

Organizadores:

Allyson Carvalho de Araújo
Márcio Romeu Ribas de Oliveira
Antonio Fernandes de Souza Junior

Formação Continuada em Educação Física no diálogo com a cultura digital





Formação Contínuada em Educação Física no diálogo com a cultura digital

Organizadores:

**Allyson Carvalho de Araújo
Márcio Romeu Ribas de Oliveira
Antonio Fernandes de Souza Junior**

 **editoraIFPB**

 **editoraifrn**

Natal, 2019



Esta licença permite o download e o compartilhamento da obra desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es), sem possibilidade de alterá-la ou utilizá-la para fins comerciais.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA PARAÍBA

REITOR

Cícero Nicácio do Nascimento Lopes

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Mary Roberta Meira Marinho

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Silvana Luciene do Nascimento Cunha Costa

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Maria Cleidenédia Moraes Oliveira

PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Manoel Pereira de Macedo Neto

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Pablo Andrey Arruda de Araújo

EDITORA IFPB

DIRETOR EXECUTIVO

Carlos Danilo Miranda Regis

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Alexandre J. S. de Araújo

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE

REITOR

Wyllys Abel Farkatt Tabosa

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Márcio Adriano de Azevedo

COORDENADORA DA EDITORA IFRN

Kadydja Karla Nascimento Chagas

REVISÃO TEXTUAL

Laianni Vitória Cosme e Silva

Esta obra é fruto de reflexões de uma experiência pedagógica financiada pelo Edital do Programa de Apoio à Extensão Universitária MEC/SESU (PROEXT 2016). O livro foi submetido e selecionado por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisado por pares no processo de editoração científica.

Copyright © Allyson Carvalho de Araújo. Todos os direitos reservados.

Proibida a venda. As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N935e Araújo, Allyson Carvalho de
Formação continuada em educação física no diálogo com a cultura digital / Allyson
Carvalho de Araújo; Márcio Romeu Ribas de Oliveira; Antonio Fernandes de Souza
Junior (Orgs.). – João Pessoa/PB : IFPB, 2019.
114f.: Il.
E-book (PDF)
ISBN: 978-85-54885-23-6

1. Formação continuada 2. Educação física 3. Cibercultura I. Cultura digital II.
Comunicação midiática III. Mediação digital.

CDU: 377:796.071

SUMÁRIO

07 APRESENTAÇÃO por *Giovani De Lorenzi Pires*

10 *CAPÍTULO 1*
APROXIMAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA COM AS MÍDIAS E TECNOLOGIAS:
UMA PROPOSTA MEDIADA PELOS CONCEITOS

32 *CAPÍTULO 2*
SOBRE COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

57 *CAPÍTULO 3*
REFLEXÕES DA APLICAÇÃO DAS NARRATIVAS MIDIÁTICAS NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA

73 *CAPÍTULO 4*
COMO AS MÍDIAS ATRAVESSAM A ESCOLA?
DEBATENDO O CONCEITO DE MEDIAÇÃO

91 *CAPÍTULO 5*
GAMIFICAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
DEBATENDO CONCEITOS E COMPARTILHANDO POSSIBILIDADES

APRESENTAÇÃO

Em muito boa hora, temos materializada nessa obra os frutos da bela iniciativa do LEFEM/DEF/UFRN e da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN. De parabéns estão as duas instituições envolvidas, pela parceria, pela realização do projeto e por essa produção final.

A partir do exitoso encontro do papel institucional da Secretaria, através do compromisso com a formação continuada dos seus docentes, e do escopo acadêmico do LEFEM, pela tematização da mídia na Educação Física escolar, surge esse importante programa que visa pensar as aproximações, distanciamentos e tensões entre a cultura digital esse componente curricular.

A leitura do sumário já nos demonstra a importância da publicação, seja pelas temáticas abordadas, seja pelo tipo de abordagem que os autores optaram em fazer. A organização da obra indica um esforço didático dos seus organizadores no sentido de, a partir da tematização de alguns conceitos-chaves, propor uma reflexão sobre possibilidades e práticas pedagógicas vivenciadas durante o programa de formação continuada. Esse modelo, seguido com bastante fidedignidade nos capítulos, serve para construir uma coerência interna que une e articula o conjunto da obra e cada um dos seus tópicos. A escolha dos conceitos a serem tematizados é pertinente, uma vez que são atuais e importantes na atual discussão acadêmica sobre Educação Física e mídia/tecnologias.

O quadro teórico de referência do empreendimento político-pedagógico é a Mídia-Educação e, no limite, a Mídia-Educação Física, expressão que se tem usado para representar os esforços acadêmicos de pesquisadores da Educação Física no sentido de se aproximar e se

apropriar dos fundamentos do conceito original para pensar a especificidade da área¹.

A linguagem empregada, em geral, é simples, de fácil leitura, dando voz aos atores diretamente envolvidos na concretização do programa. Ela mescla adequadamente um tom de reflexão conceitual com breves relatos ou mesmo prescrições de possibilidades de prática mídia-educativa na Educação Física escolar.

Tanto a preocupação com a formação continuada de professores do ensino básico quanto à tematização da “midiatização” dos conhecimentos e práticas da área da Educação Física são iniciativas muito bem-vindas e necessárias como políticas públicas. De fato, a popularização e a incorporação dos meios digitais no cotidiano das pessoas, particularmente de crianças e jovens, tidos por alguns como “nativos digitais” (PRENSKY, 2001)², vêm fazendo com que o campo das práticas corporais – como de resto, toda a cultura – venha sendo socialmente apropriado e compartilhado através dessa “comunicação mediada” (cf. Raquel Recuero, 2008)³.

Informações pouco sistematizadas sobre vários aspectos associados às práticas corporais, como a saúde, o lazer, a estética, o esporte e o jogo, entre outros, chegam cada vez mais à escola por meio dos discursos midiáticos incorporados pelos estudantes (e até mesmo pelos docentes da área!). Isso está a determinar que seja integrada uma nova e urgente intencionalidade pedagógica às tarefas didáticas do professor de Educação Física, de modo que lhe permita construir com

1 PIREs, G. et al. Educação física, mídia e tecnologias – incursões, pesquisa e perspectivas. **Rev. Kinesis**, Rio Grande do Sul, v. 30, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5723>.

2 PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, october 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

3 RECUERO, R. Elementos para a análise da conversação na comunicação mediada pelo computador. **Verso e reverso**, v. 22, n. 51, 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/6995/3976>.

seus alunos um diálogo esclarecido e emancipado entre o conhecimento acadêmico, transposto para a escola como conteúdo, e esses saberes/fazeres decorrentes do discurso midiático que compõem a cultura de movimento dos alunos.

Portanto, uma política de formação continuada de professores que visa tematizar esse fenômeno é muito atual e bem-vinda. Estão, pois, de parabéns todos/as os/as colegas que deram vida a essa parceria. Além da contribuição inestimável que traz para o campo, essa obra, com certeza, trará o estímulo necessário para que outras iniciativas assim sejam empreendidas.

Finalizando, registro meus agradecimentos aos colegas do LEFEM por me confiarem essa tarefa de grande responsabilidade.

Florianópolis, março/2018.

Giovani De Lorenzi Pires

1 APROXIMAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA COM AS MÍDIAS E TECNOLOGIAS:

UMA PROPOSTA MEDIADA PELOS CONCEITOS

Allyson Carvalho de Araújo
Márcio Romeu Ribas de Oliveira
Wanessa Cristina Maranhão de Freitas Rodrigues
Dianne Cristina Souza de Sena
Rafael de Gois Tinôco
Christyan Giullianno de Lara Souza Silva
Matheus Jancy Bezerra Dantas
Antonio Fernandes de Souza Junior

CULTURA DIGITAL E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERCEBENDO OUTRAS DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Quando falamos em Cultura Digital, imergimos em um contexto social que envolve as tecnologias da comunicação, os usos de diferentes dispositivos digitais e as linguagens que se constroem em torno do mundo digital. Se a cultura pode ser entendida como um processo de organização e construção que vem regido por ações e comportamentos de uma sociedade, em que suas práticas sociais (hábitos, costumes, valores, regras, símbolos e signos) representam registros e elementos de identificação deste grupo e do período histórico vivido, falar de Cultura Digital implica em potencializar esses processos em um contexto cada vez mais dinâmico e distinto em relação à outrora.

Com o decorrer do tempo, a partir da evolução das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs), a exemplo dos computadores e, principalmente, da internet e dos processos de digitalização, surge a Cultura Digital. Dessa maneira, essa evolução possibilitou a ampliação dos acessos às informações e das formas de comunicação

entre as pessoas em diferentes formatos – vídeos, áudios, animações, imagens, etc. – que convergem para diversos contextos, como os aplicativos, as redes sociais e os ambientes de aprendizagem. Segundo Schwartz (2014, p. 17), “[...] a cultura digital promove novas demandas e instaura dinâmicas que desafiam autoridades, controles e medidas de desempenho pessoal, social, educacional e profissional”. Podemos, ainda, acrescentar que a Cultura Digital promove mudanças das/práticas sociais, comportamentais e atitudinais.

Após a ampliação do acesso aos suportes tecnológicos e da estruturação da intitulada Web 2.0, percebe-se um aumento paulatino das formas de uso, criação e sociabilidade que tendem a modificar os papéis do usuário, que modificam as suas relações com as informações, ampliando a relação de receptor de informações para também produtor e consumidor⁴ de conteúdo midiático. Essas modificações, sintomas da Cultura Digital, também são exploradas por Fantin (2008) ao destacar a necessidade de *multiliteracies*⁵ na formação de professores em um tempo de múltiplas reconfigurações dos espaços escolares.

Atualmente, no cotidiano e na Educação, é difícil dissociar-se das TICs, embora a presença de aparatos de informação e comunicação no ensino não seja novidade (SENA e BURGOS, 2010). Essa realidade traz desafios e oportunidades para a educação, evidenciando a necessidade de diálogos, reflexões e intervenções desta com as TICs e a Cultura Digital, tendo em vista que esta relação configura-se como o novo formato de sociedade.

4 Como McLuhan (1979) argumentou, o meio configura as ações humanas, tanto produto como produtores, somos *prosumers*.

5 Se a perspectiva da *literacy*, traduzida no Brasil como alfabetização que é uma percepção mais instrumental que a do letramento, entendida como condição não apenas técnica da habilidade de ler e escrever, mas da apropriação da dimensão social da escrita, a noção de *multiliteracies* implica pautar a inclusão de outras linguagens e representações (visuais, musicais, corporais, digitais etc.) que transcendam a escrita (PEREIRA, 2014).

O papel dos educadores, das escolas e das práticas sociais tem sido redefinido por mecanismos de informações e comunicação cujos contextos reportam cada vez mais às exigências de um novo formato social, político e cultural adequado aos comportamentos e às atitudes da contemporaneidade. Segundo Schwartz (2014, p. 12), configura-se não apenas urgente, mas “[...] inevitável pensar criticamente a digitalização e, ao mesmo tempo, reconhecer o caráter complexo dos novos meios, ampliando o debate sobre o lugar do indivíduo, o sentido de sua formação de projetos com perspectivas locais, concretas”.

Com essa nova demanda educacional e social, é imprescindível o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que superem a educação como mera transmissão de informações e que atue na perspectiva de compartilhamentos de saberes, vivências e produção de conhecimentos que busquem a ludicidade e proponham espaços de colaboração.

Nesse sentido, o campo educacional tem apontado a necessidade de estabelecer diálogo com o campo comunicacional a partir da constatação da crescente midiática dos processos sociais (BUCKINGHAM, 2003). Foi a partir dos anos 60, do século passado, que Estados Unidos, Europa e Canadá⁶ ficaram listados como pioneiros na relação entre educação e mídia, mas foi a partir da década de 70 que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tomou para si a responsabilidade de divulgar e oficializar o termo *Media Education* em âmbito global, que, no ano de 2011, foi modificado para *Media and Information Literacy*.

A primazia do desenvolvimento da temática por países do hemisfério norte se fortalece continuamente, o que pode ser constatado pela agenda de encontros para os debates de ampliação de políticas

de inclusão digital nas escolas (Declaração de Grünwald, 1982; Conferência de Viena 1999; Agenda de Paris, 2007 e Declaração de Paris, 2014).

Ciente dessas novas demandas educacionais, compreende-se que o currículo deve dialogar com a Cultura Digital, reconstruindo, a partir disso, outra cultura de aprendizagem. Neste direcionamento, vislumbramos caminhos para mudanças significativas nos modos de ensinar e de aprender. Esse é o sentido da inserção e da apropriação das tecnologias digitais como possibilidade para outras práticas em educação.

Os jovens estudantes são os que mais atuam nessa esfera digital, realizando ações a partir das redes sociais, por exemplo, que os colocam em conexão com o mundo. Os discentes utilizam os dispositivos eletrônicos e móveis para usufruir, consumir, se informar, compartilhar, ler, escrever e produzir conteúdos que alimentam uma cadeia de ações no ciberespaço⁷, sem a necessidade de limitar o espaço (localização) e em tempo real, promovendo, assim, uma disseminação de informações e saberes instantaneamente.

Fantin (2010) realizou um mapeamento inicial sobre os consumos culturais e o uso das mídias pelos professores brasileiros. Tal pesquisa, realizada com professores de diversas áreas do currículo escolar, sintetizou alguns dados interessantes: 74,5% dos professores tinham consumo diário de televisão, mas apenas 43% destes faziam alguma referência aos conteúdos televisivos em sala de aula; 49% dos docentes raramente iam ao cinema e os que frequentavam tais espaços dificilmente referendavam esses conteúdos ou incentivava os alunos ao consumo cinematográfico; 84% dos professores utilizam o

7 Ciberespaço é o espaço gerado pela Internet, onde se armazenam dados e constroem-se textos. É o espaço de interligação entre pessoas, de todos para com todos e de todos para com cada um, considerando a individualidade pessoal e assim, construindo uma rede de intersubjetividade (LÉVY, 1999).

celular, mas apenas 16% destes atestam o uso do dispositivo em situações de ensino-aprendizagem; e 72,5% dos docentes fazem uso da internet diariamente (para correio eletrônico, pesquisa e acesso às redes sociais), dos quais 77% usam a rede em suas aulas, majoritariamente para fonte de pesquisa.

Na contracorrente destes dados, a pesquisa “Geração interativa na Ibero-América: crianças e adolescentes diante das telas”, aponta o Brasil como país em que os jovens mais buscam caminhos próprios em comunicação (SOARES, 2011). Ainda sobre os resultados da pesquisa, que teve como foco escolares entre 6 e 18 anos de toda América Latina, é possível observar que essa potencialidade do jovem brasileiro não é acolhida pela escola.

Diante desse conflito de interesses, usos e apropriações intergeracionais, os professores têm alegado falta de conhecimentos específicos para trabalhar com mídias e tecnologias (82%) e falta de formação inicial e continuada sobre o tema (66%), além de falta de tempo para se apropriar no uso de tais tecnologias (48%), dentre outros (FANTIN, 2010). Neste ínterim, percebe-se um descompasso entre as formas de relação do professorado com as TICs e suas implicações⁸ para “fazer viver a escola com o seu tempo” (BETTI, 1997, p.24).

Hoje em dia, tem-se pautado dois grandes eixos de debate para problematizar e dinamizar o uso das TICs no campo educacional, a saber: a formação de professores e os currículos escolares. O primeiro opera pela percepção de que os professores necessariamente carregam consigo um descompasso em relação aos seus alunos no uso e apropriação das novas linguagens tecnológicas, dado a celeridade dos avanços dos meios de informação e comunicação, o que justifica um foco na formação (inicial e continuada) que dialogue com o consumo

8 De acordo com Miranda (2013), a escola é um palco para interações, o que institui uma maior relação entre professores, estudantes e tecnologias.

e uso de tecnologias digitais. Já o segundo eixo refere-se a uma ação política de inclusão de temas, estratégias e conteúdos de mídia-educação na formação da educação básica de nossos alunos.

No que se refere ao primeiro eixo, registra-se que autores como Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong e Cheung (UNESCO, 2013) sistematizaram um documento para a UNESCO em que pautam uma proposta de currículo de alfabetização midiática e informacional para formação de professores, tamanho o impacto das TICs no processo educativo. Este mesmo documento sugere três áreas centrais e inter-relacionadas com as temáticas curriculares que podem servir como base para o investimento na formação dos professores, são elas: “01 – o conhecimento e a compreensão das mídias e da informação para os discursos democráticos e para a participação social; 02 – a avaliação dos textos de mídia e das fontes de informação; 03 – a produção e o uso das mídias e da informação” (UNESCO, p. 22).

Pelo mesmo caminho, mas a partir de um estudo comparado entre professores do Brasil e da Itália, Fantin e Rivoltella (2012) destacam que as práticas educacionais na escola devem dialogar com a tecnologia e a Cultura Digital, sendo necessário investir na tematização desses elementos na formação inicial, na formação continuada (com constante mediação e atualização) e na relação de formação profissionalização (no sentido de garantir uma carga institucional e valorativa à formação).

Inserida no contexto educacional formal, temos o componente curricular da Educação Física, que vem utilizando as TICs para desenvolver suas ações didáticas e pedagógicas.

Sena e Burgos (2010) publicaram um estudo abordando esse debate tecnológico em que promoveram uma experiência com o uso do computador e do telefone celular no processo de ensino-aprendiza-



gem da Educação Física. Elas desmistificaram o celular como recurso didático, principalmente por ser popular entre os alunos, o que facilitou a adesão nas atividades. As autoras complementam que o celular ultrapassa a linguagem verbal, incluindo outras formas de comunicação, como fotos, vídeos e músicas, o que também implica na potencialização da produção de sentidos no processo de aprendizagem, além do contato com as tecnologias que propicia um aprendizado tecnológico. Diante dos inúmeros recursos dos aparelhos, há muitas potencialidades que podem ser exploradas, sobretudo para ampliar a relação aluno-conteúdo-professor.

Nesse aspecto, acredita-se que as novas tecnologias no ambiente educacional, especialmente nas aulas de Educação Física, disponibilizam e possibilitam a interação dos alunos na construção e análise do conhecimento, permitindo que os escolares da Educação Básica compreendam melhor os conteúdos deste componente curricular e demais disciplinas.

Para que os docentes possam criar esses ambientes destinados à aprendizagem dos alunos numa perspectiva de construção de seus conhecimentos de forma cooperativa e interativa a partir das tecnologias, é necessário que haja a consciência da necessidade de uma formação continuada para a compreensão da Cultura Digital, dos usos das tecnologias e das mídias no contexto escolar.

Encontramos, no entanto, um cenário pouco explorado, em relação às pesquisas que estabelecem diálogos entre a cultura digital e a formação de professores de educação física (SOUZA JUNIOR, 2018). No estudo realizado por Souza Junior (2018), ao investigar os bancos de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física e alguns periódicos científicos da área 21, foram identificados 10 textos sobre o diálogo entre formação docente, mídia e tecno-

logia: seis dissertações, uma tese e três publicações em periódicos. Sendo assim, percebemos uma abertura de diferentes possibilidades de diálogos entre essas temáticas, como as reflexões sobre os discursos midiáticos (ex.: esporte é saúde), estratégias tecnológicas para vivências das práticas corporais (ex.: jogos virtuais e redes sociais) e seduções publicitárias múltiplas que têm permeado a formação docente e seu trabalho pedagógico (ex.: corpo belo).

A formação continuada deve ter como objetivo integrar os professores à Cultura Digital, apresentar as demandas atuais da educação e da Educação Física e expor possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas atreladas às TICs e às mídias. Nesse direcionamento, as ações didáticas pedagógicas devem enriquecer e diversificar a experiência educacional dos alunos, oportunizando a aprendizagem a partir de diferentes pontos de vista. Assim, as TICs no contexto escolar estão articuladas a uma mudança de postura dos educadores diante de sua prática profissional, evidenciando o atendimento dos interesses e das necessidades dos educandos na construção dos saberes (ALAVA, 2002).

