
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE
ÁREA DE PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA**

**MÍDIAS E JOGOS:
DO VIRTUAL PARA UMA EXPERIÊNCIA CORPORAL EDUCATIVA**

ALAN QUEIROZ DA COSTA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade (Área de Pedagogia da Motricidade Humana).

Novembro - 2006

MÍDIAS E JOGOS:
DO VIRTUAL PARA UMA EXPERIÊNCIA CORPORAL EDUCATIVA

ALAN QUEIROZ DA COSTA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade (Área de Pedagogia da Motricidade Humana)

RIO CLARO
Estado de São Paulo-Brasil
Novembro / 2006

MÍDIAS E JOGOS:
DO VIRTUAL PARA UMA EXPERIÊNCIA CORPORAL EDUCATIVA

ALAN QUEIROZ DA COSTA

Orientador: MAURO BETTI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade (Área de Pedagogia da Motricidade Humana)

RIO CLARO
Estado de São Paulo-Brasil
Novembro / 2006

796.07 Costa, Alan Queiroz da
C837m Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal
educativa. / Alan Queiroz da Costa. – Rio Claro : [s.n.], 2006
190 f : il., figs., gráfs., quadros

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Mauro Betti

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Virtualização.
3. Atualização. 4. Educação física escolar. I Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI – Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

Dedico este trabalho ao meu orientador, Prof. Mauro Betti, por acreditar nessa proposta e, à educadora, amiga e amante Clarissa, por me mostrar novas formas de aprender, principalmente com o coração. E a ambos pela paciência...

AGRADECIMENTO

Acredito que o momento do agradecimento seja um dos mais difíceis, devido ao risco de cometer alguma injustiça. Sendo assim, inicio agradecendo a todos aqueles que, de alguma forma, participaram da construção e efetivação dessa conquista pessoal.

À professora Cintia Schultz Coimbra pelo apoio e incentivo desde a inscrição no curso.

Aos amigos da família CAD (Esporte Clube Pinheiros), pela alegria e motivação, me fazendo crescer pessoal e profissionalmente.

Aos professores Antonio Joaquim Severino, Leila M. B. Albuquerque, Gisele M. Schwartz e Alfredo Feres Neto pela oportunidade de aprendizado e ensinamentos que muito me ajudaram.

A toda equipe da Seção de Pós Graduação que sempre me atenderam com atenção e disposição.

Aos amigos de turma em cada disciplina cursada, pelo convívio e troca de idéias.

Aos meus “inquilinos” Luis Fernando “Doug” e “Jana” Terra pelo acolhimento e amizade conquistada.

Aos diretores, professores e alunos das Escolas visitadas, sem os quais esse trabalho não teria sentido.

Aos amigos Sidney Togumi, Mary Meirelles e Archimedes Moura pela filmadora, filme e videogame respectivamente.

Aos meus pais, Aleci e Clarice, meu irmão, Alencar, e Tânia, por me apoiarem e sempre estarem ao meu lado.

Ao professor Mauro Betti, orientador, educador e, agora amigo, por me aceitar como seu orientando e acreditar na minha capacidade. Espero podermos continuar trabalhando... juntos...

À minha namorada Clarissa, pela paciência e apoio, principalmente nos momentos finais, pela energia e eficiência com que me fez produzir.

A todos vocês, muito obrigado!

Alan Queiroz da Costa

RESUMO

A virtualização do corpo no esporte-teleespetáculo e nos jogos eletrônicos, bem como as repercussões desse fenômeno na cultura corporal de movimento contemporânea, já foi identificada por alguns estudiosos. Como evidência do impacto das mídias sobre as crianças, nas aulas de Educação Física na escola, os alunos não conseguem se “desligar” do último episódio do desenho animado que assistiram na TV. Por outro lado, as crianças apropriam-se das imagens e conteúdos televisivos, transformando-os em estruturas lúdicas que sustentam suas brincadeiras. A *problematização pedagógica* que, então, aqui apresentamos é se a Educação Física não deveria levar em conta tal fenômeno de modo privilegiado, *atualizando* seus projetos educativos, valendo-se do interesse das crianças e jovens pelas mídias e novas TICs, em favor de seus propósitos educacionais. Assim, o *objetivo* desse trabalho foi analisar as possibilidades pedagógicas do processo de virtualização do jogo presente nas mídias e TICs, propondo a transformação/transferência do virtual/virtualidade em uma experiência corporal educativa na escola, atualizada sob a forma de jogos que possam ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física, a partir dos “jogos virtuais” que são de conhecimento dos alunos, seja a partir de filmes, brinquedos, desenhos animados ou jogos de videogames e computadores. A experiência desenvolvida permitiu o rompimento da necessidade de brincar com objetos passando para o brincar com os outros, apesar que, de certa forma, brincamos com um “brinquedo virtual”, porém de forma criativa. Os resultados obtidos identificaram a percepção da influência das mídias na vida cotidiana e escolar dos alunos, a aprendizagem de habilidades, estratégias e atitude cooperativa envolvidas no jogo e a valorização da participação dos alunos, no que diz respeito à apresentação, discussão e implementação de mudanças nas regras do jogo. A utilização do filme, assim como do videogame, demonstraram a facilidade na aprendizagem e no desenvolvimento do jogo “Quadribol” nas aulas “práticas”, apontando a importância da participação de todos os envolvidos no processo. A linguagem própria e universal, tanto dos videogames e das mídias, quanto das crianças,

podem servir de embasamento para a constituição de uma pedagogia específica no trato com as modalidades “virtualizadas” dos jogos e esportes. Por fim, alertamos para a necessidade de os educadores estarem atentos para não se tornarem vulneráveis frente às linguagens e conhecimentos tecnológicos que são facilmente dominados pelos alunos.

Palavras-chave: Mídias, jogos, virtualização, atualização, educação física escolar.

ABSTRACT

The body virtualization in the telespetacle – sport and electronics games as the repercussion of these facts on contemporaneous moving body's cultures have been identified by some studies. As evidence of the impact of the medias about children, in Physical Education classes, at school, the pupils do not obtain “disconnect themselves” of the last episode of the livened up drawing who had attended in the TV. On the other hand, the children assume of the images and televising contents, transforming them into playful structures that support its tricks. The pedagogical problem that, we present here is if the Physical Education would not have to take in account such phenomenon in privileged way, bringing up to date its educative projects, using the interest of the children and young for the new medias and “TICs” for its educational intentions. The objective of this work was to analyze the pedagogical possibilities of the virtualization process of the present game in medias and “TICs”, being considered the transformation/transference of virtual/virtuality in a potentiality in an educative corporal experience in the school brought up to date under the form of games that can be developed in Physical Education classes, from the “virtual games” that are of knowledge of the pupils, either from livened up films, toys, drawings or games of videogames and computers. The developed experience allowed the disruption of the necessity to play with objects passing to play it with the others, despite that, of certain form, we play with a “virtual toy”, however of critical and creative form. The gotten results had identified the perception of the influence of the medias in the daily and pertaining to school life of the pupils, the involved learning of abilities, strategies and cooperative attitude in the game and the valuation of the participation of the students, in what it says respect to the presentation, quarrel and implementation of changes in the rules of the game. The use of the film, as well as of the videogame, had demonstrated the easiness in the learning and the development of the game “Quidditch” in “the practical” lessons, pointing the importance of the participation of all involved ones in the process. The proper and universal language, as much of the videogames and the medias, how much of the children, they can serve of

basement for the constitution of a specific pedagogue in the treatment with “the virtualized” modalities of the games and sports. Finally, we alert the necessity of the educators to be intent for not becoming vulnerable front the languages and technological knowledge that easily are dominated by the pupils.

Key Words: Medias, games, virtualization, update, school physical education

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1 – Conteúdos previstos no planejamento da EPA	78
Quadro 2 – Conteúdos acrescentados ao planejamento da EPA e também aplicados na EPU	79
Quadro 3 – Modelos de jogos eletrônicos citados pelos alunos da EPA	90
Quadro 4 – Modelos de jogos eletrônicos citados pelos alunos da EPU	90
Quadro 5 – Jogos eletrônicos que os alunos da EPA e EPU mais gostam ...	91

LISTA DE FIGURAS

	Página
FIGURA 1 – Pacmanhattan	51
FIGURA 2 – Pacmanhattan – Mapa do 3º jogo teste	51
FIGURA 3 – Pacmanhattan – Revisão do mapa do 3º jogo teste	51
FIGURA 4 – Pacmanhattan – Mapa do 4º jogo teste	52
FIGURA 5 – Pacmanhattan – Comunicações entre os jogadores	52
FIGURA 6 – Capa do Filme “Harry Potter e a Pedra Filosofal”	66
FIGURA 7 – Capa do Jogo “Copa do Mundo de Quadribol” e videogame PlayStation2	67
FIGURA 8 – Esquema do jogo “Quadribol”	77
FIGURA 9 – Explicação sobre o questionário – turma 1	95
FIGURA 10 – Turma 1 jogando “Quadribol”	98
FIGURA 11 – Arcos presos com tira de borracha extensora – turma 1	102
FIGURA 12 – Turma 2 assistindo ao filme	105
FIGURA 13 – Turma 2 jogando “Quadribol”	110
FIGURA 14 – Discussão sobre o filme – turma 3	112
FIGURA 15 – Divisão das equipes - turma 3	115
FIGURA 16 – Turma 3 jogando “Quadribol”	117
FIGURA 17 – Pegadores em ação - turma 3	120
FIGURA 18 – Explicação sobre o videogame	123
FIGURA 19 – Jogando videogame na aula de Educação Física	127
FIGURA 20 – Discussão sobre a aula com videogame	128
FIGURA 21 – Escolha das equipes com o “Chapéu Seletor”	129
FIGURA 22 – Equipe comemorando sua vitória	131
FIGURA 23 – Discussão em sala de aula sobre o jogo “Quadribol”	138

