

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

RODRIGO CORDEIRO CAMILO

**MÍDIAS E LINGUAGEM AUDIOVISUAL: INVESTIGANDO
POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Presidente Prudente

2012

RODRIGO CORDEIRO CAMILO

**MÍDIAS E LINGUAGEM AUDIOVISUAL: INVESTIGANDO
POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Betti.

Presidente Prudente

2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Camilo, Rodrigo Cordeiro.

C19m Mídias e Linguagem Audiovisual : investigando possibilidades na prática pedagógica do professor de Educação Física / Rodrigo Cordeiro Camilo. - Presidente Prudente: [s.n], 2012
209 f.

Orientador: Mauro Betti
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Educação Física Escolar. 2. Mídias. 3. Professor-pesquisador. I. Betti, Mauro. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

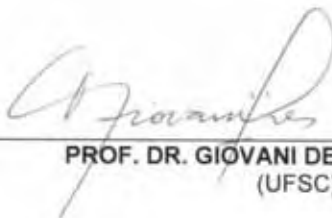
TERMO DE APROVAÇÃO



BANCA EXAMINADORA



PROF. DR. MAURO BETTI
(ORIENTADOR)



PROF. DR. GIOVANI DE LORENZI PIRES
(UFSC)



PROF. DR. IRINEU ALIPRANDO VIOTTO FILHO
(UNESP/FCT)



RODRIGO CORDEIRO CAMILO

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 17 DE DEZEMBRO DE 2012.

RESULTADO: APROVADO

DEDICATÓRIA

*Dedico à minha querida esposa, Juliana,
que esteve ao meu lado durante toda esta
trajetória, compartilhando momentos de
tensão, de conquistas e de alegrias -
inclusive casando-se comigo!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pelo auxílio à pesquisa através do programa “Bolsa-Mestrado”.

Aos servidores das bibliotecas das UNESP do Campus de Presidente Prudente e de Bauru e especialmente aos servidores da Seção de Pós-Graduação por serem sempre simpáticos, atenciosos e prestativos nesses lugares que foram inúmeras vezes visitados por mim.

Obrigado aos professores do Programa, em especial ao Alberto, Paulo Raboni, Leny, Maria Raquel, Mônica e José Milton pelos ensinamentos ao longo das aulas, pelas trocas de ideias e pelas interrogações que contribuíram significativamente para este trabalho e para o meu desenvolvimento enquanto pesquisador.

Aos meus queridos colegas de Mestrado, que deixaram o caminho muito mais rico e agradável. É uma pena que, por causa da distância, não pude usufruir mais da companhia de vocês. Se não fosse isso, com certeza as conversas, as risadas e os churrascos seriam muito mais frequentes! Obrigado a todos mesmo, no entanto, tenho que destacar meus queridos companheiros (as) Jucileny, Denise, Nair, Luciano, Janaína e Iara pelo prazer em cultivar vossas amizades.

Um agradecimento especial ao Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires e ao Prof. Dr. Irineu Aliprando Viotto Filho, ou simplesmente “Tuim”, como ele gosta de ser chamado, pela revisão atenciosa a este trabalho e as relevantes contribuições para a sua produção.

Agradeço à Dona Iara, diretora da escola, não apenas por autorizar a pesquisa, mas pelos diversos exemplos de competência, sensibilidade, respeito e comprometimento com a Educação, com os quais aprendo a cada dia e fortaleço o prazer de ser professor.

Aos meus queridos alunos do quinto ano A. Sem eles esta pesquisa não teria corpo. Foram todos muito pacientes, críticos, amorosos e compreensivos. Espero ter oferecido ao menos tanto aprendizado quanto vocês possibilitaram a mim. Agradeço também à professora Virginia, pela compreensão e disposição quando precisei. Uma professora aberta ao novo e de grande comprometimento com o seu trabalho.

Agradeço aos meus pais, João e Idalina, pelo incentivo, pela paciência e pela compreensão por ir vê-los tão pouco durante este período, meus grandes pilares!

Obrigado à família da minha esposa (minha família também!), Irene, Maurício, Suzi e Gabriel, pela estadia em Presidente Prudente na fase das viagens semanais.

Por fim, um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Mauro Betti, por acreditar neste projeto e tornar esse sonho possível para mim. Com o Mauro aprendi que devemos nos aproximar dos artistas, pois muitas vezes são estes os primeiros a perceber coisas que outros demoram anos para perceber. Foi ao tomar gosto pelas artes, que tive o prazer do contato com alguns escritos de um poeta Mato Grossense chamado Manoel de Barros que, entre muitos brindes artísticos, dizia que era preciso “desacostumar as palavras” e que “poesia é voar fora da asa”. Conviver com o Mauro é isso: aprender a tratar a educação como poesia!

*O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa
era a imagem de um vidro mole que fazia uma
volta atrás de casa.*

*Passou um homem depois e disse: Essa volta
que o rio faz atrás de sua casa se chama
enseada.*

*Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás de casa.*

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.

(Manoel de Barros)

Obrigado Mauro, por nos mostrar que em nosso trabalho é preciso ver “além da enseada”.

O livro das ignoranças
1ª parte – Uma didática da invenção:

[...]

VII

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá
onde a criança diz: Eu escuto a cor dos
passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um
verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz
de fazer nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio.
(Manoel de Barros)

RESUMO

Essa dissertação está vinculada à linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente – SP. O problema de pesquisa delimita a existência de uma dissonância entre o ensino escolar (objetivos, conteúdos e métodos) e o universo de relações, conteúdos e linguagens compartilhados pelas crianças e jovens, que se caracteriza, dentre outros aspectos, por uma intensa imersão desses sujeitos na cultura midiática, ou mais especificamente numa “Cultura Digital”. Sugere-se a hipótese de que as mídias detém um potencial pedagógico capaz de contribuir de modo importante para a atualização dos processos de ensino e aprendizagem na escola, e para tal deve-se aproximar as práticas pedagógicas das novas configurações presentes na relação dos alunos com as mídias, bem como os conteúdos que elas veiculam. Apresentaram-se então duas questões: (i) como explorar as potencialidades pedagógicas das mídias na aprendizagem dos conteúdos da Educação Física?; e (ii) seria possível ao ensino da Educação Física favorecer a aprendizagem utilizando-se das possibilidades de comunicabilidade, autoria e compartilhamento de conteúdos características das novas relações midiáticas? Assim o objetivo geral dessa pesquisa foi verificar possibilidades de atualização na abordagem de conteúdos da Educação Física mediante a integração das mídias como recursos de ensino e aprendizagem, tanto na dimensão de instrumentos como de conteúdos compartilhados. Optou-se por uma pesquisa essencialmente qualitativa, cujos pressupostos metodológicos seguem diretrizes tanto da "Pesquisa-ação" como do conceito de "Professor-Pesquisador", de Lawrence Stenhouse. A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de 5º ano do ensino fundamental de forma integrada à disciplina Educação Física, e realizou-se um Percurso de Aprendizagem com o conteúdo “pular corda”. Os dados gerados foram analisados sob quatro dimensões: aprendizagem dos alunos; configurações do conteúdo; desenvolvimento profissional; e integração das mídias e mídia-educação. Os resultados indicam que os alunos ampliaram o repertório de conhecimentos, ressignificando a prática de pular corda e constituindo novas formas de envolvimento. A configuração do conteúdo e das estratégias pedagógicas esteve condicionada ao que foi compartilhado e vivenciado durante as Situações de Aprendizagem, adquirindo contornos mais próximos aos gostos e interesses dos alunos (associação com elementos da cultura hip-hop, música eletrônica, saltos acrobáticos). Observou-se também o desenvolvimento profissional principalmente na melhor compreensão das contingências da prática pedagógica, do planejamento flexível, da importância dos alunos atribuírem sentidos ao que é proposto e do papel do professor como interlocutor no Percurso de Aprendizagem. A análise da integração das mídias na abordagem do conteúdo proposto deu-se em três aspectos interrelacionados: *a ressignificação do conteúdo; a motivação e o envolvimento; e a atribuição de sentidos* para as Situações de Aprendizagem. Também as estratégias pedagógicas utilizadas favoreceram, de forma inerente à abordagem do conteúdo “pular corda”, o desenvolvimento de um processo de mídia-educação, mediante a exploração de contextos operacionais nos quais este campo pode se manifestar, que foram o uso das mídias como instrumento, como objeto de estudo e como forma de linguagem e expressão.

Palavras-chaves: Educação Física Escolar. Linguagem audiovisual. Mídias. Mídia-educação. Professor-pesquisador.

MEDIA AND AUDIOVISUAL LANGUAGE: INVESTIGATING POSSIBILITIES IN PEDAGOGICAL PRACTICE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER

ABSTRACT

This dissertation is linked to “Formative Processes and Practices in Education” from Postgraduate in Education Program, Faculty of Science and Technology of the *Universidade Estadual Paulista* (UNESP), Presidente Prudente campus. The problem of research proposes an existence of a dissonance between the school education (objectives, contents and methods) and the universe of relations, contents and languages shared by children and young people, which is characterized, among other things, by intense immersion in the culture media of these subjects, or more specifically a “Digital Culture”. It is suggested the hypothesis that the media has a pedagogical potential able to contribute significantly to the update of teaching and learning processes in school, and this could approximate the pedagogical practices of new pedagogical practice with the new settings in the relationship of the pupils with the media, as well as the content that they provide. Two questions present themselves: (i) how to explore the pedagogical potential of media in learning the contents of Physical Education?; and (ii) could the teaching of Physical Education promote a learning using the possibilities of communicability, authorship and content sharing, characteristic of new media? Thus, the general objective of this research was to investigate upgrade possibilities in approach of Physical Education contents through the integration of media as resources for teaching and learning, both in size as instruments of shared content. I opted for an essentially qualitative research, whose methodological assumptions follow guidelines of both the “Action Research” as the concept of “Teacher-researcher”. The research was conducted with a class of fifth year of elementary school integrated subject Physical Education, which was held a Learning Path with content “jump rope”. The data generated were analyzed under four dimensions: student learning, school settings content, professional development, integration of media and media education. The results indicate that expanded the repertoire of knowledge, giving new meaning to the practice of “jump rope” and constituting new forms of involvement. The configuration of the content and teaching strategies was conditioned that was shared and experienced during the Learning Situation, acquiring contours closer to the tastes and interests of pupils (the association with elements of hip hop culture, electronic music, acrobatic jumps). It was also observed the professional development mainly in better understanding the contingencies of pedagogical practice, the flexible planning, the importance of pupils ascribe meanings to what is proposed and the role of teachers as interlocutor in Learning Path. The analysis of the integration of media content proposed approach occurred in three interrelated aspects: new meanings about the content; motivation and involvement; and the allocation of meanings to the Learning Situations. Also teaching strategies used favored, inherently the approach of content “jump rope”, the development of a process media education by exploiting operational contexts in which this field may manifest, were the use of media as a tool, as an object of study and as a means of expression and language.

Keywords: Physical Education. Audiovisual language. Media. Media education. Teacher-researcher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cartaz distribuído pela Secretaria da Educação para ser afixado nas escolas públicas do estado de São Paulo.....	19
Figura 2 - Alunos tentando brincar de "corda dupla"	96
Figura 3 - Os alunos com dificuldades em bater a corda.....	97
Figura 4 - Os alunos organizaram-se nas brincadeiras	99
Figura 5 - Desenho feito por Suzana	104
Figura 6 - Desenho feito por Patrícia	105
Figura 7 - Primeiros desenhos dos alunos sobre pular corda - I.....	106
Figura 8 - Primeiros desenhos dos alunos sobre pular corda - II	107
Figura 9 - Brincadeira da corda tripla.....	111
Figura 10 - Corda tripla: a brincadeira propõe novos desafios aos alunos.....	112
Figura 11 - Estação 1: cordas individuais.....	115
Figura 12 - Estação 2: corda dupla	116
Figura 13 - Estação 3: Pular e bater a bola	116
Figura 14 - Estação 4: Pulando no mini trampolim.....	116
Figura 15 - Organização dos grupos para a confecção do painel	131
Figura 16 - Confecção do painel pelos grupos	133
Figura 17 - Painel produzido pela turma	134
Figura 18 - Alunos adquirindo autonomia na brincadeira da corda dupla	140
Figura 19 - Alunas com dificuldade em pular corda em cima do trampolim.....	142
Figura 20 - Segundo desenho produzido pelos alunos	154
Figura 21-Trabalho de seleção de imagens pelos próprios alunos	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Idade dos respondentes.....	83
Tabela 2 - Grau de escolaridade dos respondentes.....	83
Tabela 3 - Equipamentos de comunicação e mídia disponíveis nas residências.....	84
Tabela 4 - Presença de conexão com internet, televisão a cabo/paga e televisão e computador nos quartos das residências.....	85
Tabela 5 - Rotina dos filhos(as), conforme período.....	87
Tabela 6 - Horas diárias de assistência televisiva dos filhos.....	88
Tabela 7 - Horas diárias de utilização da internet em casa pelos filhos.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do Percurso de Aprendizagem.....	77
Quadro 2 - Vídeos selecionados pelos alunos.....	120
Quadro 3 - Vídeos selecionados pela minha própria pesquisa.....	122
Quadro 4 - Tarefa solicitada aos alunos sobre a prática de pular corda.....	129
Quadro 5 - Roteiro da apresentação para a gravação do vídeo.....	138
Quadro 6 - Novo roteiro da apresentação.....	143

SUMÁRIO

1 CONSTRUINDO A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	14
1.1 Cultura midiática e Educação Física	20
1.2 Questões norteadoras e objetivo da pesquisa.....	24
1.3 Locus e sujeitos da pesquisa	25
1.4 Estrutura da dissertação.....	26
2 REFLEXÕES SOBRE A CULTURA MIDIÁTICA E MÍDIA-EDUCAÇÃO	28
2.1 O surgimento da Cultura das Mídias	31
2.2 Cultura Digital: uma observação inicial	34
2.2.1 Cibercultura: conceito e origem	37
2.2.2 A tecnologia digital: o mundo aos dígitos.....	39
2.2.3 Outras questões relevantes à Cibercultura.....	42
2.3 Cultura midiática e o ambiente escolar	43
2.4 Mídia-Educação.....	48
3.1 Uma incursão nas ideias de L. Stenhouse sobre a pesquisa educativa	60
3.1.1 Explorando o conceito de investigação de Stenhouse	63
3.1.2 O professor-pesquisador.....	64
3.1.3 Por uma mudança de paradigma	66
3.2 Reflexões sobre questões éticas relacionadas à condição de professor-pesquisador	69
3.3 O Percurso de Aprendizagem planejado.....	71
3.3.1 Primeira Situação de Aprendizagem: conhecendo o que os alunos sabem sobre o conteúdo..	74
3.3.2 Segunda Situação de Aprendizagem: pesquisando sobre o conteúdo	75
3.3.3 Terceira Situação de Aprendizagem: vamos brincar de pular corda?	75
3.3.4 Quarta situação de aprendizagem: elaborando um material audiovisual	76
3.4 Considerações sobre o Percurso de Aprendizagem.....	76
3.5 Estratégias de avaliação do Percurso de Aprendizagem	78
4 EM CAMPO: DO PLANEJADO AO REALIZADO E DO REALIZADO AO REFLETIDO	81
4.1 Os hábitos de consumo de mídias dos alunos.....	82
4.2 Descrição das Situações de Aprendizagem	90
4.2.1 Situação de Aprendizagem 1: perguntas, vivências e desenhos	90
4.2.2 Situação de Aprendizagem 2: novas vivências na quadra.....	110
4.2.3 Situação de Aprendizagem 3: pesquisa na internet, assistência de vídeos e confecção do painel	119
4.2.4 Situação de Aprendizagem 4: produção do vídeo	135

4.2.4.1 Depoimentos dos alunos e segunda produção de desenhos.....	147
4.2.4.2 Assistência e edição das filmagens.....	157
4.3 Análise do Percurso de Aprendizagem realizado.....	168
4.3.1 Aprendizagens dos Alunos.....	170
4.3.2 Configurações do conteúdo.....	177
4.3.3 Desenvolvimento profissional.....	180
4.3.4 Integração das mídias e mídia-educação.....	185
REFERÊNCIAS.....	197
ANEXOS.....	202

1 CONSTRUINDO A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

Este problema de pesquisa adota como pano de fundo o contexto de recentes evoluções tecnológicas, impulsionadas principalmente pelas tecnologias digitais que, acessíveis e consumidas por grande parte da população, têm promovido novas configurações nas relações entre os sujeitos, as mídias¹ e o conhecimento. Como Martín-Barbero (2006, p. 54) alerta, mais do que a introdução de uma quantidade inusitada de novas máquinas, há a introdução de um “novo modo de relação entre os processos simbólicos – que constituem o cultural – e as formas de produção de distribuição dos bens e serviços”.

A portabilidade dessas novas tecnologias digitais está cada vez mais integrada ao nosso cotidiano, seja no trabalho, no estudo, no lazer ou mesmo em diversas outras atividades. Vivemos um momento de *multiplicação e convergência das mídias*, fenômeno que Jenkins (2008) não reduz ao surgimento de aparelhos que integram diversos recursos anteriormente desempenhados por mídias distintas, mas, sobretudo representa uma transformação cultural. *Smartphone, ipod, mp3, redes sociais, tablet's, jogos multiplayer, google, blogs, youtube e facebook* não são apenas “estrangeirismos” e palavras novas incorporadas no vocabulário dos brasileiros, são equipamentos, serviços, produtos e marcas cada vez mais presentes na vida de todos, em especial dos mais jovens. Entre as características principais, que as distinguem de outras mídias ditas mais convencionais, estão os recursos mais avançados e disponíveis no que diz respeito à seleção, armazenagem, produção e compartilhamento de conteúdos e mensagens entre servidores e usuários.

Considero que a diversidade nos recursos e conteúdos disponíveis não apenas propiciam, mas pedem uma maior atividade e poder de escolha do que será consumido e utilizado. Um novo perfil de usuário, aparentemente mais autônomo e ativo no consumo destas mídias, aparece e ascende neste contexto.

Observo também que as novas gerações são as que se entregam com mais entusiasmo ao manuseio e exploração dos recursos das novas mídias, as quais parecem exercer certo fascínio e atratividade entre crianças e jovens, embora de modo qualitativa e

¹ Entendo por “mídias” os tradicionais meios de comunicação de massa, como jornais, rádio e televisão, assim como as novas tecnologias da informação e comunicação, as tecnologias e instrumentos usados para reunir, compartilhar e distribuir informação (com privilégio para as formas audiovisuais) mediante o uso de redes de computadores e convergência de diversos equipamentos (computador pessoal, telefone celular etc.). A opção pelo uso do plural decorre do entendimento compartilhado com Santaella (1996), que vê uma crescente proliferação e diferenciação das mídias, cumprindo cada uma delas funções específicas e intercomplementares.

quantitativamente diferenciado em relação aos níveis socioeconômicos. Em contexto escolar, público ou privado, torna-se cada vez mais frequente os professores se depararem com situações problemáticas, e às vezes até de conflito, em decorrência de um novo perfil de aluno que começa a se delinear, por causa, dentre outros fatores, da maior imersão das crianças e jovens na cultura midiática.

Estou ciente de que estas premissas não podem ser generalizadas para todos os alunos e contextos escolares, mas o problema é que a cultura midiática, em muitos aspectos, parece ir de encontro à cultura escolar, cujas práticas nem sempre conseguem motivar e obter participação voluntária dos mesmos. Ter os alunos *disponíveis* é uma condição desejada para criar um ambiente profícuo de aprendizagem. O professor, ao tornar-se ciente dessa situação problemática, pode buscar caminhos que o levem a conjugar sua experiência como docente com a compreensão do contexto no qual atua e do mundo além das paredes da escola, onde vivem os alunos. Descrevo sumariamente, a seguir, uma situação real de ensino que vivenciei na condição de professor de Educação Física em uma escola pública de Ciclo I² na cidade de Bauru-SP, e que talvez seja capaz de ilustrar os apontamentos que acabo de fazer.

Durante uma sequência de aulas de Educação Física para crianças de 8 a 10 anos (segundo, terceiro e quarto anos do ensino fundamental), cujo objetivo principal era ensinar os alunos a "pular corda" e que, se possível, adquirissem gosto por esta atividade como possibilidade de brincadeira com seus pares, encontrei resistência por parte de grande número de alunos, nas diversas turmas. Estes grupos simplesmente não se motivavam a participar das atividades propostas, mesmo quando conduzidas de forma lúdica e pouco diretiva. Enquanto parte dos alunos interessava-se e divertia-se com as brincadeiras de pular corda que eu ensinava, ou trazidas por eles mesmos (inclusive aqueles que ainda não sabiam pular, e erravam constantemente), outra parcela dividia-se entre os que se negavam a participar, reclamavam ou pediam por outras atividades. Entre esses, observava motivos diferenciados: havia alunos que não sabiam pular corda e por isso diziam que não gostavam; alunos que simplesmente não se interessavam pela brincadeira, considerando-a "chata", ou "coisa de menina", de "criancinha"; e alunos que já sabiam pular corda, mas manifestavam a firme opinião de que não gostavam desta brincadeira.

Tal situação apresentou-se problemática frente à minha intenção, como professor, de desenvolver o conteúdo de forma que alcançasse todo o grupo. A reflexão sobre esta situação

² Com turmas apenas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

me levou a pensar maneiras pelas quais pudesse então agregar e motivar os alunos para a atividade. Inusitadamente, um fato ocorrido em outro momento na escola propiciou uma alternativa. Durante a reunião semanal dos professores, a diretora da escola mostrou-se insatisfeita com o corpo docente pelo pouco uso da sala de informática, recém-adquirida pela escola. Interoguei-me, então, sobre como poderia utilizar este espaço no meu plano de ensino para transmitir o conteúdo de "pular corda". Tinha certeza de que os alunos gostariam de ir à sala para utilizar os computadores, pois suspeitava que seria uma novidade para eles (pelo menos em ambiente escolar), e também sabia do fascínio que as crianças geralmente têm por estas máquinas. A atividade planejada, então, foi levar os alunos à sala de informática para que pudessem assistir vídeos, disponibilizados na internet, de pessoas pulando corda.

Os alunos demonstraram interesse e agitação ao assistir vídeos em que o “pular corda” foi enriquecido com música, danças coreografadas e movimentos acrobáticos. Gostavam e batiam palmas em diversos momentos as situações. Entre os diversos tipos de vídeos encontrados tinham comerciais publicitários, apresentações circenses e até campeonatos oficiais. Minha percepção é de que os vídeos que associavam o pular corda à dança de rua, com destaque a um momento em que um rapaz pula pela corda pedalando uma bicicleta, foram os que provocaram maiores exaltações. O sucesso da atividade foi tanto que motivou quase todos os alunos. Na aula seguinte, a participação foi quase integral, com os alunos tentando imitar os atores/atletas assistidos nos vídeos.

Ao descrever esta situação de ensino e aprendizagem, quero ilustrar que, neste caso específico, em um primeiro momento, a instrução, o incentivo e a disponibilidade do material por parte do professor não foram suficientes para que todos os alunos se identificassem com a atividade. O que pretendo destacar e problematizar remete às mudanças observadas no comportamento dos alunos, cujo ponto de inflexão foi a experiência proporcionada na sala de informática. O que aconteceu? Por que aconteceu? Que elementos estão envolvidos numa atividade de *assistência de vídeos* sobre um determinado conteúdo que possibilitou modificar o comportamento e a motivação de um grupo de alunos para a vivência de uma prática corporal? Estas são as questões que me coloquei naquela ocasião, e que agora participam da construção deste problema de pesquisa.

Minha hipótese de que disponibilizar o acesso aos computadores da sala de informática causaria uma expectativa positiva por parte dos alunos e chamaria a atenção para o conteúdo se confirmou. No entanto, a outra hipótese, de que, pesquisando e assistindo a vídeos relacionados ao tema das aulas, os alunos se sentiriam motivados a pular corda superou

minhas expectativas. Observo que estes não só se motivaram como adquiriram novas referências e conhecimentos sobre esta atividade.

Ouso considerar que essa vivência "virtual", formatada na linguagem imagética, audiovisual, foi mais significativa aos alunos, porque, mais do que auxiliar no sentido de ilustrar e motivar, promoveu de alguma forma uma atualização na abordagem do conteúdo, principalmente por complementar e propor novas significações aos alunos. A complementação deu-se por conta da ampliação do repertório de informações e conhecimentos sobre a atividade, ao mesmo tempo em que a apresentação do conteúdo nas suas variantes possibilitou aos alunos diferentes modos de significação e identificação com a mesma. Nesse sentido, esta atualização (da maneira como foi conduzida, o que não significa que seja o único modo possível) pode ser entendida não apenas como mudanças nas estratégias de ensino, mas de atualização do próprio conteúdo.

Em especial a escola pública, enquanto espaço institucionalizado de educação das crianças e jovens tem perdido importância diante das novas demandas sociais e das mudanças no perfil dos alunos. Não seria absurdo dizer que em muitos casos as mídias estejam figurando como uma instituição socializadora mais influente e significativa. Isso não se dá por acaso, visto, dentre outros aspectos, que há muito investimento de iniciativa privada em pesquisas sobre crianças e jovens com a finalidade de compreender seus gostos e interesses, e assim formar um público consumidor (uma intencionalidade direta desses meios que muitas vezes não é explicitamente divulgada e, contudo, problemática do ponto de vista dos objetivos educacionais escolares).

Por exemplo, pesquisa realizada com crianças entre 4 a 15 anos pelo canal infantil *Cartoon Network*, por meio de um projeto denominado *Kids Experts* entre 2006 e começo de 2007³, concluiu que as crianças estão mais "ligadas" em tecnologia do que nos anos anteriores e a maior relação que elas mantêm com estas tecnologias é voltada para entretenimento e diversão⁴. Em uma pergunta sobre o presente que as crianças mais gostariam de ganhar, a maioria das respostas referiu-se a equipamentos tecnológicos como MP3 Player ou Videogame. Outro dado interessante é que um dos assuntos mais corriqueiros entre as

³ Disponível em: <<http://dinheiro.br.msn.com/guias/guias-artigo-tecnologia.aspx?cp-documentid=24149819>>. Acesso em: novembro/2011.

⁴ Não é possível generalizar os resultados dessa pesquisa, já que as informações divulgadas não são precisas sobre o grupo de crianças pesquisado, quanto à região geográfica, camada socioeconômica etc. Menciona apenas que se trata de uma série de estudos cuja intenção é "de acompanhar as mudanças de comportamento do público infantil e *teen* que acompanha a emissora". No entanto, utilizo-a para ilustrar uma crescente preocupação em compreender o público infanto-juvenil (para diversos fins) que não teve origem em instituições educacionais.

crianças é falar de tecnologia, além do fato de que estas sentem orgulho de seus conhecimentos sobre o assunto. Quando questionados sobre o que mais gostavam nelas próprias, 43% dos meninos e 39% das meninas responderam: “Sou bom em tecnologia”⁵.

Outra pesquisa, organizada pelo "Comitê Gestor da Internet no Brasil"⁶, com o intuito de medir a posse e o uso das tecnologias de informação e comunicação entre crianças de 5 a 9 anos no território brasileiro⁷ mostrou que o telefone celular é a tecnologia mais difundida nesta faixa etária, sendo usado principalmente para jogos de celular e para ouvir música, e não para comunicar-se com outras pessoas. As porcentagens foram bem superiores quando comparadas ao uso do mesmo aparelho pela população em geral. No caso do uso do computador e da internet, a mesma pesquisa aponta que a escola ainda desempenha um papel secundário como lugar de acesso, sendo as residências e *lanhouses* primeiramente indicadas pelos sujeitos participantes. Estas e muitas outras pesquisas têm apontado a crescente proximidade entre o público infantil e as mídias. Cabe aos leitores dessas pesquisas, no entanto, não serem ingênuos ao ponto de ignorar o fato de que muitos desses estudos, mesmo que elaborados com os rigores da metodologia científica, não possuem como intenções primárias finalidades educativo-escolares.

Assim, parece-me que, em especial nas escolas públicas, está havendo uma dissonância entre o ensino (objetivos, conteúdos e métodos) e o universo de relações, conteúdos e linguagens compartilhados pelas crianças e jovens, que se caracteriza, dentre outros aspectos, por uma intensa imersão na cultura midiática, ou mais especificamente numa “Cultura Digital”, como aponta Santaella (2008)⁸. Assim como a autora já indicava ao teorizar sobre a presença de uma Cultura das Mídias com o surgimento de novas mídias e a proliferação e segmentação dos grandes meios de comunicação de massa, tendo como linha

⁵ Embora sejam informações que reforçam alguns argumentos construídos ao longo deste texto, tenho ciência de que é preciso considerar que se tratam de pesquisas encomendadas por uma instituição privada com mercado essencialmente voltado para o público infantil e, portanto, podem ser tendenciosas no sentido da formação de um público consumidor nas camadas socioeconômicas média e alta.

⁶ Disponível em: <<http://www.cetic.br/publicacoes/>>. Acesso em: novembro/2011.

⁷ O documento divulga que a amostra utilizada para a coleta dos dados foi realizada em 2.502 residências e preocupou-se em assegurar a representatividade da população brasileira, a diversidade regional, social e econômica do país. Para isso, utilizou como base dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁸ A autora, assim como opta por utilizar o termo “mídias” no plural, por considerar uma diferenciação entre os diversos meios de comunicação, que cumprem funções específicas e intercomplementares (SANTAELLA, 1996), utiliza o termo Cultura Digital por entender características distintas ao que entendia por Cultura das Mídias nas relações entre os sujeitos e as mídias com o advento das tecnologias digitais. O termo Cultura Midiática, devido a sua generalização sobre esses fenômenos, não precisa com clareza o “complexo contexto atual” (SANTAELLA, 2008, p.14). Todavia, para os propósitos deste estudo, utilizo a expressão “cultura midiática”.

de frente a televisão, a Cultura Digital, com suas idiossincrasias, apresenta-se também bastante significativa e influente nos modos de representação, nos valores e comportamentos observados nos sujeitos que dela compartilham.

Ora, sabe-se que a educação, como um processo cultural e histórico é, portanto, não linear. É dialético e requer uma revisão constante de conceitos e práticas estabelecidas. Assim, a escola distancia-se dos alunos a partir do momento em que não acompanha o dinamismo cultural e o universo de relações no qual estão imersos, dos quais destaco as relações midiáticas e a intimidade com a linguagem audiovisual. Ou seja, o que aponto é a necessidade de conhecer os sujeitos com os quais trabalhamos principalmente no que diz respeito aos seus gostos e interesses. Um discurso que nada tem de novo em educação, mas que precisa ser constantemente revisitado e refletido em profundidade, principalmente quando se é observado posturas de resistência e até negação destas novas tecnologias sem uma devida problematização a fim de esclarecer como elas podem estar inseridas no cotidiano e o que representam aos jovens.



Figura 1 - Cartaz distribuído pela Secretaria da Educação para ser afixado nas escolas públicas do estado de São Paulo.

Penso que a compreensão do contexto de vida dos alunos, seus interesses e motivações, sua imersão cultural, mais do que informações complementares no início de um planejamento de ensino, devem ser conferidos e revisitados durante todo o processo, e a escola deve utilizar o potencial dessas informações para problematizar os conteúdos de ensino, as práticas pedagógicas e os próprios conhecimentos profissionais que a direciona.

1.1 Cultura midiática e Educação Física

Também tenho observado no cotidiano das aulas, conforme descrito em publicação anterior (CAMILO; BETTI, 2010) que, frequentemente, os alunos aparecem nas escolas envolvidos com novas práticas corporais. Tal afirmação pode ser estendida a diversas outras coisas: diferentes modos de se vestir; novas gírias; frases de efeito; músicas. Todo professor já se deparou com esta situação. No caso das práticas corporais, temos recentemente, pelo menos em algumas regiões do estado de São Paulo, o exemplo do *Break* ou do *Rebolution*⁹. Embora estas práticas sejam ressignificadas pelos alunos de acordo com seus valores e representações, tem referência, na maioria das vezes, nos conteúdos veiculados nas mídias. Curiosamente, levanto a hipótese de que essas práticas, tão presentes em variados grupos de crianças e jovens, ao mesmo tempo em que podem se apresentar como manifestações efêmeras (sendo logo preteridas por outras), podem também estar ocupando o interesse desses jovens e ameaçando a hegemonia dos tradicionais conteúdos da Educação Física escolar, em especial o esporte.

Creio que a segmentação das mídias, ao potencializar as heterogeneidades dos grupos, faz com que essas diferenças se expressem com mais intensidade quando, por exemplo, os alunos questionam mais, interrogam mais o que é proposto pelo professor. Uma crescente resistência aos conteúdos tradicionais e estratégias de ensino que não têm respeitado estas diferenças é considerada um problema por muitos professores, o que, em meu entendimento, evidencia a dificuldade que possuem para realizar uma *atualização pedagógica* da Educação Física em suas aulas que reconheça as manifestações emergentes na cultura corporal de movimento, assim como as fontes de referências que fornecem seus significados para os alunos.

Por exemplo, Betti (1998), ao introduzir o conceito de telespetacularização do esporte no âmbito dos estudos na Educação Física, expõe com clareza como os meios de comunicação de massa, particularmente a televisão, apropriaram-se deste conteúdo, criando significações próprias, que têm influenciado quase que de forma hegemônica os modos como os indivíduos se relacionam e compreendem este fenômeno cultural. O esporte (conteúdo bastante presente

⁹ Estilos de dança derivados da Cultura Hip Hop.

na Educação Física escolar), é objeto de grande veiculação midiática, circula em revistas, jornais, programas televisivos, internet, videogame, entre outros. As pessoas conversam sobre o que assistem na TV ou leram nos jornais. Trocam ideias e discutem opiniões baseadas nas informações veiculadas por esses meios. Emocionam-se, ficam indignadas, divertem-se e entretêm-se com os programas e matérias televisivos de diversos gêneros. As crianças reproduzem comportamentos e estereótipos dos seus ídolos esportivos.

A presença das mídias (o que inclui os conteúdos veiculados) exerce relevante influência nos processos de significação cultural. Pode-se, então, dizer que elas também constroem a cultura corporal de movimento, incluindo o processo de esportivização de outras práticas corporais. É nesse sentido, por exemplo, que Weis (1986 *apud* BETTI, 1998, p.34) afirma que “a mídia gera uma nova hierarquia de valores”.

Grande parte dos estudos dedicados a examinar as relações entre as mídias e a Educação Física tem como foco os meios de comunicação de massa, com destaque para a televisão. É o que aponta uma pesquisa que classificou os 100 trabalhos apresentados nas edições do CONBRACE de 1997 à 2005 no âmbito do Grupo de Trabalho Temático , "Comunicação e Mídia" do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (AZEVEDO; BETTI; COSTA; PIRES, 2007). Segundo a pesquisa, foram identificadas tendências e mudanças expressas pelos trabalhos que primeiramente indicam um aumento nos estudos sobre Mídia-Educação Física. Entretanto, além do tema esporte aparecer como hegemônico nos estudos, observou-se que a mídia mais estudada nas pesquisas foi a televisão. Outro ponto de destaque foi a questão de preferência metodológica, que recai sobre análise de produtos midiáticos (37%) ou estudos teóricos e descritivos (31,4%), indicando uma menor preocupação com o caráter de intervenção pedagógica da área. Além de constatar o menor interesse em estudos voltados diretamente para o ensino, temos que admitir que essas produções talvez não respondam mais às necessidades atuais, já que o atual cenário comunicacional, como já vimos, caracteriza-se pela multiplicação e convergência das mídias, fenômeno acelerado com o advento das tecnologias digitais. Isso nos coloca diante de um contexto de novas interações e novas possibilidades, cujos desdobramentos e implicações no ambiente escolar e na Educação Física exigem atenção e estudos.

Outro avanço importante, ainda por realizar de modo mais amplo e aprofundado, é a necessidade de investigar a prática pedagógica da Educação Física Escolar em situações reais de ensino, como clama Betti (2009). Tal aplica-se também ao estudo das mídias no âmbito do ensino da Educação Física. Nessa direção, uma conclusão inicial, porém significativa, é que é preciso superar o uso meramente *instrumental* das mídias nas aulas, ou seja, focado apenas

nos aspectos didáticos, de como operacionalizar os objetivos de ensino propostos, em detrimento de uma abordagem mais *reflexiva e crítica* sobre as próprias mídias (BETTI; MENDES; PIRES, 2009).

Considero este último apontamento um dos sentidos necessários na formação de um sujeito capaz de usufruir plenamente e de forma crítica da cultura corporal de movimento. Tal direcionamento tem aproximado os estudos no campo da Educação Física dos pressupostos da "Mídia-Educação". Este campo de estudo e intervenção situa-se na intersecção dos campos da educação e da comunicação, sendo parte essencial dos processos de socialização das novas gerações e "imprescindível para o exercício da cidadania" (BÉRVORT; BELLONI, 2009, p. 1083). Os estudos iniciais dessa temática no Brasil configuram inicialmente uma educação "contra" os meios de comunicação. Atualmente propõe-se que:

[...] educar para as mídias implica adotar uma postura 'crítica e criadora' de capacidades comunicativas para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para uma interação significativa e para produzir mídia também. (FANTIN, 2006, p.31).

Belloni (2001) compreende que a integração das "TIC's"¹⁰ no sistema educacional, para fazer sentido, deve considerar suas técnicas em duas dimensões indissociáveis: como ferramentas pedagógicas e como objeto de estudo complexo e multifacetado.

Observo também que algumas das propostas desenvolvidas em mídia-educação denotam de forma mais explícita um compromisso político no trato com as mídias, assumindo como suporte teorias críticas. Segundo estes estudos, as mídias são responsáveis por um processo de difusão e manutenção de ideologias dominantes, cabendo à escola desenvolver com os alunos um "consumo cultural crítico" que possibilite a "criação de estratégias de uso destes meios para fins de construção da cidadania crítica, participativa, atuante no contexto da comunidade na qual a escola se insere" (OROFINO, 2005, p.32).

¹⁰ Observei na literatura certa diversidade de termos utilizados para se referir ao que estou declaradamente assumindo como Mídias. Alguns autores adotam o uso do termo "TIC's" que é uma abreviação de Tecnologias de Informação e Comunicação, ou mesmo "TDIC's", que significa Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Mantenho o cuidado de não tratá-los absolutamente como sinônimos, visto que os autores que se utilizam destes termos apresentam perspectivas por vezes diferenciadas em suas teorizações a respeito. Apesar da autora explorar também os processos de produção e significação das mensagens, percebe-se uma tendência no uso destes dois últimos termos (TIC,s e TDIC's) mais em estudos voltados para o ensino à distância (EAD) e para estudos que exploram a integração destas tecnologias nas escolas, com destaque para o computador. Este, entendido como uma ferramenta para a aprendizagem (VALENTE,1993; PAPERT, 1994). Contudo, reitero que esta tendência na utilização dos termos não deve ser generalizada.

Este estudo não pretende dar conta de todas as tarefas propostas pelo campo que se autodenomina "Mídia-Educação". Pretende, no entanto, iniciar e promover uma aproximação efetiva do trabalho pedagógico com parte do universo das relações midiáticas presentes na vida social.

Convém agora deixar mais clara e explícita minha concepção pedagógica de Educação Física, no intuito de manter-me coerente no encaminhamento desta pesquisa. Recorri primeiramente a Betti (1992; 1994) que, buscando superar um impasse (teórico) sobre os objetivos específicos da Educação Física, considerou necessário que estes objetivos não fossem orientados diretamente para o corpo, mas *indiretamente*, por meio da ação sobre a *personalidade*.

Em obra mais recente (BETTI, 2009, p. 64), o autor resgata o percurso do seu pensamento e explicita a Educação Física como uma área de intervenção pedagógica baseada em valores: “a Educação Física possui uma dimensão axiológica intrínseca”.

Assim, preocupado em constituir um conceito que apresente um projeto educacional que explicita suas dimensões teleológica (finalidades) e axiológica (valores) nos planos individual e social, o autor entende a Educação Física escolar como:

[...] uma disciplina que tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando a formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressivas, lutas/artes marciais, práticas alternativas (BETTI, 2009, p. 64).

Reconhecendo o dinamismo sociocultural e as mudanças nos interesses e representações das novas gerações, levantamos a hipótese de que há um potencial no trabalho pedagógico com as mídias para o alcance dessa finalidade da Educação Física. Contudo, é preciso ressaltar, também alertado e amparado por Betti (1994; 2009), que a apropriação crítica da cultura cultural de movimento não pode se dar de modo isolado da dimensão das vivências dos seus conteúdos, ou seja, a dimensão cognitiva do "compreender" não pode isolar-se “da corporeidade do ‘sentir’ e do ‘relacionar-se’, sob pena de tornar a Educação Física Escolar um discurso *sobre* a cultura corporal, e não uma ação pedagógica *com* ela” (BETTI, 2009, p.43, grifo do autor).

É com base nesses argumentos que entendo a necessidade de *repensar* a prática pedagógica na Educação Física, no sentido de buscar alternativas de atualização tanto sobre formas e abordagens dos conteúdos a serem desenvolvidos como também do próprio

conteúdo, no sentido de aperfeiçoar o trabalho pedagógico, ao aproximar-se do universo das relações compartilhadas pelos alunos. O sentido que estou elegendo como alternativa para essa atualização pedagógica é a aproximação do planejamento e sistematização de conteúdos com as novas configurações presentes na relação dos nossos alunos com as mídias, bem como os conteúdos que elas veiculam.

Entende-se por *atualização* a “invenção de uma solução exigida por um complexo problemático” (LÉVY, 1996, p. 17). Segundo Lévy (1996), a atualização é um fenômeno que se opõe a *virtualização*, entendendo esta não como algo inexistente, mas como uma dinâmica cuja consistência essencial encontra-se num campo problemático, ou seja, percorre o caminho inverso ao movimento da atualização, de uma solução para um problema.

A atualização aparece então como a solução de um problema, uma solução que não estava contida previamente no enunciado. A atualização é criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades. Acontece então algo mais que a dotação de realidade a um possível ou que uma escolha entre um conjunto predeterminado: uma produção de qualidades novas, uma transformação de idéias, um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual. (LÉVY, 1996, p. 16-17).

Trata-se de uma passagem aligeirada sobre os apontamentos teóricos do autor, mas que penso ser suficiente para deixar mais claro o que estou entendendo por atualização na abordagem de conteúdos e a opção pelo caminho para esta atualização mediante a cultura midiática.

1.2 Questões norteadoras e objetivo da pesquisa

As reflexões anteriores me levaram à seguinte questão: quais contribuições as mídias podem oferecer para que a Educação Física atualize suas tarefas pedagógicas tradicionais (sem delas abrir mão), aproximando-se dessa geração de alunos já formados sob a égide da cultura midiática e sua linguagem predominantemente audiovisual? Neste ensejo, foram construídas as questões específicas que configuram o este problema de pesquisa:

- Como explorar as potencialidades pedagógicas das mídias na aprendizagem dos conteúdos da Educação Física?
- Seria possível ao ensino da Educação Física favorecer uma aprendizagem utilizando-se das possibilidades de comunicabilidade, autoria e compartilhamento de conteúdos, características das novas relações midiáticas?

Assim o objetivo geral dessa pesquisa foi verificar possibilidades de atualização na abordagem de conteúdos da Educação Física mediante a integração das mídias como recursos de ensino e aprendizagem, tanto na dimensão de instrumentos como de conteúdos compartilhados.

Propôs-se conduzir a investigação em situações reais de prática pedagógica em contexto escolar mediante a sistematização de um Percorso de Aprendizagem que foi desenvolvido com os alunos. Para tal propósito, foram organizadas as seguintes etapas: i) conhecer e identificar as relações midiáticas compartilhadas pelos alunos; ii) elaborar e experimentar Situações de Aprendizagem que busquem alternativas de incorporação dessas relações na aprendizagem de um conteúdo. Com isso, impuseram-se objetivos específicos: i) identificar e analisar indicativos que apontem para a ampliação dos conhecimentos dos alunos em relação ao conteúdo; ii) analisar se e de que forma o Percorso de Aprendizagem foi capaz de oferecer aos alunos diferentes motivações, envolvimento e novas significações ou ressignificações; iii) analisar a percepção dos alunos a respeito da inclusão das mídias e elementos da linguagem audiovisual na abordagem do conteúdo.

1.3 *Locus* e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual da rede pública de ensino, localizada em Bauru, cidade de médio porte da região centro-oeste do Estado de São Paulo. Trata-se de uma escola pública estadual de ciclo I, que atende apenas alunos das séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A escola localiza-se numa região considerada central da cidade, embora o bairro seja essencialmente residencial. Popularmente é reconhecido como um “bairro idoso”, de “pessoas idosas”, provavelmente por ser um dos bairros mais antigos da cidade.

Não é uma escola grande, atende apenas doze turmas na média de trinta alunos em cada período (manhã e tarde). Possui uma infraestrutura em boas condições, no entanto, pouco espaço para pátio e outras áreas externas à sala de aula. Além do público das redondezas, é muito procurada por famílias de outras regiões devido sua fama de ser uma escola pública organizada, bem cuidada e conceituada em comparação com outras escolas

públicas¹¹. Como grande parte dos alunos não mora no bairro são trazidos pelos próprios pais ou mediante uso de transporte escolar privado.

Observando que muitos pais possuem condições de pagar o transporte escolar dos seus filhos e por isso optam pela escola, mesmo que distante de suas residências, pode-se entender que o público atendido pela escola não é em sua maioria desfavorecido economicamente. Outro ponto que reforça essa constatação é o fato da escola contar com uma relevante contribuição mensal da Associação de Pais e Mestres (APM) e do apoio na aquisição do material escolar usado no ano letivo (a maioria dos alunos, mesmo recebendo o material escolar enviado pela secretaria de educação, compra suas próprias mochilas, estojos, entre outras coisas). Contudo, esta não é uma classificação que possa ser atribuída genericamente, visto que há um grupo bastante significativo de alunos cujas famílias são bastante carentes financeiramente. Nessa perspectiva, a escola não foge a regra do que pressupomos de uma escola pública, pois convive com a heterogeneidade sob diversos aspectos, entre eles, o socioeconômico.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos de um quinto ano, na faixa de 10 e 11 anos. A turma era composta por 30 alunos (17 meninas e 13 meninos) sendo que a maioria estuda na escola desde o primeiro ano. A pesquisa de campo foi desenvolvida predominantemente durante as aulas de Educação Física.

A diretora da escola autorizou a realização da pesquisa, bem como os pais ou responsáveis dos alunos envolvidos assinaram o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" (ver Anexo II). A realização desta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da Unesp- campus de Bauru.

1.4 Estrutura da dissertação

O texto tem sua continuidade apresentando no capítulo 2 uma breve incursão sobre o desenvolvimento da cultura midiática e o conceito de Mídia-educação, explorando principalmente as mudanças nas relações comunicativas na sociedade e a preocupação com a

¹¹ Em avaliações institucionais externas, como SARESP e a PROVA BRASIL, têm alcançado índices bem acima da média das demais escolas por três anos consecutivos. Observo sempre que ouvimos outras pessoas comentarem sobre a escola que, tanto a comunidade como as demais unidades escolares estão atentas para essas informações e as utilizam como critério quando classificam positivamente uma escola.

formação crítica dos sujeitos para o consumo das mídias. O intuito foi construir um diálogo mais próximo dessas questões com o problema de pesquisa. Nesse mesmo sentido, o capítulo 3 apresenta a fundamentação teórico-metodológica e os referenciais que ofereceram suporte para a abordagem específica desse problema. Também se encontra nesse capítulo a sistematização do Percurso e das Situações de Aprendizagem pretendidas com os devidos esclarecimentos conceituais sobre a adesão desses termos. A descrição e a análise dos dados gerados durante o Percurso de Aprendizagem estão no capítulo 4 e, por fim, no capítulo 5 foram delineadas algumas respostas para os questionamentos iniciais e algumas considerações finais sobre a temática e as experiências acumuladas mediante essa pesquisa.

2 REFLEXÕES SOBRE A CULTURA MIDIÁTICA E MÍDIA-EDUCAÇÃO



Mafalda

Fonte: www.blogdastirinhas.blogspot.com.br

Neste capítulo busco realizar, uma reflexão sobre o fenômeno da cultura midiática. Analiso como alguns autores entendem seu desenvolvimento ao longo das décadas e o que isto propiciou em termos de organização social e de transformações no contexto de relações entre sociedade e mídias. Dou atenção especial às mudanças percebidas a partir do período em que foi observada uma intensa proliferação e segmentação dos aparelhos midiáticos, caracterizando então o surgimento de uma “cultura das mídias” (SANTAELLA, 1996, 2008) e a passagem para um contexto emergente e atual, caracterizado principalmente pelo surgimento das tecnologias digitais, chamado de *cultura digital* ou *cibercultura*. O foco está na tentativa de compreender o que esse contexto tem representado em termos de mudanças no comportamento e interação social, principalmente para aquela parcela da população mais engajada no usufruto das novidades tecnológicas.

Entre as diversas pesquisas envolvendo as relações que se configuram entre a sociedade e os meios de comunicação, McLuhan (1964) foi um dos pioneiros a colocar em xeque uma ingênua visão de neutralidade dos meios tecnológicos ao apontar transformações em andamento e possíveis mudanças na estrutura social. Na análise da introdução das tecnologias na sociedade, inicio com uma interessante observação de Babin e Kouloumdjian (1989), feita há mais de duas décadas, na qual os mesmos entendem que as inovações tecnológicas que compartilham do que foi nomeado como *linguagem audiovisual*, não surgem exatamente com o intuito de responder a necessidades humanas definidas. Propõem que há um percurso inverso, no caso, “o produto se antecipa à necessidade” (BABIN e KOULOUMDJIAN, 1989, p.122). Seguindo este raciocínio, quando um produto novo é criado, suas necessidades e interesses são vagos e as utilidades vão surgindo aos poucos, isso

quando não há um trabalho de geração dessas utilidades. Nessa condição, empresas e idealistas encontraram um campo fértil para aproximar da população os produtos recém-criados segundo os próprios interesses. Os autores não entram com profundidade na análise deste cenário, mantendo a discussão no âmbito das mudanças de comportamento dos jovens como possível efeito de uma imersão nesta linguagem audiovisual, proporcionada pelas tecnologias emergentes.

Quem explora esta relação econômica com mais ênfase numa leitura mais recente é Martín-Barbero (2006), que denuncia a forma como as mídias têm se proliferado nas diversas camadas sociais como fruto de uma lógica mercadológica que estimula uma “comunicabilidade crescentemente subordinada a rentabilidade” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p.64). Nesse sentido, sua leitura é bastante crítica no sentido de que os meios de comunicação, sob a lógica da globalização neoliberal, atendem aos interesses das grandes corporações multinacionais, que controlam tanto os veículos como os conteúdos e, com este poder, promovem “a conversão da comunicação no mais eficaz motor do deslanche e inserção das culturas – étnicas, nacionais ou locais – no espaço/tempo do mercado e das tecnologias” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p.53). No entanto, apesar de apresentar uma tendência comunicativa sobre esse viés, o autor demonstra otimismo ao compreender que este mesmo contexto da comunicação, se por um lado denota essa hegemonia comunicacional do mercado, por outro esboça expectativas promissoras, com a expansão da rede, no surgimento de um universo informacional descentralizado e com pluralidade de atores e leituras críticas, que possibilitariam alternativas de resistência e emancipação para uma nova cidadania e um novo espaço público.

Eco (2006) analisou as diversas teorias que tratam de conceituar as mudanças com o advento das mídias no clássico livro "Apocalípticos e Integrados", publicado originalmente em 1964. A partir da leitura de distintos posicionamentos do que se entendia como *cultura de massa*¹², cuja origem, segundo o autor, foi proclamada no momento em que as classes populares obtém acesso e compartilham dos meios de comunicação e das informações veiculadas. Sobre esta questão são reconhecidas posturas cétricas ou otimistas sobre as quais o autor demonstra existir um conflito teórico entre o que denominou como *apocalípticos e*

¹² É importante colocar que o pesquisador faz críticas ao uso desse termo, entendendo-o como um “conceito fetiche”, com pouca clareza conceitual e pouca utilidade nas questões que considera que realmente deveriam ser discutidas.

integrados, apesar de considerar ser esta uma *rotulação superficial e demasiadamente dicotômica* para as diversas teorizações construídas sobre o tema.

Os apocalípticos seriam aqueles que concebiam a cultura de massa como radicalmente má, uma anticultura, alienante e deturpadora daqueles elementos realmente reconhecidos como cultura: os eruditos; consideravam-na também condicionada por uma lógica industrial, que vulgarizava a verdadeira cultura, transformando-a em mercadoria¹³. Entre os integrados configurariam-se aqueles que apoiavam liberadamente todo processo de proliferação das mídias e seus conteúdos, como uma “homeostase do livre mercado” (ECO, 2006, p.49). Concebiam o fenômeno como bom em si, num discurso de democratização dos bens culturais. No entendimento do autor, nessa época os integrados raramente teorizavam e assim eram mais abertos às explorações das novidades tecnológicas e com isso utilizavam-se com mais facilidade e cotidianamente os recursos desses meios em todos os níveis.

Entretanto, um avanço original nos apontamentos de Eco (2006) foram as propostas de superação desta dicotomia que, segundo o mesmo, retratava apenas parcialmente a realidade. Ao tecer críticas àqueles que avaliaram as mudanças seguindo medidas e modelos de interpretação obsoletos e que já não faziam mais parte do contexto atual, propôs o reconhecimento inevitável da presença dos meios de comunicação no cotidiano e nas representações da sociedade. Partindo desta premissa, considerou necessário um avanço nas reflexões sobre como relacionar-se de forma ética com esses meios. Nas palavras do autor:

A falha está em formular o problema nestes termos: “é bom ou mal que exista a cultura de massa?” (mesmo porque a pergunta subtende a desconfiança reacionária na ascensão das massas, e pretende pôr em dúvida a validade do progresso tecnológico, do sufrágio universal, da educação estendida às classes subalternas etc.).

Quando, na verdade, o problema é: “do momento em que a presente situação de uma sociedade industrial torna ineliminável aquele tipo de relação comunicativa conhecido como conjunto dos meios de massa, qual a ação cultural possível a fim de permitir que esses meios de massa possam veicular valores culturais?”. (ECO, 2006, p. 50).

¹³ É possível entender que Eco (2006), de certa forma, foi um tanto simplista ao propor a dicotomia entre integrados e apocalípticos, e ao não dar a devida atenção em seus escritos a algumas obras que certamente posicionou no bloco dos apocalípticos. Entre essas obras, situamos em destaque os trabalhos de Theodor Adorno e Max Horkheimer, os quais tecem uma crítica bastante densa sobre o aspecto alienante dos meios de comunicação de massa e sobre o fenômeno de mercadorização dos elementos culturais, processo que denominaram *Indústria Cultural*. Não tive a intenção de explorar esta discussão, apesar do reconhecimento de sua relevância e atualidade. Apenas busquei destacar em Eco (2006) os apontamentos quanto à superação de visões essencialistas sobre as mídias e do reconhecimento do potencial da relação comunicativa que se estabelece com a sua presença no âmbito educacional.

Mesmo com o surgimento de novos meios que estabeleceram configurações distintas às dos tradicionais meios de comunicação de massa em vigência na época, entendo que as reflexões de Umberto Eco ainda são importantes. Além do mais, corroboraram para o surgimento de um acervo bibliográfico mais amplo, que tem conseguido avanços significativos sobre o tema. No entanto, considero que as ideias presentes na citação acima ainda sejam um bom começo para uma análise mais específica da cultura midiática. O questionamento final ainda é bastante atual, embora esta *relação comunicativa* sobre a qual o autor dissertou há quase meio século, ineliminável em suas próprias palavras, certamente não se apresenta mais com as mesmas configurações da realidade outrora percebida pelo autor, na qual se observa uma hegemonia, característica da época, dos meios de comunicação de massa. A compreensão de alguns traços atuais da relação comunicativa que estabelecemos entre nós e entre nós e os meios é o que pretendo explorar neste capítulo.

Para tanto, dou sequência com uma análise mais exploratória e esclarecedora a fim de compreender como tem evoluído esta relação comunicativa no decorrer dos anos com a presença de novas tecnologias. É possível que, com o conhecimento destas relações, seja possível refletir sobre o que o Eco sugere como *ações culturais* que, à primeira vista, parece ser muito semelhante aos pressupostos desta pesquisa.

2.1 O surgimento da Cultura das Mídias

É comum na bibliografia sobre o tema que o aparecimento dos grandes meios de comunicação tenha sido o principal responsável pelo abalo nas visões estratificadas de cultura, no caso, a erudita e a popular (ECO, 2006; SANTAELLA, 1996; 2008), tornando então este tipo de diferenciação cada vez mais difuso e impreciso. A proliferação dos meios de comunicação na era industrial, sob uma lógica de produção e difusão de mensagens que parte de um polo central, com destino a um contingente populacional aparentemente indefinido e despersonalizado, deu origem ao fenômeno reconhecido como *cultura de massas*. De fato, a multiplicação das mídias no cotidiano da população tem acelerado a dinâmica dos intercâmbios entre as diferentes formas de cultura. Com o hibridismo cultural que daí surgiu, não foi mais possível definir os elementos culturais de forma separada e excludente.

