ferramentas na sala de aula – didática) áudio-vídeo, fortalecendo a fala do professor e os materiais didáticos. E por fim, o educar *através* das mídias, que contemplaria o trabalho de produção de mídia com as turmas em sala de aula [...]

Conseguir contemplar os pontos desta tríade foi primordial no nosso planejamento e em nossas leituras de estratégias que nos auxiliassem neste propósito. Não podemos afirmar que esta tríade foi igualmente abordada na nossa intervenção, mas concluímos que seus três pilares de sustentação foram contemplados.

## **Cuidados sugeridos para futuras práticas pedagógicas em Mídia-Educação**

Baseados em todas as especificidades de nossa intervenção pedagógica, que em outros lugares poderão ter resultados completamente diferentes, sugerimos alguns cuidados aos que forem pensar em atividades utilizando a Mídia-Educação enquanto tecnologia educacional.

Embora tenhamos feito planejamentos sólidos, antes da intervenção na escola, durante para replanejar, mediante os atrasos, não conseguimos cumprir o calendário estabelecido inicialmente e isso pode ter sido um fator desestimulante para os estudantes. Muito embora, o atraso tenha sido em partes pela falta de compromisso ou habilidade em entregar as atividades no prazo estipulado. Sugerimos trabalhar incessantemente para que as intervenções não se prolonguem por tanto tempo.

Pelas falas de alguns estudantes, foi possível perceber que não os atraiu muito a mídia escolhida para ser tematizada com eles. Eles preferiam algo nos computadores, mas a escola não dispunha de um laboratório de informática em tão boas condições de uso. Recomendamos então, escolher/testar mídias mais atraentes (ou mesclá-las) para os estudantes (jornal e

revista foi pouco atraente), ou pelo menos discutir melhor apontando mais claramente porque alguns trabalhos não são possíveis, se não tivermos recursos midiáticos suficientes. Inclusive por esta falta de computadores, também, foi necessário que a editoração e diagramação do jornal fossem feitas fora da escola e conseqüentemente sem a participação dos alunos.

Especialmente na turma do segundo ano, faltou ampliar as discussões sobre as produções midiáticas profissionais, o fato de ser apenas uma aula por dia, contribuiu um pouco para isso. Quando os estudantes se dispunham a participar mais, discutir mais ativamente, a aula acabava. Sugestão, nesse momento, negociar a troca de horários com outros professores, pode ser uma boa saída, ou organizar um debate público em horário extra.

Outro quesito avaliativo de nossa pesquisa foi a prática docente inicial, dos bolsistas do PIBID, pibidianos, e do professor supervisor. Sobre os pibidianos, apontamos que estes faziam parte de uma turma recém-chegada ao PIBID e ainda estavam ambientando-se com os processos educativos. Especialmente antes do recesso escolar, mantinham uma postura predominantemente observacional e já depois do recesso começaram a realizar intervenções interessantes. Trouxeram manchetes de jornais e revistas e problematizaram a discussão com os alunos, auxiliando na escrita das manchetes que foram introduzidas na revista, respeitando os gêneros literários que cada grupo ficou responsável. Ficaram mais autônomos e confiantes, tendo sempre a supervisão e acompanhamento do professor supervisor e das pesquisadoras envolvidas no processo.

Quanto ao professor, observamos que ele realizou intervenções e posturas pertinentes, sem ser partidário, estimulava os estudantes a terem suas próprias opiniões, sempre fazendo questionamentos, destacando pontos a serem observados imprescindivelmente, respeitando o ritmo de cada turma. Acredito que nos faltou nesse sentido, um pouco mais de firmeza

no cumprimento de tarefas evitando assim o atraso de nossa programação.

## **Conclusões parciais**

Concluimos que a tecnologia educacional de Mídia-Educação, apesar das peculiaridades observadas em nossa intervenção, é possível na escola, considerando suas peculiaridades de disponibilidade de materiais midiáticos, principalmente e resguardando o cumprimento dos prazos, a fim evitar prolongamentos e conseqüentemente desestímulo. Nesse sentido, apesar das limitações sempre inerentes aos processos de ensino-aprendizagem, destacamos as possibilidades geradas por essa experimentação para futuras práticas pedagógicas a partir na Mídia-Educação em sua relação com a educação física. Destacamos enquanto possibilidade concretizada em nossa intervenção a produção de mídia por parte dos estudantes, que fizeram destes, além de receptores de informações, atores ativos do processo de produção destas, sempre repletas de sentido e intenções.

Nossas considerações parciais, tendo em vista o inacabamento do trabalho que ainda encontra-se em fase de conclusão, se direcionam para a necessidade de uma educação que promova autonomia, e que, para tanto, forme cidadãos críticos e reflexivos. Nós, enquanto educadores e pesquisadores de nossa própria prática docente, precisamos de características como autocrítica, persistência e paciência. Paciência para persistir apesar dos entraves e atrasos. Ter o que o professor Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira vem chamando de “paciência pedagógica” em suas últimas falas. Somente com esta paciência é que conseguiremos paulatinamente alcançar uma educação emancipatória e empoderativa.

Provavelmente, com a finalização do trabalho, no sentido de termos o momento de análise da produção dos estudantes e



sua posterior divulgação, teremos conclusões mais clarificadas do processo como um todo.

## Referências

- ARARIPE, E. *et al.* **Guia mais educomunicação**. Orientações, conceitos e metodologias para subsidiar as ações. 1. ed, São Paulo, 2013. Disponível em: <[http://www.institutocea.org.br/download/download.aspx?arquivo=midiateca/170720134559\\_guiamaiseducomunicacao.pdf](http://www.institutocea.org.br/download/download.aspx?arquivo=midiateca/170720134559_guiamaiseducomunicacao.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2014.
- BIANCHI, Paula *et al.* Relato de experiência em Mídiaeducação: produção de um programa de rádio em Uruguaiana/RS. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 21, n. 32/33, p.344-351, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/File/2175-8042.2009n32-33p344/14130>>. Acesso em: 25 mar. 2015.
- BIRGITTE TUFTE, B; CHRISTENSEN, O. Mídia-Educação – entre a teoria e a prática. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 97-118, jan./jun. 2009.
- CRUZ, Dulce Márcia; ALBUQUERQUE, Rafael Marques de; AZEVEDO, Victor de Abreu. **RPG Maker como ferramenta pedagógica**: produzindo jogos eletrônicos com crianças. 2013. Disponível em: <[http://www.labomidia.ufsc.br/index.php/aceso-aberto/publicacoes/publicacoes-2011/search\\_result](http://www.labomidia.ufsc.br/index.php/aceso-aberto/publicacoes/publicacoes-2011/search_result)>. Acesso em: 25 mar. 2015.
- FANTIN, Mônica. MÍDIA-EDUCAÇÃO E CINEMA NA ESCOLA. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15-16, p.1-13, Não é um mês valido! 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/Matheus/Downloads/174-681-1-PB \(1\).pdf](file:///C:/Users/Matheus/Downloads/174-681-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- INTERNACIONAL OLYMPIC COMMITTEE (IOC). **Conclusions and recommendations**. In: International Symposium on Legacy of the Olympic Games, 1984-2000. IOC, 2003.
- MENDES, Diego de Sousa; PIRES, Giovani de Lorenzi. Desvendando a janela de vidro: relato de uma experiência escolar de Mídia-Educação e Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p.79-94, maio 2009.

OLIVEIRA, N. B. **Mídia-Educação. Uma discussão sobre a abordagem das mídias no contexto escolar.** TCC de biblioteconomia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

RUBIO, K. O legado educativo dos megaeventos esportivos. **Motrivivência** ano XXI, n. 32/33, p. 71-88 jun.-dez./2009.

SENA, Dianne; BURGOS, Taciana. O computador e o telefone celular no processo ensino-aprendizagem da educação física escolar. In: Simpósio Hipertexto E Tecnologias Na Educação, 3., 2010, Recife. **Anais eletrônicos.** Recife: Anais Eletrônicos, 2010. p. 1 - 12.

SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira *et al.* Mídia – educação na Educação Física Escolar: um relato de experiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18, 2013, Brasília. **Anais do CONBRACE.** Brasília: Anais Eletrônicos, 2013. p. 1 - 15. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5105/2515>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

TERRA, R; VILLANO, F. **Definindo a temática de Legados de Megaevento Esportivos.** In: DACOSTA, L. (Org.). Legados de Megaeventos Esportivos. Brasília: Ministério do Esporte, 2008.

TUFTE, B; CHRISTENSEN, O. **Mídia-Educação – entre a teoria e prática.** Núcleo de Publicação do CED/UFSC, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 97-118, jan./jun., 2009.



# Futebol e mídia na Escola Municipal Prof. Ulisses de Góis:

os primeiros passes dos debates sociais

*Joyce Mariana Alves Barros*

*Dianne Cristina Souza de Sena*

*Allyson Carvalho de Araújo*

## Introdução

Com base na configuração do cenário esportivo atual podemos identificar o crescimento de megaeventos esportivos tais como a Copa do Mundo de Futebol 2014 que culminam em registros permanentes (ou momentâneos) que podem ser identificados na economia, na estrutura física, nos costumes, nas práticas corporais e nas relações sociais. Estes aceleram a produção de discurso midiático que passa a ser reconhecida em espaços formais ou não. Deste modo, sua construção perpassa o espaço educativo no qual o trato pedagógico deve subsidiar o distanciamento de uma visão ingênua dos acontecimentos e isto implica na necessidade de produzir debates, problematizar.

Provocando fissuras nos discursos maçantes, de que a mídia busca fomentar a alienação de seus apreciadores ou que o futebol é somente o esporte de alto rendimento midiaticizado que exclui aqueles que não possuem técnica ou se enquadram no sexo feminino. Buscamos aqui dar embasamento a assertiva de

que a mídia é fundamental no desenvolvimento de uma educação que provoque rupturas sociais nos discursos produzidos pelos megaeventos esportivos. Atentando para os legados materiais e imateriais (tangíveis e intangíveis), destacamos este por sua estreita relação pedagógica fato que credita a aproximação da Educação Física escolar, dialogando com a realidade dos alunos.

Pois de acordo com o Internacional Olympic Committee (2003) estes legados intangíveis se expressam na produção de ideias, de valores (inter) culturais, de experiências inclusivas como de gênero, etnia ou capacidades físicas, bem como na educação e no esforço coletivo; favorecendo assim um legado de longo prazo.

Assim, entrelaçados também com a cultura de movimento<sup>1</sup> dos alunos, percebemos, claramente, que o movimento, o jogo, o esporte e as questões midiáticas podem convergir em determinado espaço/tempo. Este momento quando percebido no processo de escolarização, pode trazer apontamentos importantes para a prática pedagógica dos professores de Educação Física, na qual “podemos detectar uma discrepância entre o currículo escolar e o uso cotidiano de mídias” (TUFTE; CHRISTENSEN, 2009, p. 100). Ao perceber esta lacuna, devemos experienciar estratégias midiáticas que objetivem fomentar o olhar crítico dos educandos, principalmente no que diz respeito a esta temática, gerando outros debates de cunho político, econômico, social e etc.

---

1 Utilizamos este conceito não em detrimento de outros tais como “cultura corporal” referenciado no Coletivo de Autores (1992) ou Cultura Corporal de Movimento apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), mas sim devido à divergência de referencial teórico. Deste modo, defendermos uma compreensão fenomenológica do ser, ancorando-se nas reflexões de Melo (2006) afirmamos que o indivíduo ao movimentar-se tem intencionalidade que se expressa a partir de uma cultura que foi tradicionalmente construída, historicizada e perpassou sentimentos, anseios e atitudes do corpo vivido em contato com um contexto peculiar aos seus hábitos cotidianos.