LISTA DE GRÁFICOS

Página

Gráfico1 - Equipamentos eletrônicos mais consumidos (7 vezes por semana) de acordo com os interesses dos alunos da EPA	88
Gráfico2 - Equipamentos eletrônicos mais consumidos (7 vezes por semana) de acordo com os interesses dos alunos da EPU	88
Gráfico 3 – Quantidade de alunos da EPA que jogam jogos virtuais	89
Gráfico 4 – Quantidade de alunos da EPU que jogam jogos virtuais	90

SUMÁRIO

	Página
1 INTRODUÇÃO: ESCOLHENDO O JOGO	1
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PREPARANDO O CAMPO DO JOGO ..	9
2.1 Sobre o virtual	9
2.1.1 <i>O processo de virtualização – atualização</i>	9
2.1.2 <i>Interação e integração – o ciberespaço</i>	14
2.1.3 <i>O advento da cibercultura</i>	19
2.2 A virtualização, o esporte e a educação física	23
2.3 As mídias e a cultura lúdica infantil	30
2.3.1 <i>Entendendo a cultura lúdica infantil</i>	36
2.4 A educação na cibercultura	41
2.4.1 <i>Uma relação diferente com o saber</i>	42
2.4.2 <i>Inteligência coletiva</i>	43
2.4.3 <i>Educação e os games</i>	46
2.5 Possibilidades	53
3 METODOLOGIA: DEFININDO AS REGRAS DO JOGO	55
3.1 Pesquisa-ação e educação escolar	59
3.2 Pesquisa de campo	65
3.2.1 <i>Os procedimentos</i>	65
3.2.2 <i>Os professores e as escolas</i>	70
3.2.3 <i>As reuniões</i>	73
3.2.4 <i>As aulas</i>	74
3.2.5 <i>Descrição do jogo quadribol</i>	76
3.2.6 <i>Adaptação ao planejamento das escolas</i>	77
3.2.7 <i>Roteiro de discussão para as aulas e tarefas sugeridas</i>	79
3.2.7.1 <i>Para aulas com exibição de trechos do filme “Harry Potter” ..</i>	79
3.2.7.2 <i>Para aulas com videogame</i>	82

4 RESULTADOS: JOGANDO O JOGO	85
4.1. Comentários iniciais	85
4.1.1 Questionário sobre o consumo das mídias	87
4.2. Descrição e comentários das aulas filmadas e tarefas realizadas pelos alunos	92
4.2.1 EPA: turma 1	92
4.2.1.1 <i>Primeira aula</i>	92
4.2.1.2 <i>Segunda aula</i>	96
4.2.1.3 <i>Terceira aula</i>	98
4.2.2 EPA: turma 2	102
4.2.2.1 <i>Primeira aula</i>	102
4.2.2.2 <i>Segunda aula</i>	105
4.2.2.3 <i>Terceira aula</i>	106
4.2.3 EPA: turma 3	111
4.2.3.1 <i>Primeira aula</i>	111
4.2.3.2 <i>Segunda aula</i>	114
4.2.3.3 <i>Terceira aula</i>	116
4.2.4 EPU: turma 1	121
4.2.4.1 <i>Primeira aula</i>	121
4.2.4.2 <i>Segunda aula</i>	125
4.2.4.3 <i>Terceira aula</i>	133
4.2.4.4 <i>Quarta aula</i>	135
4.3 Comparação das aulas na EPA e na EPU	141
4.4 Entrevista de avaliação com os professores	143
4.4.1 Sobre as contribuições do contato com o embasamento teórico .	143
4.4.2 Sobre o trabalho desenvolvido.	145
4.4.3 Sobre o aprendizado dos alunos.	147
4.4.4 Sobre as possibilidades e sugestões de continuidade do trabalho	149
5 CONCLUSÕES: PLACAR FINAL	152

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	157
APÊNDICES	164
APENDICE 1 - QUESTIONÁRIO DE HÁBITOS DE CONSUMO DAS MÍDIAS	165
APENDICE 2 - CARTAS DE APRESENTAÇÃO PARA ESCOLAS	166
APENDICE 3 - CARTAS DE APRESENTAÇÃO PARA EPA	167
APENDICE 4 - RESUMO DO PROJETO – COMPLEMENTO DAS CARTAS DE APRESENTAÇÃO PARA ESCOLAS (EPU e EPA)	168
APENDICE 5 - TRANSCRIÇÃO LITERAL DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS TAREFAS ESCRITAS PROPOSTAS - EPA – TURMA 1 – TAREFA 1	169
APENDICE 6 - TRANSCRIÇÃO LITERAL DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS TAREFAS ESCRITAS PROPOSTAS - EPA – TURMA 1 – TAREFA 2	170
APENDICE 7 - TRANSCRIÇÃO LITERAL DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS TAREFAS ESCRITAS PROPOSTAS - EPA – TURMA 2 – TAREFA 1.....	171
APENDICE 8 - TRANSCRIÇÃO LITERAL DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS TAREFAS ESCRITAS PROPOSTAS - EPA – TURMA 2 – TAREFA 2	172
APENDICE 9 - TRANSCRIÇÃO LITERAL DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS TAREFAS ESCRITAS PROPOSTAS - EPA – TURMA 3 – TAREFA 1	173
APENDICE 10 - TRANSCRIÇÃO LITERAL DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS TAREFAS ESCRITAS PROPOSTAS - EPA – TURMA 3 – TAREFA 2	174
APENDICE 11 - TRANSCRIÇÃO LITERAL DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS TAREFAS ESCRITAS PROPOSTAS - EPU – TURMA 1 – TAREFA 1	175

APENDICE 12 - TRANSCRIÇÃO LITERAL DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS TAREFAS ESCRITAS PROPOSTAS EPU – TURMA 1 – TAREFA 2	176
APENDICE 13 - SINOPSE DA EDIÇÃO DO FILME “HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL”	177
APENDICE 14 - SINOPSE DO JOGO PARA PS2: “COPA DO MUNDO DE QUADRIBOL”	178
APENDICE 15 - INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA DE BRUXOS DE HOGWARTS	179
APENDICE 16 – INFORMAÇÕES SOBRE OS LIVROS DO HARRY POTTER	180
APENDICE 17 – INFORMAÇÕES SOBRE OS FILMES DO HARRY POTTER	187
APENDICE 18 – DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS DA EPA e EPU	189
APENDICE 19 – DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS DOS PROFESSORES DA EPA e EPU	190

1 INTRODUÇÃO: ESCOLHENDO O JOGO

Não é de hoje que temos recebido, por parte dos mais diferentes meios de comunicação, diversas influências acerca de como devemos agir, o que devemos fazer, que comportamento devemos ter, o que devemos consumir. Sabemos, também, que ninguém é obrigado a seguir tais influências ou normas propostas, mas findamos por nos tornar fracos diante da enorme avalanche de informações a que somos submetidos pelas mídias.

Nessa batalha ferrenha entre quem consegue influenciar mais seus “receptores”, as mídias alcançam desde as crianças até os mais idosos. Aqui se poderia dizer que esses receptores não são tão ingênuos assim, a ponto de aceitar tudo que vêem, lêem e ouvem. Contudo, a lógica das mídias atende primordialmente aos interesses econômicos, pressupõe o que o público quer, e só lhe oferece isso, portanto, essas mesmas mídias não tem como saber se o público gostaria de outra coisa. Brougère (1995) afirma que, particularmente, a cultura lúdica das crianças sofre grande influência da televisão, a qual transforma sua vida e cultura geral nas referências que disponibiliza.

Com velocidade cada vez maior, enormes quantidades de informações nos cercam e circulam diariamente por meio das mídias, entendidas estas, tanto como meios de comunicação de massa – tais como rádio, televisão, jornais e revistas – que permitem a um número relativamente pequeno de pessoas comunicarem-se, rápida e simultaneamente, com um grande número de pessoas (BETTI, 1998), quanto às chamadas “novas tecnologias de informação/comunicação” – as TICs –, entre as quais se sobressai a Internet.

Ao refletir sobre essa problemática e, correlativamente, a respeito da minha prática pedagógica como professor, percebi que nós, também, na condição de educadores, podemos influenciar os nossos “receptores” (alunos), já que “ninguém recebe/percebe do mesmo modo as mesmas mensagens” (ROCCO apud FIGUEIREDO, 1999, p.59).

Já Jones (2004), com base na relação “fantasia X mídia X violência”, discorre sobre os estímulos à imaginação das crianças, proporcionados pelas imagens e cenas fantásticas das lutas e aventuras de seus personagens televisivos ou de jogos de videogames favoritos. Ele alerta, também, para a necessidade de os adultos e educadores avaliarem esse fenômeno sem preconceitos, atentando para o que as crianças já descobriram:

As crianças querem ser fortes e felizes ao mesmo tempo em que se sentem seguras. Se prestarmos atenção, veremos que as fantasias delas expressam o que acham que precisam atingir. Mas precisamos olhar além de nossas expectativas e interpretações adultas e enxergá-las através dos olhos de uma criança. Primeiro, precisamos começar a desembaraçar os medos que nos impedem de fazê-lo.(JONES, 2004, p. 23)

Para Brougère (1995), seja nos conteúdos, nas personagens ou nas tramas, as imagens transmitidas pela televisão são apropriadas pelas crianças, as quais não assistem e recebem passivamente as mensagens fornecidas, mas transformam essa informação em estruturas lúdicas que sustentam suas brincadeiras, muitas vezes, até reproduzindo cenas da vida cotidiana.