Santaella (1996), ao aproximar-se da semiótica em seus estudos sobre as mudanças que as mídias têm provocado nas formas tradicionais de cultura, observa que toda a discussão envolvendo a presença das mídias na dinâmica social não pode ser feita dissociada ou mesmo

desconsiderando uma exploração do conceito de cultura. Ao considerar tudo o que pode ser entendido como cultura inextricavelmente como sendo um fenômeno comunicativo, pois se é cultura é comunicativo, a autora faz o raciocínio inverso pontuando que os meios de comunicação, ou seja, as mídias, devem ser entendidas também como processos culturais. O que lhes credencia sobre esta perspectiva é o entendimento de que os processos comunicativos que envolvem esses meios também são processos culturais porque criam seus códigos específicos e signos, conseqüentemente produzindo “efeitos de percepção, processos de recepção e comportamentos sociais que lhes são próprios” (SANTAELLA, 1996, p. 29).

Explorar o que a autora quis retratar quando concebeu a existência de uma cultura das mídias nos leva a necessidade de uma breve revisão de alguns momentos anteriores que deram origem e suporte ao surgimento desta nova cultura que, decerto, não surgiu repentinamente. Outro ponto importante é que a própria autora reconhece que, mesmo com a publicação da primeira edição do livro “Cultura das Mídias”, em 1992, obra que analisa e identifica as características principais desse fenômeno, só pôde compreendê-lo melhor “*après-coup*, quando a cultura digital ou cibercultura decididamente se impôs” (SANTAELLA, 2008, p. 15).

Nessa aproximação inerente entre cultura e comunicação, a cultura das mídias surgiu como um desenvolvimento da cultura de massas. A cultura de massas, por sua vez, surgiu na ascensão dos meios de reprodução técnico-industriais como o jornal, a foto e o cinema, seguidos pela onipresença dos meios eletrônicos de difusão – o rádio e a televisão. O destaque está nas relações entre emissor e receptor, que consistiam principalmente no controle de emissão e produção de conteúdos veiculados nas mãos de poucos, enquanto o processo de recepção se dava através do consumo da população, tratada como uma massa homogênea e indiferenciada. Outro fenômeno, segundo a autora, seria que a cultura de massas “tende a dissolver a polaridade entre o popular e o erudito”, do que resultariam “cruzamentos culturais em que o tradicional e o moderno, o artesanal e o industrial mesclam-se em tecidos híbridos e voláteis próprios das culturas urbanas. (SANTAELLA, 2008, p. 52).

Com o desenvolvimento das mídias e o aparecimento de novas tecnologias, como o videocassete, o walkman, os vídeos clips, CD’s e TV à cabo, entre outras, surgiram novas formas de consumo cultural, que causaram uma segmentação e diversificação do consumo de mídias, promovendo uma maior adequação a um público mais individualizado. Os fenômenos emergentes e novos desta dinâmica cultural, cujos processos culturais são distintos da lógica que era própria da cultura de massa, configuravam outras relações entre as mídias e seus consumidores.

Contrariamente a esta [cultura de massa] que é essencialmente produzida por poucos e consumida por uma massa que não tem poder para interferir nos produtos simbólicos que consome, a cultura das mídias inaugurava uma dinâmica que, tecendo-se e se alastrando nas relações das mídias entre si, começava a possibilitar aos seus consumidores a escolha entre produtos simbólicos alternativos. (SANTAELLA, 2008, p. 52-53)

Há atualmente um hibridismo e trânsito muito maior de mensagens e intercâmbios entre as diferentes mídias. Apesar da televisão ter consolidado o ápice da cultura de massas, acompanhou esse dinamismo e foi o grande acelerador desse movimento ao incorporar quaisquer formas de gêneros e de cultura. Seu mecanismo de funcionamento “tende a diluir e neutralizar todas as distinções geográficas e históricas, adaptando-as a padrões médios de compreensão e absorção” (SANTAELLA, 2008, p. 56). É nesse contexto que uma nova lógica com características diferenciadas começa e gerir as relações entre os indivíduos e as mídias.

Santaella (1996) destaca três traços singulares desta então emergente cultura das mídias. O primeiro seria a *provisoriedade* com a qual o conteúdo é veiculado, incidindo uma substituição constante de um produto pelo outro (de uma edição de jornal pela outra, de um filme ou programa de televisão por aquele que vem a seguir), numa espécie de “cultura do efêmero, do passageiro, do fugaz” (SANTAELLA, 1996, p.35). Esta condição parece nos dar uma noção de ahistoricidade no acompanhamento do que é transmitido. Outro traço seria o da *mobilidade* das informações entre as diferentes mídias, cuja aparência e o grau de profundidade variam de acordo com cada linguagem e periodicidade do meio. Assim, uma revista semanal tende a trazer mais informações a respeito de uma notícia que um jornal impresso diariamente, e este que um jornal televisivo. Cada meio aborda a mesma informação de maneira distinta na utilização dos recursos e linguagens dos quais dispõem. Santaella (1996) considera a mobilidade o traço fundamental. Por fim, a *proliferação das próprias mídias* também é um aspecto importante e característico desta cultura, que não se dá apenas sobre mídias da mesma natureza, mas também entre outras diversas, criando redes intercomplementares, cada qual com funções diferenciadas.

Sinteticamente, a cultura das mídias surgiu a partir dos anos 1980 quando o jornal, a televisão e o rádio, passaram a conviver com novas máquinas que funcionavam numa lógica distinta a da cultura de massas, ou seja, elas proporcionaram uma segmentação de diversificação dos conteúdos oferecidos, dotando o público consumidor de certa autonomia na escolha do que e como consumir. Ao considerar este fenômeno como um processo cultural e, portanto, dinâmico e em constante movimento, analiso no decorrer do texto uma evolução

dessa tendência da cultura midiática que, com o advento da tecnologia digital e da junção do computador e das redes telecomunicação, potencializaram o que já era observado num contexto de cultura das mídias e proporcionam novas possibilidades de interação que superam os aspectos já mencionados.

Enfim, a cultura das mídias não se caracterizava mais como mídia massiva, pois ia rompendo com os traços fundamentais da cultura de massas, a saber, a simultaneidade e uniformidade da mensagem emitida e recebida. O crescimento da multiplicidade de mídias, a multiplicação de suas mensagens e fontes foi dando margem ao surgimento de receptores mais seletivos, individualizados, o que foi, sem dúvida, preparando o terreno para a emergência da cultura digital, na medida em que esta exige receptores atuantes, caçadores em busca de presas informacionais de sua própria escolha. (SANTAELLA, 2008, p. 68).

2.2 Cultura Digital: uma observação inicial

Destaco nesta parte um cenário atual no qual é evidente a emergência de um fenômeno peculiar da cultura midiática. Fenômeno este que rapidamente engloba os demais meios de comunicação, ditando os ritmos e os modos sobre os quais nos comunicamos e nos relacionamos com as mídias, denominado como cultura digital ou cibercultura. Um dos aspectos principais que fez com que estudiosos da área circunscrevessem esse período diferenciando-o dos anteriores é uma consolidação mais visível do aumento na atividade dos sujeitos com relação às mídias. O atual desenvolvimento das tecnologias midiáticas demonstra uma crescente na tendência destas cada vez mais como promotoras do poder de produzir, transformar e emitir mensagens através dos meios àqueles que também usufruem destes componentes. É possível indicar a partir disso que há uma passagem na condição dos sujeitos, ora espectadores, para então também usuários das mídias. É o que entende Santaella (2008), acrescentando que a cultura digital da forma que observamos hoje foi sendo semeada pelos processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais da cultura das mídias.

Antes disso, é importante esclarecer que o delineamento de “eras midiáticas” como está sendo feito neste texto e que aparentemente poderia estar sugerindo uma passagem linear e substitutiva entre essas eras, busca apenas um efeito didático com o intuito de destacar determinados períodos em que houve hegemonia de algumas formas de relacionamento entre as mídias e a sociedade em contraste com o declínio de umas ou a emergência de outras. É principalmente sob esta perspectiva que pretendo explorar as mudanças e transformações ocorridas com o advento de novas tecnologias e modos de utilização, que outrora

configuraram ou configuram novas relações em detrimento de uma cultura midiática hegemônica vigente.

A ideia de que as mudanças nas configurações da cultura midiática não são lineares e substitutivas é comum a diversos autores visitados neste texto (ECO, 2006; SANTAELLA, 2008; LÉVY, 2000; entre outros). Todos apontam que uma concepção do desenvolvimento da cultura midiática sobre esses moldes seria totalmente equivocada e distanciada da realidade.

Sobre esta questão, Santaella (2008), ao analisar o progresso tecnológico e comunicativo, identificou a formação de seis tipos de eras culturais: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital. Sua análise a respeito das passagens de uma era para outra, assim como sua ideia de que a cultura digital não substituiu a cultura das mídias, sendo mais adequado aceitá-la como uma continuidade, pode ser ilustrada com a seguinte citação:

[...] vivemos um período de sincronização de todas as linguagens e de quase todas as mídias que já foram inventadas pelo ser humano. Todas as seis eras culturais, acima mencionadas, coexistem, convivem simultaneamente na nossa contemporaneidade. A cultura oral continua existindo, a escrita também, a imprensa nem se fale. Continuamos a conviver em grupos de discussão presenciais, as formas antigas de escrita ainda alimentam o imaginário dos artistas e *designers*, continuamos a frequentar salas de concertos e a visitar museus, os circos ainda se instalam nos arredores das grandes e pequenas cidades, as camadas populares continuam a tomar conta das praças públicas. [...] [sobre uma era midiática anterior à emergente] Ela sofre reajustamentos no papel social que desempenha, mas continua presente. (SANTAELLA, 2008, p. 78).

Portanto, considero que o que acontece quando observamos mudanças que poderiam caracterizar a passagem de uma era cultural para outra, não podemos entender literalmente como um efeito de substituição, mas de coexistência. O novo e o antigo, o popular e o erudito, para qualquer diferenciação que possa ser estabelecida, não há uma relação expressa de substituição, já que todos, de uma forma ou de outra, conservam um público com disposição e interesse para contemplá-los e compartilhá-los. Na emergência de uma nova cultura comunicativa, ocasionada pelo progresso tecnológico e principalmente pelas formas com que estes meios são utilizados (em especial aquelas inusitadas e criativas), o que acontece é um *rearranjo dos mecanismos e instrumentos da cultura comunicativa*, por ora hegemônica, que começa a desempenhar outros papéis, complementares e diferenciados. Um bom exemplo é a televisão, um ícone da cultura de massas, que também representou um protagonismo no auge da cultura das mídias e agora, num contexto de cibercultura, tem seu formato tradicional ameaçado pelos computadores e outras tecnologias. Apesar de manter-se ainda influente e

inserida amplamente nos diversos setores da sociedade, há uma preocupação em se atualizar ao novo contexto, promover uma programação mais interativa e novos recursos nos aparelhos televisivos para acompanhar e oferecer aos seus consumidores poderes semelhantes aos que as tecnologias digitais mais recentes proporcionam¹⁴.

Lévy (2000), ao tecer comentários sobre esta questão, num foco mais restrito à cibercultura, também propôs que não há pura e simples substituição de modos e gêneros anteriores pelos novos dispositivos de comunicação e modos de conhecimento. Sua construção teórica aponta que há sim uma influência nos componentes anteriores, que são forçados a encontrar “seu ‘nicho’ específico dentro da nova ecologia cognitiva”, sendo o resultado global “uma complexificação e uma reorganização da economia das informações, dos conhecimentos e das obras” (LÉVY, 2000, p. 217, grifo do autor).

No entanto, o autor é menos solidário com as técnicas que perdem espaço para outras mais inovadoras. Mesmo na concordância de uma coexistência, entende que:

A inovação técnica gera fenômenos de crescimento, de atualização das virtualidades latentes. Contribui também para a criação de novos planos de existência. Complexifica a estratificação dos espaços estéticos, práticos e sociais. O que não significa, contudo, que não provoque desaparecimentos. Não há mais ferreiro em cada cidade, nem excrementos de cavalo nas ruas das cidades. Alguma coisa se perdeu. Os hábitos, as habilidades, os modos de subjetivação dos grupos e das pessoas adaptadas ao mundo antigo não são mais adequados. A mudança técnica gera, portanto, quase necessariamente um sofrimento. (LÉVY, 2000, p. 218).

Sendo as mídias processos culturais, devemos levar em conta a característica dialética da cultura que, em sua própria complexidade, torna imprevisível qualquer afirmação sobre acontecimentos futuros. Verificamos então que não há substituição completa, e o mesmo pode-se dizer de uma linearidade na passagem das eras midiáticas sob uma lógica de causa e efeito pré-determinadas. Lévy (2000) afirma reiteradamente que as técnicas utilizadas por uma sociedade não determinam os rumos que esta toma. Sua preferência é pelo entendimento de que as técnicas *condicionam*, mas não determinam. O termo seria mais apropriado, pois sugere uma abertura de possibilidades e escolhas que não estão de antemão pré-estabelecidas. Esta diferença é fundamental, pois assim é possível reconhecer e dar o devido valor à ação

¹⁴ Posso citar alguns exemplos observados em nosso cotidiano: televisores com acesso a internet; pacotes de canais cada vez mais personalizados; participação ao vivo de telespectadores via redes sociais; *chat*, espaço para perguntas e maiores informações durante e após programas da televisão e rádio, seja por telefone, *sites*, entre outras possibilidades.

humana, dialética e cultural, que mesmo sob condicionantes, é o que estabelece os caminhos e transformações que se seguem.

Não há uma ‘causa’ identificável para um estado de fato social ou cultural, mas sim um conjunto infinitamente complexo e parcialmente *indeterminado* de processos em interação que se auto-sustentam ou se inibem. (LÉVY, 2000, p. 25).

2.2.1 Cibercultura: conceito e origem

Ao longo do texto foram feitas algumas menções e apontamentos sobre alguns aspectos do fenômeno da cibercultura, além de uma síntese sobre os processos anteriores que culminaram em sua emergência. Adentro agora numa análise mais exploratória sobre o conceito a fim de realçar aspectos importantes deste fenômeno sobre os quais busquei uma reflexão atenta de modo que pudesse observar como este se apresenta e como poderia dialogar com nosso problema de pesquisa.

A cibercultura tem início com a informatização da sociedade. No entanto, o grande crescimento deste fenômeno se dá na associação da informática com as redes telemáticas. Segundo Lemos (2002; 2003) sua origem não se resume a isso, pois o mesmo entende que houve uma relação sinérgica entre o aparecimento destas novas tecnologias digitais as novas formas de organização social que surgiram a partir da década de 60. Mais do que o resultado de um impacto das redes telemáticas sobre a cultura, o que se estabelece é uma cultura contemporânea como uma cultura de redes, que abre possibilidades inéditas de comunicação e informação. Se no princípio os computadores foram criados pra servirem como máquinas de calcular, o grande salto para a incorporação efetiva destas tecnologias ao nosso cotidiano acontece com a apropriação criativa dessas máquinas sob outras intencionalidades pelos próprios usuários, “potencializando o lúdico, a efervescência comunitária e a apropriação artística” (LEMOS, 2002, p.112). Outro ponto importante foi a liberação do polo de emissão, que proporcionou aos usuários o direito de veicular seus próprios conteúdos e mensagens, já que anteriormente este polo se tratava de recurso exclusivo das grandes mídias e todo o conteúdo e mensagem veiculada passava antes pela edição e supressão do material de acordo com os interesses.

Em resposta aos céticos que nas primeiras observações demonizavam os computadores, estimulantes do isolamento humano e da frieza e assepsia nas relações sociais,

Lemos (2003) entende que a cibercultura adquiriu um sentido oposto. Compreende que o fenômeno favorece um sentimento de re-ligação, visto que o uso que tem sido feito destas tecnologias pelas pessoas permeia em grande parte *ver o outro e ser visto*, a troca de mensagens, conhecer pessoas novas e lugares distintos. Para o autor, “as tecnologias digitais [diferentemente do que propõem as outras mídias] geram processos de comunicação que conectam usuário a usuário, gerando um fluxo que, virtualmente, coloca todos em contato com todos” (LEMOS, 2002, p.122).

No entanto, essa visão não é compartilhada por todos que estudam este fenômeno. Orozco-Gómez (2006) tem um entendimento um tanto quanto diferente sobre este relacionamento. O autor, ao teorizar sobre um novo modo de entender o agrupamento dos atores sociais em relação às mídias numa sociedade conectada por redes - não mais definidos por critérios como gênero, idade, classe social ou etnia, mas pelos tipos de mídias consumidas (o que o faz propor chamar esta nova segmentação dos grupos como *audiências*) - compreende que há uma modificação no vínculo fundamental entre esses atores sociais no sentido de desprendimento com o próprio ambiente e com as fontes tradicionais de informação (bairro, amigos, família, etc), assim como também com as fontes institucionalizadas, como o governo ou a iniciativa privada. Segundo o autor:

As janelas das casas vão sendo suplantadas pelas telas dos televisores e dos computadores, e as praças públicas e ruas, outrora lugares de encontros coletivos, para um número crescente de pessoas que vão sendo trocadas pelos *chats* e incursões nos *sites* na rede (Maldonado, 1998). Os encontros pessoais diminuem, e aumentam os contatos virtuais e as experiências vicárias (através das telas e a tecnologia). Mas, sobretudo, a participação possível dos sujeitos se traduz e se reduz a meras exclamações ou reclamações ao acaso, ou em compulsivos *zappings*. (OROZCO GOMÉZ, 2006, p.91).

Mesmo sem superar este dilema, o que pode ser realçado é que a conexão generalizada que suscita desse fenômeno compreende uma estrutura midiática ímpar na história da humanidade. A alteração que toda mídia proporciona na nossa relação espaço-temporal é levada ao extremo com o advento da cibercultura. A mensagem pode deslocar-se do seu emissor para ser recebida em outra localidade instantaneamente ou em qualquer outro momento. Na contemporaneidade vivenciamos uma sensação de tempo real, imediato. Tudo está ao nosso alcance e nós podemos estar ao alcance de todos a qualquer momento. A imersão na cibercultura nos dá essa sensação de ubiquidade e instantaneidade.

Lemos (2003, p.14) alerta que, apesar dessa sensação de tempo real, imediato que, no entanto, pode também inibir a reflexão, o discurso bem construído e a argumentação, por outro lado, “permite a potência da ação imediata, o conhecimento simultâneo e complexo, a participação ativa nos diversos fóruns sociais”. O mesmo autor, que também faz menção às obras de Humberto Eco, entende nesse caso que devemos nos atentar para as diversas potencialidades e negatividades das tecnologias contemporâneas, evitando determinismos e se concentrando nas diversas possibilidades que se abrem.

Iniciando uma incursão sobre o conceito, Lemos (2003) aponta existir uma variedade de definições e sentidos para o termo cibercultura. No entanto, sugere sua compreensão como uma:

[...] forma sócio-cultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70. (LEMOS, 2003, p.12).

2.2.2 A tecnologia digital: o mundo aos dígitos

Sinteticamente, a tecnologia digital baseia-se em circuitos eletrônicos nos quais toda a informação, seja som, imagem ou texto escrito, pode ser guardada e processada mediante uma codificação binária (no caso, com a utilização de sequências numéricas envolvendo apenas dois dígitos: o zero e o um). Esta tecnologia aliada à telecomunicação permite à qualquer usuário o envio da informações, quase que instantaneamente, de um polo emissor para um ou mais receptores localizados em qualquer parte do planeta. Portanto, as informações são transformadas em sequências de dígitos e decodificadas posteriormente por quem as recebe. A linguagem digital passa a ser a linguagem universal da informática. O resultado desta combinação é a grande rede de conexões, cujo grande expoente é a Internet, que interliga uma infinidade de usuários que podem se comunicar e trocar informações através dessa rede.

Ao universo virtual de informações que se instaura nesse contexto deu-se o nome de ciberespaço, definido por Lévy (2000, p. 92) como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. O ciberespaço é um elemento essencial da cibercultura, o crescimento do primeiro dá corpo ao segundo, que é entendido como algo mais amplo. Para esclarecer esta amplitude, Lévy (2000, p.17) especifica a cibercultura como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas,

de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Uma definição bastante próxima à que citamos anteriormente, oferecida por Lemos (2003).

Considerando que o ciberespaço institui efetivamente uma comunicação bidirecional, aberta e multimodal que a diferencia das comunicações propostas pelas mídias de massa, destaca-se a simultaneidade e interatividade oferecida pela internet que, segundo Lemos (2002), não pode ser entendida como uma mídia, “mas um (novo) ambiente midiático, uma incubadora espontânea de instrumentos de comunicação, um sistema auto-organizante criativo” (p.123). De fato, a internet e a tecnologia que lhe dá suporte, o computador, ou melhor, as tecnologias computadorizadas (já que atualmente temos a presença de uma crescente diversidade de aparelhos móveis, como celulares, *tablets*, *notebook's*, entre outros), que compartilham dos mesmos recursos e até oferecem outros mais avançados de acesso à rede de computadores e de comunicação entre pessoas¹⁵, possuem como característica a absorção das outras mídias. É possível ver filmes, ouvir programas de rádio, assistir televisão, ler livros, jornais via estes componentes de acessos à internet.

Lévy (2000) atribui ao ciberespaço a característica de constituir-se como algo *universal, porém sem totalidade*. Um aparente paradoxo sobre as lentes da filosofia e das ciências clássicas que o autor justifica quando esclarece entender esse ciberespaço como universal porque não possui conteúdo particular e é capaz de aceitar todo e qualquer tipo de informação que o adentra e por isso está em constante expansão. Por outro lado, também não há totalidade, já que esta pluralidade não permite um fechamento semântico, uma unidade de razão, nas palavras do autor.

Outros dois conceitos bastante utilizados por Lévy (2000) em consonância com o ciberespaço é o *hipertexto* e a *inteligência coletiva*. O hipertexto é explicado como sendo um espaço de percurso para leituras possíveis. É mediante o hipertexto que o usuário viaja pelo ciberespaço. O mesmo é composto por vários textos e cada leitura é subjetiva, pois está condicionada as opções que o navegador faz. “O navegador participa, portanto, da *redação* do texto que lê” (LÉVY, 2000, p.57, grifo do autor). Já a inteligência coletiva é vista como o

¹⁵ Sobre esta questão, tenho duas observações muito interessantes oferecidas por Jenkins (2008) e Lemos (2002). O primeiro ressalta que a ideia de um futuro próximo, onde todos os recursos midiáticos disponíveis se concentrarão num único aparelho não passa de uma falácia. Segundo o autor é ao contrário, “o que estamos vendo hoje é o hardware divergindo, enquanto o conteúdo converge” (JENKINS, 2008, p.41). Já Lemos (2002, p. 113), também apresenta uma ideia semelhante quando observa a evolução da informática: “Não se trata do computador tomando o lugar dos objetos, mas o contrário: é o computador que desaparece nos objetos”.

resultado do compartilhamento e interação entre usuários e informações, constituindo uma espécie de memória comunitária, que se potencializa no ciberespaço e é tida como o grande motor da cibercultura.

Para concluir este tópico, Lévy (2000) observa a cibercultura como fruto de um movimento social, encabeçado principalmente pela juventude que experimenta e desfruta do ciberespaço coletivamente. É um entusiasta de que este fenômeno da cultura midiática, que ainda germina, encoraja a participação política, a representatividade de diferentes culturas e a libertação dos sujeitos no que diz respeito à sua autonomia de acesso ao universo de informações agora disponível:

O leitor já conhece minha religião. Estou profundamente convencido de que *permitir que os seres humanos conjuguem suas imaginações e inteligências a serviço do desenvolvimento e da emancipação das pessoas* é o melhor uso possível das tecnologias digitais. (LÉVY, 2000, p.208, grifo do autor)

No entanto, Orozco Gómez (2006) é mais cauteloso sobre esta questão. Segundo o autor, o desenvolvimento tecnológico e a assimilação cultural e perceptiva não caminham no mesmo ritmo. As mudanças (sócio) culturais supõem uma mudança de sedimentações na produção simbólica, o que requer mais tempo e, portanto, não acompanha a rapidez do desenvolvimento tecnológico que segue uma lógica mercadológica. O autor acrescenta que há uma *mediação tecnológica* que afeta a sociabilidade e as mudanças sociais que ainda é gerida majoritariamente pelas grandes redes e infraestruturas de comunicação. Nesse caso, ainda há um longo percurso para que se possam reconhecer poderes equitativos entre usuários e grandes redes. No entendimento do autor, os usuários ainda são dependentes dos serviços da rede, sendo que os grupos hegemônicos constantemente se adaptam e se reinventam para a manutenção desta dependência.

Para exercerem com liberdade suas diversas “interatividades” eles [os usuários] têm de se conectar às grandes redes e infra-estruturas, as quais não administram nem controlam, nem tampouco criam. Assim, a assimetria que já caracterizava as dependências anteriores entre os usuários das velhas mídias, como os telespectadores, e os donos da indústria da televisão agora muda de cor e de estilo, mas não desaparece. Pelo contrário, amplia-se, dissolvendo-se em inúmeros atos que aparentemente refletem total liberdade. Atos que finalmente se baseiam em uma camada superficial de opções sobre as quais quem decide parece ter controle. (OROZCO GÓMEZ, 2006, p. 87-88).

2.2.3 Outras questões relevantes à Cibercultura

Existem diversas questões importantes que não podem ficar ausentes de uma discussão sobre a cultura digital. No entanto, para efeitos de pesquisa, elegi duas que talvez mereçam destaque. A primeira delas diz respeito à exclusão ou, no caso em questão, a exclusão digital. Embora estejamos contemplando e analisando um fenômeno em rápida expansão, muito discutido e tido como protagonista na configuração da cultura comunicativa neste século, não podemos esquecer de que grande parte da população ainda não compartilha dessas novas formas comunicacionais.

Observo que algumas pesquisas quantitativas sobre a informatização da sociedade preferem enaltecer o crescimento do fenômeno, destacando os valores de inclusão em detrimento do destaque à exclusão digital. Segundo os resultados apresentados pelo Centro de Estudos sobre Tecnologias de Informação e da Comunicação em uma pesquisa referente a todo o Brasil, embora tenha havido aumento na proporção de domicílios com computador entre 2009 e 2010, os valores não ultrapassam os 35%. Portanto, 65% da população brasileira ainda não possuíam durante este período essa ferramenta de acesso à rede em suas residências. Outro dado apresentado nos mostra que o maior crescimento proporcional de usuários de internet está entre indivíduos de baixa escolaridade, especialmente analfabetos que, no entanto, não passa dos 13%¹⁶ (ou seja, 87% de indivíduos de baixa escolaridade não possuíam acesso à internet no período da pesquisa).

Outra pesquisa bastante recente, lançada pelo Ibope/Nielsen, também nos fornece dados interessantes. Segundo a pesquisa, o Brasil está na quinta posição com maior número de usuários conectados a WEB¹⁷, um aumento de 27% para 48%, de 2007 a 2011, de brasileiros conectados¹⁸. Números importantes que enfatizam um aumento e uma privilegiada posição do país neste quesito que, por outro lado, denota também que pouco mais da metade dos brasileiros ainda não usufruía desta ferramenta comunicativa.

Voltando à Lévy (2000), apesar do tom otimista, o mesmo entende que cada novo sistema de comunicação gera grupos excluídos. Portanto, não podemos ser ingênuos ao ponto

¹⁶ Pesquisa TIC domicílios 2010, do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). Disponível em: <<http://www.nic.br/imprensa/releases/2011/rl-2011-16.pdf>>, acesso em 03/04/12.

¹⁷ *World Wide Web*, que designa a rede que conecta computadores por todo o mundo.

¹⁸ Notícia divulgada no blog “MagNNo Martins” 27/01/12. Disponível em: <<http://magno.wordpress.com/2012/01/17/especial-sobre-inclusao-digital/>>, acesso em 03/04/12.

de negligenciar a ideia de que o desenvolvimento da cibercultura pode sim ser considerado um fenômeno que distancia (pelo menos no âmbito socioeconômico) classes sociais ou mesmo países. Sem investimentos em infraestrutura adequada e uma devida inclusão que apresente as potencialidades positivas deste universo aos grupos menos favorecidos, presenciaremos certamente um aumento cada vez maior de desigualdades e supressão daqueles que não compartilham dos elementos deste novo contexto. Seja em dimensões macro ou micro, seria impreciso delinear a localização desses excluídos como concentrados em determinadas regiões, pois nas grandes sociedades eles convivem com os demais cotidianamente (observo esta característica nos alunos em nosso contexto escolar, evidenciando a heterogeneidade dos grupos escolares principalmente nas escolas públicas). Ainda segundo o autor (LÉVY, 2000, p.238, grifo do autor), o intuito das iniciativas de inclusão social deve partir da ideia de que “as políticas voluntaristas de luta contra as desigualdades e a exclusão devem visar o *ganho em autonomia* das pessoas ou grupos envolvidos”.

A outra questão, não menos importante, porém bastante distinta, diz respeito aos problemas linguísticos e conceituais aos quais nos deparamos ao discutir os elementos da cibercultura. Quem nos alerta para esta questão é Lemos (2003), que expõe o problema de nos remetermos frequentemente às metáforas para descrever os diversos fenômenos dessa cultura digital, devido ao ineditismo de muitos deles. Com base no autor, faço as seguintes provocações: (i) as metáforas nos levariam a um entendimento analógico do mundo digital, mas os vários conceitos que emergem associados às novas tecnologias tratar-se-iam apenas de atualizações de experiências comuns em diversas atividades humanas?; e (ii) explicações por metáforas não poderiam estar restringindo semanticamente nossa percepção sobre as diversas potencialidades do fenômeno? Sobre esta problemática, o autor complementa:

A novidade do fenômeno nos traz o desafio de delimitarmos melhor os conceitos para podermos vislumbrar as diferenças e similitudes com fenômenos técnico-midiáticos anteriores. [...] Precisamos hoje de um esforço conceitual para delimitarmos melhor o campo e vislumbrarmos as verdadeiras consequências da Cibercultura. (LEMOS, 2003, p. 16).

2.3 Cultura midiática e o ambiente escolar

Ao aprofundar a discussão no âmbito das relações entre cultura midiática e escola, pretendo fazer uma reflexão com o intuito de compreender como a instituição escolar, de um modo geral, tem se comportado frente a esse contexto de inovações tecnológicas.

Orozco Gómez (2006), ao teorizar sobre a emergência de um complexo *ecossistema comunicativo*, de coexistência entre tecnologias novas e antigas, percebe na sociedade moderna uma série de *destempos*. Estes destempos teriam origem na velocidade com que as novas tecnologias incorporam-se ao nosso cotidiano, e que não são acompanhadas devidamente com a mesma rapidez das mudanças culturais necessárias para uma melhor compreensão desse fenômeno. Nas palavras do autor:

O que nesta direção estamos experimentando no âmbito da comunicação social, aliás, é uma série de destempos que correm atropeladamente ao longo da vida cotidiana. Destempos que supõem ajustes e processos de aprendizagem substantivos por parte dos atores sociais, e que quase sempre acabam inconclusos. (OROZCO GÓMEZ, 2006, p. 86).

Um dos exemplos de destempo citado pelo autor é aquele que se manifesta entre o ecossistema comunicativo e a escola. Nesse novo contexto, a escola vai ficando para trás, quando não acompanha de forma crítica estas mudanças.

Pode-se considerar que os jovens nascidos nas duas últimas décadas cresceram e se desenvolvem já num mundo rodeado destas tecnologias e da efemeridade com que estas se popularizam, e logo se tornam obsoletas. Um bom exemplo é a evolução dos consoles de videogame, tecnologia de entretenimento com grande proximidade na infância e na juventude, cujos produtos se renovam em questão de poucos anos. Da década de 1950 aos dias atuais, são contabilizadas, pelos menos, sete gerações diferentes da evolução desta tecnologia¹⁹.

Ouso considerar que não há essa dinamicidade suficiente na atualização das práticas escolares. No caso das mídias, entre diversos fatores, a escola carece de um trabalho de compreensão mais aprofundado sobre como a cultura midiática apresenta-se no comportamento do seu público, além de uma reflexão sobre alternativas de aproximação dos

¹⁹Fontes:Almanaque virtual:

<http://www.almanaquevirtual.com.br/ler.php?id=13307&GERACOES+DOS+VIDEOGAMES>. Acesso em: 28/06/2012;

Impressão Online – Jornal Laboratório do curso de comunicação social da Unibh:

<http://www.jornalimpressao.com.br/noticia.php?intNotID=126&intCatID=10>. Acesso em 28/06/2012; Abril.com:

<http://www.abril.com.br/pagina/cronologia-videojogos.shtml>. Acesso em 28/06/2012.

recursos e conteúdos desses meios capazes de auxiliar a escola na correspondência do seu trabalho com o contexto cultural dos alunos.

Considero também que isso requer uma atenção especial na formação dos professores, que geralmente pertencem a gerações anteriores em relação a seus alunos. Gerações que não cresceram envoltos num contexto de cultura digital tal qual se observa hoje. Especialmente no Brasil, a tecnologia digital saiu de uma condição elitizada para uma relativa disseminação e popularização há cerca de duas décadas, embora em nosso país o acesso às tecnologias digitais seja ainda bem restrito nas camadas mais pobres da população. Nesse caso, o que é necessário aos professores é compreender e se adequar a esse novo contexto de infância e juventude que difere em diversos aspectos das experiências de outras gerações.

Berger e Luck (*apud* TEDESCO, 2002) explanam sobre o assunto em relação às crianças que crescem nesse contexto de cultura midiática. Compreendem que estas se situam numa fase de socialização primária, característica da infância, na qual a apropriação de valores e modelos acontece em meio a uma forte carga afetiva e à identificação com adultos que lhes são significativos - um período de mais assimilação do que escolha – que considero semelhante ao que acontece na relação destas mesmas crianças com as mídias quando afirmei anteriormente que estas são as que se entregam com menos resistências ao manuseio das novas tecnologias.

Voltando ao contexto escolar, Tedesco (2002, p.25), em meio a outros aspectos, interpreta que a atual crise na educação tem como causa a forma como foi organizada a atividade educativa nas escolas, que tem sido baseada no princípio da “sequencialidade e hierarquização”. Seu entendimento questiona o sistema escolar enquanto ambiente de supremacia na produção de conhecimento, pois em um contexto no qual uma variedade de informações circula pelas diferentes mídias, a intenção de organizar os conteúdos escolares de forma sequencial e gradativa perde sentido num mundo em que o conhecimento é constantemente renovado, e qualquer tipo de informação está facilmente acessível. Isso faz com que, em muitos casos, os alunos saibam mais sobre determinados assuntos que os próprios professores (é claro que, na maioria dos casos, é preciso relativizar e contextualizar essas informações e a escola tem um papel fundamental nesse processo). Ademais, a familiaridade das crianças com os modernos aparelhos eletrônicos implica que:

[...] o passado é concebido como um obstáculo, o que nos coloca diante de um cenário no qual o manejo dos aparelhos pelas crianças e não pelos adultos cria uma separação entre pensamento e conhecimento. As crianças conhecem e operam, mas não podem pensar no sentido do que fazem. Os

adultos, ao contrário, podem pensar no sentido, mas não sabem operar com os novos instrumentos. (TEDESCO, 2002, p.41).

Betti (2003), ao discutir a antiga querela entre apocalípticos e integrados, conforme explicitada por Umberto Eco, entende que os educadores precisam superar a perplexidade e a inércia diante das mídias. Se não podemos demonizá-las, também seria um equívoco assumi-las sem o devido discernimento crítico. Segundo o autor, os educadores precisam “inverter a lógica dos ‘apocalípticos’ sem se tornarem ‘integrados’: efetuar uma interpretação e um uso crítico das suas possibilidades formativas e informativas” (BETTI, 2003, p. 95).

Muitos outros pesquisadores compartilham da ideia de que escola deve atualizar sua tarefa pedagógica, na direção de educar os alunos para que estes compreendam e relacionem-se criticamente com a cultura audiovisual (MORÁN, 1995; FERRÉS, 1996; OROZCO-GÓMEZ, 1997; BELLONI, 2001).

Morán (1995) incentiva o uso do vídeo e caracteriza diferentes formas de sua utilização como recurso pedagógico, principalmente pela sua forma multilinguística. Creio que o conceito de multilinguístico do qual fala Morán pode ser explicado através do que Martín-Barbero (2006) entende por *hipertexto*, que consiste num trabalho interativo envolvendo sons, imagens e textos escritos. Entretanto, o autor faz críticas ao uso deste material com uma finalidade em si mesmo, devendo o professor superar este modo simplório de uso, buscando dos alunos percepções também racionais, além de emocionais e intuitivas.

Orozco-Gómez (1997) entende que os professores devem reconhecer o papel significativo que os meios de comunicação de massa exercem no aprendizado das crianças. Considero a partir disso que os docentes não podem adotar posturas de rivalidade ou concorrência com esses meios, muito menos autoritária, no sentido de querer controlar, coibir, ou negligenciar as diferentes manifestações envolvendo os alunos e suas relações com as mídias no cotidiano escolar.

Ferrés (1996, p.93) propõe duas dimensões necessárias para uma integração adequada da televisão à sala de aula, que creio podermos ampliar para todas as mídias: “educar no meio e educar para o meio”. Educar *com* o meio pressupõe a sua utilização como instrumento para otimizar o ensino-aprendizagem. Educar *no* meio significa, resumidamente, transformá-lo em objeto de estudo, ensinando seus mecanismos de funcionamento e orientando a análise crítica dos seus conteúdos. Essas dimensões são complementares, e ambas devem ser alcançadas pelo trabalho pedagógico.

Belloni (2001) também compartilha dessa concepção metodológica, alertando para a urgência de integração da linguagem audiovisual à escola, para que esta não perca contato com as novas gerações. Sublinha a necessidade de um ensino *mediatizado* pelo professor idealizando a *autodidaxia* do aluno frente às tecnologias de informação e comunicação.

Para atender tal perspectiva, a formação dos professores deve favorecer o desenvolvimento das competências didático-pedagógicas necessárias. Babin e Kouloumdjian (*apud* BETTI, 1998) ressaltam a importância dos professores compreenderem a linguagem audiovisual, o que se consegue com momentos de *imersão na e exposição a* esta linguagem, assim como momentos de *distanciamento*, para chegar a uma reflexão crítica que possibilite a apropriação e possibilidades de reconstrução.

Contudo, conforme já indiquei anteriormente, é preciso contextualizar essas produções. A partir da compreensão da cultura midiática como um processo em constante transformação, que provoca mudanças nos hábitos e comportamentos de forma dinâmica em períodos de tempo relativamente curtos, mesmo sem estarem acompanhadas de uma devida formação e esclarecimento do usuário para compreender essas mudanças, torna-se importante um constante trabalho de observação e análise das transformações culturais, mesmos que estas não possam ser compreendidas em seu devido tempo.

Os diversos estudos apresentados têm como foco a linguagem audiovisual e as mídias no âmbito educacional, principalmente aquelas que proporcionam uma maior segmentação do conteúdo e uma diversidade de equipamentos que oferecem maiores possibilidades de escolha para o consumidor, contexto característico da cultura das mídias (SANTAELLA, 2008). No entanto, temos atualmente em muitas dessas mídias o advento da tecnologia digital cujos novos recursos ampliaram as possibilidades de consumo e usufruto destas tecnologias. Creio que não se trata mais apenas de compreender a linguagem audiovisual dos meios de comunicação e conhecer as novas tecnologias que surgem para então incorporá-las de forma crítica no processo de aprendizagem. É preciso compreender também esse novo cenário cultural em que os próprios alunos utilizam diferentes mídias e compartilham conteúdos.

Nesse caso, há necessidade de aproximação da escola às mídias, inclusive pela Educação Física, em face da sua presença na construção simbólica e no comportamento dos alunos. A Educação Física, na qualidade de disciplina escolar, pode engajar-se nesse processo de incorporação das mídias, tanto em prol do aperfeiçoamento da prática pedagógica, como também ao compreendê-las como “elemento integrante dos conteúdos” no currículo escolar. Uma medida altamente compatível com o projeto de Educação Física que assumo e que não implica transformar a disciplina num discurso *sobre* as práticas corporais.

Embora as intenções primárias das mídias não sejam necessariamente compatíveis com os objetivos educacionais-escolares, precisamos compreender estes novos modos de aprender e se comunicar que tanto atraem e são compartilhados pelos alunos, e tentar superar relações de rivalidade desses meios com o trabalho escolar. Essas aparentes contradições levaram-me a indagar quais seriam as potencialidades das mídias e suas possibilidades como estratégia de ação pedagógica.

2.4 Mídia-Educação

A efetiva consolidação das mídias na sociedade gerou a preocupação com um olhar mais atento sobre elas, e culminou na origem de um campo de estudo que, dentre outras denominações, recebeu no Brasil o nome de *Mídia-educação*, termo pelo qual optei por me parecer mais coerente com os propósitos desses estudo. Conforme indiquei na introdução, este campo de estudo tem se voltado principalmente para a compreensão mais crítica sobre a emissão e recepção das mensagens veiculadas nas mídias e também para o desenvolvimento de práticas formativas que viabilizem o melhor usufruto desses meios, em especial entre crianças e jovens.

Sua fase pioneira deu-se por volta das décadas de 1950 e 1960, com diversas abordagens diferenciadas ao redor do mundo. Inicialmente, nos países do hemisfério norte, a mídia-educação preocupou-se principalmente com os efeitos políticos e ideológicos das mídias na vida cotidiana, com destaque para assuntos políticos e posteriormente também para conteúdos de ficção e entretenimento (BÉVORT; BELLONI, 2009). Conforme as autoras:

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, levaram jornalistas e educadores a se preocuparem com a formação de crianças e jovens para uma ‘leitura crítica’ dos meios de comunicação de massa. As abordagens mais influentes focalizavam os efeitos da ‘exposição’ às mídias de massa da época: efeitos ideológicos, político-eleitorais, éticos e sobre comportamentos infantis e adolescentes (violência, sexualidade, etc...). (BÉVORT; BELLONI, 2009, p.1085, grifos das autoras).

Já no Brasil e outros países da América Latina, os estudos em Mídia-educação acentuaram-se mais em uma perspectiva de luta e resistência contra o autoritarismo e regimes ditatoriais, fortalecendo concepções críticas nas relações entre mídias, indústria e poder político (FANTIN, 2006). No entanto, apesar das valorações distintas na trajetória dessa linha

de pesquisa nas diferentes regiões do mundo, creio que a situação problemática inicial seja comum: de que as mídias, ao mesmo tempo em que exercem grande influência nas formas de socialização e transmissão simbólica, reduzindo por consequência o poder de outras instituições socializadoras, oferecem um conteúdo informacional fragmentado e desarticulado, com possíveis consequências danosas aos sujeitos na construção de significados que os permitam situar e organizar o mundo a sua volta. Em face disso, torna-se legítima a iniciativa de formação dos sujeitos para uma apropriação crítica e criativa do consumo das mídias, como princípio de cidadania, a fim de poderem usufruir esclarecidamente e da melhor forma possível desses recursos. Nesse sentido:

Educar para as mídias nesta perspectiva implica a adoção de uma postura ‘crítica e criadora’ de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para fazer/produzir mídias também. (FANTIN, 2005, p.3, grifo da autora).

Bévort e Belloni (2009, p. 1082) consideram a Mídia-educação um campo relativamente novo e com dificuldades para se consolidar, dado sua “pouca importância na formação inicial e continuada dos profissionais da educação”. Entretanto, continuam as autoras, existem outros obstáculos, como a falta de interesse em formar as novas gerações segundo as propostas da Mídia-educação, insuficiência de políticas públicas, confusões conceituais e práticas inadequadas, realce excessivo em abordagens baseadas em aspectos negativos das mídias (que tendem a afastá-las da educação), além da integração meramente instrumental, sem reflexão apropriada.

Quanto à suposta atratividade que as mídias exercem nas novas gerações, as autoras compartilham da ideia de que estas “agências de socialização” estejam em muitos casos mais interessantes para estes grupos que a instituição escolar e/ou a familiar, e ressaltam a importância que as mídias possuem para as novas gerações:

[...] crianças e adolescentes não apenas aprendem coisas novas, mas também, e talvez principalmente, desenvolvem novas habilidades cognitivas, ‘novos modos de aprender’, mais autônomos e colaborativos, ainda ignorado por professores e especialistas. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p.1084, grifo das autoras).

Ainda em Bévort e Belloni (2009) temos uma análise histórica da evolução das propostas de ação através da Mídia-educação com referência em documentos oficiais da UNESCO. Segundo as autoras, a expressão “mídia-educação” ou “educação para as mídias”

aparece em organismos internacionais, particularmente na UNESCO nos anos 1960 referindo a um modo ainda confuso de compreender a capacidade “desses novos meios de comunicação de alfabetizarem em grande escala populações privadas de estruturas de ensino e de equipes de pessoal qualificado” (p. 1085, grifo das autoras), denotando esses meios como recursos de educação a distancia.

Já na década de 1970, numa primeira tentativa de definição do campo de ação, houve uma intenção mais clara em realçar a Mídia-educação principalmente em sua dimensão enquanto *objeto de estudo*, reconhecendo as mídias como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos (UNESCO, 1984, *apud* BÉVORT; BELLONI, 2009).

Outro passo importante foi dado em 1982, com a “Declaração de Grünwald”, na qual, além da formação para a compreensão crítica das mídias, foi reconhecido também o potencial desses meios em promover a participação e expressão criativa dos cidadãos, atendendo a princípios democráticos e a necessidade de integrar e valorizar a diversidade cultural. Segundo as autoras, essa abordagem sobre as mídias já antecipa diversas transformações que ocorreriam com a modernização das tecnologias, que ofereceriam sistemas cada vez mais interativos e possibilidades de escolha ao consumidor (conforme conferimos na evolução da cultura midiática).

O conceito evoluiu nas décadas seguintes, principalmente por causa do surgimento da internet, que colocou os usuários em extrema interação através da rede, e desse modo:

As mídias tornam-se mais individualizadas, impregnantes e invasivas. Da “aldeia global”, passamos à “sociedade da informação ou do conhecimento” e, sobretudo, à “sociedade em rede”, com suas utopias e aporias (inteligência coletiva, autonomia, democratização da cultura, realidade virtual,...). As TIC e a comunicação de que elas são os veículos estão no centro destas mutações técnicas e colocam novas questões (sociais, econômicas, políticas, educacionais), cuja compreensão é fundamental para a cidadania. O papel da mídia-educação torna-se ainda mais crucial e sua realização mais complexa, face às ilusões libertárias e igualitárias das promessas da “rede”. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p.1091, grifos das autoras).

Contudo, Bévort e Belloni (2009) demonstram certa insatisfação quanto às políticas públicas que não conseguem operacionalizar as intervenções propostas nos documentos que viessem imprimir “às ações em mídia-educação um caráter mais sistemático e oficial, de modo a integrá-la no cotidiano da escola, indo além das experiências isoladas e militantes” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p.1089). No entanto, ainda se tratando de avanços conceituais em documentos oficiais, destaco mais dois eventos. Um deles aconteceu em Viena, em 1999, também realizado pela UNESCO, no qual pela primeira vez foi trazida para a discussão a voz

de crianças e adolescentes, reconhecendo-os como parceiros efetivos na elaboração de propostas, principalmente pela também reconhecida aptidão na criação de “seus próprios espaços midiáticos” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p.1092).

O outro evento a que me refiro ocorreu oito anos depois, em 2007, na cidade de Paris, denominado “Agenda de Paris”. As autoras ressaltam, apesar do reconhecimento de avanços reais no desenvolvimento do campo, certa frustração ao não observar a mesma evolução dos documentos em ações concretas, já que a Mídia-educação ainda não havia penetrado definitivamente ou mesmo se tornado uma prioridade na sociedade. No entanto, o diferencial deste documento está na reivindicação de integração da Mídia-educação como prioridade no ensino formal, a qual remete à necessidade de formação específica para professores e também à pesquisa neste campo de modo integrado ao estudo de inovações pedagógicas. As autoras indicam perspectivas otimistas em relação a este documento pelas preocupações nele contidas tanto em relação a questões conceituais como práticas. Consideram-no bastante atual no ponto de vista do atual estágio da cultura midiática e do perfil e modos de relacionamento dos usuários com as mídias. Além do mais, dão destaque especial ao reconhecimento explícito de uma terceira dimensão importante a ser desenvolvida:

Em decorrência, não apenas a dupla dimensão da mídia-educação nos espaços escolares (objeto de estudo e ferramenta pedagógica) é claramente definida, mas acrescenta-se uma dimensão nova, que até então aparecia de modo implícito: a apropriação das mídias como meios e ferramentas de expressão e participação, acessíveis a qualquer cidadão jovem ou adulto. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1098).

E, fazendo um panorama conclusivo acerca das orientações mais atuais de ação nesse campo, realçam a Mídia-educação como um direito de todo o cidadão, além de afirmarem que:

As definições mais atuais de mídia-educação se referem, de um lado, à *inclusão digital*, ou seja, à apropriação dos modos de operar estas “máquinas maravilhosas” que abrem as portas do mundo encantado da rede mundial de computadores, possibilitando a todos se tornarem produtores de mensagens midiáticas; e, de outro, às dimensões de *objeto de estudo*, antiga “leitura crítica” de mensagens agora ampliada, e de *ferramenta pedagógica*, que diz respeito a seu uso em situações de aprendizagem, isto é, à integração aos processos educacionais. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p.1098-1099, grifos das autoras).

Outros pesquisadores também apresentam definições bastante interessantes como, por exemplo, Rivoltella (*apud* Fantin, 2006) que destaca com igual importância a preocupação

com a produção de conhecimentos sobre o campo e o desenvolvimento de práticas formativas como essências da Mídia-educação. Segundo o autor, é possível reconhecer “duas almas” na Mídia-educação: “a alma teórica da reflexão sobre os modelos pedagógicos e paradigmas didáticos e a alma prática da experimentação educativa” (RIVOLTELLA *apud* FANTIN, 2006, p.66). Acredita o autor existir aí uma relação dialética, isso porque a dimensão reflexiva, principalmente na América Latina, tem sido abastecida essencialmente pela dimensão produtiva, na qual muitos profissionais fazem Mídia-educação sem necessariamente dar às suas práticas pedagógicas o devido nome. Portanto, para o autor, Mídia-educação se situa no “particular âmbito das ciências da educação e do trabalho educativo que consiste em produzir reflexões e estratégias operativas considerando as mídias como recurso integral para a intervenção formativa” (RIVOLTELLA *apud* FANTIN, 2006, p.66).

Nesse sentido, tendo a Mídia-educação o objetivo geral de educar para a cidadania, esse campo tem sido construído em grande parte no âmbito da prática e das experiências acumuladas. Rivoltella (*apud* FANTIN, 2006) sintetiza e discute as concepções decorrentes da Mídia-educação em relação às suas “estratégias-objetivos” a partir da reconfiguração de três contextos em que a Mídia-educação têm se manifestado: *o contexto metodológico ou tecnológico; o contexto crítico; e o contexto produtivo.*

Enquanto no *contexto metodológico ou tecnológico* a Mídia-educação é pensada a partir de uma visão das mídias como ferramentas capazes de auxiliar o ensino e de oferecer novas possibilidades no âmbito da metodologia didática, no *contexto crítico* as mídias são tratadas como objeto de estudo e a Mídia-educação atua no sentido de possibilitar aos sujeitos uma compreensão e interpretação crítica dos conteúdos e mensagens veiculadas por esses meios, a fim de que estes mesmos sujeitos (usuários) possam deles usufruir da melhor forma possível. Já no *contexto produtivo*, é dada ênfase às mídias como formas de linguagem e expressão, cujo papel importante para a Mídia-educação é o de potencializar a apropriação crítica e criativa das mídias com o intuito de que os usuários possam exercer sua atividade perante os meios com maior autonomia.

Através da compreensão desses contextos, espera-se que o trabalho no campo da Mídia-educação favoreça, portanto, a compreensão das Mídias “como objeto de estudo, como instrumento de aprendizagem e como forma de cultura” (FANTIN, 2006, p. 86).

Orientando o campo de ação da Mídia-educação para o âmbito das crianças e adolescentes, temos uma contribuição significativa nos trabalhos de Buckingham (2007). Para início de discussão, o autor considera necessário superar visões essencialistas quanto à relação das mídias com crianças e jovens. Ou seja, não afirmar previamente e de maneira

generalizada que um envolvimento intenso com as mídias traga apenas malefícios à infância; nem o contrário, que estas são positivamente requisitos indiscutíveis para o pleno desenvolvimento das novas gerações. Admitir uma destas premissas anteriores, segundo o autor, seria como impedir a si mesmo de reconhecer a diversidade de experiências vividas durante a infância e juventude. Mais ainda:

E as duas se baseiam em uma análise determinista das relações entre ambas. Em termos de propostas políticas, as soluções que ambas apontam parecem altamente irrealistas. Clamar por um retorno às noções tradicionais de infância ou, ao contrário, colocar toda a nossa fé no poder da tecnologia é ignorar a complexidade das mudanças que estão em curso. (BUCKINGHAM, 2007, p. 276).

Buckingham (2007) entende que as mídias eletrônicas de fato têm deixado as linhas que tradicionalmente separaram o mundo adulto do mundo infantil cada vez mais difusas, já que as crianças e jovens facilmente têm acesso a qualquer tipo de conteúdo disponível, seja em programas de televisão ou na rede de computadores. Esta questão tem gerado amplas discussões entre órgãos governamentais e diversas outras instituições preocupadas com as relações midiáticas dos jovens. No entanto, o autor faz duras críticas às medidas que procedem destas discussões sob a forma de leis ou documentos oficiais, geralmente baseados numa intenção equivocada de “proteção aos jovens” e que quase sempre operam por meio do cerceamento das novas gerações. Contrário a isso, o autor defende o incentivo à aproximação com o público infanto-juvenil na elaboração de políticas públicas com vistas à construção de propostas compartilhadas que superem tendências exageradas de proteção e provisão desses jovens para que estes tenham devidamente relativizadas e contextualizadas tanto suas vulnerabilidades quanto suas competências em relação aos consumo das mídias. Sobre isso, o autor argumenta:

[...] precisamos entender a extensão – e as limitações – da competência que as crianças têm de *participar* do mundo adulto. Em relação às mídias, temos de reconhecer a habilidade que as crianças têm de avaliar as representações daquele mundo disponíveis para elas e identificar o que elas ainda precisam aprender para fazê-lo de forma mais plena e produtiva. (BUCKINGHAM, 2007, p.278).

O autor também afirma lamentar quando há negligência das escolas em relação às mídias, pois estas são “as formas de cultura e comunicação que dominaram tão inteiramente o século XX e continuarão a dominar o século XXI” (BUCKINGHAM, 2007, p.293). Assim, compreende que a Mídia-educação, que surgiu motivada pelo desejo de “proteger as crianças”

dos malefícios das mídias, evoluiu e atualmente busca “encorajar a participação crítica dos jovens enquanto produtores culturais por direito próprio” (BUCKINGHAM, 2007, p.294).

Para concluir este tópico, considero que os apontamentos acima reforçam novamente a urgência de aproximar a escola das dinâmicas da “cultura midiática”, inclusive pela disciplina Educação Física. Os alunos obtêm contato com diversos conteúdos da cultura corporal de movimento através das mídias antes mesmo de serem abordados na escola. Nas incursões aos trabalhos de Betti (1998; 2003; 2009), observamos exemplos de como estes conteúdos culturais recebem tratamentos específicos da indústria midiática para então se tornarem conteúdos de veiculação nas mídias, como por exemplo, a espetacularização do esporte, a fragmentação e descontextualização das mensagens e o incitamento ao consumo de produtos relacionados.

Mas não podemos ser injustos com as mídias e não reconhecer que inúmeras vezes são como responsáveis pela apresentação inicial aos alunos dos conteúdos que serão trabalhados pelos professores de Educação Física, ou mesmo quando complementam as informações, motivam práticas e contribuem com conteúdos audiovisuais que podem ser explorados pelo professor durante as aulas, como documentários, reportagens, jogos televisionados etc. Em contrapartida, os aspectos negativos²⁰ destacados anteriormente constituem legítimas questões problemáticas que demandam abordagens de Mídia-Educação nas práticas pedagógicas da Educação Física. Se tais práticas ainda são incipientes, precisam robustecer-se mediante o “aventurar-se” dos professores no âmbito das experimentações.