Concatenando com estas inquietações, o presente artigo objetiva descrever parte das ações do projeto “Mídia-Educação Física em tempos de Megaeventos esportivos: impactos sociais e legados educacionais” desenvolvido pelo Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com apoio do CNPq. O projeto atuou em três escolas, dentre elas nos limitaremos a relatar as atividades que se estabeleceram na Escola Municipal Professor Ulisses de Góis (situada na zona sul do município de Natal), nele trataremos do conteúdo esporte, tematizando o futebol e a mídia, com centralidade nas discussões de gênero.

## **Trato metodológico**

Os estudos durante o desenvolvimento deste projeto direcionaram as estratégias metodológicas, as mídias utilizadas por cada escola, o tema (Copa do Mundo de futebol 2014) e a escolha da temática que no caso da Escola Municipal Prof. Ulisses de Góis adotou as questões de gênero dentro do bloco categórico debates sociais.

Os encaminhamentos anteriores com base nos estudos parte das atividades dos pesquisadores integrantes do projeto já mencionado resgataram a necessidade de uma discussão colaborativa constante nas ações, bem como da pesquisa que “[...] começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu” (TRIPP, 2005, p. 454).

Aprofundando essas construções, nos reportamos a aproximar as propostas da Mídia-Educação de Tufte e Cristensen

(2009)<sup>2</sup> e da *Media literacy*<sup>3</sup> na qual identificamos a necessidade de organizar a prática em sete momentos pedagógicos que direcionaram as aulas ao longo do segundo bimestre letivo de 2014, neste processo.

Após definir os aspectos organizacionais da pesquisa, o Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM) se apropriou de sete momentos pedagógicos para operacionalizar a Mídia-Educação: 1) Comunicação: onde o conteúdo inicial é apresentado; 2) Percepção dos alunos: são explanadas as primeiras impressões dos alunos referente ao tema; 3) Busca de informação: o instrumento midiático vai ser definido e utilizado de forma determinante; 4) Análise e avaliação da mídia (Forma

- 
- 2 Ao estabelecer “[...] a importância de uma abordagem ampla aos meios de comunicação e informação, uma abordagem que habilite crianças e jovens a se comunicar, buscar informação e usar diferentes mídias em diferentes contextos” (TUFTE; CRISTENSEN, 2009, p. 26) os autores apontam como caminhos os seguintes momentos pedagógicos: comunicação; busca de informação; percepção, análise e avaliação da produção profissional de mídia; produção, análise e avaliação da produção de mídia dos estudantes. Estes que assumem uma grande importância na compreensão dos alunos e dos professores que trabalham amparados por esta perspectiva.
- 3 OLIVEIRA (2011) apresenta a *Media Literacy* ([http://www.mediaed.org/assets/products/118/studyguide\\_118.pdf](http://www.mediaed.org/assets/products/118/studyguide_118.pdf)) como estratégia metodológica para trabalhar a mídia pedagogicamente. Nela são definidas cinco etapas: Consciência, Análise, Ativismo, Advocacia e Acesso, sendo esta última etapa a que provocou mais discussão do nosso grupo ao debater as estratégias utilizadas para definir o trato da mídia na escola. O que nos chamou mais atenção foi o fato de que os alunos não encerram sua função de produtor ao chegar ao último momento pedagógico bem como percebemos em Tuft e Cristensen (2009), pois tudo que se caracterizar como produto poderá ser apreciado por outros estudantes. Desta forma, “[...] os estudantes ‘ganham’ acesso as mídias- rádio, jornal, internet, televisão, etc. Tendo a oportunidade de divulgarem suas próprias mensagens dando início ao ciclo novamente” (OLIVEIRA, 2011, p. 26), logo, os alunos produzem e divulgam o conteúdo enriquecendo seu próprio discurso e incitando outros debates midiáticos.

e conteúdo) discussões e enfrentamentos; 5) Produção de mídia dos estudantes: apresentação do discurso midiático; 6) Análise e avaliação da mídia dos estudantes: sustentação do discurso construído 7) Divulgação.

Estes momentos seriam desenvolvidos a partir das mídias utilizadas, no caso, em específico, para a Escola Municipal Prof. Ulisses de Góis foi delimitado o vídeo e o rádio. Aquele se deu de forma satisfatória principalmente pelo fácil acesso dos alunos aos telefones celulares e smartphones, bem como os materiais de propriedade do LEFEM, como as câmeras de vídeo de boa qualidade. Já a outra mídia, apesar de apresentar uma estrutura experimental instalada na escola não possível dialogar nesta intervenção dado o período letivo ter sido antecipado o recesso para que os jogos da Copa do Mundo 2014 na cidade de Natal ocorressem sem contratemplos. Desta maneira, reconfiguramos as mídias que trataríamos no planejamento e assim o relato teve foco na produção de vídeos e imagens a partir da Mídia-Educação, dando continuidade ao estudo, perspectivando experiências na abordagem do esporte futebol.

Pautados neste planejamento, as ações foram planejadas para ocorrer na Escola Municipal Prof. Ulisses de Góis, com turma do 9º ano do ensino fundamental II que é composta por vinte alunos, ocorrendo em dois encontros semanais: terça-feira, das 15:30 min às 16:15 min, e quarta das 16:15 min às 17h.

## **Relatando a experiência**

### *1) Comunicação*

Deparamo-nos com um fenômeno social, que tradicionalmente ganhou força ao longo da história do nosso país: o futebol. Como uma prática corporal sistematizada e popularizada, identificamos que seu desenvolvimento em diferentes contextos dialoga com a lógica produzida através das mídias.



Ao contextualizarmos o jogo, na rua, por exemplo, a construção coletiva, as vestimentas, os participantes, as regras e os discursos podem (re) produzir questões midiáticas. Deste modo, situamos no primeiro momento da experiência pedagógica a ruptura dos entraves que impediam o diálogo contínuo entre estas realidades vivenciadas pelos alunos e a temática que propusemos.

No dia 22 de abril de 2014, realizamos a exposição do planejamento do 2º bimestre, juntamente com as temáticas que seriam abordadas nas aulas, que se tratavam do esporte futebol e a Copa do Mundo no Brasil. Neste direcionamento, era necessário estabelecer um primeiro diálogo com os participantes de nossa pesquisa: os alunos. Debates com eles sobre as possibilidades de se perceber o esporte futebol dentro da nossa realidade, com isso, lançamos a seguinte pergunta: “em que contexto vocês conheceram o esporte futebol?”.

De forma unânime, as respostas sobre onde o esporte futebol foi conhecido, foram pela televisão. A faixa etária dos alunos, em média de 14 e 15 anos, no faz perceber que eles vivem numa época em que a televisão é uma mídia que esta em todos os ambientes, domésticos ou comerciais, sendo um meio de comunicação que possibilita acesso a diversas informações, principalmente deste esporte. Nesta concretude “Seria totalmente falso supor que os jovens já sejam usuários competentes dessas novas mídias ou que eles necessariamente já saibam tudo o que precisam saber” (BUCKINGHAM, 2003 *apud* TUFTE; CRISTENSEEN, 2009, p. 104) e nesta acreditando nesta assertiva continuamos a fomentar a discussão.

Nas respostas dos alunos, outros contextos de aprendizagem surgiram (na rua, com meus colegas, na escola, na praça perto de casa, jogando vídeo game), porém, as falas dos alunos foram abordadas com a intenção de expor as vivências e conhecimentos sobre esta modalidade. Compreendemos assim, que os alunos conheciam o esporte futebol muito mais por um

viés midiaticizado na dimensão de rendimento, para ampliar esta visão partimos da afirmativa de Tubino (2001), que apresenta o esporte em três dimensões sociais: rendimento, educacional e lazer/participação.

Para os alunos, expomos que há o futebol que assistimos pela televisão, em que os indivíduos são atletas e profissionais, onde ganham dinheiro por terem um vínculo empregatício e participam de torneios nacionais e internacionais. Bem como também, existe o futebol desenvolvido na escola, no contexto educacional, voltado para o ensino do esporte. Este aborda tantos os aspectos motores, cognitivos, quanto sociais, culturais e atitudinais. Por fim, o esporte que é realizado como forma de lazer e participação de grupos, que pode acontecer nas praças, nas ruas, nos clubes da comunidade de um bairro, por exemplo.

Após esta exposição, apresentamos o texto “Futebol de rua”, do escritor Luís Fernando Veríssimo, onde eles deveriam fazer a leitura, objetivando relacionar as vivências do futebol com seu cotidiano. Ao final, pedimos um trabalho sobre o futebol de rua com uma série de questionamentos que se direcionaram para a compreensão das principais características deste futebol (regras, vestimenta, participantes, local etc.). Além disso, solicitamos que junto ao texto produzido, eles trouxessem fotos e vídeos<sup>4</sup> desta realidade encontrada. O objetivo desta atividade culmina no segundo momento da nossa pesquisa que foi a percepção dos alunos sobre o futebol.

Com relação ao material produzido, os alunos utilizaram a câmera embutida do celular. Para estes registros os alunos,

---

4 Arquivos de imagem podem ser consultados no acervo do LEFEM, com descrição dos áudios quando existentes.

desta turma, já tinham conhecimento sobre o equipamento, por eles já ter utilizado em outro momento.<sup>5</sup>

Dos registros feitos, vimos que alguns vídeos apresentavam-se com baixa qualidade e outros sem áudio, porém, este fato não foi levado em conta durante este processo, mas sim o conteúdo que estava posto naquele produto, apresentando-se rico de detalhes e sendo de grande relevância para a pesquisa. E assim, após este momento, expomos que na aula seguinte, seria realizada uma atividade em grupo.

## 2) Percepção

A atividade de registro das manifestações do futebol de rua foi direcionada por um roteiro pré-elaborado, a mesma solicitava que os alunos descrevessem o futebol realizado na rua, usando o aparelho celular, onde eles deveriam fazer registros por meio de fotos e filmagens. No roteiro constavam algumas perguntas, que deveriam ser respondidas pelos jogadores da prática, ou pelos próprios alunos, a partir da sua observação do jogo<sup>6</sup>.

---

5 Este momento culminou no texto “Experiências Didáticas da Educação Física Escolar a partir de Mídias Digitais Móveis”, Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/experiencias-didaticas-educacao-fisica-escolar-partir-midias-digitais-moveis/>>.

6 Os roteiros para guiar as leituras do futebol indagavam: 1) Como é o ambiente onde é jogado o futebol? (a rua é de barro? paralelepípedo? areia? asfalto? O local de jogo é na sua rua ou é perto da sua casa? As travessas são feitas de que? Como é feita a marcação do espaço onde vai ser jogado? 2) Como são as regras deste jogo na rua? 3) Como é a bola do jogo? De quem é a bola? De qual material ela é feita? 4) Existe juiz? Que é o juiz? Tem mais de uma pessoa sendo juiz? 5) Qual a roupa usada para o jogo (short? Camisa? Usa tênis?); 6) Como é feita a formação dos times? 7) Como são feitas as substituições de jogadores? 8) Existe intervalo de jogo? De quanto tempo? 9) Como são marcadas as penalidades? Quem marca falta? 10) Qual o tempo de jogo? 11) Existe goleiro?

Após a entrega dos trabalhos, no dia 23 de abril de 2014, conversamos com os alunos sobre a atividade. Nos diálogos com a turma, a fala de uma aluna chamou a atenção e norteou a aula. A mesma informou que fez o registro de um jogo de futebol feminino, onde os times eram só formados por meninas, e finalizou seu relato, dizendo: “professora não vemos jogos de futebol feminino, nem na rua, nem na televisão”.