A atualidade impõe à formação docente a necessidade de lidar com uma sociedade tecnológica, sendo relevante a oferta de espaços formativos que possibilite aos professores o contato com as TICs e suas diferentes linguagens por uma perspectiva crítica e educativa (SAMPAIO; LEITE, 1999). Para Pimenta e Anastasiou (2002), no entanto, o potencial transformador das TICs é questionável, mesmo reconhecendo que vivemos em contextos de mudanças pautadas por uma sociedade tecnológica. Talvez essa visão apocalíptica da centralidade inquestionável das tecnologias no campo educacional seja um dos principais motivos das tensões entre o uso ou não da mídia e da tecnologia no espaço escolar. Nesse intento, a literatura internacional

(BURNE, 2017) tem localizado a existência de fatores externos (tempo para se dedicar ao tema; problemas técnicos; suporte e reconhecimento em nível escolar) e internos (atitudes e crença dos professores em relação à tecnologia; percepção de autoeficácia do professor e alinhamento de atitudes, crenças e ações) que colaboram para a absorção ou não das tecnologias digitais na prática docente.

Identificadas tais tensões, é importante buscar superar os embates. Logo, nada melhor do que tomar os professores como parceiros e interlocutores deste processo, reconhecendo na formação continuada este espaço de encontro onde a melhoria do ensino encontra assento e a abertura ao diálogo pode ser a faísca que estabelece comunicação entre a tecnologia, os discursos midiáticos e os processos educacionais.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: HISTÓRIA E CONTEXTO DO PROCESSO ASSUMIDO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DO NATAL

A formação continuada de professores vem sendo tema de discussão na comunidade científica nas últimas décadas. Nos anos 90, houve um forte incremento nas políticas de formação continuada, o que resultou na formulação de novas propostas e na ampliação dos investimentos públicos. Nesse período, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a implementar novos programas de formação continuada para os professores, a partir da elaboração, implementação e regulamentação de um conjunto de dispositivos legais, que tinha como objetivo promover o desenvolvimento da formação continuada no âmbito federal, estadual e municipal.

Antes mesmo dessa ênfase, a Secretaria de Educação do Município (SME) do Natal já investia na formação continuada de seus profes-

sores, a exemplo na década de 60, em que foi criado o Centro de Formação de Professores, onde foram desenvolvidas as primeiras ações formativas e o acompanhamento dos professores que iam trabalhar nos acampamentos escolares da campanha “De pé no chão também se aprende a ler⁹”. Desde então, a SME do Natal vem oferecendo cursos, seminários, jornadas pedagógicas, entre outras modalidades de formação continuada aos seus professores.

Porém, através do debate da “Política de Formação Continuada e Projeto de Assessoramento Pedagógico para Rede Municipal de Ensino de Natal”, elaborada no ano de 2010 pela SME local, foi identificada que a forma pontual e isolada como a formação continuada dos professores se apresentava, até aquela época, apontava deficiências na sua sistematização e no acompanhamento dos resultados, anunciando a necessidade de uma formação continuada sistematizada. Dessa forma, além da adesão às ações e programas destinados pelo MEC, a SME organizou formações mensais para todos os professores dentro das suas especificidades (NATAL, 2010).

A preocupação com a formação continuada dos professores de Educação Física, assim como dos professores de Artes e Ensino Religioso, surgiu a partir da inserção desses profissionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de 2005, quando os professores no exercício da docência adquiriram, por meio da Lei Municipal Complementar 058/2004, dentre outros direitos, o destino de 20% da sua

9 Diante da necessidade da oferta de educação para a população mais pobre e sem condições financeiras para construir prédios escolares, a campanha “De pé no chão também se aprender a ler” foi implantada em Natal, capital do Rio Grande do Norte, a partir de fevereiro de 1961, na gestão de Djalma Maranhão como prefeito da cidade, até o Golpe Militar em 1964. Foram instaladas escolinhas em espaços cedidos por sindicatos, sociedades beneficentes, sedes de clubes de futebol, igrejas de todos os credos e residências particulares. Com a expansão da campanha, surgiram os acampamentos escolares que eram uma estrutura de madeira, coberta com palha de coqueiro e chão de barro batido. O professorado era constituído, em parte, por voluntários e, em parte, por assalariados da prefeitura de Natal. Alguns eram estudantes, outros eram pessoas indicadas pela localidade onde existia uma escolinha; outros, ainda, concluíam o Curso de Formação de Professores e procuravam um local onde pudessem desenvolver o trabalho (GERMANO, 1982).

carga horária de trabalho para horas-atividade voltadas ao aperfeiçoamento profissional em serviço, exigindo a reorganização dos seus horários de trabalho (NATAL, 2004).

Porém, somente em 2009 a formação continuada para professores de Educação Física começou a ocorrer mensalmente. Em 2014, quando uma equipe foi montada especificamente para organizar a formação e realizar os assessoramentos às escolas, essa formação passou a ocorrer quinzenalmente, nas segundas-feiras, dia destinado ao estudo dos professores desse componente curricular.

Então, a partir deste momento histórico, a formação foi subsidiada sob a perspectiva trazida por Nóvoa (2002), que a aponta como caminho para o desenvolvimento da visão crítica e reflexiva, de modo a fornecer os meios de aprimoramento do pensamento e das práticas autônomas e a facilitar a dinâmica do investimento na autoformação participada, isso é, em formação construída não somente em processos solitários, mas com base na participação colegiada.

Além disso, toda a formação continuada é planejada a partir da aproximação com o cotidiano do professor, que é reconhecido como protagonista da sua realidade, e considerando que os saberes produzidos por ele, além de serem extremamente valorizados, são compartilhados com os demais colegas. Tardif (2002, p. 237) nomeia esses saberes como:

[...] 'saberes da prática' e afirma que a 'prática dos professores, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros (saberes acadêmicos), mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios'.

Nessa concepção, a formação continuada parte das demandas apontadas pelos professores, suas dificuldades e seus anseios, passando a ser transformada em um espaço de troca de experiências através do diálogo e de reflexão, distanciando-se cada vez mais dos modelos de formação baseados na racionalidade técnica.

Desse modo, a formação continuada da SME é oferecida para todos os professores de Educação Física dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental – uma média de 150 professores – e atualmente cerca de 40% participam. Essa proposta coloca o professor como protagonista de sua formação. Os encontros de formação continuada são espaços de compartilhamento de práticas pedagógicas e de reflexão da prática docente. Dentre as metas estabelecidas, destacamos a busca de parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), planejada com o intuito de estreitar os laços entre a escola e a academia e visando romper com a ideia de que os professores do Ensino Superior produzem conhecimento que é reproduzido pelos professores da Educação Básica nas escolas. Nesse caso, torna-se um desafio estabelecer uma relação de parceria sem que haja o estabelecimento de hierarquia desses saberes. Nessa perspectiva, vamos em direção ao pensamento de Nóvoa (2002, p. 37) quando este afirma que

Hoje em dia impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos.

Ressaltamos que, ao valorizar o professor como protagonista no processo de formação e como construtor de conhecimento, não

negamos os saberes produzidos nas IES, mas, antes, acreditamos que eles se complementam. Concordamos com o pensamento de Tardif (2002) que entende as Universidades como parceiras que apresentam condições de atender de forma mais consistente as necessidades provenientes dos processos de reconstrução de saberes e de desenvolvimento de subjetividades vivenciados pelo professor.

Sem dúvidas, durante muito tempo, a visão de que as IES produziam saberes e os professores no cotidiano escolar os colocavam em prática predominou, gerando uma relação de tensão entre professores do Ensino Superior e professores da Educação Básica. Se, por um lado, os professores que estavam mais próximos às escolas defendiam-se e até afastavam-se de formações nas quais os professores considerados detentores dos saberes as ministravam, alegando que na prática a teoria era outra, por outro, os professores das IES não valorizavam o conhecimento produzido por professores da Educação Básica, por ser considerado um saber empírico. Nesse viés, Damiani e Melo (2006, p. 4) nos apresentam uma síntese da superação de pensamento do quadro historicamente instalado.

Sobre a formação permanente na relação Universidade-escola, compreendemos que não há mais espaços para subordinações de uma sobre a outra, principalmente da primeira sobre a segunda no que diz respeito à tarefa de transmitir conhecimentos. Professores de ambas as instâncias que devem ser considerados parceiros, companheiros das mesmas lutas e desafios que dialogam, que se apoiam, que fazem trocas constantes diante de realidades diversas, mas tão iguais nos problemas de ordem educacionais, e daí com tantas contradições e questionamentos.

Foi dentro desta perspectiva que, no ano de 2016, a SME e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na representação do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM) – Departamento de Educação Física, através do Projeto de Extensão “Formação de professores (as) de Educação Física: dialogando os saberes disciplinares, escola e cultura midiática em tempos de megaeventos esportivos”, firmaram uma parceria, que teve como objetivo tematizar e difundir a mídia-educação com os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino da cidade do Natal, além de identificar e problematizar os limites e possibilidades do diálogo entre os discursos midiáticos e os conteúdos da Educação Física.

A primeira etapa do projeto ocorreu entre abril e dezembro de 2016, totalizando em sete encontros de formação continuada. Assim, como sugere Imbernón (2010), o pilar utilizado para estabelecer a relação de confiança entre os professores participantes da formação continuada e os professores da UFRN e alunos de graduação e pós-graduação em Educação Física foi a afetividade.

Estabelecida a relação entre os professores do município do Natal e os professores da UFRN, primeiro passo para o rompimento desse muro que insiste em distanciar a Educação Básica do Ensino Superior, passamos por um segundo desafio: dialogar sobre mídias nas aulas de Educação Física com os professores, que, em sua maioria, as veem como empecilhos em suas aulas. Porém, mais uma vez, a relação de confiança estabelecida entre o grupo fez com que os professores participantes aos poucos mergulhassem nesse mar ainda pouco explorado na área da Educação Física.

Portanto, os encontros foram utilizados para a incorporação de conceitos, sempre trabalhados num espaço dialógico, desencadeando uma dinâmica de interação entre os saberes produzidos pelo LEFEM

em suas pesquisas e aqueles produzidos pelos professores em sua prática cotidiana.

POR QUE INVESTIR EM CONCEITOS? ONDE FICA A PRÁTICA? APROXIMANDO QUESTÕES TEÓRICAS DAS PROBLEMÁTICAS COMUNICACIONAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Na busca de superar a dicotomia teoria-prática, a aposta que se deu na formação continuada dos professores vinculados à SME do município do Natal seguiu a reflexão de que não valeria investir em tematizações de artefatos midiáticos específicos (televisão, rádio, videogames, etc.) ou em temas de nossa área que são explorados por estes. Nesta lida, investiu-se na questão: em que esses artefatos e os discursos que deles emanam podem modificar nossas aulas? As respostas, não prontamente óbvias, tencionaram diversas explicações pontuais ou situadas em exemplos concretos. Contudo, a reflexão se mostrava mais ampla e nos arvoramos a debater as próprias noções de comunicação.

Os processos informacionais na sociedade contemporânea e, por conseguinte, na escola, se realizam através das redes telemáticas. É importante entender o processo de instituição do campo da informação como evento histórico que alterou significativamente nossas formas de interação e relação com os aspectos informacionais e comunicacionais, compreendendo, assim, como elas se processam.

Para Han (2016), é pertinente compreender que atravessamos um momento de muita informação, que gera cansaço, ansiedade, desinformação e ausência de comunicação, o que, paradoxalmente, se revela em um grande acesso a todos os tipos de informação, jornalística e científica, e um distanciamento entre os seres humanos.

Existe também um desequilíbrio no acesso dessas informações, uma vez que a rede mundial de computadores é democrática, mas o seu acesso não o é.

Essa problemática aponta para o caminho do acesso à informação e às tecnologias que o possibilitam, ou seja, não basta democratizar e garantir o consumo de todas as tecnologias de transmissão de informação, é necessário garantir os processos comunicacionais através delas, o que implica transformar informação em comunicação. Destarte, uma sociedade justa e democrática está relacionada ao uso crítico, criativo e ético das informações.

A teoria matemática da comunicação diz respeito a uma relação unilateral, na qual o emissor emite a mensagem por um determinado canal e o receptor decodifica os sinais para o entendimento dessa mensagem. Segundo Littlejohn (1982, p.153), “[...] a informação é uma medida de incerteza ou entropia numa situação. Quanto maior for a incerteza, maior será a informação. Quando uma situação é completamente previsível, nenhuma informação está presente”. Sendo assim, no processo informacional matemático não há uma ruptura com nossos conhecimentos, mas uma evidente assimilação do receptor da mensagem.

Em outra compreensão dos processos comunicacionais, há um processo de mediação e interação simbólica das informações. Nestes casos, podemos pensar na escola como um espaço dialógico e transformador, acionando possíveis situações comunicativas. Consoante a Littlejohn (1982, p. 205), que diz que a comunicação é “[...] um processo complexo de interação simbólica”, percebemos que os procedimentos comunicacionais exigem uma maior complexidade em nossas interações. No processo comunicacional admite-se uma superação da

certeza do emissor para o receptor, compreendendo que a comunicação é comunicar-se (FREIRE, 2002).

Essas situações investem certa necessidade de prestarmos atenção às emergências comunicacionais no campo educacional. Uma reflexão sobre as relações entre emissor e receptor das mensagens é primordial, assim como também compreender as formas que crianças e jovens recebem as mensagens, propiciando tematização das narrativas midiáticas no campo escolar, em especial na Educação Física. Para Gutierrez (1978, p. 36), “[...] quanto mais perfeita seja a comunicação, mais valiosa é, em si, a educação”. Nesse sentido, a Educação pode ser compreendida como um espaço de interações humanas, responsável pelas novas formas de compreensão do conhecimento no mundo vivido.

Nesse aspecto, é oportuno pensarmos em uma Educação que compreenda como as aprendizagens se manifestam contemporaneamente. Isso não é imaginar uma Educação do futuro, mas nos apropriarmos das formas de interação humana, associando linguagens que, com a alta tecnificação da sociedade, são possibilidades de interação, conhecimento e aprendizagem do mundo. Ao propormos outras linguagens na Educação Física, não estamos excluindo o fazer tradicional, mas acreditando na possibilidade de problematização dos processos educacionais.

Apontamentos como esses tornam evidentes algumas demandas ao campo da Educação Física, como, por exemplo, a utilização da comunicação em suas práticas pedagógicas cotidianas com o objetivo de educar por meio da mídia-educação física. Nossa pretensão pode ser traduzida na aproximação das ideias e das pessoas, em uma didática comunicativa e compartilhada. O que nos move é a necessidade de pensarmos juntos como e por quê tematizar as tecnologias na escola.

Pensar essa inclusão no ambiente escolar demanda uma reorganização dos tempos e espaços escolares. Suas tecnologias cotidianas, como a televisão e os aparelhos de reprodução, terão, agora, a companhia de novidades, como softwares de edição de imagens, câmeras de vídeo, máquinas fotográficas, etc., que ajudarão na produção e captação de materiais audiovisuais, bem como os telefones celulares deverão ser pensados como aliados nos processos pedagógicos. Vale destacar que isso não inviabiliza nossas aulas expositivas, mas indica uma aproximação entre professores e alunos.

Acreditamos que não seja apenas a inserção das tecnologias como outras formas de aprender na escola que signifique uma transformação na educação, pois elas sozinhas não são capazes de cumprir as demandas próprias da educação, mas as mobilizam. Por isso, o não enfoque no artefato tecnológico, mas, sim, nos conceitos pode mobilizar as práticas pedagógicas com e sem tecnologia digital. Apostamos, portanto, em quatro conceitos que constituem um campo de debate valioso sobre o impacto das mídias e tecnologias no espaço educacional, são eles: (1) Mediação; (2) Narrativa; (3) Comunicação e (4) Gamificação. A reflexão de cada um deles nos aponta uma série de implicações nos processos de ensino-aprendizagem e estas serão discutidas nos capítulos posteriores.

Todavia, o acionamento dos conceitos supracitados não assume uma postura cognitivista para a formação, mas sim uma possibilidade de exploração por meio de experiências didáticas (vivenciadas durante a formação) que podem tencionar cada um dos conceitos e, assim, mobilizar os professores para seus impactos pedagógicos (ARAÚJO, OLIVEIRA e SOUZA JUNIOR, 2019).

Acreditamos que para além do debate do tema mídia e tecnologia na educação, são necessários, também, professores bem forma-



dos e com boa remuneração e políticas públicas que estabeleçam a educação como prioridade. O que nos motiva é a possibilidade que os meios de informação nos oferecem para pensarmos a formação cultural contemporânea de nossas crianças e jovens, informações que podem ser tematizadas, criticadas e produzidas nos espaços escolares, criando outras narrativas sobre a Educação Física na escola.

Logo, se educação se faz no encontro, buscamos inspiração nos encontros de formação continuada com os professores da rede municipal de ensino do Natal para pensar possibilidades educacionais que extrapolem o já dito e feito nas quadras e nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

ALAVA, S. Os paradoxos de um debate. In: _____. (Org.). **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

ARAÚJO, A. C.; OLIVEIRA, M. R. R.; SOUZA JUNIOR, A. F. (Orgs.) Formação de professores de educação física e usos de conceitos do campo comunicacional para pensar o ensino. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano XXIV, n. 1, p. 141-153, jan./jun., 2019.

BETTI, M. **A janela de vidro**: esporte, televisão e Educação Física. Campinas: Papirus, 1997.

BÉVORT, E.; BELLONI, M.L. Mídia-Educação: Conceitos, História E Perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BUCKINGHAM, D. **Media education**: Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge, UK: Polity Press, 2003.

BURNE, G. **Moving in a virtual world**: A self-study of teaching Physical Education with digital technologies. A thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Master of Education. University of Auckland, 2017.

DAMIANI, I. R. D.; MELO, C. K. Desafios na Formação Continuada: lidando com a complexidade da rede de ensino. **Motrivivência**, n. 27, p. 139-154, 2006.

FANTIN, M. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. **Revista Comunicação e Sociedade**, 13, 69-85, 2008.

FANTIN, M. Dos consumos culturais aos usos das mídias e tecnologias na prática docente. **Motrivivência**, XXII, 34, 12-24, 2010.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: _____. (Eds.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GERMANO, J. W. **Lendo e aprendendo:** a Campanha de Pé no Chão. Editores Associados, 1982.

GUTIERREZ, F. **Linguagem Total:** uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

HAN, B. C. **No enxame:** reflexões sobre o digital. Lisboa: Relógio D'Água, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Artmed Editora, 2010.

LITTLEJOHN, S.W. **Fundamentos teóricos da comunicação humana.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. 2. ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1999.

MACLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

MIRANDA, L. V. T. **Multissensorialidades e aprendizagens:** usos das tecnologias móveis pelas crianças na escola. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

NATAL. Lei Complementar n. 058 de 13 de setembro de 2004. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração e sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Natal/RN. Natal, 2004.

NATAL, Política de Formação Continuada e Projeto de Assessoramento Pedagógico para Rede Municipal de Ensino de Natal. 2010.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. V. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, R. S. **Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação**. 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

PIRES, G. L. **Educação física e o discurso midiático**: abordagem crítico-co-emancipatória. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2002.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SCHWARTZ, G. **Brinco, logo aprendo**: educação, videogames e moralidades pós-modernas. São Paulo: Paulus, 2014.

SENA, D.; BURGOS, T. O computador e o telefone celular no processo ensino-aprendizagem da educação física escolar. **Anais do 3º Simpósio Hipertexto e tecnologias na Educação**: redes sociais e aprendizagem. [Online], 2010. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Dianne-Sena-Taciana-Burgos.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

SOARES, I. O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOUZA JUNIOR, A. F. **Os docentes de Educação Física na apropriação da cultura digital**: encontros com a formação continuada. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional**: Currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

2 SOBRE COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Diogo Felipe Silva Frazão
Mayra Nascimento Matias de Lima
Josué Dantas Belarmino
Marcio Romeu Ribas de Oliveira

TEMÁTICA EDUCACIONAL-MIDIÁTICA E QUESTÕES NORTEADORAS

Um dos aspectos que consideramos emergentes na prática pedagógica em Educação Física é a dimensão comunicacional e acreditamos que isso poderia se estabelecer a partir do uso das tecnologias, compreendidas como estratégias comunicativas no cotidiano escolar. Essas possibilidades acionam práticas que investem na tecnologia e nos processos comunicativos como novas formas de pensarmos as práticas docentes na escola.