Conforme também indiquei na introdução, esta pesquisa não teve a intenção de dar conta de todos os objetivos específicos da Mídia-educação, já que o foco central atêm-se à abordagem de um conteúdo específico tradicionalmente presente na Educação Física escolar, na busca de alternativas para sua atualização mediante a utilização das mídias e da linguagem audiovisual. No entanto, o campo de estudo em questão configurou-se como suporte teórico na descrição e análise das Situações de Aprendizagem e também das aprendizagens dos alunos durante o percurso.

²⁰ Considero que a “espetacularização” do esporte (BETTI, 1998), assim como das demais práticas corporais, não pode ser vista apenas como negativa em si, afinal, e de certa forma, garantem a aproximação e a predileção do público consumidor. Contudo, a negatividade que pretendo explicitar é o recorte drástico e intencional da totalidade do evento esportivo sem o devido esclarecimento.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A capacidade de reconhecer um cavalo defeituoso pelos jarretes, a vinda de um temporal pela repentina mudança do vento, uma intenção hostil num rosto que se sombreia certamente não se aprendia nos tratados de alveitaria, de meteorologia ou psicologia. Em todo caso, essas formas de saber eram mais ricas do que qualquer codificação escrita; não eram aprendidas nos livros mas a viva voz, pelos gestos, pelos olhares; fundavam-se sobre sutilezas certamente não-fomalizáveis, freqüentemente nem sequer traduzíveis em nível verbal; constituíam o patrimônio, em parte unitário, em parte diversificado, de homens e mulheres pertencentes a todas as classes sociais. Um sutil parentesco as unia: todas nasciam da experiência, da concretude da experiência. (GINZBURG, 1989, p. 167).

Dado o perfil da sua problematização e objetivo, optei por uma pesquisa de natureza essencialmente qualitativa. As pesquisas qualitativas em educação, conforme Alves-Mazzotti (1991, p.55), valorizam “a imersão do pesquisador no contexto, e interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuído aos fenômenos estudados”. Essa concepção também é compartilhada com Betti (2009) que considera o paradigma qualitativo mais adequado do que os moldes tradicionais de pesquisa, por ser mais contextualizado e por permitir “descobrir o compromisso político” dessa prática (BRACHT *apud* BETTI, 2009, p.246). Isso significa não separar o factual do valorativo, possibilitando “ver o professor como construtor ativo de sua própria prática pedagógica” (BETTI, 2009, p.246).

Na continuidade dos procedimentos metodológicos adotados, convém destacar algumas condições particulares. Em primeiro lugar, trata-se, no caso dessa pesquisa, de um professor que tomou a própria prática pedagógica como objeto de investigação. Segundo, por coerência, os alunos não poderiam ser sujeitos passivos da ação do pesquisador-professor, pois esse procedimento diz respeito ao papel que tradicionalmente era reservado aos alunos e não atende ao que formulamos na problemática de pesquisa. Tal situação exigiu, então, aportes teórico-metodológicos adequados, pois concomitante à sistematização de uma pesquisa que pleiteou a produção de conhecimento científico, desenrolou-se uma prática pedagógica com um compromisso ético-profissional – e ambas as atividades foram conduzidas pelo mesmo sujeito. O que quero salientar, como apontam os referenciais do "professor-reflexivo" e da "investigação ou pesquisa-ação", é que estas duas atividades não devam ser encaradas como coisas distintas.

Outro ponto importante é a impossibilidade de generalização nas pesquisas dos processos educativos. A investigação da prática pedagógica a partir de situações reais de

ensino é um dos problemas de pesquisa colocados por Schön (2000) sob a ótica do *profissional reflexivo*. Entende o autor que uma situação problemática, nas diversas áreas de formação profissional, apresenta-se como um caso único, que “transcende as categorias da teoria e da técnica existentes”, que tais situações possuem “zonas indeterminadas da prática”, onde existe a “incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – que escapam aos cânones da racionalidade técnica” (SCHÖN, 2000, p.17).

Minha percepção é de que ao mesmo tempo em que estes apontamentos alertam para este aspecto inerente da prática pedagógica, problematizam a produção de conhecimento ao abrirem questionamentos sobre o que realmente pode ser aproveitado e transferido, em termos de conhecimento científico, para outras situações. Contudo, estou ciente de que uma condição importante neste caminho é não abrir mão de um rigor metodológico, mesmo que distinto dos moldes mais “duros” de se fazer pesquisa, sobre o risco da perda da plausibilidade e de cairmos no relativismo e na superficialidade.

Pretendo salientar também com essas considerações a complexidade e o dinamismo das práticas educativas, além da necessidade de buscar respostas em contextos reais de aprendizagem. Nesse caso, optei então pela utilização de um método de pesquisa descritivo e interpretativo, cujo delineamento metodológico segue diretrizes da pesquisa-ação.

Diversos movimentos de pesquisa-ação surgiram a partir dos anos 60 sob diferentes tendências, tanto no campo das ciências sociais, como no da educação (PEREIRA, 1998). A característica comum a todos é a preocupação com a melhoria da prática, “uma tentativa (dos acadêmicos) de superar as lacunas existentes entre o ensino e a pesquisa, e de resolver o problema da relação entre teoria e prática” (PEREIRA *apud* BETTI, 2006, p. 102).

Contudo, Zeichner e Diniz Pereira (2005, p. 64) denunciam haver uma “glorificação acrítica da pesquisa-ação”, apesar do número crescente de pesquisadores que estejam reconhecendo o potencial deste método de pesquisa, e criticam principalmente a utilização que se afasta de um compromisso social. Já os comentários de Franco (2005, p. 485) apontam que a prática da pesquisa-ação tem sido realizada sobre várias interpretações, gerando um “mosaico de abordagens metodológicas” que muitas vezes se operacionaliza sem a necessária explicitação dos fundamentos teóricos, gerando também “inconsistências entre teoria e método e comprometimentos à validade científica dos estudos”.

À grosso modo, o debate sobre a pesquisa-ação gira em torno dos seus possíveis papéis: geração de conhecimentos científicos, desenvolvimento profissional docente, melhorias das práticas pedagógicas e transformação social.

Sem ignorar sua importância não adentrarei nesse debate, pois não foi esta a prioridade deste estudo. Tomei, no entanto, como referência princípios e diretrizes da pesquisa-ação, como explicitados por Contreras (1994) e Stenhouse (2007).

Segundo Contreras (1994), a investigação-ação²¹ é uma nova forma de entender o ensino e não somente a investigação sobre ele. Entre os principais pressupostos, estão entender o ensino como um processo de investigação e também como reconstrução do conhecimento profissional. Para dar-se início a uma investigação-ação, é preciso problematizar a prática, “interrogar a realidade” (CONTRERAS, 1994, p.224). É o que procurei fazer ao argumentar sobre a necessidade de investigar as possibilidades pedagógicas do uso das mídias no contexto escolar. Delimitei na problematização inicial uma situação percebida que expressou uma dissonância ou um distanciamento entre o que foi pretendido e o que a realidade refletia. É em situações desse tipo que uma investigação-ação deve centrar suas atenções, e as ações e transformações é que justificam o processo (CONTRERAS, 1994).

Nesse sentido, buscando a transformação na prática, o professor, valendo-se de sua experiência e conhecimento na profissão, elabora e testa novas hipóteses, ou seja, faz *experimentações* - “experimentação” esta que é diferente do sentido clássico - e que, conforme Schön (2000, p.64) reconhece, possui também “sua lógica e seus critérios próprios de sucesso e fracasso”. Segundo o mesmo autor, “no sentido mais genérico, experimentar é agir para ver o que deriva da ação”. Contudo, estou ciente de que essa experimentação não pode acontecer de forma descompromissada dos benefícios esperados que os alunos obtenham mediante o ensino escolar, em prol da pesquisa científica. Estes devem estar garantidos e talvez aí esteja um dos pontos de credibilidade em se fazer pesquisa em contextos reais.

Para Stenhouse, nas investigações sobre a prática pedagógica, “não se pode falar em ‘aplicar’ uma pesquisa na aula senão supondo sua realização por parte do professor; pesquisando na ação, as aulas são os ‘laboratórios’ e os professores os pesquisadores” (BETTI, 2009, p. 255, grifo do autor).

Betti (2009, p.253), com base nos apontamentos de Elliott, sintetiza de forma muito clara qual deveria ser o papel da prática e sua relação com a teoria no campo da educação:

[...] a pesquisa não pode estar separada da prática; a prática mesma é a forma de investigação, e a produção teórica deve derivar das tentativas de mudar as

²¹ Não vou tratar de possíveis diferenciações entre os termos “investigação-ação” e “pesquisa-ação” por considerar que se trata, em geral, de opções de tradução, e mais importante seria compreender as peculiaridades teórico-metodológicas nos apontamentos de cada autor, independentemente do termo que usem.

práticas. Estas são o meio pelo qual se elaboram e comprovam as suas próprias teorias, ou seja, as práticas constituem-se em categorias de hipóteses a comprovar.

Nesse caso, desenvolver uma pesquisa-ação, significa compreender que os problemas a serem pesquisados surgem na prática, e cabe ao professor converter o conhecimento já existente, a partir da observação do problema, em *hipóteses-ação*, estabelecendo relações entre a teoria, ação e o contexto particular. Contudo, lembra Pereira (1998, p.163):

É importante deixar mais evidente que o objetivo da pesquisa-ação não é simplesmente resolver um problema prático da melhor forma, mas, pelo delineamento do problema, pretende compreender e melhorar a qualidade educativa. Ela está, portanto preocupada com a mudança da situação e não só com sua interpretação. É um processo em que tanto os agentes quanto a situação se modificam, num processo sistemático de aprendizagem de tal modo que a ação educativa se converte em uma ação criticamente informada e comprometida.

Para que este processo se desenvolva adequadamente, tanto Lawrence Stenhouse quanto John Elliot compreendem que uma melhora substancial da prática educativa só será possível quando o conhecimento produzido pelo professor em sua “práxis” for colocado no centro do trabalho educativo. Defendem a ideia do professor-pesquisador, em oposição à de “meros executores passivos de ideias concebidas em outra parte”, conforme indica Dickel (1998, p.41).

O ensino neste entendimento também deve ser compreendido sob outras configurações, deixando de ser considerado como um processo de adaptação ou acomodação da mente às estruturas do conhecimento e, portanto restritivo, para exercer uma influência facilitadora da manifestação e desenvolvimento das qualidades por parte dos alunos. A aprendizagem neste sentido acontece por intermédio da produção ativa de significados que pode ser avaliada pelos dados do processo, no qual o aluno se constitui como fonte fundamental (PEREIRA, 1998).

Além do aperfeiçoamento do ensino, está em foco, concomitantemente, o desenvolvimento do professor, que poderia desenvolver a capacidade de discriminação e juízo profissional, além de tomadas de decisões rápidas nas diversas situações contingentes durante a prática educativa. Esse aspecto recebeu realce especial por Franco (2005). A autora destaca que o principal conhecimento que devemos almejar ao desenvolver uma pesquisa-ação deve ser o *conhecimento de mudança da práxis*. Sinteticamente, trata-se de um conhecimento norteador, aquele que possibilitará compreender os condicionantes da práxis, estabelecer

mudanças e melhorias a partir de uma determinada situação. Um conhecimento que o pesquisador (e também prático) carrega consigo e que pode ser transferido para outras situações.

No entanto, a própria autora alerta para a importância da manutenção dos processos integrativos da pesquisa-ação, aspecto comprometido pelas variações que se sustentam numa epistemologia positivista. Quando fala de pesquisa-ação, pressupõe a integração do sujeito e sua existência, dos fatos com os valores, do pensamento com a ação, assim como do pesquisador e do pesquisado (FRANCO, 2005). Portanto, se *o conhecimento de mudança da práxis* pode ser transferido para outras situações, o que é esperado, o mesmo não se pode dizer no âmbito dos resultados específicos obtidos em situações anteriores.

Nesse caso, a atenção especial ao desenvolvimento do ciclo espiralado na pesquisa é essencialmente importante. O respeito e reflexão atenta e zelosa em cada fase do ciclo é o que pode garantir o aproveitamento profícuo do processo. Se o foco da pesquisa-ação desloca-se para o produto da mudança e não mais para o processo:

[...] perde-se a perspectiva de um processo de pesquisa desencadear nos práticos novas formas de perceber e lidar com a situação, formas essas que passariam a ser objeto de pesquisa; perde-se também o imbricamento entre pesquisa e ação. (FRANCO, 2005, p. 488).

Na apreensão de Pereira (1998, p. 162), Elliot partilha com outros autores a ideia de pesquisa-ação como um processo que se modifica continuamente, por meio de uma “espiral” de reflexão e ação, que compreende os seguintes passos:

- Aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver;
- Formular estratégias de ação;
- Desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência;
- Ampliar a compreensão da nova situação (situação resultante);
- Proceder os mesmos passos para nova situação prática.

Pereira (1998, p. 164) assim sintetiza as características mais relevantes da pesquisa-ação, na visão de Elliot:

- Ser uma estratégia associada à formação das pessoas envolvidas nela;
- Centrar-se sobre atuações históricas e sociais que são percebidas pelos professores como problemática e passíveis de mudanças;
- Compreender o que está ocorrendo a partir da perspectiva dos implicados no processo: professores, alunos, pais, direção;
- Reelaborar discursivamente as contingências da situação e estabelecer as inter-relações entre as mesmas.

Desse modo, pretendo, ao trabalhar com diretrizes da pesquisa-ação, buscar mudanças concretas nas situações do presente, valorizando o diálogo professor-aluno como princípio do processo pedagógico, dando aos alunos oportunidades de fala e de tomada de decisões, numa tentativa de colocá-los na posição de *protagonistas de sua aprendizagem*.

Retornando ao conceito de professor-pesquisador sugerido por Stenhouse, é possível observá-lo associado a um novo entendimento de *currículo* escolar. O autor não o entende como projeto, mas como *processo* que se distingue pelo foco "nos princípios e nos valores a serem desenvolvidos e não por resultados pré-fixados a serem atingidos pelos professores" (PEREIRA, 1998, p.159). Um currículo compreendido nessa perspectiva é uma prática reflexiva, e nunca está concluído, "se encontra sempre em processo de *chegar a ser*, ou seja, está sempre em processo" (ELLIOT *apud* PEREIRA, 1998, p.168, grifo do autor). Embora eu não adentre profundamente em questões relacionadas ao currículo, detendo-me com mais intensidade aos pressupostos do professor-pesquisador, considero que as minhas pretensões no modo de abordagem do conteúdo com os alunos no intuito de responder as questões inicialmente postas para esta pesquisa encontrem bastante coerência com este conceito.

Para concluir este tópico, visualiza-se uma compatibilidade entre a noção de "Percurso de Aprendizagem"²² nas aulas de Educação Física, os quais devem levar em conta a cultura midiática na qual estão imersos os alunos e as diretrizes da pesquisa-ação, que, para Pereira (*apud* BETTI 2006, p. 255), "deve ser concebida de modo amplo e flexível, quer dizer, não deve ser modelada *a priori*, mas desenhar-se na relação entre os elementos nela implicados". Portanto, ao mesmo tempo em que se desenrola um Percurso de Aprendizagem, desenrolaram-se também as sucessivas etapas de reflexão-ação-reflexão que caracterizam a pesquisa-ação, e que se fazem à medida das contingências do processo, e não são totalmente previsíveis.

3.1 Uma incursão nas ideias de L. Stenhouse sobre a pesquisa educativa

Lawrence Stenhouse foi um dos principais pesquisadores educacionais da década de 1970 que se dedicaram à investigação e desenvolvimento curricular. Entre os diversos estudos

²² A noção de "percurso de aprendizagem" será desenvolvida mais adiante, no capítulo 2.3.

que o pesquisador desenvolveu na Inglaterra, destacamos sua concepção do ensino como pesquisa e a aprendizagem colaborativa. Conforme já havia adiantado, Stenhouse baseia-se num “modelo de processo” para o currículo escolar, em oposição a um modelo de objetivos no qual as metas são previamente estabelecidas e a ênfase é dada no resultado final, e propõe que o ensino deva guiar-se mediante métodos de descoberta ou pesquisa. A principal tese para esta afirmação está no entendimento de que “as estruturas do saber, às quais é preciso induzir os estudantes, são intrinsecamente problemáticas e discutíveis e, conseqüentemente, são objeto de indagação” (ELLIOTT, 2003, p. 146).

Nesse caso, implica em não tratar o ensino ou o saber como algo dotado de autoridade própria, inquestionável, cujo ensino fosse concebido como o ato de transmissão desses conhecimentos. Implica também no entendimento de que os professores podem constituir-se também como aprendizes, junto com os alunos, ao reconhecer a impossibilidade do pleno domínio do professor sobre todos os conhecimentos a serem trabalhados, não apenas pela quantidade, mas principalmente pelo caráter provisório e mutável sobre o qual este conhecimento é compreendido:

O professor pode ser um especialista ou deve ser um aprendiz junto com seus alunos. Na maioria dos casos, o professor não pode ser um especialista devido à própria natureza das coisas. Disso decorre que ele deve adotar o papel de aprendiz. Do ponto de vista pedagógico, tal papel, na realidade, é preferível ao de especialista. Implica ensinar mediante os métodos de descoberta ou pesquisa. (STENHOUSE *apud* ELLIOTT, 2003, p. 146).

Assim, o professor é visto como possuidor de certo domínio sobre a matéria que ensina e aprende, refinando-se continuamente, e portanto:

Essa profundidade de compreensão sobre a matéria faz do professor um aprendiz que tem algo a oferecer aos estudantes: uma postura de pesquisador com relação ao conteúdo que ensina, na qual mostra como abordar o saber enquanto objeto de pesquisa. (STENHOUSE *apud* ELLIOTT, 2003, p. 146).

Outra dimensão sobre o ensino desenvolvido por Stenhouse e que está estreitamente relacionado ao que apontei anteriormente foi a questão da autoridade do professor como representante do saber no ensino. Certas interpretações poderiam dar a entender, segundo as premissas acima levantadas, que o professor perderia o prestígio de sua posição ao se colocar na condição de aprendiz, como os alunos, em um trabalho cujo ensino é orientado mediante uma investigação. Stenhouse não entende dessa forma. Suas objeções dizem respeito à

legitimação da autoridade docente como este sendo detentor do saber. Em face disso, reconhece que:

O problema consiste em como elaborar um modelo viável de ensino que mantenha a autoridade, a liderança e a responsabilidade do professor, mas não transmita a mensagem de que essa autoridade é a garantia do saber. (STENHOUSE *apud* ELLIOTT, 2003, p. 147).

Esses argumentos fazem parte de uma reflexão do pesquisador no sentido de tornar o ensino mais educativo. Para isso, o ensino deveria basear-se na pesquisa, no ato de investigar e, portanto:

A idéia de pesquisa educativa de Stenhouse supõe tanto o *fazer* como o *utilizar* a pesquisa, considerando-a como um elemento próprio da função do professor, ou seja, o *uso* que este faz da pesquisa em sua área para fundamentar seu ensino supõe *fazer* pesquisa sobre ela através de seu ensino. Nesse sentido, ambas as dimensões da pesquisa são conceituadas em termos de suas relações com a prática educativa. (STENHOUSE *apud* ELLIOTT, 2003, p. 147).

Cabe destacar que esta configuração de pesquisa educativa é concebida como uma forma de pesquisa-ação, já que Stenhouse reivindica sua realização em classes reais, como laboratórios sob o comando dos professores. Assim, é importante que o ato de pesquisar ajuste-se às obrigações do contexto profissional e, de acordo com pressupostos de uma pesquisa-ação, “o professor não pode aprender mediante a pesquisa sem fazer com que os alunos também aprendam” (STENHOUSE *apud* ELLIOTT, 2003, p. 148). Entendo esta uma condição tão importante quanto necessária para garantir a produção de um conhecimento sobre o ensino nesses termos²³.

²³ Percebe-se que o termo “ensino” é bastante recorrente nas propostas de Stenhouse (no inglês, é utilizado “teaching”, e nas traduções para o espanhol “enseñanza”). Atualmente, pode-se questionar se este termo seria o mais apropriado e coerente para caracterizar e contemplar de forma mais fiel os fenômenos que ocorrem no trabalho escolar, já que, tradicionalmente tem sido criticado por remeter a ideia de transmissão de conhecimentos, relação unívoca entre professor-aluno, entre outros desdobramentos. Nesse caso, termos como “prática pedagógica” ou mesmo “aprendizagem” tem sido mais utilizados nas pesquisas em educação para denominar o que acontece durante as aulas. No entanto, penso estar explícito em Stenhouse e nos demais autores que escrevem sobre suas obras e sobre o conceito de professor pesquisador - o qual busquei, embora de forma sintética, destacar - que o conceito de ensino proposto trata justamente do questionamento da centralização do saber e do ensino na figura do professor e, portanto, mais próximo ao que entende-se hoje como “prática pedagógica” com foco na “aprendizagem”. Trata-se então de lermos este termo sobre esta perspectiva. Optei então por manter o termo “ensino” neste capítulo, a fim de manter-se fiel às referências utilizadas.

3.1.1 Explorando o conceito de investigação de Stenhouse

Em meados da década de 1980, os pesquisadores ingleses Jean Rudduck e David Hopkins selecionaram textos de Lawrence Stenhouse com a pretensão de sintetizar o pensamento pedagógico daquele pesquisador e sua atividade prática²⁴. Foi nessa publicação (STENHOUSE, 2007) que busquei um esclarecimento mais aprofundado da teorização levada a cabo por Stenhouse e do conceito de professor-pesquisador, cuja análise e compreensão apresento a seguir.

Stenhouse introduz o leitor apresentando seu conceito de investigação por meio de uma definição sintética: a investigação é uma indagação sistemática e autocrítica, movida inicialmente por uma curiosidade, um interesse pelo conhecimento. “A indagação pode passar a investigação na medida em que seja sistemática, porém ainda mais na medida em que possa afirmar que seja conscientemente autocrítica” (STENHOUSE, 2007, p.37)²⁵. Começa a construir seu raciocínio explanando sobre a utilidade da investigação em duas grandes áreas do conhecimento: as ciências e a história.

Segundo o pesquisador, em um sentido mais amplo, as ciências físicas e biológicas realizam suas investigações no *contexto da experiência*. Já a história, a qual concebe como modelo de investigação utilitária, também em sentido amplo, opera com a investigação sobre o *conteúdo da experiência*. Apesar das peculiaridades, essas duas áreas são dadas a generalização, pois “a ciência aspira a generalizações que predizem e são universais, enquanto que a generalização histórica é retrospectiva e resume uma experiência dentro das fronteiras do tempo e do espaço” (STENHOUSE, 2007, p. 30)²⁶. Stenhouse as vê como áreas semelhantes no sentido de que ambas contribuem na definição do contexto em que as pessoas atuam além de ajudar na antecipação dos resultados da ação. Porém, não substituem um *sentido para a ação*, não são suficientes para nos dizer por que devemos optar por tais escolhas em detrimento de outras e, portanto, carecem da ação humana para a atribuição de sentidos.

²⁴ A primeira edição Inglesa desta obra foi publicada em 1985 com o título "*Research as a Basis for Teaching*", pela editora *Heinemann Educational Books*. Utilizei como referência nesta dissertação uma edição traduzida para o espanhol, cujas traduções para o português são de minha própria autoria.

²⁵ “La indagación puede pasar como investigación en el grado en que sea sistemática, pero aún más en el grado en que pueda afirmar que resulta conscientemente autocrítica”.

²⁶ [...] “la ciencia aspira a generalizaciones que predican y son universales, mientras que la generalización histórica es retrospectiva y resume una experiencia dentro de las fronteras del tiempo y del espacio”.

Creio que os atos e os pensamentos de cada um dos seres humanos contêm elementos essenciais imprevisíveis por obra da capacidade humana para a resolução criativa de problemas e criação de significados. (STENHOUSE, 2007, p.32)²⁷.

O argumento anterior também foi utilizado numa análise do pesquisador sobre as ciências sociais, já encaminhando sua linha de raciocínio às contribuições que estas áreas podem oferecer aos educadores. O destaque maior foi dado às pesquisas que buscam predições ou mesmo tendências a respeito do objeto de pesquisa. Segundo o pesquisador, estas não conseguem discriminar os efeitos das ações específicas em casos específicos e, portanto, na investigação educativa apresentam uma validade externa fraca:

Em suma, parece que, embora a ciência social aplicada à educação possa proporcionar resultados que nos ajudem a entender as regras do jogo da ação, não pode nos proporcionar a base para uma tecnologia do ensino que ofereça ao professor uma orientação confiável. As predições baseadas em níveis estatísticos de confiança são aplicáveis somente quando se aplica o mesmo tratamento a toda população. Esta condição não serve em educação. Cabe ao professor diferenciar os tratamentos. (STENHOUSE, 2007, p. 34)²⁸.

Conclui-se, então, que as contribuições de pesquisas oriundas de outros contextos, com a pretensão de subsidiar ações do professor, apesar de importantes e necessárias, não devem ser supervalorizadas ao ponto de sobressair-se aos critérios de valoração do professor em seu contexto de trabalho. Foi sobre esta condição que Stenhouse problematizou a necessidade de haver uma espécie de “ciência educativa”, ou seja, uma teoria que se relacione diretamente ao ensino, ao invés de teorizar sobre ele. “Não uma Sociologia nem uma Psicologia, mas uma Pedagogia” (STENHOUSE 2007, p.36)²⁹.

3.1.2 O professor-pesquisador

²⁷ "Creo que los actos y los pensamientos de cada uno de los seres humanos contienen elementos esenciales imprevisibles por obra de la capacidad humana para la resolución creativa de problemas y la creación de significaciones".

²⁸ En suma, parece que, si bien la ciencia social aplicada a la educación puede proporcionar resultados que nos ayuden a entender las reglas del juego de la acción, no puede proporcionar-nos la base para una tecnología de la enseñanza que brinde al profesor una orientación fiable. Las predicciones basadas en niveles estadísticos de confianza son aplicables a la acción sólo cuando haya que aplicar el mismo tratamiento a toda la población. Esta condición no sirve en educación. Al profesor le incumbe diferenciar los tratamientos".

²⁹ "No una Sociología ni una Psicología, sino una Pedagogía".

Para Stenhouse, as aulas constituem-se como laboratórios ideais para a comprovação de teorias, e os professores, ao estarem a cargo das aulas, estão rodeados de oportunidades de investigar. Por isso, devem situar-se no miolo do processo de investigação educativa.

Colocar os professores nessa posição significa reconhecer em sua profissão o potencial para a aquisição de habilidades necessárias à condução de uma investigação, ao mesmo tempo em que reconhece que uma teoria educativa não pode ser simplesmente "aplicada", dado o grau de especificidade que um determinado contexto necessita. Além do mais, a quantidade de informações de um contexto educativo transcende as possibilidades de uma teoria em explicar e responder a todas elas. Neste caso, a aplicação de um estudo externo a uma situação enfrentada pelo professor “depende da qualidade da análise de seu próprio caso por si próprio. Utilizar uma investigação significa realizá-la” (STENHOUSE, 2007, p.38) ³⁰.

É importante destacar que, quando mencionei anteriormente que o professor tem potencial para a aquisição, significa que, no meu entendimento e de acordo com o autor, tais habilidades de compreensão e discernimento não são inatas à profissão. Stenhouse explorou essa dimensão. Para o autor, o trabalho de um professor pode ser comparado ao trabalho de um *artista* (professores são “artistas do ensino”), que cria a partir de sua sensibilidade e percepção do ambiente. No entanto, estas habilidades se desenvolvem com tempo hábil e aproveitamento da experiência, desde que devidamente estimuladas. Para Stenhouse:

Um professor estabelece a base de sua capacidade de investigação mediante o desenvolvimento de estratégias de auto-observação. O efeito não é diferente da passagem do ator amador à profissional. Mediante a auto-observação, o professor se transforma em artista consciente. Através de uma arte consciente é capaz de utilizar a si mesmo como instrumento de sua investigação. (STENHOUSE, 2007, p. 38) ³¹.

Portanto, a formação profissional exige o desenvolvimento de habilidades que se constituem mediante o exercício da docência, entendida esta na concepção de que a ação do professor consiste em tratar teorias como hipóteses a confirmar. “Na medida em que uma ação substantiva é uma expressão de uma indagação investigadora, comprova o resultado

³⁰ [...] “depende de la calidad del análisis de su propio caso por parte del enseñante. Emplear la investigación significa realizar-la”.

³¹ “Un profesor establece la base de su capacidad de investigación mediante el desarrollo de estrategias de auto-observación. El efecto no es diferente al del paso del actor aficionado al profesional. Mediante la auto-observación, el profesor se troca en artista consciente. A través de un arte consciente es capaz de utilizarse a sí mismo como un instrumento de su investigación”.

hipotético da indagação, e isto é o entendimento da investigação-ação” (STENHOUSE, 2007, p. 41) ³².

Para fortalecer esta tese, Stenhouse ainda propôs uma diferenciação entre investigação *em* educação e investigação *sobre* educação. A primeira, cerne de suas teorizações, apenas é considerada de acordo quando se trata de uma “investigação realizada dentro do projeto educativo e enriquecedora do empreendimento educativo” (STENHOUSE, 2007, p.42) ³³. Já a segunda, trata-se de pesquisas desenvolvidas em outras áreas de conhecimento (por exemplo, a Sociologia, a Psicologia, a História, a Filosofia) que, realizadas sob o ponto de vista destas áreas, garantem sua importância apenas no âmbito de contribuição ao empreendimento educativo.

3.1.3 Por uma mudança de paradigma

Em linhas gerais, pode-se afirmar que todo o trabalho desenvolvido por Stenhouse no âmbito da investigação em educação advogou a favor de uma mudança de paradigma no enfoque investigativo. No período em que elaborou suas teorias, as objeções tiveram como alvo o que denominou de paradigma clássico, que têm moldado as investigações e avaliações sobre o currículo e o ensino.

Stenhouse exemplifica tal paradigma com os experimentos realizados em agricultura, cujo trabalho investigativo envolve experimentos feitos com amostras que se supõem representativas da toda uma população específica. Nesse modelo, toda quantificação é obtida mediante cálculos probabilísticos, sendo que os principais cuidados quanto à rigorosidade do experimento em questão são tomados através do controle estrito das variáveis e pela normatização das práticas, a fim de garantir assim uma validade tanto interna quanto externa do experimento.

Stenhouse (2007) fez severas críticas à transposição deste paradigma clássico à educação. Entre os principais argumentos, está a impossibilidade de constituir uma amostra capaz de representar toda uma população; a dificuldade em estabelecer critérios de rendimento no âmbito educativo; ser inaceitável para a educação o uso de medidas de

³² “En el grado en que una acción sustantiva es una expresión de una indagación investigadora, comprueba el resultado hipotético de la indagación y éste es un entendimiento de la investigación acción”.

³³ “[...] investigación realizada dentro del proyecto educativo y enriquecedora de la empresa educativa”.

produção bruta como critérios; além do fato que, na educação, estão presentes ações significativas que não podem ser quantificáveis

Outra objeção importante a um tratamento probabilístico situa-se no fato de que as informações pouco contribuem para uma compreensão do porquê de alguns procedimentos terem certo em determinadas situações, mas não em outras. Nestes casos, os critérios de validação e eficácia são essencialmente quantificáveis.

Quanto aos procedimentos a serem utilizados, o autor fez uma interessante comparação entre o trabalho do agricultor e do jardineiro no trato com as plantas, fazendo uma analogia com o trabalho dos professores:

As medidas de produção bruta são aceitáveis para a seleção de um procedimento padrão, somente com o pressuposto de que o procedimento não pode ser variável dentro da população e este pressuposto não é aceitável na educação. Seria traduzir o problema em termos agrícolas. Uma medida de produção bruta constitui uma base apropriada sobre a qual selecionar um tratamento de colheita no cultivo em grande escala onde um procedimento padrão com o qual algumas plantas não prosperam é mais aceitável que um cultivo de diagnóstico de cada planta separadamente. Mas em educação é possível variar os procedimentos ao invés de submetê-los a uma normalização. O professor é como um jardineiro que trata de forma diferente as distintas plantas e não como um agricultor em grande escala que aplica tratamentos tão normatizados e padronizados quanto for possível. Em tais condições, a variação de um tratamento proporciona uma tentativa de uma melhor produção bruta para alcançar maximizar a produção de cada uma das unidades; e é isto que é necessário em educação. O professor tem que efetuar um diagnóstico antes de prescrever e logo variar a prescrição. O modelo agrícola supõe que para todos haja a mesma prescrição. (Stenhouse, 2007, p. 46-47) ³⁴.

Com esta comparação, Stenhouse enfatiza a importância do trabalho do professor semelhante ao de um jardineiro, no sentido de desenvolvimento de sua capacidade de compreensão e análise do contexto em que atua, para, então, variar procedimentos sempre que

³⁴ “Las medidas de producción bruta son aceptables como criterios para la selección de un procedimiento estándar, sólo en el supuesto de que el procedimiento no puede ser apropiadamente variado dentro de la población y este supuesto no resulta aceptable en educación. Cabe traducir el problema en términos agrícolas. Una medida de producción bruta constituye una base apropiada sobre la que seleccionar un tratamiento de cosechas en el cultivo a gran escala en donde un procedimiento estándar con el que algunas plantas no medran es más aceptable que un cultivo de diagnóstico de cada planta separadamente. Pero en educación es posible variar los procedimientos en vez de someterlos a una normalización. El profesor es como un jardinero que trata de forma diferente a las distintas plantas y no como un labrador en gran escala que aplica tratamientos normalizados a unas plantas tan estandarizadas como sea posible. Bajo tales condiciones, la variación de un tratamiento proporciona una tentativa de una mejor producción bruta para lograr maximizar la producción de cada una de las unidades; y esto es lo que se requiere en educación. El profesor ha de efectuar un diagnóstico antes de prescribir y luego variar la prescripción. El modelo agrícola supone que para todos existirá la misma prescripción”.

necessário (afinal, todos os alunos têm direito à aprendizagem). Essa afirmação baseia-se no entendimento de que professores e alunos estão implicados em ações significativas, que exigem interpretação dos significados atribuídos na situação pelos envolvidos que não podem ser padronizados. O professor está em posição de interpretar esses significados, e com isso estabelecer seus próprios critérios de análise situacional. Conforme o pesquisador, essa análise pode proceder tanto da forma como organiza intuitivamente sua experiência quanto de generalizações probabilísticas e teorias (STENHOUSE, 2007).

As contribuições das teorias de aprendizagem nessa proposição de trabalho docente seriam de apoio à significação das situações, sendo que as previsões, quando necessárias, seriam feitas mediante uma interpretação desta teoria em relação à situação. Isso significa não colocá-la à frente de um processo de tradução e interpretação feito pelo professor que, nesse caso, condicionaria a sua devida utilidade:

A chave desta abordagem consiste na aplicação de investigação na educação recorrendo ao juízo do professor. O que se afirma é que a melhora do ensino baseia-se no desenvolvimento da arte do professor e não na adoção por sua parte de uns procedimentos uniformes escolhidos entre alternativas concorrentes. (STENHOUSE, 2007, p. 55) ³⁵.

Stenhouse entende haver pouco de uma teoria da ação educativa em si mesma, sendo que esta teoria deveria também ser necessariamente comprovada pelo professor mediante uma investigação na ação:

[...] a investigação-ação é aqui concebida como uma investigação em que um procedimento experimental deve ser justificado como um ato em um campo substantivo da ação – neste caso, a educação – mais que simplesmente em termos de investigação. (STENHOUSE, 2007, p. 49) ³⁶.

Esse conceito de investigação educativa exige dos professores a capacidade de ver a ação como hipotética e experimental, evidenciando o caráter provisório e de constante revisão do conhecimento. Nas palavras do próprio Stenhouse (2007, p.56-57) ³⁷, “a investigação

³⁵ “La clave de este planteamiento consiste en la aplicación de la investigación a la educación recurriendo al juicio del profesor. Lo que se afirma es que la mejora de la enseñanza se basa en el desarrollo del arte del profesor y no en la adopción por su parte de unos procedimientos uniformes escogidos entre alternativas en competencia”.

³⁶ “[...] la investigación-acción es aquí concebida como una investigación en como un acto en un campo substantivo de la acción – en este caso la educación – más que puramente en términos de investigación”.

³⁷ “La investigación orienta la acción generando investigación-acción (o al menos la adopción de una acción como un modo sistemático de indagación)”.

orienta a ação gerando investigação-ação (ou ao menos a adoção de uma ação como um modo sistemático de indagação). Contudo, os procedimentos para se conduzir uma investigação-ação nas escolas devem associar tanto critérios da ação como critérios da investigação, e a justificativa para legitimar os experimentos que procedem devem ter como base tanto o que podem ensinar para professores e investigadores como o que podem ensinar para os alunos.

Sinteticamente, interpreto que a proposta de Stenhouse para a adoção de um novo paradigma para a prática educativa seja essencialmente uma reivindicação em prol do fortalecimento dos critérios de análise e interpretação de teorias pelos professores, mediante o tratamento do ensino sob um enfoque investigativo, onde teorias são postas à prova em situações reais de ensino, tendo este mesmo professor um papel fundamental no processo de comprovação.

Stenhouse desenvolveu suas ideias num período de grande tendência à racionalização do ensino, que propunha um tecnicismo no trabalho pedagógico que minava o caráter subjetivo e qualitativo da ação docente e rechaçava a formação profissional baseada na experiência adquirida ao longo da profissão e no trabalho de análise e valoração dos professores em seu contexto de trabalho. Fica claro nos apontamentos do autor a importância e a necessidade de se trabalhar com dados quantitativos que, no entanto, devem ser reconhecidos como informações que complementam e dão subsídios, mas que não podem suplantar os critérios de compreensão e valoração dos professores em seu contexto de trabalho. Se hoje tais ideias parecem ser quase consensuais em muitas correntes da pesquisa educacional, entendo, todavia, que as proposições de L. Stenhouse, mais que precursoras, são ainda atuais e constituem alternativas que precisam ser consideradas no presente cenário educativo.

3.2 Reflexões sobre questões éticas relacionadas à condição de professor-pesquisador

Torna-se importante uma reflexão sobre as questões éticas que estiveram presentes em nossa pesquisa. Esteban (2010) alerta para o fato de que estas questões de cunho ético estão menos visíveis e mais sutis nas pesquisas qualitativas. Ao fazer uma análise introdutória sobre o conteúdo destas questões, a autora explica que a base para a elaboração de códigos de ética nas pesquisas que têm por objeto seres humanos tem como origem a área da bioética, cujos pressupostos assumidos nesses modelos foram posteriormente estendidos às ciências humanas

e sociais. Quanto aos procedimentos que devem garantir a qualidade dos estudos qualitativos, aponta que estes:

[...] giram em torno de dimensões tanto de rigor quanto éticas, porque esses procedimentos envolvem não apenas decisões de caráter técnico e atuações 'neutras', mas também relações entre pessoas. (ESTEBAN, 2010, p. 214).

No entanto, continua a autora, mesmo sob os diversos enfoques nos quais podem ser abordados os aspectos éticos, a questão fundamental mantêm-se a mesma: “o que é correto e o que não é, o que é bom e o que não é” (LEINO-KILPI; TUOMAALA, 1989 *apud* ESTEBAN, 2010, p. 215).

No que tange a esta pesquisa, o primeiro cuidado foi com o consentimento dos alunos (com o devido esclarecimento durante as aulas) e formalmente dos pais e responsáveis (mediante assinatura de termos de consentimento livre e esclarecido), de estarem cientes de que as Situações de Aprendizagem desenvolvidas durante as aulas fariam parte concomitantemente de uma pesquisa acadêmica, conduzida pelo próprio professor, com a ciência inclusive dos objetivos relativos a esta pesquisa. Além disso, a autorização dos responsáveis pelos menores seria importante para eventuais publicações de imagens em que os alunos viessem a aparecer, nas quais seria dada a devida atenção para a utilização de nomes fictícios, informação esta também esclarecida aos pais nos termos.

Contudo, a questão ética que considero merecer maiores esclarecimentos foi sobre minha condição de pesquisador simultânea à de professor do grupo de alunos. A preocupação principal sobre este aspecto, conforme os apontamentos anteriores, girou em torno da manutenção do rigor científico nos procedimentos escolhidos em concomitância com preocupações éticas sobre as duas frentes, tanto a pesquisa quanto o ensino.

Hammack (1997 *apud* ESTEBAN, 2010) disserta sobre essa dupla identidade do professor-pesquisador apontando principalmente para os cuidados necessários para com esta atividade, no sentido desta não representar um conflito com a função docente. Entre estes cuidados, está o preparo do professor-pesquisador em assumir os dois papéis sem prejudicar os estudantes.

Contudo, minha leitura, de acordo com os pressupostos teóricos do professor-pesquisador que assumo como referência, é de que as distinções entre a atividade do docente e do pesquisador são sutis, e mais evidentes na diferenciação dos papéis sociais atribuídos a um e outro. Isso porque para o professor, a própria prática é o ambiente de pesquisa/investigação que alimenta as reflexões e põe à prova as decisões pedagógicas escolhidas. Reitero a

afirmação de Stenhouse, para quem a investigação deve ser uma indagação sistemática e autocrítica, sendo que “utilizar a investigação significa realizá-la” (STENHOUSE, 2007, p.38). Ou seja, em minha interpretação, a investigação “ganha corpo” enquanto prática pedagógica, e vice-versa.

Entendo que o suposto conflito do duplo papel, como aponta Hammack (1997 *apud* ESTEBAN, 2010), possa existir quando considerarmos a atividade de pesquisa, mesmo que em estreita associação com a prática, no entanto, ainda assim com autonomia, “desprendível” em relação a esta, o que não é a pretensão nesta pesquisa. Contudo, isso não significa que o conhecimento produzido mediante a presente investigação não possa ser aproveitado em outras situações; pelo contrário, o que ganha foco, além dos resultados específicos, são os conhecimentos produzidos sobre o “*encaminhar*” da pesquisa.

Portanto, em atendimento a questão do que é bom e correto, direcionei esforços no sentido de atender aos princípios éticos tanto na dimensão do direito dos alunos por uma aprendizagem como prioridade no ambiente escolar, como simultaneamente assumir o compromisso de rigor e cientificidade necessários à pesquisa acadêmica.

3.3 O Percurso de Aprendizagem planejado

Optei por desenvolver nas aulas de Educação Física o conteúdo “pular corda”. A experiência positiva com outras turmas em anos anteriores, conforme descrito no Capítulo 1, instigou-me a explorar com mais profundidade as possibilidades no trabalho pedagógico com as mídias no trato deste conteúdo. Considerarei também, a partir da minha própria experiência como docente, que a prática de pular corda conjuga a ludicidade com o estímulo ao desenvolvimento da coordenação e do ritmo, e da cooperação entre os alunos. Além disso, apresenta muitas possibilidades de diversificação. Tudo isso a torna bastante interessante para ser desenvolvida como conteúdo, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Contudo, já havia observado em diversos grupos algumas situações problemáticas; por exemplo, a existência de estereótipos por parte de alguns alunos, como associar o “pular corda” às brincadeiras “de antigamente” ou “folclóricas”. Além disso, muitos alunos consideram pular corda uma brincadeira exclusivamente “infantil” (no sentido de que eles, mesmo ainda crianças, já teriam passado da idade para brincar disso) ou exclusiva do gênero feminino (especialmente os meninos, assim como a “brincadeira de boneca”).

Todavia, como já descrevi anteriormente, no Capítulo 1, em outros contextos socioculturais a prática de pular corda apresenta outras configurações (artes circense, dança de rua, exercício ginástico, esporte institucionalizado), as quais podem ser acessadas pelas mídias. Propiciar a ampliação dos sentidos culturais de uma prática da cultura corporal de movimento, como o pular corda, é objetivo coerente com o projeto de Educação Física que assumimos.

Como já explicitado, todo o processo de investigação ocorreu integrado ao desenvolvimento das aulas. O trabalho com os alunos foi sistematizado em partes, de forma a organizar melhor o que observar e obter de informações relevantes para a geração de dados para a pesquisa. Cabe lembrar que o planejamento inicial do trabalho com os alunos propôs-se sensível às ocorrências do processo, sendo que a flexibilidade nas hipóteses-ação inicialmente pensadas puderam ser garantidas mediante os sucessivos ciclos de ação-reflexão, que envolveram principalmente a observação, descrição e análise para a delimitação das ações seguintes. Nomeei este planejamento de abordagem do conteúdo com os alunos de "*Percurso de Aprendizagem*", o qual, mais do que um "planejamento" tradicional (que prevê antecipadamente todos os acontecimentos), só constitui corpo de fato durante a efetivação do trabalho, e só pôde ser plenamente compreendido após todo o caminho trilhado com os alunos durante determinado período letivo, no qual desenvolvemos as práticas pedagógicas com o conteúdo pular corda. Ao longo desse Percurso de Aprendizagem foram organizadas todas as propostas de trabalho com os alunos, as quais se efetivaram como "atividades" nas aulas. Como o efetivo e concreto desenvolvimento dessas atividades nas aulas implica a existência de fenômenos diversos e simultâneos envolvendo os alunos, professor e ambiente, optei pela denominação "*Situação*" ou "*Situações de Aprendizagem*".

"Situações de Aprendizagem" é uma expressão que empresto de Junqueira Filho (2005), que a utiliza para substituir o uso da expressão *atividades*, sobre a qual tece críticas, por considerá-la inadequada para significar os diversos fenômenos que ocorrem no trabalho pedagógico com os alunos. A opção do autor por essa expressão sustenta-se no reconhecimento de que existem diferentes aprendizagens acontecendo simultaneamente numa prática pedagógica, que não se reduzem a pura e simplesmente colocar as crianças para fazer atividades. Apesar de suas propostas para o uso desta expressão estarem direcionadas especificamente para o trabalho na educação infantil, considero que as mesmas podem ser expandidas para os demais níveis escolares.

Outro argumento do autor é de que o trabalho escolar deve se pautar na constante interação comunicativa entre professor, aluno e o mundo, que se dá a partir dos *conteúdos*-

*linguagens*³⁸ selecionados e articulados pelo professor, que agem como *linguagens geradoras* (expressão do próprio autor) dessa interação comunicativa. Há aprendizagens ocorrendo em diversas direções que não se restringem apenas à aprendizagem que o aluno adquire sobre um determinado conteúdo. Conforme o próprio autor coloca, “a professora e seus alunos são, ao mesmo tempo, sujeitos-leitores e objetos de conhecimento-linguagem uns dos outros” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 19).

Todo esse processo acontece nas Situações de Aprendizagem, cujo emprego, em concordância com o autor, parece-me mais adequado para caracterizar os momentos em que acontecem as diferentes aprendizagens. A expressão "atividades" tem sido comumente empregada, de forma genérica para diversas citações: “as atividades feitas pelos alunos”; “as atividades propostas pelo professor”; “atividades escolares” etc. Assim, compreendo que esta expressão possui um campo semântico limitado para dar conta de significar a pluralidade de expressões que envolvem uma aula, já que seu significado, quando não esclarecido devidamente, reduz-se a ação/execução de tarefas ou então colocar os sujeitos em atividade e não nos oferece mais do que isso.

Além do mais, remete-se mais ao aspecto quantitativo (número de atividades) e pouco se abre semanticamente para o aspecto qualitativo. Ou seja, o uso inadvertido da expressão "atividades" pode deixar de lado indagações como: “qual é a interação do aluno com esta atividade?” ou “o que é possível descobrir sobre as crianças mediante esta atividade?”.

No entanto, esclarece o autor que:

[...] a situação de aprendizagem não é o objeto de conhecimento-linguagem. A situação de aprendizagem é o instrumento, o recurso, a circunstância, a oportunidade prática elaborada pela professora para colocar seus alunos em interação junto a objetos de conhecimento-linguagem que, por um lado, ela considera sejam importantes às crianças – para o conhecimento de si e do mundo, para as intervenções sobre si e no mundo – e, por outro, possibilita à professora ir conhecendo as crianças – pelo que delas aparece, por meio das produções das mesmas em diferentes linguagens, ao interagirem, em situações de aprendizagem, junto aos objetos de conhecimento-linguagem propostos pela professora [...]. (JUNQUEIRA FILHO, p. 55).

Portanto, a opção pela expressão *Situações de Aprendizagem* nesta pesquisa, para referir-se às diversas dimensões e momentos de interação pedagógica com os alunos, visa

³⁸ De acordo com Junqueira Filho (2005), os conteúdos selecionados pela professora no trabalho com os alunos visam um efeito comunicativo, de suscitar o diálogo entre ambos e o mundo, para conhecer os alunos e vice-versa. Portanto, podem ser entendidos também como linguagens. Daí a preferência do autor pelos termos “conteúdo-linguagem” e “objeto de conhecimento-linguagem”.

resolver este dilema ao permitir falar sobre um momento (uma situação, que já se pressupõe ativa) que não se restringe apenas à execução de uma atividade pelos alunos que foi incentivada pelo professor. Busquei assim uma significação mais ampla, de maior adequação e abertura no reconhecimento e na abrangência de outras aprendizagens que estiveram em cena.

Para o desenvolvimento do Percurso de Aprendizagem com os alunos, buscando contemplar aprendizagens que considero relevantes acerca do conteúdo nesta etapa escolar, foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) conhecer e vivenciar formas diferenciadas de pular corda (por exemplo, com uma corda pequena, com uma corda grande, com duas cordas, ao ritmo de músicas e cantigas); ii) identificar esta prática em diferentes contextos (como brincadeira, como esporte, como espetáculo); iii) reconhecê-la como uma prática que pode ser vivenciada por pessoas de ambos os sexos e diversas idades; iv) estabelecer relações da prática de pular corda com benefícios e malefícios à saúde do indivíduos e à aptidão física (limitando-se aqui aos aspectos biológicos); e v) estabelecer relações entre a prática do pular corda e a cultura midiática.

Ao longo do Percurso buscou-se explorar as dimensões preconizadas pelos estudos de Mídia-Educação, quais sejam, os contextos metodológico, crítico e produtivo. A seguir, apresento o planejamento inicial do Percurso de Aprendizagem, previamente composto por quatro Situações de Aprendizagem que por sua vez abrangem algumas hipóteses-ação de trabalho com os alunos.

3.3.1 Primeira Situação de Aprendizagem: conhecendo o que os alunos sabem sobre o conteúdo

Neste início de Percurso de Aprendizagem tive como objetivo, por intermédio da observação direta e registro em diário de campo, diagnosticar os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre o conteúdo “pular corda”: se já sabiam pular, se gostavam etc. Esta situação de aprendizagem seria contemplada por dois momentos distintos:

- a) Vivências e brincadeiras de pular corda. Aqui seriam observados quais tipos de brincadeiras eles conheciam, com eventuais estímulos e sugestões de minha parte quando necessário.
- b) Roteiro de perguntas dissertativas a serem respondidas pelos alunos e elaboração de um desenho que representasse o conteúdo/tema.

As questões sugeridas neste roteiro seriam as seguintes: O que sabem sobre pular corda? Como podemos participar desta atividade? O que acham dela? Quem pode participar desta atividade? Você sabe pular corda? Onde você aprendeu? Quem te ensinou?

3.3.2 Segunda Situação de Aprendizagem: pesquisando sobre o conteúdo

Nesta situação de aprendizagem seria solicitado aos alunos que realizassem na internet uma pesquisa de vídeos e informações relacionadas ao pular corda. O objetivo era o aumento no repertório de informações sobre este conteúdo. Seria solicitado que esta pesquisa fosse feita como tarefa de casa; no entanto, se necessário, ela seria realizada também na sala de informática da escola, em respeito aos alunos que não possuíssem acesso à internet em suas casas. Seria entregue então um roteiro para auxiliar a pesquisa, com os devidos cuidados para não cercear a liberdade dos alunos. Feita a pesquisa, os alunos produziram um registro das atividades, em forma de depoimento escrito e roda de conversa, para em seguida montarmos um painel que registrasse e sistematizasse o que foi encontrado e considerado interessante. Os vídeos seriam assistidos por todos juntos na sala de informática. A geração de dados se daria mediante a observação do comportamento dos alunos e um devido registro em diário de campo, com intuito de avaliar se a situação de aprendizagem proporcionou ou não a aquisição de novos conhecimentos e os motivou a se envolverem na prática do pular corda.

3.3.3 Terceira Situação de Aprendizagem: vamos brincar de pular corda?

O objetivo aqui seria vivenciar novas possibilidades da prática de pular corda, tendo a hipótese de que as referências (imagens, informações etc.) que os alunos obtiveram com a pesquisa pudesse potencializar este processo. Seria feito um resgate do que foi encontrado nas pesquisas para então organizarmos a classe da forma mais adequada para experimentar as novas referências a cerca do conteúdo. Alguns alunos seriam incumbidos de fazer fotografias e filmagens dos colegas. Para isso, poderíamos utilizar tanto uma máquina digital como aparelhos celulares dos próprios alunos que possuíssem esse recurso. Eu observaria então de que forma a relação dos alunos com a prática de pular corda sofreu alterações; ou seja, se as experiências anteriores puderam estimular a motivação e a produção de novos significados aos alunos.

3.3.4 Quarta situação de aprendizagem: elaborando um material audiovisual

Como fechamento do Percorso de Aprendizagem, pensei em propor aos alunos uma tarefa mais complexa. Ao dividir os alunos em grupos, solicitar que cada grupo elabore uma vídeo-aula que “ensine” uma modalidade de pular corda a um público fictício. Queria com isso, além de estimular os alunos a lidarem com a linguagem audiovisual, que houvesse um exercício de sistematizar e problematizar os conhecimentos adquiridos nas Situações de Aprendizagem anteriores. Acreditava que o desafio de uma situação na qual teriam que produzir um material audiovisual para ensinar outras pessoas a pular corda de determinada maneira, fosse capaz de motivá-los além de favorecer, como já foi dito, a sistematização e problematização dos conhecimentos sobre esse conteúdo. Acompanharia então todos os grupos e auxiliando sempre que necessário, tomando cuidado para não comprometer o protagonismo dos alunos na tarefa. Por meio de observação e coleta de depoimentos, procuraria avaliar como utilizaram os equipamentos disponíveis, e como compreenderiam e significariam o conteúdo abordado. Seria pedido também que os alunos fizessem um novo desenho para que pudesse observar, mediante esta linguagem, se novas referências surgiriam acerca do conteúdo com relação ao desenho feito na primeira situação de aprendizagem.

3.4 Considerações sobre o Percorso de Aprendizagem

Conforme mencionei, o Percorso de Aprendizagem supõe flexibilidade e sensibilidade para as ocorrências e respostas dos alunos nas diferentes situações. No entanto, o eixo central deveria compatibilizar-se com os interesses de ensino e de pesquisa, de modo a permitir tanto a apropriação do conteúdo por parte dos alunos, como investigar as questões colocadas, ou seja, como as mídias podem contribuir para a atualização dos conteúdos nas aulas de Educação Física. Ademais, não poderia ser esquecido que, tanto no foco do ensino como no da pesquisa, a preocupação essencial é com a melhoria da prática pedagógica. Com essas premissas, busquei garantir então o reconhecimento dos fatores de imprevisibilidade e complexidade presentes em qualquer contexto escolar. Por exemplo, valorizar o protagonismo dos alunos ao não estipular com rigidez a quantidade de aulas necessárias para que os alunos cumprissem o que foi proposto a contento, nem exigir que os objetivos pré-definidos fossem de fato alcançados, nem supor que as Situações de Aprendizagem planejadas seriam realmente as mais adequadas. Então, o Percorso de Aprendizagem descrito figura, nos termos

de Stenhouse (2007) como um *currículo hipotético*. Ao assumir este conceito de investigação que exige ver a ação educativa como hipotética e experimental, o próximo passo foi o desenvolvimento deste Percurso de Aprendizagem com o intuito de comprovar ou adequar minhas hipóteses.

Para melhor visualização do que foi planejado de início, apresento o Quadro 1, a seguir, que sintetiza os objetivos, estratégias, atividades e instrumentos de aquisição de informação de cada situação de aprendizagem (SA).

Quadro 1 – Síntese do Percurso de Aprendizagem

Percurso de aprendizagem			
	Objetivo	Estratégias	Instrumentos de aquisição da informação
1ª SA	* Verificar o que os alunos sabem sobre a prática de pular corda.	* Vivência e experimentação na quadra de brincadeiras de pular corda; * Roteiro de perguntas sobre conhecimentos gerais a respeito do conteúdo; * Elaboração de um desenho sobre o tema.	* Observação direta do professor; * Anotações em diário de classe; * Filmagem das aulas; * Respostas dos alunos; * Análise dos desenhos.
2ª SA	* Ampliação do repertório de conhecimentos sobre o conteúdo.	* Pesquisas na internet em casa e na escola de vídeos e informações.	* Assistência dos vídeos na escola; * Construção de um painel com as informações encontradas; * Observação do envolvimento dos alunos com atividade;
3ª SA	* Experimentar as novas referências sobre o conteúdo adquiridas através da pesquisa.	* Organização de brincadeiras individuais ou em grupo de pular corda.	* Fotografias e filmagens feitas pelos próprios alunos; * Observação do envolvimento dos alunos com a atividade
4ª SA	* Estimular a capacidade criativa na utilização das mídias disponíveis para a elaboração de um vídeo; * Problematizar os conhecimentos recém-adquiridos.	* Divisão de grupos para elaboração de uma vídeo-aula ensinando uma modalidade de pular corda; * Acompanhamento participativo nas produções; * Coleta de depoimento dos alunos sobre a experiência. * Elaboração de um desenho sobre o tema.	* Análise do envolvimento dos alunos com a atividade; * Análise das produções áudio visuais; * Análise dos depoimentos coletados. * Observação comparativa do primeiro com o segundo desenho.