Com este relato, surgiu uma manifestação na sala sobre esta temática, onde as meninas iniciaram um debate sobre copa do mundo de futebol, mulher e gênero. Observamos um comportamento de revolta e ao mesmo tempo de conformismo. Algumas alunas falavam que considerava errado só haver a transmissão do futebol masculino, e era injusto ser tão divulgada a Copa do mundo de futebol masculina, enquanto a Copa de futebol feminina não era nem citada na televisão. Outra aluna, diante deste relato, acrescentou: “E é porque temos a brasileira Marta, que é a melhor jogadora de futebol feminino e ganhou cinco vezes este prêmio”.

No cerne desta discussão, surgiram as palavras: preconceito, marketing, investimento financeiro, mídia, Copa do Mundo, televisão. Estas foram sendo debatidas, a cada relato, como forma de fazer os alunos refletirem e se posicionarem diante destas questões conflituosas.

Encerramos a aula, nos comprometendo de continuarmos esta discussão, objetivando esclarecimentos e conhecimentos sobre o futebol feminino. Deste modo, a aula teve o desenvolvimento, para além do planejado. O intuito da atividade foi fazer com que os alunos, a partir de seus conhecimentos e observação da realidade, apresentassem sua percepção do jogo de futebol na rua, porém, o relato de uma aluna, direcionou a aula para as questões de gêneros no âmbito do esporte futebol, nos possibilitando um rico debate e uma adaptação da aula sobre este novo diálogo e percepção dos alunos.

Na aula do dia 29 de abril de 2014, os alunos e alunas, relataram que o tema da aula anterior, sobre futebol feminino, ocasionou um debate para além da escola, por exemplo, nas reuniões dos grupos na rua do bairro a real situação do futebol feminino, deixou os alunos desconfortáveis. Desta maneira eles, autonomamente, debateram e se posicionaram. Consideramos importante valorizarmos este momento extraescolar, percebendo que as desigualdades, no trato do esporte futebol, com relação aos gêneros, causam inquietações e reflexões críticas, pertinentes para nossa área de estudo. Neste intento identificamos, durante a prática pedagógica:

Mídia-Educação como um conceito dinâmico que constantemente reflete a conexão entre as crianças, os jovens e os meios de comunicação – durante seu tempo de lazer e nas instituições educacionais – e que se desenvolve na fronteira de tensão entre as práticas, os conhecimentos empíricos e as teorias mídia-educacionais (TUFTE; CRISTENSEEN, 2009, p. 102).

Mesmo diante dos relatos dos alunos, resolvemos dar continuidade ao planejamento organizado, para mais na frente abordar a temática futebol feminino.

Tendo como tema o futebol, solicitamos uma atividade que objetivava a percepção deles sobre o esporte e as temáticas discutidas. Diante disso, solicitamos que os alunos se dividissem em dois grupos e estes elaborassem perguntas para que, numa disputa entre eles, respondessem as questões que os “adversários” tinham elaborado. O objetivo não foi nos determos nas respostas corretas, mas sim, nas peculiaridades encontradas nas perguntas elaboradas pelos alunos e a repercussão que o debate provocou no decorrer da atividade.

O tempo inicial da aula foi para que os alunos elaborassem as perguntas. Ressaltamos que contamos com a colaboração de

duas alunas do PIBID-EF-UFRN<sup>7</sup> para que tudo transcorresse de forma orientada e sem contratempos. Após a conclusão desta etapa, partimos para o debate. As perguntas tiveram ênfase nos seguintes tópicos: futebol e copa do mundo conforme destacamos, a seguir, na Tabela 1, as questões elaboradas:

Grupo A	Grupo B
Quais os times brasileiros que participam das libertadores por ano?	Qual o maior artilheiro de todos os tempos da Copa do Mundo?
Onde surgiu o futebol com as regras que existem hoje?	Quantas substituições podem ser feitas em um jogo de futebol?
O que é necessário para um jogador ser expulso?	O que leva um jogador a ser punido por cartão vermelho?
Quantas seleções participam de um grupo?	Quais os conhecimentos que a pessoa ganha assistindo um jogo de futebol?
Quais são os países que vão jogar aqui em Natal?	

Percebemos que os grupos elaboraram perguntas que possibilitariam uma boa discussão, mas como eles estavam mais preocupados em acertar as questões do que debater esta situação não aconteceu como esperávamos. Alguns momentos geraram conflitos, pois enquanto um grupo respondia o outro não aceitava a resposta. Percebendo a situação que se

7 Programa de Bolsa de Iniciação à Docência do subprojeto de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte coordenado pelos professores José Pereira de Melo, Allyson Carvalho de Araújo e Maria Aparecida Dias, que atua na Escola Municipal professor Ulisses de Góis e em outras instituições da rede municipal e estadual. Neste momento da intervenção, em específico, o PIBID-EF-UFRN atuou em conjunto com o projeto “Mídia-Educação Física em tempos de megaeventos esportivos: impactos sociais e legados educacionais”.

estabelecia, nós intervimos e, a cada resposta, questionávamos os alunos perguntando como eles tinham tomado conhecimento daquelas informações e quais foram as fontes dos dados, se eles tinham lido, assistido ou escutado sobre o assunto. Muitos responderam, como justificativa, que as informações eram conhecidas pela televisão, em programas de esportes e através de reportagens, que tratavam sobre os diversos assuntos abordados nas perguntas. Diante destes relatos, ratificamos que o conhecimento dos alunos sobre o esporte futebol é mediante a mídia televisiva, obtendo mais informações, por este meio, do esporte de rendimento.

A aula foi encerrada e não foi possível concluirmos a atividade, algumas perguntas não foram respondidas e debatidas. Conversamos com os alunos sobre as questões elaboradas e solicitamos que eles pesquisassem na internet. Assim os grupos teriam mais lastro e, conseqüentemente, propriedade para tratar da temática, dialogando com outras fontes de referência.

No dia 13 de maio, a aula teve como abordagem a temática futebol feminino. Um fator que cooperou com o debate do assunto, foi recordarmos os alunos, da discussão sobre as desigualdades no tratamento do futebol feminino e masculino. Todos lembraram e partimos deste ponto para começar a aula.

Algumas alunas relataram os motivos que faziam elas não participarem das aulas com a temática futebol, como: a cultura não incentivava as meninas jogar futebol; a falta de habilidade, pela pouca prática; o preconceito; a mídia que apresenta somente o futebol masculino; as poucas vivências nas aulas de Educação Física; vergonha, timidez, entre outros.

No decorrer da aula, alguns temas foram mais abordados, como: Copa do mundo feminino de futebol; Melhor jogadora de futebol do mundo – Marta; Torneio de futebol feminino no Brasil; Torneio de futebol internacional feminino; Compreensão sobre o futebol feminino e A mídia e o futebol feminino.

Ao abordamos estes temas, o último tópico elencado (mídia) foi o elemento que se apresentou como o maior influenciador destas situações no contexto social e escolar. Os alunos relataram que a mídia faz muita divulgação nos telejornais esportivos, nos textos publicados em revista e na própria copa do mundo de futebol, apenas direcionando para o universo masculino, não reverberando o mesmo olhar para o contexto feminino.

### 3) *Busca de informação*

No dia 20 de maio de 2014, demos continuidade a abordagem futebol e gênero. Neste dia realizamos uma atividade na sala de aula tendo objetivo identificar e desconstruir os estereótipos vinculados ao corpo feminino e ao corpo masculino. Realizamos a divisão da turma em dois grandes grupos. O grupo “A” deveria destacar atividades profissionais, práticas corporais e adjetivos que caracterizavam a mulher ou o corpo feminino em nossa sociedade. E o grupo “B” deveria destacar atividades profissionais, práticas corporais e adjetivos que caracterizavam o homem ou o corpo masculino em nossa sociedade. Este período foi destinado para a elaboração desta lista. Muitos questionamentos surgiram referentes às profissões, já que hoje algumas, se apresentavam mais masculinas ou femininas, não se enquadram mais nesta particularidade. E assim, percebemos um debate interno nos grupos, como por exemplo, a profissão de taxista. Assim, observamos que o momento foi proveitoso, havendo reflexões e questionamentos sobre o material produzido.

Com o término da atividade, seguimos na diante, e então pedimos a um aluno de cada grupo, para ir ao quadro e escrever os dados da sua lista. Neste momento, de acordo com que os alunos escreviam, os colegas já se manifestavam, sobre certas profissões apresentada, como por exemplo, padeiro,



onde alguns alunos, não concordaram sendo uma profissão apenas masculina.

Aproveitando a circunstância, questionamos os alunos porque algumas profissões se apresentaram com esta caracterização de masculina ou feminina? Os alunos expuseram que isso é uma construção da sociedade e da cultura que estamos inseridos, então, as pessoas fazem as escolhas a partir do que informam para ela, e na grande maioria das vezes, apresenta-se sem uma reflexão crítica e discernimento, se é verdadeiro ou não. Isso gera opiniões diversas e adversas, por elas serem construções sociais e culturais.

Nesta conjuntura, já estávamos debatendo com os alunos sobre essas construções de saberes, que surge dentro de um contexto social e assim, citamos a criação de estereótipos para determinadas profissões e práticas esportivas. A aula encerrou e não chegamos a expor o conceito de estereótipo, e informamos que este momento seria apresentado na aula seguinte.

Como continuidade da aula anterior, no dia 21 de maio de 2014, iniciamos as atividades escrevendo no quadro, as informações das listas elaboradas pelos alunos e o conceito e definição do estereótipo. A aula transcorreu de forma satisfatória, onde conseguimos construir inicialmente um perfil de corpo masculino e de corpo feminino. Nos relatos foram expostos como os corpos são vistos e apresentados pela mídia e, de forma geral, eles indicaram também o ponto de vista da sociedade sobre estes corpos.

Alguns alunos se posicionaram e relataram que na maioria das vezes esta construção se dar pelo que a mídia televisiva expõe, e mesmo havendo uma explicação de que não devemos ter preconceito, as pessoas têm por que ele está enraizado na cultura da sociedade.

Com as informações das listas no quadro, os grupos foram debatendo e questionando sobre as algumas profissões e práticas

esportivas. Sem muita censura eles afirmavam, negavam e confrontavam o perfil do corpo masculino e do feminino. Assim, o glúteo deveria apresentar uma característica para o homem e outra para a mulher, do mesmo jeito o abdômen e assim com toda a estrutura corporal de cada gênero. No que diz respeito às profissões, o preconceito foi exposto para todos quando um menino afirmou que ser “go-go boy” era pior do que ser prostituta.

Neste caminho descontínuo, poderíamos ter materializado um boneco de cada sexo, estes seriam diferentes e completamente desconcertados mesmo que constituídos de formas relativamente perfeitas. Pois cada vez que um aluno citava um abdômen bem definido ou um glúteo muito grande era como se colocasse para o coletivo o seu ideal de corpo belo que em muitos momentos teve disparidade.

Em determinado momento conseguimos atrelar todas estas discussões de corpo para um ponto determinante: a mídia. Pois, bem como identificamos no presente momento, as inúmeras tecnologias que surgiram e se desenvolveram no recorrente século nos fazem presenciar a difusão de padrões corporais em vigência como o de mulheres “turbinadas” e homens simétricos. Logo, assumimos como posicionamento diante dos alunos que os “[...] meios de comunicação ampliaram e intensificaram a ideia de um indivíduo venerado pela sua condição física mediante a sociedade” (BIANCHI *et al.*, 2011, p. 1).