Como evidência do impacto das mídias sobre as crianças, nas aulas de Educação Física na escola, os alunos não conseguem se “desligar” do último episódio do desenho animado que assistiram na TV, ou não se contêm de ansiedade esperando pelo próximo número da revista, que trará mais cartas para seu “exército de monstros e heróis”, como, por exemplo, nos diversos jogos do Pokémon, Yu-Gui-Oh, Bey Blade e Harry Potter¹. Muitos dados e informações sobre os jogos ou desenhos animados são memorizados pelas crianças, as quais interrompem o que quer que estejam fazendo quando entra em cena alguma novidade a respeito do assunto. Tal situação lembra as palavras de Babin e Kouloumdjian (1989, p. 26), para quem a baixa da atenção e da capacidade de concentração das crianças e jovens, que é apontada como consequência da ação da mídia, só vale para conceitos abstratos, para discursos desprovidos de ritmos, imagens, sons, vibrações, “mas não para a

¹Todos os jogos citados apresentam-se na forma de brinquedos, filmes e desenhos animados, criados e modificados de acordo com características próprias:

Pokémon (ou Pocket Monsters) - pequenos monstros que, após receberem o treinamento e passarem por diversas batalhas, podem evoluir sua forma; o objetivo dos treinadores é tornarem-se Mestre Pokémon.

Yu-Gui-Oh - jogo de cartas, cujos participantes escolhem diferentes criaturas místicas e se atacam em duelos mágicos e selvagens.

Bey Blade - brinquedo parecido com um pião, porém mais “tecnológico”, cuja regra básica é jogar o oponente pra fora da cuia denominada Beystadium, ou então fazer o adversário parar de girar.

Harry Potter - personagem principal de uma série de livros; filho de bruxos, criado por seus tios, descobre sua real descendência e ingressa em uma “Escola de Bruxo” onde vivencia diversas aventuras.

televisão (...), mas não para ler uma história em quadrinhos, nem para responder a uma aula auxiliada por um computador”.

Camargo (1998, p. 41) apresenta dados sobre as formas de diversão predominantes nas sociedades urbanas, com base em pesquisas de mercado realizadas desde o início do século XX, em diversas cidades da Europa e das Américas (inclusive o Rio de Janeiro), apontando a predominância do lazer doméstico:

O tempo livre é, em geral, consumido na sua maior parte dentro de casa. Desse tempo livre doméstico, quase metade é ocupada pelos chamados meios de comunicação de massa. Uma criança hoje passa mais tempo diante da televisão do que nos bancos da escola.

Segundo a Revista “Veja” (CARELLI, 2003, p. 92) os videogames, nos EUA, estão ocupando o tempo que no passado era dedicado à música e ao cinema, e explica esse sucesso em termos da velocidade com que se lançam novos “games”, os quais incorporam avanços tecnológicos que permitem interatividade e alta qualidade na simulação da realidade, fazendo com que o divertimento seja interessante para todas as faixas etárias. A matéria indica, ainda, a estimativa de que existam pelo menos três milhões de brasileiros que freqüentem as “LANs” (*Local Area Network*) - lojas que se jogam em diversos tipos de “games” conectados à rede da internet.

Pesquisas realizadas do Instituto Brasileiro de Opinião Pública Estatística (IBOPE) atestam a grande quantidade de pessoas que faz uso das mídias cotidianamente. A primeira delas (MIDIATIVA, 2005), sobre os canais da TV paga de maior alcance entre o público no ano de 2004, mostra que, no

segmento infanto-juvenil (dos 4 aos 17 anos), ao longo das 24h do dia, os canais de TV por assinatura apresentam um alcance diário médio de 56,7%, o que significa que 497 mil pessoas por dia gastam, em média, 2h20min assistindo à TV paga nas seguintes praças: grande São Paulo, grande Rio de Janeiro, Porto Alegre, Curitiba, Belo Horizonte e Distrito Federal, totalizando 4,2 milhões de indivíduos. A segunda pesquisa (IBOPE, 2005) afirma que, em fevereiro de 2005, 11 milhões de brasileiros “navegaram” pela “web” a partir de suas casas, um número 3,5% maior que o mês anterior. Analistas desse Instituto afirmam que a maior utilização de serviços foi a de setores da Internet que possibilitam a comunicação entre o internauta e seus pares:

Esse maior uso das ferramentas de comunicação na Internet brasileira é um fenômeno que já observamos há algum tempo, e coloca o usuário brasileiro entre os que mais as usam, entre todos os países que medimos. Por exemplo, no caso das mensagens instantâneas, o Brasil é o primeiro no ranking, com 60,2% de usuários residenciais usando tal ferramenta, seguido da Espanha, com 56%. Também entre os usuários de webmail residencial, nosso país é o líder entre todos os países monitorados pelo Nielsen//NetRatings (empresa formada pela joint-venture entre o IBOPE e a ACNielsen, com mais de 200 mil colaboradores em todo mundo), com 68,3%, seguido pela França, com 54,3% de alcance residencial.(IBOPE, 2005)

Esse fenômeno influencia não só as atividades realizadas em contextos de lazer ou no tempo livre, mas também as relações humanas, que a partir de agora podem passar por uma tela (seja ela da TV ou do computador), e ter seus diálogos codificados (teclados ou mesmo transmitidos por ondas eletromagnéticas dos aparelhos de celulares), gerando um movimento que Lévy (1996) chama de *movimento geral de virtualização*, fruto do advento das novas tecnologias de informação/comunicação, que está modificando diversas

esferas da vida humana, como o trabalho e o lazer. Pode-se agora falar em um *conteúdo virtual* do lazer (SCHWARTZ, 2003).

A *problematização pedagógica* que, então, aqui apresentamos é se a Educação Física não deveria levar em conta tal fenômeno de modo privilegiado, *atualizando* seus projetos educativos, valendo-se do interesse das crianças e jovens pelas mídias e novas TICs, em favor de seus propósitos educacionais.

Cabe-nos, como educadores, a responsabilidade de avaliar se a proposta pedagógica que adotamos está sendo eficiente e prazerosa para os alunos, no intuito de garantir maiores possibilidades de aprendizado e desenvolvimento. Nesse sentido, Ferrés (1996) aponta como a televisão, por exemplo, pode atuar como um “combustível” para a motivação. Argumenta este autor que não há aprendizagem sem motivação, e a principal diferença entre televisão e escola reside no fato de que a primeira possui grande capacidade de sedução, mas com risco de despersonalização, enquanto a escola possui “uma vontade manifesta de personalização, mas quase nenhuma capacidade de fascínio”. Ainda para este autor, ao incorporar a televisão à sala de aula, integrada a um modelo de comunicação ativa, será aproveitado o que cada um oferece de melhor, deixando de lado suas limitações, e assim, “o fascínio será um veículo de personalização” (FERRÉS, 1996, p. 98).

Acreditamos que essa percepção de Ferrés, restrita à TV, pode ser ampliada para a Internet e os jogos de videogame, percepção esta que é compartilhada por Feres Neto (2001), Alves (1998), Alves e Silva (2001), Alves (2004) e Alves, Guimarães, Oliveira e Rettori (2004).

As possibilidades de utilização das mídias e novas TICs como conteúdos e estratégias a serem explorados pela Educação Física surgem da mesma forma que os “pop ups” das páginas da internet, e não só na rede mundial de computadores, mas também na televisão, nos jogos de videogames, e em todos os demais produtos feitos sob medida para um público que também é nosso, as crianças. Cabe a nós, educadores, procurar alternativas para nos valer, de modo pedagogicamente apropriado aos nossos interesses, de toda essa oferta.

Tratando-se especificamente de propostas que utilizam as mídias como ferramentas pedagógicas na Educação Física escolar, temos em Feres Neto (2001), Zylberberg (2003) e Betti (2003) exemplos de trabalhos comprometidos com as relações entre as mídias (incluindo a Internet) e a cultura corporal de movimento, no intuito de indicar novas possibilidades de intervenções pedagógicas. Tais possibilidades juntam-se aos muitos estudos e propostas pedagógicas relativas ao ensino de jogos e esportes, as quais estão ao nosso alcance para serem adaptadas e experimentadas.

Por essas razões, entendo, conforme Betti (2003, p.135), que é necessário avançar um pouco mais e enfrentar “os desafios e perigos que cercam as mídias do ponto de vista pedagógico”. Para tal, é necessário investir em estudos e experiências no contexto escolar, no ensejo de transformar a “virtualidade” em “atualidade”, sob a forma de vivências corporais.

Assim, o *objetivo* desse trabalho é analisar as possibilidades pedagógicas do processo de virtualização do jogo presente nas mídias e TICs, propondo a transformação/transferência do virtual/virtualidade em uma

experiência corporal educativa na escola, sob forma de jogos que possam ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física, a partir dos “jogos virtuais” que são de conhecimento dos alunos, seja a partir de filmes, brinquedos, desenhos animados ou jogos de videogames e computadores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PREPARANDO O CAMPO DO JOGO

2.1 Sobre o virtual

2.1.1 O processo de virtualização - atualização

Embora o senso comum tenda a entender “virtual” como “não estar presente”, tal não quer dizer “não existência”. É o que Lévy (1996, p. 15) nos esclarece quanto ao que é “virtual” e o que é “real”, dois conceitos que, na verdade, para ele não se opõem:

A palavra virtual vem do latim medieval virtualis, derivado por sua vez de virtus, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado, no entanto à concretização efetiva ou formal. A árvore está virtualmente presente na semente. Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes.