3.5 Estratégias de avaliação do Percorso de Aprendizagem

Entendo que, para os propósitos desta investigação, assim como para o ensino de qualquer disciplina escolar, as aprendizagens dos alunos precisam ser avaliadas. O que mudou em relação a uma situação inicial? Neste caso específico, o que mudou, para os alunos, em relação ao “pular corda”? Além disso, as estratégias de avaliação que foram adotadas precisam ser coerentes com os pressupostos, a configuração do Percorso de Aprendizagem e também com a minha condição de um “professor-pesquisador”, que deve ter compromisso com a aprendizagem de seus alunos e com a produção de conhecimentos para a comunidade acadêmica.

Os estudos sobre a avaliação no ensino têm apontado uma perspectiva ideal do seu uso para a “ênfase ao diagnóstico da aprendizagem, à explicação de suas causas e ao julgamento do valor que as realidades diagnosticadas têm” (GIMENO-SACRISTÁN, 1998, p. 299). O empenho está em suplantando avaliações objetivas que se traduzem na medição do rendimento dos alunos com base em modelos e critérios generalizados, cuja finalidade é voltada mais para a classificação dos alunos do que para proporcionar informações contextualizadas aos professores sobre a aprendizagem dos alunos. Ao apontar as fragilidades do excesso de cientificidade na avaliação, no sentido de padronizar objetivos, técnicas e procedimentos (atitudes que distanciam a contribuição deste recurso sobre realidades complexas e com características peculiares), Gimeno-Sacristán (1998) atribui grande importância ao papel do professor, entendendo que sua tarefa deve ser muito mais ampla do que a de um aplicador de provas e testes pontuais e classificatórios. Cabe a este a escolha adequada dos procedimentos, da forma de condução e, principalmente, da valoração das informações obtidas, e assim Gimeno-Sacristán (1998, p. 302) define avaliação:

[...] o processo por meio do qual professores/as, já que são eles que a realizam, buscam e usam informação de numerosas fontes para chegar a um julgamento de valor sobre o aluno/a em geral ou sobre alguma faceta em particular do mesmo. (GIMENO-SACRISTÁN, 1998, p. 302).

A tarefa pedagógica que me propus a empreender com esta pesquisa não pôde ater-se apenas à avaliação do que os alunos aprenderam, mas com igual importância devo-me atentar com a avaliação das estratégias de ensino utilizadas. Se a primeira poderia indicar quais as contribuições o Percorso de Aprendizagem realizado ofereceu ao conhecimento dos alunos, a segunda possibilitaria avaliar em que grau/nível (ou “de que forma”, para não expressar o

sentido de medição) foi possível uma abordagem do conteúdo curricular mediante a incorporação dos componentes midiáticos, seja como instrumentos, seja como elementos incorporados ao próprio conteúdo.

Reforço que a avaliação do Percurso de Aprendizagem não diz respeito única e exclusivamente à investigação acadêmica, mas também à ação docente, conforme os pressupostos da pesquisa-ação. No caso da prática docente, a avaliação é um recurso para melhorar os processos pedagógicos e para tomada de consciência sobre a prática (GIMENO-SACRISTÁN, 1998, p. 297).

Na definição de avaliação citada anteriormente, o autor destaca o termo *juízo de valor*, o que amplia o significado de avaliar para algo além da atribuição de notas:

A avaliação adotou o sentido de ser um *juízo de valor* que recai sobre algo, prévia descrição da realidade observada, ressaltando a qualidade de ser um processo de *valorização* que considera circunstâncias do objeto avaliado e critérios de valor. (GIMENO-SACRISTÁN, 1998, p. 302).

Continuando nas palavras do autor:

A própria ideia de avaliação inclui a valorização, no sentido de que implica não apenas a identificação do grau em que um estudante possui um certo traço ou o nível em que sua conduta se modificou, mas que também se valoriza a adequação dos resultados obtidos em relação aos critérios ou objetivos desejáveis. Isso significa que se refere a valores, a ideais educativos, que não deixam de ser construções aceitas em determinados momentos por grupos de indivíduos, sobre os quais existem acordos e discrepâncias. A objetividade positivista é uma ilusão impossível, o que não equivale a se instalar no terreno da arbitrariedade. (GIMENO-SACRISTÁN, 1998, p. 302).

Nesse caso, a complementaridade metodológica de instrumentos e perspectivas é aceita para realizá-la (uma espécie de “ecletismo metodológico”), desde que sejam bem orientados e conduzidos em prol de maior consciência sobre o curso dos processos e resultados educativos. Tentei deixar o mais claro possível as intenções da cada atividade e que tipo de informações busquei obter durante a descrição do percurso. Os procedimentos avaliativos, seguindo orientações de Gimeno-Sacristán (1998), basearam-se sobre os seguintes momentos: *aquisição da informação; elaboração de informação; e expressão de um juízo a partir da informação coletada*. Para a aquisição de informação, foram utilizados meios e técnicas que julgamos mais adequados para o propósito de cada situação de aprendizagem. Entre estes, foram utilizados principalmente a observação direta das ocorrências e comportamentos dos alunos durante as Situações de Aprendizagem com

respectivas anotações em diário de classe, filmagens, registros pessoais e produções dos alunos, execuções de tarefas, entre outros. Em seguida, era feita uma elaboração das informações mediante uma análise e sistematização destas com a finalidade de ponderar o que podia ser considerado relevante para a geração dos dados. Um terceiro momento foi o de valorar estes dados, sobre os quais utilizei as mudanças no comportamento dos alunos ao longo do percurso que puderam oferecer indicativos para responder às indagações formuladas no problema de pesquisa.

Convém deixar explícito o entendimento de que a prática educativa possui uma realidade complexa e multifacetada, sendo o ato de avaliar inevitavelmente uma ação na qual quem avalia acaba por privilegiar alguns aspectos, considerados mais relevantes, em detrimento de outros. É uma consciência de que “a avaliação seleciona e limita a realidade valorizada; tenha-se ou não consciência dessa decisão, explicitem-se ou não os critérios da redução realizada” (GIMENO-SACRISTÁN, 1998, p. 305). Para concluir este tópico, no intento de fazer caminhar juntas prática pedagógica e investigação, minha análise avaliativa teve então como focos principais e recortes específicos: (i) a observação do que os alunos aprenderam (em relação a uma situação inicial); e (ii) se foi possível, até que ponto e de que forma, considerar que as mídias foram incorporadas no trabalho pedagógico que desencadeou essas aprendizagens.

4 EM CAMPO: DO PLANEJADO AO REALIZADO E DO REALIZADO AO REFLETIDO

Eu não sou daqueles que planifica demais o filme, não sou engenheiro da coisa, sou mais um artista plástico disso. Eu preciso me colocar filosoficamente diante de uma história, mas é de uma maneira meio caótica mesmo, chego aberto. Eu vou fazendo alianças, o filme está mutante o tempo inteiro. É planejado, mas não é rigoroso, tudo pode mudar se um fato novo aparecer na filmagem.

(Beto Brant, cineasta brasileiro)³⁹

Busquei até aqui deixar explícito que esta pesquisa buscou a produção de conhecimentos acadêmicos por meio de uma experimentação pedagógica. Esta, contudo, ao mesmo tempo em que possuiu uma serventia à pesquisa, fez parte também de uma proposta curricular prevista para o ano letivo escolar e pertencente a um contexto formal de trabalho com os alunos. Em minhas opções metodológicas essa condição já estava prevista, assim como demandou compatibilidade entre a prática pedagógica e a prática da pesquisa.

Outro pressuposto fundamental, presente e destacado nas opções de encaminhamento da pesquisa, foi a flexibilidade do planejamento inicial e sua sensibilidade face às contingências e situações imprevisíveis durante o processo. Conforme indicado, qualquer planejamento inicial tratar-se-ia de uma hipótese-ação, ou seja, algo comprovável (ou não) apenas mediante a efetiva realização das Situações de Aprendizagem, sua cuidadosa observação e análise. De toda sorte, teríamos ainda que considerar que nossas expectativas poderiam ser alcançadas de formas diferenciadas.

Retorno a esta questão porque o que aconteceu durante o percurso diferiu em diversos pontos do que foi inicialmente planejado, o que era esperado e de certa forma desejado. Reconhecer a prática pedagógica como um conjunto de contingências e situações inusitadas é dar o devido valor às peculiaridades do contexto e às singularidades dos grupos. Estes são requisitos importantes nas pesquisas qualitativas em Educação e que estão diretamente explicitados nos pressupostos da pesquisa-ação e do professor-pesquisador.

³⁹ Trecho recortado da entrevista do cineasta à revista *Caros Amigos*, ano XVI, nº 185/agosto de 2012)

Creio que, caso não fosse assim numa pesquisa de experimentação pedagógica, ou seja, nada mudasse do que foi pensado *a priori* em função do que ocorreu em campo, seriam duas as explicações possíveis: ou o pesquisador “aplicou” rigorosamente seu planejamento, desconsiderando então os aspectos contextuais e singulares do ambiente de pesquisa; ou então, sem o devido esclarecimento no texto final, apresenta apenas o desenvolvimento do processo, solapando as sistematizações iniciais e os reflexos das contingências no andamento da pesquisa. Creio que, eticamente, estes procedimentos não são aceitáveis nas pesquisas qualitativas.

Portanto, após ter apresentado o planejamento inicial do Percurso de Aprendizagem no Capítulo 2, apresento agora neste capítulo o que foi efetivamente realizado. Minha intenção é deixar presente no texto as percepções que culminaram em ajustes durante percurso. Como propõe o conceito de professor-pesquisador, o profissional está em constante formação ao longo do exercício de sua profissão, aprimorando observações e auto-observações, tendo contato com novos referenciais teóricos, novas experiências. Essa dimensão do exercício da profissão de fato ocorreu comigo enquanto professor e, no papel de pesquisador, precisava e alguma forma dar vida a este empreendimento no texto final da forma mais fidedigna possível.

Assim, apresento a seguir alguns dados referentes aos hábitos de consumo de mídias dos alunos participantes, obtidos mediante questionário, em etapa da pesquisa que precedeu o início do Percurso de Aprendizagem hipoteticamente pensado. Em seguida, será apresentado o que efetivamente se realizou, por intermédio das descrições das Situações de Aprendizagem.

4.1 Os hábitos de consumo de mídias dos alunos

A primeira etapa da pesquisa consistiu em identificar as relações midiáticas compartilhadas pelos alunos. A partir das informações, obtidas mediante questionário respondido pelos pais, mães ou responsáveis, pude conhecer um pouco melhor o contexto e a rotina de exposição e consumo das mídias por parte deste grupo participante da pesquisa, no caso, sob a perspectiva dos pais. Creio que tal conhecimento pode auxiliar no planejamento do Percurso de Aprendizagem e na opção por estratégias mais contextualizadas ao cotidiano desse grupo. Um estudo piloto foi feito anteriormente com outra turma na mesma escola

(CAMILO; BETTI, 2010). Apliquei novamente este mesmo questionário com a turma atual, acrescentando outra estratégia para obter mais informações. Realizei então uma “roda de conversa” com o intuito de conhecer, pela própria fala dos alunos (e não apenas pelas informações fornecidas pelos pais, como no estudo piloto) quais são suas relações com as mídias.

Logo no início do ano letivo, aproveitei a primeira reunião com os pais para esclarecer sobre os objetivos da pesquisa, solicitar as autorizações e o preenchimento do questionário, que seria entregue posteriormente para os alunos, com o pedido de devolução o mais breve possível. Os questionários foram recebidos até duas semanas após sua entrega.

No momento desta etapa, a turma era composta de 28 alunos (dois haviam sido transferidos), porém 26 (93%) foi o número de questionários devolvidos. Mães, pais e avôs estão entre os respondentes. Destes, as mães representam o grupo majoritário, responsáveis por 17 dos questionários respondidos, seguidos de 5 respondidos pelos pais e 4 por avôs.

Tabela 1 - Idade dos respondentes

Faixa Etária	n	%
De 20 a 25 anos	0	0%
De 26 a 30 anos	4	15%
De 31 a 35 anos	8	31%
De 36 a 40 anos	3	12%
De 41 a 45 anos	5	19%
De 46 a 50 anos	2	8%
De 51 a 55 anos	0	0%
De 56 a 60 anos	2	8%
Mais de 60 anos	2	8%

A Tabela 1 apresenta a idade dos respondentes. É possível observar uma distribuição em diversas faixas, com uma proporção levemente maior na faixa dos 31 a 35 anos.

Tabela 2 - Grau de escolaridade dos respondentes

Escolaridade	n	%
1° grau - completo ou incompleto	2	8%
2° grau - incompleto	3	12%
2° grau - completo	19	73%
3° grau - incompleto	1	4%
3° grau - completo	1	4%

Quanto ao grau de escolaridade dos respondentes, apresentado na segunda tabela, pode-se destacar que a grande maioria, 19 pessoas (73%), indicou possuir uma escolaridade média, com o restante dos respondentes dispersos nas demais categorias.

A questão referente à tabela 3 teve o intuito de saber quais e quantos equipamentos ligados à comunicação e mídia as famílias possuem em casa. Os resultados não apresentaram grandes novidades em relação ao que já se sabe sobre as residências brasileiras, como a presença da televisão na quase totalidade dos lares (no caso dos alunos em foco, 100%). No entanto, outras informações possibilitam melhor compreender o contexto em que vivem os alunos desta turma, do ponto de vista de exposição e consumo das mídias, como pode ser visto a seguir.

Tabela 3 - Equipamentos de comunicação e mídia disponíveis nas residências

Equipamento	Entre os que responderam afirmativamente:							
	Sim		apenas 1		apenas 2		3 ou mais	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Televisão	26	100%	2	8%	16	62%	8	31%
Video Game	21	81%	19	90%	2	10%	0	0%
Celular	24	92%	1	4%	6	25%	17	71%
Computador	23	88%	14	61%	6	26%	3	13%
Câmera fot. digital	20	77%	17	85%	3	15%	0	0%
Aparelho de DVD	24	92%	10	42%	13	54%	1	4%
Telefone fixo	26	100%	24	92%	2	8%	0	0%
Aparelho de som	19	73%	15	79%	3	16%	1	5%
Ipod/Mp3	4	15%	2	50%	2	50%	0	0%
Filmadora	5	19%	4	80%	1	20%	0	0%
Outros	0	0%						

De acordo com as informações, mais de 90% das residências possuem dois ou mais televisores em casa, um componente midiático que há muito tempo deixou de ser um artigo de luxo. No entanto, diversas outras mídias foram assinaladas pela maioria dos respondentes. O videogame e o computador estão presentes em mais de 80% das casas. No caso do computador, 40% das residências possuem duas ou mais dessas tecnologias. O telefone fixo, o aparelho de som e o DVD também foram amplamente indicados, com destaque a este último, tecnologia que mais da metade das residências possuem entre dois ou mais aparelhos.

Contudo, no aspecto quantitativo, destaco significativamente o celular. Apenas dois declararam não possuir, porém, curiosamente, 70% dos respondentes declararam haver três ou mais desses aparelhos em suas respectivas residências. Considero que, dentre a diversidade de

mídias e avanços tecnológicos, que ganham cada vez mais espaço e proximidade do público consumidor, os celulares se destacam pela portabilidade e capacidade de convergência de diversos tipos de mídias integrando, no mesmo aparelho, televisão, computador, rádio, videogame, máquina fotográfica, entre outras possibilidades. Tamanho potencial tecnológico, somado aos preços mais acessíveis, parece agradar muito seus consumidores. Não seria nada absurdo dizer que no cotidiano de muitos dos usuários destes aparelhos celulares, a função menos utilizada seja a de se comunicar oralmente com outra pessoa.

Ressalto, de acordo com estas informações, não apenas a variedade de componentes midiáticos dos quais essas famílias usufruem, mas também o aspecto quantitativo, principalmente das mídias de tecnologia digital, já que para grande parcela dos respondentes, o que me chama a atenção não é a variedade de mídias, mas, sobretudo, a quantidade de algumas dessas tecnologias no núcleo familiar.

Em termos gerais, nos limites do que pode ser observado nos dados gerados até o momento, já é possível afirmar que essas famílias possuem bastante envolvimento com diversas mídias, pelo menos no âmbito instrumental. Se for considerado que o consumo destes componentes não se dá apenas nesse plano, já que em sua essência está a veiculação e o compartilhamento de informações entre usuários, além do reconhecimento de que estas informações podem servir de referência na construção dos modos de representação/significação do mundo por parte dos alunos, justifica-se a fundamental importância de a escola compreender o "universo de relações midiáticas" em que vivem seus alunos, no sentido de aproximar seu trabalho pedagógico. Cabe conhecer então informações mais específicas sobre as características e a intensidade destas relações.

A tabela 4 apresenta os dados das respostas dos pais sobre quatro perguntas: se a família possui televisão à cabo/paga; se possui internet; se a criança possui televisão no quarto; e se possui computador no quarto. Considero tais perguntas pertinentes pelo entendimento de que estas formas de consumo e exposição às mídias proporcionam envolvimento diferenciados dos usuários com estes aparelhos, tanto na dimensão instrumental como na de conteúdos.

Tabela 4 - Presença de conexão com internet, televisão a cabo/paga e televisão e computador nos quartos das residências

Questão	Responderam afirmativamente	
	n	%
Possui televisão a cabo/Paga?	15	58%

Possui internet em casa?	21	81%
Seu filho (a) ou menor pelo qual é responsável possui televisão no quarto?	14	54%
Seu filho (a) ou menor pelo qual é responsável possui computador no quarto?	7	27%

Como se vê, mais da metade das residências possuem televisão à cabo/paga. No entanto, esta quantidade foi superada pelo número de residências que possuem internet em casa. Dos 26 respondentes, apenas cinco não possuem. Um número que pode ser considerado elevado, se levado em conta dados de uma pesquisa sobre tecnologias de informação e comunicação em domicílios com crianças, realizada em 2009, apontando que apenas 25% dos lares em território brasileiro há ao menos um computador, seja *desktop* ou portátil⁴⁰.

Uma possível explicação para o alto índice de respostas afirmativas para ambas as perguntas talvez seja a série de mudanças nas telecomunicações. Com a popularização desses serviços no Brasil, que antes eram oferecidos separadamente por diferentes empresas e agora são oferecidas em conjunto através de uma única rede, hoje são oferecidos através de pacotes que incluem tanto canais fechados, como o acesso à internet e linha telefônica por preços muito mais acessíveis⁴¹.

Se há um "pré-conceito" em relação aos alunos de escolas públicas, classificando-os genericamente como provenientes de famílias de baixa renda, com a correspondente dedução de que não teriam condições financeiras para adquirir bens supostamente de "luxo" (como o computador e a televisão paga), certamente não parece ser o estereótipo mais adequado ao perfil das famílias dos alunos aqui em foco. Pelo contrário, ao que tudo indica, estas famílias possuem condições econômicas significativas e são grandes consumidoras de diferentes produtos midiáticos.

A Tabela 5 apresenta informações sobre como os pais relataram o cotidiano de seus filhos em cada período do dia⁴², em relação à exposição e consumo das mídias. Estas informações permitem mensurar, mesmo que de forma bastante superficial, em que medida se dá esta exposição e consumo. Para facilitar a construção de uma tabela inteligível, agrupei as

⁴⁰ Pesquisa intitulada "TIC-crianças". Disponível em: <<http://www.cetic.br/publicacoes/>> acesso em: novembro/2011.

⁴¹ Fonte: Associação das donas de casa, dos consumidores e da cidadania - ADOCON-SC. Disponível em: <<http://www.adocontb.org.br/index.php?codwebsite=&codpagina=00016024>>. Acesso em 24/06/2012.

⁴² No questionário, foi incluído o período da manhã, mas como é o período no qual os alunos estudam - e foi o que todos os pais indicaram - desconsidere na tabulação.

respostas em 3 categorias: atividades diversas, sem a presença de mídias; citação da televisão; e citação do videogame e/ou computador. As atividades diversas, sem menção às mídias, que foram as mais citadas incluem: ir à igreja, dormir, fazer a tarefa, brincar na rua, ir para a casa da avó e ajudar em casa. Nenhuma outra mídia, além da televisão, videogame e computador, foi citada pelos respondentes. Algumas respostas mencionavam tanto a presença da televisão como do videogame e computador na rotina para o mesmo período. Optei por colocá-las na categoria “videogame e/ou computador”.

Tabela 5 - Rotina dos filhos(as), conforme período

Período	n	%
Tarde		
Diversas, sem mencionar mídia	11	42%
Televisão	5	19%
Videogame e/ou computador	9	35%
Noite		
Diversas, sem mencionar mídia.	5	19%
Televisão	15	58%
Videogame e/ou computador	5	19%
Finais de semana		
Diversas, sem mencionar mídia.	20	77%
Televisão	1	4%
Videogame e/ou computador	3	12%
Outras		
Respostas rasuradas ou incompletas	2	8%

É notável o fato dos dados indicarem que o videogame e/ou computador, ao invés da televisão (exceto no período noturno), predomina nas atividades que envolvem mídias. Sem dúvida, um indicador da preferência das crianças pelas novas tecnologias, que possibilitam mais interação e um papel mais ativo do usuário, bem como a convergência de mídias no mesmo equipamento (por exemplo, é possível assistir a filmes tanto no videogame como no computador). São dados interessantes e positivos que, no entanto, não isentam reflexões mais críticas sobre o tipo de conteúdo sobre o qual os alunos obtêm acesso e fazem uso desta interatividade.

As informações indicam que, na percepção dos pais, os alunos que utilizam o computador ou jogam videogame fazem isso majoritariamente no período da tarde, e a assistência à televisão predomina no período noturno, talvez porque seja esta uma atividade

que reúne toda a família. Também chama atenção que, nos finais de semana, aumentou consideravelmente (de 42% ou 19% para 77%) o envolvimento dos alunos com atividades diversas, diminuindo, conseqüentemente a ocupação do tempo com televisão, computador e/ou videogame. Em dois questionários esta pergunta não estava respondida, talvez por incompreensão da mesma pelo respondente.

A Tabela 6 apresenta os dados das informações prestadas pelos pais a respeito do número de horas de assistência televisiva por parte dos seus filhos.

Tabela 6 - Horas diárias de assistência televisiva dos filhos

Período	n	%
Dias da semana		
Menos de 1 hora	0	0%
De 1 a 2 horas	6	23%
De 3 a 4 horas	10	38%
De 5 horas ou mais	9	35%
Finais de semana		
Menos de 1 hora	1	4%
De 1 a 2 horas	3	12%
De 3 a 4 horas	4	15%
De 5 horas ou mais	14	54%
Férias		
Menos de 1 hora	0	0%
De 1 a 2 horas	5	19%
De 3 a 4 horas	4	15%
De 5 horas ou mais	10	38%
Outras		
Respostas rasuradas ou incompletas	5	19%

Conforme se pode observar, nos dias úteis, 73% dos alunos assistem 3 ou mais horas de televisão diariamente, sendo que destes, 35% assistem 5 horas ou mais. Nos finais de semana, essa percepção dos pais de alta assistência televisiva se mantêm, no entanto, com mais da metade declarando que estes assistem de 5 horas ou mais de televisão por dia. No período de férias, apesar da diminuição dos números, a maioria dos alunos mantêm esta quantidade de assistência televisiva observada aos finais de semana. Percebe-se então que os alunos, de modo geral, mesmo dando preferência às novas tecnologias, dispõem grande parte de seu tempo na atividade de assistir televisão. Cinco questionários não tiveram esta

pergunta respondida adequadamente, visto que alguns pais colocaram apenas “sim” nos campos em que deveriam colocar a quantidade em horas.

A Tabela 7, a seguir, apresenta as informações sobre utilização da internet por parte dos alunos, também conforme declarações dos pais.

Tabela 7 - Horas diárias de utilização da internet em casa pelos filhos

Período	n	%
Dias da semana		
Não utiliza	2	8%
Menos de 1 hora	3	12%
De 1 a 2 horas	13	50%
De 3 a 4 horas	5	19%
De 5 horas ou mais	2	8%
Finais de semana		
Não utiliza	2	8%
Menos de 1 hora	1	4%
De 1 a 2 horas	5	19%
De 3 a 4 horas	8	31%
De 5 horas ou mais	4	15%
Férias		
Não utiliza	1	4%
Menos de 1 hora	1	4%
De 1 a 2 horas	5	19%
De 3 a 4 horas	8	31%
De 5 horas ou mais	4	15%
Outras		
Respostas raturadas ou incompletas	4	15%

Observa-se que quase todos os alunos utilizam a internet diariamente. A grande maioria, mais de uma hora por dia. Nos dias úteis, metade dos alunos situa-se na faixa de 1 à 2 horas de uso da internet, sendo que outros 27% a utilizam por 3 horas ou mais. Aos finais de semana, percebe-se um ligeiro aumento nesse tempo de acesso para muitos alunos. Os números nas férias mantêm-se semelhantes aos números dos finais de semana. Ao que parece, nos dias em que os alunos não têm aula, dispensam mais tempo no usufruto deste recurso.

As últimas informações apresentadas reforçam a constatação de que os alunos possuem bastante envolvimento com as mídias. Se com as primeiras informações era possível considerar previamente que este envolvimento se dava pelo menos no âmbito instrumental, agora, de acordo com a carga horária de consumo das mídias em evidência, é possível afirmar

também que os alunos compartilham com bastante intensidade dos conteúdos disponíveis tanto na televisão quanto no computador.

Os dados que apresentam a quantidade de tempo de assistência televisiva indicam que esta é uma das principais atividades do dia na maioria dos alunos. No entanto, os números de tempo de acesso à internet também se mostram significativos. Relacionando os dados, pode-se concluir que uma grande parcela dos alunos dedica a estas duas atividades somadas um tempo do dia igual ou superior ao tempo em que ficam na escola. No entanto, sendo a internet um recurso no qual se encontram acessíveis os recursos de diversas outras mídias (é possível assistir a programas de televisão, jogar videogame, ouvir programas de rádio, músicas), seria interessante conhecer como os alunos usufruem desta rede, que pode oscilar entre diferentes modos, desde o simples entretenimento até a pesquisa para atividades escolares. Como não se chegou a estas questões, ressalto o limite das informações deste questionário, que contemplam apenas a percepção dos pais sobre o consumo dos filhos, o aspecto quantitativo e de tipos de mídias.

A roda de conversa com os alunos forneceu informações muito semelhantes às encontradas nos questionários. Quase todos admitiram dispensarem bastante tempo com as mídias indicadas, e os modos de utilização eram bastante variados, porém majoritariamente voltado para o entretenimento com jogos e vídeos.

Considerado que todos esses dados são suficientes para reforçar a evidente necessidade de aproximação da escola às mídias, já que esses meios certamente competem com a instituição escolar nas influências de comportamento e formação da personalidade. É preciso que a escola compreenda este contexto para que então possa considerar como alternativa utilizá-lo a seu favor.

4.2 Descrição das Situações de Aprendizagem

4.2.1 Situação de Aprendizagem 1: perguntas, vivências e desenhos

O Percurso de Aprendizagem iniciou-se com um roteiro de perguntas, com o qual tive a pretensão de adquirir algumas informações prévias dos alunos a cerca do conteúdo. Estas seriam complementadas logo em seguida com a análise de uma vivência prática de brincadeiras e a elaboração de um desenho representativo sobre o tema. É importante

esclarecer que nossa intenção com essas Situações de Aprendizagem introdutórias não foi diagnosticar com profundidade os conhecimentos que os alunos possuem sobre a atividade de pular corda, mas, a partir das informações adquiridas, conhecer um pouco mais sobre as representações dos alunos sobre este conteúdo. Além do mais, minha experiência como professor levou-me a considerar a hipótese de que, devido ao nível de escolaridade no qual os alunos se encontravam, estes poderiam ainda não possuir um domínio suficiente da linguagem escrita e/ou da produção de desenhos, que os possibilitariam a comunicação, por meio destas formas de linguagem, do que potencialmente gostariam de expressar sobre o assunto. Nesse caso, entendo que a situação exigiu uma atenção especial na interpretação dos materiais, a fim de encontrar indícios e sinais das informações que procuradas.

As questões elaboradas para esta Situação de Aprendizagem foram:

- 1- Você já brincou de pular corda?
- 2- Você sabe pular corda?
- 3- Qual a sua opinião sobre esta atividade?
- 4- O que você sabe sobre pular corda?
- 5- Pular corda é uma brincadeira para quem?

Esta tarefa de perguntas foi concluída em uma aula. Optei por fazer esta dinâmica de perguntas na quadra, e para isso solicitei que os alunos levassem os cadernos e um lápis ou caneta. Alguns alunos demonstraram insatisfação com a perspectiva de usar cadernos na aula de Educação Física. Organizamos um círculo com todos sentados, momento em que expliquei do que se tratava a tarefa que seria solicitada. Introduzi que seriam cinco perguntas, e o mais importante era que respondessem com a própria opinião, sem olhar para o que o colega estaria escrevendo, muito menos adiantar-se em responder em voz alta antes de escrever, para que ninguém fosse influenciado na resposta. Aparentemente, os alunos entenderam a proposta e alguns até se entusiasmaram. Uma aluna perguntou: - *"Posso escrever o que eu quiser então?"* Respondi: *"Desde que seja sobre a pergunta pode, sem olhar o do colega. Cada um tem seu jeito de ver as coisas"*.

Ditei uma pergunta de cada vez, aguardando todos responderem a anterior para ditar a seguinte. Tive a preocupação de elaborar as perguntas da forma mais clara possível para a compreensão dos alunos. No entanto, mesmo assim, alguns não entenderam e perguntaram o que era para ser escrito. Procurei dar o mínimo possível de esclarecimentos sobre o que era para ser respondido para não influenciar as respostas, pois já havia vivenciado, em situações anteriores, que vários alunos facilmente se apegam a qualquer sugestão ou dica dada pelo

professor, comentários dos colegas e, com isso, limitam-se a reproduzir ou atender à sugestão ouvida. Aparentemente, no decorrer da aula, a tarefa foi bem aceita e as perguntas foram respondidas atenciosamente. Houve queixas de alguns alunos, que pediram para realizar outras atividades (diziam estar “perdendo a aula de educação física”, que queriam jogar bola, queima ou fazer alguma outra brincadeira), no entanto, entendo que são queixas que os alunos espontaneamente fazem quando seus gostos não são atendidos e isto não interferiu na minha análise positiva do desenvolvimento da aula. De modo geral, com o devido esclarecimento da finalidade de uma tarefa, eles aceitam bem quando a aula não atende suas expectativas. Após a finalização das respostas, recolhi as folhas para que pudesse analisar posteriormente.

Torna-se interessante buscar um diálogo com a proposta de Junqueira Filho (2005) sobre as Situações de Aprendizagem como momentos não apenas de desenvolvimento de um conteúdo, mas também de leituras mútuas entre os sujeitos envolvidos. Conferi que o conteúdo desenvolvido ganhou os traços de um conteúdo-linguagem, conforme propõe o autor, isso porque observei que os alunos buscaram uma leitura das intenções do professor. Perguntaram sobre a tarefa, se esta se tratava de um prova escrita (o que muitos acharam engraçado, já que se tratava de uma aula de Educação Física), outros questionamentos demonstraram uma nítida intenção de descobrir qual o motivo de estar propondo tal tarefa a eles. Concomitante, durante a aula eu também “lia” os alunos, com a preocupação de observar quais foram as recepções e o envolvimento do grupo, quais estavam mais dispostos, quais estavam insatisfeitos e participando a contragosto. Entendo que consegui um envolvimento do grupo e a disponibilidade para a tarefa, que foi concluída com êxito. Após esta leitura inicial sobre esta proposta, passo a seguir para a análise das respostas dos alunos.

Havia inicialmente pensado em sistematizar as respostas por categorias, com base nas semelhanças e diferenças entre elas. No entanto, após ler o material, constatei uma grande heterogeneidade nas informações. Considerei então que a distribuição das respostas em algumas categorias restringiria as possibilidades de avaliar individualmente as aprendizagens dos alunos ao longo do percurso e em face disso a opção foi manter as respostas individualizadas, sem prejuízo, contudo, de apresentar um quadro geral do grupo.

Entendo que esta mudança na forma de análise dos dados (em relação ao que estava planejado anteriormente) possa ser entendida como um indício de que estou caminhando próximo aos pressupostos teórico-metodológicos do conceito de professor-pesquisador. A nova opção de análise mostrou-me a importância de flexibilizar o percurso, sendo que esta alternativa só teve origem e foi considerada necessária mediante a experiência da Situação de Aprendizagem e a observação das informações fornecidas pelos alunos. Além do mais,

tornou-se mais claro, ao relacionar as primeiras leituras dessa Situação de Aprendizagem com os objetivos do Percorso de Aprendizagem como um todo, a necessidade de estar atento ao que cada aluno expressa, o que mostra indícios de contribuição para minha formação profissional e compreensão do processo educativo.

A heterogeneidade das respostas mostrou-me que a análise apresentada a seguir foi apenas uma das análises possíveis. Foram 27 alunos que participaram desta Situação de Aprendizagem; no entanto, foi possível analisar as respostas de 26 alunos. Nessa turma há uma aluna, que chamarei "Suzana" (nome fictício), que é uma aluna de inclusão⁴³. Embora tenha participado da aula, sua escrita é ininteligível (apenas alguns rabiscos), pois ainda não sabe escrever. Suzana tem autismo e é aluna da escola desde o primeiro ano. Seu grau de interação tem melhorado ao longo dos anos, e o que podemos dizer do seu comportamento é que ela raramente fala e com apenas com algumas pessoas (geralmente alguns colegas de sala). Não se comunica com os professores, que ficam praticamente o ano letivo inteiro sem ouvir sua voz, soma-se à isso que a aluna não tem iniciativa própria para fazer qualquer atividade, precisando sempre ser acompanhada por alguém. Nas aulas de Educação Física, quando solicitada a realizar alguma tarefa, só a faz com o auxílio de algum colega que a acompanha. Durante as atividades, fica acompanhando os colegas e eventualmente "copiando" o que fazem. É bem aceita no grupo e recebe auxílio dos colegas quando preciso. Apesar da tarefa desta aluna não ser aproveitada, participou como os demais alunos das Situações de Aprendizagem procedentes e assim foi possível observar seu envolvimento em outras circunstâncias.

Na primeira pergunta ("Você já brincou de pular corda?"), todos responderam positivamente. Esta resposta era previsível, já que se trata de uma brincadeira bastante comum e que foi conteúdo de ensino em anos anteriores.

Na segunda pergunta ("Você sabe pular corda?"), nenhum aluno respondeu negativamente, embora dois tenham declarado saber "mais ou menos". A maioria dos alunos (16 dentre os 26) disse ter aprendido fora da escola (em casa, com amigos, etc.), enquanto apenas 10 disseram ter aprendido na escola. Uma aluna indicou os dois contextos.

Na terceira pergunta, que pediu a opinião dos alunos sobre a atividade, das 26 respostas, 16 atribuíram a qualidade de "legal" ou "divertido" ao pular corda. Cinco crianças a

⁴³ O nome da aluna é fictício e o termo inclusão é utilizado para referir-se aos alunos com alguma deficiência que estão matriculados na escola formal.

relacionaram com uma atividade saudável, que exercita o corpo e faz perder peso. Uma aluna citou que gosta quando "*não é campeonato*", enquanto outro aluno apontou que é cansativa e "*dá dor na perna*". Dois alunos declararam não gostar, um deles disse que às vezes brinca e o outro disse que é porque "*não tem graça*".

Na quarta questão pude inferir das respostas que algumas crianças não entenderam a diferença em relação à terceira pergunta. Durante a exposição das perguntas, procurei dar ênfase nesta diferença, para que observassem que a terceira pergunta queria saber o que eles acham da brincadeira de pular corda, enquanto a quarta pergunta pedia para que eles informassem quais conhecimentos possuem sobre pular corda. Mesmo assim, algumas respostas ficaram semelhantes. Para 10 alunos, pular corda é uma atividade saudável, para emagrecer. Além das referências diretas à saúde, seis crianças indicaram que pular corda melhora as capacidades físicas, fortalece, deixa ágil, rápido (uma resposta qualifica a brincadeira como "*muita adrenalina*"). Quatro alunos citaram o uso de músicas (cantigas) para pular. Seis alunos indicaram formas diferentes de pular corda além de sete também disseram que é uma brincadeira para mais de uma pessoa ou todo mundo brincar (mas um destes alertou que "*torce o pé*").

Na quinta questão, sobre quem pode brincar de pular corda, 14 responderam que é uma brincadeira para todos, enquanto 13 indicaram ser uma atividade para crianças. Destes, três alunos disseram ser preferencialmente de meninas, enquanto outras duas alunas indicaram ser para crianças e adolescentes, e outra para quem está em ótima saúde.

De modo geral, analiso que a prática de pular corda é bastante popular entre os alunos. Existe uma parcela que a caracteriza como uma brincadeira infantil e poucos têm preconceito de gênero sobre quem pode praticá-la. Foi interessante observar a quantidade de alunos que a relacionam com a saúde, no entanto, também relacionando saúde com emagrecimento. Em contrapartida, não podemos esquecer que um aluno relacionou pular corda com lesões e outro com dores, provavelmente por experiências negativas que tiveram com esta prática no passado.

Não identificamos outras informações referentes à atividade, como por exemplo, diferentes formas de se pular corda. À princípio, as referências dos alunos não vão além das formas mais tradicionais e conhecidas, como pular corda sozinho ou pular enquanto outros colegas a giram de forma simples, e que podem ser incrementadas com as cantigas musicais ou não (poucos alunos citaram a "corda dupla", onde duas cordas são batidas ao mesmo tempo). Para finalizar, fazendo um cruzamento entre as respostas das cinco questões, destacamos as qualidades de "divertido" e "legal" atribuídas à atividade por grande parcela

dos alunos, além de mais da metade deles ter feito referência ao fato de que pular corda é uma brincadeira para ser brincada com os colegas, evidenciando assim que a noção de coletivo predomina na representação dos alunos sobre esta atividade.

Numa segunda aula desenvolvi com os alunos brincadeiras de pular corda na quadra. Conforme já indicado nos procedimentos metodológicos, a intenção também era observar quais relações os alunos estabeleceriam com esta prática em termos de variações, envolvimento, motivação, habilidades motoras, entre outros aspectos.

No início da aula, fiz uma introdução explicando a proposta e fazendo ligação com a aula anterior, na qual eles haviam respondido algumas perguntas. Alguns alunos (observei que eram meninos⁴⁴) não se entusiasmaram com a proposta, porque tinham a expectativa de jogar futebol.

Na quadra, disponibilizei o material – várias cordas, de diferentes tamanhos – e orientei os alunos para que desenvolvessem brincadeiras de pular corda como quisessem, à vontade. O intuito com esta orientação foi favorecer, à princípio, também seguindo a proposta metodológica, o protagonismo dos alunos em relação às brincadeiras, no sentido de deixar ao critério dos mesmos a escolha, a forma de organização, os agrupamentos entre colegas e como cada um iria participar. A partir disso, meu envolvimento foi de garantir a proposta temática da aula e o envolvimento de todos nas atividades.

Alguns alunos demoraram a se envolver na aula. A princípio, observei que eram aqueles que não sabiam pular corda. Uns sentavam pelos cantos insatisfeitos, enquanto outros tentavam convencer colegas a brincar de outras formas, como cabo de guerra, duelo de chicotes etc. Nesses casos, intervinha incentivando para que estes entrassem em algum grupo ou então pedindo para que outros colegas os convidassem a participar. Aparentemente, os

⁴⁴ Usualmente, na intenção de compreender alguns comportamentos e atitudes dos alunos, faço uma análise a partir das categorias "sexo" e "gênero", pois tenho observado que são categorias possíveis de serem construídas para o entendimento do comportamento dos alunos nesta faixa etária. De um modo geral, é este agrupamento (seja por motivos culturais ou outros) que se delinea no cotidiano das aulas. Observo também que a identidade de gênero influencia as preferências e comportamentos dos alunos durante as aulas e no relacionamento com os colegas. Sousa e Altmann (1999) discutem essa formação do gênero como construção social e as implicações nas aulas de Educação Física. Contudo, friso que considero que esta forma de agrupamento não é suficiente nem a mais adequada para dar conta do reconhecimento de diferentes subjetividades. Não utilizarei este tipo de categorização como referência básica ao longo do percurso de aprendizagem, principalmente porque vários alunos, inclusive desta turma, não se encaixam neste tipo de agrupamento por apresentarem outros interesses (por exemplo, alguns meninos não se interessam tanto por futebol, nem por atividades que geralmente envolvem as meninas; algumas meninas não se interessam das brincadeiras que as outras estão brincando; alguns alunos gostam de brincar sozinhos, etc.).

agrupamentos para as brincadeiras seguiram o critério de relações de afinidade entre eles. Cada grupo de amigos pegava uma ou mais cordas e então decidiam como iriam brincar.

Mesmo que poucos tenham indicado a brincadeira de pular corda como uma brincadeira essencialmente de meninas, observei uma maior afinidade e domínio desse grupo sobre a prática. Eram elas que se envolviam mais facilmente e gerenciavam as brincadeiras, fato que geralmente não ocorre em outras atividades. Foi de um grupo de meninas que surgiu a iniciativa de usar duas cordas para brincar do que chamam de “corda dupla” (duas cordas girando ao mesmo tempo para alguém pular, uma após a outra). Contudo, elas ainda não sabiam pular corda dessa maneira, e nem as que estavam batendo as cordas conseguiam fazê-lo corretamente (uma corda batia na outra e não conseguiam coordenar os movimentos). Embora não estivessem tendo sucesso, continuaram tentando por bastante tempo. Interessante foi observar que a maioria das alunas envolvidas nesta brincadeira, no momento em que erravam, colocavam a culpa em quem estava batendo a corda. Com esse conflito e os repetidos insucessos, não demoravam em pedir auxílio ao professor para exercer esta tarefa.



Figura 2 - Alunos tentando brincar de "corda dupla"



Figura 3 - Os alunos com dificuldades em bater a corda

Cabe destacar que, como praticante, tenho pouco domínio na execução dos movimentos de pular corda, e, mesmo na condição de professor, pouca experiência no ensino desta modalidade. Neste caso, a experiência de ter conseguido, junto com outros alunos, bater a corda dupla para que os outros tentassem pular, foi um auxílio que se constituiu numa troca de experiências e aprendizado mútuo.

Dessa forma, ajudei o grupo na batida da corda, o que resolveu o problema em partes. No entanto, com esta questão aparentemente resolvida, ficou mais claro para as alunas que estavam tentando pular que elas não estavam conseguindo porque ainda não dominavam os movimentos necessários.

Interagindo com as alunas, aproveitei a oportunidade para perguntar aonde haviam conhecido esta forma de pular corda. Disseram ter visto em um filme⁴⁵ e também em um seriado de televisão⁴⁶. Outro ponto interessante que observei foi que, apesar dos erros constantes, aquela que errava sempre voltava para o final da fila para tentar novamente. O insucesso em sua vez não era motivo para desânimo e desistência na brincadeira. As alunas

⁴⁵ Filme: **“Jump In!”** (Título original: *Jump In!* Disney Video. EUA, 2007, 85 min.) Gênero: Comédia. Classificação: Livre. Site Oficial: <http://www.disneychannel.com/JumpIn>. Fonte: http://www.interfilmes.com/filme_18002_jump.in..html. Acesso em: 08/05/2012.

⁴⁶ Seriado: **“Todo mundo odeia o Chris”** (Título original: *Everybody Hates Chris*. Comédia. EUA). O seriado é transmitido no Brasil em canal aberto pela Rede Record de Televisão diariamente às tardes desde 2006. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Everybody_Hates_Chris, acesso em: 08/05/2012.

estavam firmemente decididas a conseguir e, aparentemente, o ambiente descontraído e da interação entre as alunas atenuava o fracasso no desempenho motor.

No momento em que conseguíamos bater as duas cordas ao mesmo tempo, chamávamos a atenção de outros alunos. Pareciam admirados com aquele jeito de bater corda, mas não se arriscavam a entrar na fila, limitando-se a observar até o momento em que os convidava, e então alguns passaram a tentar.

Observando os diferentes agrupamentos, percebi que poucos alunos brincavam com as cordas pequenas, pulando individualmente. Ao que parece, era uma prática mais difícil para eles, já que envolve pular e bater a corda ao mesmo tempo. Embora tenha observado alunos muito bons em pular corda sozinhos, a maioria dos que tentavam não conseguiam estabelecer uma sincronia entre o momento do pulo e o giro da corda.

Procurei não ficar em um só lugar e então caminhava pelos grupos para observar mais atentamente como estavam brincando. Em geral, as variações eram as mais comuns e conhecidas: dois batem a corda (ou apenas um, sendo a outra ponta amarrada no alambrado) e os demais alunos em fila, um de cada vez indo à corda. Combinava quantas chances cada um iria ter e, em sua vez, cada aluno simplesmente tentava pular o maior número de vezes ou então escolhia alguma cantiga de pular corda para acompanhar a brincadeira (entre outras, foram quatro as cantigas mais pedidas: "*o homem bateu em minha porta...*"; "*quantos anos você tem? Um, dois, três...*"; "*qual é a letra do seu namorado(a), A, B, C...*"; "*salada saladinha...*"). Alguns pediam para que os colegas comessem a bater a corda para tentar entrar com a mesma em movimento, outros chamavam os amigos para pularem juntos (dois, três ou até mais). Observei vários momentos de "esperteza", como quando alguns alunos se ofereciam para pular junto com o colega e assim não precisariam voltar ao final da fila.



Figura 4 - Os alunos organizaram-se nas brincadeiras

Também observei conflitos em algumas situações, envolvendo quem pulava, quem batia a corda e também quem esperava na fila. Conflitos esses que eram bastante semelhantes aos que aconteciam no grupo da corda dupla, como o caso do aluno que não conseguia pular a corda, ou pulava apenas algumas vezes e culpava quem estava batendo a corda. No entanto, percebi que em muitos casos, essa responsabilização era legítima, pois alguns alunos realmente não batiam a corda corretamente (ou não giravam encostando a corda no chão; ou a giravam muito baixo; ora aceleravam, ora não batiam em sincronia com o outro colega).

Em decorrência dessas situações, os alunos insistiam para que o professor batesse a corda. O que não percebiam era que, em várias ocasiões, eu ajudava quem estava pulando ao mudar o ritmo da batida quando percebia que este iria errar e, por causa dessa ajuda, o aluno que ainda não dominava a habilidade, conseguia pular mais vezes e então ficava satisfeito. Considero esta uma boa estratégia para facilitar a aprendizagem, o envolvimento dos alunos nas brincadeiras e para que estes não se desestimulem facilmente com a falta de êxito. Cabe aqui abrir parênteses na descrição desta Situação de Aprendizagem para esclarecer esta questão.

Embora quando falamos em "pular corda", o foco esteja no sujeito que pula, nossa experiência mostra que tão importante quanto quem pula (para que a brincadeira “dê certo”) é aquele que bate a corda. Se o batedor não bater a corda direito, seu colega dificilmente vai conseguir pular, principalmente se ainda está aprendendo, e então a brincadeira não se desenvolve. Os alunos reclamam dos colegas que estão batendo e rapidamente se dispersam. Tenho observado em minha prática docente que são poucos alunos que sabem bater corda. É

uma função aparentemente simples, mas que também necessita de aprendizagem que, além de poder ser aprimorada com algumas instruções, se dá com a prática e requer tempo. Por não ser um processo rápido, muitos alunos não tem paciência em reconhecer que os colegas, quando não batem a corda corretamente, também estão aprendendo esta função. Quando dominam esta tarefa, a brincadeira durante a aula ganha independência do professor. Enquanto isso não acontece, frequentemente preciso participar das brincadeiras batendo a corda. No entanto, busco ensinar os alunos, dando dicas, mostrando o movimento, para que estes possam ganhar autonomia nesta função.

Voltando a descrição da Situação de Aprendizagem e fazendo uma reflexão sobre minha conduta, reconheço que talvez o auxílio dado aos alunos que estão pulando para que estes não errem estivesse favorecendo um aspecto negativo. Afinal, nesta brincadeira é o aluno que tem que pular no ritmo da corda e não o contrário. Ao dar preferência ao êxito do aluno, girando a corda de acordo com o ritmo em que o mesmo pula, posso estar poupando-lhe do desafio e conseqüentemente do aprimoramento desta habilidade motora. Abre-se o questionamento se esta atitude está realmente auxiliando os alunos na aprendizagem (atenuar os erros dos alunos talvez seja interessante apenas num primeiro momento, de início de aprendizagem, que não deve perdurar quando os alunos já possuem certo domínio sobre a prática), já que os mesmos não conseguem brincar sozinhos depois, visto que o aluno que vai bater a corda dificilmente vai ter essa mesma percepção de auxiliar os colegas. Portanto, considero que esta estratégia de ajudar o aluno deve fazer parte de um processo de aprendizagem e, assim que possível, reorientada.

Houve situações de alunos que fugiam da atividade inicialmente proposta, como já havia comentado, para utilizar as cordas com outras brincadeiras, como o cabo de guerra, ou rodar a corda como chicote, duelando com o colega. Entre esses, estavam os dois alunos que declararam não gostar de pular corda nas perguntas da primeira Situação de Aprendizagem. Nesses casos, busquei reconduzi-los novamente na proposta da aula.

Um fato interessante e que não pode ser ignorado foi quando observei alunos brincando de pular corda no recreio desde o início do ano letivo. Tratava-se de uma novidade na escola estimulada por uma funcionária recém-contratada para observar as crianças durante este intervalo. Ela gostava de desenvolver um recreio direcionado, explorando jogos e brincadeiras, com a justificativa de diminuir as agressões e atos de indisciplina dos alunos. Antes do sinal de início do recreio, ela desenhava amarelinhas no pátio, organizava jogos de tabuleiro e colocava cordas no pátio para os alunos brincarem. Os alunos se envolviam intensamente nestas atividades durante todo o intervalo. Em face disso, não tive dúvida da

influência direta dessas experiências durante o intervalo no envolvimento dos alunos com a Situação de Aprendizagem por mim proposta.

Vários alunos que reclamaram da proposta antes do início da aula se envolveram e demonstraram gosto pela atividade. Ao passar pelos grupos que se formaram, buscava deixar as brincadeiras mais dinâmicas em cada grupo, propondo diferentes formas de pular corda. Entendo que essa influência em alguns momentos era fundamental, principalmente quando percebia que os alunos, em contexto de brincadeira, não davam muita atenção para a motivação e satisfação dos colegas que ainda apresentam dificuldades. Considero esta uma percepção importante que professor todo professor deve possuir. Significa atentar para aspectos que nem sempre são de importância para os alunos mais habilidosos (o que indiretamente exclui os colegas menos habilidosos) e que podem estimular a inclusão e o êxito de todos.

Durante toda a aula, o grupo que brincava de pular corda dupla me chamava insistentemente para bater a corda, pois ninguém estava conseguindo. Os alunos já estavam impacientes, e alguns estavam desistindo e procurando outros grupos de outras brincadeiras. Fui auxiliá-los novamente faltando alguns minutos para o término da aula e ali ficamos até o final. Batia a corda com outros alunos, que se revezavam, pois os braços cansavam, o que era agravado pelo fato de que o aluno que iria pular, em sua vez, demorava a entrar na corda, tentando encontrar o tempo certo. Quando este tomava a iniciativa, já estávamos com os braços cansados e errávamos a batida, precisando começar novamente.

Ao participar das brincadeiras dos grupos, também tentava deixar a brincadeira mais dinâmica ao fazer a fila andar e ajudando com dicas os alunos que não estavam conseguindo (*“tem que pular na hora em que a corda for passar!”*; *“preste atenção na mão do colega que está batendo”*; *“não pule muito perto de um dos colegas que estão batendo!”*). Com o decorrer da brincadeira, vários alunos estavam conseguindo dar alguns pulos na corda dupla, fato que chamou a atenção dos outros, que então eu aproveitava para convidar aqueles que estavam apenas olhando. Alguns aceitavam o convite, um pouco relutantes. Mesmo assim, insisti para que tentassem apenas uma vez. De forma surpreendente, alguns destes alunos aprenderam rapidamente e era visível a satisfação quando isto acontecia e não hesitavam em entrar na fila novamente. Surpreendente também foi observar que, a partir do momento que uma aluna estava conseguindo pular por algum tempo, vários outros alunos também começaram a conseguir, como se a ação bem-sucedida de um servisse de referência aos demais. Visualizar o colega que consegue executar tal movimento me pareceu ser um elemento-chave para que outros também conseguissem.

É interessante observar como cada aluno mantém relações diferenciadas com a atividade. A convivência com os alunos no ensino das aulas torna-se um campo fértil para que professores possam fazer uma leitura dessas relações e constituir saberes importantes para o seu trabalho. Considero que nós, professores, somos instigados a responder a todo o momento as situações previsíveis ou inusitadas que aparecem. Saber o momento adequado de insistir com um aluno, de chamar a atenção, de elogiar ou de respeitar sua resistência são exemplos de respostas ao comportamento dos alunos que elaboramos e utilizamos em nosso cotidiano e que não necessariamente estão associadas a um total esclarecimento do sentido de suas escolhas. Creio que esta ação muitas vezes se dá intuitivamente, tentando compreender e acompanhar o dinamismo com que as coisas acontecem e o ambiente que instiga nossa participação. Muitas dessas respostas são construídas por meio da experiência enquanto professor e, conscientes ou não, constantemente nos servem de apoio na compreensão e enfrentamento de novas situações. Stenhouse (2007) discute esta questão. Ao advogar pelo reconhecimento e valorização do juízo profissional do professor, considera que este “está em posição de interpretar significados na ação”⁴⁷, além de que se espera que exerça seu critério de análise situacional que pode “proceder da organização intuitiva da experiência, das generalizações probabilísticas e da teoria”⁴⁸ (STENHOUSE, 2007, P.48). Com base neste pesquisador, considero que um exercício de reflexão sobre o sentido de nossas condutas enquanto professores possa ser um dos caminhos para o desenvolvimento profissional.

Esta Situação de Aprendizagem, além de propiciar-me conhecer as relações dos alunos com a prática de pular corda, proporcionou também outras aprendizagens importantes sobre o processo educativo. “Aprendizagem” tem aqui o sentido de “desenvolvimento profissional”, que se dá a partir de uma compreensão mais clara das situações vivenciadas constantemente na prática docente. Por exemplo, percebi que os alunos não estão habituados a pular corda individualmente (com uma corda pequena). É possível que seja uma prática mais difícil, já que no início demanda do aluno bastante atenção e habilidade tanto na execução do movimento do pulo quanto no movimento de batida da corda (é possível também que não seja exatamente uma dificuldade, mas apenas uma falta de estímulo). São poucos os que conseguem, outros alunos até tentam, mas logo desistem, dando preferência à forma em que dois batem a corda grande, permitindo que aquele que pula concentre-se apenas no pulo.

⁴⁷[...] se halla en posición de interpretar significados en la acción.

⁴⁸[...] proceder de la organización intuitiva de la experiencia, de las generalizaciones probabilísticas y de la teoría.

As variações na brincadeira sugeridas pelos próprios alunos estão nas cantigas cantadas, nos modos de brincar de entrar, pular e sair da corda (brincadeira conhecida entre os alunos como “zerinho”, cujo objetivo é, a cada passagem pela corda, aumentar o número de pulos sem que esta pare de bater) e a corda dupla. As demais formas foram sugeridas por mim, para incentivar e agregar alunos na prática.

Em uma perspectiva mais geral, entendo que a brincadeira de pular corda exige dos alunos muitas tentativas, e conseqüentemente, no início, os erros são bastante frequentes. Estive atento para incentivar alunos em momentos adequados, quando percebia que estavam prestes a desistir, buscando convencê-los a mais uma tentativa, ora auxiliando com a corda, ora propondo desafios diferenciados. Esta, ao que parece, destacou-se como uma conduta docente importante da prática pedagógica, que procurei explorar da melhor forma possível.