Aquelas construções feitas por eles nas relações com o mercado de trabalho, com a estética e com a sociedade também perpassam o discurso midiático. Na verdade alertamos para a compreensão de que muitas vezes a própria mídia distorce as compreensões de corpo, criando estereótipos. Respondendo a este comentário, uma aluna acrescentou com uma gíria popular: “É tudo piolho, vai pela cabeça dos outros!”.

Ainda neste percorrer midiático, chegamos a um momento tênue do dia, a aula passou a confrontar não somente as questões de gênero, mas de sexualidade também. Desta forma, uma aluna relatou que um exemplo clássico de preconceito, a partir de estereótipos, tinha acontecido no momento anterior, enquanto participava dos diálogos acalorados na construção de um padrão corporal para homens e outro para mulheres. Contou que no instante que participava da aula comentou para o grande grupo que gostava que meninos tivessem o glúteo de determinada forma. Em contrapartida, uma colega afirmou com um tom de ironia: “Não sabia que você gostava disso!”.

Com este relato, nos foi permitido interligar os debates aos acontecimentos cotidianos e tecer novas pensamentos de concretude para os alunos agirem com propriedade diante das situações. Consequentemente, quando indagados sobre o que influenciava a opinião deles tivemos respostas como, por exemplo: “A TV Globo, a globalização”. No fechamento, direcionamos para o esporte, e encontramos exemplos numa notícia que percorreu todos os jornais, sites, blog e redes sociais do mundo esportivo aqui no Brasil.

O caso da bandeirinha Fernanda Colombo (Figura 1) que cometeu alguns erros num jogo clássico do Campeonato Brasileiro (Cruzeiro e Atlético-MG) e sua má atuação tomou uma dimensão muito maior do que todos imaginavam. A repercussão chegou a permear o discurso pejorativo e agressivo de pessoas do meio, tais como, o dirigente de futebol do Cruzeiro que aconselhou a bandeirinha a não apitar jogos tão importantes e sim posar nua em uma revista deste gênero.

Figura 1 – Notícia da revista online ESPN (publicada em 11/05/2014) Disponível em: <[http://espn.uol.com.br/noticia/409919\\_dirigente-do-cruzeiro-critica-bandeirinha-va-posar-para-a-playboy-nao-trabalhar-com-futebol](http://espn.uol.com.br/noticia/409919_dirigente-do-cruzeiro-critica-bandeirinha-va-posar-para-a-playboy-nao-trabalhar-com-futebol)>. Acesso em: 6 nov. 2014



Esta reportagem colaborou com o debate que alimentamos a partir das seguintes questões propositivas: nos jogos da Copa do mundo existem árbitro e bandeirinha do sexo feminino? Qual a função da mulher neste contexto? Quais eram as profissões de destaque, no período da Copa do mundo? Onde observamos a presença da mulher?

O debate possibilitou aos alunos refletir e compreender, no tocante as questões de gênero, relacionado ao papel da mulher neste esporte e sobre o preconceito que gira em torno deste, retomando o rico diálogo da aula anterior com um exemplo muito atual de preconceito de gênero no futebol brasileiro. Outros pontos também foram citados, como: preconceito racial e sexual; a desigualdade econômica da população; o acesso aos estádios de futebol; a repercussão da mídia sobre este megaevento esportivo, obras superfaturadas, o transtorno nas mudanças do trânsito dentre outras dificuldades de locomoção na cidade de Natal.

Finalizamos a aula passando uma atividade para os alunos, onde eles deveriam assistir a um jogo de futebol pela televisão, observando para descrever as seguintes situações: Qual o jogo que você assistiu, era futebol masculino ou feminino? Era regional, nacional, internacional? Quais times estavam jogando? Como os (as) jogadores se comportaram? O arbitro era homem ou mulher? Houve alguma reclamação? Qual o comportamento da torcida? Existia mulher na torcida? Na transmissão da televisão, quem narrava, comentava o jogo, era um homem ou uma mulher?

#### *4) Análise da produção de mídia profissional*

Nesta aula do dia 28 de maio de 2014, os alunos trouxeram informações sobre este jogo que foi assistido pela televisão. Realizamos a leitura dos trabalhos, e no tocante as informações sobre a presença da mulher nestes jogos, todos apresentaram informações iguais, onde a mulher apresentava apenas num contexto: torcida.

Os alunos fizeram uma observação, sobre a cobertura televisiva da Copa do mundo do Brasil, informando que no tocante a profissão, a presença das mulheres surgiu apenas como repórter. Indagamos os alunos sobre como eles viam aquela realidade, uma aluna explicou que este espaço que a mulher tem atualmente na televisão é um ganho importante, além disso, afirmou que antes não observava mulheres nestes tipos de eventos e ainda mais como repórter, que tem uma predominância masculina.

Provocando os alunos ainda neste direcionamento, perguntamos: mas a profissão de repórter tem mais características masculina ou feminina? E uma aluna se posicionou afirmando que no ambiente de jogo de futebol, a maioria dos repórteres de televisão são homens, até por que ainda existe a ideia de que futebol é só para ‘machos’. A mulher, o máximo que pode fazer é ir torcer pelo seu time ou pior, acompanhar seu marido ou

namorado nos jogos, e muitas delas não torcem por nenhum time, vai por que é levado pelo homem.

Com este relato, identificamos que a aluna tem esta compreensão, sobre a profissão e posicionamento da mulher neste contexto do futebol, pela forma como a mídia televisiva transmite seus jogos, escalando sempre homens para as funções de repórteres, e como não existe um questionamento e diálogo sobre o que se informarem pela televisão, os telespectadores assistem e julgam que a profissão de repórter esportivo é apenas para o gênero masculino.

Vemos, assim, como a mídia televisiva tem poder sobre as informações veiculadas e como a sua forma de organização a transmissão, como por exemplo, a escalação de repórteres homens, influencia o ponto de vista e caracteriza uma profissão.

Com relação aos outros questionamentos, como: o jogo de futebol era masculino ou feminino; o arbitro era homem ou mulher; e a narração e comentários sobre o jogo eram realizadas por homem ou por mulher; todos foram unânime em informar que a mulher estava presente só na torcida. Uma aluna se posicionou dizendo: “acho que eles pensam que a mulher não é competente para falar sobre futebol, que não entende nada. Mas como é que eles pensam assim, se existe Copa do mundo de futebol feminino, e jogadoras como a brasileira Marta, pode falar muito melhor sobre futebol, do que pessoas que nunca jogaram futebol como ela. Não entendo isso”.

Neste sentido, é incompreensível para alguns alunos esta situação da mulher no contexto do futebol. Pelo relato, entendemos que ela julga que deveria ter direitos iguais, e que assim, como existem comentaristas homens, que são ex-jogadores de futebol, pode haver também comentaristas mulheres, jogadoras ou ex-jogadoras de futebol.

Este momento da pesquisa, compreendemos que os alunos realizaram uma análise sobre o esporte futebol, e com

direcionamento para temática gênero, conseguimos promover diálogo e reflexões dos alunos sobre as questões da mulher no futebol, futebol feminino, preconceito sexual, a repercussão da mídia sobre este megaevento esportivo, havendo uma diferenciação, no tocante a Copa do mundo de futebol feminino.

### *5) Produção de mídia pelos estudantes*

Aula do dia 15 de julho de 2014 foi realizada na quadra. Neste dia a professora organizou a turma para realizar várias atividades relacionadas ao futebol, tematizando também o futebol feminino. A professora promoveu um jogo de futebol onde meninos e meninas jogavam juntos, com times mistos. Os alunos que não participaram do jogo foram selecionados para realizar outras atividades paralelas, tais como: Entrevistas a funcionários, professores e alunos da escola, na busca de evidências sobre os discursos midiáticos em relação à temática trabalhada. Para tanto utilizamos como material a câmera do telefone celular para fazer o registro das atividades; Registros escritos sobre os temas: Copa do mundo de futebol de 2014 e Registros fotográficos e filmagens (Figura 3); além da Produção de um vídeo, utilizando câmera digital com a narração de algumas alunas (Figura 2).

Essas atividades ocorreram no momento da aula, nos distintos espaços da escola. Os alunos puderam coletar informações diversas sobre todo o conteúdo estudado. Nesta aula, foram produzidos vídeos e imagens pelos alunos, com o direcionamento para os temas futebol feminino, Copa do mundo de futebol e o futebol no contexto escolar. Todas as atividades ocorreram na aula de Educação Física e sua apreciação ficou para aula do dia seguinte.

Figura 2 – Alunos no jogo em quadra, sendo narrado pelas meninas



Figura 3 – Alunas registrando com o celular entrevistas na escola



### *6) Análise da produção de mídia pelos estudantes*

Nesta aula, do dia 16 de julho de 2014, realizamos a transferência dos registros dos alunos para um computador portátil e para o celular da professora. A aula teve como foco



as discussões sobre o que foi produzido em torno do conteúdo futebol. De acordo com que fomos apresentando os vídeos com as entrevistas e a narração dos jogos, as imagens e as filmagens dos jogos, os alunos se posicionaram e relataram suas experiências, tanto como produtores dos dados, como participantes do jogo.

Diante de tantas atividades e experiências vividas pelos alunos, podemos concluir que houve uma compreensão e debates sobre os saberes e temáticas que envolvem o esporte futebol, como: gênero; Copa do mundo e as questões sociais; a mídia televisiva como influenciadora dos conhecimentos adquiridos sobre este esporte; a produção de conhecimentos; diálogos autônomos e comportamento reflexivo e crítico; inquietações diante de situações desiguais, como a inserção da mulher no contexto do futebol na atualidade, entre outros temas.

A finalização das atividades, abordando o conteúdo esporte futebol, trouxe à tona os aspectos sociais, culturais, midiáticos, históricos, que foram incansavelmente debatidos. Estes geraram reflexões pertinentes e aprofundadas sobre o futebol, retirando os alunos da zona de conforto, de indivíduos passivos, promovendo mudança de atitudes dos alunos. Estes passaram de meros espectadores e telespectadores, para agentes de mudanças e produtores de seus conhecimentos, havendo uma quebra de paradigmas, na constituição do contexto do futebol.

De uma forma geral, todos se surpreenderam com a aula, e demonstraram satisfação nas suas produções. Observa-se que a estratégia utilizada, possibilita um novo formato de aula para a Educação Física, superando o modelo tradicional, de ensino das regras e fundamentos do futebol, para novas perspectivas, relacionando este conteúdo aos elementos sociais, midiáticos e culturais, concatenando os saberes da disciplina, com a formação do cidadão e compreensão do seu entorno.

## 7) *Divulgação*

Todos os materiais produzidos estão no acervo de consulta do LEFEM em análise, com a possibilidade de ser produzido um documentário a partir do mesmo. Desta forma, o Laboratório está ancorando-se em Bardin (2011) para desvelar outras problemáticas que ainda encontram-se encobertas e não foram desveladas. Ao finalizarmos a pesquisa, acreditamos que as discussões em relação às mídias produzidas já estarão mais refinadas e os alunos poderão se apropriar da mídia produzida por eles para que novos debates sejam fomentados a partir do ambiente escolar, ganhando visibilidade em outros espaços, produzindo saberes de forma cíclica sem segregar aprendizado formal de informal, na verdade, somando-os ao processo.

## **Conclusões**

Neste contexto, concluímos que a mídia e o futebol podem ser utilizados nas aulas de Educação Física da educação básica de forma dinâmica, contribuindo para uma formação integral dos alunos na medida em que se apropriam dos discursos midiáticos através do esporte. Em específico, a intervenção permitiu que os alunos identificassem os diferentes direcionamentos estabelecidos quanto ao gênero que apresenta um discurso muitas vezes preconceituoso estabelecido na prática esportiva por parte das mídias televisivas, com a configuração de imagens e vídeos.