É inegável como as tecnologias instituem outras formas de narrarmos e nos informarmos sobre os conhecimentos que organizam a Educação Física na escola. Pensar, então, como essas formas de narrar podem ser incorporadas nas aulas é um desafio do tempo presente. Porém, não podemos apenas pensar em formas instrumentais do uso das tecnologias nas escolas, é necessário avançarmos de um olhar instrumental sobre os objetos tecnológicos e analisarmos criticamente e criativamente como as tecnologias instituem pedagogias à escola. Dessa forma, é preciso compreender como os processos de ensinar e aprender e suas relações com as tecnologias são praticados na escola. Como a educação física pode dialogar com esses saberes em suas práticas pedagógicas? Quais os usos e possibilidades que po-

demos experimentar pedagogicamente com as tecnologias e mídias nas aulas de Educação Física?

A partir dessas primeiras perguntas, buscamos problematizar as questões que envolvem o processo comunicacional nas relações de ensino-aprendizagem, tendo como objeto de análise uma experiência com o aplicativo Whatsapp, desenvolvida na formação continuada de professores de Educação Física no município do Natal (RN).

Santin (1995, p. 23) argumenta “que o desafio futuro da educação física é assumir esta nova realidade e traçar sua intervenção no cotidiano da vida. Aceitar a ideia de que o futuro da vida está na sua manifestação cotidiana”. Para ele, e no sentido de acionar as transformações ocasionadas nesta nova realidade, a educação física teria que estabelecer uma relação direta com o tempo presente, o tempo vivido da vida cotidiana. Nesta reorientação dos seus saberes e fazeres, a Educação Física se ocuparia de “quatro passos diagnósticos”, que se relacionariam com a “capacidade comunicativa”, a “alfabetização do homem corporal”, a “solidariedade orgânica” e a “restauração do homem *aestheticus*”.

Para Santin (1995, p. 23-25), o exercício da Educação Física estaria na capacidade de comunicar-se com o corpo e o movimento, numa relação estabelecida pela arte, pela linguagem e o sentimento, praticadas numa lógica dialogal com o corpo e o movimento e, também, com as outras áreas do saber no sentido de se ter coisas para comunicar. Nessa forma de compreender o corpo como expressão de sua linguagem, das emoções e suas paixões, ativadas através das suas necessidades, desejos e presenças, são alinhadas as formas de alfabetização do corpo na linguagem. Estas compreensões apontam o corpo como uma porosidade comunicativa, e suas capacidades biológicas são vistas como uma rede comunicativa, que se solidariza com os ou-

tros corpos, essa capacidade é vista pela arte, pelo belo e sensível, para ele, essas possibilidades de pensamento instituem a potência do corpo como experiência estética: “(...) no mundo contemporâneo, ele vive a vida, ele não vive para trabalhar, para ir ao céu, para conquistar o poder. Ele vive porque vive” (SANTIN, 1995, p. 25).

O pensamento de Santin é potente para pensarmos as pedagogias que atravessam a escola e como podemos compreender suas possíveis conexões com a Educação Física, principiando outra compreensão do fazer da Educação Física escolar, através dos elementos da comunicação, do sensível e da vida cotidiana. Essas situações nos parecem essenciais para a escola contemporânea, e, em particular, para a Educação Física.

Estamos vivendo um momento de muitas transmissões de mensagens, com acesso aos mais variados tipos de informação em inúmeros suportes e plataformas. As características dos modos de conexão e transmissão dessas informações se configuram no que estamos chamando de Tecnologias de Transmissão de Informações (TTI). É possível depreendermos que as mensagens são um imperativo em nossas vidas e que nos conectam com as coisas, pessoas, organizam e desorganizam nossas vidas pessoais, profissionais e afetivas, informam e são uma aproximação com possíveis processos comunicacionais, entretanto, acreditamos que, por conta das temporalidades e espacialidades contemporâneas, estejam instituindo movimentos que confundem nossos processos comunicativos.¹⁰

10 Um dos aspectos que podemos pensar na sociedade do tempo presente é a quantidade de notícias que proliferam sobre assuntos poucos explorados, que se intitulam de notícias falsas, Fake News, é claro que essas práticas não são originárias de nosso tempo. O pertinente é perceber como elas afetam as pessoas e são potencializadas pelas tecnologias de transmissão, acionadas rapidamente por mãos ágeis e olhos desatentos. (HAN, 2014). De tal maneira é possível pensarmos que essas práticas acontecem pelo declínio dos processos comunicativos em nossa sociedade e pela necessidade de estarmos juntos, de avançarmos na relação de proximidade para afastarmos os processos solitários que vivemos cotidianamente.

As Tecnologias de Informação e Comunicação, comumente conhecidas por TICs, acabam por esbarrar em seu conceito no desenvolvimento dos processos comunicacionais, por conta disso é importante pensarmos essas tecnologias como artefatos tecnológicos que são responsáveis pela transmissão de processos informacionais. Isso implica em outras formas de compreensão do conceito de Tecnologias de Informação e Comunicação, num claro recuo das possibilidades comunicacionais que as tecnologias nos colocam, hipertrofiadas pelas emergências da transmissão contemporânea.

As tecnologias são processos de informar e o sentimento da comunicação é uma prática cultural de interação que se organiza por processos humanos, como argumenta Flusser (2017, p. 87): “a comunicação humana é um artifício cuja intenção é nos fazer esquecer a brutal falta de sentido de uma vida condenada à morte”.¹¹ Num tempo por demais organizado nas tarefas de transmissão de nós mesmos, outro aspecto que está em declínio, e é diretamente relacionado aos processos comunicativos, é a escuta, sem ela não é possível estabelecer uma tecnologia de informação e comunicação entre nós. Para Han (2014),

[...] ao desaparecer a descontração, perde-se o ‘dom da escuta’ e desaparece a ‘comunidade capaz de escutar’. Esta comunidade está nos antípodas da nossa sociedade *ativa*. O ‘dom da escuta’ assenta precisamente na capacidade de prestar atenção profunda e contemplativa, capacidade vedada ao ego *hiperativo* dos nossos dias. (HAN, 2014, p. 27, grifos nossos)

11 Cf. Flusser (2017, p. 84-96).

Essas considerações de Flusser e Han apontam a complexidade das TICs na contemporaneidade, principalmente a sua audácia comunicacional, a primeira como um desejo de participação do humano para além da solidão em que está inserido. Vale destacar que a produção e armazenamento das informações é uma premissa do diálogo, questão que não é uma característica das nossas práticas contemporâneas de comunicar. De tal maneira é o que Han argumenta sobre a ideia de vida ativa, do hiperativo e da noção de comunidade. Na sociedade contemporânea, a quantidade de informação é uma prática com fim em si mesmo: nos informamos para ficarmos super informados, não há tempo para que possamos dialogar e comunicar sobre o que nos informamos, esse ciclo da informação contribui diretamente para que as TICs se transformem no que estamos chamando de TTI.

As TTI podem ser compreendidas como um sentimento que cerca as tecnologias em suas mais variadas maneiras e usos sociais, no sentido privado e público, a partir da produção de narrativas cotidianas autobiográficas e/ou fotobiográficas, como *gifs* e *memes*, no compartilhamento do noticiário jornalístico. Aparecem, também, nas mais diversas transmissões publicitárias, apropriando-se do desenho aberto da rede para conectar ao campo do desejo fechado e singular do consumo dos objetos.

Leva-se em consideração que não basta democratizar e garantir o acesso de todos/as às tecnologias, o que se faz necessário é garantir o acesso ao aspecto comunicacional que está presente nas interações das pessoas com as tecnologias, para além das mensagens transmitidas. Com isso, o processo torna-se não só informativo, como também comunicativo, pois conseguiria atingir as pessoas de tal maneira que elas estabelecessem uma interação. Assim, há uma capacidade de uso e ensaio das tecnologias e das informações, como comprova

Gutierrez (1978, p. 20) em sua fala sobre “(...) transformar os meios de informação em meios de comunicação (...)”. De tal modo que esse acesso à informação seja acompanhado das aprendizagens da crítica, da observação, da criatividade e da expressividade, elementos essenciais nas narrativas comunicacionais nos cotidianos escolares na contemporaneidade.

CONCEITOS QUE NOS FAZEM PENSAR

A dimensão comunicacional é compreendida como a “relação que se efetiva pela co-participação dos sujeitos no ato de conhecer” (SOARES, 2002, p. 8). Tomando como base tal afirmativa, destacamos a importância do processo comunicacional no âmbito educacional, ou seja, nas relações entre os sujeitos desse processo – professores e estudantes – que compactuam o mesmo objetivo: através da comunicação, dos meios tecnológicos e informacionais existentes nesta relação, obter um “produto”, que é construir e compartilhar o conhecimento com esses alunos. A educação tradicional, entretanto, interpreta as práticas pedagógicas como emissões de comunicados, diferentemente de uma perspectiva progressista, que reconhece na comunicação um fundamento essencial para os processos de formação dos sujeitos na educação (FREIRE, 2002).

A problemática que envolve o processo educacional em tempos de acelerados avanços tecnológicos e as formas de acesso ao conhecimento devem ser tomados como fatores indispensáveis para que se possa experimentar uma relação comunicacional mobilizadora de um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração a complexidade comunicacional que envolve aluno e professor. Segundo Bruno (2016, p. 1), “a educação brasileira tem vivido uma época de desafios tanto para professores quanto para alunos devido a gran-

des mutações e transformações da natureza pedagógica, no papel da educação formal, no acesso e na produção de conhecimento, enfim, na relação com o(s) saber(es)”. Como exemplo disso, temos a grande quantidade de informações que atravessam o ambiente escolar através do uso de tecnologias e tornam-se uma parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, é pertinente pensar de que forma o uso dessas tecnologias pode contribuir de maneira eficaz na educação escolar. As dificuldades existentes, que se revelam, primeiramente, pelo acesso a essas formas de informação e interação, passam pela resistência dos professores e pela banalização dos alunos em relação ao uso dessas tecnologias no processo educativo.

No contexto da Educação Física escolar, especialmente, há um distanciamento entre a prática pedagógica e a utilização das tecnologias e mídias em seus aspectos críticos, criativos e reflexivos. A percepção de que essas tecnologias são potenciais para o ensino-aprendizagem é ainda despercebida para a maioria dos professores de Educação Física.

Assim, a presença de tecnologias nas escolas, quando acontece se caracteriza pela utilização estreita, sem imaginação e instrumental, talvez pelo fascínio técnico que as tecnologias provocam ou, principalmente, porque muitos professores não dominam as tecnologias nem sabem muito bem como as utilizar em situação de aprendizagem, para além do seu caráter técnico, portanto não se sentem preparados para usar as TICs. (BIANCHI, 2009, p. 229)

É importante reconhecer que o uso desses recursos tecnológicos não significa necessariamente que há comunicação nos processos pedagógicos e que o uso da tecnologia garantirá uma prática

educativa com características comunicativas, elemento este sem o qual não é possível construir interações reais entre os indivíduos, e que acreditamos ser mais próxima do que estamos chamando de TTI. Paulo Freire (2005, p. 96) entende que a educação se realiza no ato da comunicação por meio do diálogo ao afirmar que “sem ele [o diálogo] não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”. Pode-se concluir, portanto, que a comunicação na visão freiriana se realiza na medida em que há proximidade entre os envolvidos no ato comunicativo por meio do diálogo, este, segundo o autor, implicando em um pensar crítico.

Ao considerar-se que a Educação Física escolar é um espaço para a construção mútua de conhecimento por parte de alunos e professores, é possível concluir que a comunicação por meio do diálogo seja um elemento primordial para que a aula atinja seus objetivos de formação. Segundo Moran et al. (2000, p. 24), “o conhecimento se dá fundamentalmente no processo de interação, comunicação”. O conhecimento na Educação Física se realiza na relação com o outro e para isso a comunicação é imprescindível. “Essa relação se inicia no encontro dos indivíduos, o que também se configura no diálogo” (FREIRE, 2005, p. 95). Não é possível perceber na contemporaneidade uma prática pedagógica na Educação Física sem que os outros sejam fundamentais na convergência do conhecimento.

Segundo Kaplún (1999, p. 73), “a construção do conhecimento e sua comunicação não são, como costumamos imaginar, duas etapas sucessivas através das quais o primeiro sujeito se apropria dele e depois o enuncia”. Nessa concepção, o conhecimento é a causa e, ao mesmo tempo, o efeito da aprendizagem comunicativa, uma vez que, conforme Freire (2002, p. 69) “a educação é comunicação, é diálogo,

na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores [...]”.

O processo de ensino-aprendizagem se realiza na interação que se faz com o outro, na dimensão em que há mais que troca de informações, mas que há também as trocas de percepções que formam uma cadeia complexa que possibilita a comunicação, mesmo que não haja o uso da fala, imagens ou textos. Por meio do uso das TTI, a transmissão de informações é possível mesmo que não haja o contato direto e físico com o outro. Ao tornar o outro como participante da comunicação, ela se realiza em sua plenitude. Marcondes Filho (2009) reforça essa ideia ao afirmar que

[...] a comunicação realiza-se no plano da interação entre duas pessoas, nos diálogos onde esse novo tem chance de aparecer, onde o acontecimento provoca o pensamento, força-o, onde a incomunicabilidade é rompida e criam-se espaços de interpenetração. (MARCONDES FILHO, 2009, p. 88).

A Educação Física na escola objetiva essa busca constante pelo novo que não se resume à introdução de novas técnicas ou modalidades esportivas, mas que também se propõe a um constante conhecimento do outro, possibilitando que o “pensar junto” faça com que os indivíduos do processo comunicativo encontrem as novidades em suas aprendizagens. Como afirma Freire (2002, p. 66), “o sujeito pensante [...] não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos [...]. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário”. Ele ainda acrescenta que esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação.

A Educação Física encontra um desafio ao considerar a comunicação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, os quais estão imersos em uma sociedade midiática na qual o acesso à informação pela popularização do computador pessoal e, sobretudo, dos celulares com suas tecnologias, a grande oferta de acesso à Internet através desses aparelhos, além dos mais diversos aplicativos que podem ser instalados e utilizados para o envio e publicação de mensagens instantâneas, vídeos, fotos e textos, trazem aos seus usuários a impressão de que eles podem comunicar (quando na verdade apenas trocam informações) de qualquer lugar, a qualquer momento. Conforme a pesquisa *TIC Kids Online Brasil* (2015, p. 163) realizada pelo Comitê Gestor de Internet, “85% dos usuários da rede de 9 a 17 anos declararam ter acessado a Internet por meio de um telefone celular, enquanto 21% o fizeram por meio de um tablet”.

As redes sociais, como o Facebook, Instagram, Whatsapp, entre outras, surgem nessa “revolução da comunicação” como uma possibilidade nunca antes vista de conseguir “amigos”, seguir e ser seguido por eles, além de possibilitar o acúmulo de um capital social, adquirido pela exposição da imagem pessoal. Nesse ambiente transitam milhares de usuários que veem nelas a possibilidade de um tipo de ascensão social, que se realiza no âmbito virtual, o qual assume uma característica realizada por representar um recorte da vida do usuário. Esses recortes têm a intenção de revelar valores, gostos, virtudes e qualidades desses usuários, além de lhes proporcionar prestígio e visibilidade por parte dos demais indivíduos que apreciam o conteúdo dos seus perfis pessoais nessas redes.

No ambiente escolar, encontram-se os usuários mais assíduos dessas redes sociais e aplicativos acessados por seus celulares. Das atividades realizadas na Internet por crianças e adolescentes com

idades entre 9 a 17 anos, “79% delas são o acesso às redes sociais e o envio de mensagens instantâneas”. (TIC KIDS, 2015, p. 168). Eles compartilham as mais diversas informações entre si por meio dessas ferramentas, que são uma amostra do que é conhecido como TIC. Surgem então perguntas como: estão realmente esses jovens a se comunicar? Essa comunicação pode ser utilizada para fins pedagógicos na Educação Física? A Educação Física encontra desafios a serem superados na sociedade midiática que, apesar de oferecer diversos meios para informar, faz com que os indivíduos percam a capacidade de se comunicar. Como afirma Marcondes Filho (2007, p. 10), “não nos comunicamos ou [...] nos comunicamos, em verdade, muito pouco e em raras ocasiões”.

A difusão de aplicativos de mensagens como o *Facebook Messenger* e *WhatsApp* trouxeram maior rapidez e eficiência no envio e recebimento de mensagens, bem como no compartilhamento de arquivos. O *WhatsApp* popularizou-se à medida que se mostrou bastante eficaz por sua visualização e velocidade de resposta para as mensagens e arquivos enviados. Ao contrário do e-mail, que demanda maior tempo entre o recebimento e a resposta à mensagem, este aplicativo garante que a mensagem seja lida (dependendo da disponibilidade do destinatário) poucos segundos após seu envio através de um celular com acesso à internet. Essa velocidade e eficácia acompanhada da facilitação do acesso a celulares com processadores cada vez mais rápidos e modernos, fizeram desse aplicativo o preferido da população brasileira seguido do *Facebook Messenger* (EXAME, 2016).

As possibilidades proporcionadas por esses aplicativos de mensagens não se resumem apenas ao envio de arquivos. Eles têm a capacidade de transmitir informações diversas por meio de ícones padronizados. Possibilitam informar sem a necessidade de palavras uma

quantidade enorme de textos visuais. Um tipo, em especial, é o preferido dos usuários desses aplicativos, uma vez que expressam o que eles nem sempre conseguiriam por meio de texto. Eles são usados para externar sentimentos e estado emocional dos usuários. São ícones que demonstram uma transformação inédita do comportamento social, pois representam um nível no processo civilizatório, no qual o controle dos instintos humanos alcança uma nova representação. Kenski (2011, p. 21) declara que “a evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos”. A autora ainda acrescenta que “o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir, agir”. (KENSKI, 2011, p. 21).

Essas afirmações contribuem para compreender como as tecnologias interferem nas relações entre indivíduos. Com respeito ao uso dos aplicativos de mensagens instantâneas, não é necessário ou civilizado externar ao outro pessoalmente emoções e sentimentos como tristeza ou raiva. Até mesmo os risos e gargalhadas são reservados ao âmbito individual e particular para os usuários que os demonstram aos usarem imagens gráficas para revelar suas emoções por meio de aplicativos de mensagens e nas redes sociais.

Esses ícones, conhecidos como *emojis* (representação gráfica dos emoticons), presentes em diversos aplicativos de mensagens (em especial no *WhatsApp*), são uma tentativa de representar as emoções dos seus usuários por meio de expressões faciais estereotipadas e padronizadas. Esses *emoticons/emojis* visam substituir a linguagem do indivíduo por caracteres e ícones caricatos representando a qualquer pessoa que se utilize deles para transmitir uma informação, que nesse caso, é uma emoção ou um estado físico. Essa forma de igua-

lar a todos, de maneira que as emoções possam ser representadas da mesma forma, dilui as individualidades, o que contribui para que essa substituição da pessoa por representações virtuais possibilitadas pelas TTI configure uma forma hegemônica das trocas informativas mediadas pelos dispositivos tecnológicos.

O indivíduo é, assim, substituído por uma representação icônica, de maneira que é possível reconhecer as suas emoções, pois elas são demonstradas virtualmente por meio de *emojis*, cujas expressões gráficas são compreendidas pelos usuários desses aplicativos. Desta forma, a descoberta entre os indivíduos deixa de existir, bem como o conhecimento mútuo que é necessário no ato comunicativo.

A comunicação possui um elemento que o caracteriza, ou seja, o descobrimento, e ele só é possível quando se conhece o outro na dimensão pessoal, o que possibilita, pela interação entre os indivíduos, “o surgimento de algo verdadeiramente novo” (MARCONDES FILHO, 2007, p. 88). Se os indivíduos substituem as interações pessoais pelas virtuais, é necessário refletir de que forma a educação deve dialogar com essas novas formas de interação de modo que a comunicação, aqui entendida como o diálogo que une os indivíduos em função do conhecimento mútuo, não seja comprometida. A Educação Física só tem sentido quando há o descobrimento de si, dos outros e do ambiente ao redor. Assim, pode-se concluir que sem comunicação não é possível haver uma Educação Física que possibilite a abertura para constantes descobertas.