Outro aspecto que me chamou a atenção e gostaria de destacar foi que esta Situação de Aprendizagem mostrou-se muito mais do que uma espécie de “anamnese” dos alunos. Não ficou muito claro durante minha observação o que realmente eles sabiam e o que estavam aprendendo naqueles momentos da aula. Como o próprio significado do uso do termo “Situações de Aprendizagem” sugere, numa situação que envolve interações entre sujeitos e conteúdos inerentemente estarão envolvidas também aprendizagens. A aprendizagem ocorria constantemente e imprecisa, potencializada pela minha intervenção e pela interação dos alunos, pois uns ensinavam os outros ao se observarem, ou mesmo quando reclamavam do colega que não sabia pular. Nesse caso, observei que alguns alunos que eram alvo de reclamações, seja porque não conseguiam pular junto com alguém, atrasavam a fila ou então não batiam a corda direito, sentiam-se “cobrados” a melhorar suas habilidades a fim de não ouvir mais as queixas de seus pares.

Ao final desta aula, orientei os alunos com relação à tarefa que precisariam fazer, em casa ou em outro espaço. Perguntei quantos possuíam acesso a internet em casa ou qualquer outro lugar. Dos 28 alunos, 21 indicaram ter acesso a internet. Orientei então que deveriam pesquisar na internet vídeos e informações sobre pular corda. Solicitei também que, após visualizarem os vídeos, anotassem o endereço eletrônico dos vídeos que mais gostaram e nos trouxessem. Deixei claro que aqueles que não tinham acesso não deveriam se preocupar, pois posteriormente todos assistiríamos os vídeos selecionados na sala de informática da escola. Os alunos animaram-se com a ideia e comprometeram-se em realizar a tarefa.

Dando sequência a esta Situação de Aprendizagem na aula seguinte, também com ênfase no diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, solicitei-lhes a produção de um desenho sobre o tema. Orientei para que usassem a criatividade e liberdade na produção desse

desenho, mas que atendessem ao tema sugerido. No verso da folha, foi pedido para que se identificassem e escrevessem uma breve explicação do desenho. Apesar desta introdução e do incentivo à liberdade ao desenhar, três alunos pediram mais orientações sobre o que fazer, como se estivessem esperando que eu dissesse o que deveriam desenhar. Insisti para que imaginassem a brincadeira e tentassem fazer um desenho a respeito disso, sem mais orientações.

Com os desenhos em mãos, veio-me a mesma sensação de dúvida que tive no momento de leitura das respostas dos alunos sobre como analisar adequadamente suas produções. O que observar nestes desenhos? Como extrair dos desenhos traços das representações que os alunos possuem da prática de pular corda? No entanto, diferentemente do que pude observar nas respostas às perguntas feitas anteriormente (que se mostraram bastante diversificadas), considero que houve mais semelhanças entre os desenhos. De um modo geral (e isso pôde ser observado também quando se confere as respectivas explicações dos desenhos), mais da metade dos alunos desenharam crianças batendo uma corda enquanto outras pulavam. Uma minoria desenhou crianças pulando corda de outras maneiras.

Quanto ao ambiente representado no desenho, as crianças, em sua maioria, desenharam paisagens com árvores, gramados etc. Apenas dois desenhos retrataram o que pareceu ser a quadra da escola. Suzana, a aluna autista, produziu um desenho que interpretei com o sendo de uma pessoa pulando uma corda que era batida por outra pessoa que a segurava por uma das pontas, estando a outra ponta amarrada em uma parede.



Figura 5 - Desenho feito por Suzana

Vários alunos explicaram em seus respectivos desenhos que desenharam seus colegas pulando corda. Cabe destacar que Patrícia (que nas perguntas anteriores relatou não gostar de pular corda quando se trata de competição) contou uma história a partir de seu desenho, a qual transcrevo na íntegra a seguir:

“Duas amigas, Nina e Lia foi ao parque, Nina levou uma corda, para Lia e ela pular, na hora que chegou no parque Lia não queria pular corda mas Nina, que então Nina perguntou se Lia queria bater a corda e Lia não quis então Nina ficou magoada amarrou a corda na árvore e começou a bater, Nina ficou observando as borboletas.”

Ao que parece e talvez sem a intenção, Patrícia descreve uma situação que eventualmente acontece quando os alunos estão brincando. Aconteceu na Situação de Aprendizagem com as cordas na quadra. Um aluno(a) convida o colega para uma brincadeira, mas este rejeita, pois prefere brincar de outra coisa.



Figura 6 - Desenho feito por Patrícia

Uma análise geral sobre os desenhos me levou a considerar que houve pouca variedade nas intenções de representação. Isso não significa dizer que os alunos tenham os mesmos conhecimentos sobre este conteúdo (podemos observar isso nas respostas da situação anterior), mas pode nos indicar que os modos mais simples de pular corda, seja pulando enquanto outros dois batem ou mesmo pulando individualmente, são as principais referências da maioria dos alunos sobre o conteúdo. Entretanto, um aspecto presente em grande parte dos desenhos, e também nas explicações, é o destaque para a coletividade nessa brincadeira, já que os desenhos retrataram frequentemente crianças brincando juntas, aspecto que reforçou o que também foi constatado nas repostas escritas.

Figura 7 - Primeiros desenhos dos alunos sobre pular corda - I



Suzana – sem descrição.



Katia – “Eu fiz a Leticia pulando corda”.



Ingrid – “O meu desenho é uma menina pulando corda ‘o homem bateu em minha porta’”.



Fabio – “Eu desenhei a quadra e a nossa classe pulando corda igual a aula passada”.



Danilo – “Um menino pulando corda o irmão batendo a corda. Porque eu gosto de corda”.



Jonatan – “Eu desenhei minha aula de Física [Educação Física] de sexta”.



Guido – “Eu desenhei um menino pulando corda e dois batendo, fiz um menino pulando corda sozinho, uma árvore e o sol”.



Maria – “Eu desenhei minhas amigas pulando corda”.



Ariane – “Uma menina e menino pulando corda, uma menina e um menino batendo a corda, uma borboleta pulando corda e duas borboletas batendo corda”.



Nívea – “Eu desenhei eu pulando corda”.



Lucas – “Eu desenhei minha mãe, meu primo e eu pulando corda de tarde”.

Figura 8 - Primeiros desenhos dos alunos sobre pular corda - II



Diogo – “O meu desenho é uma pessoa batendo corda e uma fila para as pessoas entrarem”.



Paulo – “Eu desenhei dois meninos pulando corda, eu desenhei eles três porque o tema é sobre pular corda, que é uma brincadeira legal”.



Leila – “Eu fiz com duas cordas porque gosto muito de pular corda. Principalmente de 2 cordas, fiz eu pulando e minhas amigas batendo”.



Julia – “Eu tive a intenção de fazer minhas amigas pulando corda!”.



Kaio – “Eu fiz eu pulando corda e os meus dois amigos batendo corda”.



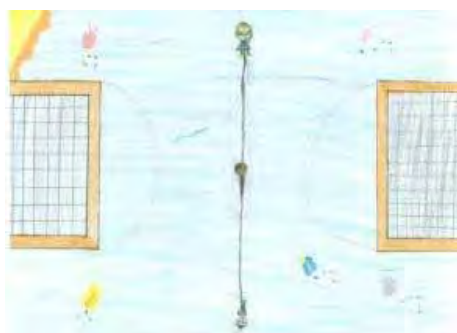
Vilma – “O meu desenho eu fiz eu e minhas amigas”.



Gislaine – “Paulo e Leticia batendo corda para Juliane pular e eu na fila esperando Victoria pulando corda e Luís Flávio também e Giovana também”.



Patrícia - “Duas amigas, Nina e Lia foi ao parque, Nina levou uma corda, para Lia e ela pular, na hora que chegou no parque Lia não queria pular corda mas Nina, que então Nina perguntou se Lia queria bater a corda e Lia não quis então Nina ficou magoada amarrou a corda na árvore e começou a bater, Nina ficou observando as borboletas.”



Bruna – “Pulamos na quadra pulamos de corda dupla só uma corda é legal a Educação Física e o professor ajuda a gente em tudo ele é legal”.



Nádía – “Eu e as minhas amigas, estamos em um parque e pulando corda. As minhas amigas estão batendo a corda e eu estou pulando”.



Jonas – “Eu fiz desenho de uma casa e dois meninos pulando corda”.



Gisele – “Eu desenhei eu e minhas amigas pulando corda”.



Nestor – “Eu desenhei, eu pulando corda e duas outras pessoas batendo elas num lugar aberto”.



Regina – “O meu desenho é sobre corda-dupla duas crianças pulando”.



Marta – “Tem vários jeitos para pular corda mais eu fiz esse jeito para mostrar um deles”.



Cássio – “Eu desenhei pessoas pulando corda em frente uma casa”.



Guto – “O meu desenho é um menino e duas meninas pulando”.

4.2.2 Situação de Aprendizagem 2: novas vivências na quadra

Com o entusiasmo observado nos alunos durante a primeira vivência de brincadeiras na quadra, além do êxito da Situação de Aprendizagem em envolver os alunos nas brincadeiras de pular corda, considerei interessante desenvolver novamente essas brincadeiras. Avaliei que aquela primeira vivência foi muito proveitosa, já que esta não serviu apenas para observar os alunos, pois além de gostarem bastante, desenvolveram aprendizagens e pediram para que a proposta fosse repetida. Além disso, considerei que mais tempo de vivências seria interessante para o Percurso de Aprendizagem. Optei então por desenvolver novamente a proposta da aula anterior, disponibilizando as cordas para que os alunos desenvolvessem novamente as brincadeiras. Outro fator que reforçou esta decisão foi o fato de poucos alunos terem feito a pesquisa e assistido vídeos na internet (apenas quatro fizeram esta tarefa). Por causa disso, foi preciso adiar a assistência na sala de informática, dando mais tempo aos alunos para fazer a tarefa e contribuir com indicações de vídeos. Foi interessante observar que a repetição da proposta na quadra agradou todos os alunos, inclusive aqueles que não haviam se entusiasmado na primeira experiência. Entendo que esta manifestação positiva reforça nossa análise de que a primeira vivência foi uma experiência prazerosa e de descoberta, já que os alunos que não tinham afinidade com esta prática descobriram que brincar pular corda não era tão difícil ou mesmo uma brincadeira chata como aparentava ser.

Como na aula anterior, os alunos agruparam-se conforme as afinidades com os colegas e começaram a organizar as brincadeiras. As situações que se sucederam foram muito semelhantes às observadas anteriormente (as mesmas brincadeiras, os mesmos conflitos, frequentes solicitações de ajuda). No entanto, por volta dos 15 minutos corridos, alguns alunos vieram me perguntar se poderiam brincar de outra coisa (nesse caso, enquanto alguns vieram me perguntar se podiam jogar futebol, outros pediam para jogar queima). Entendi isso como um sinal de que as brincadeiras já estavam se tornando, de certa forma, enfadonhas e, para não fugir da proposta, comecei a participar mais ativamente das brincadeiras tentando recuperar a motivação e o interesse dos alunos pelas brincadeiras naquele momento.

Chamei alguns alunos que se mostravam desmotivados e propus novas formas de brincar de pular corda. Uma delas, eu chamo de “não pode bater vazia”. O nome, apesar de estranho, descreve o objetivo da brincadeira. Consiste em estipular um número de vezes em que cada um vai pular a corda (começamos com sete) e então sair rapidamente para que o outro colega entre, sem que a corda bata vazia uma única vez (ou seja, sem ninguém pulando)

para pular o mesmo número de vezes, sair rapidamente e assim por diante. Para aumentar o grau de dificuldade, diminui-se o número de pulos. Comecei batendo a corda com outro aluno. É uma brincadeira bem dinâmica e que exige muita atenção, pois a fila anda rapidamente e por isso todos os participantes devem estar atentos.

A intenção deu certo, os alunos gostaram e sentiam-se desafiados a dar continuidade na brincadeira sem que ninguém errasse. Foi um desafio maior para aqueles alunos que não sabiam entrar na corda em movimento, pois, além de exigir esta habilidade, exigia que a entrada deveria ser no momento exato (concomitante com a saída do colega). Quando observava que os alunos já estavam plenamente envolvidos na brincadeira, passava a corda para outro aluno para que continuassem sem meu auxílio.

Em outro grupo, propus formarmos um triângulo com três cordas. Três alunos seriam as pontas do triângulo e bateriam as cordas ao mesmo tempo (uma corda à sua direita e uma à sua esquerda), o que exige bastante sincronia entre os batedores, enquanto os outros colegas entravam nas cordas para pular. Para o aluno que pula a corda, trata-se do mesmo modo de pular corda que já estavam realizando, porém com uma configuração diferente. Foi preciso um pouco de treino no início para conseguir a sincronia entre os três batedores (era preciso prestar atenção em duas cordas), mas logo este problema foi resolvido. Comecei a bater corda com dois alunos e depois que "pegaram o jeito", conseguiram brincar sozinhos.



Figura 9 - Brincadeira da corda tripla



Figura 10 - Corda tripla: a brincadeira propõe novos desafios aos alunos

Ambas as brincadeiras motivaram os alunos. A frequência dos erros era apenas um obstáculo no desafio de fazer a brincadeira “dar certo”, ou seja, na primeira brincadeira, todos os alunos deveriam pular sem deixar a corda bater vazia e, na segunda, conseguir com que três pessoas pulassem ao mesmo tempo em sua respectiva corda. Os alunos que participaram envolveram-se bastante até o final da aula, inclusive os dois que haviam manifestado não gostar de pular corda (na tarefa das perguntas).

Outro aspecto muito interessante a ser destacado nesta Situação de Aprendizagem foi que Suzana, a aluna autista, começou a pular corda sozinha. Apesar de procurar sempre envolvê-la nas atividades, apenas participava se algum colega a conduzisse (no caso da corda, mantinha-se estática). De forma inusitada, ela começou a tomar iniciativa para brincar. Os próprios alunos se surpreenderam e vieram me chamar para conferir. Como professor da aluna desde o primeiro ano, realço ter sido um momento emocionante, apesar de já ter observado junto à outra professora que a aluna já havia dado indícios de progresso em sua socialização desde o início do ano letivo (progresso que não havia observado em anos anteriores). Sozinha, Suzana tomava a iniciativa de entrar na fila e, em sua vez, tentava pular a corda.

Entre outras observações, destaco que, mais do que possibilitar um conhecimento maior das habilidades dos alunos e observar uma melhora no aprimoramento dessas habilidades, ao aumentar o repertório a cerca do conteúdo e oportunizar o aumento do domínio sobre a prática, percebi que os alunos criaram vínculos mais positivos com esta. Portanto, o que observei não foi apenas um desenvolvimento motor específico, mas uma mudança de comportamento em relação ao conteúdo.

Considero que o estímulo e a proposição de novos desafios durante a aula também foram fundamentais para que eu pudesse fazer esta afirmação, além do auxílio por meio de dicas e orientações para aqueles que tinham dificuldades tanto nas brincadeiras como na integração nos grupos. Não houve alunos que quiseram ficar sentados, a participação foi integral. Não entanto, considero também importante a insistência em estratégias que estimulem a brincadeira dos alunos sem a presença do professor, pois este, mesmo que involuntariamente, acaba sendo a referência durante a brincadeira para resolver os conflitos. Muitas vezes, esta condição inibe a autonomia dos alunos para a resolverem eles mesmos os problemas que surgem.

No entanto, apesar do êxito, penso ser importante proceder neste percurso com a introdução de elementos novos sobre o conteúdo, aumentando o repertório e variando estímulos para a manutenção da motivação e interesse dos alunos em relação ao conteúdo. Contribuir mais efetivamente com o aprimoramento das habilidades faz-se importante. Levanto a partir disso a hipótese de que a aula a ser desenvolvida na sala de informática, ao permitir que os alunos visualizem e compartilhem suas experiências com os vídeos, seja capaz de suprir parte desta demanda ao introduzir novos elementos sobre o conteúdo, aumente o repertório dos alunos e mantenha o nível de motivação e interesse.

Durante duas semanas, fiz a busca dos vídeos relacionados pelos alunos em suas respectivas pesquisas. Foram oito vídeos indicados pelos alunos. Contudo, alguns vídeos não possibilitavam *download* e outros não consegui encontrar. Como a sala de informática estava sem conexão à internet por questões contratuais entre a Secretaria de Educação e a empresa prestadora dos serviços, seria preciso fazer o *download* dos vídeos em casa para depois salvá-los em pastas nos computadores da escola. Seria necessário também fazer minha própria pesquisa para acrescentar alguns vídeos a serem assistidos por todos na escola. Infelizmente, uma situação inusitada necessitou-me a reformulação de algumas ações planejadas. Na mesma semana, fui avisado pela direção da escola que a sala de informática seria pintada e, portanto, estaria interdita por um período de pelo menos sete dias⁴⁹. Devido a esta situação, fui forçado de última hora a buscar alternativas para a continuidade do percurso planejado.

Optei por desenvolver outra Situação de Aprendizagem na quadra, buscando desenvolver novas habilidades e incorporar elementos novos que pudessem favorecer a

⁴⁹ Esta informação foi dada repentinamente com a justificativa de uma verba destinada para reformas na escola estava com o prazo em vencimento e precisava ser utilizada imediatamente, sendo a sala de informática escolhida para o uso desta verba.

motivação do grupo e uma maior autonomia durante as brincadeiras. Como os alunos motivaram-se com as brincadeiras de pular corda na aula anterior, além de ter observado que muitos ainda tinham dificuldades nesta brincadeira e pouco conhecimento de variações, achei que seria interessante esta continuidade.

Entretanto, também observei neste momento que minha hipótese inicial de que os alunos simplesmente conseguiriam desenvolver as brincadeiras sozinhos não se confirmou, pois se repetiram os conflitos e as frequentes reclamações já descritos em situações anteriores. Os alunos não foram tão independentes como havia previsto. Pensei em organizar uma nova vivência na quadra que pudesse promover o aprimoramento das habilidades de pular corda, assim como das habilidades de bater a corda. Organizei então uma espécie de rodízio de atividades. Quatro estações foram organizadas, cada uma com uma forma diferente de pular corda.

Formando um círculo no meio da quadra, expliquei rapidamente aos alunos como seria o desenvolvimento da aula. Propus que a turma seria dividida em quatro grupos e cada um começaria em uma das estações. O rodízio seria feito a cada 10 minutos, momento em que os alunos deveriam deslocar-se para a estação seguinte (e quem estava na estação quatro, retornaria para a estação um). Ninguém poderia mudar de grupo ou de estação antes do aviso. Os alunos já estavam acostumados com este tipo de rodízio e não tiveram problemas em entender esta lógica.

Na primeira estação, coloquei disponíveis várias cordas pequenas (pensando na pouca afinidade que os alunos possuíam com este material) para que os alunos brincassem de pular corda sozinhos. Na segunda estação, coloquei duas cordas grandes, para a brincadeira da corda dupla. Na terceira estação, a tarefa era tentar pular corda e quicar a bola no chão ao mesmo tempo. Na quarta e última estação, coloquei uma mini trampolim e foi proposto o desafio de “pular no mini trampolim pulando corda”. A intenção nestas duas últimas estações era de propor atividades novas aos alunos, do tipo que provavelmente nunca haviam vivenciado.

No momento de explicar as atividades de cada estação, percebi que muitos não entenderam, e então houve a necessidade de demonstrar os gestos. Observei que alguns alunos duvidaram inicialmente que era possível executar as tarefas nas estações três e quatro e se surpreenderam quando fiz uma demonstração. Para não comprometer o tempo estipulado em cada estação, encarreguei-me da divisão dos grupos e do direcionamento destes para cada estação. Busquei dividi-los de acordo com as afinidades entre eles e fui imperativo na indicação de cada estação, já que não houve acordo entre os grupos sobre onde iriam começar

(todos queriam começar na estação quatro, por causa do mini trampolim). Após organizá-los, reforcei então a ideia do rodízio, para que todos entendessem que teriam a oportunidade de brincar em todas as estações.

Minha intenção inicial foi de auxiliar os grupos somente quando necessário. No entanto, mais de uma estação solicitava ajuda ao mesmo tempo (principalmente para bater corda). Seguindo a mesma estratégia das outras situações, auxiliava organizando a atividade, dando as principais dicas e ensinando alguns alunos a baterem a corda, para assim poder auxiliar também os outros. No entanto, enquanto ajudava um grupo, outros alunos vinham pedir ajuda, reclamando que alguns colegas estavam atrapalhando a brincadeira, e por isso não conseguiam brincar. Em face disso, houve pedidos para mudar de grupo, já que a atividade não se desenvolvia adequadamente.



Figura 11 - Estação 1: cordas individuais



Figura 12 - Estação 2: corda dupla



Figura 13 - Estação 3: Pular e bater a bola



Figura 14 - Estação 4: Pulando no mini trampolim

Tentava ser o mais rápido possível no atendimento dos grupos. Utilizava dicas que simplificavam um esquema necessário para que tivessem êxito nas atividades. Na estação um, com cordas individuais, minhas principais dicas foram: *“não pular ao mesmo tempo em que se começa a girar a corda, quando ela estiver chegando no pé, aí você pula”* e também a atenção para *“não virar o polegar para dentro quando girar a corda, senão você não consegue girá-la novamente”*. Na estação dois, da corda dupla, a dica foi *“entrar pulando quando a corda fizesse uma boca em sua direção”* e *“bater a corda o mais devagar possível sem que ela perca a circunferência”*. Na estação três, cuja atividade consistia em pular e bater a bola no chão, orientava os alunos que o mais importante era *“estabelecer um ritmo (pula, pinga a bola, pula pinga a bola...) e não deixar o bola escapar de suas mãos”*. E finalmente, na estação quatro, que deveriam estar atentos e tomar o devido cuidado para não cair do trampolim, *“pulando sempre no meio”* e principalmente para os que estavam batendo a corda, para *“rasparem a corda na superfície do trampolim e não no chão”*, além de *“prestar a atenção no ritmo em que o colega pula no trampolim”*.

Na estação um, as crianças que não estavam conseguindo pular a corda individualmente, começaram a emendar as cordas umas nas outras para então poderem brincar com uma corda grande. Nos outros espaços, dei atenção especial também para ensinar os alunos a entrar na corda em movimento, habilidade que aumenta significativamente as possibilidades de pular corda.

De um modo geral, os alunos conseguiram se organizar após as orientações. No entanto, a cada rodízio, era necessário orientar os grupos novamente. Em todas as trocas, era preciso dar atenção especial à estação dois, já que os alunos não estavam conseguindo bater as duas cordas ao mesmo tempo e por isso ficavam impacientes.

É possível considerar que, dada essa circunstância, antes de qualquer outra prática envolvendo este conteúdo, talvez fosse necessário desenvolver com os alunos a habilidade de bater corda. No entanto, já havia testado esta hipótese em anos anteriores e observei que os alunos não se interessam em somente bater a corda para “treinar”, sem ninguém para pulá-la. Nas vezes em que apostei nessa alternativa, os alunos a rejeitaram. Não houve ânimo, como se só tivesse sentido bater corda se fosse para alguém pular, não “tendo graça” apenas girar a corda. Tentei esta alternativa com alguns alunos desta turma e a resposta deles foi semelhante a estas experiências. Ao que parece, seria este mais um indício de que os alunos buscam um sentido imediato para executarem uma tarefa, mesmo que a aprendizagem não ocorra rapidamente.

Suzana mais uma vez teve participação surpreendente na aula. Estava mais ativa e tomava a iniciativa de participar das brincadeiras (apesar de, no momento de pular, precisar do auxílio dos colegas). Um fato interessante foi que Suzana chegou à aula com uma corda que trouxe de casa. A professora de sala comentou que a mesma trouxe esta corda durante toda a semana para brincar com as colegas durante o intervalo. Segundo a professora, a mãe de Suzana comentou ter observado mudanças em seu comportamento em casa, que estava se socializando mais, até trocando palavras com algumas pessoas que antes não conversava e que comprou aquela corda porque Suzana pediu e disse que tinha aprendido pular. Além disso, disse que Suzana não larga mais a corda e só quer saber de brincar com ela desde então.

Sobre esta Situação de Aprendizagem, considero que o elemento mais importante tenha sido a introdução de novas possibilidades para a brincadeira, principalmente pelas estações três e quatro, que ampliaram o repertório de variedades dos alunos acerca do conteúdo. Todos participaram e os conflitos que apareceram não trouxeram problemas para o andamento da aula. Pelo contrário, serviram para que os alunos questionassem suas aprendizagens, reconhecessem suas dificuldades, além do reconhecimento de que era preciso organizar coletivamente este tipo de brincadeira. Sentamos em círculo ao final da aula para conversar sobre estas questões.

Em primeiro lugar, destaquei minha observação de como os alunos melhoraram com relação àquelas brincadeiras para, principalmente, realçar como é importante ter paciência para resolver os problemas e procurar soluções que não excluíssem os colegas menos habilidosos, pelo contrário, que os ajudassem a participar tanto quanto os outros.

Confirmei também a hipótese de que é importante os alunos aprenderem a bater a corda, condição fundamental para o desenvolvimento independente dessas brincadeiras pelos alunos. No entanto, esta aprendizagem acontecia com mais adesão e significado para os alunos durante as próprias brincadeiras, ao invés de dissociá-la e trabalhá-la como pré-requisito para pular corda. Trata-se de uma nova perspectiva que assimilo na abordagem pedagógica deste conteúdo.

Concluo esta descrição reforçando uma reflexão já feita anteriormente, a respeito da necessidade do professor fazer "leituras" dos alunos durante as aulas e, mediante isso, encaminhar intervenções adequadas para as diferentes situações. No caso, foi preciso especialmente modificar as estratégias para estimular os alunos na organização de suas próprias brincadeiras e assim agregar todos os participantes.

Isso não quer dizer que os alunos não consigam brincar sozinhos sem auxílio do professor (seria um absurdo tal afirmação), mas o que observei em algumas atividades em que

são instigados a organizarem-se sozinhos, é a falta de atenção das próprias crianças no auxílio daqueles com dificuldade e no reconhecimento dos mesmos direitos de participação para todos. O resultado disso, frequentemente, é a saída de algumas crianças da atividade. Penso que uma aprendizagem importante a ser promovida nas aulas de Educação Física seja a competência de auto-organização, sem discriminação dos menos habilidosos.

É no sentido de promover essas aprendizagens que considero ser um "saber docente" a capacidade de reconhecer os momentos adequados para orientar os alunos e propor a eles novos desafios. Quando solicitava uma tarefa que exigia auto-organização dos alunos, pude perceber que o início dos conflitos e da dispersão - fatores que podem impedir o desenvolvimento prazeroso das atividades - poderiam ser entendidos como uma espécie de limiar da autonomia dos alunos em relação às tarefas propostas. Ou seja, a atividade, a partir desse momento, possuía um grau de dificuldade que não a permitia desenvolver-se agradavelmente sem uma intervenção que possibilitasse agregar a todos novamente e revitalizasse o sentido da atividade proposta.

4.2.3 Situação de Aprendizagem 3: pesquisa na internet, assistência de vídeos e confecção do painel

Nesta Situação de Aprendizagem levei os alunos à sala de informática para que pudessem assistir aos vídeos. Dez alunos disseram ter assistido vídeos sobre pular corda, mas apenas seis alunos trouxeram os respectivos endereços eletrônicos, totalizando oito vídeos. No entanto, apenas três puderam ser baixados para que pudéssemos assisti-los na escola (os outros tinham restrições para que fosse feito o *download*). Devido a esta situação, fiz minha própria pesquisa para ampliar o material e baixei outros três vídeos, totalizando seis vídeos que então seriam assistidos durante a aula.

O *site* de referência, meu e dos alunos, para a aquisição dos vídeos foi o *YouTube*. Considero este *site* como um dos grandes ícones da descentralização do ponto de emissão, uma das características principais da cultura digital. Sua essência consiste na permissão de que usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital, a partir do registro e da criação de uma conta gratuita no *site*. É um grande veículo de compartilhamento de informações entre as pessoas. Muitos artistas, hoje mundialmente famosos, alavancaram suas carreiras a partir de vídeos caseiros postados no *You Tube*, os quais obtiveram milhões de acessos. No entanto, devido a esta relativa liberdade, o referido *site* já sofreu diversos

processos alegando quebra de direitos autorais, invasões de privacidade, além de estímulo à atitudes discriminatórias e preconceituosas, entre outros conflitos. No nosso caso, a maioria dos vídeos encontrados foi disponibilizada por usuários de outros países e não possuem muitos dados descritivos.

Apresento a seguir dados de identificação e uma breve descrição do conteúdo dos vídeos indicados pelos alunos e por mim para esta Situação de Aprendizagem.

Quadro 2 - Vídeos selecionados pelos alunos

Vídeo 1	
<i>Titulo:</i> Canadá	
<i>Enviado por:</i> DoubleDucthDJ	<i>Data de envio:</i> 28/05/2010
<i>Duração:</i> 03min	<i>Acesso em:</i> abril de 2012
<i>Disponível em:</i> < http://www.youtube.com/watch?v=Vw_mNiU4nwc&feature=related >	
<i>Aluno que indicou:</i> Lucas	
<i>Descrição:</i> O vídeo apresenta o que parece ser um festival ou competição entre grupos (no palco, ao fundo, podemos ver escrito “Double Dutch Delgiht Japan 2009”). São cinco praticantes vestidos de preto que fazem sua apresentação com duas cordas ao som de músicas eletrônicas e remixadas. Os praticantes alternam-se nos saltos e nas batidas de corda, sem deixar que ela pare e a apresentação é repleta de movimentos coreográficos da dança de rua com destaque nos saltos acrobáticos e nos momentos em que aceleram a batida da corda de forma à dar a sensação que o praticante nem à está pulando. As câmeras ora proporcionam uma visão de todo o palco, ora aproximam dos praticantes.	

Vídeo 2	
<i>Titulo:</i> Vc acha que sabe pular corda??? (comercial Xbox 360)	
<i>Enviado por:</i> luciolopes.	<i>Data de envio:</i> 22/12/2006
<i>Duração:</i> 01min	<i>Acesso em:</i> abril de 2012
<i>Disponível em:</i> < http://www.youtube.com/watch?v=a0Ktlr3IOq4 >	
<i>Aluno que indicou:</i> Lucas	
<i>Descrição:</i> O vídeo é uma propaganda de um videogame (Xbox 360). O cenário parece ser um estacionamento ou uma rua em algum bairro suburbano, característico dos filmes americanos. As pessoas estão passando por ali, algumas sentadas, conversando, eis que surgem dois garotos pulando corda e então as pessoas em volta começam a participar da brincadeira sucessivamente, como se estivessem passando por ali, aproveitam para dar alguns pulos e vão embora. Ao fundo, uma música de hip-hop bem animada e com demonstrações de pular corda bem variadas. A câmera fica parada numa única posição e o destaque está nas diferentes pessoas que pulam, indicando não existir um perfil de praticante de pular corda. Outros dois momentos que chamam a atenção são o de um rapaz que pula por dentro da corda de bicicleta e outro que vem correndo por trás do batedor, apoia em seu ombro e faz um salto “mortal” caindo dentro da corda no tempo certo para pular. Ao final do vídeo, todos saem andando com se nada estivesse acontecido.	

Vídeo 3	
<i>Titulo:</i> Pular Corda – Jump Rope	
<i>Enviado por:</i> nk3250	<i>Data de envio:</i> 18/01/2007
<i>Duração:</i> 00min38s	<i>Acesso em:</i> abril de 2012

<i>Disponível em:</i> < http://www.youtube.com/watch?v=f-hQAqMLRUw >
<i>Aluno que indicou:</i> Leila
<i>Descrição:</i> O vídeo indica ser de um campeonato de pular corda em um parque. A apresentação é de dois adolescentes com cordas pequenas. Cada um segura em uma das pontas das cordas e demonstram muita sincronia nos saltos. O interessante é que ambos batem e pulam as cordas ao mesmo tempo.

Vídeo 4	
<i>Título:</i> DDF – Planet Jump Rope	
<i>Enviado por:</i> GaAtalla	<i>Data de envio:</i> 01/02/2010
<i>Duração:</i> 2min51s	<i>Acesso em:</i> abril de 2012
<i>Disponível em:</i> < http://www.youtube.com/watch?v=FHCYxh9sRUM >	
<i>Aluno que indicou:</i> Leila	
<i>Descrição:</i> Muito semelhante ao vídeo intitulado “CANADÁ”, este também dá a impressão de ter sido gravado de uma apresentação em algum festival ou campeonato desta modalidade. Ao som da música eletrônica, o destaque da apresentação está na iluminação. O palco é mantido completamente escuro e só é possível ver as duas cordas, de cor neon, e as mãos, pés e máscaras dos participantes, que parecem ser feitas de algum material fluorescente. O efeito desta produção é muito interessante, já que só conseguimos enxergar os movimentos dessas referências.	

Vídeo 5	
<i>Título:</i> como pular corda/ how to jump rope	
<i>Enviado por:</i> Olypimpiof	<i>Data de envio:</i> 06/09/2010
<i>Duração:</i> 2min56s	<i>Acesso em:</i> abril de 2012
<i>Disponível em:</i> < http://www.youtube.com/watch?v=li7c_AclOOQ >	
<i>Aluno que indicou:</i> Ingrid	
<i>Descrição:</i> Trata-se de uma video-aula que tem por objetivo demonstrar como se pode perder peso, ganhar condicionamento físico, explosão muscular, impulso e torner braços e pernas apenas pulando corda. A modalidade em destaque é a corda individual. O vídeo não tem falas, as orientações são feitas mediante legendas e demonstradas por um praticante com uma música de rock ao fundo. Os movimentos indicados pelo vídeo são semelhantes às formas de pular corda geralmente relacionadas ao treinamento de boxeadores, com pulos rasantes e velocidade da batida da corda.	

Vídeo 6	
<i>Título:</i> Um novo jeito de pular corda (2)	
<i>Enviado por:</i> epocaonline	<i>Data de envio:</i> 30/04/2008
<i>Duração:</i> 3min10s	<i>Acesso em:</i> abril de 2012
<i>Disponível em:</i> < http://www.youtube.com/watch?v=vuMaxrw_tLE >	
<i>Aluno que indicou:</i> Guto	
<i>Descrição:</i> O grupo “corda de rua” fazendo demonstrações e acrobacias. Trata-se da segunda parte de um vídeo que apresenta as atividades deste grupo de pular corda em diferentes parques. Este vídeo apresenta alguns instrutores pulando e chamando o público para fazer vivências.	

Vídeo 7	
<i>Título:</i> DDF Double Dutch	
<i>Enviado por:</i> benjaminloic	<i>Data de envio:</i> 17/07/2010

<i>Duração:</i> 04min28s	<i>Acesso em:</i> abril de 2012
<i>Disponível em:</i> < http://www.youtube.com/watch?v=EorUQMMf3o0&feature=fvwrel >	
<i>Aluno que indicou:</i> Guido	
<i>Descrição:</i> O vídeo não apresenta uma única apresentação. Trata-se de um vídeo promocional de uma equipe de pular corda chamada “DDF” que se apresenta pelo mundo. O conteúdo mostra os diversos países pelos quais o grupo já se apresentou, os bastidores e trechos dessas apresentações. Observei ser o mesmo grupo que do vídeo com a iluminação em neon. Destaco a grandeza das apresentações mostrados em alguns trechos, com grandes plateias e eventos de grande porte. A música ao fundo é um rock da banda Guns N’ Roses (Paradise City).	

Vídeo 8	
<i>Título:</i> DDCB 2010 - FeAts-G (JP)	
<i>Enviado por:</i> planetjumprope	<i>Data de envio:</i> 24/05/2010
<i>Duração:</i> 03min36s	<i>Acesso em:</i> abril de 2012
<i>Disponível em:</i> < http://www.youtube.com/watch?v=zxts2WaqEz4&feature=related >	
<i>Aluno que indicou:</i> Nestor	
<i>Descrição:</i> O vídeo mostra uma apresentação ensaiada que mistura pular corda com dança de rua. São cinco praticantes que, com duas cordas grandes, apresentam diversas <i>performance</i> de saltos e dança entre as cordas.	

Quadro 3 - Vídeos selecionados pela minha própria pesquisa

Vídeo 9	
<i>Título:</i> Jump Rope street dance	
<i>Enviado por:</i> cherryberry1991	<i>Data de envio:</i> 19/07/2011.
<i>Duração:</i> 01min04s	<i>Acesso em:</i> abril de 2012
<i>Disponível em:</i> < http://www.youtube.com/watch?v=sYVYfbagMew >	
<i>Descrição:</i> O vídeo mostra uma apresentação de três praticantes, duas moças e um rapaz (segundo a descrição no vídeo, de um grupo japonês chamado KANPAI), provavelmente no corredor de um Shopping Center, para as pessoas que ali passam. Eles usam duas cordas que vão pulando e trocando entre si de forma muito dinâmica, fazendo passos de dança de rua com uma música de hip-hop ao fundo. A gravação é feita por uma pessoa posicionada ao lado.	

Vídeo 10	
<i>Título:</i> Yves larock – Rise Up	
<i>Enviado por:</i> ministryofsoundde	<i>Data de envio:</i> 30/01/2009
<i>Duração:</i> 2min53s	<i>Acesso em:</i> abril de 2012
<i>Disponível em:</i> < http://www.youtube.com/watch?v=z0MYU_nOgNg >	
<i>Descrição:</i> Trata-se do clipe da música Rise Up, do DJ e produtor Suíço Yves Larock. A temática do clipe é sobre a prática de pular corda e em sua narrativa mostra uma moça que é convidada a pular corda com outras pessoas, mas rejeita por não saber pular. Ao longo do clipe, ela vai aprendendo os movimentos até que na parte final do clipe, ela se junta aos demais. Dentre todos os vídeos aqui descritos, este é o único que se trata de uma produção da indústria musical, já que foi produzido especialmente para isso. É dado o destaque às performances dos praticantes, os saltos acrobáticos pulando a corda que parecem desafiar a gravidade e as possibilidades da prática. O dinamismo, além da música, é garantido pelas mudanças sucessivas de ângulos, aproximações e distanciamentos, acelerações e retardamentos da filmagem encaixados devidamente de acordo com os momentos da música.	

Vídeo 11	
<i>Titulo:</i> Um novo jeito de pular corda (1)	
<i>Enviado por:</i> epocaonline	<i>Data de envio:</i> 30/04/2008
<i>Duração:</i> 01min05s	<i>Acesso em:</i> abril de 2012
<i>Disponível em:</i> < http://www.youtube.com/watch?v=jbOU6G50z2U >	
Descrição: O vídeo apresenta diversas demonstrações de um grupo paulista chamado “corda de rua”. Ao que parece, foram gravados em diferentes parques da cidade de São Paulo onde eles se posicionam e convidam as pessoas que estão passeando no parque para pular, como divulgação da prática. Destaco o recurso de camera lenta em alguns momentos, principalmente na corda dupla, que realça os movimentos e possibilita àqueles que não sabem pular observar com mais facilidade.	

Numa análise geral sobre os vídeos, considero que eles expressam que a prática de pular corda não é apenas uma atividade para crianças. Pelo contrário, desmistifica este rótulo ao apresentar adultos e jovens praticando em contextos diversificados, de grande proximidade com as preferências dos jovens (gêneros musicais e indumentárias, por exemplo), que vão desde uma brincadeira que reúne pessoas até uma prática institucionalizada, como uma modalidade esportiva⁵⁰. Com exceção do vídeo 5, os demais apresentam uma significação da prática mais próxima a uma atividade rítmica, de movimentos coreografados, do que a um exercício ginástico tradicional. Os vídeos que pudemos utilizar devido à permissão para o download foram os vídeos 1, 2 e 3 (indicações dos alunos) e os vídeos 9, 10 e 11 (de minha própria seleção).

Iniciei esclarecendo aos alunos que não foi possível baixar todos os vídeos e por isso havia adquirido outros para complementar. Questionei os alunos que não cumpriram essa tarefa em casa, e as justificativas foram que o computador estava quebrado, sem internet ou que não tiveram como fazer a pesquisa em outro espaço. Nesse caso, comuniquei que aqueles que não puderam assistir aos vídeos fora da escola, poderiam fazê-lo naquele momento.

Aos que assistiram, perguntei o que mais chamou atenção, o que mais gostaram. Destaco os comentários sobre as pessoas que dançam pulando corda, fazem saltos acrobáticos, que pulam muitas cordas ao mesmo tempo e também várias pessoas pulando ao mesmo tempo. Perguntei também se seguiram algum critério para a escolha do vídeo. Ingrid, que indicou a vídeo 5, me disse que o escolheu porque ensinava pular corda, os demais disseram que foram os que acharam mais "legal".

⁵⁰ No Brasil, embora seja uma prática pouco conhecida como esporte, têm sido difundida sobre o nome de *Rope Skipping*. Existem campeonatos nacionais e internacionais em diversas modalidades desse esporte. Para maiores informações, forneço o site da CBSR – Confederação Brasileira de Rope Skipping-Pular Corda: <http://www.brasilquepula.com.br/site/index.php>

Aproveitando esses comentários, orientei que todos os alunos observassem alguns pontos específicos ao assistirem agora os vídeos na escola, entre eles: a) os diferentes modos de pular corda; b) como as pessoas/atletas batem a corda ou como entram nela em movimento; c) quais movimentos eles (os alunos) conseguem fazer e quais não conseguem.

Os alunos sentaram em grupos de três para cada computador. Houve um pouco de confusão nesse momento, pois começaram a discutir por causa dos lugares onde sentar. Orientei que os vídeos estavam em uma pasta inserida na área de trabalho e bastava clicar para visualizá-los. Observei que os alunos mais familiarizados com a utilização de computadores tomaram a frente e acabaram inibindo a participação dos outros. Para evitar brigas, sugeri que cada grupo combinasse um tempo para que cada um manuseasse o *mouse* e, de preferência, que o colega que não utiliza um computador com frequência fosse o primeiro. Orientei também que as caixas de som poderiam ser ligadas, desde que num volume baixo para não atrapalhar os outros grupos.

Os alunos conheciam a música do vídeo 10⁵¹ (de minha seleção), embora nunca tivessem visto o videoclipe. Optei por este vídeo porque achei interessante um clipe musical que tematizasse a prática de pular corda com exhibições de alto nível dos praticantes. Este vídeo chamou bastante a atenção dos alunos, que observaram a narrativa do videoclipe sobre a garota que não sabia pular corda, e por isso ficava de lado enquanto as outras pessoas se divertiam. Alguns alunos me chamavam para observar a estória, na qual ela vai aprendendo os movimentos e ao final se integra ao grupo. No entanto, a melhor parte deste vídeo, na opinião dos alunos, foram os saltos acrobáticos e dois praticantes que pulam corda sentados. Trata-se de um clipe bem dançante, de imagens que se sucedem rapidamente (algumas são reprisadas em câmera lenta) que agradou muito os alunos.

Outros dois vídeos que também chamaram bastante atenção foram os vídeos 1 e 2. Ao assistirem o vídeo 1, muitos alunos se impressionaram com a velocidade com que um praticante saltava sobre a corda, dançando, com saltos tão rentes ao chão que nem parecia que ele estava pulando a corda (o ângulo em que a apresentação foi gravada, de frente, contribui para esta impressão). Observei dois alunos discutindo este vídeo, um deles disse ao outro: “*É montagem, olha só, a corda nem passa embaixo deles*”. E o outro respondeu: “*É nada, é que*

⁵¹ Clipe musical de “*Rise Up*” do DJ suíço Yves Larock.

tá rápido, o cara é maior bom”. Sugeri que voltassem o vídeo e assistissem novamente para tentarem chegar a um consenso.

O vídeo 2, indicação do Lucas, eu já havia exibido à outra turma no ano anterior. Se, por acaso, não fosse indicado por algum aluno, estaria em minha seleção. Creio que o que impressiona quem o assiste é a sincronia entre os praticantes no revezamento dos saltos ao mesmo tempo em que apresenta um alto nível de *performance*, de um modo que aparenta ser fácil a execução dos movimentos. O cenário – uma rua ou estacionamento - e também os praticantes – crianças e adultos, vestidos com roupas simples (como as que usamos cotidianamente), apresenta um ambiente de cotidiano muito semelhante ao que se pode observar em bairros periféricos das grandes cidades (pessoas transitando com bolsas, mochilas, com fones de ouvido, andando de bicicleta, etc.). A música de fundo também complementa as exibições dos praticantes com realces em determinados momentos, como se a apresentação fosse pensada a partir de suas nuances.

O vídeo 11, de minha própria seleção, não atraiu muito a atenção dos alunos. Considerei um vídeo muito interessante de exibir para os alunos porque ele mostra um grupo de praticantes ensinando outras pessoas a pular corda dupla (prática que alguns alunos estavam insistentemente tentando aprender, conforme descrevi anteriormente). Ao que parece, o vídeo foi gravado em um parque, e colocado no *Youtube* com alguns trechos em câmera lenta, tornando assim fácil visualizar os movimentos de entrar na corda e conseguir dar continuidade nos saltos. No entanto, talvez por não possuir grandes performances como os demais (já que filma pessoas aprendendo a pular), este vídeo tenha sido ofuscado pelos outros. Insisti para que eles assistissem atentamente, para que aproveitassem as referências em nossas próximas práticas, mas não compartilharam do meu entusiasmo.

Outro vídeo que também foi pouco atrativo foi o vídeo 3, que exhibe a apresentação de dois jovens. Apesar de considerar que os praticantes no vídeo fazem uma bela apresentação, talvez essa pouca atratividade aos alunos tenha acontecido por tratar-se de um vídeo amador, provavelmente gravado por um espectador, sem o tratamento de edição e mixagem observado em outros vídeos. No entanto, o vídeo 9, que também apresenta características de filmagem semelhantes às do vídeo 3, teve mais êxito no gosto e atenção dos alunos. Minha hipótese é de que isto tenha acontecido por que os praticantes misturam o pular corda com coreografias e saltos característicos da Dança de Rua (que também chamaram atenção em outros vídeos), aspectos que não estão presentes no vídeo 3 (apesar de utilizar uma música eletrônica bem sincronizada com a exibição).

Passado uns 15 minutos na sala de informática, quatro alunos que sentaram juntos disseram ter terminado de assistir tudo e queriam fazer outra coisa (sair da sala e ir para a quadra). Observei que assistiram aos vídeos sem muita atenção e, pelo pouco tempo que havia passado, provavelmente adiantaram algumas partes para terminar mais rápido. Orientei que assistissem novamente e prestassem mais atenção nos aspectos que enfatizei no início da aula, e depois aguardassem os outros colegas que ainda estavam assistindo. Os alunos esboçaram um descontentamento, mas atenderam ao pedido sem contrariar e assistiram novamente alguns dos vídeos. Este comportamento me fez concluir que estes alunos realmente não haviam assistido com atenção, pois pensavam que, ao terminar logo a assistência, poderiam ir para quadra e jogar bola.

No entanto, após mais alguns minutos, outros grupos também se manifestaram e então percebi que a assistência dos vídeos ocorreu de forma mais rápida do que havia imaginado. Muitos alunos começaram a se dispersar, querendo sair da sala ou atrapalhando outros colegas. Porém, haviam aqueles que ainda estavam assistindo aos vídeos. Pedi para que os que já haviam assistido que aguardassem sem atrapalhar os demais colegas e, se possível, que assistissem novamente aos vídeos que mais gostaram e prestassem atenção nos detalhes, principalmente nos movimentos que conseguiam executar ou não.

Avaliei que os alunos gostaram muito desta atividade. Impressionaram-se com as performances, a maioria foi muito expressiva quando gostava de algo. Gesticulavam com interjeições, queriam mostrar para o colega que estava do lado (vendo os mesmo vídeos) e me chamavam para ver. No decorrer da aula, passei pelos grupos perguntando o que estavam achando "mais legal". Destacaram os saltos acrobáticos, a dança e a velocidade com que as pessoas pulavam e batiam a corda.

Não tenho dúvidas de que os vídeos ampliaram o repertório de informações dos alunos sobre o conteúdo. Eles ofereceram novas referências para a prática que dificilmente seriam possíveis de outra forma, já que a linguagem audiovisual, com suas características próprias, nos proporciona alternativas de apresentação e abordagem do conteúdo que vão além de nossas condições e possibilidades num trabalho pedagógico tradicional.

Entre as principais referências, estão as variadas formas de pular corda que esbanjam criatividade e desafiam as possibilidades motoras do ser humano, devido alto nível da *performance* dos praticantes nos vídeos (observei que os alunos se impressionaram principalmente porque não imaginavam antes ser possível executar alguns dos movimentos visualizados). A diversidade dos praticantes no que diz respeito à idade e constituições físicas

(o vídeo 2, que mostrou “gordinhas”, um homem muito alto e crianças) também chamou muito a atenção dos alunos.

Quanto à linguagem audiovisual que caracteriza os vídeos, as interações e complementaridades entre som, palavra e imagem, parecem ter sido o principal elemento na apreensão do interesse dos alunos. Esse processo, que Babin e Kouloumdjian (1989) denominam *mixagem*, tem como características próprias a assimetria, não linearidade e velocidade das imagens, e é capaz de prender a atenção dos receptores ao constituir uma espécie de “mosaico” na tela. Da explanação que esses autores realizaram sobre a *cultura audiovisual* de grande proximidade com as novas gerações, destaco a característica da intensa carga afetiva com que opera (que atinge o subconsciente do receptor), além de exigir pouca abstração e operar com informações perceptíveis a partir de múltiplos sentidos. Prova disso foi que os vídeos que mais chamaram a atenção dos alunos atendiam a estes critérios, ao conjugar com muita propriedade os elementos da linguagem audiovisual optando por músicas “agitadas”, com as nuances justapostas às imagens intencionalmente para enfatizar os principais saltos e movimentos coreografados.

Dentre os vídeos assistidos, o que mais utilizou esta mixagem foi o clipe da música “*Rise Up*”, repleto de imagens rápidas e sucessivas que não se completam, com mudanças constantes de ângulo e velocidade das imagens, potencializando intencionalmente o dinamismo característico dos clipes musicais “*à moda MTV*”⁵². Os demais também destacam o aspecto dançante da prática de pular corda, ao conjugá-la com música e movimentos coreografados. Porém, alguns vídeos, talvez por se tratar de filmagens amadoras, não usufruem dos recursos audiovisuais com tanta propriedade.

É possível fazer uma análise dos elementos identificados nos vídeos e os aparentes critérios de atratividade para os alunos buscando similitudes com a espetacularização dos esportes promovidas pelas mídias, fenômeno denominado *telespetacularização*, de acordo com Betti (1998). Segundo autor, a televisão apropria-se do fenômeno esportivo propondo ao telespectador novas associações entre imagem e linguagem que conseqüentemente moldam novas maneiras de percepção. Assim, opera com uma transmissão que é precedida da seleção e interpretação das imagens esportivas, moldando o conteúdo de acordo com seus interesses

⁵² Canal de televisão originalmente dedicado à veiculação de clipes musicais e de grande popularidade entre o público jovem.

para a captação da audiência, já que, “para a televisão, importa tanto a *forma* de mostrar o esporte como seu *conteúdo*” (BETTI, 1998, p.34, grifo do autor).

Ao justificarem a preferência de alguns vídeos por estes serem “mais legais”, os quais, no meu entendimento, foram os que usufruíram com mais intensidade dos recursos da linguagem audiovisual, considero que essa valoração por parte dos alunos evidencia a preferência pelo caráter de espetacularização que alguns vídeos conferiram a esta prática. Portanto, creio ser possível compreender o maior interesse por parte dos alunos em certos vídeos ao observar nessas produções a *telespetacularização do pular corda* e possivelmente conferir certa adaptação dos gostos à linguagem audiovisual dessas mídias.

As crianças e jovens estão bastante expostos às mídias (conferimos esta característica pelos questionários) e estas fazem muito uso da linguagem audiovisual com vistas a esta telespetacularização. Buscombe (1975, *apud* BETTI, 1998, p. 35) reconhece, entre outros, os efeitos de iluminação, cor, enquadramento, movimento e colocação de câmeras, edição, estilos de música e volume como *códigos visuais* ou *auditivos* que, particularmente configurados, influenciam os significados possíveis para um dado texto televisivo. Considero que os alunos foram seduzidos pelos movimentos acrobáticos, já espetaculares por si sós que, no entanto, foram potencializados nos vídeos com a configuração desses códigos.

Quanto à assistência rápida dos vídeos por alguns alunos, entendo como outra característica do modo como as crianças e jovens se relacionam com os conteúdos audiovisuais (consumo rápido, velocidade). Além do mais, a associação de pular corda com dança de rua, ou *street dance*, entendido aqui como um estilo de dança que possui uma cultura peculiar, de expressividade própria tanto nos movimentos como no estilo de se vestir, entre outros aspectos, e que é de grande popularidade entre os jovens, parece ter sido que critério essencial na apreensão dos alunos. Aparentemente, esta associação foi uma novidade para muitos alunos, já que anteriormente eles associavam pular corda com uma brincadeira infantil.

Para concluir a descrição e análise desta experiência de assistência, creio poder confirmar que o uso da internet na abordagem deste conteúdo revelou seu potencial como estratégia de ensino. De forma semelhante à experiência anterior, com outra turma (relatada na introdução desta pesquisa), estes alunos também quiseram dar continuidade à aula para brincar de pular corda, certamente motivados pela assistência dos vídeos. Esse foi o ensejo que esperava para sugerir uma nova tarefa aos alunos: montarmos o nosso próprio vídeo de uma apresentação de pular corda. Adiantei que para isso precisaríamos nos organizar, praticar e ensaiar bastante, escolher músicas, entre outros aspectos.

A aceitação do grupo foi geral, todos manifestaram interesse em participar. Comuniquei que seria a nossa principal tarefa para as próximas aulas, mas, antes disso, precisaríamos ampliar nossas informações sobre o conteúdo. Solicitei então uma tarefa para a casa: pesquisar outras informações a respeito da prática de pular corda.

A tarefa de pesquisa foi orientada por perguntas, apresentadas a seguir, no Quadro 1. Comuniquei que teriam uma semana para concluir a tarefa e, em seguida, produziríamos um painel com todas as informações. "Cobrei" o compromisso de todos no cumprimento da tarefa, demonstrando meu descontentamento com o pouco retorno dos alunos na indicação dos vídeos.

Quadro 4 - Tarefa solicitada aos alunos sobre a prática de pular corda

Tarefa de Educação Física pra casa
<p>Responda estas quatro perguntas sobre a brincadeira de pular corda através de uma pesquisa na internet. Caso não tenha internet em casa, você pode fazer junto com um colega, pedir ajuda dos pais ou de outras pessoas.</p> <p>1 – Como a brincadeira de pular corda é chamada em outros países?</p> <p>2 – Existem tipos diferentes de se brincar de pular corda? Pesquise formas diferentes de se brincar.</p> <p>3 – Quais os benefícios de pular corda para a saúde?</p> <p>4 – Pular corda é uma atividade que não é indicada para algumas pessoas. Para quem? Por quê?</p> <p>➤ Atenção: Se puder, traga fotos de revistas ou imagens de computador que você achou interessante.</p> <p>➤ Faça as atividades em folhas separadas do caderno, pois vamos montar um painel da turma com todas as informações recolhidas. Quanto mais informações melhor!!!</p> <p>Boa pesquisa!!!</p>

Fiquei muito satisfeito com o comprometimento dos alunos com essa segunda tarefa de pesquisa na internet. Apenas quatro alunos não a fizeram: Suzana, Diogo, que alegou ter esquecido, Kaió e Ariane, que disseram não ter tido condições de cumprir a tarefa. Todos, no entanto, participariam da confecção do painel. Foram necessárias duas aulas para desenvolver esta proposta nesta Situação de Aprendizagem. Para que não fosse preciso interrompê-la, utilizamos a aula de Educação Física em conjunto com a aula seguinte, com o consentimento da professora de sala⁵³.

⁵³ Professora das séries iniciais do ensino fundamental que, com exceção da educação física e artes, que têm professores próprios, é encarregada das demais disciplinas. Na falta de um termo mais curto e apropriado, habitualmente é chamada de “professora de sala”.

Antes de darmos início à produção, perguntei aos alunos sobre a experiência da pesquisa. Disseram-me ter encontrado muitas informações interessantes, mas também muitas coisas fora do tema. A maioria usou o site de busca *Google* e o site de vídeos *Youtube*. Principalmente no *Google*, os alunos divertiam-se ao contar que, dependendo das palavras-chave que utilizavam, aparecia na tela do computador coisas totalmente diversas, como receitas de comida, artigos de decoração e construção etc. Aproveitei estes comentários para enfatizar a importância de escolher bem as palavras-chave sobre o que se pretende pesquisar, além de cuidados ao selecionar o conteúdo. Lucas comentou ter encontrado um *site* específico de pular corda, porém estava todo em inglês.

Perguntei também se consideravam haver sentido no meu pedido de fazer uma pesquisa na internet para a aula de Educação Física. Pedi para que levantassem a mão em caso de resposta afirmativa e notei que a turma ficou dividida. Enquanto uma parte respondeu positivamente, porque possibilitou aprender coisas novas, conhecer mais sobre um assunto, outro grupo titubeou em concordar, mas não souberam argumentar (com exceção de Cássio, que disse ter achado “*estranho*” e “*meio nada a ver*”).