Neste intento, ao fomentar o espaço de forma igualitária os alunos conseguiram perceber, posicionar-se e produzir em seus discursos estratégias para superar uma visão marginalizada da mulher na prática esportiva do futebol. Deste modo, durante as aulas estabeleceram-se debates sociais que perpassaram a construção das funções sociais, a conquista de espaço nas práticas corporais até adentrar a discussão midiática futebolística.

Rompendo com a visão dos estudantes de que a técnica e as habilidades para a prática do futebol estão relacionadas ao

gênero, problematizamos que não é demérito/mérito ser mulher ou homem ao praticar o futebol, pois o acesso aos espaços, teoricamente, são os mesmos, de maneira democrática. Porém desconstruímos na prática pedagógica a presença de um discurso que midiatisa a beleza e a “fragilidade” feminina como estereótipos registrados na prática esportiva do futebol, seja qual for a função exercida nesta lógica esportiva: jogador(a), técnico(a), narrador(a) ou entrevistador(a).

Para, além disto, percebemos que os megaeventos esportivos, a partir do Internacional Olympic Committee (2003), apontam como legados intangíveis às práticas inclusivas tais como a de gênero, assim, o fomento a estes debates reforçam seus legados educacionais. Ao discutirmos a Copa do mundo de futebol feminino e masculino trazemos outros apontamentos além de organização e estrutura, identificamos uma visibilidade de menor impacto pelas mídias televisivas e, conseqüentemente, incentivo as discussões produzidas pelos que a consomem. Logo, na necessidade de estreitar esta temática situamos a intervenção na desconstrução e crítica a estes entraves.

Neste intento, compreendemos que esta intervenção do projeto “Mídia-Educação Física em tempos de megaeventos esportivos: impactos sociais e legados educacionais” ocorreu de forma satisfatória na Escola Municipal professor Ulisses de Góis. Assim os produtos midiáticos se resumem a vídeos e imagens que expressam uma riqueza de material para ser analisado, desvelando outros apontamentos que não indicaram somente as questões de gênero. Logo foi possível dialogar conhecimento de forma dinâmica, acompanhando a construção crítica dos alunos até perceber a apropriação dos discursos midiáticos por eles. Ou seja, utilizar a Mídia-Educação, o esporte e a mídia de forma geral como suporte ou como frente de trabalho das aulas de Educação Física é travestir o conteúdo de aprendizado informal, ensinar refletindo sobre a própria realidade, formalizar o saber social. Além disto, reafirmar a importância do

uso das tecnologias no processo de ensino aprendizagem de conhecimentos educativos, na atualidade.

## Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimpressão: 2011.
- BIANCHI, *et al.* **A imagem corporal em jovens escolares do ensino médio na educação física**. EFDeportes.com Revista Digital, Buenos Aires, ano 15, n. 152, p.1. Jan. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd152/a-imagem-corporal-em-jovens-escolares.htm>>. Acesso em: 6 nov. 2014.
- BIRGITTE, T; CHRISTENSEN, O. **Mídia-Educação – entre a teoria e a prática. Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 97-118, jan./jun. 2009.
- INTERNACIONAL OLYMPIC COMMITTEE (IOC). **Conclusions and recommendations**. In: International Symposium on Legacy of the Olympic Games, 1984-2000. IOC, 2003.
- OLIVEIRA, N. B. Mídia-Educação. **Uma discussão sobre a abordagem das mídias no contexto escolar**. TCC de biblioteconomia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2014.
- TUBINO, M. J. G. **Dimensões Sociais do Esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 11)



# Mídias digitais e a tematização da Copa do Mundo de futebol nas aulas de Educação Física no Ensino Médio

*Alison Pereira Batista*

*Rafael de Gois Tinôco*

*Mayara Cristina Mendes Maia*

*Allyson Carvalho de Araújo*

## Introdução

As sociedades vêm passando ao longo da história por transformações políticas, sociais, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas. Como consequência dessas transformações, surgem novas características, demandas e perspectivas no âmbito das instituições sociais, das relações humanas e na produção de conhecimentos que, de um modo particular, apontam a necessidade de mudanças de paradigmas.

No cenário educativo contemporâneo essas mudanças têm apontado a educação como esperança de futuro, sendo responsabilizada primordialmente pela modernização, integração ao mundo globalizado e à sociedade do conhecimento, além de favorecer ao desenvolvimento de competências e habilidades de caráter cognitivo, científico e tecnológico por meio de diferentes capacidades e linguagens (CANDAUI, 2000).

Diante desse contexto, compreendemos a escola como espaço por excelência para a construção do conhecimento, uma vez que estamos imersos nele como professores-pesquisadores. Esse espaço é compreendido por Asmann (2007, p. 11) como um lugar político-pedagógico que contribui para a inserção da “diversidade cultural que a circunda e a constitui, sendo espaço de significar, de dar sentido, de produzir conhecimentos, valores e competências fundamentais para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem”.

Em função dessas características da escola, como também da efervescência esportiva ocasionada em nosso país por uma agenda repleta de megaeventos esportivos largamente midiatisados como a Copa das Confederações em 2013, Copa do Mundo de Futebol em 2014 e os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos em 2016, foi que concebemos este artigo com o intuito de abordar o canal midiático como um importante vetor de apropriação de conhecimento por escolares do ensino médio.

Desta forma, este relato de experiência pedagógica foi norteado pelo método Mídia-Educação (TUFTE; CHRISTENSEN, 2009) e desenvolvido como uma das ações investigativas do projeto de pesquisa intitulado “Mídia-Educação física em tempos de megaeventos esportivos: impactos sociais e legados educacionais”. Nesse contexto, desenvolvemos uma intervenção pedagógica no âmbito da Educação Física com quatro turmas do 2º ano do ensino médio integrado<sup>1</sup> dos cursos técnicos de Informática e Mecatrônica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN da cidade de Parnamirim/RN.

Esta situação didática foi materializada durante o primeiro bimestre de 2014 a partir do tema gerador “futebol e

---

1 Ensino Médio integrado refere-se a uma modalidade de ensino profissionalizante desenvolvida pelos Institutos Federais no Brasil, em que os alunos cursam concomitantemente o ensino médio regular e um curso técnico profissionalizante durante o período de quatro anos.

mídia” que perpassou de forma bastante efervescente os diferentes cenários midiáticos locais, nacionais e internacionais por ocasião da realização da Copa do Mundo de futebol no Brasil. Assim, organizamos a nossa intervenção a partir da sistematização de nove encontros sobre o conteúdo esporte futebol, totalizando dezoito aulas (cada encontro teve duas aulas consecutivas).

Os encontros foram planejados e executados por meio dos seguintes momentos pedagógicos concebidos a partir da Mídia-Educação: Comunicação – Tematização do conteúdo; Percepção dos alunos – reformulação de discursos midiáticos sob a ótica dos alunos; Busca de informação – seleção de um suporte midiático; Análise e avaliação da mídia (forma e conteúdo); Produção de mídia pelos estudantes; Análise e avaliação das mídias produzidas e divulgação.

Após realizarmos os devidos esclarecimentos à compreensão deste escrito enquanto investigação de uma pesquisa-ação (BARBIER, 2007) apresentaremos na sequência uma tentativa de materializar esses investimentos teórico-metodológicos acerca da Mídia-Educação em nosso fazer pedagógico. Nesse intento, iremos discutir com mais afinco os momentos pedagógicos em que o processo de Mídia-Educação e a construção das mídias digitais foram mais latentes, pois o processo de ensino aprendizagem vivenciado ao longo do bimestre foi amplo e repleto de aspectos pedagógicos relevantes, e, portanto necessitaríamos de um espaço mais ampliado para detalharmos todo o processo vivido.

## **A tematização do futebol a partir da Mídia-Educação**

O primeiro encontro de nossa intervenção foi realizado com o intuito principal de situar os estudantes sobre o processo que seria vivenciado ao longo do bimestre. Para tanto,



apresentamos o planejamento dos encontros procurando envolver os educandos com a nossa proposta de ensino pautada na Mídia-Educação. Acreditamos que ações de socialização do planejamento docente fomentam a autonomia discente, pois, quando “somos os únicos a conhecer a organização, o aluno não pode ter outra atitude a não ser a de dependência. Vive-se um clima muito diferente se, ao chegar à aula, e cada aluno sabe o que tem de fazer” (TOLCHINSKY *et al.*, 2004, p. 38).

Após essa conversa inicial sobre o retorno as aulas, o levantamento dos conteúdos estudados nos anos anteriores e a apresentação do planejamento bimestral, houve a aplicação de uma atividade diagnóstica que abordou aspectos relevantes sobre os conhecimentos e experiências prévias dos estudantes a respeito do uso das tecnologias e do futebol.

Organizamos no primeiro bloco desse instrumento, questões relacionadas ao uso das mídias, procurando identificar a frequência com que os estudantes utilizavam a internet, redes sociais, *blogs*, sites de informação, *Youtube*, dentre outras possibilidades de navegação na rede, além de nos situarmos sobre as ferramentas utilizadas para esse acesso: *desktops*, *smartphones*, *not/net/ultrabooks*. Já o segundo bloco remeteu-se ao futebol com questões mais relacionadas aos discursos midiáticos, gênero e violência. Enquanto que o terceiro bloco tratou da Copa do Mundo com um enfoque histórico, político e social, como por exemplo, registrando a opinião dos estudantes a respeito da realização deste megaevento esportivo no Brasil e no Rio Grande do Norte.

Encerramos o primeiro encontro com o sorteio dos suportes midiáticos (*blog*, vídeo, aplicativo, revista digital) que seriam apreciados, tematizados, percebidos, reformulados, avaliados, apresentados e divulgados por cada uma das turmas ao longo do processo de realização das aulas. Nesse sentido, a turma Informática 2A foi contemplada com o suporte aplicativos, a turma Informática 2B com revistas digitais, Mecatrônica 2A com

*blogs* e Mecatrônica 2B com vídeos. Cada uma das turmas foi dividida entre cinco e sete grupos para que pudessem produzir e apresentar seus suportes midiáticos no final do bimestre como um dos instrumentos avaliativos. Tufte; Christensen (2009, p. 113), ao tratarem da inserção das mídias e da produção delas na escola enfatizam:

A cultura das mídias na vida cotidiana precisa ser integrada ao currículo escolar, apoiando o desenvolvimento das práticas pedagógicas em Mídia-Educação. Além dos termos já mencionados – “perspectiva crítica”, “análise” e “prática”, outros termos importantes são “produção” e “criatividade”. As perspectivas que ambos contemplam são centrais e em relação à Mídia-Educação a “produção” é um foco extremamente importante.

O segundo encontro foi o mais desafiador de toda a nossa intervenção, pois, para nós, ministrar aulas de Educação Física no ensino médio sobre aplicativos, vídeos, revistas digitais e *blogs* seria algo inovador que nos mobilizou intensamente, muito em virtude de não termos experienciado em nossa formação profissional, discussões que viessem vislumbrar esses elementos midiáticos nas aulas de Educação Física. Por isso, fez-se necessário montarmos uma aula específica para cada uma das turmas, a partir do suporte midiático sorteado, conforme a Figura 1, que representa a tela inicial de cada uma das quatro aulas ministradas.

Figura 1 – Suportes midiáticos



Embora as quatro aulas tenham sido distintas, optamos por norteá-las prioritariamente pelos mesmos objetivos didáticos, a saber: definir, caracterizar e exemplificar o suporte midiático em tela; vivenciar e apreciar o suporte midiático no âmbito do futebol/Copa do Mundo; discutir o uso desse suporte nas aulas de Educação Física. A partir desses objetivos materializamos as aulas em momentos de diálogo, vivência e debate sobre os suportes apreciados. Assim, se fez necessário a relação “ensinar sobre mídias e através dela”, pois nós, enquanto professores, ao utilizar as mídias, precisamos do conhecimento prático, em conjunto com a perspectiva analítica e o conhecimento sobre as linguagens específicas dos meios (TUFTE; CHRISTENSEN, 2009).