O virtual tende a atualizar-se; já a denominação “virtualização” refere-se ao processo inverso, do atual para o virtual. Tendo a atualização como uma criação, invenção, a partir de uma configuração dinâmica, de qualidades novas, transformação de idéias que, por sua vez, vai alimentar o

virtual, a utilização de dois pares de termos facilita o entendimento dessa relação, como faz Lévy (1996); na relação de substância, o *possível* se opõe ao *real*, e na relação de acontecimento, o *virtual* se opõe ao *atual*. Quer dizer:

O real, a substância, a coisa, *subsiste* ou resiste. O possível contém as formas não manifestas, ainda adormecidas: ocultas no interior, essas determinações *insistem*. O virtual (...) não está aí, sua essência está na saída: ele *existe*. Enfim, manifestação de um acontecimento, o atual *acontece*, sua operação é a *ocorrência*. (LÉVY, 1996, p.137)

Utilizando o exemplo dado pelo autor, se virtualizarmos as relações de organização de uma empresa (livro ponto, presença física, horário de trabalho, etc), substituindo-as por relações de uma rede eletrônica de comunicações e programas de cooperação, a organização (atual) que acontecia, deixará de existir e a virtualização criará um “vazio motor”; contudo, não se trata de uma desrealização, mas, ao contrário, a criação de uma nova realidade, que passará a existir.

A *atualização* pode ser entendida, então, como a criação de uma nova realidade, a solução para um problema de forma criativa e colaborativa muitas vezes, “uma produção de qualidades novas, uma transformação de idéias, um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual” (LÉVY, 1996, p. 17). Essa alimentação do virtual significa que, ao estarmos vivendo uma determinada situação, produzimos e criamos soluções, vivendo situações sobre aquele determinado momento, e assim produzimos aquilo que nos é necessário.

Vamos supor as situações que envolvam uma competição esportiva de basquete, por exemplo. Os atletas, o técnico da equipe, os

repórteres, o próprio público, durante o jogo, vivenciam todos os acontecimentos em seu determinado local e momento e, vinculados a esses condicionantes, podemos dizer que é um acontecimento *atual*. Quando os jogadores e técnico recebem informações estatísticas sobre a equipe adversária ou os repórteres passam a produzir notícias e comentários sobre a partida e os transmitem ao público, podemos dizer que passa a existir a *virtualização* do acontecimento.

Retomando os exemplos citados, tanto no jogo de basquete quanto nas relações de uma empresa, a desterritorialização e a velocidade com que as informações passam a ser transmitidas complementam o que Lévy (1996, p. 24) chama de “efeito Moebius²”, isto é, a passagem do interior ao exterior e vice versa. O jogador não sabe somente as informações pertinentes à sua atuação em quadra, mas também, o que o seu adversário poderá fazer, o técnico passa a influenciar não só a sua equipe, mas suas táticas também influenciam como a equipe adversária deverá atuar, o repórter não é só um reprodutor / transmissor dos acontecimentos, mas também um comentarista que expressa suas opiniões que, por sua vez, serão de fundamental importância para que o público entenda o que está acontecendo e possa concordar ou discordar, formando seu juízo a respeito de todo acontecimento. Na empresa, o “trabalhador clássico”, que tinha sua sala, sua mesa, seus equipamentos eletrônicos (telefone, fax, computador, etc.) passa a ser o participante da empresa virtual, passa a compartilhar certo número de recursos

² Descoberta, em 1865, pelo matemático e astrônomo alemão August Ferdinand Moebius (1790-1868), a faixa de Moebius foi o embrião de um ramo inteiramente novo da matemática conhecido como topologia, o estudo das propriedades de uma superfície que permanecem invariantes quando a superfície sofre uma deformação contínua.

imobiliários, mobiliários, equipamentos e programas com outros funcionários. Tanto o telespectador como os teletrabalhadores transformam seus espaços privados em públicos e vice versa.

Para Lévy (1996, p.23) “a invenção de novas velocidades é o primeiro grau da virtualização”, quando começamos a ter espaços paralelos aos que costumávamos conhecer. Se antes as trocas e deslocamentos eram feitas com grande custo e, mesmo assim, vieram aumentando com o passar do tempo, agora com o aumento da comunicação, tornamo-nos nômades, agora “saltamos de uma rede para outra”, basta um click e já podemos saber coisas diferentes, ou mesmo, *estar* em locais diferentes. Em conclusão, para Lévy (1996, p. 11), “entre as evoluções culturais em andamento (...) – e apesar de seus inegáveis aspectos sombrios e terríveis, exprime-se uma busca de hominização (...) a virtualização constitui justamente a essência, ou ponta fina, da mutação em curso”.

Guatarri (1992, p. 169) argumenta no mesmo sentido, quando afirma que “o ser humano contemporâneo é fundamentalmente desterritorializado”. Argumenta este autor que a virtualização, apesar de gerar novas realidades, também corre o risco de gerar uma espécie de homogeneização, em decorrência dos novos padrões e tecnologias de comunicação. Ao tratar das relações de subjetividade envolvidas no processo de virtualização, Guatarri percebe que as vivências podem ser supridas pelas imagens trazidas pelas telas; ou seja, ao mesmo tempo em que nos envolvemos com as novidades e avanços tecnológicos, também podemos nos paralisar com os efeitos da globalização. Há possibilidades de intercâmbio de

tudo que circula nas redes das mídias (músicas, propagandas publicitárias, programas de informática etc), mas, ao mesmo tempo em que tudo se troca, tudo parece tornar-se paralisado – um paradoxo dos tempos atuais.

Virilio (1993) entende que o processo de virtualização traz conseqüências diferentes, pois a tela causa a perda da relação espaço – tempo. Nas cidades, “a forma urbana não é mais expressa por uma demarcação qualquer, uma linha divisória entre o aqui e o além (...), a entrada indica menos um ponto de passagem obrigatória do que um protocolo áudio-visual (...);” cria-se, sobre a estrutura já conhecida, um “falso dia eletrônico” (VIRILIO, 1993, p.10-11). Para esse autor, não mais existiria a noção de limites entre o dia e a noite, as fachadas das construções passam a não ter importância nas novas relações existentes, o que antes era uma confrontação de ruas e avenidas, de prédios e casas, agora torna-se interface homem-máquina. Ainda, para Virilio (1993, p. 23):

A partir de agora, assistimos (ao vivo ou não) a uma CO-PRODUÇÃO da realidade sensível na qual as percepções diretas e mediatizadas se confundem para construir uma representação instantânea do espaço, do meio ambiente. (...) A observação direta dos fenômenos visíveis é substituída por uma teleobservação na qual o observador não tem mais contato imediato com a realidade observada.

Essa idéia é complementada por Baudrillard (1993), porém com uma visão mais negativa. Para esse autor, as imagens televisivas, bem como as “imagens de síntese” (como as dos videogames), se autoproduzem sem nenhum referencial (real ou imaginário), são imagens sintéticas virtuais sem referência à história ou acontecimento, produzindo informações como

catástrofes: “sabemos que a mídia vive amplamente da catástrofe, da suculenta iminência da morte” (BAUDRILLARD, 1993, p.147).

Feres Neto (2001) manifesta-se a respeito desse conflito de idéias, quando critica o desequilíbrio entre o sensível e o inteligível apontado por Virilio. Concordando com a criação de novas realidades por parte da virtualização, Feres Neto questiona, contudo, essa inversão entre sensível e inteligível, quando não encontra argumentos suficientes que comprovem tal fato, apesar de concordar com o crescente aumento de tempo que as crianças e adultos passam na frente da televisão, computador, videogames.

Conforme aponta Feres Neto (2001), não seria correto enxergar o processo de virtualização somente com base em sua influência sobre a relação “sensível-inteligível”, mas lembrar que as interações entre o que é atual e o que é virtual extrapolam as barreiras de tempo e espaço, intensificando as sensações. O mesmo autor relembra ainda a argumentação de Lévy (1996): a passagem do atual ao virtual não se caracteriza como uma desrealização, mas como um vetor de criação de realidade. Mais ainda, “a virtualização reinventa uma cultura nômade, fazendo surgir um meio de interações sociais onde as relações se reconfiguram com um mínimo de inércia” (LÉVY, 1996, p.20).

Em decorrência desses entendimentos cabem, agora, esclarecimentos sobre o ciberespaço e a cibercultura.

2.1.2 Interação e integração – o ciberespaço

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

A diversificação e simplificação das interfaces, entendidas por Lévy (1999, p. 37) como todos os aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário, assim como os

progressos da digitalização, abrem uma extensão e multiplicação de pontos de entrada para o ciberespaço³, definindo este como:

o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores (...) incluindo o conjunto de sistemas de comunicação eletrônicos, na medida que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização.(LÉVY, 1999, p.92)

Lévy (1999, p.92) faz questão de destacar em sua definição a importância da “codificação digital” para vinculá-la ao caráter “plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, virtual da informação” como marca distintiva do ciberespaço. Essa amplitude conceitual demonstra a preocupação com a *interatividade* promovida pelo ciberespaço.

Kerckhove (1997) trata dos temas da interação e da integração na “Realidade Virtual” (RV). Para o autor, além da visão e da audição, a integração é “tato” (ligado à expressão latina “*tangere*” que quer dizer “tocar”), e apresenta três níveis de interação possíveis :

1. *INTERIOR. Hiperconcentração e aceleração do poder computacional.*
2. *EXTERIOR. Estandarização das redes de telecomunicações internacionais.*
3. *INTERATIVA. Interatividade biológica homem/máquina na RV. (KERCKHOVE, 1997, p. 73)*

Os dois primeiros níveis de integração propostos por Kerckhove (1997) têm seus correspondentes em Lévy (1999), com a infra-estrutura técnica

³ O termo “ciberespaço” apareceu pela primeira vez em 1984, em seu romance *Neuromance*, de William Gibson, no qual os heróis são capazes de entrar fisicamente num ambiente de dados para viver diversas aventuras (LÉVY, 1999; KERCKHOVE, 1997).

do virtual e a virtualização da comunicação⁴, mas o terceiro nível desperta especial interesse pelas relações que estabelece entre a *interação*, como uma ação que se exerce entre duas ou mais coisas/pessoas, reciprocamente ou não, e *integração*, como a possibilidade de tornar inteiro, completar, conforme aponta Ferreira (2004).