Esta, provavelmente, foi a primeira vez em que eles são solicitados a fazer um trabalho deste tipo para a aula de Educação Física e, portanto, não vejo com surpresa este estranhamento por parte de alguns alunos. Contudo, considero que, mesmo de forma singela, esta prática possa ter interrogado algumas referências dos alunos sobre o que e como se aprende nas aulas de Educação Física, tanto ao apresentar um novo recurso para adquirir conhecimentos (mesmo que alguns conteúdos precisem ser relativizados) como para indicar que as aprendizagens possíveis vão além da dimensão motora.

Após esta conversa, iniciei explicando como produziríamos um painel da turma. Enfatizei que se tratava de uma montagem cooperativa, cujo objetivo era organizar, discutir e sintetizar todas as informações obtidas por todos mediante a pesquisa na internet.

Para darmos início a proposta, orientei que os alunos, em posse de seus trabalhos, recortassem suas respectivas respostas para que pudessemos então agrupá-las por pergunta. Feito isso, dividimos a turma em quatro grupos, sendo que cada uma deles ficou com todas as respostas da turma para uma determinada pergunta, que então foram organizadas em folhas à parte. Cada grupo fez uma leitura geral das respostas em mãos, grifou as informações repetidas e elaborou um esboço do que seria inserido no painel. O conteúdo do painel seria uma compilação de todas as informações adquiridas pelos alunos e organizadas por eles mesmos. No entanto, antes disso, faríamos uma análise sobre o conteúdo e a veracidade das informações.

Os alunos compreenderam e realizaram facilmente e de forma organizada a tarefa. Alguns optaram por fazer a colagem das respostas enquanto outros preferiram lê-las para reescrever as informações.



Figura 15 - Organização dos grupos para a confecção do painel

A intencionalidade das perguntas buscou contemplar conhecimentos geográficos, culturais e sobre saúde em relação ao conteúdo. Para a primeira pergunta, sobre como a prática de pular corda é chamada em outros países, os alunos encontraram a grafia em 14 idiomas diferentes. Minha intenção em propor esta pergunta foi de ressaltar para os alunos este conteúdo da cultura corporal de movimento como uma prática mundialmente conhecida.

Já a segunda pergunta buscou ampliar o repertório de variações para esta prática. Ao todo, os alunos relacionaram 15 variações desde as formas já conhecidas por eles, até outras desconhecidas. Observei que as alunas que estavam no grupo que organizou esta pergunta incluíram algumas formas de brincar que não encontraram na pesquisa na internet, mas experimentadas nas aulas anteriores, como por exemplo, pular corda no trampolim e pular batendo a bola.

A terceira e a quarta pergunta tiveram a intenção de relacionar a brincadeira com aspectos relacionados à aptidão física e a saúde orgânica do indivíduo. Tenho observado no decorrer dos anos como professor que os alunos de um modo geral costumam associar atividade física e o ganho de saúde apenas a práticas como musculação, ginástica de academia e modalidades esportivas (não por acaso, todas essas são as mais exploradas pelas mídias quando abordam o assunto). Nesse caso, falta-lhes uma compreensão mais clara de que o

estilo de vida ativo para uma melhor qualidade de vida, amplamente estimulado em mensagens publicitárias e nos meios de comunicação, também pode ser contemplado, dentre outros fatores, através das brincadeiras nas quais eles mesmos estão cotidianamente envolvidos, inclusive as de pular corda. Promover a aproximação e fazer a interlocução dessas informações com os alunos é tarefa da Educação Física que, se não são questões que dizem respeito especificamente os objetivos da pesquisa, dizem respeito à prática pedagógica e devem estar presentes.

Para a terceira questão, os alunos trouxeram uma variedade de informações sobre os benefícios do pular corda para a saúde. As principais informações foram: pular corda é excelente para o condicionamento cardiovascular, queima de calorias, ajuda a emagrecer; fortalece a musculatura, principalmente dos glúteos e membros inferiores, entre outras.

A quarta questão solicitou informações sobre casos em que essa prática é contraindicada. Dentre outras informações, a mais encontrada foi que pular corda é uma atividade de alto impacto e, portanto, tem restrições para pessoas com problemas articulares, principalmente nos membros inferiores. Muitas dessas informações precisaram ser discutidas se realmente apresentavam orientações claras e coerentes umas com as outras. Encontramos algumas contradições quanto aos benefícios e contraindicações.

Uma destas contradições diz respeito a informação de que “obesos não podem pular corda”. Vários alunos trouxeram esta informação. Problematizei-a com os alunos da seguinte forma: -“*Várias respostas dizem que obesos não podem pular corda, mas, se na pergunta anterior encontramos a informação de que esta é uma atividade que emagrece, porque é contraindicada para estas pessoas?*”. Os alunos ficaram confusos e não souberam responder. No entanto, Paulo manifestou-se expondo uma resposta que estava mais completa, a qual justificava que, devido ao forte impacto nas articulações provocado por esta prática, não é recomendada para pessoas *muito acima* do peso. Consideramos que esta resposta estava mais completa e optamos por inseri-la no painel.

Um conflito semelhante ocorreu com as informações de que “pular corda é bom para o sistema cardiovascular”, e que “pessoas com problemas cardíacos devem evitar esta atividade”. Foi Guto que observou este possível problema após a discussão anterior. Neste caso, como a resolução do impasse estava óbvia, procurei não intervir e os alunos resolveram sozinhos este dilema exposto. Concluíram que, apesar de ser benéfica para o coração, quem já tem problemas de coração deve evitar pular corda, porque é uma atividade que *cansa muito e faz o coração acelerar*.

Aproveitei esta situação para ressaltar como, na proposta de trabalho coletivo, uma resposta pode complementar a outra, assim como pode contradizê-la. Por isso é importante buscar diferentes fontes sobre determinado assunto e prestar atenção na origem das informações, além da importância de que sejam claras e precisas para orientar as pessoas.



Figura 16 - Confeção do painel pelos grupos

Os alunos utilizaram o próprio material escolar para colorir e ilustrar o painel, além das figuras que imprimiram em casa. Durante a atividade, alguns alunos se queixavam de outros colegas que não os deixavam ajudar ou estavam querendo mandar no grupo. Conversei com os alunos, mas o problema foi resolvido quando atribui outras funções. Chamei alguns deles para auxiliar na confecção do cartaz onde colocaríamos as demais produções. Eles aceitaram prontamente e então passaram a me auxiliar a colorir e organizar este cartaz principal. Uma aluna ficou encarregada de tirar fotos de todo o trabalho e comentei com os alunos que enviaria para eles por e-mail depois⁵⁴.

⁵⁴ Foram fotos para o registro da montagem e não são as apresentadas ao longo do texto.



Figura 17 - Painel produzido pela turma

Considero que esta Situação de Aprendizagem permitiu desenvolver reflexões importantes sobre o processo de aprendizagem. Entendemos que o estímulo à busca de conhecimentos fora do ambiente escolar evidenciou a descentralização da figura do professor como única fonte de informações acerca dos conteúdos de sua especialidade. Destaco que se trata apenas de mais uma pequena evidência, já que há muito tempo a escola concorre com os meios de comunicação na transmissão de conhecimentos que, em nosso caso específico, dizem respeito aos saberes relativos à cultura corporal de movimento (BETTI, 2003). Uma concorrência desleal, diga-se de passagem, já que as mídias utilizam-se de recursos muito mais persuasivos e atrativos que o ambiente escolar. O grande problema, como foi pontuado anteriormente, está no fato de que os conteúdos produzidos e veiculados pelas mídias estão mais voltados à uma lógica de mercado, em detrimento de objetivos educacionais voltados à formação e desenvolvimento do ser humano. É legítima a aproximação crítica da escola a estes conteúdos.

Nesse caso, a escola carece de adquirir novas funções e readequar seu papel para legitimar sua importância. Deve aproximar-se das informações que os alunos adquirem fora da escola. Acredito ter agido nessa direção, ao instigar os alunos na busca de informações fora do ambiente escolar para serem incorporadas nesta Situação de Aprendizagem. No mais, pode ter despertado, naqueles que ainda não tinham se dado conta, que um computador conectado à internet pode ser um recurso na aquisição de conhecimentos diversos, inclusive para as aulas de Educação Física.

Em um contexto cotidiano de grande presença midiática, com destaque especial à televisão e ao computador, Betti (2003, p. 93), ao apropriar-se das ideias de Babin e Kouloumdjian (1989), compreende que “a escola deverá subsistir como lugar de reagrupamento e comunicação, no qual a individualização e o parcelamento dos conhecimentos vão poder corrigir-se e unificar-se”.

Portanto, abrem-se aí novas dimensões de legitimação das funções da escola, desde que haja superação tanto da resistência e da crítica exacerbada frente às mídias, como da sua utilização de forma ingênua e sem a devida delimitação de suas potencialidades. Quanto à aproximação da escola às mídias:

O que se pretende é desenvolver nos alunos a capacidade de associar informações desconexas, analisá-las e aprofundá-las. Porque a Escola deve ser um lugar de conexões, de comunicação entre os homens – enfim, *lugar reflexão crítica e coletiva*. (BETTI, 2003, p. 95)

Nesse sentido, desloca-se a ênfase no trabalho pedagógico para a instância das aprendizagens dos alunos, pois a utilização da linguagem audiovisual exige e reconhece maior atividade do aluno na produção do conhecimento. Tal mudança de perspectiva deve acontecer sem diminuir o crédito do trabalho do professor que assume nesse contexto um papel de interlocução e, portanto, não pode ser sustentado apenas por uma concepção de prevalência de sua autoridade em relação ao saber e sua transmissão.

4.2.4 Situação de Aprendizagem 4: produção do vídeo

Aproveitar a experiência positiva da visualização dos vídeos, na Situação de Aprendizagem anterior desenvolvida na sala de informática para então propor aos alunos que produzissem o próprio vídeo de pular corda confirmou-se como uma interessante estratégia para obter o envolvimento dos alunos. Dei início a esta Situação de Aprendizagem após a confecção do painel (Situação de Aprendizagem 3), a ela dedicando um período de aproximadamente um mês (oito aulas), que envolveu atividades de organização dos alunos, escolha de músicas, elaboração de um roteiro de filmagem, além de ensaios. Esse processo culminou com a atividade final: a gravação do vídeo de pular corda dos alunos da turma.

Havia planejado inicialmente organizar grupos de até seis alunos pensando que seria mais fácil para que conseguissem se organizar, mas os alunos optaram por fazer uma única

apresentação na qual participasse toda a turma. A sugestão do vídeo também era outra no planejamento inicial, de que os grupos produzissem vídeos no formato “vídeo-aula”. No entanto, com o conteúdo dos vídeos visualizados sendo majoritariamente de apresentações e do fato de terem agradado bastante os alunos, optamos por aproveitar esta experiência positiva e sugerir a produção de algo semelhante. O início do processo foi bastante conturbado, devido à dificuldade em organizar os alunos e conter a ansiedade dos mesmos para que pudessemos manter o foco na tarefa proposta. Eles estavam motivados para a gravação do vídeo, no entanto, não conseguiam visualizar esta produção por etapas e considero que isto tenha ocasionado diversas dificuldades.

Na primeira aula, sugeri que fôssemos à quadra, organizássemos uma roda de conversa para discutir o processo de produção do vídeo, o que poderia ser apresentado, quais músicas poderíamos utilizar, como dividiríamos as funções, entre outras questões.

No entanto, essa estratégia previamente planejada para a aula não ocorreu como havia pensado. Ao chegar à quadra, os alunos dispersaram-se rapidamente, pegaram as cordas que havia deixado no canto da quadra e logo começaram a se organizar nas brincadeiras. Minha primeira reação foi chamar a atenção desses alunos, pedindo para que parassem o que estavam fazendo para que então pudessemos organizar a roda de conversa. Porém, devido à dificuldade em agregá-los, optei por deixar que organizassem as brincadeiras. A professora de sala, que acompanhou esta situação, percebeu meu insucesso em juntar o grupo e tentou auxiliar-me. Disse a ela para não se preocupar, que iria deixar os alunos se organizarem como quisessem. Felizmente, a opção em não insistir no planejamento inicial teve consequências positivas, já que pude a partir de então fazer observações muito interessantes em relação à Situação de Aprendizagem que ali se constituiu.

Ao passar pelos diversos grupos, observei vários alunos experimentando modos diferentes de pular corda, provavelmente com referência inicial nos vídeos assistidos na sala de informática. Dessas tentativas de pular corda de diferentes formas, surgiu em um dos grupos a brincadeira de “inventar maneiras de pular corda”. Foi Danilo que começou esta brincadeira, ao tentar imitar animais pulando corda (por exemplo, um sapo, um macaco, uma cobra). Os demais alunos riam de suas imitações e também entraram na brincadeira. Logo depois, ele veio me mostrar que conseguia “pular sentado”.

Outro aluno, Guto, estava tentando pular corda dançando, enquanto Julia me pediu para pegar um bambolê para que tentasse pular girando-o na cintura. Como não conseguiu, sugeri que tentasse de outra forma, girando-o no braço, aparentemente mais fácil.

A análise principal que destaco neste início de Situação de Aprendizagem foi que os alunos começaram construir novos significados para o pular corda, criando a partir de suas próprias referências. Além do mais, entendo que a prática estava fazendo com que os alunos conseguissem brincar com menos conflitos. Diminuíram as queixas de que os colegas pulavam ou batiam a corda errado, já que o intuito da atividade que ali se constituiu não era pular sem errar, mas experimentar novos modos de pular corda.

Observei que, apesar de não se organizarem como eu havia planejado, os alunos o fizeram de outras formas e, a seu modo, estavam se preparando para a filmagem ao desenvolver as brincadeiras. No entanto, “cobrei” ao final da aula a necessidade de canalizarmos a motivação com mais foco para a tarefa proposta, e para isso precisaríamos dialogar em torno do havia sido proposto. Caso contrário, não seria possível a produção de vídeo como foi sugerido, mas apenas filmagens das aulas.

Na aula seguinte, para que pudéssemos pensar em aspectos importantes a serem considerados no vídeo que iríamos produzir, recordei com os alunos o momento de visualização dos vídeos na sala de informática. Destaquei algumas características em comum, como a música de fundo (que deixa o vídeo mais dinâmico), a curta duração (que não deixa o vídeo cansativo de assistir), a variedade dos movimentos, as *performances* dançantes e as vestimentas.

Todos concordaram que esses eram aspectos importantes que deveriam ser contemplados no vídeo a ser produzido. Assim, pude justificar a necessidade de elaborarmos um roteiro, com a escolha das músicas, apresentar diferentes maneiras de pular corda, a sequência, etc. Orientei para que trouxessem sugestões de músicas na próxima aula, para que pudéssemos escolhê-las conjuntamente. Fizemos um levantamento dos diferentes modos de pular corda que já eram conhecidos e que poderíamos incluir na apresentação. Os alunos indicaram as variações que foram vivenciadas nas Situações de Aprendizagem anteriores.

Após esse levantamento, sugeri que preparássemos o roteiro da apresentação considerando essas variações, e que escolhessem em quais delas gostariam de participar. Esse momento ocasionou conflito entre os alunos, pois muitos queriam participar da mesma atividade, o que prejudicaria a diversidade de apresentações do vídeo. Foi necessária uma aula completa para que, após muita conversa e discussão, pudéssemos entrar em acordo sobre a participação de cada um, a ordem das apresentações e as músicas escolhidas.

O roteiro de apresentação ficou organizado da seguinte forma:

Quadro 5 - Roteiro da apresentação para a gravação do vídeo

	Tipo de apresentação	Quem bate a corda	Quem pula a corda	Música
1	Não pode bater vazia	Patrícia e Danilo	Regina; Jonas; Nádia; Nívea; Maria e Marta.	College 11 - Go!
2	Pulando e batendo bola	Paula e Daniel	Paulo; Guido e Nestor	College 11 - Go!
3	Pulando e dançando	Leila e Vilma	Cássio; Fabio; Danilo; Jonatan; Julia e Guto	João Lucas e Marcelo – Tchu tcha tcha; Don Omar – Danza Kuduro
4	Corda no trampolim	Bruna e Gislaine	Gisele; Ingrid; Patrícia; Suzana; Maria e Ariane	Don Omar – Danza Kuduro
5	Corda Tripla	Jonatan; Fábio; Julia	Ingrid; Bruna; Marta	Dj Spongebob techno remix
6	Corda individual	-----	Danilo; Katia; Lucas; Maria.	Dj Spongebob techno remix
7	Corda Dupla	Maria e Lucas	Vilma; Kaio; Leila; Regina; Gisele; Gislaine e Julia	Dj Spongebob techno remix

Os alunos Nestor, Diogo e Kátia inicialmente não queriam participar porque alegavam “não saber pular corda direito”. Convenci-os a participar dizendo que iríamos ensaiar várias vezes, e assim eles iriam ter tempo para aprender, bastava que escolhessem agora em qual modalidade gostariam de se apresentar. Diogo insistiu em não participar; no entanto, aceitou ser o responsável pela troca de música durante a gravação.

O maior conflito se deu pelo fato de que muitos alunos reclamaram alegando que teriam participação menor que a de outros colegas. Alguns ameaçavam não participar por causa disso. Demoramos em resolver esses problemas por meio da conversa e entendimento das partes. Apesar das reclamações serem direcionadas para mim, procurei não ser imperativo em tomar sozinho as decisões, visto que um princípio dessa Situação de Aprendizagem era que as decisões fossem tomadas coletivamente. Procuramos atender aqueles que se sentiram

injustiçados e, na medida do possível, o formato final deste roteiro agradou a todos. A partir disso, demos início aos ensaios nas aulas seguintes.

Na terceira aula, fomos para a quadra, e então orientei os alunos para que se concentrassem em praticar o que iriam apresentar e que, principalmente, tivessem paciência com aqueles que tinham dificuldades, auxiliando-os, para que todos pudessem ter um bom desempenho na apresentação.

Passei pelos grupos apenas para dar dicas e auxiliar; no entanto, a organização ficou por conta deles. Perguntei se alguém gostaria de filmar os colegas durante esta aula. Nívea e Nádia se disponibilizaram, e então pedi que se revezassem nessa tarefa, para que também pudessem praticar. Minha intenção com essa filmagem foi propor tanto uma adaptação dos alunos à situação de estarem sendo filmados, como também de utilizar este recurso de modo que os alunos se concentrassem melhor nos ensaios.

Fiquei muito satisfeito com o empenho de boa parte dos alunos, focados em ensaiar, praticar com os colegas e esforçando-se em diminuir ao máximo os erros. No entanto, havia alunos que continuavam a se dispersar muito facilmente. O aparelho de som que havia colocado para aqueles que pulariam corda dançando uma coreografia chamava a atenção de outros alunos e alguns problemas apareceram. Quem estava ensaiando reclamava dos colegas que ficavam atrapalhando, querendo entrar, e estes queriam trocar de apresentação por causa da música. Creio que se esqueceram de que havíamos escolhido músicas para toda a apresentação, e por isso queriam mudar para as apresentações que, no entendimento deles, haveria música. Enfatizei que todos fariam suas respectivas apresentações com a música de fundo, e que o aparelho de som estava sendo usado por aquele grupo porque era importante para que ensaiassem a coreografia.

Outra situação que causou bastante dispersão foram as duas bolas que deixei nas mãos de Paulo e Guido para ensaiarem suas partes, que atraíam muitos meninos ávidos em jogar futebol. Diversas vezes, precisei chamar a atenção dos alunos que chutavam as bolas, solicitando foco na proposta da aula, como faziam os demais. No entanto, sempre que me ocupava em auxiliar alguém, eles novamente descumpriam minha orientação. Para evitar essa dispersão, atribuí a Paulo e Guido a responsabilidade de cuidar das bolas para que isso não ocorresse novamente, já que eram eles próprios que estavam fazendo uso delas no ensaio.

O grupo da corda dupla foi o que mais me surpreendeu. Os alunos organizaram-se sozinhos e estavam tendo grande progresso. Lucas e Maria, que ficaram encarregados de bater a corda, esforçaram-se em conseguir batê-la sem erros. É possível que o grau de dificuldade desta modalidade tenha estimulado os alunos a se empenharem com mais afinco. No início,

não estavam conseguindo bater corretamente, mas após algumas dicas, este problema foi superado. A dica que dei foi que eles tinham que manter o ritmo da batida, para facilitar aos colegas que iriam pular.



Figura 18 - Alunos adquirindo autonomia na brincadeira da corda dupla

O grupo do trampolim também estava empenhado, mas com algumas dificuldades, já que os alunos não estavam conseguindo pular nem bater corretamente. Isso acontecia porque bater corda para alguém pular em cima do trampolim exigia uma técnica diferenciada da demais. Não havia notado isso antes, quando propus esta modalidade na Situação de Aprendizagem 2, na qual fizemos um rodízio de estações. Não é simples controlar a frequência dos pulos de acordo com o ritmo da corda devido ao impulso gerado pelo trampolim. Nesse caso, a atenção especial precisa ser daqueles que batem a corda, tentando adequar o ritmo em que batem a corda ao ritmo de pulo do colega. Ao batedor, é preciso também regular a altura na qual a corda gira, para que está “raspe” na superfície do trampolim. Repassei essas observações ao grupo para que pudessem praticar com mais êxito.

Passado pouco mais de metade do tempo da aula, muitos alunos queriam participar de outros grupos. Percebi que já estavam cansados de ensaiar, e então atendi a solicitação. No entanto, para finalizar a aula, sugeri que tentássemos um ensaio geral, de acordo com o roteiro. Minha aposta era de que isto pudesse fazê-los visualizar de forma mais ampla o conteúdo de nossa apresentação e compreendessem melhor o papel de cada um neste processo. Infelizmente, não tivemos muito êxito, vários alunos não se concentraram nesta

tarefa. Após apresentarem sua parte, dispersavam-se e aqueles que aguardavam sua vez não tinham paciência de esperar; no momento de participação, não estavam à postos.

Observei naquele momento que precisaria encontrar alternativas para conseguir canalizar a concentração e a ansiedade dos alunos em prol das tarefas propostas. Eles estavam motivados, dispostos a participar, porém não conseguiam fazer a devida pausa em determinados momentos para observar os colegas, ouvir dicas para que pudessem corrigir erros e outras orientações importantes.

Preocupado com a dificuldade em sistematizar a apresentação na aula anterior, na quarta aula propus que começássemos assistindo os vídeos que Nívea e Nádia gravaram na aula anterior. Os alunos gostaram *se ver* e *ver os colegas* nos vídeos. Ora consideravam engraçado, ora ficavam envergonhados.

Os primeiros comentários que surgiram eram para que colocássemos o vídeo no *YouTube*, o que demonstra que já possuem o entendimento do recurso que este site possibilita, qual seja, de postar conteúdos próprios. Comentei que aqueles vídeos não foram feitos com aquela intenção e para que isso ocorresse, o certo seria termos as autorizações de todos os pais ou responsáveis, já que não podíamos veicular as imagens deles (menores de idade) sem o devido consentimento. No entanto, não dei prolongamento a esse assunto para não perder o foco.

Pedi que observassem a “bagunça” da turma nos vídeos, para aqueles que estavam de fato envolvidos no ensaio e para os que não estavam. Em face disso, cobrei maior comprometimento de alguns alunos no ensaio e no cumprimento da tarefa.

A estratégia deu certo. Os alunos empenharam-se para melhorar, auxiliar colegas com dificuldade e pensar na apresentação. Com o maior foco no projeto, surgiram várias ideias para a inclusão no roteiro. Danilo quis mostrar seu “pulo sentado”, enquanto Gisele mostrou que conseguia pular com a corda pequena no trampolim e perguntou se podia fazer esta apresentação.

Creio que essa dinâmica de experimentar novas formas de pular corda gerou um maior comprometimento nos alunos. Ao que parece, naquele momento, ao pedir para incluir suas descobertas na apresentação, estes alunos começavam a perceber que eram eles os protagonistas do vídeo e, portanto, além de idealizadores, tinham a responsabilidade de fazer uma apresentação bem feita e passaram a levar o ensaio mais à sério.

Esta seriedade estava muito evidente no grupo que apresentaria a corda dupla. Já estavam conseguindo bater e pular a corda sem a minha ajuda. Fiz questão de elogiar este progresso. O grupo que iria dançar também estava empenhado, porém com dificuldades em

adaptar a coreografia que eles conheciam para as músicas ao mesmo tempo em que pulavam a corda.

Tentei insistir com Diogo, que ficaria encarregado de trocar as músicas, para que participasse em algumas das apresentações, e não ficasse apenas cuidando do som. Ele não quis, alegando que não estava com vontade. Minha hipótese para esta resistência foi de que Diogo tenha tido experiências negativas com esta prática em outras situações. Perguntei se era esse o caso, e ele disse que não. No entanto, relembro as suas respostas na primeira Situação de Aprendizagem, nas quais menciona que o que sabe sobre pular corda é que “*torce o pé*” e também citou a palavra “*tombo*” em sua opinião sobre esta atividade.

Apesar de Diogo não ter participado efetivamente dos ensaios, isso não significou que não estivesse aprendendo sobre o conteúdo. Cheguei a esta conclusão ao presenciar uma situação peculiar. Diogo estava ao meu lado e observávamos o grupo de meninas que estavam com o trampolim, discutindo e reclamando das colegas que estavam batendo a corda errado.



Figura 19 - Alunas com dificuldade em pular corda em cima do trampolim

Nas diversas tentativas, a corda sempre batia no pé do trampolim, ao invés de passar rente à superfície do aparelho, e assim propiciando o pulo de quem estava em cima do trampolim. As várias tentativas não tinham sucesso, até que duas alunas vieram em minha direção reclamar das colegas que não sabiam bater. Antes que elas falassem comigo, Diogo me disse: “*Professor, elas estão batendo errado porque o trampolim não está no meio delas*”. De fato, Diogo elaborou uma dica que eu não havia pensado. Estando uma batedora mais próxima do trampolim que a outra, o meio da corda (a parte que bate no chão) não estava posicionado da forma correta em relação ao trampolim. Era um detalhe importante para

facilitar aquela prática, que nem eu nem as alunas perceberam, porém Diogo, que observava a distância, mesmo não participando das brincadeiras, encontrou uma solução para o problema. Pedi então que transmitisse sua descoberta às colegas, para que assim compreendessem a causa do erro.

Com a inclusão das novas sugestões dos alunos, o roteiro de apresentações ficou mais extenso, incluímos mais uma sugestão de música e o roteiro ficou assim definido ao final da aula:

Quadro 6 - Novo roteiro da apresentação

ROTEIRO DE APRESENTAÇÕES PARA A GRAVAÇÃO DO VÍDEO				
	Apresentação	Quem bate a corda	Quem pula a corda	Música
1	Não pode bater vazia	Patrícia e Danilo	Regina; Jonas; Nádia; Nívea; Maria e Marta.	College 11 - Go!
2	Pulando e batendo bola	Patrícia e Danilo	Paulo; Guido e Nestor	College 11 - Go!
3	Pulando sentado	Patrícia e Guido	Danilo	College 11 - Go!
4	Corda pequena na corda grande	Patrícia e Guido	Vilma	College 11 - Go!
5	Pulando e dançando	Leila e Vilma	Cássio; Fabio; Danilo; Jonatan; Julia e Guto	João Lucas e Marcelo – Tchutcha tcha; Don Omar – Danza Kuduro
6	Corda no trampolim	Bruna e Gislaine	Gisele; Ingrid; Patrícia; Suzana; Maria e Ariane e Nívea.	João Neto e Frederico – Lê Lê Lê.
7	Corda Tripla	Jonatan; Fábio; Julia	Ingrid; Bruna; Marta	Dj Spongebob techno remix
8	Corda individual	-----	Danilo; Katia; Lucas; Maria e Leila.	Dj Spongebob techno remix
9	Corda Dupla	Maria e Lucas	Vilma; Kaio; Leila; Regina; Gisele; Gislaine e Julia	Dj Spongebob techno remix

Apesar das resoluções da aula anterior, tivemos um começo de quinta aula bastante conturbado. Ao incluirmos a sugestão de Danilo e a de Gisele para o roteiro, as reclamações sobre uns estarem tendo maior participação do que outros voltaram com intensidade. As alunas que reclamaram foram Nívea, Leila e Vilma, e o alvo dessas reclamações foi Danilo. Estavam indignadas porque participariam de apenas uma apresentação enquanto Danilo participaria de três, e queriam participar de outras também.

Não esperava que esta questão tivesse tanta repercussão. Danilo iria pular corda sozinho, já que tinha muita habilidade nesta atividade, dançaria na corda junto com outros colegas e, no novo roteiro, iria apresentar também seu “pulo sentado”.

Tentei contornar a situação que incomodava as meninas, argumentando que esta terceira participação seria um “número novo”, da grande dificuldade, e que seria interessante se Danilo apresentasse. No entanto, se todos estivessem de acordo que não era justo Danilo participar de mais uma demonstração, poderíamos retirá-la, e o próprio Danilo comunicou que concordaria com esta medida. No entanto, o que não poderia fazer era permitir que todos participassem de três apresentações, pois a gravação ficaria muito extensa e fugiria de nossa proposta. Nesse momento, Julia se pronunciou em defesa do Danilo: *“Ele só vai mostrar uma coisa diferente, que ninguém consegue fazer!”*. Percebi que apenas as três estavam incomodadas com isso e, para apaziguar o conflito, consultei toda a turma sobre a possibilidade de Nívea, Leila e Vilma entrarem também em outras apresentações, e se alguém também se sentia injustiçado. Todos concordaram com a minha sugestão e o problema foi resolvido. Nívea iria pular também no trampolim, Leila na corda individual e Vilma apresentaria um número novo também: pular sozinha com a corda pequena dentro de uma corda grande, batida por dois colegas.

Sobrou apenas metade do tempo disponível para darmos sequência ao ensaio. Sugeri que fizéssemos um ensaio “oficial”, no formato em que filmaríamos, de uma apresentação por vez, para que todos ficassem cientes do momento da participação de cada um e do posicionamento. Seria o último ensaio antes da gravação, previsto para a aula seguinte.

Infelizmente, uma situação inesperada aconteceu. O trampolim quebrou e, com esta ocorrência, teríamos que improvisar de outra forma a apresentação deste grupo. No entanto, Ingrid disse que tinha um trampolim igual ao que estávamos usando e poderia trazer na

próxima aula. A princípio, tínhamos esta questão resolvida para a filmagem. No entanto, naquele momento tínhamos que ensaiar simulando a presença daquele equipamento.

Tive muita dificuldade em manter a concentração de alguns alunos que não esperavam atentos sua vez de entrar, ficavam correndo uns atrás dos outros e isso prejudicou bastante o ensaio. Fizemos então uma segunda tentativa, na qual a apresentação decorreu com melhor qualidade.

Muitos alunos ainda erravam com frequência em suas participações. Orientei que não ficassem desanimados caso isso acontecesse durante a filmagem, já que fizemos poucos ensaios, e por isso não tinham a obrigação de acertarem tudo, apenas de se apresentarem da melhor forma possível. Caso errassem, que começassem novamente. Dei especial atenção aos batedores das cordas, para que facilitassem aos colegas evitando bater muito rápido e auxiliassem aqueles colegas que estivessem com dificuldades.

Tão importante quanto seguir estas orientações seria a atenção dos alunos no momento da filmagem, para que não saíssem de suas posições iniciais sem necessidade e, quando terminassem sua participação, não ficassem circulando pela quadra antes do final da gravação.

Quando me encontrei com os alunos para nossa sexta aula sobre esta proposta, percebi que os alunos aguardavam ansiosos o momento da aula de Educação Física para que fizéssemos a filmagem. Preocuparam-se com a vestimenta, vários usaram uma roupa que trouxeram especificamente para a gravação, e algumas meninas foram ao banheiro maquiar-se. Ingrid de fato trouxe o trampolim, e por isso não precisaríamos modificar nosso roteiro. Chegando à quadra, tiramos algumas fotos e logo nos posicionamos para darmos início à filmagem.

Diogo ficou mesmo encarregado do som e, como todos os demais iriam participar, pedi para a professora que a professora da sala manuseasse a máquina filmadora. Assim, pude ficar disponível para auxiliar os alunos quando fosse necessário.

Júlia iniciou a apresentação como uma espécie de “mestre de cerimônia”, ensaiou em casa o que iria dizer: *“E aí pessoal da internet, hoje a gente vai apresentar um vídeo aqui de pular corda e espero que vocês gostem!”*.

Iniciamos a filmagem duas vezes. Na primeira tentativa, logo no início, algumas cordas se embaraçaram e então sugeri que iniciássemos novamente a gravação. Apesar deste imprevisto inicial, os alunos organizaram-se muito bem durante a apresentação e sabiam o momento de participação de cada um. Aconteceram muitos erros durante a filmagem, no entanto, quando aconteciam, os alunos seguiram bem a orientação de manter a calma e iniciar novamente. Havia a preocupação de Suzana conseguiria participar e, com o auxílio dos

colegas, conseguiu apresentar-se muito bem na sua vez. O vídeo produzido ainda não foi visualizado pelos alunos devido ao encerramento das atividades escolares do primeiro semestre. No entanto, cogitamos apresentá-lo no reinício das aulas, o que poderá funcionar como mais um procedimento avaliativo (um espécie de “*feedback*” da atividade de produção do vídeo. É possível que esse distanciamento temporal, de pelo menos um mês, torne esse procedimento ainda mais interessante.

Faço uma avaliação muito positiva desta Situação de Aprendizagem até o momento, intencionalmente pensada para finalizar todo o Percurso de Aprendizagem relacionado a este conteúdo. Foi possível observar as diversas habilidades e dificuldades dos alunos quando assisti, tanto na prática de pular corda como na capacidade de organização para o cumprimento de uma tarefa. Essas dificuldades não foram totalmente superadas, algumas se mantiveram e são visíveis no vídeo, como a dificuldade em entrar na corda já em movimento, pular corda no trampolim, sincronizar a corda tripla e algumas alunas em pular a corda dupla.

Contudo, não considero que o fato dos alunos não superarem estas dificuldades deva ser encarado como critério para valorarmos negativamente todo o processo. Desde a proposição da produção do vídeo, estava ciente das capacidades dos alunos e do tempo reduzido que teríamos para a preparação e ensaios. No entanto, isto não era um problema, já que a intenção em propor esta atividade aos alunos em nenhum momento teve como objetivo um produto final que se aproximasse do nível estético e performático das apresentações dos vídeos assistidos. Nem os critérios para avaliar se esta Situação de Aprendizagem foi bem sucedida ou não estiveram condicionados, única e prioritariamente, ao domínio da prática e a perfeita execução dos movimentos.

Optei por outra perspectiva, de que esta Situação de Aprendizagem pudesse *oferecer um sentido para a mobilização e envolvimento dos alunos em praticar e desenvolver suas habilidades em relação ao conteúdo*. Nossa hipótese na busca deste sentido teve origem na tentativa de aproximação aos gostos e interesses dos alunos por intermédio de elementos da cultura digital (percebida como muito presente na vida dos alunos).

Assim, a intenção de produzir um vídeo semelhante aos disponibilizados na internet, atenderia esta hipótese como *catalisador desse processo* que, como já mencionei, não teve como principal critério de avaliação a qualidade estética do que foi produzido no final. Pelo contrário, meu olhar pedagógico esteve sempre voltado para o processo, se as várias Situações de Aprendizagem foram capazes de mobilizar e proporcionar aprendizagens diferenciadas, repletas de construção de novas significações ou de ressignificações.

Estas aprendizagens não dizem respeito somente aos alunos, mas também ao que oferecem ao professor, apresentando indícios e alternativas de abordagem do conteúdo que potencializem cada vez mais o nível de interação com aos processos de aprendizagem dos alunos.

4.2.4.1 Depoimentos dos alunos e segunda produção de desenhos

Na semana seguinte à filmagem do vídeo, optei por organizar conversas com os alunos para compreender melhor como estavam assimilando o percurso até então. Esta prática aconteceu na última semana antes das férias do meio do ano, período que coincidiu com a finalização da filmagem do vídeo e colher os depoimentos neste momento foi uma tentativa de obter o maior número de informações ainda recentes na memória dos alunos. Por questão do tempo, fizemos algumas entrevistas individuais e outras em duplas, escolhidas aleatoriamente, para que contássemos com a participação de todos os alunos na coleta dos depoimentos. Elaborei as perguntas com a intenção de gerar dados sobre o percurso e de que forma os alunos assimilaram as diferentes situações. Propus uma primeira pergunta mais aberta, pedindo que os alunos comentassem o que se lembravam das Situações de Aprendizagem vivenciadas. Foi uma espécie de “aquecimento” e “refresco” da memória para as perguntas seguintes, que foram assim delineadas:

- O que foi mais marcante?
- O que você aprendeu?
- O que você achou sobre assistir os vídeos e fazer a pesquisa na internet para as nossas aulas?
- O que você não gostou de tudo que nós fizemos?
- Se fosse professor(a), o que você faria igual e o que faria diferente para ensinar seus alunos à pular corda?

Basicamente as perguntas foram feitas seguindo esta sequência, utilizadas como um roteiro que esteve aberto às explorar outras informações de acordo com o depoente. Procurei dar ênfase mais a um clima de conversa do que de entrevista, buscando evitar repostas inibidas e pouco esclarecedoras. Todos os depoimentos foram gravados e depois transcritos. Organizei posteriormente as informações por perguntas, sobre as quais segue a análise a seguir.

Perguntá-los sobre o que se lembravam das situações que vivenciamos no percurso mostrou-se bastante conveniente. Não esperava que quase todos, quando questionados dessa forma, alegassem não se lembrar de muita coisa (com raras exceções, como Guto e Nádia, que me descreveram minuciosamente todas as etapas do percurso). No entanto, com algumas dicas os alunos rapidamente se lembraram das diversas Situações de Aprendizagem que vivenciamos. Após esta introdução, começava sempre com a pergunta sobre o que consideraram mais marcante (“o que você gostou mais”) de tudo o que foi vivenciado. A grande maioria comentou que foi filmar o vídeo.

Tivemos outras respostas também frequentes, como aprender a pular a corda dupla e também de outros tipos. Como muitos não conseguiram responder a esta pergunta de antemão, em algumas ocasiões dei seguimento à conversa perguntando ao aluno(a) o que aprendeu durante estas aulas, voltando então à pergunta anterior na expectativa que agora eles conseguissem discriminar o que marcou mais. Porém, fui percebendo que alguns alunos não conseguiam diferenciar esta duas perguntas, como se o que aprendeu e o que foi mais marcante tratassem de uma mesma resposta. No entanto, ao pedir para elegerem apenas uma coisa, a filmagem era a mais escolhida. Sobre os aprendizados, quase todos os alunos destacaram que aprender diferentes tipos de pular corda foi o maior aprendizado. De forma secundária, aprender a denominação desta prática em diferentes idiomas também foi bastante citado.

Interessante foi observar como algumas respostas apresentaram-se bastante relacionadas aos modos específicos com que cada aluno participou ou se envolveu durante as situações. Para esclarecer o que estou indicando, cito alguns exemplos, como as respostas de Diogo e Kátia (que foram os alunos que menos participaram das Situações de Aprendizagem na quadra), alegando não gostarem muito dessa brincadeira. Enquanto Diogo, de tudo o que foi feito, o que mais gostou foi aprender a pronúncia da prática em diversos idiomas, Kátia disse ter gostado mais de fazer a pesquisa na internet, onde aprendeu curiosidades, e também de montar o painel. Foram os únicos que não destacaram aspectos ligados a experiência motora. Outro aluno, Lucas, que se envolveu bastante com a prática de bater a corda, e era muito requisitado pelos colegas para isso, foi o único que destacou este aspecto como um aprendizado, apesar de eu ter observado que outros alunos também desenvolveram esta habilidade. O reconhecimento dos colegas sobre esta sua habilidade pode ter sido fundamental para que elegeesse esta resposta.

Bruna, Jonas e Kaio, foram os únicos que comentaram ter aprendido a pular corda, pois não sabiam até então. Pedi mais esclarecimentos sobre o porquê de não terem aprendido

antes. Bruna disse que não gostava de brincar, tinha vergonha e não queria que os colegas dessem risadas quando errava. Comentou também que, como estava gostando das aulas, pedia para uma colega ir a sua casa para ensiná-la a pular melhor. Jonas foi bem direto em sua explicação: não gostava porque não sabia pular, errava bastante, e agora que sabe, começou a gostar. Comentei sobre sua resposta às primeiras perguntas que fiz logo no início do percurso, dizendo que não gostava desta brincadeira. Ele considerou ter mudado de opinião. Já Kaio, que também afirmou que nesta mesma pergunta que não gostava de pular corda porque era muito chato, também reconheceu uma mudança de opinião:

Kaio – “ah, mudei [de opinião], todo mundo tava pulando, aí eu pensei, vou tentar também né? Porque eu acho que um monte de gente também respondeu que não gostava de pular corda e aí eu vi um monte de gente pulando, aí então eu pensei: eu vou tentar também né, vai que eu gosto.

[Pergunta - Mas então por que você não gostava de pular corda?]

Kaio- “Acho que é porque eu não sabia mesmo. Acho bem legal agora, porque a gente fez um monte de tipo, ficou mais legal”.

Particularmente, considero Kaio o principal exemplo de que as novas referências que romperam com o caráter exclusivamente infantil do conteúdo. Frequentemente, ele negava-se a participar de certas brincadeiras com a justificativa de que já tinha passado da idade para elas. Entendo que sua afirmação de que “ficou mais legal” a prática de pular corda nos permite esta interpretação. Creio que estes três exemplos reforçam como o prazer é requisito fundamental para a aproximação e entrega dos alunos no envolvimento com um conteúdo a ser tratado pedagogicamente.

Outro aluno que questionei quanto às suas respostas anteriores foi Nestor. Na ocasião, respondeu que pular corda dava dor na perna e por isso não gostava muito. Agora, durante o depoimento, diz ter acostumado e gostado muito de aprender pular corda de diversos tipos.

Numa análise conclusiva sobre as respostas para esta questão, considero que, apesar das experiências diferenciadas para cada aluno, todas caminham para o mesmo sentido: O reconhecimento das variantes de uma prática corporal podem proporcionar mais opções de aproximação e envolvimento.

Quanto ao que os alunos pensam sobre a assistência dos vídeos e também do uso da internet para a pesquisa em nossas aulas, podemos dizer que todos aprovaram esta estratégia de ensino. Júlia foi a única a comentar que aprendeu a pesquisar fazendo esta tarefa. Quanto a assistência, os comentários dos alunos de modo geral seguiram na mesma direção, a de que

assistindo aos vídeos “*you see and learn*”, “*os vídeos ensinam maneiras diferentes de pular*”, “*os vídeos dão ideias*”, “*os vídeos dão coragem*”.

Os depoimentos de Maria, Vilma e Nívea de certa forma diferenciaram-se dos demais, porém foram muito semelhantes entre si. As três não participaram da conversa juntas e, ao receberem a pergunta, afirmaram a princípio que os vídeos não auxiliam. Contudo, quando pedi mais justificativas sobre esta opinião, em suas próprias falas entraram em contradição com as suas ideias iniciais. Vilma começou falando que não, depois achou que sim, porque “ *vendo [os vídeos] a gente pensa que consegue fazer as coisas*”. Já para Maria, “*os vídeos não ajudam porque quando você está olhando não está fazendo...é...não ajuda...mas dá inspiração*”. E por último, Nívea, para quem o vídeo “ *não ajuda, mas dá ideias. É... não ensina, mas facilita sim*”.

Creio que, mais do que ideias, o que ressalta o aspecto ilustrativo com que a assistência de vídeos pode aparecer como auxílio ao trabalho pedagógico durante as aulas (uma qualidade do uso de vídeos já amplamente conhecida e divulgada como recurso pedagógico). Nosso caso, os vídeos apresentaram diferentes configurações da prática deste conteúdo que os alunos até então não conheciam. Meu entendimento foi de que os alunos estabeleceram novas relações com a conhecida “brincadeira de pular corda”. Na mente deles, relações mais “modernas”, menos “infantis” e mais “jovens”.

Elementos como o aspecto competitivo e coreográfico, que nos vídeos assistidos mesclou este conteúdo com a dança de rua, a música eletrônica, o rap e todo um universo de símbolos que rodeiam estes elementos e que tem atraído amplamente o público jovem, influenciando inclusive modos de comportamento (sem desconsiderar toda uma indústria mercadológica que potencializa essa aproximação sob diferentes segmentos), propõem novas significações que fizeram os alunos refletirem sobre suas representações iniciais desta manifestação da cultura corporal de movimento que diversas vezes tiveram contato na escola ou em outros ambientes.

Creio que estas novas referências possibilitaram a grande parte dos alunos descobrir novas formas de apreciação desta prática. Vou mais longe, estas novas referências, até então não pensadas pelos alunos (pelo menos não nas brincadeiras em contexto escolar), especialmente no que diz respeito aos diferentes movimentos que podem ser incluídos, possibilitaram não apenas a tentativa de reprodução de alguns deles, mas, sobretudo, a possibilidade de criar suas próprias exibições a partir do que assimilaram. Observamos isso durante os ensaios, já que os alunos brincavam de inventar formas diferentes de pular corda e também inovaram agregando novos gêneros musicais (no caso, a chamada *música sertaneja*

universitária). Danilo descreveu da seguinte forma seu processo de criação: - *“tipo, eu vi na internet pular corda sentado, não consegui fazer do jeito que o cara fazia, mas fiz de outro jeito e o pessoal gostou”*.

Avançando nas conversas, perguntei então se teve algo que foi feito ou aconteceu do qual eles não gostaram. Muitos alunos não comentaram nada. No entanto, tivemos sete crianças que reclamaram da bagunça dos colegas e da falta de seriedade nos ensaios. Entendo que os alunos estiveram falando dos momentos em que eu precisava chamar a atenção daqueles que atrapalhavam as Situações de Aprendizagem, dispersavam-se ou não estavam atentos em para suas respectivas participações, o que comprometia o trabalho do todos. Nádia reclamou que foram muitos ensaios e isso cansava às vezes. No entanto, complementou dizendo que precisávamos de mais ensaios, no entanto, dando a sugestão de fazer *“um dia de ensaio e outro dia de outra coisa”*.

Outro ponto de discussão que esteve presente nos depoimentos foi a questão do número de participações por aluno nas apresentações. Vilma, Leila e Guto (que não tinha manifestado essa queixa antes) destacaram que não gostaram do fato que alguns colegas tivessem participado em mais partes. Quando no auge desta discussão, ainda no início dos ensaios, pensei ter apaziguado este conflito ao decidir, juntos com os alunos, que aqueles descontentes poderiam entrar em outros grupos, além de ter esclarecido que aqueles que estavam em mais apresentações havia sido pelo fato de que mostrariam as novas formas de pular que criaram (a grande maioria não viu problema algum nisso e compreendeu que se todos participassem de várias coisas o vídeo ficaria muito extenso). Penso que a insistência numa suposta “injustiça” esteve apenas no entendimento desses três alunos, já que não houve outras reclamações a esse respeito. Pelo contrário, Júlia e Patrícia, ao falarem sobre o que não gostaram, mencionaram esses conflitos, que consideraram desnecessários.

No entanto, tais situações enfatizam a importância de favorecer práticas durante um Percorso de Aprendizagem que oportunizem ao professor ouvir os alunos, ou melhor, oferecer espaços para que os alunos possam falar, expor suas opiniões, suas críticas, para que eventos como este não passem despercebidos durante o decorrer das aulas. Considero esta prática de dar voz aos alunos de grande relevância para que se sintam peça importante da prática pedagógica, compreendendo esta importância, quando devidamente reconhecida pelo professor, não apenas na execução de tarefas, mas, sobretudo na sistematização das propostas e na crítica sobre elas.

Finalizando as conversas com os alunos, perguntei-os, caso ocupassem o papel de professor, o que fariam igual e o que fariam diferente para ensinar seus alunos a pular corda.

Alguns alunos não souberam opinar a respeito. Na maioria dos casos, disseram que todas as práticas foram interessantes e reproduziriam com seus alunos. Porém, Fábio, assim com Nádia, comentou que “regularia” os ensaios, intercalando com outras atividades. Vários alunos descreveram-me detalhes de como fariam com seus alunos para ensiná-los, iniciando com atividades mais simples passando para mais complexas. Considero que, nas falas dos alunos, ao se colocarem no papel de professores, também foi possível observar o que mais os agradou durante as aulas. Percebe-se nas descrições do que repetiriam o destaque em privilegiar o ensino de diferentes tipos de pular corda e a intenção de produzir um vídeo também.

Muitos disseram que pediriam para seus alunos que trouxessem ideias do que fazer nas aulas, mais um indício de que gostam quando são incentivados à participar desta forma. O depoimento de Lucas exemplifica claramente como os alunos compreenderam a proposta de gravar o vídeo como motivo para se empenharem no aperfeiçoamento da prática, ou seja, ensaiar bastante para, em suas próprias palavras, “mandar bem” no momento da gravação.

Lucas – [sobre como iria fazer enquanto professor] *“a mesma coisa com mais facilidade. Primeiro deixar fazer do jeito que sabiam, depois eu ia arrumando um jeito, se eles pegassem, eu ia ensinado devagarzinho, ia falando como pular, e se pudesse ai gravar o vídeo, pra eles saberem que todo mundo ia ver e tinham que mandar bem. Eu levaria na sala de informática, para ganhar coragem e vontade de pular e fazer o vídeo”*.

Sobre o que fariam diferente, além de intercalar atividades, houve a sugestão de cobrança por mais silêncio e atenção aos alunos que não colaboravam. Para concluir, considero que os depoimentos comprovaram muitas das hipóteses e suposições que havia levantado durante minhas observações e descrições das Situações de Aprendizagem. Esta prática de ouvir os alunos corroborou positivamente para que eu pudesse desenvolver melhor esta habilidade de observação durante Situações de Aprendizagem e também da auto-observação quanto às minhas condutas e ações que procuravam responder às variantes durante o percurso, contribuindo assim para uma compreensão maior das contingências desse processo.

Outra proposta antes do início do recesso de meio de ano foi a produção de um segundo desenho relacionado ao conteúdo pelos alunos, este após diversas as vivências durante as Situações de Aprendizagem. Com este material, tive a finalidade de obter mais

indicativos a respeito do que os alunos estavam assimilando durante o percurso. A análise dos primeiros desenhos ofereceu um parâmetro, mesmo que simplório, das referências dos alunos sobre o conteúdo num período inicial. Minha análise foi de que as principais referências dos alunos não variavam muito dos modos mais simples de pular corda, do seu aspecto como prática infantil e de ser uma brincadeira coletiva. Minha expectativa na análise do segundo desenho dos alunos era de identificar elementos novos, de preferência influenciados pelas experiências durante as Situações de Aprendizagem, com os quais seria possível tecer algumas considerações a respeito do que foi marcante para os alunos, o que aprenderam de novo, quais as novas relações com este conteúdo puderam ser construídas.

Na aula em que foi desenvolvida esta proposta, 22 alunos estavam presentes. Apesar das ausências, as produções desses alunos foram suficientes para que fosse possível fazer análises muito interessantes. Embora muitos desenhos tenham sido semelhantes aos primeiros, representando crianças brincando de pular corda nas variações mais simples, a maioria dos alunos inseriram elementos novos, experienciados durante as Situações de Aprendizagem, com destaque ao trampolim e ao uso do aparelho de som. Pelas explicações no verso dos desenhos (pelas conversas enquanto desenhavam), vários alunos optaram por desenhar momentos da apresentação que filmamos. Alguns desenharam a si mesmos nesta situação. Uma explicação para isso poderia ser o curto espaço de tempo entre a produção deste desenho e a gravação (ocorrida na aula anterior). Por ter sido a mais recente das Situações de Aprendizagem, pode ter sido a mais lembrada. Porém, fazendo uma relação com os depoimentos sobre o percurso, os quais indicaram a gravação do vídeo como a preferida e mais marcante das experiências, tendo este dado fortalecido na leitura dos desenhos, desconsidere a hipótese e preferi ficar com a de que a gravação do vídeo realmente foi a experiência mais significativa.

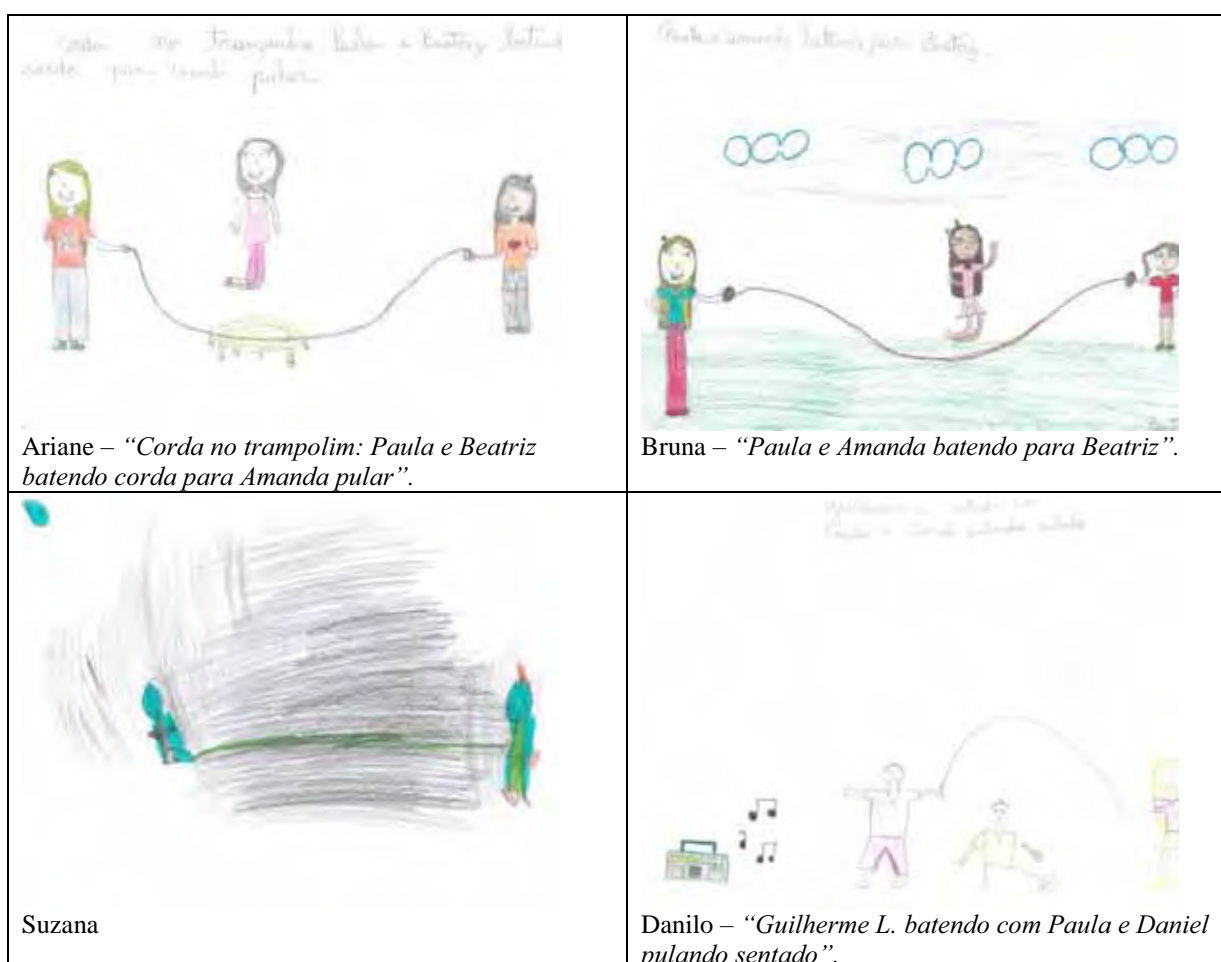
Enquanto quatro crianças se desenharam pulando corda em cima do trampolim, oito alunos desenharam a si e aos respectivos colegas pulando acompanhados das músicas utilizadas na apresentação (vários desenharam o aparelho de som ao fundo). Outras formas de pular corda vivenciadas durante o percurso também foram retratadas em alguns desenhos. Dois alunos, no verso da folha, fizeram menções às contribuições da prática à saúde e à aptidão física (em seus aspectos biológicos).

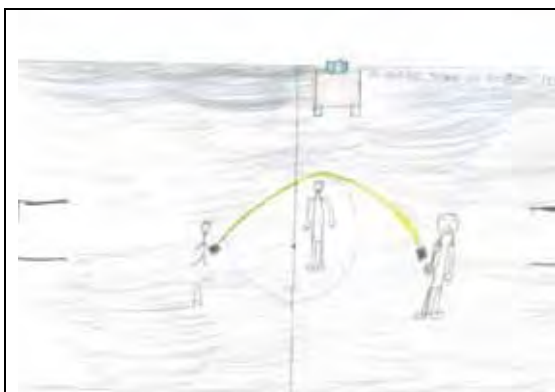
No entanto, um dos principais dados que podem ser gerados com este material talvez seja o de que estes desenhos, especialmente os que apresentaram elementos diferenciados dos observados nas primeiras produções, indiquem uma assimilação de novas referências, entre elas, a possibilidade de praticá-lo de diferentes formas e graus de dificuldade, além de utilizar

o acompanhamento de músicas que frequentemente escutam nas rádios, na televisão e em outras mídias.