Um dos aspectos a ser considerado é de que forma o ato comunicativo se configura. Esse interesse surge, portanto, de uma aproximação e identificação em nossas conversações, e não de consensos. Há, nessa aproximação, um envolvimento emocional para que a comunicação siga comunicando e o objeto dessa interação seja comunicante.

Como afirma Wolton (2006, p. 15), “comunicar é admitir a importância do outro, portanto, aceitar nossa dependência em relação a ele”. Quanto mais proximidade afetiva for envolvida na experiência comunicativa, mais comunicante será a experiência. Essa afetividade não se refere necessariamente ao envolvimento emocional entre os comunicantes, mas com a possibilidade de partilhar. Todos esses elementos partilham de nossas comunicações, das dúvidas e das perguntas que são movidas em nossas comunicações.

O conceito de afeto aqui apresentado é entendido por Spinoza (1980, p. 124) como “as afecções do Corpo, pelas quais a vontade de agir desse Corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as ideias dessas afecções”. O autor compreende o afeto como o resultado das alterações sofridas pelo corpo afectado em virtude de seu contato com o corpo afectante, o que pode determinar o aumento ou diminuição da potência de ser e agir do primeiro. Essa compreensão de afeto é harmoniosa ao considerar que durante o encontro dos corpos dos indivíduos envolvidos no ato comunicativo eles não permanecem inalterados. No processo de interação, eles são mutuamente afectados.

Deleuze (1978, p. 11) define afecção como “o estado de um corpo considerado como sofrendo a ação de um outro corpo. O que isto quer dizer? ‘Eu sinto o Sol sobre mim’, ou então, ‘um raio de sol pousa sobre você’[...]”. As afecções ocasionadas pelo encontro dos corpos dos indivíduos podem resultar em duas possibilidades: “na alegria, que aumenta sua potência de agir, ou na tristeza, que a diminui” (SPINOZA, 1980, p. 133). A isso, Deleuze (1978, p. 13) denomina “bom ou mau encontro”. O bom encontro produz um afeto de alegria que impulsiona o indivíduo, enquanto o mau encontro causa tristeza e freia toda a sua potência de agir. É exatamente isso o que acontece no ato

comunicativo no qual professor e alunos se encontram. A alegria impulsiona o *realizar* nas aulas de Educação Física. Porém, o contrário acontecerá caso haja tristeza por estar em uma aula que não comunica. Por essa razão, um fator importante a ser considerado no ato comunicativo é de que forma os corpos dos indivíduos influenciam na recepção mútua entre eles e que fatores interferem na interação.

No contexto da Educação Física escolar, nós, professores, precisamos comunicar aos nossos alunos com o propósito de que haja o afeto e o acolhimento no ato comunicativo, de modo que eles participem ativamente neste “bom ou mau encontro”. Para isso, é necessário que haja interesse nessa comunicação, não só por parte dos professores, mas também dos nossos alunos. Nesse processo da comunicação, os nossos corpos são todos educadores nessa interação e isso pode repercutir diretamente na sua capacidade interativa. Normando e Antério (2012, p. 165) apontam que “um dos problemas enfrentados por professores de educação física é pouca atitude corporal ao comunicar-se”. Uma vez que o corpo participa ativamente na forma como os indivíduos interagem no ato comunicativo, é imprescindível compreender as implicações dessa interação e como elas propiciam a aproximação entre professor e alunos. A essa capacidade de comunicar-se corporalmente dá-se a denominação de comunicação corporal (Id., 2012).

Os gestos, os movimentos e as expressões faciais, além do tom de voz e da velocidade com que se fala, compreendem o ato comunicativo em sua plenitude. A comunicação por meio do corpo também é uma forma de linguagem. Mead (1992, p. 13-14), afirma que “a linguagem é um comportamento social [...]”. Estamos a ler o sentido da conduta de outras pessoas quando talvez elas nem tenham consciência disso. Existe algo que nos revela qual é o objetivo – um simples

olhar, a atitude do corpo que provoca a resposta”. De acordo com essa afirmação, pode-se compreender que os nossos corpos interagem e não estão isentos e nem podem se omitir desse ato comunicativo. A comunicação corporal é um fator de extrema importância para que nós, professores, nos comuniquemos com nossos alunos e façamos dessa interação um momento prazeroso e de interesse comum entre todos na aula de Educação Física.

Para que a comunicação se torne realizável, necessitamos compreender que o interesse dos nossos alunos é precedido de um investimento emocional por parte deles. O envolvimento dos alunos na aula de Educação Física é construído com a criação de um ambiente comunicativo, propiciado pelo afeto e acolhimento, assim, podemos imaginar que isso seja o sentido de se comunicar durante nossas aulas e como elas comunicam em nossos alunos. Para isso, nós, professores de Educação Física, devemos compreender como os alunos entram e/ou participam nessa “atmosfera” de interação na qual, não só as atividades desenvolvidas na aula, mas, também, o fato de relacionar-se com o outro seja algo que proporcione aprendizagem entre nós.¹²

Goffman (2011, p. 10) entende que “o estudo apropriado da interação não é o indivíduo e sua psicologia, e sim as relações sintáticas entre os atos de pessoas diferentes mutuamente presentes umas às outras”. Os indivíduos agem, portanto, de acordo com uma situação social determinada, a qual decidirá os rumos da interação. Esta por sua vez, encontra-se ligada diretamente à energia emocional dos participantes do ato comunicativo.

A energia emocional tem relação com a forma pela qual a vontade, o humor e a personalidade dos indivíduos serão estimulados, de modo que haja a espontaneidade em participar, unindo as individuali-

dades em torno de um interesse comum. Mafessoli (2010) afirma que “a cultura de grupo é uma cultura dos sentimentos, perfeitamente amoral, [e] repousa sobre o prazer e o desejo de *estar junto*, sem objetivo particular e sem objetivo específico” (MAFESSOLI, 2010, p. 47, grifo nosso). Esse prazer em estar junto é algo que tende a ser natural à medida que há maior proximidade entre os envolvidos na interação.

De fato, a proximidade das relações entre os elementos envolvidos no processo de comunicação-interação, parte efetivamente do “falar a mesma língua”, ou seja, de compreender a intenção e reação e propor uma solução em comum. Diante de várias situações que podem ser tomadas como exemplo, nos atemos ao uso de tecnologias e da mídia, principalmente no âmbito da Educação Física Escolar e num contexto de “cibercultura” (BRUNO, 2016, p. 1), momento no qual surgem vários questionamentos que servem de propulsores de novos diálogos e de desenvolvimento dessas novas possibilidades de ensinar e aprender na Educação Física.

Os professores de Educação Física têm os mais diversos desafios e são neles que residem as possibilidades de aprofundamento nas vivências e experiências dos estudantes, considerando os desafios propostos por Santin (1995) e a sua relação com as pedagogias e as tecnologias contemporâneas. É possível, também, que nada disso crie um bom encontro pedagógico e que o professor entenda que a relação da Educação Física e a tecnologia não tenha nenhuma aplicação pedagógica nas aprendizagens das crianças e jovens em suas aulas e isso não faça o menor sentido. Entretanto, como podemos compreender a utilização pelos nossos alunos dos seus dispositivos de informação móveis? Como interagem e acessam a internet e visualizam suas redes sociais e aplicativos de mensagens? Como professores, podemos compreender os processos científicos do conhecimento em Educação

Física e a produção das informações através das TTI pelos estudantes? Diante disso, são necessárias a compreensão e a experimentação das tecnologias na escola, como um elemento que pode contribuir em nossas práticas pedagógicas e na aprendizagem das crianças e jovens em nossas aulas.

COLOCANDO O CONCEITO EM AÇÃO

Como podemos pensar uma maior interatividade em nossas aulas? Como podemos pensar em propostas de práticas pedagógicas que criem experiências que tematizem o tema da Comunicação? Como se dão os processos comunicativos em nossas aulas de Educação Física? Quais as relações que podemos fazer com o uso de celulares e as aulas de Educação Física? Creio que sejam questões que nós, professores de Educação Física, nos deparamos nos nossos cotidianos escolares. Ficamos muito tempo de olhos nas telas, tocando, escutando, conversando com amigos e amigas, vendo imagens e filmes de si e dos outros amigos e amigas. E aí?! Como podemos pensar em atividades que tratem disso? Nós não temos respostas. Mas pensamos numa primeira forma de uso, algo que pode ser feito na sua escola, na sala de aula e, principalmente, junto com os seus alunos.

Dentre as atividades realizadas com dispositivos móveis, trataremos inicialmente de uma experiência que objetivou o uso do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*®, numa tarefa de execução de uma corrida de obstáculos. O objetivo foi estabelecer um processo de comunicação entre os envolvidos, com o sentido de comunicar uma forma de ultrapassar os obstáculos através da elaboração de uma narrativa de *emojis*. Tal situação fez com que os envolvidos experimentassem uma nova maneira de uso do aplicativo e das possíveis formas que ativam e criam os processos de comunicar.

Essa experiência demonstrou algumas possibilidades de criar narrativas e de efetivar elementos comunicantes nos nossos espaços escolares, convergindo nos artefatos tecnológicos que estão presentes na realidade cotidiana da maioria dos jovens na escola. Ao percebermos essas outras formas de narrar e comunicar como possibilidades nas nossas práticas – pedagógicas, corporais e esportivas – nas escolas, nota-se uma emergência em inseri-las nesse contexto. Como argumenta Marcondes Filho (2010), ao tratar do que compreende como comunicação numa situação de aula:

Os professores repetem modelos, repassam esquemas constituídos e desgastados, eles próprios logo desaparecem da memória dos alunos. Mas há aqueles que são não-triviais, que marcam, que assinalam no aluno um ponto de virada, uma revolução em suas ideias, abrem os horizontes do aluno para novos mundos. Estes efetivamente comunicam. (MARCONDES FILHO, 2010, p. 303)

A experiência comunicativa vivenciada permitiu a compreensão dos grandes desafios propostos à Educação Física escolar com respeito ao uso de novos modelos didático-pedagógicos que interajam com o uso das TTI e, nesse caso particular, do aplicativo *WhatsApp*.

Segundo Kaieski, Grings e Fetter (2015, p. 3), “o estudo sobre o emprego do aplicativo *WhatsApp* na educação como ferramenta de comunicação instantânea pode trazer resultados benéficos ao processo de ensino e aprendizagem alinhado às perspectivas dos discentes digitais”. Diante dessa afirmação, é possível perceber as potencialidades do uso deste aplicativo como um tema nas aulas de educação física. É necessário, portanto, que os professores utilizem esses dispositi-

vos através de meios criativos, críticos e atrativos a fim de possibilitar aos alunos o envolvimento possível nas aulas.

Entretanto, talvez isso não seja suficiente: existem questões éticas, estéticas e políticas que estão relacionadas aos usos das tecnologias nas aulas de Educação Física. É imprescindível que estejamos atentos e que essas práticas se configurem por meio de uma linguagem compreensível, utilizada pelos alunos e professores, lembrando da necessidade do bom encontro, do acolhimento e da partilha que há na comunicação, o que deve ser um requisito primordial para que os alunos experimentem uma aula no *prazer de estar e fazer junto*, um dos objetivos específicos em nossos processos de ensino-aprendizagem.

Não podemos sucumbir à expectativa do uso das tecnologias como garantia para que a aula atinja seus objetivos comunicacionais e didáticos, o que pode ser uma experiência frustrante ou superestimada que acarretará numa aula ineficaz do ponto de vista pedagógico. Como aponta Perrenoud (2000, p. 138), “os professores que sabem o que as novidades tecnológicas aportam, bem como seus perigos e limites, podem decidir, com conhecimento de causa, dar-lhes um amplo espaço em sua classe, ou utilizá-la de modo bastante marginal”. Esse uso marginal a que o autor se refere pode ser entendido como uma alienação às oportunidades que as TTI podem propiciar às aulas, bem como o seu total descrédito por parte do professor por compreender que sua utilização nas aulas não “vale à pena”.

SÍNTESES E DESAFIOS PARA O PROFESSOR

E então, já podemos começar a pensar como tratar da TTI através do WhatsApp nas aulas de Educação Física? Como pudemos perceber, a problemática da comunicação não é um dado recente, é uma urgência contemplada por autores que percebiam a necessidade de



criação das narrativas produzidas de forma irrestrita pelos meios de comunicação. Tais narrativas abundam em nossas vidas, nada mais justo e democrático que a disputa pelas narrativas na sociedade contemporânea. A luta pela narração e o direito de poder narrar os acontecimentos cotidianos é uma demanda emergente, somos todos responsáveis pelas narrativas e pelas suas problematizações nos contextos escolares.

A educação física escolar pode ser um dos locais, em particular, responsável pelos encontros narrativos e comunicacionais produzidos pelas expressões vinculadas às práticas corporais em sua diversidade de linguagens, estéticas e éticas. Dessa forma, teceremos nossos pontos de conexão, colaboração e trabalho coletivo no sentido de propagar essas experiências comunicativas nos cotidianos escolares.

Os aspectos possíveis sobre a ideia de comunicação podem ser percebidos e experimentados de outras maneiras pelos professores e problematizados nas suas experiências localizadas, é necessário ampliar nossas convicções e dúvidas sobre os usos dos dispositivos e suas tecnologias. Neste texto, o mensageiro das mensagens instantâneas foi compreendido para além do aspecto de conexão informativa entre as pessoas e visto como uma possibilidade comunicativa nas aulas de Educação Física nas escolas, nos ajudando a compreender a pedagogia das tecnologias (CASEY, GOODYEAR, ARMOUR, 2016) propagada nos ambientes escolares.

REFERÊNCIAS

ANTÉRIO, D.; NORMANDO, P. Corpo comunicativo: analisando a comunicação corporal por meio da gestualidade do educador. **Revista Motrivivência**. v.1, n. 40, p. 183-198, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/3427/2771>>. Acesso em: 08/jun. 2017.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BIANCHI, P. **Relato de experiência em mídia Educação (física) com professores da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC**. Disponível em: <http://www.labomidia.ufsc.br/index.php/acesso-aberto/livros-pesquisas-coletivas/pesquisa-em-educacao-fisica-e-midia/doc_download/409-19-relato-de-experiencia-em-midia-educacao-fisica-com-professores-da-rede-municipal-de-ensino-de-florianopolis-sc>. Acesso em: 09 jun. 2017.

BRACHT, V. Pesquisa (ação) e prática pedagógica em educação física. In: NÓBREGA, T. P. **Coleção cotidiano escolar: a educação física no ensino fundamental (5º a 8º série)**. Natal: Paidéia UFRN, Ministério da Educação, 2005.

BRUNO, A. R. Cibercultura e as (Trans)Formações na produção de docências. In: LUCENA, S.; LUCINI, M. **Educação, Comunicação e Diversidade: Pesquisa e Conexões**. Aracaju: EDUPE, 2016.

CASEY, A.; GOODYEAR, V. A; ARMOUR, K. M. Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. **Sport, Education and Society**, 2016, 22(2), 288-304.

CETIC. BR. **TIC Kids Online Brasil 2015: Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil**. Disponível em: <https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

DELEUZE, G. **Lescours de Gilles Deleuze: IntégralitéCoursVincennes**. 1978. Disponível em: <<http://lesilencequiparle.e.l.f.unblog.fr/files/2011/05/deleuzespinoza19781981.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

ESPINOZA, B. **Ética: demonstrada según el orden geométrico**. Traducción de Vidal Peña. Ediciones Orbis S.A. Hyspanamerica, 1980.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FLUSSER, V. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUTIÉRREZ, F. P. **Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: Summus, 1978.

KAIESKI, N.; GRINGS, J. A.; FETTER, S. A. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do Whatsapp. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. v. 13, n. 2, 2015. Disponível: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/61411/36314>>. Acesso em: 22 jun. 2017

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2011.

HAN, B-C. **A sociedade do cansaço**. Lisboa: Relógio D'água, 2014.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. 4. ed. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARCONDES FILHO, C. **Até que ponto, de fato, nos comunicamos?** 2. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **O princípio da razão durante: o conceito de comunicação e a epistemologia metafórica: nova teoria da comunicação III – Tomo V**. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. (Org.). **Dicionário da comunicação**. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2009.

MEAD, G. H. 1992. **Mind, Self and Society**. Chicago, The Chicago University Press. Original: 1934.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora FioCruz, 2005.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2000.

PEREIRA, R. S. **Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação**. 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar: Convite à viagem**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIN, S. **Educação Física: Ética. Estética. Saúde**. Porto Alegre: Edições EST, 1995.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOARES, I. O. **Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/nucleos/nce>>. Acesso em: 5 abr. 2002.

Revista Exame. **Brasil é um dos países que mais usam WhatsApp, diz pesquisa**. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/tecnologia/brasil-e-um-dos-paises-que-mais-usam-whatsapp-diz-pesquisa/>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

WOLTON, D. **É preciso salvar a comunicação**. Tradução de Vanise Pereira Dresch. São Paulo: Paulus, 2006.

3 REFLEXÕES DA APLICAÇÃO DAS NARRATIVAS MUDIÁTICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Rayanne Medeiros da Silva
Julia Maria Alves de Medeiros
Sheylla Miris de Lima Santos

TEMÁTICA EDUCACIONAL-MIDIÁTICA E QUESTÕES NORTEADORAS

A partir da realidade vivenciada nos dias atuais, é possível perceber que a maneira como as pessoas vivem na sociedade passou por notórias modificações ao longo das últimas décadas, motivadas pelo surgimento das novas tecnologias e pelo aprimoramento dos meios de comunicação (ARAÚJO; BATISTA; OLIVEIRA, 2016). Apropriando-se do fenômeno da globalização e admitindo que as mídias permeiam por diversos espaços, partimos do pressuposto de que é necessário aproximar os conceitos cotidianos com a realidade tecnológica, a fim de que possamos nos tornar não apenas meros consumidores da informação, mas cidadãos capazes de compreender, refletir e criticar os processos.

Um conceito bastante utilizado no dia a dia das pessoas é o de mediação. Segundo Martín-Barbero (2001), as práticas de mediação estão relacionadas ao nosso cotidiano, estando presentes nos contextos sociais e culturais nos quais recebemos as mensagens. Considerando o momento no qual estamos inseridos e vendo a tecnologia como uma ferramenta cada vez mais próxima da sociedade, essas práticas estão presentes na forma com a qual interpretamos os conteúdos da mídia.

Outro conceito que podemos aproximar da realidade tecnológica atual é o de narrativas, uma vez que elas acompanham nosso processo de evolução desde o nascimento. Crescemos ouvindo contos de fadas e atribuindo a eles sentidos e significados distintos que dependem da forma narrada e carregam em si a marca e a realidade vivenciada por quem está narrando. Podemos ter como exemplo a seguinte situação: a partir da história da Branca de Neve, é possível o interlocutor entender que a bruxa, na verdade, é uma personagem injustiçada por ser muito feia. Ao narrar esta história para outra pessoa, esse interlocutor pode transmiti-la da mesma maneira que compreendeu, pois a interpretação de quem está narrando, normalmente, tende a ter diferenças da narrativa original.

Percebemos, assim, o quanto as narrativas estão presentes em nosso cotidiano e como elas podem influenciar as nossas interpretações. Diante disso, pode-se considerar a relação entre narrativa e conteúdo midiático, que origina um novo conceito: as narrativas midiáticas.

Considerar que vivemos em uma sociedade globalizada na qual estamos submergidos em distintas informações, é compreender a necessidade de saber lidar com esse turbilhão de referências. Na perspectiva apenas das mídias, as produções de narrativas – neste caso, narrativas midiáticas – acontecem em diferentes espaços e são as mais diversas que atravessam nosso cotidiano, sejam pelo jornal, televisão, rádio, redes sociais e tantos outros suportes.

Pensar a escola como alheia a esses acontecimentos tem sido um equívoco. O método de proibição de uso de celular aos alunos e o uso restrito das tecnologias pelos professores ou equipe técnica afirma a negação dos processos que acontecem para além dos muros da escola. Uma instituição de educação que pensa e afirma no seu Projeto Po-

lítico Pedagógico a intencionalidade de desenvolver cidadãos críticos, criativos e reflexivos e, ao mesmo tempo, proíbem o uso do celular no espaço escolar, por exemplo, demonstra certa contradição no desenvolvimento de suas ações.