Le Breton (2003, p. 127), ao manifestar o que entende por ciberespaço, aborda a importância do corpo:

um modo de existência integral, com linguagens, culturas, utopias. Mundo real e imaginário, de sentidos e valores que só existem a partir do cruzamento de milhões de computadores que colocam provisoriamente em contato indivíduos afastados no tempo e no espaço e que, às vezes, nada sabem uns dos outros. Mundo onde as fronteiras se confundem e onde o corpo se apaga, onde o Outro existe na interface da comunicação, mas sem corpo, sem rosto, sem outro toque além daquele do teclado do computador, sem outro olhar, além do da tela.

No ciberespaço de Le Breton (2003, p.126), estamos livres de qualquer impedimento físico, pois a carne é substituída por dados mediados pelo próprio processo de virtualização, o “homem biológico” é uma “criatura obsoleta”, o nosso pensamento é o único que sobrevive. A comparação que Le Breton faz da mistura entre o homem e a máquina, “como água que se mistura à água”, transforma o ser humano, com seu corpo físico, em um corpo eletrônico, que se mistura ao “universo de dados” do ciberespaço de forma ilimitada e que nada pode deter.

Essa mudança superaria todos os problemas e situações, como as doenças, as deficiências físicas e até a morte, pois com o poder do

⁴ Ver, respectivamente, as páginas 31 e 85 de Lévy (1999).

pensamento poderíamos até sentir fisicamente esse novo mundo. Na verdade, essa superação seria uma consequência do favorecimento dos contatos com a supressão do corpo, “todo a priori é suprimido, qualquer incômodo, preconceito, timidez em relação ao outro (...), a comunicação é reduzida a sua função fática” (LE BRETON, 2003, p.129). Hoje, de certa forma já vivemos isso, com as salas de bate-papo na internet (“*chats*”), até com a criação de perfis e personalidades virtuais em *sites* de relacionamento.

Dando suporte à sua concepção do “homem biológico obsoleto”, Le Breton (2003, p. 127) utiliza-se de conhecimentos da robótica, para propor a superação dos entraves emocionais e culturais, solucionando o problema com um “scanner ideal, de alta resolução, transpondo numa fração de segundos todos os dados intelectuais e afetivos do indivíduo para uma nova morada, mais apropriada que o antigo corpo”. Ao sugerir a integração de mais um sentido à Realidade Virtual, Le Breton (2003, p.133), não exatamente integra o tato, como Kerckhove (1997), mas o converte em digital, com o teclado substituindo a pele, e o *mouse* substituindo a mão.

Esse cenário criado por Le Breton (2003) recai sobre o que chama “ironia do corpo”, pela qual reconhece que o homem só existe pelas formas corporais com que se apresenta e se coloca no mundo. As mudanças sugeridas mudariam também a forma como definiria sua humanidade, sua sociedade e todas as relações físicas, cognitivas e sociais. Talvez algumas fossem suprimidas e outras criadas, como já temos alguns indícios, e, apesar dessa abordagem de Le Breton (2003) apresentar uma mistura de fantasia e realidade, já vivemos parte disso com as virtualizações do corpo (LÉVY, 1996),

as intensificações das sensações do corpo e o imaginário coletivo, um novo contexto midiático (KERCKHOVE, 1997).

Resumidamente, o *ciberespaço* corresponde, então, a todos os meios de comunicação advindos das possíveis *interações e integrações* que a rede mundial de computadores permite (ou ainda vai permitir), somando-se a isso toda a infra-estrutura (física e material) que dá suporte a essa comunicação digital, além dos sujeitos que dela se utilizam e navegam pelas diferentes vias de acesso. Para completar, não podemos ignorar o oceano de informações que estão disponíveis e transbordam por essa mesma rede, atingindo espaços infinitos.

2.1.3 O Advento da Cibercultura

Kerckhove (1997, p.192) define cibercultura como “o resultado da multiplicação da massa pela velocidade”. Essa definição aparentemente, poderia nos levar a uma fórmula física ou matemática, mas a “massa” a que se refere é a “cultura de massas”, representada principalmente pela TV e pela publicidade sem limites.

Para Kerckhove (1997), o período entre os anos 60 e 70 foi definido pela *cultura de massas* devido à abrangência com que as informações atingiam a uma grande faixa da população e em todos os lugares. Essa possibilidade afetou todas as relações econômicas, mudando a forma como o mercado, as empresas e a sociedade agiam. Todas essas transformações, estão bem descritas no trabalho de Kerckhove (1997). As informações

transmitidas pela televisão, em sua maioria, são modificadas em função de seus interesses, seja por sua necessidade de abranger a maior quantidade de notícias no menor tempo possível, o que legitimaria suas necessidades, ou por imposições de seus controladores, gerando uma modificação também na realidade. Casos dessas “mudanças de realidade” são relatados por Kerckhove (1997, p. 171), com exemplos de documentários, filmes e reportagens⁵, com os quais o autor nos alerta sobre as armadilhas que a TV pode preparar, graças ao poderoso efeito que a tela projeta sobre seus espectadores, ou seja, “a televisão apresenta só as notícias que servem e se não servirem, os produtores farão com que sirvam”.

O período seguinte, que se inicia com a década de 1980, Kerckhove (1997, p.177) chama de “cultura da *velocidade* e das redes”, é marcado pela invasão dos microcomputadores nos lares, quando aquela anterior relação de recepção passiva passa a ter uma nova configuração, agora interativa e bidirecional. Todas as tendências empresariais e sociais, como ocorrido nas décadas anteriores, sofrem novamente mudanças, e o que prevalece agora é o imediatismo e a velocidade. A possibilidade de interação propiciada pelos computadores recupera um pouco da autonomia das pessoas em relação ao consumo compulsivo e aceitação passiva das informações que recebiam. O advento do ciberespaço abriu o caminho para as novas mudanças pelas quais, mais uma vez, as sociedades estão passando.

Para Kerckhove (1977, p.178) a década de 1990 trouxe uma “terceira era mediática”, na qual a cibercultura aparece como resultado das

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

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

Já Lévy (1999, p.111) entende que a essência paradoxal da cibercultura é ser universal sem totalidade, justificando a construção do ciberespaço na forma de um sistema de sistemas, “o sistema do caos”. A universalidade da cibercultura é explicada pelo autor a partir de três instâncias: o plano técnico, pela escrita e pelas mídias de massa.

No plano técnico, Lévy (1999) apresenta a discussão sobre os programas e componentes que utilizamos para nos comunicar com outros membros da “rede”. A padronização desse programa, agora em escala mundial, só é obtida quando é utilizado por um grande número de pessoas. Podemos exemplificar o caso dos *hardwares* (equipamentos) e *softwares* (programas) de computadores produzidos pela empresa Microsoft, e que são os mais utilizados. Porém, mais uma vez, como consequência das constantes mutações do ciberespaço, algumas novas marcas surgem, mas são devoradas por marcas dominantes, por princípios técnicos ou mesmo pela necessidade

que os usuários têm de querer se comunicar do seu computador a qualquer outro computador. Lévy (1999, p. 113) ainda lembra que a progressão do ciberespaço será sempre em direção à “integração, à interconexão, ao estabelecimento de sistemas cada vez mais interdependentes, universais e transparentes”, e aí estaria o valor da cibercultura, em sua universalidade, a interconexão entre informação, homem e máquina.

A primeira grande transformação da mídia foi a “passagem das culturas orais às culturas da escrita” (LÉVY, 1999, p.113). Dessa forma o autor começa a traçar a importância da escrita como elemento de abertura na comunicação entre as sociedades orais. A partir da escrita, outros elementos foram criados para dar maior sentido ao contexto vivido na produção, como a interpretação, tradução e tecnologias lingüísticas, condicionando sua universalidade. Lévy (1999, p.115) reitera que “aquilo que deve ser imutável pelas interpretações, traduções, difusões e conservações – da escrita – é o sentido”.

Nesse ínterim, as mídias de massa continuam a *universalidade* da escrita, de forma semelhante, porém concordando com Kerckhove (1997), Lévy (1999, p.117) reconhece que o contexto global já alcançado fica fora de alcance daqueles que assistem a TV de forma passiva e isolada. Ainda que as mídias de massa (imprensa, rádio, cinema, televisão), a escrita e o plano técnico aqui abordado trouxessem uma forma universal da cibercultura, sua totalidade não é atingida. A totalidade, referida por Lévy (1999, p.117–119), entendida como um “fechamento semântico” ou “um denominador comum”, não é atingida simplesmente pelo próprio ciberespaço, em constante mudança e

inovação; diferentemente da escrita, a cibercultura é universal não pelo seu sentido, mas sim pelo contato, “pela interação geral”.

Em conclusão, para Lévy (1999) a cibercultura corresponde ao conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, modos, valores, pensamentos e comportamentos que surgem e se desenvolvem a todo o momento, a partir do crescimento constante do ciberespaço.

Após esses conceitos introdutórios, trataremos das implicações e possibilidades dessa nova onda de “realidades, atualidades e virtualidades” para o esporte e a Educação Física.

2.2 A virtualização, o esporte e a educação física

A virtualização atinge a todos, em algum momento. Ao digitar esse texto, atender a um telefonema, realizar um exame de raios-X ou uma ressonância nuclear magnética, assistir a um programa na televisão, seja esporte, novela ou desenho animado, alguma representação estará sendo enviada e/ou recebida, nos possibilitando respostas ou, simplesmente, a passividade do recebimento e apropriação daquele novo conteúdo. Tais usos dessas tecnologias constituem, conforme Lévy (1999), atualizações dos processos de virtualização que as criaram. Assim também tem sido com as novas vivências geradas pela virtualização.