Portanto, pode-se indicar também certa ruptura com a exclusividade no aspecto infantilizado do conteúdo nas representações dos alunos. Creio que tenha havido uma ampliação significativa no repertório de conhecimentos dos alunos sobre o conteúdo que favoreceu a aproximação e o interesse dos alunos, especialmente daqueles que se manifestavam reticentes no envolvimento durante as aulas (nesses casos, observei nos comportamentos um esforço em distanciar-se de coisas ditas infantis e procurar por elementos comumente entendidos como mais próximos do universo adulto, comportamento típico da “pré-adolescência”).

Figura 20 - Segundo desenho produzido pelos alunos





Fabio – “A gente pulando a corda – dançante na quadra”.



Gislaine – “Eu, Victória e Nicole pulando corda”.



Gísele – “Duas batendo corda, uma pulando”.



Guido – “Pulando corda e batendo bola”.



Guto – “Pulando dançando”.



Ingrid – “Eu fiz os meus 3 tipos mais legais”.



Júlia – “Meu desenho são três amigas pulando corda”.



Cássio – “As pessoas estão pulando corda e dançando”.



Lucas



Marta – “Eu fiz esse desenho porque gosto de pular corda”.



Regina – “O meu desenho é de mim pulando croda-dupla”.



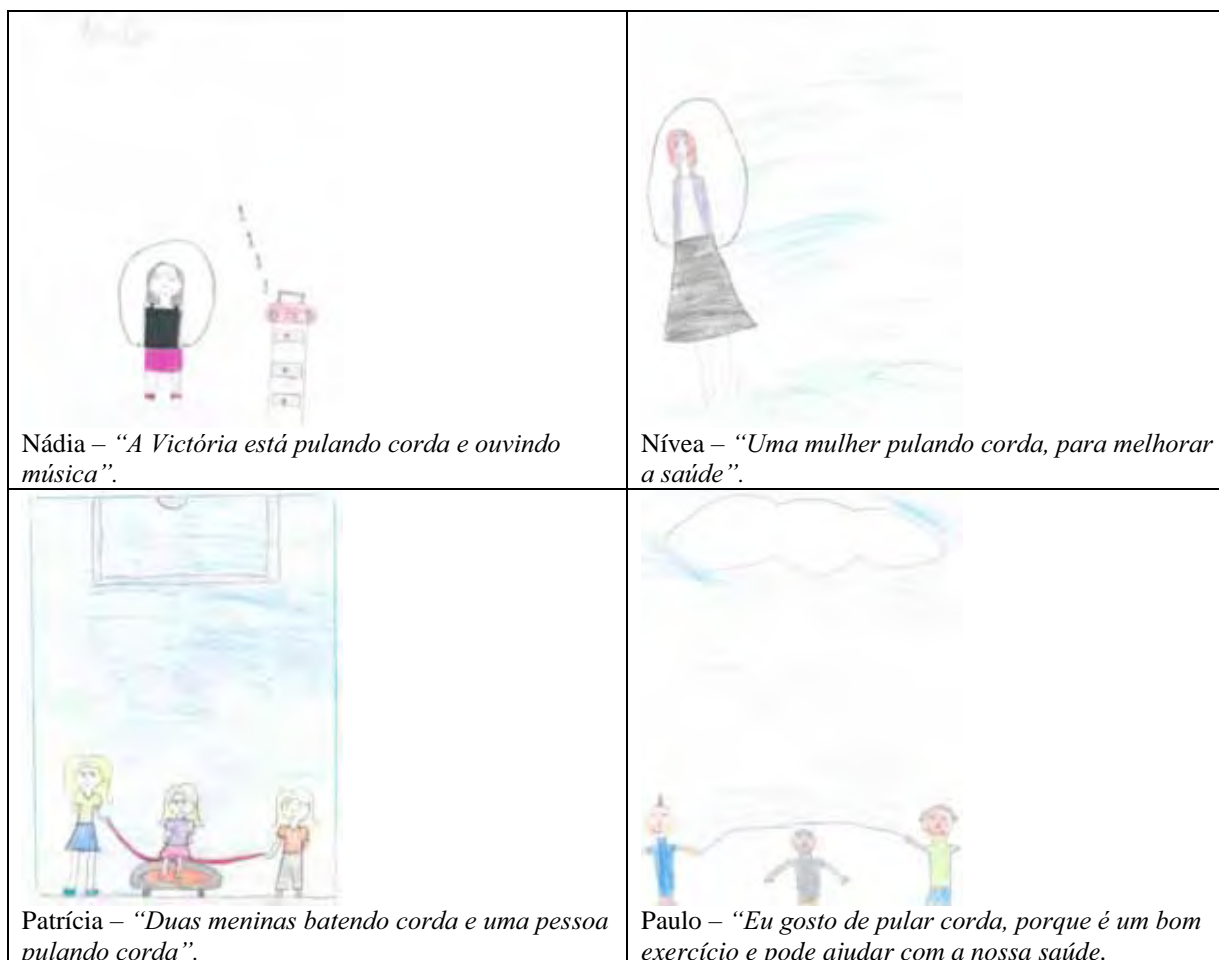
Leila – “Eu gostei de pular no trampolim por que é muito legal”.



Vilma – “Eu explico meu desenho porque eu só sabia pular esta corda antes das outras”.



Maria – “Eu e as minhas amigas brincando de pular corda”.



4.2.4.2 Assistência e edição das filmagens

Após o recesso escolar na metade do ano letivo (um período de três semanas), organizei a assistência de todo o material gravado, na íntegra. Este material consistia em quatro arquivos, que juntos somam 17 minutos e 11 segundos, contemplando toda a gravação que fizemos no dia da apresentação. Com a experiência desta assistência, tive a intenção de observar as reações dos alunos enquanto assistiam o material, além de acompanhar suas respectivas análises. Fui filmando enquanto os grupos assistiam e fazendo algumas perguntas sobre o que estavam achando, o que não ficou bom, entre outras questões, de acordo com os comentários que surgiam. Salvei os arquivos na área de trabalho dos computadores, sendo possível utilizar apenas nove máquinas, nas quais foi possível organizar grupos de três alunos.

Considero que esta proposta foi muito prazerosa para os alunos. Achavam graça de se ver e ver os colegas. Riam de suas aparições, dos próprios erros e dos erros dos outros. Logo no início da visualização, Kaio perguntou-me se já havia colocado o vídeo no *Youtube*. Nádia,

ouvindo esta pergunta, rapidamente entreviu pedindo para que não fizesse isso, pois tinha vergonha e tinha errado bastante. Além disso, comentou novamente que a parte que achou mais legal foi durante o final no qual todos ficaram se despedindo e pulando na frente da câmera.

Passado alguns minutos, iniciei minha passagem pelos grupos com a câmera na mão registrando o comportamento dos alunos, muito entretidos com suas próprias imagens. Perguntei a Fábio, Jonas e Guto o que estavam achando dos vídeos. Jonas falou que estava muito legal ver o vídeo, que parecia estar em 3D. Já Fábio, disse estar gostando bastante, no entanto, comentou que a filmagem ficou horrível, cortando pés e cabeças em vários momentos, além da professora estar falando durante a filmagem, Jonas e Guto concordaram. Disse ainda que da próxima vez poderíamos ficar tranquilos que ele mesmo filmaria.

Como já havia descrito, foi a professora da sala que se encarregou das filmagens, sob um pedido meu. Optei por isso pensando assim poder estar livre para auxiliar os alunos quando fosse preciso e não pensei na necessidade de dar algumas instruções a ela. É possível observar durante a assistência que em alguns momentos das filmagens ela pede para os alunos virarem de frente para a câmera, faz alguns comentários e tenta ajudar alguns alunos, sempre com a melhor das intenções. Entretanto, essas falas ficaram registradas no áudio.

Não havia duvidado da capacidade dos alunos em realizar esta tarefa, muito menos havia desconsiderado esta hipótese, no entanto, como todos participariam de uma forma ou de outra das apresentações, e também de um leve temor de que o desempenho desta tarefa pudesse gerar discussões e conflitos entre os alunos para ver quem se encarregaria da gravação, optei por sugerir que a professora nos auxiliasse nesta tarefa. Reconheço que esta atitude que talvez tenha sido um tanto precipitada, optando pelo caminho mais fácil, porém menos proveitoso, no qual antecipei um conflito que poderia nem ter acontecido, subestimando os alunos e pouco condizente com o protagonismo deles, perdendo inclusive uma oportunidade de geração de dados interessante para a pesquisa. No entanto, não podendo retroceder a esta experiência de filmagem, aproveito esta reflexão, cuja origem esteve nas próprias contingências do Percorso de Aprendizagem, para realçar uma maior atenção em minhas condutas nas Situações de Aprendizagem procedentes e compreendendo a relevância desta ocasião para o meu aperfeiçoamento profissional.

Em outro grupo, Júlia, Nádia e Nívea disseram-me que poderia ter sido melhor, pois muitos colegas estavam errando em excesso e também haviam vários pareciam desanimados, concluindo que todos precisavam ter ensaiado mais. Esta crítica sobre o excesso de erros apareceu também nos outros grupos. Contudo, era interessante observar que as análises não

eram somente na observação dos erros durante a apresentação, muitos estavam tentando inclusive identificar as causas dos erros dos colegas e discutindo em seus respectivos grupos o que estes poderiam melhorar. Este certamente foi um aspecto interessante desta assistência, observar o desempenho sob outra perspectiva.

Maria foi a menos rigorosa nas suas críticas em relação ao desempenho da turma: - *“Estão errando um pouquinho, mas tá bom, tá ótimo, apresentação de criança”*. Penso que talvez as críticas de alguns alunos tenham origem numa comparação (desleal e sem intenção, diga-se de passagem) com os vídeos encontrados da internet visualizados anteriormente. Aqueles vídeos mostravam apresentações de alto nível, características do esporte de alto rendimento. Além do mais, alguns desses vídeos passaram pelo processo de edição e mixagem para deixá-los mais dinâmicos e atrativos. A complacência de Maria ao dar sua opinião pode ter como causa a compreensão, mesmo que simplória, de algumas destas características tornavam inviável uma comparação de igual para igual desses vídeos encontrados na internet com as próprias produções dos alunos.

Embora a assistência dos vídeos tenha desencadeado uma Situação de Aprendizagem muito produtiva, o ambiente tumultuado não permitiu que fosse possível conversar um pouco mais com os alunos e fazer mais perguntas. Faltavam ainda alguns minutos para o encerramento da aula quando todos os alunos concluíram a assistência e então optei por sairmos da sala de informática e fazermos uma roda de conversa no pátio, aonde poderia ouvir opiniões de mais alunos.

Muitos reforçaram os comentários sobre o excesso de erros e que precisavam ter ensaiado mais. Com esta informação, questionei-os sobre as diversas ocasiões em que tive que chamar atenção de alunos que estavam dispersos e sem seriedade com os ensaios, mais preocupados em fazer outras coisas do que ensaiar. Responderam-me novamente com a sugestão de intercalar aulas de ensaios (ou de pular corda) com aulas sobre outros conteúdos, o que deixaria os ensaios menos cansativos.

Numa análise geral, considero que esta proposta de assistência às filmagens reforçou o quão interessante é a gravação dos próprios alunos como auxílio no desenvolvimento do conteúdo. Os alunos puderam observar de outra perspectiva seus próprios movimentos e identificar as causas dos erros. No entanto, o mais interessante neste processo talvez não seja a constatação do vídeo como recurso ilustrativo, mas essencialmente observar o prazer que os alunos tinham em se ver na tela. Observei que era esse o momento esperado pelos alunos, acompanhados diversas vezes de comentários entre eles do tipo *“eu sou demais né?”*, *“a melhor parte é a parte em que eu apareço”*, entre outras falas semelhantes. Nesse sentido,

mais do que um simples *feedback* sobre os gestos motores dos alunos, considero que estes recursos transformaram a abordagem do conteúdo possibilitando novas configurações e diferentes envolvimento dos alunos.

Com a proposta de edição destas filmagens, busquei contemplar no trabalho com os alunos os contextos nos quais a Mídia-educação pode aparecer (RIVOLTELLA, *apud* FANTIN, 2006), em especial o crítico e o produtivo. Porém, antes de descrevermos as análises e ocorrências da proposta, convém uma breve introdução sobre o ambiente que deu sentido ao desenvolvimento desta proposta. Como foi observado através dos depoimentos dos alunos, e reiterado pelos mesmos após a assistência das filmagens, um aspecto negativo da produção do vídeo, na visão dos alunos, foi o excesso de erros durante a gravação, já que muito do que foi ensaiado não ocorreu tão bem durante a filmagem. Muitos alunos não conseguiram executar sem errar o que haviam ensaiado diversas vezes e aconteceram algumas desorganizações na sequência das apresentações. Tal fato, ainda no entendimento dos alunos, apesar da aprovação do vídeo, foi entendido como um ponto negativo que poderia ter sido sanado com mais preparação e uma quantidade maior de ensaios.

Fiquei satisfeito em observar nos alunos esta frustração e crítica quanto ao próprio desempenho durante a apresentação. Foi mais um indício de que houve comprometimento e preocupação em fazer o melhor possível. Contudo, penso que talvez eles estivessem se cobrando excessivamente, talvez por terem alimentado a expectativa de que produziram um vídeo com o mesmo nível performático dos vídeos assistidos. Conforme indiquei, a sugestão da produção do vídeo da turma teve como elemento motivador a assistência desses vídeos encontrados na internet que são apresentações de alto nível em campeonatos, clipes musicais e comerciais. Interpretei esta frustração dos alunos mediante suas falas e críticas durante a assistência do próprio vídeo. Por essa razão considerei também que o prazer da experiência na visualização dos vídeos da internet, que serviu anteriormente como um estímulo para motivar e envolver os alunos na produção do vídeo, após a filmagem ocupou uma posição também de elemento comparativo que, obviamente, fez com que os alunos desmerecessem a própria produção.

Entretanto, os alunos provavelmente não tinham o conhecimento ou não levaram em conta (principalmente porque ainda não havíamos conversado sobre isso durante as aulas) que os vídeos da internet, em especial os clipe musical e comercial, certamente tiveram um tratamento de edição, nos quais o editor monta o vídeo, fazendo cortes e apresentando apenas o que considera interessante de ser mostrado, suprimindo os outros trechos. Não é o caso de todos os vídeos, pois aparentemente alguns são filmagens em apresentações de festivais ou

campeonatos, onde se percebe uma filmagem sem cortes, mesmo que alternando ângulos. Porém, nesse caso também se tratam de apresentações de alto nível, sendo necessário esclarecer aos alunos que uma comparação com a nossa produção de igual para igual também não seria cabível. Portanto, o sentido para o qual queria levar esta discussão era de que houve supressão de imagens em alguns dos vídeos e que também poderíamos fazer o mesmo nas nossas filmagens.

Portanto, desse contexto surgiu a proposta de fazermos uma edição da apresentação, cujo processo de seleção seria conduzido pelos próprios alunos. Esta proposta também não estava presente no planejamento inicial e ganhou importância a partir do aprofundamento em leituras sobre mídia-educação entre outras orientações. A finalidade da proposta foi, principalmente, atentar os alunos para a existência do processo de edição em grande parte dos conteúdos veiculados nas mídias e a possibilidade de que a própria produção pudesse receber o mesmo tratamento. Nesse caso, além do papel de participantes e protagonistas da apresentação, os alunos assumiriam a autoria do vídeo produzido. Já os considerava como autores, pois eles próprios elaboraram o roteiro de apresentações, no entanto, se consolidam ainda mais nesta condição com o processo de edição, através das decisões sobre o que selecionar e excluir do material produzido.

Infelizmente, a escola não possuía equipamentos e recursos específicos para manipulação e edição de imagens. No entanto, qualquer usuário com um pouco de conhecimentos em informática tem acesso a programas disponibilizados na internet que possibilitam este trabalho com materiais audiovisuais. Vale deixar claro que, tanto como usuários de mídias como professor, meu conhecimento sobre o uso de programas de edição e montagem de vídeos era pouco, limitando-se a alguns materiais produzidos para eventos na escola, como montagem de slides para reunião de pais e vídeos para atividades festivas. Como recurso pedagógico de trabalho diretamente com os alunos, esta Situação de Aprendizagem também seria pioneira para mim.

Com poucos computadores em funcionamento, além da impossibilidade de acesso à internet e também da instalação de programas externos nos computadores⁵⁵ da sala de informática da escola, foi preciso adequar nossa proposta com tais condições. O que era possível de ser feito nestas máquinas era a visualização dos vídeos e a anotação dos trechos selecionados, no entanto, o processo de edição teria de ser feito no meu computador pessoal.

⁵⁵ Por falta de permissão do sistema operacional e também por questões contratuais entre governo e fornecedor.

Apesar da inviabilidade desta última tarefa ser operacionalizada com a participação de todo o grupo, considere que o processo de seleção dos trechos feito exclusivamente pelos alunos, mesmo que a colagem dessas partes fosse feita posteriormente por mim, por si só já seria suficiente para promover com os alunos a experiência de edição e produção do vídeo. Portanto, ficou estabelecido que a seleção seria feita pelos alunos e o professor faria a montagem, para depois visualizarmos o produto final. Considero que seria interessante que todo o processo fosse feito pelos alunos. No entanto, tal ideal não se apresentou possível mediante as condições pré-estabelecidas.

A sala foi dividida em dois grupos de 14 alunos, cada grupo fez um processo de edição distinto e, portanto, tivemos duas produções. Enquanto levei um grupo na sala de informática para desenvolver a tarefa, o outro grupo permaneceu na classe com a professora de sala, depois fizemos a inversão. Não houve diferenciações significativas na participação de cada grupo que merecesse uma descrição distinta das experiências.

Antes dos alunos darem início à tarefa, fiz uma introdução sobre a proposta, expondo inicialmente o tempo total dos arquivos, ao todo 17 minutos e 11 segundos, tempo que impressionou os alunos e consideraram excessivamente longo (não havia comentado isso com eles durante a assistência). Inusitadamente, alguns alunos já se adiantaram à minha proposta dizendo que poderíamos diminuir cortando algumas partes (outro indício de como este aspecto da possibilidade de modificar o material audiovisual já era comum a eles). A partir desta constatação propus o desafio de reduzirmos este tempo para oito minutos. Houve espanto inicialmente, como se não fosse possível, mas em seguida se entusiasmaram com a proposta.

Cada grupo foi dividido em quatro subgrupos de três ou quatro crianças, quantidade que considere ideal para favorecer tanto a concentração como o diálogo entre eles. Cada um destes subgrupos ficaria responsável por aproximadamente quatro minutos do total das filmagens, com a tarefa de selecionar desse material apenas dois minutos. Sorteamos uma parte do material para cada um deles.

Tempos de todos os arquivos:

- Vídeo 1 – 1min04s
- Vídeo 2 – 8min45s
- Vídeo 3 – 3min46s
- Vídeo 4 – 3min36s

Partes atribuídas a cada grupo:

- Grupo A – vídeo 1 inteiro e vídeo 2 até três minutos;
- Grupo B – vídeo 2 dos três minutos até os sete minutos;
- Grupo C – vídeo 2 dos sete minutos até o final e vídeo 3 até 2min50s.
- Grupo D – vídeo 3 de 2min50s até o final e vídeo 4 inteiro.

Procurei orientar minimamente a seleção dos trechos, especialmente quanto aos critérios de seleção, na tentativa de evitar induzir o que deveriam selecionar. Orientei apenas que poderiam selecionar trechos pequenos ou grandes que, no entanto, ao final deveriam somar dois minutos, os quais juntando com as seleções dos demais grupos totalizariam os oitos minutos pretendidos. Era preciso que eles entendessem bem a tarefa para que pudessem conversar entre si sobre as seleções. Aparentemente, alguns alunos não prestaram muita atenção, sendo preciso chamá-los a atenção diversas vezes durante estas orientações iniciais (as cadeiras giratórias estavam mais atrativas). Contudo, pedi seriedade e concentração na tarefa para não comprometer o tempo do outro grupo que estava aguardando.

Entreguei uma folha de anotações para que fizessem os rascunhos necessários e marcassem os trechos escolhidos. Liberando os grupos para o trabalho com os vídeos, surpreendeu-me a facilidade com que eles compreenderam a tarefa (que a princípio pareceu-me complexa para eles) e principalmente a facilidade que demonstraram ao abrir os vídeos, “caminhar” pelas barras de tempo e utilizar os demais recursos do programa de visualização de vídeos⁵⁶. Mostraram uma grande familiaridade com estes recursos e fizeram-me questionar se o tempo que utilizei, preocupado em explicar e orientar como deveriam conduzir a tarefa foi realmente necessário.

Fui acompanhando a distancia o trabalho dos grupos, mas alertando algumas desatenções quanto às partes de incumbência de cada grupo, além de auxiliar na forma como deveriam anotar e somar os tempos de cada trecho. Observei então que alguns alunos que não entenderam bem a tarefa se atentavam com outras coisas e participavam menos do que os colegas do grupo. Nesses casos, orientava que todos deviam participar e dar sua opinião sobre o que escolher. Patrícia deu uma boa sugestão que depois compartilhei com os grupos: que era mais fácil pensar que precisavam escolher 120 segundos ao invés de dois minutos que ficaria

⁵⁶ Utilizamos o Windows Media Player.

mais fácil de somar. Esta dica da Patrícia foi providencial e compartilhada com os colegas, deixando este trabalho mais fácil.

Fiquei muito satisfeito com o decorrer da Situação de Aprendizagem. Os alunos estavam conduzindo a tarefa com muita seriedade, analisando as imagens e discutindo sobre os trechos que seriam escolhidos, apesar de alguns casos de dispersão ocorriam eventualmente. Creio que compreenderam a complexidade da tarefa, que necessitava a mobilização de diversas habilidades, como um olhar atencioso aos vídeos, seleções precisas, anotações organizadas e diálogo com os colegas antes de tomar decisões. Observando o envolvimento dos alunos, minha sensação no momento foi de que poucas vezes (ou nunca) os alunos foram instigados a executar uma tarefa como esta, que exigisse discussões e tomadas de decisões podendo utilizar seus próprios critérios, principalmente quanto o utilização de computadores na escola, componente midiático em que possuem bastante familiaridade, alguns talvez mais que nós adultos. Esta provavelmente tenha sido a característica desta Situação de Aprendizagem que mais garantiu o empenho e mobilização dos alunos.

Ouvindo as discussões e fazendo algumas perguntas pontuais, observei que os critérios de seleção dos trechos utilizados foram os momentos de acerto na execução dos colegas (os quais poderiam ter sido outros, como os momentos engraçados, os erros e quedas, entre outros). Aparentemente este foi o critério de seleção do todos os grupos, que se confirmou quando perguntei a eles. Observei também a preocupação em selecionar os trechos exatos em que os colegas não erravam. Alguns alunos tiveram dificuldade em fazer a somatória, momento em que eu os auxiliava. Ao finalizarem a tarefa, recolhi as respectivas folhas de anotações.



Figura 21-Trabalho de seleção de imagens pelos próprios alunos

Vários grupos não selecionaram os exatos dois minutos, alguns até bem menos que isso. Vinham perguntar se poderiam entregar mesmo assim. Questionava-os se não queriam incluir mais partes e insistiam que era só isso mesmo. Um grupo entregou apenas 56 segundos de seleção. Perguntei se gostariam de selecionar mais partes, no entanto, disseram que o restante não ficou bom, por que os colegas erraram e era só isto mesmo que haviam escolhido. Aceitei a decisão, pedindo para que revessem a seleção apenas aqueles grupos que excederam excessivamente os dois minutos e consentido com a entrega daqueles passavam apenas alguns segundos. Cada metade da turma precisou de, em média, 30 minutos para concluir o processo de seleção. Após todos os grupos entregarem suas respectivas folhas de anotações, observei que muitos deles descreveram as análises que faziam (um grupo as rabiscou antes de entregar, já que não foi pedido isso). As anotações dos alunos indicavam indiretamente, através de comentários, que os critérios de seleção foram mesmo os momentos de êxito dos colegas na apresentação e, conseqüentemente, os erros eram descartados. Depois de finalizada esta etapa, conforme planejado, comuniquei aos alunos que organizaria todo o material e em outro momento poderíamos assistir como ficou o produto final.

Pelos trechos escolhidos, observa-se claramente a preocupação em suprimir os erros. Alguns grupos selecionaram vários trechos de poucos segundos, enquanto outros preferiram por trechos maiores. Considerei o produto final, em ambas as edições, razoavelmente bom, todos os alunos tiveram seus momentos de aparição, embora a forma como os alunos selecionaram os trechos tenha provocado algumas mudanças bruscas em diversas partes. Senti falta de algumas partes que considerei muito boas e que nenhum dos grupos optou por selecionar, como a parte em que Danilo pula corda sentado e Vilma pula com uma corda pequena dentro da corda grande. Para realizar o corte e colagem dos trechos, utilizei um programa encontrado gratuitamente na internet chamado *Format Factory*⁵⁷ que disponibilizava estes recursos. Um dos vídeos ficou com um tempo total de 7min40s e o outro com 5min32s. O próximo passo foi organizar uma assistência deste material com os alunos para que pudéssemos discutir juntos sua consistência e algumas implicações do processo de edição de vídeos.

Propunha-se com a assistência do vídeo editado a finalização desta Situação de Aprendizagem assim como a finalização do Percorso de Aprendizagem. A proposta de

⁵⁷ *Formatfactory* 2.96, disponível em: <<http://www.baixaki.com.br/download/formatfactory.htm>>, download em 24/09/2012.

produção do vídeo envolveu diversas etapas: organização, ensaios, filmagens, edição das filmagens e agora, como fechamento, assistir o produto final deste processo. Conforme indiquei, foram dois trabalhos distintos de edição, cada um executado por uma parte da turma, que culminaram na produção dos dois vídeos que assistimos nesta aula. Gravei os dois arquivos em uma mídia (DVD) para que pudéssemos assistir todos juntos na televisão da escola, que possui uma tela maior que a dos monitores dos computadores.

Os risos eram o acompanhamento da assistência, apesar de já terem visto as imagens mais de duas vezes. Riam da Julia apresentando no início, riam dos colegas que pulavam errado, dos comentários da professora durante a filmagem, do colega que tropeçava ou então da corda que enroscava no pescoço. Além disso, houve muita conversa durante a assistência. Apesar do cenário tumultuado e barulhento, não fiquei cobrando silêncio, procurei deixá-los à vontade, percebi que estavam atentos às ocorrências no vídeo e muitos conversavam sobre elas. Outro motivo de graça foram as mudanças bruscas ocasionadas pelos cortes da edição, que faziam as imagens pularem de uma cena à outra repentinamente.

Notei que os alunos comentavam entre si detalhes que não havia observado eles comentarem antes, como o fato de muitos alunos estarem posicionados de costas para a câmera e as constantes falas e broncas entre eles durante as filmagens. Talvez o contexto de assistência após a edição, todos juntos e em outro suporte, a televisão, tenha propiciado aos alunos a observação de outros detalhes.

Ao final da assistência, perguntei o que acharam e se poderiam fazer uma comparação entre os dois vídeos. Consideraram que ambos ainda continuaram com muitos erros e os cortes bruscos de uma cena para outra também ficaram ruins. Questionei-os novamente quais foram os critérios para a escolha das cenas. Julia se antecipou aos colegas: –“*As melhores partes, excluindo os erros*”. Todos concordaram e com esta afirmação, questionei-os novamente sobre o vídeo: –“*E por que não gostaram se vocês mesmos fizeram a escolha da cenas*”? Danilo respondeu: –“*Mas se tirasse todos os erros ficaria muito pequeno e não sobraria nada*”! Com este fala do Danilo, todos os alunos em coro chegaram a um consenso que deveríamos fazer outra apresentação e filmar novamente. Expliquei-os que até poderíamos desenvolver esta ideia, mas não era o caso naquele momento. O mais interessante era que todos tivessem experimentado como funciona um processo de edição de um vídeo, no qual selecionamos alguns trechos e fazemos uma montagem apenas com o que queremos mostrar.

Pedi que refletissem sobre a quantidade de coisas que ficaram de fora, quantas vivências e experiências todos nós passamos neste processo que um vídeo não dá conta de

representar. No entanto, o processo de edição nos permite escolher os conteúdos, fazer montagens mais agradáveis de assistir, colocar efeitos, etc. Procurei ampliar a discussão perguntando-os se consideravam que os diversos programas que assistimos na televisão ou na internet também passam por este processo de edição. Rapidamente responderam que sim. Nívea falou das novelas, que inclusive tem um programa que só passa erros de gravação. Guto comentou do quadro “melhores momentos do jogo de futebol”, para quando você não assistiu e quer ver como foram os lances depois.

Complementei a fala do Guto refletindo que não apenas neste compacto, mas inclusive durante o jogo a edição está presente, por exemplo, quando nos mostram o *replay*, o banco de reservas, a torcida e outros ângulos do jogo. Questionei-os também sobre os vídeos da internet que assistimos, se eles seriam capazes de me dizer quais passaram por uma edição. Ninguém se manifestou. Recordei-os de que já conversamos sobre isso, dando como exemplo o videoclipe da música “*rise up*”, que apresentava uma série de acrobacias e a estória de uma moça que aprendia a pular corda. Assim como nas novelas, certamente os produtores desse videoclipe fizeram várias tomadas para preparar o material final. Eles se lembraram e também concordaram.

No entanto, apesar dessas análises, a discussão sobre edição não avançou mais do que as reflexões sobre os cortes. Muitos alunos começaram a se dispersar e o tema perdeu o foco. Além do mais, percebi que naquele momento não estavam mais interessados conversar sobre o assunto e outras questões relacionadas aos vídeos que produziram, apenas assisti-los.

Em seguida a estas ocorrências, Gislaine e Júlia pediram para mostrar algo que treinaram em casa. Afastamos algumas carteiras para ganhar espaço. Para esta demonstração trouxeram uma corda grande e cada uma girava uma das pontas e num tempo combinado, viravam-se para o lado de dentro e pulavam a própria corda que estavam batendo. Fiquei impressionado com a demonstração, principalmente pelo grau de dificuldade.

Não tive dúvidas de que o Percurso de Aprendizagem provocou mudanças nos alunos, além de diversas aprendizagens. Considero que conteúdo ocupou um lugar mais amplo no rol de brincadeiras dos alunos. Não foram poucas as vezes que os alunos vinham me contar que estavam praticando em casa e treinando novos movimentos. Este desejo das alunas de mostrar o que aprenderam é um belo exemplo de que adquiriram maior gosto pela prática.

Voltando a temática da edição, tinha expectativa de explorar melhor esta questão, principalmente um aspecto mais crítico, evidenciando os ganhos e perdas com a edição e a intencionalidade de quem edita, especialmente no setor publicitário e comercial, para alcançar com o grupo um maior entendimento e esclarecimento sobre esta temática. No

entanto, o assunto não evoluiu, talvez em etapas escolares mais elevadas esta temática pudesse ser mais bem explorada. Fico satisfeito com a promoção desta experiência que certamente introduziu-os nesta questão e iniciou compreensões mais amplas e críticas sobre os processos de produção dos conteúdos e mensagens veiculados pelas mídias, além de fortalecer significativamente nossas hipóteses sobre o modo como podemos abordar o conteúdo pular corda em ambiente escolar.

4.3 Análise do Percorso de Aprendizagem realizado

Durante as Situações de Aprendizagem, muitos acontecimentos se sucederam, muitas relações foram estabelecidas e o esforço em perceber e interpretar todas elas ao final é necessariamente um recorte pessoal amparado por alguns critérios. Fourez (1995) me ampara nesta reflexão quando ressalta a apreensão do objeto de forma inerente ao sujeito que o observa. Para o autor, “uma observação é uma interpretação: é integrar uma certa visão na representação teórica que fazemos da realidade” (FOUREZ, 1995, p. 40). Portanto, o que apresentarei a seguir trata-se de uma interpretação, sujeita a reduções e condicionada às representações subjetivas que me guiaram na busca de dar coerência aos dados. Procurei captar ao máximo as contingências, comparar com o que foi previamente sistematizado e delinear o que convergiu e o que divergiu das expectativas iniciais. Algumas análises pontuais já foram feitas durante as descrições das Situações de Aprendizagem, no capítulo 4. No entanto, pretendo agora organizá-las de modo que seja possível compreender de modo mais amplo o que foi vivenciado e apreendido, buscando assim constituir uma unidade mais nítida do Percorso de Aprendizagem desenvolvido.

Optei por organizar os dados gerados no processo em quatro dimensões que considero as mais importantes: *aprendizagens dos alunos*; *configurações do conteúdo*; *desenvolvimento profissional*; e *integração das mídias e mídia-educação*. Considero-as interligadas e complementares, o que impossibilita a categorização restrita das análises. No entanto, penso que esta opção me permitirá uma melhor compreensão e organização dos dados, apesar do risco de haver redundância em alguns momentos.

Quanto às *aprendizagens dos alunos*, procurei delinear quais foram as mudanças observadas no comportamento e nos discursos dos alunos, (de um modo geral e também em casos específicos) em relação ao conteúdo e à integração das mídias. Essas análises foram

feitas com base em diversos indicativos, os quais me possibilitaram conjecturar se os alunos de fato desenvolveram aprendizagens ou não, e como estas se configuraram.

Na dimensão *configurações do conteúdo*, tive a pretensão de fazer uma análise sobre o modo como a prática de pular corda foi abordada durante o Percurso de Aprendizagem e especialmente quais foram os contornos que este conteúdo adquiriu ao final do percurso. A compreensão de como o conteúdo se configurou neste trajeto permitiu-me indicar em que medida houve a "atualização" em sua abordagem na prática pedagógica no contexto de Educação Física.

Outra dimensão a ser explorada diz respeito ao *desenvolvimento profissional*. Nessa perspectiva, a intenção foi de dissertar sobre as mudanças na compreensão do objeto de pesquisa e também da prática pedagógica, que se constituíram constantemente desde a sistematização prévia do Percurso de Aprendizagem até o encerramento das análises sobre as Situações de Aprendizagem do percurso efetivado. Houve esforço de distanciamento, para que fosse possível compreender o que mudou na relação com a prática pedagógica, na observação do que ocorreu durante as Situações de Aprendizagem e também nas habilidades de auto-observação, ou seja, se o duplo papel desempenhado, de pesquisador e de professor, conseguiu operacionalizar-se.

Por último e talvez com a maior importância, por se tratar do foco da pesquisa, analisei como se configurou a *integração das mídias e mídia-educação* na abordagem do conteúdo e no desenvolvimento do Percurso de Aprendizagem. Penso que esta dimensão esteja presente nas demais; no entanto, entendo que será especialmente a partir da análise específica desta dimensão - de como as mídias e a cultura midiática apareceram durante todo o processo, o que significaram em termos de estratégias pedagógicas e abordagem do conteúdo - que poderei desenhar algumas respostas às questões que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

Foi na exploração dessas quatro dimensões que tive a pretensão de, ao atender ao objetivo geral da pesquisa, verificar possibilidades de atualização da abordagem de conteúdos da Educação Física mediante a integração das mídias, e também de contribuir com o estudo da prática pedagógica através de uma análise mais ampla sobre outras dimensões dessa experiência. Essa aventura investigativa em nenhum momento considerou alcançar uma resolução plena de todas as questões possíveis referentes a esta temática. Lembro que parti de uma problemática muito mais modesta, sobre a qual me debrucei a fim de investigar um problema específico: como a cultura midiática poderia contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, ao possibilitar uma atualização do conteúdo "pular corda".

4.3.1 Aprendizagens dos Alunos

Concluir se foi possível desenvolver uma prática pedagógica com o conteúdo pular corda mediante a integração das mídias, verificando então uma possível atualização em sua abordagem, pede necessariamente uma análise atenta sobre quais aprendizagens puderam ser desenvolvidas pelos alunos. Afinal de contas, entendo que este seja o objetivo último do trabalho escolar - que os alunos aprendam - e de qualquer intenção na investigação com características de pesquisa-ação no âmbito das práticas pedagógicas. A melhoria da prática (como apregoa a pesquisa-ação no âmbito educativo e a comprovação de hipóteses-ação segundo os pressupostos do professor-pesquisador) está intimamente relacionada a este critério - as aprendizagens dos alunos - “parâmetro-chave” na averiguação do êxito ou não nas pesquisas sobre a prática pedagógica.

Portanto, não é só conveniente como também coerente começar a análise do Percurso de Aprendizagem a partir desta dimensão. No entanto, o que observar para considerar se os alunos aprenderam algo? O que podemos entender por aprendizagem?

Catania (1999) explora o conceito de aprendizagem no campo da Psicologia através de uma perspectiva comportamental, entendendo a palavra “aprendizagem” como bastante familiar e utilizada no cotidiano de todos, porém de difícil definição. Segundo o autor, não há definições satisfatórias do que de fato seja aprendizagem. No ponto de vista teórico, “aprendizagem significa coisas diferentes, em diferentes momentos para diferentes pessoas” (CATANIA, 1999, p.22). Entretanto, apesar da ausência de um consenso na definição e, ainda no campo da Psicologia da Aprendizagem sob uma perspectiva comportamental, o autor compreende que “alguns tipos de aprendizagem envolvem ações e outros envolvem palavras” (CATANIA, 1999, p.22). Considerei interessante trazer este último apontamento para esta discussão principalmente por estas terem sido estas as principais “vias de acesso” - as ações e as palavras dos alunos - sobre as quais, por meio das técnicas de geração de dados utilizadas, foi possível inferir sobre o que os alunos aprenderam. Ou seja, mediante as ações/comportamentos dos alunos durante as Situações de Aprendizagem e sobre o que estes indicaram em suas respectivas falas nos diversos momentos em que puderam ser ouvidos e observados ao longo do percurso.

Saindo do campo da Psicologia e adentrando no âmbito da educação, Pérez- Gómez (2007), evidencia não apenas uma disparidade de enfoques no que diz respeito às teorias de

aprendizagem como também, sobretudo, a existência de “diferentes tipos de aprendizagem e a maior pertinência de cada uma das formulações teóricas para algumas classes determinadas” (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 47). Destaco também a compreensão do autor sobre a existência de um grau de indeterminação nas aprendizagens e nas interações que se apresentam, pois estas envolvem formas particulares para cada sujeito, cuja dinâmica é difícil de prever.

Trabalhar com o conceito de aprendizagem denota uma grande complexidade, principalmente quando se entende esse fenômeno vinculado a uma multiplicidade de sentidos e interpretações. Não pretendo avançar mais do que isso na exploração conceitual sobre a aprendizagem, entretanto, considero importante deixar claro o que estou reconhecendo como aprendizagem e quais indicativos foram observados ao longo do trabalho desenvolvido com os alunos que puderam oferecer informações significativas para que fosse possível analisar esta dimensão do Percurso de Aprendizagem.

Portanto, foi através da análise das mudanças de comportamento dos alunos em relação ao conteúdo ao longo das Situações de Aprendizagem e dos respectivos discursos, que se constituiu o corpo de informações, sobre os quais pude interpretar os indicativos que possibilitaram considerar se houve aprendizagens por parte dos alunos e se estas foram especialmente influenciadas pelas intencionalidades pedagógicas em questão.

De qualquer forma, se pretendemos compreender a singularidade dos fenômenos de aprendizagem que ocorrem no marco escolar, em cada criança ou grupo, devemos utilizar o conhecimento disponível como ferramentas mentais, como hipóteses de trabalho que orientam a busca e indagação, e não como princípios fixos de explicação, ou como normas inalteráveis de atuação. (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 48).

Conforme deixei explícito no planejamento, a geração de dados aconteceu mediante a observação direta dos alunos durante as Situações de Aprendizagem, com as devidas descrições e interpretações em diários de classe, assim como também mediante a análise das informações coletadas por intermédios das diferentes tarefas propostas ao grupo. Observei inicialmente, mediante os questionários enviados aos pais e também pela conversa com os alunos, que as relações midiáticas do grupo são diversificadas e intensas. Os alunos usufruem das mídias, especialmente da televisão, do videogame e do computador, diariamente e durante várias horas (em muitos casos, por mais tempo do que passam na escola).

Observei através das perguntas, dos desenhos e das primeiras vivências na quadra, que os alunos possuíam um repertório restrito e estereotipado sobre a prática de pular corda, principalmente no que diz respeito às informações relacionadas e a diversidade de

brincadeiras e modos de se praticar. Para o grupo, de um modo geral, este conteúdo da cultura corporal de movimento, tradicionalmente presente nas aulas de Educação Física, era uma brincadeira essencialmente infantil, com a qual podiam brincar com os colegas. Eram poucas as variações que conheciam, no caso, as mais simples. Ficaram evidentes também as representações e experiências diferenciadas entre os alunos. Muitos tinham dificuldade em brincar sozinhos e com os colegas, apesar das meninas possuírem maior intimidade com esta prática. Alguns alunos haviam declarado não gostar e/ou terem tido experiências negativas com esta prática. Ao disponibilizar as cordas para que desenvolvessem autonomamente as brincadeiras, os conflitos apareceram constantemente, principalmente com críticas àqueles que giravam a corda e com a dificuldade dos alunos menos habilidosos que, em face disso, frequentemente fortaleciam suas resistências em se envolver nas Situações de Aprendizagem.

Contudo, a insistência nas vivências, o estímulo à participação com a proposição de novos elementos e desafios, as devidas dicas e orientações para que obtivessem êxito em suas oportunidades de pular, assim como a experimentação de novas brincadeiras (estimuladas especialmente pela experiência de assistência dos vídeos), oportunizaram aos alunos o aprimoramento da prática e da relação com os colegas no contexto da brincadeira. Destaco nesse caso, que minhas intervenções não tiveram ênfase em ensinar e demonstrar os gestos aos alunos, mas principalmente estimulá-los a desenvolver suas próprias aprendizagens, ao se atentarem para as orientações, problematizarem as formas como estavam pulando e por isso errando, ao observarem os colegas que dominavam melhor os movimentos e, por fim, estabelecerem suas próprias relações com as práticas corporais desenvolvidas. Os grupos começaram a gerenciar melhor as brincadeiras e os conflitos ao longo das aulas foram diminuindo à medida que os alunos aprimoravam seus movimentos.

Considero que as primeiras aprendizagens dos alunos durante o Percurso de Aprendizagem caminharam nesse sentido. Foi na interação entre fatores como a minha insistência no desenvolvimento das brincadeiras, o estímulo a participação, a proposição de novos desafios com vistas à motivação, as dicas e orientações nos momentos oportunos, a perseverança dos alunos durante as brincadeiras e das trocas de conhecimentos entre eles (não apenas através do diálogo, mas, sobretudo, das observações mútuas) que as primeiras Situações de Aprendizagem se construíram e proporcionaram aos alunos diferentes aprendizagens em relação ao conteúdo.

As Situações de Aprendizagem que envolveram pesquisas de vídeos e diversas informações na internet também corroboraram essas conclusões. Apesar de considerar que a atividade de pesquisa constitua-se como uma aprendizagem por si só, já que promove outros

modos de se relacionar com o computador e com a internet. No caso, ao considerar estes componentes midiáticos não só para o entretenimento, mas também associando-os à possibilidade de acesso e descoberta de diferentes informações (uma aluna durante os depoimentos comentou ter “aprendido a pesquisar” mediante as tarefas do Percurso de Aprendizagem), os conteúdos encontrados na internet puderam oferecer aos alunos um leque de opções, em termos de variações do conteúdo, muito mais amplo do que pude oferecer anteriormente.

É certo que muitas das informações disponibilizadas nesses meios merecem uma análise crítica quanto ao conteúdo, assim como uma adequada mediação pedagógica para que os próprios usuários possam estabelecer esta relação com as mídias, aspectos que devem ser incluídos nos objetivos escolares. No entanto, não observei no material encontrado pelos alunos, tanto nos vídeos como nas demais informações para a confecção do painel, o incitamento explícito ao consumo, o apelo à violência, mensagens enganosas, entres outros. São questões que certamente mereceriam durante a Situação de Aprendizagem uma abordagem mais crítica a fim de elucidá-las. No caso dos vídeos, creio que a abordagem mais crítica nesse sentido se limitou a aspectos de sua produção e do que foi entendido como espetacularização do conteúdo (no caso, apenas no clipe musical e no comercial). Estas questões foram trazidas aos alunos na Situação de Aprendizagem que envolveu a edição das próprias filmagens. No momento da assistência, o foco maior foi dado no que os vídeos puderam nos oferecer em termos variação da prática. Nas demais informações para o painel, houve algumas informações variadas e pouco esclarecedoras que foram discutidas e comparadas junto com os alunos durante a confecção do painel.

A assistência dos vídeos proporcionou novas motivações, desafios e referências aos alunos, como adultos e jovens pulando corda em apresentações coreografadas, novos movimentos, a possibilidade de pular corda fazendo acrobacias e no acompanhamento de músicas diversas, além das cantigas tradicionalmente conhecidas, que promoveram uma aproximação concreta da prática de pular corda a alguns elementos de maior significância ao “universo jovem” (por exemplo, a música eletrônica, elementos da cultura hip-hop, entre eles, indumentária característica, os gestos e estilos de dança, etc.). O processo de espetacularização, de acordo com Betti (1998), a partir da utilização dos recursos de edição e mixagem no qual estão imersos estes conteúdos potencializaram esta aproximação significativa, observada principalmente no interesse e no prazer com o qual os alunos usufruíram dessa assistência.

Nas Situações de Aprendizagem que vivenciamos após essa assistência, voltadas principalmente para a produção do vídeo, os alunos experimentaram estas novas referências em contexto de brincadeira, além de observarem a existência de uma amplitude de modos de envolvimento com o conteúdo, os quais poderiam inclusive ser transformados e criados por eles mesmos. Destaco estes como os principais indicativos de que, em função da assistência dos vídeos, o repertório de conhecimentos dos alunos foi ampliado, além da ruptura com o estereótipo essencialmente infantilizado da prática de pular corda (que provocava resistência no envolvimento por parte de alguns alunos). Apesar da intenção de produzir um vídeo ao final de percurso estar previsto no planejamento inicial, foi este entusiasmo observado nos alunos que além de fortalecer a proposta, indicou a necessidade de reajustes no planejamento e deu os devidos contornos no modo de propor esta tarefa ao grupo.

A confecção do painel com uso das informações pesquisadas na internet também ampliou este repertório sob outras direções, além de também ter sido agradável aos alunos. Creio que, especialmente nessa proposta, apesar da forma pouco aprofundada na dimensão crítica da análise dos conteúdos, porém essencialmente introdutória para a abordagem sobre os cuidados e atenções que se deve ter quando fazemos uma pesquisa na internet, os alunos compreenderam o conteúdo como uma manifestação cultural, passível de apresentar-se sob diversos aspectos, entre eles, diferenças regionais e questões relacionadas à saúde e aptidão física dos praticantes com relação à prática de pular corda. Entre as informações que mais chamaram atenção, estavam a grafia da prática de pular corda em diferentes idiomas e algumas restrições fisiológicas para grupos específicos.

Penso que a proposta da produção de um painel coletivo com base nas informações encontradas pelos alunos tenha estimulado o aprimoramento da capacidade de trabalhar em grupo, da divisão de funções e do diálogo com os colegas. Quando os conflitos surgiam, procurei intervir com base nessas premissas, favorecendo então um processo de descentralização da figura do professor, ao privilegiar o diálogo com e entre os alunos na resolução dos conflitos, além de promover-lhes maior protagonismo durante as ações. Aparentemente, os alunos assimilaram esta configuração das “aulas”. A partir de Stenhouse (2007) foi possível apontar a relevância em tratar o trabalho educativo com uma perspectiva investigativa, não somente na dimensão do professor em relação à sua prática, mas também na dimensão *dos alunos em relação ao saber* e acredito ter me aproximado dessa proposição dado o modo como essa Situação de Aprendizagem se configurou.

Todas essas experiências e mudanças na conceituação do conteúdo, no comportamento, na relação com os colegas e no ambiente mais participativo, influíram

significativamente e também se aprimoraram ao longo da Situação e Aprendizagem de produção do vídeo. Através dessas configurações foi possível sistematizar em conjunto o roteiro, conduzir os diversos ensaios, gerenciar os conflitos, executando por fim a filmagem e a edição do vídeo.

Foi ao longo do Percorso de Aprendizagem de produção do vídeo que os alunos puderam “experimentar” o conteúdo com mais intensidade e, por conseguinte, “aprender” ainda mais sobre ele. A necessidade de uma série de aulas/ensaios nas quais nos envolvemos especificamente com o aprimoramento da prática de pular corda, sobretudo motivados pela intenção de produzir o vídeo, promoveu envolvimento e aproximações diferenciadas em cada aluno com o conteúdo, já que diversos grupos executariam apresentações distintas. Na proposta metodológica que estou assumindo, isso não é contraindicado; pelo contrário, é o que se considera desejável, pois não se pode esperar que os alunos aprendessem as mesmas coisas através dos mesmos métodos. Espera-se sim, sobretudo, que todos aprendam, mas que estas aprendizagens possam ser diferenciadas na medida em que o ambiente no qual estão envolvidos possibilite estabelecer relações distintas, porém significativas, com o conteúdo. Enquanto uns aprendiam a bater a corda melhor, outros praticavam novas formas de pular e aperfeiçoavam o que iriam apresentar na filmagem.

De um modo geral, entendo que todos aprenderam. Isso foi observado ao conferir que as brincadeiras fluíam melhores que antes, com menos conflitos, sem a necessidade do meu auxílio e com o envolvimento de todos, no modo como escolhiam participar. Nas primeiras Situações de Aprendizagem, eram frequentes os pedidos para que fizéssemos outra coisa, seja jogar futebol, brincadeiras de perseguição ou jogo de queima. Com esse novo contexto, no qual houve maior envolvimento prazeroso de todos, os pedidos deste tipo quase desapareceram. As referências obtidas mediante a assistência dos vídeos e a proposta de produção do próprio vídeo foram elementos fundamentais para a manutenção da motivação e também desencadearam outras aprendizagens, as quais estou considerando através desses indicativos.

Na proposta de assistência e edição das filmagens, pretendi posteriormente realçar a dimensão crítica da produção de conteúdos na cultura midiática com foco nos processo de edição e mixagem envolvidos nas diversas produções a que temos acesso cotidianamente. Busquei explorar a frustração manifestada pelos alunos ao comparar a filmagem feita com os vídeos da internet. Conforme a descrição, os alunos apontaram o excesso de erros na execução de movimentos e outras deficiências da filmagem como os maiores aspectos negativos. A proposta de edição ofereceria a eles a possibilidade de autoria na montagem do

vídeo ao possibilitar escolherem as melhores imagens e suprimir os trechos que não os agradaram.

No âmbito das aprendizagens desenvolvidas a partir desta experiência, creio que a aprendizagem mais importante residiu no reconhecimento da existência de edições nos diversos conteúdos veiculados nas mídias e de como este processo é capaz de suprimir grande parte do que foi produzido, apresentando somente o que o editor escolhe apresentar. Conforme indiquei também na descrição, procurei aprofundar este aspecto na discussão após a assistência do vídeo editado e não obtive tanto êxito, face à dispersão e a falta de interesse dos alunos em avançar nesta temática.

Não ousaria afirmar que essa prática pedagógica por si tenha proporcionado aprendizagens a todos os alunos sobre como fazer uma edição, já que alguns adiantaram-se com esta sugestão antes mesmo de que eu pudesse fazê-la para todo o grupo (o que não significa dizer que estes já sabiam editar, no entanto, já conheciam esta possibilidade). É possível que esta prática tenha alcançado o envolvimento entre os alunos, especialmente por ter sido estimulada em ambiente escolar, um contexto particularmente atípico para essa atividade, colocando-os como protagonistas. Talvez essa responsabilidade tenha feito com que os alunos a conduzissem com mais seriedade e assim também puderam compartilhar com os colegas alguns conhecimentos que já possuíam acerca da edição.

Portanto, considero que a finalização da Situação de Aprendizagem de produção do vídeo tenha proporcionado aos alunos alguns conhecimentos sobre a edição, conteúdo que pode futuramente ser resgatado e ampliado em níveis escolares posteriores.

Dado ao exposto, concluo a análise dessa dimensão do Percorso de Aprendizagem destacando principalmente a ampliação dos conhecimentos dos alunos tanto nas variantes da prática de pular corda em si, como na ampliação dos conhecimentos e informações relacionados. A forma como esse percurso foi conduzido proporcionou experiências diferenciadas, que culminaram em aprendizagens e envolvimento distintos (porém não destoantes, já que estavam ligados às mesmas expectativas de aprendizagem) em relação ao conteúdo pular corda. No entanto, essas aprendizagens pareceram girar em torno das diferentes configurações com as quais a prática de pular corda pode se manifestar, e assim ofereceram alternativas de aproximação com este conteúdo, despertando o interesse inclusive daqueles que antes apresentavam resistências para vivenciá-lo em ambiente escolar.

4.3.2 Configurações do conteúdo

Conforme descrito, a opção pelo conteúdo pular corda para o desenvolvimento da pesquisa surgiu principalmente a partir de dois fatores. Um deles foi o entendimento de que esta manifestação da cultura corporal de movimento apresenta-se como um conteúdo bastante rico para ser trabalhado especialmente nos primeiros anos escolares, já que é uma prática capaz de conjugar experiências lúdicas, ações cooperativas e desenvolvimento da coordenação e do ritmo, além de oferecer possibilidades de diversificação. O outro fator diz respeito às experiências positivas que já vivenciei com a abordagem desse conteúdo em anos anteriores com outras turmas, experiências que me instigaram a possibilidade de explorar mais a fundo outras potencialidades em contexto escolar. Assim, estava certo de que seria uma escolha interessante entre os demais conteúdos escolares para ser abordado de acordo com as perspectivas desta pesquisa. Tive amparo neste raciocínio em Stenhouse (2007), que enaltece a importância do professor fazer uso de seu juízo profissional e da compreensão e organização de suas experiências na tomada de decisões à respeito do trabalho escolar.

Observei inicialmente na relação dos alunos com esse conteúdo algumas questões que, aos olhos de um professor, poderiam se apresentar um tanto quanto problemáticas. As representações sobre a prática de pular corda, de um modo geral, eram bastante restritas e com alguns estereótipos. Conforme já indiquei várias vezes, as primeiras Situações de Aprendizagem indicaram o entendimento dos alunos sobre esta prática como uma brincadeira essencialmente infantil, que utiliza uma corda pequena, para pular sozinho, ou então uma corda grande, havendo neste caso necessidade de um ou dois colegas para bater a corda. A brincadeira também pode ser complementada com diversas cantigas de pular corda. Poucos fizeram menção a uma variação mais complexa, a chamada "corda dupla". Além disso, alguns alunos classificaram as brincadeiras de pular corda como característica do gênero feminino, ou então declararam não ter gosto pela prática.

Relacionando estes dados com o projeto de Educação Física assumido, de apropriação crítica da cultura corporal de movimento, o que inclui o conhecimento das variantes e de uma compreensão mais ampla e enriquecedora acerca do um conteúdo específico, pude reconhecer então mais claramente a situação problemática. Foi com esta “interrogação da realidade”, conforme indica Contreras (1994), quando nos orienta a perceber na situação a expressão de um distanciamento entre o que se pretende e o que a realidade reflete, que reforçou a necessidade de uma abordagem de intencionalidade mais clara sobre a prática de pular corda.

Ao longo do Percurso de Aprendizagem, os dados gerados mostraram diversos indícios de como se “construiu” o conteúdo ao longo desse processo. Utilizo a expressão “construir” porque foi assim que passei a entender a configuração de um conteúdo a ser desenvolvido durante uma prática pedagógica. Auxilia-me nessa compreensão Gimeno Sacristán (1998, p. 154), para quem o conteúdo deve ser entendido como uma construção social, sem significado estático nem universal, cujos contornos surgem em face do que é explorado e experimentado pelo professor e pelos alunos durante o processo de aprendizagem:

A experiência de aprendizagem em si torna-se conteúdo curricular, daí a importância de sensibilizar o professorado sobre as condições dessa experiência, sobre a transcendência de planejar as condições ambientais, selecionar e facilitar atividades que permitam processos ricos de aprendizagem.

Assim como analisei, no âmbito das aprendizagens dos alunos, que as experiências diferenciadas promoveram aprendizagens diferenciadas entre os alunos, entendo que, no modo como se configurou este conteúdo, o fenômeno de diferenciação tenha sido semelhante. No entanto, os indicativos permitem traçar uma compreensão geral de que a prática de pular corda para os alunos tenha se configurado significativamente como uma prática de muitas variantes, que pode estar relacionada à outros assuntos (diferenças regionais, saúde) e principalmente pelo conhecimento de outras modalidades, além da brincadeira infantil, nas quais o pular corda pode-se manifestar (dança, exercício, esporte).