Neste sentido, a narrativa pode atuar como grande aliada na formação dos alunos e contribuir, assim, com o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que tratam de exemplos vividos de leituras críticas e criativas (JENKINS, 2012) de situações, momentos ou narrativas prévias e originais, observadas pelos sujeitos que a recriam.

No entanto, ressaltamos que o uso das mídias na escola não garante uma boa prática pedagógica ou um bom processo de ensino-aprendizagem. Essa situação dependerá das intenções pedagógicas do professor e do contrato pedagógico, que são os acordos entre o professor e os alunos.

CONCEITOS QUE NOS FAZEM PENSAR

Desde o nascimento, e transpassando a evolução do nosso crescimento, somos influenciados por padrões culturais de narrativas. Esse fato antecede até mesmo o período das primeiras palavras das crianças (ARAÚJO, 2016), como quando, ainda grávidas, as mães começam a contar histórias para seus filhos ouvirem e, às vezes, até dialogam com eles, explicando-lhes sobre o dia, sobre o mundo ou qualquer outro assunto de interesse. Araújo (2016, p. 67) afirma que “uma das funções essenciais da narrativa é tornar o mundo compreensível”, portanto, ser parte de uma sociedade que cria e recria continuamente suas histórias e atribui significado e sentido a elas (tanto quem narra quanto quem ouve), nos apresenta a necessidade de debater sobre o processo narrativo e, através de suas diferentes possibilidades, adaptá-lo com o intuito de auxiliar no processo educativo.

Narrar uma história vai além de, simplesmente, jogar uma sequência de palavras que façam sentido para quem escuta. De acordo com Bruner (1991), entende-se narrativa como uma versão da realidade. Walter Benjamin, completa afirmando que a narrativa

pode tratar da transmissão de uma moral, de um ensinamento prático, da ilustração de algum provérbio ou de uma regra fundamental da existência. Mas, de qualquer forma, o narrador é uma espécie de conselheiro de seu ouvinte. (BENJAMIN, 1994, p. 67)

Nesse contexto, ao ponderar que o narrador é uma espécie de orientador do seu ouvinte, é possível conferir a ele uma relevância ao contar determinada história, pois “a experiência propicia ao narrador a matéria narrada, quer essa experiência seja própria ou relatada” (BENJAMIN, 1994, p. 67). Levando em conta que cada pessoa, esteja ela narrando ou ouvindo, possuem histórias diferentes, atribui-se uma característica única às histórias. “As narrativas são vistas como estruturas particulares, abertas e flexíveis, que permitem avaliar aspectos da experiência humana, considerando para isso a própria natureza aberta e flexível das vivências dos homens” (ARAÚJO, 2016, p. 65). O narrador torna-se alguém que vivenciou experiências e situações e por isso conferirá a esses fatos uma essência que torna exclusiva a forma como expõe o fato narrado. Sobre isso, Benjamin (1994) declara que

a narrativa revelará sempre a marca do narrador, assim como a mão do artista é percebida, por exemplo, na obra de cerâmica. Trata-se da inclinação dos narradores de iniciarem sua estória com uma apresentação das circunstâncias nas quais foram informados daquilo que em seguida passam a contar; isto quando não apresentam

todo o relato como produto de experiências próprias. (BENJAMIN, 1994, p.10)

Professor, é importante que você atente para essa característica de particularidade da narrativa, para não a considerar como uma reprodução fiel da história narrada e, sim, como algo único e com a marca de seu narrador.

Contar uma história pode parecer algo fácil, mas não é tão simples assim. Está cada vez mais difícil encontrar pessoas que tenham a capacidade de narrar eventos, sendo realmente fiéis a eles (BENJAMIN, 1994), pois o narrador geralmente confere características próprias dele ou de quem viveu a história nas narrativas (ARAÚJO, 2016). Apesar disso, vivemos em um mundo atarefado e a cada dia que passa as pessoas estão mais ocupadas e mais necessitadas de fugir de suas realidades, mesmo que por pouco tempo. Essa fuga de realidade pode ser diferente para cada ser humano, mas é fato que “fugir” do mundo real ao ouvir histórias contadas é algo que atravessa nossa vida desde o nascimento. Adentramos em mundos fictícios e lá somos donos de nós mesmos, incorporando, assim, os personagens que quisermos.

Quando adentramos em um mundo fictício evocado por uma história e nos imaginamos vagando pelas ruas de uma cidade ou pelas montanhas no campo, onde se localiza a ação da narrativa, nos comportamos nesse mundo como se ele fosse o mundo real; e assim o fazemos mesmo que saibamos tratar-se apenas de um modelo narrativo do mundo de fato. (BROCKMEIER E HARRÉ, 2003, p. 533)

Caro professor, fugir da realidade é algo que todos nós precisamos, às vezes, não é mesmo? O que acha de tentar essa fuga com seus alunos, fazendo-os viver experiências que se relacionem com os

seus conteúdos? Por exemplo: solicite aos seus alunos que pesquisem sobre a vida de um ídolo deles (que se relacione com o conteúdo que está sendo ministrado) e busque incorporar o personagem para que os colegas possam narrar sua vida ou prática corporal. Essa experiência pode mostrar a eles, por exemplo, como é ser um ídolo pela voz dos narradores (nesse caso, serão os próprios colegas de classe), assim como eles também poderão vivenciar as diferentes opiniões e críticas dos narradores com relação à vida do ídolo escolhido.

A oralidade é a maneira popular mais utilizada para narrar uma história. Araújo (2016) dialogando com Benjamin (1994) pontua que existe a valorização da forma oral de narrar, pois o diálogo entre indivíduos que dividem suas experiências oralmente é o responsável pela existência da narrativa. No entanto, por estarmos imersos em uma sociedade marcada pela evolução e inserção da tecnologia no dia a dia, a mídia, por exemplo, pode ser empregada para nos auxiliar e diversificar o *modus operandi* da narração, fazendo surgir, assim, as narrativas midiáticas.

As novas tecnologias midiáticas têm um papel importantíssimo nesse contexto, pois permitem que os conteúdos fluam em variados canais e assumam formas diferentes em casa ponto da recepção. As conexões e os sentidos distintos na recepção são promovidos também por meio das conversações mantidas nos ambientes midiáticos digitais. (ARAÚJO, 2016, p. 37)

A estreita relação entre a mídia e o esporte é um exemplo da presença midiática no nosso cotidiano. No mundo globalizado, os eventos midiáticos surgem como ótimas oportunidades de lucro e indução de consumos e costumes, uma vez que nos referimos ao que Araújo

jo (2016) chama de “fenômeno transcultural” – algo que perpassa a cultura global e busca alcançar várias audiências, e não apenas algo nacional territorializado. Partindo dessa realidade e considerando um cenário mais livre e favorável ao poder de fala (realidade presente na internet), a autora pontua que “a pergunta não se encerra no que a mídia está produzindo, mas passa pelo que estamos fazendo com os produtos midiáticos no tempo do consumo e na nossa vida cotidiana” (ARAÚJO, 2016, p. 79).

Assim sendo, reconhecer que as mídias estão atravessando e modificando constantemente todos os espaços de convivência, ocupando boa parte do tempo do dia a dia das crianças e dos adultos, conforme acreditam Tufte e Christensen (2009), nos faz refletir sobre a possibilidade de tornar as narrativas midiáticas uma grande aliada no processo de ensino-aprendizagem.

COLOCANDO O CONCEITO EM AÇÃO

Ao pensar a inerência das mídias na formação constante dos sujeitos, percebemos a sua contribuição em relação ao campo da Educação Física. “Dentre as diversas influências da mídia, vem ganhando destaque a sua influência sobre a cultura corporal de movimento que é a base dos conteúdos da Educação Física, lançando à população fragmentos superficiais dessa cultura” (SOUZA; MENDES, 2014, p. 301). Nesse sentido, cabe a nós, professores, identificar e refletir como os conteúdos do componente curricular Educação Física têm sido narrados nas diferentes mídias e chegam até ao alunado. Pensando no contexto escolar, cabe à disciplina Educação Física mediar tais informações e ao professor estar atento a essa realidade. Aliás, você já observou o quanto suas aulas se aproximam ou se distanciam do que é narrado pela mídia?

Dando início ao encontro com os professores de Educação Física da rede municipal do Natal, em que buscamos discutir como poderíamos aliar as narrativas midiáticas às aulas de Educação Física, propusemos um debate lançando a problemática sobre o que eles entendem por narrativas midiáticas e, *a posteriori*, como esse conceito tece aproximações com o contexto escolar e suas práticas pedagógicas.

Com essa discussão primeira, foi possível identificar as potencialidades existentes nas aulas de Educação Física para trabalharmos na perspectiva de ampliação do senso crítico dos alunos enquanto consumidores e produtores de narrativas midiáticas. No debate, os professores suscitaram alguns exemplos, como as altas programações televisivas direcionadas, sobretudo, ao esporte; canais no *Youtube*; perfil do *Instagram*; filmes ou revistas que tratam das mais diversas práticas corporais, por vezes, de forma distorcida e com a necessidade de um trato pedagógico, sendo assim, a sala de aula da Educação Física um espaço para isso.

Nessa perspectiva, o grupo de colaboradores do LEFEM como mediador desse processo de formação continuada, direcionou o debate para pensarmos como são produzidas tais narrativas midiáticas em tempos de megaeventos esportivos, como a copa do mundo de futebol masculino e as olimpíadas, a fim de provocar os professores a refletirem sobre isso, considerando que ambos os eventos foram sediados em território brasileiro. E você, professor, já pensou sobre o quanto de informações a respeito dos conteúdos que você ensina na escola é produzido pela televisão, por exemplo, durante a copa do mundo?

Dando continuidade e potencializando o debate, apresentamos aos professores da rede um curta metragem da Walt Disney³, “Pateta, o campeão olímpico”, tema escolhido para pensar as narrativas midiá-

ticas, considerando a atual conjuntura esportiva no ano de 2016 pela ocorrência dos jogos olímpicos no país.

Figura 1: Pateta, o campeão olímpico



Fonte: Imagem recortada do vídeo “Pateta, o campeão olímpico”¹³

O vídeo apresenta uma linguagem cômica, porém relevante para exemplificar uma narrativa midiática referente às olimpíadas. Como podemos ver na Figura 1, o personagem principal está posto na posição de largada do atletismo que, segundo o próprio curta, é o esporte pioneiro desta competição, narrando sobre uma das provas do esporte supracitado.

Considerando a proposta do vídeo, percebemos que ele é composto por diversas informações de conteúdos inerentes à Educação Física, tornando possível a sua utilização como material de suporte pedagógico. A partir dessa proposta e levando em consideração suas experiências, foi sugerido que os professores recriassem o curta-me-

tragem, já apreciado, como momento de produção de uma nova narrativa midiática, porém, baseado em um produto elaborado por uma mídia profissional.

Figura 2: Reprodução da cena da largada do atletismo



Fonte: Arquivo do LEFEM

A Figura 2 remonta à cena mostrada na Figura 1, recriando a narrativa expressa no curta-metragem da Walt Disney. Acreditando que toda produção carrega as subjetividades de quem as cria, os professores não estão meramente reproduzindo o curta, mas, também, atribuindo sentido e significado aos seus produtos.

Ainda experimentando novas possibilidades de criação de narrativas midiáticas no contexto escolar, apresentamos aos professores da rede municipal um aplicativo denominado *ComicStrip It*, ferramenta que possibilita a construção de tirinhas. Neste momento, fizemos uma exposição com as instruções de como utilizar essa ferramenta, no entanto, ao refletirmos sobre as nossas práticas, mediante as produções das tirinhas, percebemos que, diferentemente da intenção de promover um contexto dialógico, utilizamos uma postura tradicional, como fica evidenciado através de uma das produções dos professores (Figura 3).

Figura 3: Tirinha que representa a tradicionalidade do ensino: apontamentos da nossa problemática



Fonte: Arquivo do LEFEM

Tal problemática surge pela essência da proposta de nossas intervenções junto à formação, que consiste em ser mais dialógica e concentrada nos saberes dos professores envolvidos. No entanto, após esta explanação primeira, os professores tiveram um momento de familiarização do aplicativo através dos *tablets*.

Figura 4: Problematização do alto rendimento



Fonte: Arquivo do LEFEM

Ainda na perspectiva da criação das narrativas com o uso do *ComicStrip It*, os professores expressaram, através da tirinha representada na Figura 4, questões que nos levam a refletir sobre o ensino do esporte na escola, centralizando em sua dimensão do alto rendimento. O sentido exposto na tirinha refere-se a uma questão inerente ao contexto histórico da Educação Física, que tradicionalmente pensou a técnica como prioridade. Dois aspectos levantados na imagem acima são: a superioridade do professor/técnico e a presença da repetição como características marcantes do modelo de ensino tecnicista.

Acreditamos que essa proposta é uma possibilidade para o uso nas aulas de Educação Física, por dar espaço à criatividade e à imaginação dos alunos e por ser abrangente a qualquer conteúdo escolhi-

do. Contudo, reconhecemos que a principal dificuldade do uso dessa ferramenta seria a disponibilidade do material necessário – *smartphones*, computadores ou *tablets*. Esse fato também foi levantando pelos professores ao pensarem na sua aplicabilidade na escola, como podemos visualizar na figura a seguir:

Figura 5: A aplicabilidade dessa ferramenta na escola



Fonte: Arquivo do LEFEM

A utilização dessa ferramenta não é totalmente impraticável, tendo em vista que muitas escolas, inclusive as públicas, possuem em sua estrutura laboratórios de informática. Além disso, por estarmos inseridos em um contexto globalizado em que as mídias se fazem presente na nossa sociedade, é crescente o uso do celular pelos alunos, inclusive na escola.

Ao fim do encontro de formação continuada, o grupo de colaboradores do LEFEM, bem como os professores da rede municipal, demonstraram satisfação, tanto no processo para pensar o conceito de narrativas midiáticas e como estas chegam à escola, como com os produtos finais elaborados por eles, a saber: a (re)montagem do vídeo “Pateta - o campeão olímpico” e as tirinhas.

Com a experimentação de outras possibilidades para pensar o ensino dos conteúdos da Educação Física, especificamente, associando ao conceito de narrativas midiáticas, os professores redescobriram formas distintas do fazer pedagógico, mostrando o quanto a formação continuada é essencial na construção dos saberes. No encontro proposto, os docentes tiveram a oportunidade de experimentar e visualizar diferentes suportes midiáticos e tecnológicos como possibilidade de ampliação no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto importante observado foi a descoberta por parte dos sujeitos envolvidos da técnica de manuseio do *tablet*, já que muitos relataram não ter tido experiências prévias com esse aparelho. No entanto, destacamos que apesar de, inicialmente, demonstrarem insegurança na sua utilização, os professores apresentaram certa facilidade – reflexo, talvez – do uso constante de smartphones no cotidiano de cada um. Esse exercício proporcionou o rompimento de resistências na utilização desses meios para o ensino dos conteúdos da Educação Física escolar.

Baseado nas reflexões apresentadas, podemos perceber a importância da utilização das narrativas midiáticas nas aulas, como uma forma de mediação sobre o que se tem produzido nas mídias digitais. Isso possibilita tornar os alunos sujeitos capazes de analisar as mídias com criticidade, para além dos conteúdos propostos. Ao final da unidade didática, essa proposição também pode render bons materiais que manifestam o teor crítico-criativo dos estudantes, a partir da construção de narrativas. Segundo Benjamin (1994, p. 10) “a narrativa revelará sempre a marca do narrador”, então, essas produções possibilitam aos alunos um espaço de expressão consistente, no qual eles imprimem a sua marca.

SÍNTESES E DESAFIOS PARA O PROFESSOR

Caro professor, a partir das reflexões aqui propostas, que tal aliar a sua intervenção pedagógica ao conceito de narrativa para ampliar as possibilidades de ensino? Abaixo, elencamos uma sugestão passo a passo de como você pode desenvolver o conceito de narrativa nas suas aulas. A escolha da temática fica por sua conta ou por conta dos seus alunos. Usem a criatividade!

1) Realize uma avaliação diagnóstica para descobrir quais mídias os alunos costumam consumir e o que mais os interessa nelas;

2) Peça que eles identifiquem as aproximações e os distanciamentos existentes entre essas narrativas midiáticas e as aulas de Educação Física;

3) Convide os alunos a experimentarem narrar um esporte apenas vendo a imagem passar. A turma pode aproveitar para fazer registros em vídeos desse momento, captando a atuação dos colegas;

4) Agora é a hora de apreciar as narrativas feitas pelos alunos, assim como assistir a narrativa original;

5) E aí, ficou parecido? Se não, o que eles podem observar a partir das divergências? Nesse momento, você pode mediar um debate com os alunos para discutir o conceito e a experiência vivida por eles, construindo cada um a sua própria narrativa.

As narrativas, como citado no texto, imprimem as características e experiências do narrador, portanto, a comparação com a mídia profissional é apenas ilustrativa para mostrar o resultado aos alunos. Evite fazer exigências com relação à maneira com a qual eles narram, os deixe livres para atribuírem às imagens os sentidos e significados considerados por eles. Não existe certo ou errado!

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C.; BATISTA, A. P.; OLIVEIRA, M. R. R. (Org.). **Vamos pensar as mídias na escola?** Educação Física, movimento e tecnologia. Natal: Edufrn, 2016.

ARAÚJO, M. C. B. **Fanfictions como redes de sociabilidade:** afeto, mídia e futebol em histórias inspiradas no jogador David Luiz. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma Alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p.525-535, 2003.

BRUNER, J. A Construção Narrativa da Realidade. Tradução por: Ferreira Netto. **Critical Inquiry**, v.18, n. 1, p.1-22, 1991.

JENKINS, H. Lendo criticamente e lendo criativamente (Reading critically and Reading creatively). **Revista MATRIZES**, São Paulo, ano 6, n 1, p. 11-24, jul./dez. 2012. Disponível em < <http://periodicos.usp.br/matrizes/article/view/48047>>. Acesso em: 8 mai. 2017.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

PATETA - O campeão olímpico. S.i: **Walt Disney Productions**, 1942. P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3gN09j-gHEFo>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

TUFTE, B.; CHRISTENSEN, O. Mídia-Educação: entre a teoria e a prática. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p.97-118, jan./jun. 2009.

4 COMO AS MÍDIAS ATRAVESSAM A ESCOLA?

DEBATENDO O CONCEITO DE MEDIAÇÃO

Sérgio Melo da Cunha
Carlos Vitor de Moraes Felix
Carlos Rafael Batista de Melo
Allyson Carvalho de Araújo

TEMÁTICA EDUCACIONAL-MIDIÁTICA E QUESTÕES NORTEADORAS

Falar sobre mídia na escola é, necessariamente, pensar como os discursos midiáticos e os dispositivos tecnológicos de comunicação atravessam o nosso fazer pedagógico. Neste capítulo, buscaremos problematizar o processo de utilização do fenômeno midiático na esfera educacional, uma vez que este está presente no nosso cotidiano, assim como no dia a dia dos nossos educandos.

Duas perguntas nos vêm à mente quando pensamos nesses usos: como utilizar elementos do discurso midiático no fazer pedagógico de forma que o aluno problematize as narrativas consumidas? Como se apropriar de um instrumento tecnológico cujo qual eu não tenho tanto domínio/intimidade quanto meu aluno? Não estranhamente, a primeira questão se dirige ao outro, na perspectiva de entender como ele – o aluno – se relaciona com os dispositivos midiáticos; já a segunda se dirige a nós mesmos – professores – como sujeitos educados em uma ambiência midiática diferente do tempo de nossos alunos. Essas questões são pertinentes por dar relevo às formas de enfrentamento dos atravessamentos da mídia na escola, no entanto, elas tencionam o professor e o aluno, sempre em interdependência, e devem ser encaradas como fator dialógico potente.

Atualmente, vivenciamos uma cultura bastante tecnológica e essa porosidade cultural ao processo tecnológico tem nos cercado em diversas dimensões, desde a familiar (com a criação de grupos em aplicativos de mensagens instantâneas, por exemplo) ou mesmo no âmbito esportivo (com a inserção da análise de vídeos para decisões das arbitragens nas partidas) é causa e sintoma da forma com a qual consumimos as informações midiáticas.