No âmbito do movimento geral de virtualização que caracteriza a cultura atual, Betti (1998, p. 35) evidencia o surgimento do que denomina “esporte telespetáculo”, fenômeno construído pela televisão, com novas

implicações para a sociologia do esporte e do lazer. Segundo o autor, há diferenças importantes entre as experiências do telespectador que assiste ao jogo confortavelmente em sua casa e a do torcedor que vai pessoalmente ao ginásio ou estádio, dentre elas a “autonomia visual do telespectador”. Aquele que assiste de casa terá de se conformar em assistir àquilo que a televisão mostra, mas pode, por outro lado, ter uma perspectiva do torcedor que está na arquibancada, do técnico que está no banco de reservas, ou mesmo, do piloto que está dentro do carro de corrida. O torcedor tem a “sensação” de cada lance no instante que acontece, junto ao calor da torcida; já o telespectador tem a possibilidade de ver *replays* e *closes*, que “compensam” a limitação das possibilidades técnicas do meio televisivo. O esporte telespetáculo é, portanto uma realidade textual relativamente autônoma, construída pela mediação do olhar interessado das câmaras televisivas (BETTI, 1998).

A partir desse conceito, as críticas de Baudrillard (1993), e Kerckhove (1997) às transmissões televisivas ganham um pouco mais de sentido, quando entendemos o prisma de quem as produz. Convém lembrar aqui o cuidado que devemos ter com essas reflexões e críticas à televisão, pois, segundo Betti (1998), ela possui características particulares, que a diferenciam de outras formas de espetáculo. O autor completa que a maioria das críticas carrega o sentido pejorativo da passividade do telespectador, ignorando a televisão como possível forma de conhecimento e o valor cultural que pode apresentar para esse mesmo telespectador.

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

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

Contudo, a esse respeito, Feres Neto (2001, p. 42) apresenta outro entendimento: a falação esportiva causa um “embaralhamento” entre a prática e o discurso. Os falantes acabam sabendo mais que os próprios atletas, mas se esquecem que não estão praticando o esporte. Por sua vez, a *assistência* ao esporte telespetáculo promove o “embaralhamento” entre praticar e assistir, como nos exemplos citados por Eastman e Riggs (1994), sobre os “rituais” praticados por torcedores ao assistirem eventos esportivos pela televisão, tais como vestir a mesma roupa, apagar e acender a luz diversas vezes – o que faz com que o fã-torcedor acredite estar colaborando com seu time.

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

Neto (2001, p. 70) a “prática”, nesses casos, pode ser entendida como “atualização”, pois constituem o mesmo movimento ontológico, “pois que eu sou o mesmo que pratica e assiste – eis, em ambas, minha motricidade”.

Enfim, Feres Neto (2001) aponta a necessidade de se compreender a influência da virtualização no processo de humanização, já que os avanços nos meios de comunicação/informação estão provocando um “devir outro” do humano, com potencial para a produção de novas subjetividades. Sua hipótese, inspirada em Lévy (1996, 1999) e Guatarri (1992), é de que a virtualização do esporte cria novas demandas de sensibilidade e inteligibilidade, por conta de elementos presentes nessas novas vivências, que não se encontram na prática esportiva. Em decorrência, talvez se estejam engendrando nesse processo novos “jogos sociais” (entendidos como vivências lúdicas manifestas em determinados grupos sociais), cujas características mais importantes seriam o rompimento dos tradicionais limites espaciais (desterritorialização) e temporais (novas velocidades). O autor sugere que um bom caminho para a Educação Física escolar contribuir na produção de novas subjetividades seria a incorporação, nas aulas, de momentos em que houvesse interações com as mídias eletrônicas (televisão, internet, dentre outras), de modo integrado à prática, para, em seguida, produzir material audiovisual sobre o esporte, em uma perspectiva crítica e criativa.

Por um outro lado, agora retomando os aspectos interativos (LÉVY, 1999) e integrativos (KERCKHOVE, 1997) da cibercultura, uma nova categoria de atleta foi produzida, conforme já apontava Feres Neto (2001), com a figura do “ciberatleta”, termo que designa praticantes de jogos virtuais,

geralmente na rede da Internet. Em 2004, mais de 6.500 ciberatletas se inscreveram para as etapas brasileiras da “World Cyber Games” (WCG), a olimpíada de jogos eletrônicos organizada por uma empresa multinacional de aparelhos eletrônicos. Em vários países, a seriedade da prática é tão grande que já existem, para os torneios de videogame, as mesmas preocupações de um torneio de qualquer outra modalidade esportiva convencional, como a formação de ligas específicas, realização de torneios, milhões de dólares destinados a premiações, resultando na confirmação do “*status*” de atletas a esses jogadores, além dos treinamentos que chegam a durar até 12 horas por dia (AZEVEDO, 2004).

Segundo Da Gama (2005) nesses “jogos digitais”, que podem ser classificados como “quase-jogos esportivos”, os participantes controlam os movimentos de um protagonista virtual, encarregado de representá-lo nas partidas.

Junto com Lévy (1999), Da Gama (2005, p. 174) admite a “similitude dos mundos real e digital”, de modo que, à medida que avançar tecnologicamente a capacidade de produzir imagens de síntese (que não são cópias ou representações de reais pré-existentes, mas simulações de objetos que resultam da combinação de operações matemáticas), logo será possível, por meio de equipamentos e sensores cutâneos, reproduzir artificialmente no corpo efeitos hoje desencadeados por estímulos reais, e então “a própria noção de movimento corporal precisará de reformulações”.

Todavia, para Kerckhove (1997), a TV fala ao corpo, não à mente⁶. Ao relatar os resultados de um experimento a que se submeteu, quando sensores foram a ele conectados para monitorar efeitos fisiológicos, enquanto assistia a uma sucessão de imagens típicas da TV e, por intermédio de movimentos para frente ou para trás em um *joystick*, assinalava se gostava ou não do que via, Kerckhove sentiu-se frustrado ao final da experiência, por não ter conseguido exprimir com movimentos convincentes sua aprovação ou desaprovação e, em muitos dos segmentos de programação televisiva, sequer tinha tido tempo suficiente para exprimir sua escolha. Contudo, quando checou os resultados do monitoramento fisiológico, verificou que cada corte, cada movimento, cada mudança de plano nas imagens tinham sido percebidos por um ou outro sensor, e registrado no computador: condutividade da pele, ritmo cardíaco, circulação. Ele se espantou: “Enquanto lutava para conseguir uma opinião, o meu corpo inteiro tinha estado a ouvir e a ver e a reagir instantaneamente” (KERCKHOVE, 1997, p. 38).

Prosseguindo, para Kerckhove (1997), a televisão cria um imaginário fora do corpo, onde estamos sempre a pensar coletivamente, de acordo com os conteúdos por ela apresentados e, se não conseguirmos interpretá-los, pensar de forma crítica, estaremos sempre a seguir seus roteiros. Apesar disso, experimentamos as reações fisiológicas, que vão acontecendo inconscientemente. Com a mistura da TV e dos computadores criando novas interfaces, essa passividade acaba, mas as reações fisiológicas continuam. As trocas entre o corpo, a cognição humana e a máquina estão ligadas a um

⁶ “Mente” entendida aqui no sentido de “cognição”, de “reflexão intelectual”.

ambiente global, no qual as informações estão prontas, cabendo a nós processá-las.

Babin e Kouloumdjian (1989) também contribuem explicando que, no momento em que percebemos o mundo por intermédio do “audiovisual”, não atingimos de imediato a reflexão, pois nos é proporcionado “uma compreensão global, plurisensorial” (Ibid., p.99). Essa reflexão só poderá ser atingida, segundo os autores, após o choque promovido por uma sensibilidade nova, que leva a um estado emocional confuso no qual se começa a nortear o entendimento e a elaboração de um sentido à mensagem do audiovisual; por fim, a distância reflexiva e crítica é o último passo para se empreender as reflexões sobre o sentido e vivido.

Então, para Da Gama (2005, p. 175), os ciberatletas são os interlocutores mais adequados a entender esse novo tipo de linguagem, “repleto de contornos caóticos, não lineares e inclinados à instabilidade permanente”, e é por meio do pensamento sobre a informatização do jogo e do esporte que poderíamos encontrar pistas para “a compreensão de como a inserção das imagens digitais em constelações mais amplas de sentidos pode representar um canal de conhecimento do mundo ainda pouco estudado”. De modo similar a Virilio (1993), e conforme previsto por Betti (1998), os “jogos digitais”, evidenciam como o esporte também experimentou a transformação das relações entre espaço e tempo.

Enfim, podemos agora focar as implicações e possibilidades que os processos de “virtualização-atualização” apresentam para a Educação

Física escolar, em especial para as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

2.3 As mídias e a cultura lúdica infantil

Para Babin e Kouloumdjian (1989), a influência das tecnologias eletrônicas de comunicação é bem evidente nas novas gerações, que com elas interagem desde tenra idade

Brougère (1995) também está atendo a esse novo fenômeno, quando trata das mídias e da influência que têm sobre a cultura de modo geral e, mais especificamente, sobre a cultura lúdica das crianças, percebendo como estas absorvem as mídias de forma privilegiada, em especial, por meio da televisão, o que traz conseqüências sobre os brinquedos e brincadeiras.

Segundo Brougère (1995, p. 51), a cultura lúdica infantil envolve diversos elementos externos (inclusive as mídias) que influenciam os brinquedos e as brincadeiras e, “para se tornar um verdadeiro objeto de brincadeira, deve encontrar seu lugar (...) na cultura lúdica infantil”. Em cada lugar a criança incorpora elementos da cultura para alimentar suas brincadeiras e, portanto: “seria inverossímil se a brincadeira da criança não se alimentasse da televisão e seus efeitos” (BROUGÉRE, 1995, p.53). Ainda segundo o mesmo autor, seja nos conteúdos, nos personagens ou nas tramas, as imagens transmitidas pela televisão são apropriadas pelas crianças, as quais não assistem e recebem passivamente as mensagens fornecidas, mas

transformam essa informação em estruturas lúdicas que sustentam suas brincadeiras.