O primeiro momento dessas aulas caracterizou-se por uma conversa na qual realizamos um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e apresentamos algumas

problematizações sobre conceitos e características de cada suporte. No segundo momento selecionamos alguns discursos midiáticos concatenados com a temática do futebol/Copa do Mundo que pudessem ser explorados pelos alunos e que despertassem a sua criticidade, conforme a Figura 2, que remete, como exemplo, a experimentação dos aplicativos e revistas digitais nas aulas de Educação Física no Ensino Médio.

Figura 2 – Apreciação dos suportes midiáticos



As formas de experimentação foram peculiares a cada suporte midiático. As aulas sobre revistas digitais e *blogs* ocorreram no laboratório de informática da escola, enquanto que as aulas sobre aplicativos e vídeos ocorreram na própria sala.

Na vivência com os aplicativos, por exemplo, os educandos tiveram a responsabilidade de baixar antecipadamente para os seus *smartphones* e *tablets* os aplicativos indicados pelo professor. Nesse sentido, durante a semana que antecedeu o encontro, o professor publicou no grupo fechado da disciplina de Educação Física na rede social *Facebook* a lista dos quatro aplicativos que seriam acessados na aula e os nomes dos alunos que seriam responsáveis por baixá-los, tendo como parâmetro a atividade diagnóstica realizada no primeiro encontro. Dessa forma, a turma foi dividida em quatro grupos, e cada grupo ficou responsável por ter o aplicativo selecionado em seus aparelhos. A cada dez minutos houve um rodízio dos equipamentos eletrônicos, totalizando quarenta minutos de experimentação.

Os aplicativos experimentados na aula foram o Droid Quis – Futebol Brasileiro (Aplicativo de perguntas sobre o futebol brasileiro desde os primórdios até a atualidade), Futebol Brasileiro (Aplicativo em que podemos acompanhar todos os campeonatos organizados pela CBF, com estatísticas, artilharia, notícias, competições, placar ao vivo, vídeos – CBF TV), Jogo de Futebol 2014 (Aplicativo que oferece várias opções relacionadas ao futebol: *wallpapers*, informações sobre as ligas, jogos, *puzzles*), Futebol Surpreendente 2014 (Aplicativo que simula um jogo de futebol e que permite que o jogador gerencie uma equipe de fantasia).

Todos esses aplicativos estavam disponíveis gratuitamente na plataforma do *Google Play* e foram escolhidos por terem funcionalidades e características diferentes. Essa escolha se deu com o intuito de ampliarmos os olhares e referências dos estudantes sobre aplicativos relacionados ao futebol, além de trazerem aspectos que poderiam ser relacionados à dimensão conceitual do conteúdo futebol.

Após a experimentação iniciamos um debate acerca dessa experiência. O debate foi norteado pelos seguintes questionamentos: a) Vocês já tinham utilizado algum aplicativo voltado para futebol/Copa do Mundo/esporte? Qual (is)? b) Vocês gostaram mais/menos de qual aplicativo? Por quê? c) Por que existem tantos aplicativos voltados para o futebol? d) Citem alguns conhecimentos aprendidos na aula de hoje sobre o futebol, e) De que forma esses ou outros aplicativos poderiam auxiliar em nossas aulas de Educação Física? f) Existe a possibilidade de materializarmos algum desses aplicativos em nossas aulas “práticas”? De que forma? g) Será possível vocês construírem algum aplicativo?

As discussões fomentadas durante o debate foram pertinentes e mostraram que os estudantes perceberam a importância e viabilidade da realização de aulas nesse formato pelo componente curricular Educação Física. Desse modo, a proposta de construção dos seminários midiáticos foi lançada aos estudantes do ensino médio do IFRN a partir do nosso desafio profissional de

tentar ressignificar o ensino da Educação Física na escola, pois, “nenhuma disciplina está pronta, muito menos nos livros. É preciso recriar a cada curso. E não é tarefa exclusiva do professor. Quando corretamente motivados, os alunos se entusiasmam para participar da renovação” (ASSMANN, 2004, p. 219).

Essa renovação levou os estudantes a buscar informações com colegas de curso mais avançados, como também a orientação de seus professores das áreas técnicas de informática e programação para cumprir com o desafio lançado.

Assim, acreditamos que a proposição do seminário midiático corroborou para o surgimento de situações-problema. De acordo com Nista-Piccolo; Moreira (2012, p. 80) as situações-problema são essenciais à construção de aprendizagens significativas na escola, uma vez que:

As aulas devem ser desenvolvidas sempre por meio de desafios, de situações-problema, para que os alunos possam buscar as soluções. Nelas é combinado o potencial dos alunos com a mediação do professor e dependem muito das estratégias usadas para facilitar ou dificultar as ações discentes. Isso é o que compõe o ambiente pedagógico que proporciona a aprendizagem, ou seja, não basta uma simples quadra e uma bola para dar aula de Educação Física.

Dessa maneira, os estudantes passaram a produzir os seus seminários midiáticos paralelamente aos encontros que sucederam. Para tanto, orientamos aos mesmos que construíssem seus trabalhos abordando as temáticas que seriam debatidas nas aulas. Além disso, eles receberam o auxílio de alunos bolsistas do projeto<sup>2</sup>.

---

2 Durante a intervenção pedagógica três alunos do 3º ano do curso de Informática foram selecionados como bolsistas de iniciação científica do projeto financiado pelo CNPq Mídia-Educação física em tempos de megaeventos esportivos: impactos sociais e legados educacionais. Esses alunos-bolsistas tiveram a função de auxiliar na produção dos seminários midiáticos por meio de conhecimentos técnicos na área de Informática.

Esse trabalho de produção/criação de mídias por parte do alunado foi de suma valia e importância visto que, segundo Oliveira (2011, p. 30-31):

Não podemos negar a necessidade de abordar as mídias na sala de aula, porém, devem-se pensar maneiras para o uso das tecnologias durante as aulas. Os educadores podem se utilizar desses espaços de discussão e reflexão para pensarem sobre a utilização e incorporação da informática no ensino. Podem orientar seu trabalho pedagógico de forma a definir qual a relevância e a forma de utilização dessas novas tecnologias no ambiente escolar. Enfim, não correndo o risco de utilizar o computador apenas para transferir informações ou tentar “ensinar” alunos passivos, dentro de uma relação impessoal, estimulando o individualismo e a competição.

O terceiro encontro foi organizado em formato de uma gincana, a qual intitulamos de “Gincamundo”. Essa atividade lúdica ocorreu na sala de aula e teve como objetivo principal discutir aspectos históricos, sociais e culturais do futebol e da Copa do Mundo através de um texto base disponibilizado no grupo do *Facebook*. Esse material deveria ser estudado com antecedência por todos os alunos da turma, pois auxiliaria na resolução de algumas tarefas.

Nesse intuito, procuramos envolver e responsabilizar também os estudantes pelo processo de ensino-aprendizagem dessa aula, atribuindo-lhes responsabilidades e compromissos mesmo antes da mesma, visto que “devemos nos preocupar permanentemente com a aprendizagem de nossos alunos. E isso depende da resposta que damos ao sentido de nosso ofício” (GADOTTI, 2007, p. 61).

Diante dessa perspectiva, preparamos a aula idealizando os mínimos detalhes, pois segundo Zabala (1998, p. 23) “é preciso insistir que tudo o que fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos”. Conscientes disso, produzimos e postamos um cartaz de divulgação da gincana na internet com o objetivo de sensibilizarmos

os estudantes ao momento pedagógico que seria vivenciado conforme a Figura 3.

Figura 3 – Cartaz de divulgação da GINCAMUNDO



Para a realização da gincana cada turma foi dividida em duas equipes, onde as mesmas tiveram oportunidade de vivenciar diversas provas, tais como: perguntas e respostas, produção de paródias com gravação de videoclipes por meio dos *smartphones* dos estudantes, atividades de adivinhação de mímicas, desenhos e músicas, realização de embaixadinhas, dentre outras.

Ao término da gincana perguntamos aos alunos se tinham gostado da aula e se tinham aprendido algo. As respostas foram praticamente unânimes no sentido de reforçar a importância e o prazer que aulas naquele formato poderiam propiciar as suas aprendizagens. Sendo assim, é premente que oportunizemos em



nossos alunos o prazer em aprender, pois, segundo Nista-Piccolo; Moreira (2012, p. 53), “ao sentirem prazer na prática dessas atividades, os alunos poderão incorporar os conhecimentos revelados nessas aulas e só assim darão importância a eles”.

O quarto encontro propôs uma vivência sobre futebol, inclusão e gênero. Organizamos uma aula em que esses aspectos puderam ser vivenciados e principalmente debatidos, como por exemplo, em uma das atividades que os pontos marcados pelas mulheres tinham valor inferior aos marcados pelos homens. Essa atividade gerou inicialmente revolta na maioria das mulheres das turmas e desencadeou ao seu término a reflexão sobre aspectos educacionais relevantes como a valorização da mulher na sociedade contemporânea e a comparação em diversos cenários sobre o futebol feminino e masculino.

A vivência sobre futebol, consumo e interesses econômicos também abarcou reflexões significativas à construção de um olhar mais crítico de nossos alunos. Dentre as diversas atividades realizadas, nesse quinto encontro, destacamos um jogo em que cada vez que um aluno fazia um gol ele deveria correr até um painel e circular uma palavra (algum produto de consumo sobre futebol e Copa do Mundo como chuteiras, mascotes, ingressos, bola, camisa oficial da seleção etc.) e colocar o seu nome dentro do círculo. Depois que acabaram todos os produtos, discutimos sobre o porquê de suas escolhas, de que forma esses objetos influenciavam as suas vidas, as estratégias que o mercado utilizava para a venda desses produtos, entre outros aspectos.

O Tribunal da Bola ocorreu durante o sexto encontro da intervenção e teve duas sessões, “O uso das tecnologias como ferramenta de suporte para a arbitragem” e “A realização da Copa do Mundo de futebol no Brasil”. Esses temas estiveram em evidência nos discursos da mídia brasileira, por isso foram selecionados por nós. Nesse aspecto, solicitamos aos estudantes que pesquisassem sobre eles e procurassem formar suas opiniões

de forma crítica e ampliada extrapolando o senso comum. Além disso, para auxiliarmos nessa busca, publicamos no grupo do *Facebook* diversas matérias e *links* de vídeos a favor ou contra essas temáticas.

Para a materialização desse júri simulado foi necessário dividirmos previamente os estudantes em quatro grupos de trabalho: acusação (argumentos contra a temática proposta), defesa (argumentos a favor da temática proposta), juízes (decisão da sentença com base no debate) e ata (registro fotográfico, fílmico e publicação da ata no grupo do *Facebook*).

A dinâmica das sessões permeou o seguinte roteiro: contextualização Inicial – o professor realizou uma breve fala sobre o tema a ser debatido (5 min.); acusação (5 min.); defesa (5 min.); réplica da acusação (5 min.) podendo haver questionamentos dos juízes e ata; tréplica da defesa (5 min.) podendo haver questionamentos dos juízes e ata; discussão interna dos juízes para tomada de decisão (5 min.); emissão da sentença pelos juízes (3 min.); fechamento da sessão – o professor refletiu sobre a importância do diálogo e da pesquisa como ferramentas importantes à construção do conhecimento e de nossas opiniões (5 min.). Ao término da primeira sessão houve um rodízio de funções permitindo que os estudantes experimentassem pelo menos dois grupos de trabalho.