Nesse cenário, é necessário perceber que o campo escolar tem se permitido, cada vez mais, utilizar as ferramentas midiáticas para oxigenar a prática pedagógica. Contudo, muitas escolas têm limitado esse uso a projetores multimídia e computadores, via de regra de forma instrumental. Nessa tradição, outros dispositivos (*tablets*, *smartphones*, *games*), situações (espaços, temas, eventos) e interações (envolvimentos com os mais diferentes sujeitos da comunidade escolar) são negligenciados no processo de consumo do conteúdo tecnológico-midiático com os alunos.

Sucessivamente, crianças e adolescentes adquirem aparatos tecnológicos mais avançados, capazes de executar as mais distintas atividades em um simples toque. A partir dessa realidade, devemos ter a sensibilidade para inferir a importância desses recursos na aprendizagem do nosso alunado e é nesse sentido que acreditamos que o professor de Educação Física deve se apoderar da tecnologia como sua aliada.

Vamos imaginar: em uma aula cujo conteúdo é o atletismo, na qual são observados pelos alunos os movimentos e técnicas da modalidade esportiva que, posteriormente, serão expressados em aula, os estudantes serão atraídos pela atividade de uma forma mais intensa a partir da abordagem tradicional ou se forem oferecidos jogos de atletismo em um Xbox?

Antevendo como resposta aquela que privilegie os jogos de videogame, argumentamos que o que justifica tal preferência é a ambiência na qual se constrói a cultura juvenil de nossos alunos. Assim, o primeiro imperativo para dialogar os conteúdos na escola é a percepção de como o outro se relaciona culturalmente com tais conteúdos e, nesse sentido, Jesús Martín-Barbero (2000, p. 157) nos ajuda a pensar, afirmando que “há uma concepção antropológica de cultura que está ligada às suas crenças, aos valores que orientam sua vida, à maneira como é expressa sua memória, sua narrativa (...)”, por isso, devemos refletir acerca das realidades culturais nas quais nossos alunos estão inseridos.

Na educação, os acessos aos conteúdos tecnológicos e midiáticos devem ser entendidos a partir das mediações culturais. Assim, a compreensão dos conteúdos escolares atravessados pela ambiência cultural atual passa necessariamente pelo diálogo com a mídia e a tecnologia. Nessa perspectiva

(...) a mediação é uma aposta fundamentalmente nos processos de resignificação, que, em outras palavras, confere àqueles que estão envolvidos na prática da crítica a possibilidade de atribuir outros significados ao discurso ou narrativa em estudo e se apropriar da mesma transformando-a. Neste sentido, a prática da crítica não se esgota na recusa ou na reprovação do objeto estudado, mas, pelo contrário, investe na sua apropriação e transformação. (OROFINO, 2005, p. 125).

Assim, apostando na compreensão de mediação cultural, gostaríamos de abrir um diálogo com os professores e, juntos, pensar as implicações de ensinar através de narrativas, de estratégias, de encontros e de suportes distintos, considerando que muito mais que o

consumo de informações midiáticas, importa pensar os elementos que concorrem para que possamos refletir sobre ele.

CONCEITOS QUE NOS FAZEM PENSAR

Um dos principais pontos de reflexão dos educadores sobre o uso excessivo da tecnologia de comunicação pelos alunos é a sua superexposição aos discursos midiáticos. Consequentemente, a questão seguinte é o quanto os estudantes estão preparados para compreender tais narrativas. As respostas não são fáceis, contudo, o professor, ao refletir a possibilidade e admitir o diálogo com a mídia no processo de ensino-aprendizagem, conseguirá ampliar o debate a partir das questões que Belloni (2005) aponta:

Como poderá a escola contribuir para que todas as nossas crianças se tornem utilizadoras (usuárias) criativas e críticas dessas novas ferramentas e não meras consumidoras compulsivas de representações novas de velhos clichês? [...] Como pode a escola pública assegurar a inclusão de todos na sociedade do conhecimento e não contribuir para a exclusão de futuros “ciberanalfabetos”? (BELLONI, 2005, p. 8).

O enfrentamento do uso pedagógico da mídia e dos artefatos tecnológicos que a envolvem pode e deve ser apontado como uma maneira de projetar empenho pela busca de aproximação com o estudante no contexto educacional. A instituição escolar poderá responder a incitações propostas por Belloni (2005) integrando as tecnologias de informação e comunicação ao cotidiano da escola na sala de aula, de modo criativo e instigante. Isso exigirá de nós transformações profundas e radicais em formação continuada, assim como em pesquisa voltada para metodologias de ensino, aquisição e acessibilidade

de equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, além de muita criatividade, visto que o avanço tecnológico e a construção de narrativas midiáticas tributárias não param.

Steinberg (1997) nos fala sobre um conceito relevante para a abertura da instituição escolar a outras formas de ensino ou de trânsito de saberes: pedagogia cultural. O referido autor considera

[...] que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como as bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc. (STEINBERG, 1997, p. 101-102).

O ser humano se relaciona e permanece conectado incessantemente aos artefatos da cultura a fim de suprir a necessidade de compreender o mundo, sendo essa compreensão afetada pelas experiências do indivíduo, que resultam na constante e natural transmutação de significados.

Essa movimentação e transformação de significados é decorrente da mediação, conforme afirma Silverstone (2002). Sobre seu conceito, compreende-se como um processo de formação de significados, por meio da interpretação e da experiência, em que os diversos atores sociais interagem a partir das formas ou meios de se comunicar. Nessa lógica, “o eixo do debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 55).

E por que esse conceito de mediação é tão importante para pensar a comunicação no espaço escolar? Ora, conhecer os lugares de onde vêm nossos alunos, refletir como surgem as ressignificações a

partir da percepção deles sobre o que é tematizado em sala, buscar compreender os eventuais efeitos divergentes do debate, são todas atitudes que buscam exercitar como os conteúdos culturais são mediados na cultura em que nossos alunos estão imersos e, portanto, são exercícios de potência para pensar o ensino.

Para Jesús Martín-Barbero (2000), mediação significa que entre o estímulo e a resposta há um espesso espaço de crenças, costumes, sonhos, medos, tudo o que configura a cultura cotidiana. É a mediação que justifica diferentes reações de sociedade/cultura e sujeitos frente a acontecimentos cotidianos vividos por um mesmo personagem de uma tira cômica.

Tomemos por exemplo o caso de um personagem do cartunista Laerte, chamado Hugo, cujo alter ego, de nome Muriel, foi, durante anos, o único personagem a tratar de *crossdresser*¹⁴ e de assuntos de gênero e sexualidade de forma mais afirmativa e que, por isso, causou certo desconforto nas tradicionais tirinhas em jornais de grande publicação no Brasil. Foi em 2004 que Hugo se vestiu de mulher pela primeira vez e dessa primeira cena decorreram muitas implicações políticas e sociais para o personagem em suas narrativas nas tirinhas de Laerte, mas também nas formas como o próprio autor foi consumido por seus leitores desde então.

Ora, o fato da narrativa do autor ter modificado uma certa expectativa do personagem que, outrora, só tencionará os dilemas do homem contemporâneo e suas relações com a tecnologia, por exemplo, ou seja, ter afastado leitores ao passo que aproxima outros, diz mais sobre os leitores do que sobre o próprio fato da mudança do personagem.

Quando afirmamos que as posturas frente a um conteúdo midiático podem nos dizer mais sobre o público do que sobre a narrativa posta, tal afirmação é ancorada na perspectiva da compreensão da mediação. Martín-Barbero (1997), refletindo sobre estudos de recepção com foco na televisão, aponta três tipos de mediação cultural que podem interferir/influenciar no processo de compreensão do discurso midiático: (1) as interações entre as pessoas (ex: grupo familiar); (2) as questões sociais (ex: contextos econômicos, políticos ou sociais) e (3) formação cultural (ex: experiências e conhecimentos prévios). Segundo o autor, as tentativas de entender o processo de recepção dos discursos midiáticos devem buscar compreender estes três “lugares” da mediação cultural.

Orozco (1993), também refletindo sobre as formas de mediações, reforça algumas formas já apontados por Martín-Barbero, mas também aponta outras possibilidades de compreensão do processo de recepção. Para a autora existem (1) uma mediação individual, que, ao nosso olhar, se aproxima da mediação de formação cultural; (2) uma mediação situacional, que corresponde ao momento, às forma e às condições de acesso ao conteúdo; (3) uma mediação institucional, que considera as organizações sociais as quais o sujeito pertence, sejam sua família, escola ou grupo de amigos; e (04) uma mediação tecnológica, que se refere ao aparato que veicula a informação e como sua linguagem dialoga com a percepção do sujeito.

No caso do personagem do cartunista Laerte, é importante pensar em que condições os sujeitos receberam a mudança de postura da persona em cena na tirinha, para então compreender os processos de acolhimento ou negação de seu consumo.

É a partir de exemplos como esse que se explicita a necessidade de pensar a mediação como conceito central no processo educacio-

nal. De fato, é na mediação que se estrutura a forma de compreensão do sujeito frente ao artefato de cultura. Nesses termos, é utópico entender a verdadeira importância que os meios de comunicação têm na vida das pessoas sem estudar o contexto em que elas vivem. É certo que os meios influem, mas eles sempre estão condicionados pelas expectativas, experiências e interações (mediações) das pessoas no momento da fruição dos conteúdos.

Martín-Barbero (2000) nos aciona outro exemplo bem claro: uma coisa é um intelectual que liga a televisão apenas eventualmente, para assistir a um programa de ópera ou a uma peça de teatro de Shakespeare, da BBC de Londres, desligando-a em seguida; outra coisa é a dona de casa, que liga a televisão desde que levanta até a hora em que deita. Nesse último caso, a televisão é, ao mesmo tempo, televisão e rádio, porque muita coisa ela apenas escuta e não vê. Como pode-se dizer que a televisão tem a mesma influência para o intelectual e para a dona de casa? A impossibilidade de uma resposta pronta habita na capital cultural de cada um, nas formas e condições de consumo da TV, além das possíveis interações estabelecidas a partir do que foi consumido.

Outro exemplo, dado pelo autor (MARTÍN-BARBERO, 2000), remonta a uma época em que a Igreja Católica punha na televisão a culpa pela desagregação da família. No entanto, após várias pequenas investigações que ele realizou em Cali¹⁵, durante 20 anos, deparou-se com a seguinte constatação: quando em uma família há conflitos e seus membros não querem falar entre si, a televisão serve de justificativa para não conversar. Mas quando as pessoas se amam, têm uma vida intensa e respeitam as opiniões de todos os seus membros, a televisão fortalecia o debate familiar. Então, pode-se dizer não ser

verdade que a televisão faça isto ou aquilo com a relação das pessoas. Contudo, é verdade que as relações podem ser modificadas pelos suportes tecnológicos de comunicação, mas essa mudança é tributária também das próprias pessoas.

Por todos esses exemplos, acreditamos ser imprescindível que, ao se falar da influência das mídias, devamos estudar os modos de relação das pessoas com o meio, pois o ato de mediar significa fixar entre duas partes um ponto de referência comum, mas equidistante, que a uma e a outra faculta o estabelecimento de algum tipo de inter-relação. Ou seja, as mediações seriam estratégias de comunicação em que, ao participar, o ser humano representa a si próprio e o seu entorno, proporcionando uma significativa produção e troca de sentidos (DANTAS, 2008).

É importante compreender que o papel dos meios, a partir dos estudos dos processos de comunicação, não é o único elemento da comunicação de referência no consumo da informação, mas, sim, um dos fatores com importância relevante, todavia entrelaçado a outros componentes igualmente importantes do mundo-vida dos sujeitos da audiência.

COLOCANDO O CONCEITO EM AÇÃO

Durante a formação dos professores, no encontro sobre o tema mediação, propusemos a formação de uma “teia de ideias”, em que os professores responderam como as mídias atravessam a escola, e colhemos opiniões que refletiam a realidade de cada um. Para a formação da teia, o professor que revelava seu ponto de vista portava um rolo de barbante e, ao terminar, lançava o rolo para algum colega. Sucessivamente, a teia foi sendo construída ao mesmo tempo em que se formou um conceito comum para responder o problema proposto.

A falta de estrutura foi o principal ponto de quem se opôs à possibilidade de a mídia fazer parte do ambiente escolar, enquanto as diversas possibilidades comunicativas foram apontadas como principal aspecto concordante na afirmação de que as mídias podem e fazem parte da educação escolar. Não satisfeitos com a leitura primeira de que a escola precisa ofertar dispositivo tecnológico para abordar temas do campo midiático, pensamos que é necessário qualificar o pensamento.

Para você, professor, como as mídias atravessam sua escola?

Ao nosso olhar, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como dois polos independentes, mas como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.

Nossas escolas são tolas que não entenderam que existem muitos jogos para computadores que poderiam ajudar enormemente na aquisição de destrezas lógicas, matemáticas. Por que digo isso? Porque usam o computador (...) só para digitar, não usam para pensar, para analisar essas novas linguagens que tem a ver com novos modos de conhecimento. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 9).

Diante da colocação do autor, podemos nos questionar o porquê de não utilizar essas novas linguagens para as aulas de Educação Física. Imaginem o conteúdo dança, por exemplo. Agora pensem nas dificuldades encontradas para conseguir que os alunos interajam e vivenciem este conteúdo. Em seguida, pensem como facilitaria o processo a inclusão do game *Just Dance*¹⁶ nas aulas. Vocês acham que seria mais atrativo para eles? Aqui falamos da linguagem dos games,

16 Jogo eletrônico de música e dança, onde os jogadores dançam conforme a coreografia que aparece na tela.

mas poderíamos citar a dos aplicativos para celular, a dos vídeos da internet, entre tantas outras. Elementos que, pelo tipo de consumo dos alunos, das situações de lazer que vivenciam em seu cotidiano e das percepções pouco tradicionais que eles têm a respeito da expressão de dança, mediada pela linguagem dos games, faria com que eles pudessem melhor aderir e refletir sobre essa manifestação da cultura de movimento.

Quer outro exemplo? Falemos do fenômeno *Pokémon GO!*, jogo de realidade aumentada voltado para smartphones que consiste em capturar criaturas que aparentam estar no mundo real. E se eu, como professor de Educação Física, usasse essa ferramenta para fazer uma corrida de aventura e assim transmitir conhecimentos sobre os esportes radicais ou mesmo em uma aula de jogos de perseguição? Como vocês imaginam que os alunos iriam receber tal proposta? Imaginamos que de forma muito positiva e isso também é justificado pelo universo vivido por nossos alunos e as mediações culturais que concorrem para a recepção do conteúdo imerso numa cultura do digital. Traremos na sequência algumas atividades que podem ser desenvolvidas nas suas turmas, levando em consideração o que discutimos até aqui.

PRODUÇÃO AUDIOVISUAL (CURTA-METRAGEM)

1º momento: Realização de uma oficina pedagógica, para que os alunos possam se ambientar em relação aos conceitos de produção e utilizar os meios de captação e edição, tendo experiências com os dispositivos, trocando informações e refletindo sobre seus usos.

2º momento: Produção do vídeo: construir, conjuntamente, uma pauta que seja do interesse do alunado e relevante para a comunidade. Aqui, professor, você faz a mediação em todas as etapas: definição

de pauta (escolhe tema gerador em sala de aula, ex: slackline), debates, redação do roteiro, produção, gravação, edição e exibição.

3º momento: Mostra de curtas: a apreciação pode ser para a própria turma, para a escola ou em eventos da comunidade, fica ao critério do grupo de produção (lembrando que quanto maior o raio de exibição, maior será as mediações estabelecidas no consumo da produção dos alunos).

4º momento: Leitura crítica: após todo o trabalho e a euforia na produção, chega o momento de fazer uma leitura crítica sobre o trabalho produzido, para que futuras produções possam ser desenvolvidas. Os alunos estabelecem anotações dos comentários e colocações da audiência da mostra de curtas e buscam estabelecer relações entre as suas intenções de narrativa na produção e como estas foram recebidas pelo público. O enfrentamento entre intenções dos produtores e percepções do público podem ser sintomas das mediações culturais envolvidas no contexto escolar.

PRODUÇÃO DE JORNAL TELEVISIVO

1º momento: Criação de grupos de reportagens em campo e um grupo de estúdio para a apresentação do jornal.

2º momento: O professor pode sugerir funções para compor as equipes de campo (tais como cinegrafista, repórter externo, entrevistados) e a equipe de estúdio (âncora do jornal, cinegrafista, assistente de câmera e comentarista).

- Aos grupos de campo: solicitar que produzam reportagens com assuntos que podem ser trazidos pelo professor (aplicados no decorrer da disciplina) ou acordados com os alunos, sobre temas pertinentes e interessantes dentro do universo da Educação Física.

- Ao grupo do estúdio (responsáveis pela divulgação dos conteúdos produzidos pelos grupos de campo): solicitar produção de apresentação das matérias previamente discutidas e pautadas sugeridas pelo professor ou acordadas pelos alunos em sala de aula.

3º momento: Ao final da captação audiovisual externa, os grupos retornam à sala para que suas produções sejam encaminhadas à ilha de edição – o professor poderá ser o editor ou escolher um aluno para desempenhar a função. Nada complicado, bem simples mesmo, o programa Windows MovieMaker, de computadores com sistema operacional Windows, pode ser usado, como também outros programas de edição.

4º momento: Após finalizada a edição, apresentar o jornal para apreciação de toda a turma e, em seguida, realizar reflexão sobre a atividade, formulando indagações como as que se seguem:

- Quais as dificuldades e facilidades envolvidas no processo?
- Como o tempo disponível influencia na qualidade da produção?
- Há imparcialidade nas reportagens ou elas encerram interesses escusos?
- Qual seria a ordem de prioridade das notícias em uma edição jornalística?
- Por que notícias sobre esporte geralmente são as últimas nos noticiários?
- Como funciona o jornalismo esportivo?
- Por que, nas reportagens que mostram distintos pontos de vista, certos discursos têm mais tempo em comparação a outros?

Os alunos novamente estabelecem anotações dos comentários e colocações dos seus pares e buscam estabelecer relações entre as suas intenções de narrativa na produção (de seu subgrupo) e como

estas foram recebidas pelo público (toda a turma). O enfrentamento entre intenções dos produtores e percepções da turma podem ser sintomas das mediações culturais envolvidas no contexto da turma.

A produção audiovisual na escola, por meio da realização de um jornal televisivo, é um grande exemplo de aplicabilidade dos conceitos de mídia-educação, fazendo com que o alunado possa conhecer a dimensão de sua produção, identificando características deste gênero de discurso midiático, além de perceber as mediações que concorrem para pensar, fazer e consumir tais discursos.

Professor, você pode articular essa atividade com temas ou blocos de aulas, solicitando a produção de um jornal sobre o tema abordado (esportes, saúde, anabolizantes, entre outros), sugerindo, como meio de produção, os smartphones dos próprios alunos.

Tudo isso pode ser considerado uma avaliação diagnóstica dos alunos nas aulas, além de uma manifestação em que as pessoas aprendem, a partir de seus acessos, experiências e circuitos de crenças.

SÍNTESES E DESAFIOS PARA O PROFESSOR

Parte da relutância do educador no diálogo com as ferramentas midiáticas deriva da complexidade em anexar os aparelhos tecnológicos clássicos (rádio e televisão) no campo da educação. Foi a partir de um *upgrade* nas tecnologias de comunicação e com o surgimento de computadores avançados e das redes sociais que se tornou mais fácil relacionar esses recursos com a escola e com os alunos, por ser característico deles a produção de novas narrativas midiáticas e, portanto, culturais sobre qualquer tema dos conteúdos escolares.

Por outro lado, compreendemos que quando nos localizamos, geográfica e culturalmente, deparamo-nos com algumas circunstâncias que não estão a cargo do profissional. Nesses termos, seria le-

viano pensar que em todas as escolas do Brasil é possível aplicar uma aula utilizando, por exemplo, um videogame ou um *tablet*. Mas será que aulas que buscam pensar as múltiplas referências dos alunos, mediados por suportes tecnológicos e narrativas midiáticas ou não, necessitam de tais recursos ou apenas devem considerar as experiências de nossos jovens com esses artefatos cotidianamente?