Para Brougère (1995, p. 54) o “grande valor da TV para a infância é oferecer às crianças (...) uma linguagem única e comum”, mesmo para aquelas que estão em ambientes distantes ou diferentes. A lembrança de um herói ou um personagem de um desenho animado é suficiente para que as crianças comecem a brincar, regulando seus comportamentos e ações a partir de um conhecimento comum que têm do referido personagem ou desenho. O mesmo ocorre com os videogames; cada criança ou jovem tem sua preferência por este ou aquele jogo, que muda constantemente com os lançamentos, mas não importa de onde vêm ou onde estão, sabem “falar a mesma língua” quando o assunto é o seu “game” preferido.

Para melhor compreensão dessas afirmações, é útil lembrar que Brougère (1995), distingue “brinquedo”, de “brincadeira” em diversos aspectos. O principal deles e que interessa nesse estudo, é o fato de o brinquedo ser o suporte de uma representação, o objeto que será manipulado pela criança e será decodificado na imagem que representa e, portanto “a brincadeira pode ser considerada como uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo” (BROUGÉRE, 1995, p. 8). A brincadeira não é a única razão de ser do brinquedo, mas é a situação em que este é mais utilizado e caracteriza-se “pela possibilidade de a criança ser o sujeito ativo, numa situação sem conseqüências imediatas e incertas quanto aos resultados”, e nessa circunstância “o uso dos brinquedos é aberto” (Ibid., p. 9). Como o brinquedo carrega essa característica simbólica e a criança dispõe de um acervo de

significados podendo interpretar os brinquedos, conferindo-lhes significados durante sua brincadeira, para Brougère (1995, p. 9), “o brinquedo não condiciona a ação da criança: ela lhe oferece um suporte determinado, mas que ganhará novos significados através da brincadeira”

Um dos brinquedos que encontrou seu lugar na cultura lúdica infantil, e cada vez mais nela se estabelece como brincadeira, é o videogame e outros associados a filmes, desenhos animados etc. As “novas manipulações” eletrônicas marcam a presença da virtualização na cultura lúdica infantil, já que ela não aparece isolada, mas, sim, imersa na cultura geral à qual pertence a criança.

Como exemplo, temos o “Bey Blade” (Fox Kids). Trata-se tanto de um desenho animado, em que jovens travam batalhas com uma espécie de “pião”, e de um “brinquedo”. Com um aparelho de encaixe e uma fita dentada, também de encaixe, dois ou mais piões são lançados em uma arena, os quais vão se batendo, até que só um continue girando. No desenho animado, tais piões representam, na verdade, personagens-robôs. Se analisarmos esse “novo” brinquedo, poderemos ver nele, uma versão de “última geração” do antigo “pião” (brinquedo conhecido da cultura popular), mas, por meio do qual as crianças agora, a partir do referencial promovido pela TV, “brincam” de luta.

Pela vertente das perspectivas sociopedagógicas da infância, Sarmiento (2004), aponta o crescente mercado de produtos para a infância. Sua reflexão aborda a entrada da infância na esfera econômica pelo lado da produção, citando os exemplos de países onde há a exploração do trabalho infantil, pelo lado do *marketing*, com a utilização das crianças na promoção de

produtos e também pelo consumo, este último representado no exemplo anterior, como um segmento específico. O fato de as crianças “contarem” na economia leva o autor a discutir a crescente “institucionalização da infância”, ou seja, aquela criança que não fazia parte da sociedade, que tinha representatividade somente pela institucionalização da escola – a partir do século XVIII – agora tem seu lugar no que o autor chama de “globalização da Infância”; ou seja, do ponto de vista do consumo, “há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando dos mesmos gostos” (SARMENTO, 2004, p.18).

A “institucionalização da infância” de que trata Sarmento (2004) retrata o cotidiano das crianças de hoje, com a saída de suas casas para lugares de atendimento específicos como brinquedotecas, cursos paralelos à escola (de línguas, de esportes, de informática), que são controlados e geridos pelos adultos. Os pais com diversos afazeres também preenchem o tempo livre das crianças, sem que ela entenda, perceba ou mesmo conheça “o sabor da liberdade” (SARMENTO, 2004, p.17).

Nessa mesma direção, Corsaro (2002, p. 113-114) aponta como evoluções teóricas recentes na sociologia, antropologia e psicologia levaram ao desenvolvimento de uma *abordagem interpretativa* da socialização da infância, na qual as crianças são vistas, ao começo de suas vidas, “como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais”. Nesses micro processos, envolvendo a interação das crianças com os adultos e com as outras crianças, é que se torna visível uma

concepção do desenvolvimento social como um complexo produtivo-reprodutivo. Na interação com seus pares fora do meio familiar (inclusive na escola), as crianças produzem uma “cultura de pares”, que não se dá por simples imitação nem apropriação direta do mundo adulto:

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. Esse processo de apropriação criativa pode ser visto como uma reprodução interpretativa. (CORSARO, 2002, p. 114).

Ainda segundo Corsaro (2002), o brincar das crianças é a atividade mais valorizada na produção, organização e manutenção desta cultura de pares, e estudada como parte do processo de reprodução interpretativa na vida das crianças.

Já na investigação conduzida por Pinto (2000), com 700 crianças portuguesas, o autor preocupou-se, não tanto em saber os efeitos que a TV provoca nas crianças, mas sim, saber o que eles fazem da e com a TV. Os resultados ressaltam a idéia de que as crianças não são sujeitos submissos às influências da TV, mas agentes ativos, capazes de se apropriarem e interpretarem de forma singular as mensagens; mais ainda, que as diferentes interpretações têm a ver com suas histórias de vida e contextos socioeconômicos e culturais.

Na mesma perspectiva, mas com relação aos jogos virtuais, Jones (2004, p. 23) alerta para o equívoco de, frente às mídias e à cultura

“pop”, definir as crianças como consumidores, espectadores, receptores ou vítimas, já que:

elas também são usuários daquela mídia, daquela cultura: fazem escolhas e interpretações, delineiam o que querem, fazem as vezes de parceiros de jogos e participantes, e contam histórias. Enxergar as crianças como receptoras passivas do poder da mídia nos colocam em conflito com as fantasias que elas escolheram e, portanto, com as próprias crianças. Enxergá-las como usuárias ativas permite que trabalhem com o entretenimento – qualquer entretenimento – que as ajude a crescer. Games de atirar, gangsta rap, Pokémon, tudo se transforma em ferramenta para que pais e mestres ajudem os jovens a se sentirem mais fortes, a acalmarem seus medos e aprenderem mais sobre si mesmos.

Não ignoramos, ingenuamente, o fato de que estes brinquedos/produtos tomam parte de uma vasta indústria do entretenimento, por sua vez, parte da indústria cultural, que aproveita de forma ótima o contato dos consumidores potenciais com os meios de comunicação em sua estratégia escalonada de penetração e colocação no mercado, por meio do “marketing” e da publicidade (ROMANO, 1993).

Assim, Brougère (1995, p.17-18) atrela o valor simbólico dos brinquedos ao contexto econômico, e afirma que desde a década de 1970, na França, mas bem antes nos Estados Unidos e em outros países, os brinquedos tornaram-se objeto de publicidade na televisão: “As pressões da propaganda na televisão, a publicidade, assim como os desenhos animados que dão origem aos personagens de brinquedos, levam a aumentar, ainda mais, a dimensão expressiva e simbólica do brinquedo”. Por isso, prossegue Brougère (1995, p. 19), diversas empresas, ao invés de criar imagens para seus produtos que

tenham significado para as brincadeiras das crianças, acabam “negociando os direitos autorais de certos filmes ou desenhos animados”.

Ora, parece-nos claro que tal fenômeno abrange, agora, os videogames; para atingir seu público, as empresas interagem com outros meios e os integram aos seus produtos. A partir do trabalho de Brougère (1995), entendo que o processo de virtualização, agora, intervém como determinante na criação dos brinquedos. Os produtos parecem não ter mais uma única forma, são ao mesmo tempo brinquedos, filme, jogos, desenhos e todos os produtos possíveis que a indústria pode criar, mantendo essa relação: “Criar um brinquedo é propor uma imagem que vale por si mesma e que dispõe, assim, de um potencial de sedução, que permite ações e manipulações em harmonia com as representações sugeridas” (BROUGÉRE, 1995, p.23). Importa aí, perceber que cada meio abre mais ou menos possibilidades, tanto de atividade/interação, como de passividade.

O que queremos destacar, contudo, é o fato de que as crianças podem ressignificar tais objetos por meio do brincar, para o que a Escola poderia contribuir, pois, como afirma Brougère (1995, p. 88), “à iniciativa lúdica da criança deve corresponder a iniciativa educativa do adulto”, já que nenhuma brincadeira constitui o todo, e muito menos toda a base da educação.

Nesse processo de ressignificação, no âmbito da cultura lúdica infantil, estão envolvidas a imaginação e a fantasia.

2.3.1 Entendendo a cultura lúdica infantil

No âmbito de estudos sociológicos que têm procurado caracterizar a especificidade da infância ou infâncias como categoria geracional, Sarmiento (2004) refere-se à “gramática das culturas da Infância”.

No plano da *semântica*, trata-se da “construção de significados autônomos e a elaboração de processos de referenciação e significação próprios” (SARMENTO, 2004, p. 22), que se apresenta, por exemplo, na frase comumente dita pelas crianças: “*era uma vez*”, forma que a criança utiliza para introduzir uma nova situação. Tal artifício apresentado pelas crianças não se remete ao passado, mas sim, a cada novo momento no presente, naquele instante, e não tem, necessariamente, o sentido que normalmente entendemos e encontramos nos livros de histórias.