Atrelada à preparação pedagógica deste encontro, tivemos também a preparação cênica, em que reservamos uma sala de reuniões da escola à concretização desse tribunal, além disso, os alunos produziram-se como se estivessem participando de uma sessão solene na condição de advogados, juízes e repórteres, conforme mostra a Figura 4, que expressa um desses momentos em que podemos observar a ação dos grupos da ata, juízes e defesa.

Figura 4 – Tribunal da Bola em ação



Essa atividade pedagógica teve uma repercussão institucional bastante positiva, extrapolando inclusive o cenário interno do campus, mostrando que é possível superarmos de forma criativa e envolvente os modelos tradicionais de ensino da Educação Física no ensino médio, como ressaltou o Programa televisivo IFRN em Pauta durante uma matéria de campo realizada sobre o nosso Tribunal da Bola<sup>3</sup>.

Ao solicitarmos aos alunos que postassem no *Facebook* as suas impressões sobre a atividade um dos alunos declarou: “Uma atividade fantástica, nos fez sairmos da rotina de sala de aula com a proposta da Copa do Mundo, algo que o Brasil está respirando, a cada jogo uma emoção, e ao sabermos que estamos quase no hexacampeonato na nossa nação”. Atividades pedagógicas como essa tornam o processo de ensino e aprendizagem

---

3 Esta matéria está disponível no canal do programa no *Youtube*: <<https://www.youtube.com/watch?v=7Sm8-NFUFPY&list=UUk12P0xohynFu82Wn8O8L1w>>.

mais relevante e significativo. Sobre essa questão, Gadotti (2007, p. 13) nos orienta que

O aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que-fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um *lecionador* para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem.

Aprendemos imensamente com essa atividade também, pois percebemos claramente que os discursos midiáticos poderiam ser utilizados com uma intencionalidade pedagógica provocativa e não apenas no sentido de endear ou demonizar algum discurso como muitos professores preferem fazer. Assim, pesquisar e debater deveriam estar inseridos no cotidiano escolar com maior frequência e propriedade, uma vez que esses aspectos podem ampliar e alargar as visões de mundo e sociedade dos nossos educandos.

O sétimo encontro foi uma vivência sobre futebol, *fair play* e violência. Essa aula foi interessante, pois realizamos um jogo de futebol bem próximo do formato tradicional das aulas de Educação Física, porém inserimos um tempero pedagógico que o enriqueceu significativamente, no caso, antes de iniciarmos o jogo conversamos secretamente com dois representantes de cada equipe e solicitamos que os mesmos se comportassem de forma desleal e antiesportiva, desrespeitando as regras, os colegas de equipe e os adversários. Além disso, atuamos também como um árbitro que propositalmente cometeu diversos erros, invertendo marcações e favorecendo resultados.

Durante o jogo diversos alunos ficaram chateados com o que estava acontecendo e inclusive abandonaram a partida pronunciando palavras de insatisfação e injúria. Permitimos pedagogicamente que o caos fosse instaurado na aula e quando não foi mais possível administrarmos toda aquela situação de

conflito, encerramos o jogo, reunimos os estudantes e revelamos o tema e toda a trama, dialogando sobre as ações que haviam ocorrido no jogo procurando estabelecer pontes para a construção do conhecimento a partir do vivenciar o *fair play*. Muitos alunos e alunas ficaram envergonhados pelas suas reações diante do ocorrido e pediram desculpas. Junto a isso, inserimos ainda uma discussão sobre a violência nos estádios de futebol que se inicia muitas vezes entre os próprios atletas.

O oitavo encontro de nossa intervenção caracterizou-se como uma vivência sobre futebol em que os alunos e alunas puderam jogá-lo de uma forma descontraída e sem maiores intencionalidades pedagógicas de nossa parte. Dessa forma, cada turma foi dividida em três times, e ao término de cada tempo de quinze minutos houve um rodízio entre eles.

A culminância de nossa intervenção ocorreu com a apresentação dos seminários midiáticos sobre futebol e Copa do Mundo. Esse momento pedagógico aconteceu internamente em cada turma. Foram produzidos e apresentados como produtos desses seminários: 7 *blogs*, 7 aplicativos, 6 vídeos e 5 revistas digitais como podemos apreciar na Imagem 5 que traz a compactação das capas das revistas produzidas por nossos alunos.

Figura 5 – Seminários Midiáticos – Capas revistas digitais



Todas as produções tornaram-se públicas e estão disponibilizadas no site do LEFEM: <http://lefumufrn.com/> para que possam ser apreciadas, divulgadas e criticadas pelas comunidades acadêmica e escolar. Os produtos dos seminários midiáticos nos

surpreenderam pela qualidade e envolvimento dos estudantes com a proposta de ensino subsidiada pela Mídia-Educação. No caso das revistas digitais, por exemplo, em cada grupo foi escolhido um dos membros para diagramar, outros integrantes produziram matérias a partir dos seus interesses pessoais, como também, por influência das temáticas trabalhadas ao longo do bimestre, outros realizaram enquetes e entrevistas com professores e alunos do próprio campus, mobilizando a comunidade escolar em função da construção desses trabalhos.

Cada revista teve o foco e a cara dos seus idealizadores, sendo a “Copa Capital” e a “Copa Delícia” de um cunho mais humorístico e crítico, com charges, paródias e propagandas, enquanto que a “Futebol de Salto Alto” centrou-se em discussões a respeito do futebol feminino, como também em assuntos de maior interesse das mulheres, por exemplo, a produção de uma matéria voltada para a eleição dos dez jogadores mais bonitos da Copa do Mundo no Brasil, já a revista “Futebol e Arte” adotou a Seleção Brasileira com foco principal ressaltando a pressão por resultados sobre ela, e por fim, a revista “REDE” teve um enfoque mais informativo, trazendo notícias veiculadas durante a copa, como por exemplo, a mordida realizada pelo jogador uruaio Suárez.

Os *blogs*, assim como as revistas digitais, também foram formatados de maneira criativa, diversificada e rica em conteúdos. Exemplo disso está na sua disponibilização de recursos aos visitantes internautas, tais como: textos, matérias, reflexões, piadas, músicas, fotos, vídeos, charges, *links*, comentários, resenhas, dentre outras formas de disponibilização da informação nesse suporte midiático.

Todos os *blogs* produzidos merecem destaque e têm a sua relevância, no entanto o intitulado: “Não sabemos nada de gol”<sup>4</sup>,

---

4 É possível acessar este *blog* por meio do endereço <http://nsdnpontogol.blogspot.com.br>

nos chamou bastante atenção, pois os alunos produziram um *blog* voltado às pessoas que, assim como eles, não detinham maiores conhecimentos sobre futebol, conforme podemos observar na Figura 6, que inclusive permite a visualização da aba “Quem Somos”, onde os próprios *blogueiros* brincam com a sua falta de domínio sobre o assunto:

Figura 6 – Blog – Não sabemos nada.gol



Vejamos a seguir o que esses alunos postaram na aba de apresentação do seu *blog*:

Quando o professor de Educação Física, informou que o nosso trabalho seria um *blog*, eu e meu grupo ficamos animados, afinal, faz bons anos que estamos acostumados com a internet e seus meios de informação. Porém o primeiro desafio apareceu: o *blog* deveria falar de futebol, e agora? Nenhum membro do grupo tem conhecimentos relevantes sobre futebol e muito menos acompanha algum tipo de campeonato do mesmo. Então, eis que surge uma ideia, falar do futebol com nossa visão leiga do assunto. Logo, esse *blog* é destinado a leigos como nós que querem compartilhar de informações superficiais do futebol com olhar humorado (POSTAGEM EM BLOG).

O discurso desses alunos evidencia o uso da internet como uma ferramenta usual e corriqueira em suas vidas apontando-a como algo que está imbricado em sua cultura juvenil. Nesse sentido, compactuamos com Brasil (2002, p. 149) quando afirma:

A cultura do jovem caracteriza-se pela concomitância de som, palavra e imagem. Nessa cultura, fala-se mais do que se escreve, vê-se mais do que se lê, sente-se antes de compreender. Estas são as principais características da linguagem que predomina na TV, no videogame, na internet. É papel da educação e, conseqüentemente, da disciplina Educação Física, trazer essas experiências vivenciadas pelos alunos para a escola, a fim de contextualizá-las e analisá-las criticamente.

Devemos aproveitar essas características dos alunos da atualidade e explorá-las cada vez mais a favor da concepção de aulas de Educação Física mais dialógicas e interativas em que o corpo e o movimento também possam ser interpretados a partir das reflexões provocadas pelos diversos discursos midiáticos. Por isso, devemos ter cuidado para que não ocorra uma extração do movimento das aulas de Educação Física pautadas pela Mídia-Educação, mas que ampliemos com esse método as formas de vislumbrarmos o uso do corpo gerando conhecimentos relevantes para a sociedade a partir das reflexões impulsionadas.

Os seminários midiáticos sobre vídeos foram produzidos a partir da apreciação crítica do documentário “A Bola”, transmitido em cinco episódios que foram veiculados pelo programa “Esporte Espetacular”. Destarte, cada grupo ficou responsável pela produção, edição e publicação no *youtube* de um documentário que retratasse a produção de um jogo inédito com bola.

Para a realização dessa tarefa foi necessário aos alunos pesquisar, experimentar, testar, criar, filmar, editar, dentre outras ações que consideramos importantes não apenas para as aulas de Educação Física no ensino médio, mas principalmente para a sociedade contemporânea, haja vista que o manuseio de *smartphones* passa a ser incorporado não apenas com o intuito de entretenimento, mas também na esfera profissional.



Dentre os vídeos produzidos pela turma destacamos o jogo de TIEDBALL<sup>5</sup> que segundo os seus autores significa “jogo dos amarrados”, conforme também podemos representar por meio da Figura 7 que representa o *Print Screen* da tela de início do vídeo.

Figura 7 – Documentário sobre o TIEDBALL



Esse documentário mostra os cuidados que os seus autores tiveram com a preparação e produção do mesmo, permitindo-nos afirmar que alunos do ensino médio têm a capacidade de produzir e apresentar trabalhos relevantes à disciplina de Educação Física, uma vez que ainda perdura nas instituições escolares a falsa compreensão de que este componente curricular não agrega conhecimentos tão importantes aos educandos como

---

5      Esse documentário pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=6b9VsXNog-U&feature=youtu.be>

as disciplinas tradicionais, no caso, Português, Matemática e Física, por exemplo.

Consideramos que a apresentação dos seminários sobre aplicativos extrapolou as nossas expectativas, pois a falta de conhecimentos técnicos na área de informática nos impediu de auxiliarmos com maior propriedade os educandos. Dessa forma, o protagonismo e a autonomia dos alunos estiveram em evidência, pois eles puderam aplicar diversos conhecimentos técnicos na área de programação básica para a construção dos seus trabalhos.

Os aplicativos produzidos foram “Copa do Mundo 2014: Hinos das Seleções” (aplicativo que contém informações básicas sobre as bandeiras, países, o áudio dos hinos e suas letras escritas em suas línguas originais e em português), o “Copa Puzzle” (aplicativo em formato de puzzle onde as imagens referem-se a símbolos da Copa do Mundo o Brasil como a bola Brazuca por exemplo. A cada acerto o usuário tem acesso a uma informação histórica a respeito da imagem montada), “Simulador Copa do Mundo 2014” (aplicativo em que é possível inserir os placares das partidas e o usuário consegue vislumbrar a classificação das equipes desde a fase de grupos. Além disso, existe uma aba em que é possível acessar informações sobre as arenas e estádios sede da Copa no Brasil), “É pênalti” (aplicativo que simula a cobrança de pênaltis), “Info Brasil” (aplicativo de perguntas e respostas), “Quiz – os melhores das Copas!” (aplicativo de perguntas e respostas) e o “Futebol Potiguar” (aplicativo de perguntas e respostas sobre o futebol norte-rio-grandense).