Para Martín-Barbero (2000), a juventude está vivendo uma grande ruptura cultural. Os adolescentes vivem uma ruptura generalizada, quem sabe uma das maiores da história, e não dá para entendê-la sem a presença dos meios, da publicidade e das novas tecnologias. O mais importante é compreender que, hoje em dia, não somente aparecem novos aparelhos – computadores, internet, videogames, *smartphones*, *tablets*, satélites, etc. – mas, na esteira dessas tecnologias, eclodem novas linguagens, novas sensibilidades, novas formas de perceber o espaço, o tempo, a proximidade e as distâncias.

Diferentes pessoas, independentemente da localização geográfica, hoje, sentem-se mais próximas do apresentador de televisão do que de seu próprio vizinho, pois existem outros modos de estar com o apresentador (TV, redes sociais) além da presença física. Com isso, conforme lição de Martín-Barbero,

(...) começamos a entender que, se olharmos a cultura a partir da vida cotidiana, que mistura tudo, o cinema, a dança, a música, está tudo junto, então entende-se que existem determinadas tecnologias, determinados meios, que estão transformando a sensibilidade e os modos de expressão e assim passamos a um outro nível de cultura (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 158).

O mundo vive uma mutação cultural em que as novas tecnologias têm um papel muito importante. Falar de meios de comunicação e de

mídias eletrônicas é dar visibilidade às mudanças de sensibilidade não somente na estrutura de produção, mas, também, na conjuntura de leitura dessa produção.

O desafio, portanto, é o de aprender com as crianças e jovens sobre o mundo simbólico de que eles e elas participam hoje, em uma relação que precisa estar vinculada e compromissada permanentemente com a comunidade local e contextual em que atuamos, de modo que a teoria crítica se traduza em ação reflexiva, em práxis de mediação efetiva como prática de inserção social. (OROFINO, 2005, p. 133).

No entanto, Martín-Barbero (2000) ressalta que:

[...] é fundamental pensar a reação da educação com as transformações nas formas de comunicar, com as transformações na sensibilidade dos jovens. Hoje há uma grande preocupação porque o sistema de educação na América Latina dá as costas ao que está acontecendo em relação às novas sensibilidades. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 158)

É importante saber que as mediações não são determinantes, são fluxos de um processo de leitura de mundo que podem estar dialogados com o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Contudo, os conteúdos culturais nos quais nossos alunos estão imersos são imprescindíveis nesse processo, uma vez que a cultura, componente ativo na vida do ser humano, manifesta-se nos atos mais corriqueiros da conduta do indivíduo e está em constante transformação, envolvendo criação e recriação.

Não há indivíduo que não possua cultura. Ao contrário, cada um é criador e propagador da sua própria. Logo, é fundamental que os



alunos entendam a relação entre sociedade e tecnologia, a partir da Educação Física, usando sempre o seu próprio saber.

E se você, professor, em sua próxima aula, ao invés de exigir que os alunos desliguem seus celulares, utilizasse-os na sua ação e buscasse entender como e por quê os alunos consomem tanto conteúdo desse artefato?

E se, por exemplo, numa aula do conteúdo jogo, o videogame fosse a ferramenta principal de vivência para a turma entender os processos de aceitação e negação de determinadas manifestações de jogo?

O convite, caro professor, é para pensar a tecnologia e as narrativas midiáticas, mas sem nunca desconsiderar as mediações culturais existentes no processo de consumo dessas tecnologias. Vamos tentar?

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2005.

CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 10., 2008, São Luiz. DANTAS, J. G. D. **Teoria das Mediações Culturais**: uma Proposta de Jesús Martín-Barbero para o estudo de Recepção. São Luiz: Intercom, 2008. 10 p.

MARTÍN-BARBERO, J. Comunicação e mediações culturais. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, vol. XXIII, n. 1, jan-jun. 2000.

_____. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTINS, O.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**. vol. 7, n.13, p. 8-28. Junho, 2012.

OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar**: pedagogias dos meios, participação e visibilidade. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OROZCO, G. G. Dialéctica de la mediación televisiva: estructuración de estrategias de recepción por los televidentes. **Anàlisi: Quaderns de comunicació e cultura**, n. 15, p. 31-44, 1993.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** 3 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

SOARES, I. Educomunicação, um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. VII, n.19, p. 12-24, 2000.

STEINBERG, S. R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L. H. et al. **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997. P. 98-145.

5 GAMIFICAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DEBATENDO CONCEITOS E COMPARTILHANDO POSSIBILIDADES

Antonio Fernandes de Souza Junior
Thiago Felipe Maia Lisboa
Alan Queiroz da Costa

GAME START: APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA

Diante da expansão do ciberespaço, novas formas de relações sociais e culturais tangenciam o cotidiano contemporâneo, ressignificando práticas humanas que possuem uma complexa construção histórica. Uma dessas práticas consiste no jogar, ação complexa e que está presente na própria constituição da cultura, por ser anterior a ela (HUIZINGA, 2001). O pensador francês Roger Caillois (1990), no entanto, adverte que o jogo reflete a própria cultura e, dessa forma, carrega consigo códigos sociais. Considerando ambos os apontamentos dos pensadores citados, compreendemos a importância do jogo na constituição do ser humano, ao mesmo tempo que é perceptível que ele é reflexo dos valores, conhecimentos e técnicas do momento em que vivemos.

Desse modo, ao pensar as crianças que vivem em meio a cibercultura (LÈVY, 1999), mergulhadas nas redes do ciberespaço, seja por meio dos *smartphones*, computadores, *tablets*, *smartsTVs*, Jogos Digitais¹⁷ e outros dispositivos, podemos levantar diferentes questões: como o jogo está presente nas relações dessas crianças com o mundo? O jogo, enquanto fenômeno, é o mesmo que antes? Como a edu-

17 O termo Jogos Digitais será utilizado como sinônimo de “videogames, jogos eletrônicos, videojogos, etc.”, termo genérico que se refere a jogos desenhados para serem jogados num computador, console, celulares ou outro dispositivo eletrônico em que exista interação entre humano e computador, recorrendo ao uso de tecnologia.

cação e a Educação Física escolar têm pensado e praticado o jogo em meio ao momento em que vivemos?

Tais indagações emergem da observação de discursos que colocam o jogo da contemporaneidade em oposição ao jogo de outrora. Um fato que tencionou esse debate, a partir dos encontros com os professores de Educação Física, em formação continuada, da rede Municipal de Ensino do Natal, Rio Grande do Norte, realizados no ano de 2016, foi a grande repercussão midiática, bem como o grande número de pessoas jogando “*Pokémon Go!*”, um jogo de smartphone da franquia Pokémon que, naquele ano, completava duas décadas de lançamento do seu primeiro jogo criado para o console portátil Game Boy da Nintendo (KENT, 2001).

Hoje, essa franquia se coloca com um exemplo de narrativa trans-mídia (JENKINS, 2009), no qual os seus conteúdos se propagaram no mundo por diferentes plataformas e linguagens midiáticas, como histórias em quadrinhos, animes, brinquedos variados, filmes e parques temáticos, entre outros que ressignificam as suas narrativas.

O “*Pokémon Go!*” resgata e dá “materialidade” à ideia inicial dos seus primeiros jogos (*Pocket Monsters Red and Green*), onde um avatar controlado pelo jogador procura monstros para capturá-los e treiná-los, bem como colocá-los em batalha com outros jogadores; um jogo no estilo RPG (*Role-Playing Game*)¹⁸. Desse modo, o “*Pokémon Go!*” se utiliza do GPS (*Global Position System* ou Sistema de Posicionamento Global) e da Realidade Aumentada¹⁹, para a maximização da imersão do jogador, propondo uma experiência na qual, em meio

18 São jogos de aventura em que os jogadores assumem papéis simbólicos, construindo narrativas em meio a uma vasta possibilidade de combinações, delimitadas por um sistema de regras que mediante as ações dos jogadores ganhando diferentes enredos, que podem se relacionar com outras ações em meio ao desenvolvimento da narrativa do jogo, possibilitando um ambiente social de colaboração (KENT, 2001; SALEN e ZIMMERMAN, 2012)

19 A fusão de informações virtuais com aquilo que é observado pelas pessoas fora do virtual por meio de sobreposições de imagens em equipamentos eletrônicos.

ao seu próprio contexto, o jogador se torna o próprio avatar, com o objetivo de capturar os “Pokémons” que são apresentados na tela do seu smartphone em justaposição com a captura do ambiente pela lente da câmera, o que proporciona uma experiência imersiva por meio da gamificação do seu ambiente cotidiano.

O impacto causado nos professores pelo “Pokémon GO!” fez com que os mesmos trouxessem o debate para o campo da formação, através de relatos sobre aquele tal jogo que virou febre entre os seus alunos. Mas como usar isso ao nosso favor? Grande parte se perguntava. Buscando encontrar soluções possíveis, sugerimos a gamificação.

A gamificação surge como conceito gerador (FREIRE, 2015), como uma possibilidade de estratégia de aplicação e tematização a ser trabalhada nas intervenções seguintes, a partir da demanda pela compreensão desse fenômeno. De acordo com Cruz Junior (2014), gamificação se trata da implantação de mecânicas, técnicas e princípios, os quais compõem os jogos, sejam eles eletrônicos, virtuais ou presenciais, em situações corriqueiras no dia-dia, no qual, a priori, não existe em si nenhum jogo. Tendo como pressuposto a criação de um ambiente propício para a realização de uma dada atividade, o aspecto lúdico aparece como fator-chave do processo de gamificação, promovendo o interesse e a proatividade dos que participam ou realizam a atividade, trabalho ou tarefa que foi “gamificada”, de modo que as pessoas realizem atividades vistas como obrigações de forma divertida e prazerosa.

PASSWORD: DEBATENDO CONCEITOS

A gamificação, em si, não é algo novo para a prática pedagógica da Educação Física nos ambientes escolares, porém, dois pontos devem ser considerados: 1) cada vez mais o jogo tem se aproximado de

uma sistematização engessada, fixa, imutável, com muita proximidade aos preceitos dos esportes, retirando as possibilidades de criação e recriação, da fantasia e do inacabado; 2) o modo distinto que as novas gerações incorporam os jogos, principalmente pelas características dos Jogos Digitais. Desse modo, não basta incorporar alguns elementos presentes nas estruturas dos Jogos Digitais, mas ressignificar a prática pedagógica e possibilitar a construção coletiva de narrativas, ou seja, permitir que os alunos sejam os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Kapp (2012, p. 32), gamificação é “o uso de mecânicas, estéticas e pensamentos dos games para envolver pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”, fomentando, assim, a incidência de experiências significativas para os alunos e oportunizando um aprender corporal, no sentido mais abrangente da palavra, através das vivências e da interação.

Com isso, a gamificação impulsiona a criação de novos processos de aprendizagem baseados na realização de tarefas por meio de jogos. Os jogos, segundo Huizinga (2001), apresentam três características básicas:

1. É uma atividade voluntária, pois os participantes se propõem a fazer, sendo, assim, uma atividade livre;
2. Funciona como um propulsor da fantasia, por não se tratar da vida real; e
3. Cria sua própria ordem organizacional, respeitando seus participantes e sua estrutura.

Ao lançar mão desse tipo de estratégia, é possível observar diferentes ritmos de trabalho e de aprendizado, já que os alunos precisam seguir alguns passos para a realização das atividades, como por exemplo:

- Apropriação das regras, elevando o potencial de abstração das situações-limite;
- Escolha de estratégia, o que aflora o potencial criativo;
- Resolução das tarefas por meio de tentativas, fazendo com que a aprendizagem se torne mais significativa por ser realizada a partir da experiência;
- Aproximação com os sentimentos decorrentes do acerto e do erro, das conquistas e dos insucessos, elementos indispensáveis na formação, que se apresentam sempre como a possibilidade de um recomeço para que o sucesso seja alcançado.

Faz-se importante destacar aqui o resgate histórico do termo gamificação que Cruz Junior (2014) faz a partir dos estudos de Zichermann e Cunningham (2011). Apesar de parecer novo, o termo remete a estratégias de uso dos jogos, utilizadas há muito tempo – por exemplo, pelo exército e suas estratégias de batalha simulando jogos, inclusive com o uso do formato digital desses tipos de jogos.

Além dessa constatação, o autor reforçou que o uso da gamificação também é uma estratégia de marketing de grandes empresas. Apesar disso, essas estruturas motivacionais também poderiam ser utilizadas em outros ambientes e com outros objetivos, como os educacionais. Tais estratégias são utilizadas devido a algumas características motivacionais comuns como *pontos* (acúmulo de bonificações de acordo com o objetivo do jogo), *níveis* (para indicar o progresso dos jogadores), *emblemas* ou *insígnias* (podem servir como pontos, níveis ou como prêmios aos jogadores por seu desempenho, ou algum feito no jogo), *desafios* (são tarefas ou estímulos para direcionar os jogadores), *quadros de liderança* (para que os comparativos de desempenhos possam ser vistos). Apesar dessa breve apresentação sobre as mecânicas de um jogo utilizadas em processos de gamificação, acredi-

tamos que ela seja suficiente para demonstrar as possibilidades dessa estratégia nas aulas de Educação Física.

A partir desses passos, a gamificação aqui proposta se desenvolve em um cenário vivencial, podendo tal intervenção tomar os mais diferentes rumos escolhidos pelos próprios alunos. Segundo Fardo (2013), as linguagens, estratégias e lógicas operacionais dos *games* são populares e naturalmente aceitas pelas novas gerações que crescem em plena interação com os entretenimentos virtuais, tornando a gamificação um fenômeno emergente e de grande potencialidade.

Em consonância com Fardo (2013), Cruz Junior (2012, p. 103) complementa que, apesar dessa linguagem comum, é importante atentar ao “prisma dos letramentos digitais [...] especialmente no que tange à preparação dos sujeitos (educadores e educandos)”. Utilizando Jenkins (2009) como referência, o pesquisador ainda sugere duas habilidades importantes quando se refere à situação de gamificação, a saber: “o play – a capacidade de experimentar um ambiente como uma forma de resolução de problemas; e a performance – a capacidade de adotar identidades alternativas com as finalidades ligadas à improvisação e à descoberta”. O autor complementa sua argumentação trazendo as questões éticas e culturais, ampliando o debate sobre o que poderia ser entendido como simples habilidades instrumentais. Para Cruz Junior (2012, p. 103), uma competência ética “condensa o conjunto de saberes e fazeres fundamentais à mobilização fecunda e responsável dessas mesmas habilidades”.

Nessa mesma perspectiva, porém apoiado nos Currículo MIL²⁰ para Formação de Professores (WILSON *et al.*, 2011), Costa (2017) destaca a importância do entendimento ampliado a respeito das competências digitais que a perspectiva unificadora proposta pela

20 *Media and Information Literacy* ou Literacias de Mídia e Informação (tradução nossa) conforme publicação original, em inglês (WILSON *et al.*, 2011).

UNESCO traz. Resgatando conceitos de habilidades, competências, alfabetização e letramento, o autor procura demonstrar que, apesar de similares, cada um deles são complementares entre si.

Habilidade, então, seria a “capacidade, a proficiência ou a destreza para desempenhar tarefas [...], a aplicação prática de conhecimentos teóricos a tarefas ou situações particulares” (UNESCO, 2016, p. 52). Dessa forma, entende-se habilidades como as qualidades necessárias para realização de uma determinada atividade. Competência, por sua vez, seria uma “combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes, [...] que indica a capacidade de aplicar adequadamente os resultados de aprendizagem em um contexto ‘definido’ abrangendo ‘elementos cognitivos, aspectos funcionais atributos interpessoais e valores éticos’”. De maneira geral, pode-se dizer que competências são combinações de habilidades (UNESCO, 2016,). Essa definição já compreende e integra a “competência digital” como uma das necessidades essenciais “para uma vida bem-sucedida em uma sociedade de conhecimento” (WILSON *et al.*, 2011).

Os termos alfabetização e letramento referem-se às habilidades de leitura e escrita. O “Currículo MIL” sugere a combinação das duas concepções alicerçadas a esses termos para criar o conceito de Literacias de Mídia e Informação, de maneira a superar os entendimentos separados de cada perspectiva isolada. Tal combinação engloba o entendimento de mídia e das habilidades referentes às tecnologias digitais. Enquanto as Literacias de Informação compreendem elementos relacionados a como lidar com as informações disponíveis, como definir e articular as necessidades de informação, assim como localizá-las, acessá-las, avaliá-las, organizá-las, além de fazer uso ético dessas informações através da comunicação e utilizar as TICs para o seu pro-

cessamento, as Literacias de Mídia incorporam questões relativas ao modo como tratamos as Plataformas Digitais e mídias em geral, como:

Entender o papel e as funções das mídias nas sociedades democráticas; entender as condições em que as mídias podem desempenhar suas funções; avaliar de uma maneira crítica o conteúdo das mídias à luz de suas funções; comprometer-se com as mídias para a auto-expressão e participação democrática; revisar habilidades necessárias para produzir conteúdo gerado por parte dos usuários (WILSON *et al.*, 2011, p.18, tradução nossa).

Com essa adoção, o “Currículo MIL para formação de professores” vai delineando seus objetivos entendendo as literacias de informação a partir da “importância do acesso à informação e à avaliação do uso ético dessa informação”, e as literacias de mídia a partir “da capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à auto expressão” (WILSON *et al.*, 2011, p.19, tradução nossa).

O currículo também reconhece as diversidades de definições ou conceitos dos termos, inclusive sugerindo a abrangência desse entendimento para “competências que enfatizam o desenvolvimento de habilidades a partir de investigações e a capacidade de engajamento significativo junto às mídias e aos canais de informação independentemente das tecnologias usadas” (WILSON *et al.*, 2011, p.19, tradução nossa). Assim, o currículo se propõe como unificador citando que muitas dessas terminologias continuam sendo objeto de discussão, sendo aplicadas de maneiras distintas a depender do contexto profissional ou da prática cultural das comunidades às quais pertencem seus usuários.

Globalmente, muitas organizações usam a expressão mídia-educação, às vezes aceita como um conceito que abrange tanto a alfabetização midiática quanto a alfabetização informacional. O uso que a UNESCO faz da expressão MIL busca harmonizar as diferentes noções à luz de plataformas convergentes de utilização (WILSON *et al.*, 2011, p. 19).

Com essa breve explicação de conceitos, parece-nos claro que, independentemente do termo utilizado, é importante ter claro que as competências digitais não se esgotam na aquisição de habilidades, mas expandem-se para as formas do cotidiano dos sujeitos (CRUZ JUNIOR, 2014 e COSTA, 2017).

Ao direcionarmos essa perspectiva às possibilidades advindas dos jogos digitais, tomamos por exemplo os estudos do professor da *Arizona State University*, James Paul Gee (2009) que sugere que bons Jogos Digitais podem propiciar uma boa aprendizagem se incorporados a alguns princípios essenciais, dentre eles:

- **Identidade:** a aprendizagem só ocorre com o compromisso dos aprendizes, assumindo a identidade daquela área que está a aprender;
- **Interação:** a partir da ação do jogador, o Jogo Digital fornecerá *feedbacks* reagindo com novos problemas para o jogador: “palavras e os atos são colocados no contexto de uma relação interativa entre o jogador e o mundo”;
- **Produção:** o fato de os Jogos Digitais responderem às ações dos jogadores os transforma em produtores dos próprios Jogos Digitais, inclusive alguns vêm preparados ou têm seu objetivo na própria produção do jogador;
- **Customização:** bons Jogos Digitais permitem várias formas de resolver um mesmo problema. “Currículos escolares [...] deveriam ter

um ritmo próprio, mas também [...] intersecções verdadeiras entre o currículo e os interesses, desejos e estilos dos aprendizes”;

- Boa ordenação dos problemas: a sequência de níveis a se ultrapassar nos Jogos Digitais faz com que os jogadores organizem suas ações de acordo com os problemas que têm de enfrentar;

- Desafio e consolidação: a oferta de problemas com diferentes níveis de dificuldade permitirá aos jogadores irem assimilando habilidades, consolidando-as a cada nível, num uso contínuo e progressivo de novas habilidades;

- Sentidos contextualizados: a multiplicidade de oferta de informações (palavras, sons, imagens, etc.) formam um contexto com sentido, o qual o jogador assimila para ultrapassar os desafios;

- Frustração prazerosa: a oferta de desafios nos Jogos Digitais é medida de maneira que o jogador entenda que, apesar de difícil, é possível conseguir. Assim, a frustração se torna a motivação para tentar de novo;

- Pensamento sistemático: cada ação pode desencadear uma sequência de fatos e respostas que exige do jogador o pensar sistematicamente, ou seja, a reflexão sobre o que fazer antes de agir;

- Equipes transfuncionais: os Jogos possibilitam trabalhar em equipe, assim, as forças serão divididas e complementadas para atingir a meta e o trabalho colaborativo é essencial;

- Performance anterior à competência: “Os jogadores podem ter desempenho antes de serem competentes” graças ao suporte do Jogo Digital – design do jogo, ferramentas inteligentes e apoio de outros jogadores (GEE, 2009).