Portanto, a ampliação do repertório de modos de se brincar de pular corda foi uma qualidade importante que o conteúdo adquiriu durante o Percurso de Aprendizagem. Isso ofereceu aos alunos desafios mais difíceis e de maior complexidade. Se para uns esta ampliação apresentou-se como um questionamento do seu domínio sobre as habilidades para as brincadeiras, para outros ofereceu outras possibilidades de participação e envolvimento quando as formas anteriormente conhecidas não lhes causavam mais interesse ou vontade de aprender. Como exemplo, temos a aprendizagem da corda dupla, que integrou diversos alunos, cujo sucesso se deu principalmente pela própria insistência e problematização da *performance* necessária para conseguir realizá-la, apenas com algumas dicas e orientações sobre o que eu conseguia observar como dificuldade para os alunos, mas sem uma sistematização pedagógica específica para esta prática.

Em outros casos, muitos alunos que não se interessaram em pular, se integravam aos grupos batendo a corda e auxiliando os colegas nos novos desafios. Participando dessa forma,

considero que esses alunos também aprenderam sobre o conteúdo. Além do mais, foi desta maneira que muitos alunos reticentes, após um determinado tempo, superaram a inibição e arriscaram-se a pular corda.

Em algumas Situações de Aprendizagem, em especial a de pesquisa e confecção do painel de informações, os alunos puderam obter diversas informações que não se dirigiam diretamente ao desempenho motor durante a prática, porém estavam relacionadas ao conteúdo. Reconhecer a prática como mundialmente conhecida, que possui diversas variações de região para região e algumas implicações na saúde em seus aspectos biológicos e na aptidão física constituíram o bojo destas informações. A pesquisa na internet promoveu o contato com estas informações, que poderiam estar presentes no Percorso de Aprendizagem de outras formas, através de informações discursivas e explanações orais durante as aulas. No entanto, tenho dúvidas se estas estratégias gozariam da mesma receptividade que a proposta de pesquisa na internet ao responsabilizar aos alunos pela busca destas informações na "rede", cujo material trouxe também imagens ilustrativas, vídeos, entre outras coisas. Portanto, considero que a aprendizagem *sobre o conteúdo* também se apresentou como um aspecto característico de sua configuração ao longo do Percorso de Aprendizagem.

Também descrevi que, por meio da assistência dos vídeos encontrados na internet, os alunos entraram em contato com outras modalidades da prática, cujo conteúdo apresentava exhibições de alto nível, habilidosamente coreografadas, com movimentos acrobáticos, outras formas de musicalização e a prática de pular corda vivenciada por adultos de diversas constituições físicas. Esta última provavelmente tenha sido a experiência que de fato teria rompido com o caráter "infantilizado" do "pular corda" nas representações de alguns alunos, além de abrir para todos um leque amplo de possibilidades de envolvimento com o conteúdo.

Durante a problematização da pesquisa, destaquei que, aparentemente, estamos presenciando uma dissonância entre, de um lado, o *universo de relações*, muitas dessas mediatizadas, nas quais as crianças e jovens estão imersos, compartilham conteúdos, linguagens e modos de socialização e, de outro, o *ensino*, entendendo aqui o conjunto de objetivos, métodos próprios e conteúdos previamente selecionados. Dissonância esta que eventualmente causa conflitos em determinados contextos e resistências por parte dos alunos ao trabalho escolar. Nesse caso, considero que o contato com as novas referências presentes nos vídeos, associados à espetacularização de grande parte dos materiais audiovisuais, tenham oferecido aos alunos novos modos de significação e conseqüentemente favorecendo uma diminuição da distância entre estes dois polos.

Já havia indicado minha crença de que o motivo da atração dos alunos se deu provavelmente pela associação do pular corda com elementos da cultura hip-hop, entre eles vestimentas, estilos de dança e saltos acrobáticos. Além do mais, o deslumbramento com esta visualização e ressignificação da prática despertou neles a possibilidade de recriar movimentos e modos de pular corda, fenômeno observado a partir de então no decorrer da Situação de Aprendizagem da produção do vídeo. Considero que esta experiência, oportunizada especialmente a partir de uma proximidade intencional da prática pedagógica com a cultura midiática, tenha sido o principal responsável por promover não apenas a aproximação do conteúdo aos interesses dos alunos - o que auxiliou a prática pedagógica no âmbito das estratégias de trabalho com o grupo - como também de promover uma atualização do próprio conteúdo em si. Se compararmos com uma provável configuração tradicionalmente conhecida no ambiente escolar (na maioria das regiões do Brasil) e expressa nas representações iniciais dos alunos, houve aparentemente uma ampliação e reconfiguração do conteúdo pular corda sob um semblante mais “moderno”, mais “jovem” e, conseqüentemente, passível de maior identificação com o universo de relações compartilhadas pelos alunos deste grupo em específico.

Por fim, enfatizo a importância de construir *inicialmente* configurações de conteúdo mais próximas aos alunos. Digo inicialmente, pois penso que essa aproximação não deva ser vista como um objetivo último. Muito pelo contrário, a prática pedagógica deve ampliar os conhecimentos dos alunos para além disso. Assim, serão capazes de reconhecer e respeitar a diversidade de manifestações que uma determinada prática pode possuir, mesmo se estas não atenderem seus próprios gostos e interesses.

4.3.3 Desenvolvimento profissional

Outra dimensão analisada e de grande importância nesta pesquisa diz respeito ao desenvolvimento profissional que penso ter sido um dos seus frutos. Mesmo que esta dimensão do Percorso de Aprendizagem possa ser entendida como um excursão, considero que sua análise de forma alguma poderia ficar ausente nas reflexões conclusivas sobre o trabalho desenvolvido. Nas diversas teorias visitadas ao longo do texto, o desenvolvimento profissional é apontado como também fruto da ação investigativa e apresenta-se inerente à geração de conhecimento científico e à melhoria da prática. Nas diretrizes da pesquisa-ação, observa-se que um dos pontos mais importantes nas orientações da pesquisa é o deslocamento

do foco no produto para o processo. Além disso, Contreras (1994) aponta que a investigação-ação proporciona a reconstrução do conhecimento profissional.

Em Stenhouse (2007), foi possível observar seu clamor por uma teoria que se relacionasse diretamente ao ensino, ao invés de apenas falar *sobre* ele. Entre outras contribuições, entende o professor também como um aprendiz. Esse entendimento não se limita ao trabalho com os conteúdos escolares junto aos alunos, mediante métodos de descoberta e pesquisa. Trata-se, principalmente, da compreensão de que o aperfeiçoamento da prática pedagógica incide no desenvolvimento das capacidades de discriminação e juízo profissional do professor. Ou seja, o desenvolvimento profissional se dá tanto em relação ao saber com o qual o professor trabalha com os alunos, como em relação a prática pedagógica através de sua própria experiência. Nesse caso, ressalta o autor, tal fenômeno acontece quando há um devido *aproveitamento da experiência*.

Interpretei em Stenhouse (2007) que esta questão de aproveitamento da experiência está intimamente relacionada à sua compreensão do trabalho do professor como semelhante ao do artista, cuja atividade entendo envolver a sensibilidade, percepção, intuição e também criação, a partir de sua capacidade de organizar e interpretar subjetivamente as informações ao seu redor. Este trabalho artístico é único para cada situação, entretanto, nunca começa do zero, assim como também não há como ser rigorosamente transportado de uma situação para outra, dada à singularidade dos fenômenos que, como observado em Schön (2000), constituem-se como *zonas indeterminadas da prática*, nas quais podem-se abrir os diversos questionamentos.

Creio que revisitar estes argumentos, já explorados ao longo do texto, reforce algumas justificativas apresentadas para que a dimensão do desenvolvimento profissional que se constituiu através desta pesquisa fosse objeto de especial análise. Não apenas houve uma vontade, mas também um sentimento de compromisso em expressar as mudanças e transformações nos modos de compreender os fenômenos e nas tomadas de decisões que se operacionalizaram durante o processo.

Considero também que se trata aqui de uma ênfase maior no papel de pesquisador e um distanciamento momentâneo do papel de professor. Embora, na pesquisa, estas duas atividades tenham assumidamente caminhado juntas dialeticamente, há agora necessidade de um distanciamento, para uma reflexão mais aprofundada e detalhada do processo e de seu diálogo com questões teóricas mais amplas, para a elaboração de um produto "acadêmico" passível de compartilhamento público.

Contudo, esse distanciamento também pode ser entendido como uma aproximação: uma aproximação das questões relacionadas diretamente à prática pedagógica de um modo mais genérico e abstrato - quer dizer "teórico". A primeira questão a ser analisada diz respeito às mudanças na compreensão do Percorso de Aprendizagem a partir do planejamento inicial. Sinteticamente, havia sistematizado previamente Situações de Aprendizagem com expectativas de observação pré-determinadas. Creio ter seguido para este planejamento uma proposta didática bastante convencional, formulando hipóteses-ação que pudessem favorecer sequencialmente em cada etapa do percurso o diagnóstico dos conhecimentos dos alunos, a intervenção com a integração das mídias na abordagem do conteúdo, finalizando com práticas que me permitissem compreender o que os alunos aprenderam, como se deu a integração das mídias, entre outras questões. Apesar de, naquele momento já considerar a flexibilidade necessária para o planejamento, tinha a expectativa que estas etapas se concretizariam dessa forma e apresentariam dados suficientes para uma avaliação final. O que se sucedeu indicou-me o contrário.

Conforme descrevi logo no início, minhas expectativas de observação para cada etapa se "misturaram". O que pensei como Situações de Aprendizagem para diagnosticar os conhecimentos iniciais dos alunos, constantemente proporcionaram o desenvolvimento destes conhecimentos à medida que os alunos participavam das atividades propostas, aprendendo uns com os outros, experimentando movimentos e pedindo meu auxílio nas brincadeiras. Nas perguntas que fiz, assim como na produção dos desenhos, não foi possível privá-los completamente de conversarem entre si e com isso trocaram ideias, interagindo e influenciando mutuamente as produções uns dos outros. Essa situação, associada à heterogeneidade das informações que os alunos me apresentavam, logo fizeram-me refletir sobre a forma como havia pensado em organizar os dados e estabelecer juízos. Mais do que isso, deixou-me mais claro a complexidade da prática pedagógica, que exige o reconhecimento das diversas interações e influências que ocorrem, de modo constante e concomitante, além de perceber "na prática" como estas condições e variantes, mais do que as conjecturas do planejamento inicial, constituíram-se no material de maior importância para a continuidade do Percorso de Aprendizagem.

Esta afirmação ganha contornos mais claros quando relembro as decisões de explorar mais vivências na quadra, percebendo o quão frutífera estava sendo esta Situação de Aprendizagem, assim como percebi também o momento em que a mesma ia perdendo a sua vivacidade, carecendo de novos elementos, situação tal que também justificou e realçou ainda mais o momento oportuno para integração das mídias no Percorso de Aprendizagem,

ocupando esta integração um papel de destaque. Ao conduzir estes reajustes e compreender os momentos oportunos para fazê-los, creio, de forma modesta, ter me aproximado do aperfeiçoamento das habilidades de observação e auto-observação para a prática profissional ao aproveitar contingências desta experiência, conforme nos propõe Stenhouse (2007).

Entre as novas questões que surgiram durante o percurso, esteve também a dificuldade dos alunos em pular corda agregando a todos e como lidar, como professor, com os diversos conflitos que surgiam a partir disso. Como já havia indicado, observei nos agrupamentos dos alunos para as brincadeiras, e também durante os ensaios para a filmagem do vídeo, uma série de conflitos entre eles, que geralmente culminavam na saída de alguns ou no abandono da atividade. Interpretei que isso acontecia principalmente por causa dos mais habilidosos, que geralmente eram os que comandavam as brincadeiras e não tinham paciência em esperar as tentativas dos colegas menos habilidosos, e nem quando o colega errava ao girar a corda. Os alunos com dificuldade quase sempre se afastavam e desistiam de brincar. Busquei tratar o conflito com base no diálogo com o grupo; o que, no entanto, não teve repercussão na prática.

A alternativa que encontrei se deu quando me questioneei sobre por que os alunos me chamavam constantemente para bater a corda. Orientar com mais ênfase aqueles que batiam a corda, dando dicas de posicionamento e ritmo da batida facilitou a brincadeira e foi fundamental para auxiliar os alunos no gerenciamento autônomo das brincadeiras, integrando todos que quisessem participar. Exemplifico, assim, um momento de reflexão sobre a prática que se constituiu a partir do esforço em compreender problemas específicos da minha prática pedagógica, observando as dissonâncias com alguns princípios eleitos; no caso, o respeito entre os alunos e a necessidade da participação de todos, além da percepção mais atenta aos diversos fatores envolvidos.

Outro aspecto importante sobre o incentivo à participação e envolvimento dos alunos ficou evidente quando pude compreender melhor como os alunos se relacionavam de formas distintas com o conteúdo. Ficou claro que os mesmo métodos e estímulos não serviam para todos. Cada um deles, a seu momento, a partir de seus próprios critérios, associado à oferta de um maior número de opções de envolvimento com o conteúdo (opções propiciadas pelas Situações de Aprendizagem), participavam das brincadeiras do modo como mais se identificavam e atribuía sentidos para as atividades. Estar atento a este aspecto da prática pedagógica, para explorá-lo da melhor forma possível, foi um grande aprendizado que obtive.

Outro exemplo de mudança significativa no planejamento inicial para garantir motivação e sentido aos alunos, ocorreu com o “*insight*” de alterar a proposta de produção dos vídeos do formato de vídeo-aula para a filmagem de uma apresentação, como nos vídeos

que os alunos assistiram e os fascinaram. Optar por trabalhar com o grupo todo, ao invés de dividi-los também foi um reajuste que seguiu este caminho e facilitou a concretização da proposta.

Em meio a tantas experiências que entendo terem contribuído positivamente para o aperfeiçoamento profissional, a experiência de edição das filmagens também se encaixa nesta dimensão, porém, de modo diferente, mais pelo reconhecimento da necessidade de aperfeiçoar as estratégias pedagógicas sobre esta temática para constituir Situações de Aprendizagem tão proveitosas quanto às que citei anteriormente. Aliás, não é por acaso que esta é uma das questões mais discutidas no âmbito da mídia-educação: a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação para abordarem a campo da mídia-educação da melhor maneira possível (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Minha intenção de explorar a temática da edição com os alunos seguiu uma referência adquirida em Bévort e Belloni (2009, p. 1088), a qual transmite a ideia de não concentrar o foco no "uso pedagógico ou didático das mídias", mas nas "experiências midiáticas dos jovens fora da escola para, a partir delas, ensinar sobre as mídias". Portanto, e com um tom de crítica pessoal, creio que apesar de ter iniciado os alunos no processo de edição de conteúdos audiovisuais, como os veiculados nas mídias, a discussão que procedeu desta experiência não se apresentou tão proveitosa com imaginei que seria, e isso deixou evidente a necessidade de uma reorientação em minhas estratégias pedagógicas (sem abrir mão da experiência dos alunos no manuseio das mídias) para alcançar maior interesse dos alunos e assim conseguir abordar o tema com mais profundidade e significado.

Concluindo esta análise, ressalto a importância do trabalho do professor como interlocutor na relação dos alunos com o conteúdo durante as Situações de Aprendizagem. Creio que, em diversos momentos do Percurso de Aprendizagem, consegui ocupar esta posição, condição que favoreceu significativamente as ações de problematização e descoberta por parte dos alunos, além de contribuir para que estes não se apoiassem apenas na figura do professor para constituir suas aprendizagens.

Portanto, as ações do professor não se limitam a criar ambientes de aprendizagem para que estas simplesmente aconteçam por meio das vivências e trocas de experiências. Considerando que o professor tem um papel fundamental nesse processo com diversas outras ações, passo agora a delinear algumas dessas ações do professor que entendo que possam ser generalizadas para outras situações de aprendizagem:

- ✓ Estar sempre voltado a oferecer sentido para as ações dos alunos. São estes sentidos que os mobilizam em prol de alguma atividade ou os fazem questioná-la, além de despertar a curiosidade e a criatividade;
- ✓ Estimular a reflexão dos alunos sobre como compreendem o conteúdo, o que já sabem e o que estão aprendendo;
- ✓ Tratar o conteúdo como algo sem forma definida previamente, numa perspectiva investigativa, dividindo com os alunos a tarefa de investigação e descoberta, estando sempre sensível às ocorrências durante o Percurso de Aprendizagem que possam oferecer novos direcionamentos;
- ✓ Operar principalmente na interlocução, com foco na promoção de suportes para as aprendizagens dos alunos, que não devem acontecer apenas centralizadas no professor, mas a partir de um ambiente propício;
- ✓ Gerenciar a resolução dos conflitos professor-alunos, alunos-alunos, alunos-conteúdo através do diálogo entre as partes, evitando resolvê-los através de condutas autoritárias;
- ✓ Dar orientações e dicas nos momentos oportunos, isto é, após a problematização, experimentação e tentativas dos próprios alunos, sem antecipar-se a estes processos.

Com essas explanações, procurei delinear minhas interpretações a respeito do que o desenvolvimento desta pesquisa ofereceu-me em termos de aperfeiçoamento da prática pedagógica e de desenvolvimento profissional. Como já mencionei diversas vezes, o intuito na pesquisa foi desempenhar o duplo papel - pesquisador e professor - através de aportes teórico-metodológicos que pudessem oferecer-me um respaldo compatível. Creio ter obtido uma experiência construtiva nesse processo. Destaco novamente as reflexões de Stenhouse (2007) sobre a legitimidade da pesquisa no contexto escolar, legitimidade que se garante quando de fato oferece contribuições tanto para o trabalho com os alunos como para a formação do professor. Em meio a essas reflexões, considero não ser possível o distanciamento ou isolamento por completo de um dos papéis nesta pesquisa.

4.3.4 Integração das mídias e mídia-educação

Retornando resumidamente a problemática inicial desta pesquisa, a proposta de integração das mídias nos processos de ensino e aprendizagem surgiu apoiada na observação de que o trabalho escolar deveria aproximar-se com mais intensidade do universo de relações compartilhadas pelas crianças e jovens. Entendi que esse distanciamento ocorre

principalmente quando as novas gerações não identificam elementos que lhes despertem o interesse ou façam parte de seus gostos e preferências nos conteúdos escolares que a instituição escolar se propõe a desenvolver. Isso faz com que o trabalho da instituição escolar tenha a sua influência diminuída nos processos de socialização desses sujeitos. Por outro lado, observei que essa identificação das novas gerações acontece com diversos elementos da cultura midiática, em especial com as tecnologias digitais, que oferecem novos modos de comunicação, acesso e compartilhamento de conteúdos.

Constatou-se também que crianças e jovens são os que se entregam mais abertamente ao manuseio destas novas mídias, que estão amplamente inseridas no cotidiano de grande parte das crianças e jovens. Compreende-se que estes sujeitos possam estar compartilhando de um novo perfil de usuário de mídias, distinto do perfil de outras gerações. Hoje os usuários são mais ativos, mais estimulados a selecionar o que querem consumir e, portanto, mais seletivos, principalmente porque é isso que as novas mídias propõem em termos de recursos tecnológicos⁵⁸. Reconheço, todavia, que esses não são fenômenos ou tendências que possam ser generalizados para todas as crianças ou jovens, pois há incidência de outras variáveis, como camada socioeconômica. Também não podemos generalizar como características de todas as escolas e alunos, pois pode haver diferenças importantes, entre, por exemplo, escolas particulares e escolas públicas, ou mesmo entre as escolas públicas, dependendo das clientelas.

Aproximar a prática pedagógica da cultura midiática foi uma alternativa para buscar maior identificação dos alunos com os conteúdos escolares. Isso não implicou entregar-se plenamente aos mecanismos de adesão e persuasão das mídias, colocando os objetivos escolares em segundo plano; muito pelo contrário, e espero ter conseguido deixar isto claro ao longo do texto. Trata-se, portanto, de reconhecer e apropriar-se criticamente do que há de bom e interessante na cultura midiática, nas programações e mensagens publicitárias que tanto têm atraído e fascinado crianças e jovens, nosso público alvo na educação básica, para que assim seja possível repensar a prática pedagógica, a fim de propor uma atualização de métodos e objetivos. Esta observação também aproximou a pesquisa dos estudos em mídia-educação,

⁵⁸ Destaco essa observação para o âmbito dos *recursos tecnológicos*, ou seja, das características dos diversos aparelhos que possuem inúmeras funções e possibilidades de utilização. De outra perspectiva, contudo, pode-se construir uma realidade um tanto diferente, compreendendo nesse caso que há toda uma organização mercadológica voltada para a formação do público consumidor, cuja intervenção mais significativa é exatamente a de “agendar e condicionar” os modos de utilização e consumo das mídias, o que incidiria numa falsa ideia de usuário mais ativo e seletivo.

cujos trabalhos com a cultura midiática possuem objetivos próprios que transcendem o foco nos conteúdos próprios da Educação Física.

Foi esta a hipótese-ação eleita e perseguida no Percorso de Aprendizagem desenvolvido. Ao compreender e incorporar alguns dos elementos das mídias, especialmente aqueles compartilhados pelos alunos dentro e fora do ambiente escolar, buscou-se investigar as possibilidades de abordagem de um conteúdo da Educação Física delineando uma atualização na prática pedagógica no âmbito das estratégias de ensino e da configuração dos conteúdos.

Início a análise da integração das mídias no Percorso de Aprendizagem expondo um possível paradoxo. Observei em diversos autores apresentados neste texto, especialmente os que analisam os novos modos de organização social na contemporaneidade, referências ao termo “sociedade da informação” para denominar o contexto atual, cuja característica em destaque seria a intensa proliferação e inserção das mídias nos diversos setores da sociedade, salvo as críticas e distinções conceituais presentes nos trabalhos dos diversos pesquisadores do campo para o uso desta denominação (OROZCO GÓMEZ, 1997; TEDESCO, 2002; JENKIS, 2009).

Isso implicou, em alguns casos, no entendimento de que as pessoas atualmente têm buscado mais informação e estão bem mais informadas sobre o mundo ao seu redor que em outras épocas, tendo acesso relativamente fácil às diversas fontes etc. Pode-se entender que este fenômeno é visível na escola. Creio que todo professor já se deparou com a situação de que os alunos já possuíam um amplo repertório de informações sobre determinado tema antes mesmo dele ser abordado durante as aulas, e, quando perguntados sobre as fontes de aquisição destas informações, certamente apareceriam nas respostas a televisão, as revistas, e também a internet. Ou seja, os alunos entram em contato com muitas coisas sobre diversos assuntos fora da escola através das mídias (e isso não é novidade!). Os conteúdos da cultura corporal de movimento também se incluem no universo de informações disponíveis na cultura midiática, conforme já destaquei.

Em face disso, era de se esperar que os alunos possuíssem, conseqüentemente, repertório de conhecimentos relativamente amplo sobre a prática de pular corda. De fato possuíam algum repertório, conforme já foi descrito. No entanto, os conhecimentos sobre o conteúdo que os alunos me apresentaram nas primeiras Situações de Aprendizagem pouco se diferenciaram dos conhecimentos que eu próprio possuía durante a minha infância, na qual usufruía de um contexto de relações midiáticas menos rico e diversificado que o atual. Eis aí um paradoxo. Ao que parece, apesar dos alunos possuírem intensas relações com as mídias,

especialmente a internet, que disponibiliza ao usuário uma diversidade enorme de conteúdos e informações, vê-se que essa condição não atingiu uma manifestação presente no seu cotidiano, já que os conhecimentos que os alunos possuíam sobre pular corda eram praticamente os mesmos do que já era culturalmente compartilhado em outras décadas.

Se, por um lado, a cultura midiática potencializa o acesso a diferentes informações e aumenta o repertório dos usuários das mídias - e não tenho dúvidas de que os alunos se encaixam neste agrupamento - por outro é a ação do usuário e as escolhas que faz enquanto as consome que determinam os conteúdos com os quais terá contato. Lévy (2000) indica isso ao entender que o universo das mídias tende a condicionar as formas de utilização dos usuários, porém não pode determiná-las. Nesse caso, ficou evidente que a integração das mídias ao processo de ensino e aprendizagem de um determinado conteúdo que os alunos aparentemente pouco conheçam (ou que consideram conhecer bem), desde que devidamente articulada com as intencionalidades pedagógicas do currículo e concebida com um olhar crítico, ao aproximar a prática pedagógica dos elementos da cultura midiática, poderia então favorecer aprendizagens sobre os conteúdos da Educação Física aos alunos.

Creio ter alcançado este objetivo. Primeiro, quando foi proposto aos alunos que pesquisassem conteúdos a serem utilizados durante as aulas de Educação Física. Tal experiência audiovisual, conforme já indiquei, contribuiu para o maior envolvimento do grupo, ao possibilitar novas referências e possibilidades de aproximação com o conteúdo. Além disso, eles adquiriram outros conhecimentos em relação a esta prática, assim como também gerou a ocasião oportuna para que fosse sugerida a produção do vídeo, o que motivou os alunos a aperfeiçoarem o próprio desempenho e conseqüentemente o gerenciamento das atividades, além de promover também ressignificações sobre o conteúdo. Essas ressignificações não apenas desmistificaram algumas representações iniciais, mas, sobretudo, propuseram novas relações com a prática e a possibilidade de criação de novos modos de pular corda.

Todas essas observações foram destacadas nos depoimentos, ao considerarem que assistir aos vídeos ajudou bastante a aprender a pular corda porque eles “dão dicas”, “dão ideias” (apesar do estranhamento inicial de alguns alunos em associar assistir aos vídeos e aprender a pular corda). Essa experiência proveitosa e agradável aos alunos também foi realçada quando destacaram esta estratégia pedagógica como uma das práticas que certamente fariam com seus alunos caso fossem professores.

Ficou claro também um modo próprio dos alunos no consumo desses conteúdos audiovisuais. Aparentemente, eles não prestam muita atenção, assistem rapidamente, com

certa displicência, mesmo que aparentemente estejam interessados pelos conteúdos. Entre os que finalizaram muito rapidamente a assistência aos vídeos, avalio que alguns, de fato, tentaram me ludibriar, no entanto, outros realmente assistiram de modo bastante rápido. Santaella (1996, 2008) entende esta ser uma característica típica dos jovens ao consumirem as mídias e os conteúdos majoritariamente efêmeros e provisórios que são veiculados.

Explorando a experiência na produção do vídeo, creio que o maior trunfo para o sucesso desta proposta tenha sido explorar na Situação de Aprendizagem uma típica utilização das mídias digitais: a comunicação através das redes e o compartilhamento de conteúdos. Estas duas práticas são bastante comuns no cotidiano dos alunos, já que constantemente trocam mensagens entre eles, participam de redes sociais e visualizam conteúdos disponibilizados por usuários conhecidos e desconhecidos. Assim, os alunos se entusiasmaram com a ideia de produzir um vídeo para depois disponibilizá-lo nas redes.

Ficou nítido nas experiências de assistência das filmagens, e também da edição, o prazer que demonstraram ao se verem na tela do computador. No entanto, a questão que se apresenta aqui é que talvez o catalisador do processo não tenha sido a possibilidade de se ver nas imagens, mas especialmente a possibilidade de “*se mostrar*”. Afinal, esta é uma das grandes qualidades da cultura digital, que é “mostrar-se” por meio das próprias produções, que outros usuários podem assistir, comentar e compartilhar. É uma prática consolidada nas redes de compartilhamento, já que algumas vezes usuários, à princípio anônimos, em prazos muito curtos tornam-se populares (“bombam na internet para utilizar uma expressão comum nas redes”), alcançando centenas de milhares de visualizações. Creio que tomar parte de modo ativo nessa cultura de compartilhamento foi o principal fator que intensificou o envolvimento dos alunos nesta Situação de Aprendizagem.

Do ponto de vista dos recursos disponíveis para que houvesse esta integração, tive alguns empecilhos com relação à quantidade e à qualidade dos equipamentos disponíveis na escola. Havia poucos computadores para se trabalhar com os alunos e alguns deles apresentavam problemas. Além disso, os computadores estavam sem acesso à internet e possuíam restrições para que fossem instalados outros programas, o que dificultou o desenvolvimento da assistência dos vídeos e a edição das filmagens. A orientação da direção da escola para que máquina fotográfica digital (que também é filmadora) fosse sempre trancada em um armário, fez com que, em algumas ocasiões não pudesse ser utilizada, pois a sala em que se encontrava permanecia fechada em alguns horários. No entanto, estas ocorrências não impediram o desenvolvimento do trabalho com os alunos. Conforme

descrevi, tive que utilizar, em algumas dessas ocasiões, meu próprio computador e máquina fotográfica para dar o devido andamento às Situações de Aprendizagem.

Creio que essas são contingências presentes em diversos contextos escolares e principalmente quando se propõe pesquisar situações reais de ensino. Conforme aponta Stenhouse (apud ELLIOTT, 2003), o ato de pesquisar deve ajustar-se às obrigações do contexto profissional, e considero que também são essas as condições que desafiam os professores a reinventar suas práticas.

Reinvenção que julguei necessária na experiência de edição do vídeo. Além do poucos recursos materiais de que dispúnhamos para desenvolver esta prática com os alunos, considerei também que houve, do ponto de vista didático, fragilidade na exploração da experiência vivida pelo grupo na edição do vídeo, pois houve dispersão dos alunos, que pouco se interessaram em dialogar após a visualização do vídeo editado. Apesar de termos efetivado a edição conforme planejado, penso que o processo poderia ter sido explorado com mais eficiência e isto me fez reconhecer a necessidade de reorientações nas estratégias pedagógicas em futuras situações semelhantes. No entanto, mesmo que de forma tímida, os alunos conheceram alguns dos processos de produção de vídeos e compreenderam que este processo está presente nos demais conteúdos veiculados nas mídias que consomem diariamente.

Considero que as experiências aqui resgatadas atendem ao que Ferrés (1996) nos propõe com a necessidade de trabalho com os alunos sobre a cultura midiática (apesar de explorar esta questão num período anterior ao de disseminação das tecnologias digitais) através da educação com o meio, instrumentalizando as mídias, e da educação no meio, compreendendo suas linguagens específicas e processos de produção.

No campo da mídia-educação, conforme Fantin (2012, p. 438), "a experiência com a cultura digital está construindo não apenas novos usos da linguagem, mas novas formas de interação a serem problematizadas no currículo escolar", entendo que em algumas das Situações de Aprendizagem houve fortalecimento da utilização das mídias como ferramentas de pesquisa e aprendizagem associadas aos trabalhos escolares; em outras, o realce foi apropriar-se delas como objeto de estudo e como forma de linguagem e expressão. E, como também aponta Fantin (2012) se as novas tecnologias permitem maior autonomia e interatividade, e seus usuários não são apenas destinatários de informações, mas "produtoras e autoras de conteúdos que compartilham com outros usuários", então é preciso deslocar o foco da leitura crítica das mídias para a produção criativa e responsável.

Portanto, a análise das experiências do Percurso de Aprendizagem não pode reduzir-se apenas às expectativas do desenvolvimento dos conteúdos próprios da Educação Física, já que

essas experiências transcendem em termos de “contingências” esse tipo de abordagem, dado o caráter complexo da prática pedagógica. Ficou claro que, além do conteúdo “pular corda”, desenvolveu-se um processo de mídia-educação, inerente, cujas experiências puderam ser entendidas de acordo com os três contextos nos quais a mídia-educação ganha sentido e pode se manifestar (RIVOLTELLA, *apud* FANTIN, 2006). As Situações de Aprendizagem exploraram o contexto metodológico de incorporação das mídias ao estimularem os alunos no uso do computador como ferramenta de pesquisa, assim como desenvolveram um contexto tanto crítico como produtivo ao possibilitarem a análise dos conteúdos encontrados e a produção e visualização dos próprios vídeos mediante as práticas de filmagem e edição.

Nessa direção, entendo que o aspecto-chave para êxito no fazer mídia-educação e integrar as mídias no Percorso de Aprendizagem foi o tratamento dos alunos como usuários ativos de diversas mídias, privilegiando os conhecimentos que possuíam no manuseio das tecnologias, respeitando suas escolhas e decisões. Tal atitude de minha parte favoreceu a seriedade do envolvimento dos alunos nas tarefas propostas - nas pesquisas, filmagens e edições. Além disso, eu forneci as orientações básicas e os estimulei a lançar mão dos conhecimentos que já possuíam na utilização das tecnologias. Entendo também que essa minha atitude foi uma forma de valorizar o que os alunos já sabiam, demandando que utilizassem esses conhecimentos em um ambiente tradicionalmente negligente e resistente no reconhecimento de que os alunos possuem certo domínio dessas tecnologias e que não abre espaço para o desenvolvimento criativo e responsável das suas potencialidades.

Contudo, para concluir esta análise, considero que a integração das mídias e o trabalho com mídia-educação no Percorso de Aprendizagem concretizou-se, no âmbito do aperfeiçoamento da prática pedagógica, não somente por intermédio da utilização dos componentes midiáticos, dos conteúdos e dos recursos disponíveis como ferramentas ilustrativas ou informativas da prática, mas também na promoção de novas possibilidades de significação aos alunos, as quais favoreceram o surgimento de outras opções de envolvimento e aprendizagem em relação ao conteúdo. Isso se deu através da apresentação de referências da prática até então desconhecidas dos alunos, com as quais muitos se identificaram e delas se apropriaram em alguns momentos das Situações de Aprendizagem, inclusive para produzir os próprios conteúdos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AMARRANDO AS PONTAS

*Alô Gabriel, você tá mudando as suas músicas?
Não, eu tô musicando as minhas mudanças.⁵⁹*

Chegou o momento em que se torna necessário compreender todas as análises feitas, tentando "amarrar as pontas", interligando-as no intuito de desenhar algumas respostas que de alguma forma clarifiquem melhor os questionamentos iniciais. Esta pesquisa foi uma experiência investigativa intimamente atrelada a uma situação real de ensino, e meu compromisso ético-profissional como professor responsável pela formação dos sujeitos envolvidos em nenhuma circunstância pôde ser suplantado em virtude de outras prioridades, no caso, a intenção de assumir o papel de pesquisador. Portanto, incorporamos a pesquisa à prática pedagógica, ao mesmo tempo em que se acredita que a prática enriqueceu-se ao estar aberta para a incorporação da pesquisa. Tal pretensão foi muito bem sintetizada por Pérez-Gomez (1998, p. 101)

[...] a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática. A dissociação habitual entre a teoria e a prática desvirtua o caráter educativo da investigação, já que impede ou dificulta o vínculo enriquecedor entre o conhecimento e a ação, para desenvolver uma ação informada e reflexiva ao mesmo tempo que um conhecimento educativo, comprometido com opções de valor e depurado nas tensões e resistências da prática. Se se utiliza o qualificativo de educativa é, como afirma Elliott (1990), porque pretende ser uma investigação não apenas sobre a educação, mas também que eduque, que o próprio processo de investigação e o conhecimento que produz sirva para a transformação da prática. O próprio processo de investigação deve ser transformado em processo de aprendizagem dos modos, conteúdos, resistências e possibilidades da inovação da prática na aula conforme os valores que se consideram educativos.

Com a interrogação de como as mídias poderiam contribuir para que a Educação Física pudesse atualizar suas tarefas pedagógicas no sentido de aproximar-se do universo das relações midiáticas compartilhadas pelo seu público alvo, no caso, crianças e jovens,

⁵⁹ “Masturbação Mental”, música de Gabriel O pensador e Itaal Shur, CD “Seja você mesmo Mas não seja sempre o mesmo”, Sony Music, 2000.

desenhou-se o objetivo desta pesquisa, que foi verificar as possibilidades de atualização na abordagem de conteúdos da Educação Física mediante a integração das mídias.

Relembrando o entendimento de atualização como um processo de criação e invenção de novas configurações sobre um determinado objeto, tendo em vista a resolução de algo aparentemente problemático (LÉVY, 1996), foram duas as questões mais específicas que se configuraram no início a partir da problemática inicial, as quais relembro a seguir, e sobre elas passarei a discorrer mais adiante:

- Como explorar as potencialidades pedagógicas das mídias na aprendizagem dos conteúdos da Educação Física?
- Seria possível ao ensino da Educação Física favorecer uma aprendizagem utilizando-se das possibilidades de comunicabilidade, autoria e compartilhamento de conteúdos, características das novas relações midiáticas?

Creio que ao longo das descrições do Percurso de Aprendizagem já seja possível visualizar algumas respostas. No entanto, ao refletir sobre as inferências conclusivas a que estas respostas poderiam me levar, considerei que as duas questões não merecem respostas separadas. Os resultados evidenciaram que uma está contida na outra, ou, se quisermos expressar com outras palavras, são complementares, e assim sendo não é possível dissertar sobre uma delas sem responder também à outra. Procurarei deixar isso mais claro na explanação que se segue.

No caso desta pesquisa, pode-se sintetizar que os modos de integração das mídias se configuraram especialmente no/na: (i) reconhecimento e valorização de que os alunos gostam, se interessam e compartilham intensamente diversos elementos da cultura midiática; (ii) estímulo, por meio de tarefas escolares, para que os alunos utilizassem os conhecimentos que possuíam sobre as mídias; (iii) preocupação específica para que os alunos identificassem no conteúdo abordado qualidades que lhes provocassem interesse e vontade de se envolver nas práticas; (iv) configuração de um ambiente de aprendizagem no qual foi respeitado e dado incentivo às decisões e escolhas dos alunos, propondo-lhes a participação ativa e também dotada de responsabilidades. Tais premissas concretizaram-se em ações de trabalho pedagógico com os alunos ao longo do Percurso de Aprendizagem realizado.

Considero, agora, que podemos analisar as experiências de integração das mídias na abordagem da prática de pular corda em três aspectos: (i) *a ressignificação do conteúdo*, (ii) *a*

motivação e o envolvimento; e (iii) a atribuição de sentidos para as Situações de Aprendizagem.

Mas também esses aspectos não podem ser considerados de modo isolado. A ampliação do repertório de conhecimentos sobre a prática de pular corda promovia uma *ressignificação* deste conteúdo, e ao mesmo tempo promovia novas opções de *envolvimento e motivação* para a prática, o que por sua vez era alimentada pela *atribuição de novos sentidos* ao conteúdo por parte dos sujeitos. Esse raciocínio poderia, inclusive, ter sido escrito no sentido inverso, pois penso que não exista uma relação sequencial na manifestação desses fenômenos.

Quanto à percepção dos alunos a respeito da inclusão das mídias e elementos da linguagem audiovisual na abordagem do conteúdo, penso que esta também encontre coerência nas explicações acima. No modo como o conteúdo configurou-se nas representações dos alunos, os elementos de interesse (o que abrange inclusive a cultura midiática) apareceram associados de forma inerente à prática de pular corda, não sendo possível dissociá-los nesta configuração. Situação esta que, em face do êxito que se obteve na aprendizagem dos alunos e na integração das mídias nesse processo, fez-me considerar ter promovido uma *atualização* - no sentido de constituir soluções sobre uma situação problemática, conforme Lévy (1996) - para a abordagem do conteúdo "pular corda". Entretanto, tal atualização realizou-se sobretudo num Percurso de Aprendizagem no qual foram encaminhadas, ou nele próprio surgiram, diversas hipóteses de trabalho pedagógico e, portanto, não deve ser concebida separada ou independente do processo que a originou. Desse modo, toda a análise feita indica que não se pode falar neste processo apenas de uma atualização do conteúdo, mas, sobretudo, de uma atualização que se realizou primeiramente no âmbito da metodologia didática e das estratégias pedagógicas que foram operacionalizadas.

Portanto, com base nessas considerações tenho a pretensão de constituir respostas para as questões previamente estabelecidas. Se, ao falar em “potencialidades pedagógicas”, o “pedagógico” remete a pensar em práticas voltadas principalmente ao favorecimento da aprendizagem e na constituição de saberes, a palavra “potencialidades”, pode indicar condições para criar, produzir, agir, entendendo potência como “capacidade de algo empreender, determinar uma mudança, em outrem ou em si mesmo (HOUAISS; VILLAR, 2009).

Portanto, entendo que explorar as potencialidades pedagógicas das mídias na aprendizagem dos conteúdos da Educação Física exige, especialmente dos professores que estão em contato direto com os alunos e constroem junto à estes sujeitos Situações de

Aprendizagem, o movimento de aventurar-se na prática investigativa, talvez a exemplo do artista (STENHOUSE, 2007), a fim de empreender práticas que se suponham sejam capazes de responder a uma realidade problemática, no sentido de transformá-la com base em valores conscientemente eleitos, e almejem a melhoria das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional docente. É exatamente o que nos propõem as teorias de investigação-ação e do professor-pesquisador.

Também permito-me concluir que é possível favorecer a aprendizagem na Educação Física valendo-se de algumas características das novas relações midiáticas, superando o uso ingênuo e meramente instrumental das mídias, ao compreender o papel de interlocução que o contexto escolar, principalmente na figura do professor, precisa exercer neste cenário cultural atual, problematizando relações de indiferença, resistência e até negação em relação à cultura midiática (conforme podemos visualizar na Figura 1). Desse modo, entendo que o trabalho escolar possa aumentar sua influência nos processos de representação, significação e socialização dos sujeitos envolvidos. Portanto, em atendimento às duas questões previamente postas: *explorar as potencialidades pedagógicas das mídias na Educação Física escolar é especialmente favorecer aprendizagens mediante as possibilidades de comunicabilidade, autoria e compartilhamento de conteúdos, características que estão na essência da cultura midiática.*

Assim, poderíamos fortalecer a importância da escola em proporcionar a devida reflexão e apropriação crítica do consumo, da comunicabilidade e da possibilidade de autoria dos usuários/sujeitos. Contudo, atento para a advertência de Santaella (2009, p. 116-117), de que "os meios continuam sendo meios [...] considerar que as mediações sociais vêm das mídias em si é uma ingenuidade e equívoco epistemológico [...] a mediação primeira não vem das mídias, mas dos signos, linguagem e pensamento que elas veiculam". Então, o problema que enfrentamos é que a escola, a família e outras agências educativas pouco se ocupam desses signos, linguagem e pensamento que as mídias produzem e veiculam, e assim são as próprias mídias que findam por atuar como agência educativa, sem concorrente no uso persuasivo da linguagem audiovisual.

Dessa forma, busquei contemplar o objetivo da pesquisa ao verificar algumas possibilidades de atualização da abordagem de conteúdos da Educação Física mediante a integração das mídias e sua linguagem audiovisual, concluindo também que a atualização alcançou as estratégias de ensino. Penso que o conhecimento produzido neste trabalho possa contribuir para que outros professores e pesquisadores aventurem-se na investigação de outros Percursos de Aprendizagem, com vistas à atualização da abordagem de outros conteúdos.

Contudo, considero que o mais valioso dessa minha contribuição não seja o modo como se configurou a atualização do conteúdo e estratégias de ensino em si, mas, sobretudo, *o compartilhamento da experiência do processo de investigação*. É o que nos sugere Franco (2005), ao discorrer sobre as contribuições da pesquisa-ação, quando diz que a utilização deste método de pesquisa deve favorecer *o conhecimento da mudança da práxis*, isto é, um conhecimento capaz nortear e possibilitar a compreensão dos condicionantes da práxis, para que, partindo disso, seja possível estabelecer mudanças e melhorias a partir de uma determinada situação.

Para finalizar, agrada-me muito o entendimento de Gimeno Sacristán (1983) sobre o objeto da educação, que para o autor apresenta um duplo aspecto que, embora diferenciados, interrelacionam-se. Se, por um lado a educação ocupa-se de transmitir os conhecimentos culturais acumulados e sistematizados historicamente, por outro (e destaco especialmente este), a educação deve agir como inovadora da cultura, o que exige compreender o objeto da educação como fundamentalmente aberto. Caso não fosse assim, o processo educativo estaria fadado à eterna reprodução, sem perspectivas de transformação e atualização de sua própria essência:

Admitir que a educação possui uma funcionalidade inovadora supõe caracterizar a realidade e o homem mesmo como objetos abertos em expansão. Isto é, o objeto mesmo da educação é um objeto aberto. Por isso é que iremos captando sua essência à medida que o vamos perseguindo com a prática educativa, interpretando-o ao mesmo tempo que se vai condensando no decurso de uma experiência. Essa peculiaridade dá às ciências da educação uma caracterização particular: a de serem radicalmente inconclusas. (GIMENO SACRISTÁN, 1983, p. 32).

Portanto, é dessa forma que pretendo encerrar este texto, apostando no potencial que a prática pedagógica tem de atualizar-se, problematizar-se continuamente, reconhecendo que o trabalho nunca se fecha, nunca está completo e que, se buscamos mudanças no cenário educativo, que estas possam “ganhar cores” especialmente nos contextos singulares e concretos, nas escolas e nas suas classes, reconhecendo tanto os professores como os alunos produtores ativos do conhecimento pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, J. A. O planejamento das pesquisas qualitativas em educação. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.77, maio, 1991, p. 53-61.

AZEVEDO, V. A.; BETTI, M.; COSTA, A. G.; PIRES, G.L. A produção do GTT Educação Física, Comunicação e Mídia/CBCE – Período 1997-2005: estudo de uma centena de textos. In: *XV CONBRACE/2007*. Recife/PE, de 16-21/09/2007. Disponível em: <http://www.labomidia.ufsc.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=105&Itemid=78>. Acesso em: 15 set. 2011.

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Paulinas, 1989.

BELLONI, M.L. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001. (Polêmicas do Nosso Tempo, 78).

BETTI, M. Ensino de 1º e 2º graus: Educação Física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.13, n.2, p.282-287, 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: Papirus, 1998.

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

_____. “Imagens e ação”: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. *Movimento*, Porto Alegre, v.12, n.02, maio/agosto, 2006. p.95-120.

_____. *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí: Unijuí, 2009. (Coleção educação física)

BETTI, M.; MENDES, D. S.; PIRES, G. L. Imagem e ação: as mídias e a educação física escolar. In: BETTI, M. *Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 269 a 318.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 fev. 2011.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo, Edições Loyola, 2007.

CAMILO, R.; BETTI, M. Multiplicação e convergência das mídias: desafios para a educação física escolar. *Motrivivência*, Florianópolis, n.34, p.122-135, jun./2010.

CATANIA, A. C. *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

CONTRERAS, J.D. La investigación en la acción. *Cuadernos de Pedagogia*, v. 224, abril. p. 7-19, 1994.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: SERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 2000. p. 33-71.

ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Debates; 19).

ESTEBAN, M.P.S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FANTIN, M. Novo olhar sobre a mídia-educação. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2005, Caxambu. *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2005.

_____. *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogo Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

_____. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.2, maio/ago 2012, p. 437-452.

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

FOUREZ, G. *A construção das ciências: introdução à filosofia e a ética das ciências*. São Paulo: Unesp, 1995.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, set./dez.2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. G. Explicação, Norma e Utopia nas Ciências da Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.44; p.31-34, fev. 1983.

_____. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Artmed, 1998. p. 295-352.

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

HOUAISS, A. VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LEMOS, A. Aspectos da cibercultura: vida social nas redes telemática. In: PRADO, J. L. A. *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

_____. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS; A.; CUNHA, P. (Org.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. (org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 51-79.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1964.

MORÁN, J.M. O vídeo na sala de aula. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n.2, jan/abr.1995, p.27-35.

OROFINO, M. I. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

OROZCO GOMÉZ, G. Professores e meios de comunicação: desafios e estereótipos. In: *Comunicação e Educação*, São Paulo, vol.3, n.10, set/dez.1997. p.57-68.

_____. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, D. (org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 81-98.

PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Artmed, 1998. p. 99-118.

_____. O que são conteúdos do ensino? In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Artmed, 1998. p. 149-196.

SANTAELLA, L. *A cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 1996.

_____. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEBARROJA, J. C. (Org.). *Pedagogias do século XX*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 145-155.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 6. ed. Madri: Morata, 2007.

TEDESCO, J.C. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na educação. In: _____ (org.). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993. p.1-45.

ZEICHNER, K.; DINIZ-PEREIRA, J. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

ANEXOS

Anexo I

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Diretor

Senhora Diretora:

Na condição de mestrando no Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UNESP-Campus “Julio de Mesquita Filho” de Presidente Prudente, venho por meio deste solicitar-lhe autorização para desenvolver, no âmbito dessa Instituição Ensino Fundamental dirigida por Vossa Senhoria, durante o ano letivo de 2011, a pesquisa intitulada: “**Linguagem audiovisual, Mídias e Educação Física: investigando possibilidades pedagógicas no ensino fundamental**”, desenvolvida sob orientação do Prof. Dr. Mauro Betti (Professor do Departamento de Educação Física, Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Presidente Prudente), a respeito do qual transmito as seguintes informações e esclarecimentos:

- **OBJETIVO DO ESTUDO**

Investigar as potencialidades didático-pedagógicas das mídias como conteúdo e estratégia na educação física escolar no ciclo I do ensino fundamental.

- **PROCEDIMENTOS**

-

Serão elaboradas junto à classe participante da pesquisa percursos de aprendizagem que proporcionam uma aproximação da educação física escolar com a cultura midiática dos alunos. A coleta de informações se dará através de questionário com os alunos e/ou pais, observação e registro em diário de campo da rotina e das atividades desenvolvidas dentro da Instituição, fotografias e filmagens.

- **PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA**

A participação dos (as) alunos (as), professores (as) e pais neste estudo é *voluntária*, podendo encerrar-se por vontade dos participantes, a qualquer momento. Da mesma forma, Vossa Senhoria poderá retirar sua autorização a qualquer momento.

- ANONIMATO

É garantido o anonimato das informações obtidas. O nome da Instituição poderá constar das publicações e apresentações dos resultados da pesquisa, se Vossa Senhoria assim o desejar, e apenas com seu prévio consentimento.

Assim, caso Vossa Senhoria concorde com estes termos, solicito a gentileza de assinar o “TERMO DE AUTORIZAÇÃO” anexo, ficando de posse de uma das vias. Contando com sua compreensão e auxílio, indispensáveis para a realização desta pesquisa, subscrevo-me e coloco-me à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

RODRIGO CORDEIRO CAMILO

Pesquisador

Prof. Dr. Mauro Betti

Orientador

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, eu, _____, abaixo assinado, Diretora da Instituição _____, após leitura da carta de apresentação encaminhada pelo pesquisador Rodrigo Cordeiro Camilo, ciente dos objetivos e procedimentos da pesquisa “**Linguagem audiovisual, Mídias e Educação Física: investigando possibilidades pedagógicas no ensino fundamental**”, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firmo minha AUTORIZAÇÃO para que a pesquisa proposta seja desenvolvida no âmbito dessa Instituição, durante o ano letivo de 2011 e 2012.

Fica claro que a qualquer momento poderá retirar minha autorização, e que é garantido o anonimato das informações obtidas. Estou ciente de que os resultados serão tornados públicos em publicações e eventos científicos, e que o nome da Instituição poderá constar das publicações e apresentações dos resultados da pesquisa, apenas se eu assim o desejar, mediante meu prévio consentimento.

Bauru, 15 de fevereiro de 2011.

RG. _____

Anexo II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pais ou responsáveis pelos alunos

Senhor pai, mãe ou responsável,

Durante a ano letivo de 2012, estaremos desenvolvendo com os alunos da classe do seu (sua) filho (a) ou menor pelo qual é responsável um planejamento de ensino na disciplina de educação física no qual temos a expectativa de atualizar o ensino dos conteúdos com práticas que se aproximem com mais intensidade do cotidiano dos alunos. Esta iniciativa tem a pretensão de se constituir também como uma pesquisa científica, desenvolvida pelo próprio professor de educação física dos alunos, que também é mestrando de um programa de pós-graduação. *Nosso objetivo é verificar possibilidades de atualização na abordagem de conteúdos da Educação Física mediante a integração das mídias como recursos de ensino e aprendizagem, tanto na dimensão de instrumentos como de conteúdos compartilhados.* Para cumprirmos exigências éticas necessárias à pesquisa com alunos, solicitamos sua autorização para que possamos utilizar informações e imagens registradas no decorrer das aulas na dissertação da pesquisa e demais trabalhos derivados. Destacamos que em todas as formas de divulgação serão garantidos e preservados o sigilo e a privacidade em relação aos nomes dos participantes e responsáveis, bem como seus contatos e relações dentro e fora da instituição, e/ou outras informações que os identifique.

Por favor, **leia com atenção as informações que seguem no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” em anexo, antes de dar seu consentimento.** Caso tenha qualquer dúvida, fique à vontade para entrar em contato com os pesquisadores através do telefone, e-mail ou pessoalmente, se preferir.

Rodrigo Cordeiro Camilo

Professor da Rede estadual e aluno do Curso de Pós-graduação em Educação
Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP - campus de Presidente Prudente

Mauro Betti

Depto de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP - campus de Presidente Prudente
Orientador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: “Linguagem audiovisual, Mídias e Educação Física: investigando possibilidades pedagógicas no ensino fundamental”.

Eu, _____, abaixo assinado, RG _____, (Órgão Emissor: _____ Estado: _____) responsável pelo(a) aluno(a) _____, estou ciente e autorizo a utilização de informações e imagens para a pesquisa em questão. Estou ciente de que a coleta de informações se dará através de questionários com os alunos, observação e registro em diário de campo da rotina e das atividades desenvolvidas dentro da Instituição, fotografias e filmagens.

É do meu inteiro conhecimento que o trabalho será desenvolvido em caráter de pesquisa científica. As informações obtidas poderão ser divulgadas sob a forma de dissertação, artigo, apresentação de trabalhos em eventos, e/ou qualquer outro meio que se caracterize como científico. Em todas as formas de divulgação serão garantidos e preservados o sigilo e a privacidade em relação aos nomes dos participantes e responsáveis, bem como seus contatos e relações dentro e fora da instituição, e/ou outras informações que os identifique.

Como responsável pela pessoa participante da pesquisa, entendo que tenho como garantia a total liberdade para acompanhar as observações; para recusar a utilização dos registros referentes à minha filha/ meu filho ou menor pelo qual sou responsável; e para retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Em todas essas formas de garantia não haverá qualquer prejuízo para a minha pessoa nem para a pessoa participante.

Bauru, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do responsável: _____

Anexo III

Questionário para os Pais sobre o sobre hábitos e consumo de Mídias dos seus filhos/menores

Obs. Um questionário por pai para cada criança

<p>1. Condição:</p> <p>Pai ()</p> <p>Mãe ()</p> <p>Avó/Avô ()</p> <p>Responsável legal ()</p>	<p>2. Idade:</p> <p>20 à 25 anos ()</p> <p>26 à 30 anos ()</p> <p>31 à 35 anos ()</p> <p>36 à 40 anos ()</p> <p>41 à 45 anos ()</p> <p>46 à 50 anos ()</p> <p>51 à 55 anos ()</p> <p>56 à 60 anos ()</p> <p>Mais de 60 ()</p>
---	--

<p>3. Grau de escolaridade:</p>	<p>1º grau - completo ou incompleto ()</p> <p>2º grau – incompleto ()</p> <p>2º grau – completo ()</p> <p>3º grau – incompleto ()</p> <p>3º grau (curso superior)– completo ()</p>
---------------------------------	---

<p>4. <u>Marque quais desses aparelhos eletrônicos a família possui em casa:</u></p>	
<p>Televisão () Quantas? _____</p> <p>Vídeo game () Quantos? _____</p> <p>Celular () Quantos? _____</p> <p>Computador () Quantos? _____</p> <p>Câmera fotográfica digital () Quantas? _____</p> <p>Tablet () Quantos? _____</p>	<p>Aparelho de DVD () Quantos? _____</p> <p>Telefone fixo () Quantos? _____</p> <p>Aparelho de som () Quantos? _____</p> <p>Ipod/ Mp3 () Quantos? _____</p> <p>Filmadora () Quantas? _____</p> <p>Outros () Quais? _____</p>

<p>5. Possui Televisão à cabo / Paga?</p>	<p>Sim () Não ()</p>
---	------------------------

6. Possui Internet em casa?	Sim ()	Não ()
-----------------------------	---------	---------

7. Seu filho(a) ou menor pelo qual é responsável possui televisão no quarto?	Sim ()	Não ()
8. Seu filho(a) ou menor pelo qual é responsável possui computador no quarto?	Sim ()	Não ()

9. Como você resume a rotina diária do seu filho(a) ou menor pelo qual é responsável? Manhã: _____ Tarde: _____ Noite: _____ Finais de semana: _____
--

10. Quantas horas você acha que seu filho ou menor pelo qual é responsável assiste <u>televisão</u> por dia? ✓ Dias de semana _____ ✓ Finais de semana _____ ✓ Nas férias _____
--

11. Se você tiver <u>computador com internet</u> em casa, quantas horas você acha que seu filho ou menor pelo qual é responsável utiliza a internet por dia? ✓ Dias de semana _____ ✓ Finais de semana _____ ✓ Nas férias _____
--

Obrigado!