Entre os aplicativos apresentados o “Futebol Potiguar” (Figura 8) foi um dos que nos chamaram mais atenção. Embora o mesmo tenha uma funcionalidade bastante difundida no universo dos aplicativos (jogo de perguntas e respostas), percebemos que o contexto do futebol local ainda não havia sido explorado por aplicativos mostrando-se inédito.

Figura 8 – Apresentações Apps – Futebol Potiguar



Ao realizarmos uma pesquisa ampliada na internet nas áreas de Educação e Educação Física não vislumbramos a existência de nenhum aplicativo educacional criado especificamente para a área de Educação Física, com exceção da Tese de Doutorado de Franco (2014) como o título “Jogos digitais educacionais nas aulas de educação física: Olympia, um videogame sobre os jogos olímpicos”.

Nesse sentido, temos a intenção de darmos continuidade à lapidação desses trabalhos, divulgando-os, avaliando-os e ajustando-os para que possam ser socializados na internet, sendo inclusive cadastrados como recursos didáticos educacionais no portal do professor desenvolvido pelo MEC, além da sua disponibilização gratuita em outros espaços virtuais.

## Considerações finais

As Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs<sup>6</sup> devem ser compreendidas mais do que simples suportes tecnológicos, pois interferem no nosso modo de pensar, sentir e agir no mundo, influenciando inclusive na forma de nos relacionarmos e produzirmos conhecimento, por isso, propiciam novas culturas e modelos de sociedade (KENSKI, 2010).

A autora nos instiga a refletirmos sobre a inserção da Educação Física nesse contexto da sociedade digital. Todavia, ao revisitarmos a história desse componente curricular percebemos que bolas, cordas, arcos e cones têm sido os recursos didáticos mais recorrentes, para não dizer os únicos a serem utilizados em determinados contextos escolares. Não queremos dizer com isso, que esses recursos tradicionais sejam menos importantes e necessários do que outros conectados com as mídias e as novas tecnologias, no entanto, compreendemos que a utilização das TICs nas aulas de Educação Física poderia aproximar este componente curricular do entorno cultural das crianças e principalmente dos adolescentes que usufruem cada vez mais cedo dos avanços tecnológicos.

Perante as discussões realizadas ao longo da intervenção, a mídia efetivou-se, notoriamente, como um significativo instrumento pedagógico no processo ensino-aprendizagem, principalmente, quando a consideramos num viés mais dialógico e crítico. Foi possível a materialização das experiências pedagógicas no âmbito da Educação Física escolar através da Mídia-Educação, assim como, a produção de mídia por parte dos estudantes, nesse caso, a criação de *blogs*, vídeos, aplicativos e revistas digitais, e, posteriormente, a discussão desses suportes midiáticos.

---

6 Estamos considerando como Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) as diversas ferramentas que podem ser utilizadas no contexto educativo formal como televisão, *tablets*, *smarthphones*, computadores e seus acessórios multimidiáticos e a internet.

Corroboramos, portanto, a partir desta experiência, a necessidade de uma melhor/maior utilização do método Mídia-Educação na construção de novas formas de aprender e ensinar dentro da Educação Física escolar, pois o mesmo pode contribuir de forma positiva no processo de apropriação crítica dos alunos, ressaltando assim, a utilização da mídia não somente como ferramenta metodológica ilustrativa, mas como fomentadora de diálogos, reflexões e produções midiáticas.

Em suma, essa experiência pedagógica foi relevante à formação dos estudantes, pois eles puderam perceber a importância do uso das mídias no ambiente escolar, desencadeando novas possibilidades e vivências, sendo indispensável também, a ampliação desse tipo de intervenção, no sentido de um novo fazer pedagógico.

## Referências

- ASMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Reencantar a educação: Rumo à sociedade aprendente**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BRASIL. **PCN'S + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. SEEB; Brasília; 2002.
- CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FRANCO, Laercio Claro Pereira. **JOGOS DIGITAIS EDUCACIONAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Olympia, um videogame sobre os Jogos Olímpicos**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista/Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2014.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení, MOREIRA, Wagner Wey. **Esporte para a vida no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Natascha Borba. **Mídia-Educação: Uma discussão sobre a abordagem das mídias no contexto escolar**. 2011. 141 f. Monografia (Graduação em Comunicação Social – Habilitação em Relações Públicas) – Departamento de Comunicação, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

TOLCHINSKY, Liliana (*et. al.*). **Processos de aprendizagem e formação docente em condições de extrema diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TUFTE, B; CHRISTENSEN, O. **Mídia-Educação – entre a teoria e prática**. Núcleo de Publicação do CED/UFSC, Florianópolis, v. 27, n. 1, 97-118, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



## Sobre os autores

**Allyson Carvalho de Araújo.** Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006) e doutorado em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (2012). Atualmente é professor adjunto II da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e membro da Equipe colaboradora 03 para Acompanhamento Pedagógico ao Programa Segundo Tempo (PST), pelo Ministério do Esporte. Atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFRN) e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia (PPGEM/UFRN). Coordenador do subprojeto Educação Física do PIBID da UFRN e do LEFEM. Tem experiência na área de Educação Física e comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, esporte, educação, comunicação, representação e estética.

**Alan Queiroz da Costa.** Professor de Educação Física na educação infantil e ensino fundamental da rede privada de ensino de São Paulo e Gestor Técnico da Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação da Prefeitura Municipal de São Paulo. Tem Graduação em Educação Física – FEFISA – Faculdades Integradas (1998 – Licenciatura Plena), Pós-Graduação em Educação Física Escolar – FEFISA – Faculdades Integradas (2000 – Nível de Especialização Lato Sensu); Mestrado em Ciências da Motricidades Humana – UNESP – Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro (2006 – Pedagogia da Motricidade Humana) e Doutorando em Ciências da Comunicação – USP – Universidade de São Paulo / ECA – Escola de Comunicação e Artes (PPGCOM).



**Alison Pereira Batista.** É professor de Educação Física (2002) com especialização em Pedagogia do Movimento (2003) e Mestrado em Educação (2013). Tem toda a sua formação vinculada à UFRN. Seus campos de interesse acadêmico e profissional estão relacionados à Educação Física escolar, principalmente aos aspectos metodológicos. Tem investido atualmente no uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação para o ensino da Educação Física na escola. Além disso, é amante e multiplicador de um esporte ainda pouco difundido no Brasil e no Rio Grande do Norte, o Badminton.

**Dandara Queiroga de Oliveira Sousa.** Mestranda em Educação Física – Área de concentração: Movimento humano, cultura e educação – Linha de pesquisa: Estudos pedagógicos sobre o corpo e o movimento humano. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC). Bolsista do Projeto Mídia-Educação Física em tempos de Megaeventos esportivos: impactos sociais e legados educacionais, financiado pelo CNPq. Professora formadora do Projeto 6908 – ESEF/ME-2º TEMPO NO BRASIL 2013/2016 – Esporte da Escola. Tem experiência em educação física escolar e em práticas corporais para crianças com AIJ e interesse profissional nas áreas de Educação Física escolar e práticas corporais de aventura.

**Dianne Cristina Souza de Sena.** Dianne Sena é Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN (2011). Graduanda do curso de Computação pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA. Especialista em Ensino de Educação Física Escolar/DEFIS pela UFRN (2011) e Especialista em Treinamento Desportivo pela Faculdade Gama Filho (2007). Graduada em Educação Física pela UFRN (2004). Publicou artigos na área de Educação Física e Processo de Ensino-Aprendizagem, Tecnologia da Comunicação e Informação, Mídias Digitais e Educação, Práticas Corporais na Natureza, Atividade Física e

Lazer. Tem experiência na área da Educação Física escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: Didática da Educação Física, Educação Física e Organização Curricular, Tecnologia da Comunicação e Informação e o processo de ensino aprendizagem da Educação Física escolar, Conteúdos da Educação Física, Mídias e Educação Física, Corpo, Cultura de movimento e Educação Física. Ministrou, na UFRN, a disciplina Didática da Educação Física, no ano de 2012. Atualmente é tutora a distância no curso de Educação Física da UFRN. Do ano de 2008 a atualidade é Docente da Rede Municipal do Natal. Professora universitária do Centro Universitário do Rio Grande do Norte (UNI-RN) do curso de Educação Física, desde agosto de 2014.

**Eduardo Silva dos Santos.** Licenciado em Pedagogia e Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (2007/2011). Atualmente cursando bacharelado em Educação Física e Especialização em Iniciação Esportiva – Bases Fisiopedagógicas, ambos na UFRN. Atuo como professor da rede de ensino estadual (Ensino Médio) e municipal (Ensino Fundamental) de Natal/RN. Tenho experiência e interesse acadêmico-profissional nas áreas da Educação Física Escolar, Iniciação e Especialização Esportiva e Atividade Física para Saúde no contexto Escolar.

**Joyce Mariana Alves Barros.** Aluna do programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF) da UFRN. Graduada pela mesma universidade (2013), já atuou como bolsista de ações associadas (2012), de pesquisa (2011) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em 2013, na UFRN. Sendo integrante do GEPEC (Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento) e do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM). Interessada na área de Educação Física escolar, em especial, nas lutas e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

**Lyana Thédiga de Miranda.** Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação – Linha Educação e Comunicação

(PPGE/UFSC). Mestre em Educação. Jornalista e Publicitária. Integrante dos grupos de pesquisa Laboratório e Observatório da Mídia-esportiva (LaboMídia/UFSC) e Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC). Pesquisa o entrelaçamento de temas que envolvem as multissensorialidades, *multiliteracies* e novas aprendizagens no contexto da cultura digital.

**Mayara Cristina Mendes Maia.** É graduada em Educação Física (2013) e mestranda em Estudos da Mídia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente, faz parte dos grupos de estudos, pesquisa e extensão Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM) e Marginália, pertencentes respectivamente ao departamento de Educação Física e ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFRN.

**Márcio Romeu Ribas de Oliveira.** É licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1996), foi estudante do mestrado na área de Teoria e Prática Pedagógica, no programa de pós-graduação em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Doutor em Educação ProPEd/UERJ. Pesquisa os seguintes temas: educação física escolar, imagens e educação (fotografia, cinema), práticas culturais de movimento nas suas relações com a vida cotidiana, esporte e povos indígenas do Amapá e norte do Pará, história das práticas culturais de movimento.

**Paula Nunes Chaves.** Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) na área Movimento humano, Cultura e Educação – Linha de Pesquisa: Estudos sociofilosóficos sobre o Corpo e o Movimento Humano. Licenciada em Educação Física pela UFRN, atuando principalmente nos seguintes temas: Cinema e relações de corpo, gênero e sexualidade no esporte; Teoria queer.

**Rafael de Gois Tinôco.** É professor de Educação Física graduado pela UFRN (2013), Especializando em Educação Física escolar pela Estácio de Sá (RN) e Mestrando em Educação Física pela UFRN. Suas áreas de interesse estão ligadas a Educação Física escolar, Esportes, Mídia e Formação. Atualmente tem investido na formação continuada e no uso das mídias dentro da Educação Física escolar. Junto a isso, é um multiplicador do Badminton no Rio Grande do Norte, tendo projetos ligados ao mesmo.







Este livro foi projetado pela equipe  
editorial da Editora da Universidade  
Federal do Rio Grande do Norte.  
Foi impresso em junho de 2015.