Após essa compilação dos fatores que tornam um Jogo Digital “bom”, Gee convida os professores a repensarem suas atuações de

maneira a utilizar os princípios de aprendizagem existentes nos Jogos Digitais dentro da escola. Para isso, a mediação dos professores em ambientes educacionais torna-se evidente nesses debates:

Se ninguém conseguisse aprender esses jogos, ninguém os compraria – e os jogadores não aceitam jogos fáceis, bobos, pequenos. Em um nível mais profundo, porém, o desafio e a aprendizagem são em grande parte aquilo que torna os *videogames* motivadores e divertidos. Os seres humanos de fato gostam de aprender, apesar de às vezes na escola a gente nem desconfiar disso. (GEE, 2009, p. 2).

A partir disso, questionamos: será possível realizar tentames a partir da gamificação nas mais variadas disciplinas que compõem a matriz curricular da escola e com isso conseguir um nível de engajamento nas atividades escolares, se não igual, ao menos próximo, do que os alunos demonstram quando estão participando de algum jogo? Buscando possíveis respostas a esses questionamentos a partir de uma perspectiva sociocultural, sugerimos a gamificação como estratégia potencial de aplicabilidade nas situações de resolução de problemas, os quais estão invariavelmente presentes nos processos de ensino-aprendizado.

SELECT GAME: DO CONCEITO À AÇÃO

Afinal, como a gamificação se materializa nas práticas pedagógicas da Educação Física? Foi esse o questionamento que guiou nossas experiências com a gamificação no quarto encontro da formação continuada dos professores do Natal/RN. Por meio da tematização desse conceito, proporcionamos experiências com elementos presentes na cibercultura (LÈVY, 1999), aproximando, dessa forma, a formação con-

tinuada desses professores do diálogo com os estudos da mídia, possibilitando o seu acionamento em suas práticas pedagógicas (FANTIN e RIVOLTELLA, 2012). Assim, apresentaremos as interlocuções desse encontro, sob responsabilidade do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM), divididas em dois momentos. O primeiro momento foi intitulado “Olimpíadas Gamificadas”, já o segundo foi denominado de “Pacman da escola”.

Nas olimpíadas da escola, várias atividades e provas foram conglomeradas e disputadas por equipes fixas, de até 5 pessoas, representando países, com o objetivo de simular uma olimpíada a partir do sistema de jogo dos RPGs e CardGames.

Cada equipe dispôs de 20 pontos de atributos para distribuir em 5 capacidades antes do início das provas, sendo elas: resistência, velocidade, precisão, força e acurácia. Tais capacidades foram escolhidas por representarem algumas das principais capacidades físicas que se fazem necessárias para um bom rendimento na maioria dos esportes olímpicos e proporcionaram as vantagens e desvantagens de cada equipe nas respectivas provas, de acordo com a quantidade de pontos destinados a cada capacidade.

As provas valiam 50, 40, 30, 20 e 10 pontos, em ordem decrescente de posição, na qual cada equipe tinha o objetivo de sagrar-se campeã das olimpíadas, resultado que foi determinado pela soma de pontos obtidos nas provas, simulando, assim, o quadro olímpico de medalhas.

Para efeito didático, as provas foram divididas em dois grupos: o grupo de provas de simulação de algumas provas olímpicas, com lançamento de dados para determinar as pontuações, e o grupo de provas de força e precisão, com lançamento de bolas, pesos e dardos.

Figura 1: Lançamento do dado para obtenção de pontuações



Fonte: Biblioteca de imagens do LEFEM (2016)

No primeiro grupo, que diz respeito às provas de simulação de provas olímpicas, o resultado era determinado pelos pontos obtidos nos lançamentos dos dados pelos participantes. Todavia, essas provas não se limitaram ao mero acaso do resultado do lançamento de dados, mas também foram influenciadas pelos atributos que cada equipe destinou previamente na determinada prova, colocando uma dose de estratégia na disputa.

Tomando como exemplo a prova de resistência, cada grupo lançou 6 vezes o dado a fim de obter a maior soma de pontos. A cada ponto de atributo que os grupos tinham respectivamente destinado para a competência resistência, um novo dado extra era disponibilizado para o lançamento, aumentando as chances de obter uma maior pontuação. Já na prova de velocidade, apenas um lançamento foi realizado, multiplicando seu resultado pelo número de pontos de atributos para a competência velocidade.

No bloco dos lançamentos de objetos, a prova de acurácia propunha aos grupos lançarem uma bola a uma distância de 10 metros para acertá-la por entre um arco pendurado a uma altura de 2 metros. A cada ponto de atributo destinado à competência acurácia, meio metro da distância regulamentar era diminuído, facilitando o êxito do lançamento. Na prova de precisão, as equipes deveriam atingir o centro do alvo para alcançar a maior pontuação, que decrescia em direção à sua periferia. A quantidade de lançamentos era determinada pelo número de atributos destinados à competência precisão.

Por fim, na prova de força, as equipes deveriam lançar o peso na maior distância possível, onde a soma das duas maiores marcas determinaria a pontuação de cada equipe na prova. O número de lançamentos era determinado pelo número de atributos destinados à competência força, logo, quanto mais pontos destinados, mais chances de lançar e assim obter melhores marcas. Ao fim de todas as provas, a pontuação foi computada e determinada a equipe vencedora.

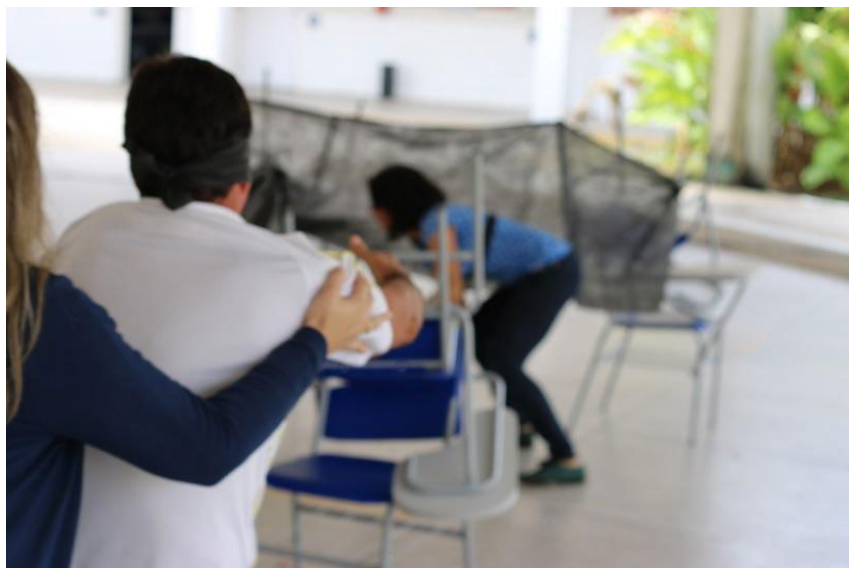
Figura 2: Prova de precisão



Fonte: Biblioteca de imagens do LEFEM (2016)

Na segunda parte do encontro, intitulada de “*Pacman* da escola”, o famoso jogo originário de fliperama foi recriado, permitindo aos participantes serem o próprio *Pacman* e os fantasmas em um cenário previamente preparado, montado com tecido “TNT” e cadeiras formando o labirinto, tal qual se apresenta no Jogo Digital. Dentro desse labirinto foram espalhadas fichas simulando o alimento do *Pacman*, cujas quais o participante que estava nessa função deveria coletar para vencer a partida. Para dificultar a tarefa do *Pacman*, os “fantasmas” também estavam presentes no cenário. Com o intuito de equilibrar o jogo e proporcionar mais interação, jogabilidade e condições para que mais pessoas participassem do jogo, os “fantasmas” foram vendados e guiados por um companheiro, que deveria passar as informações verbalmente. Assim como no Jogo Digital, caso o fantasma tocasse no *Pacman* o mesmo perdia aquela jogada.

Figura 3: Fantasma e seu guia atrás do *Pacman*



Fonte: Biblioteca de imagens do LEFEM (2016)

Outras variáveis foram criadas durante a experiência pedagógica, como a introdução de uma ficha no labirinto que ao ser coletada pelo *Pacman* o dava o poder, por 15 segundos, de excluir um fantasma no qual conseguisse tocar. Os participantes se revezaram enquanto guias, fantasmas e *Pacman*, de modo que todos puderam passar pelas diferentes experiências possíveis propostas durante a intervenção.

OPTIONS: DESAFIO PARA O PROFESSOR

Diante das reflexões e experiências apresentadas no contexto da formação continuada de professores, sugerimos, assim como nos jogos digitais, a possibilidade de mudar os níveis de dificuldade dos jogadores, incluindo desafios pedagógicos para os professores.

No caso proposto, uma prática que já faz parte da realidade das formações continuadas dos professores do Natal/RN é a do Esporte de Orientação por Pontos (locais). Toma-se como prática guia o Esporte de Orientação, em especial a sua modalidade de orientação pedestre que, conforme Sousa *et al.* (2015) explica, consiste em “[...] uma corrida contra o tempo, na qual o orientista deve encontrar os pontos (locais) marcados em seu mapa, recebido no início da prova, em ordem pré-determinada”. Assim, como proposto nos dois grupos de provas, ao buscar a gamificação por meio dessa prática, serão necessárias algumas adaptações, recriações e ampliações em suas estruturas. Antes, porém, de detalharmos esse desafio, esclarecemos que tais tipos de propostas devem ser repensados levando em consideração o contexto de cada realidade escolar, como estrutura, espaços disponíveis, nível de ensino, quantidade de alunos na turma, dentre outras.

Partindo para os desafios propriamente ditos, propomos transportar os grupos de provas para dentro do Esporte de Orientação. Como essa modalidade já traz algumas dificuldades e necessidade de

providências para serem realizadas, sugerimos que o primeiro grupo de provas possam ser distribuídos entre os pontos (locais) a serem encontrados no mapa. Cada prova (seja do bloco de simulações ou de lançamentos) poderia estar em pontos diferentes e, ao chegarem nesses locais, os jogadores deveriam cumprir determinada prova para seguir para o próximo ponto. Além de terem que descobrir o local utilizando das competências de navegação, leitura de mapas e orientação, também precisariam cumprir as tarefas para seguir adiante, buscando desempenhar da melhor maneira possível suas habilidades e capacidades de resistência, velocidade, precisão, força e acurácia, de acordo com cada prova. Se nessa primeira opção os professores são desafiados a criar toda a estrutura de uma prova de orientação com tarefas em cada ponto de controle, a segunda opção dará ênfase às competências digitais dos professores com o uso de *QRCodes*²¹.

Para este desafio, serão necessários dispositivos móveis com software de leitura de *QRCodes*, que servirão como os “prismas” utilizados nas provas de Esporte de Orientação. Em relação aos dispositivos para leitura dos códigos, pode-se utilizar os smartphones dos próprios alunos, dos colegas de trabalho, *tablets* com câmeras, dentre outras possibilidades, desde que sejam preparados anteriormente com a instalação de algum software de leitura de *QRCodes*. Para criar os *QR-Codes*²² será necessária a utilização de sites que proporcionam essa funcionalidade, alguns deles, inclusive, com várias opções de armazenamento de informações no seu *QRCode* como *links*, textos, imagens, arquivos PDFs, entre outros.

No caso do “*Pacman* da escola”, o campo de jogo havia sido limitado a um espaço determinado com as cadeiras e tecido TNT, mas

21 É um tipo de código de barra com capacidade de armazenamento melhor que os modelos anteriores.

22 Para mais informações acessar: <http://www.qr-code-generator.com> ou <http://e-lemento.com>.



agora, o campo será maior e delimitado de acordo com o mapa do Esporte de Orientação e os jogadores deverão jogar em duplas pois não haverá “fantasmas” (serão os próprios QRCodes e as dificuldades colocadas em cada um). Os QRCodes utilizados nessa proposta armazenarão o texto como possibilidade mais simples, porém, a criatividade dos professores e suas competências digitais podem ampliar essa proposta.

Cada QRCode terá uma pontuação, uma numeração, uma senha e uma cor de validação, que serão espalhados por diferentes localidades (pontos) de um espaço determinado (mapa). A cor de validação corresponderá a uma “folha guia” que cada dupla irá receber segundos antes de serem liberados para a prova, assim, terá um total equivalente de QRCode para cada grupo de cor de validação. Na folha guia constará uma sequência numérica, com espaço de anotação para a senha e a pontuação correspondente, lembrando-se que cada QRCode possui uma cor de validação que pode não ser a da folha guia, o que, na conferência da pontuação, inviabiliza os pontos, pois a sequência das senhas e pontuações são distintas.

Assim, cada membro das duplas terá uma função: um fará a leitura do código de barra e o outro terá que realizar a anotação da senha e pontuação em sua “folha guia”. Essa “folha guia” só deverá ser entregue pouco tempo antes de todas as duplas estarem preparadas para a largada. Com a largada, as duplas poderão saber as suas cores de validação e procurar os QRCodes. Como o jogo não demarcará um caminho específico, deve ser estipulado um tempo, levando em consideração a dificuldade no acesso aos códigos, a quantidade de códigos e duplas, bem como outros fatores como tempo de aula e disponibilidade para realização do jogo. Com o fim da prova, cada equipe deve apresentar os resultados, momento no qual os elementos bônus po-

dem ser incluídos (tanto aqueles que já estavam dentro dos QR Codes, como incentivos de pontuação por pertencer a uma determinada cor de validação, tempo de percurso, bem como outras possibilidades).

Outras variações podem e devem ser criadas de acordo com a evolução do jogo, desempenho das equipes e competências digitais dos professores e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resgates de conceitos tradicionais sobre o jogo foram essenciais para fornecer um embasamento que pudesse se relacionar com o contexto atual do contemporâneo conectado. As novas realidades que as pessoas vivenciam nas mais diferentes regiões do país, com suas particularidades, transformaram-se em realidades comuns e puderam ser comprovadas, com incômodo, pelos professores da rede pública de Natal diante da mobilização de seus alunos pelo jogo “*Pokémon Go*”.

Essa situação gerou a necessidade de aprofundamentos conceituais em busca de um melhor entendimento dessas novas realidades e, por meio de conceitos como os de gamificação, competências digitais (Literacia de Mídia e Informação) e de bons jogos digitais, procurou-se traçar um percurso teórico e sustentar a proposta, ora realizada.

Pudemos perceber que o diálogo entre as possibilidades midiáticas e a Educação Física é viável por meio de estratégias, a exemplo da gamificação, que demonstrou ser uma possibilidade de ressignificar atividades previamente realizadas, de modo a levantar outros debates e outras perspectivas para práticas já consagradas no universo da Educação Física, como os esportes e os jogos. O uso de estratégias que privilegiam conceitos advindos da gamificação como contagem de pontos, diretamente relacionadas aos níveis e bonificação dos jo-

gadores por seu desempenho, o acréscimo de desafios ou de tarefas como estímulos aos mesmos pode ser percebido nas atividades práticas sugeridas.

Observar o engajamento dos professores na realização das atividades, bem como seus comentários no que diz respeito às interações, nos transmite a ideia de que o processo de gamificação pode realmente ajudar e motivar indivíduos a realizar atividades em grupo, afirmando a possibilidade de trabalho com os jogos digitais que são cada vez mais consumidos e podem, sim, fazer parte do ambiente escolar como parte da cultura daqueles que o habitam.

O uso de dispositivos digitais deixou clara a necessidade de os professores reconhecerem e desenvolverem suas competências digitais, não só para articular suas necessidades na busca de informações, mas também para compreender o papel que as plataformas digitais têm na realidade atual, tanto para os docentes quanto para os discentes. A sugestão do uso de *QR Codes* foi um dos exemplos possíveis para o entendimento de suas possibilidades, assim como a combinação de tarefas práticas corporais junto ao manuseio de dispositivos e gadgets variados, ambas podendo ser entendidas como formas de aproximação dos professores com as realidades seus alunos.

Assim, por meio dessa apresentação de experiências na formação continuada de professores do município do Natal/RN, bem como dos desafios propostos para o desenvolvimento em salas de aulas, acreditamos colaborar para o acionamento da estratégia da gamificação com o apoio dos “Bons Jogos” (GEE, 2009).

Buscar o compromisso dos alunos e professores (identidade), possibilitando a participação de todos os envolvidos (interação); criar um ambiente favorável com as adaptações necessárias para que seja possível a sua realização (produção customizada), trazendo problemas



com diferentes níveis de dificuldades dentro de um contexto comum (desafio e contextualização); e orientar auxiliando e possibilitando que os participantes joguem (performance anterior à competência) foram algumas das preocupações na elaboração das propostas.

Com isso, espera-se que todos os interessados possam continuar debatendo conceitos, mas que também apliquem essas e outras propostas em suas aulas, de modo que a roda das possibilidades pedagógicas continue girando com cada vez mais possibilidades encontradas no contexto das práticas pedagógicas da Educação Física escolar, bem como no diálogo com outras experiências apresentadas por diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

COSTA, A. Q. **Comunicação e Jogos Digitais em ambientes educacionais: Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física da cidade de São Paulo**. 2017. 257f. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CRUZ JUNIOR, G. **Eu jogo, tu jogas, nós aprendemos: experiências culturais eletrolúdicas no contexto do ciberespaço**. 2012. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2012.

CRUZ JUNIOR, G. Burlando o círculo mágico: o esporte no bojo da gamificação. In: **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 941-963, jul./set., 2014.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GEE, J. P. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, p. 167-178, 2009.

UNESCO. **Glossário de terminologia curricular**. Bureau Internacional de Educação da Unesco (UNESCO-IBE) e Representação da Unesco no Brasil. UNESCO, 2016.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KAPP, K. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. Pfeiffer, 2012.

KENT, S. L. **The ultimate history of video game: from Pong to Pokémon - the story behind the craze that touched our lives and changed the world**. Roseville, US: Three Rivers Press, 2001.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34. 1999.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos: principais conceitos: volume 1**. Tradução de Edson Furmankiewicz. São Paulo: Blucher, 2012.

SOUSA, D. Q. O. *et al.* Esporte orientação: relato de experiência pedagógica no ensino médio. In: **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis: Editora Tribo da Ilha, v. 6, n. 2, p. 88-100, set. 2015.

WILSON, C. *et al.* **Media and information literacy curriculum for teachers**. Paris, France: UNESCO, 2011.

ZICHERMAN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design implementing game mechanics in web and mobile apps**. Sebastopol: O'Reilly, 2011.

A obra investe no diálogo entre os saberes sistematizados no campo da Educação e aqueles difratados nos meios de comunicação, partindo de um momento social impregnado pela cultura midiática. Nesse sentido, o texto relata e discute a tematização da mídia-educação entre os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino da cidade do Natal/RN, problematizando os limites e possibilidades do diálogo entre os discursos midiáticos e os conteúdos escolares. A obra é fruto de uma parceria entre o Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM) e a Secretaria de Educação (SME) do Município do Natal. Ao discutir conceitos como comunicação, narrativa, mediação e gamificação, cada sessão relata alguns encontros entre conceitos e professores para pensar a melhoria da formação continuada de professores em Educação Física a partir da possibilidade de construção de propostas de ensino.