A *sintaxe*, Sarmiento (2004, p.22) percebe como “a articulação dos elementos constitutivos da representação”, como a mudança de identidade que as crianças assumem ao tornarem-se heróis, ao projetarem-se no outro, mesmo sem uma lógica formal.

A *morfologia*, para Sarmiento (2004, p.22), seria a “especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas das infâncias”, isto é, as formas com que as crianças expressam sua cultura: os jogos, brinquedos, brincadeiras, rituais, gestos e palavras.

Já Girardello (2003) analisa, no contexto da recepção das mídias, os conceitos de imaginação e imaginário, a partir de pesquisa etnográfica com crianças. Baseia-se no conceito de “imaginar”, de Arendt⁷, como uma possibilidade de enxergar aquilo que não está presente “com os olhos do

⁷ ARENDT, Hannah. Da Imaginação. In: *Lições sobre Filosofia Política de Kant*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

espírito, o que jamais estará presente para os sentidos” (apud GIRARDELLO, 2003, p.12). Nessa abordagem, segundo a autora, a análise do papel da imaginação na leitura de imagens, seria uma mistura entre nossa memória, a invenção e as imagens que são percebidas pelo “nosso olho físico”, possibilitando novas mediações entre a cultura e os indivíduos. Quando Girardello (2003) trata das relações entre a mídia e a cultura, traz mais contribuições nessa mesma linha, chegando à interpretação do conceito de imaginação de Paul Ricoeur (apud GIRARDELLO, 2003) como “espaço intersubjetivo de ensaio e interpretação”, ou seja, um espaço onde podemos brincar com desejos, regras, costumes, valores, tanto sociais como pessoais, a possibilidade de mediar todos esses temas, sem nos preocuparmos se há algum sentido ou razão.

A partir dessas compreensões, Girardello (2003) buscou entender os processos de leitura das “imagens e narrativas midiáticas” de diversas crianças de contextos diferentes, isto é, que possuíam heranças culturais diferentes, e diversos repertórios e imagens da televisão.

Sarmiento (2004) sugere, ainda, quatro eixos que estruturam a cultura das crianças: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

Com a expressão *interatividade*, Sarmiento (2004) quer dizer que as crianças têm diversas fontes de informações e passam por muitas situações que vão compondo seu mundo. A sua identidade está em formação, para isso contribuem sua família, as relações na escola, as atividades sociais e a “cultura de pares” (CORSARO, 2002). A interação com as outras gerações também

está incluída, e é por meio do contato com os adultos que tradições são transmitidas, e muitos jogos e brincadeiras perpetuam sua existência. É importante observar, contudo que, apesar da transferência de algumas tradições, as crianças e jovens, atualmente, não se contentam tão facilmente com os costumes de antigamente, criando novos hábitos e novas demandas, pois se trata de ser “a primeira geração mergulhada integralmente na tecnologia” (SOUZA; ZAKABI, 2006).

A *ludicidade*, para Sarmiento (2004, p.25), é um tema que está diretamente ligado à infância, apesar de não ser exclusividade dessa faixa etária, já que “a ludicidade é própria do homem e uma de suas atividades sociais mais significativas”. Se para os adultos existe uma diferença entre o “brincar” e o fazer “coisas sérias”, entre as crianças, essa distinção não existe. O autor reitera a importância desse item no mercado de produtos culturais para a infância, com o efeito dos brinquedos estereotipados e massificados, uniformizando e condicionando as brincadeiras, “como se o importante fosse o brinquedo e não a brincadeira” (SARMENTO, 2004, p.25).

Ao tentar definir o termo *lúdico*, Marcellino (1999) aponta esse como sendo um assunto complexo e objeto de atenção em diversas áreas, o que não nos leva a conclusões muito específicas, mas à incerteza de sua definição e à abrangência de sua manifestação. Gomes (2004) trás importantes contribuições a essa discussão, entendendo o lúdico como “expressão humana de significados da/na cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com o contexto” (GOMES, 2004, p.147). A autora faz uma análise, similar à apontada por Sarmiento (2004) quando entende o lúdico como uma forma de

linguagem, podendo se manifestar de diversas formas e, dessa forma, condicionando a interação do sujeito com a experiência vivida como forma de possibilitar a manifestação da ludicidade:

Enquanto expressão de significados que tem o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re)organizar a vivência e (re)elaborar valores, os quais se comprometem com um determinado projeto de sociedade. Pode contribuir, por um lado, com a alienação das pessoas: reforçando estereótipos, instigando discriminações, incitando a evasão da realidade, estimulando a passividade, o conformismo e consumismo. Por outro lado, o lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade. (GOMES, 2004, p.147)

A *fantasia do real* busca evidenciar a visão do mundo pelos olhos da criança, o significado que elas, a seu modo, dão às coisas. Para o autor apenas a distinção entre realidade e fantasia⁸ é muito simples para explicar esse dois mundos, que no mundo das crianças, se misturam. Para Sarmento (2004, p.27):

A estrela que transporta para o céu uma pessoa querida, a boneca com que brinca no meio da desolação e do caos provocado pela guerra ou por um cataclismo natural, a narrativa imaginosa com que se explica um insucesso, uma falha ou até uma ofensa integram essa modo narrativo de estruturação não literal das condições de existência. É por isso que fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança.

A *reiteração* procura nos explicar a “continuidade revestida de novas possibilidades” (SARMENTO, 2004, p.28), de um tempo que, adultos

⁸ Conforme Kamper (2002) fantasiar é ser capaz de apresentar algo mesmo quando não está presente. A fantasia seria, portanto, a capacidade de tornar presentes coisas – passadas ou futuras – assentadas no espaço.

racionais que somos, só conseguimos entender a partir da realidade das crianças. Trata-se de traduzir todas as possibilidades que existem quando tratamos de cultura da infância, no que diz respeito às mudanças de rotinas e retomadas de comportamento que, aos olhos dos adultos, parecem incoerentes. Quando as crianças organizam suas práticas dizendo o que farão, quem será o primeiro, como farão determinada atividade, quando paralisam essa mesma atividade e, no instante seguinte, retomam-na com intensidade até maior que a primeira vez, as crianças estão desenvolvendo uma contínua recriação de suas rotinas, não como o adulto que acha que está repetindo o que já fez, mas descobrindo o novo e o incluindo:

Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de ação, estabelecem-se protocolos de comunicação reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras, adquire-se a competência da interação. [...] E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas necessidades de interação, um tempo continuado onde é possível encontrar o nexo entre o passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora. (SARMENTO, 2004, p.28)

2.4 A educação na cibercultura

Alguns estudos de caráter pedagógico têm abordado o papel da escola frente às TICs (novas tecnologias de Informação e comunicação) com ações efetivas, em busca da articulação entre a educação e a tecnologia (ALVES, 2001). Outros estudos mais recentes têm abordado especificamente os videogames, propondo novos entendimentos sobre as possibilidades educacionais dos jogos eletrônicos.

2.4.1 *Uma relação diferente com o saber*

O processo de inclusão das TICs no nosso cotidiano não pode ser ignorado no sistema global em que vivemos, frente às constantes possibilidades geradas pelos avanços tecnológicos. No campo da Educação, ainda estão sendo trilhados os caminhos que buscam uma escola que esteja em maior consonância com essa sociedade tecnologizada.

Alves (2001) entende que não devemos esperar até que as escolas tenham os equipamentos eletrônicos e materiais pedagógicos que permitam preparar o aluno para essa sociedade. A partir da utopia posposta por Alves (2001, p.5), de “um lugar possível de ser construído, vivido, aprendido e apreendido” e que, de forma similar, norteamos as preocupações deste nosso trabalho: o desafio de unir os interesses dos alunos aos programas curriculares, além de escolher os recursos disponíveis para que essa nova prática se efetive dentro dos propósitos educacionais estabelecidos.

O papel do educador nesse contexto é abordado por Nascimento (2001), quando afirma ser possível a utilização das TICs, desde que se saiba como fazê-lo. A autora alerta para a necessidade de formação constante dos profissionais envolvidos, que devem se manter atualizados, pois, esse mesmo professor pode ficar vulnerável frente aos novos domínios apresentados por seus alunos, que têm facilidade em lidar com as linguagens tecnológicas, e aprendem em todo lugar onde exista informação.

Estudo de Brito (2001) abre caminho para estabelecermos relações com o conceito de “Inteligência Coletiva” (LÉVY, 1999), uma nova

relação com o saber. Aquela autora, professora da rede municipal de Salvador, procurou uma mediação entre o atual e o virtual, e propôs um “currículo hipertextual”, buscando atender não somente aos interesses das entidades superiores de educação, mas também instituir e construir valores de acordo com a necessidade de seu público.

Importa, então, melhor tratar da “Inteligência Coletiva”, referida tanto por Lévy (1999) como por Kerchkove (1997).

2.4.2 Inteligência coletiva

A forma como lidamos com o conhecimento, atualmente, corre o risco de torná-lo obsoleto, antes mesmo de termos assimilado e entendido um novo conceito ou informação. Assim, Lévy (1999) inicia o desenvolvimento da relação que a educação passa a ter com a cibercultura alertando que, para que isso não ocorra, devemos trabalhar sempre procurando aprender, transmitir saberes e produzir novos conhecimentos. Isso significa que a aprendizagem, segundo o autor, não precisa ser planejada e definida com antecedência, mas sim, exige a construção de novos ambientes e espaços de conhecimento. Como exemplo desse novo ambiente, Lévy (1999, p. 158), apresenta o conceito de “EAD – ensino aberto e a distância” que exige uma nova pedagogia, isto é, a forma como o educador precisa lidar com suas técnicas de ensino, com as TICs, com as redes interativas, além de transformar seu papel de fornecedor do conhecimento para um “animador da Inteligência Coletiva”.

A valorização das experiências adquiridas pelos indivíduos passa a ter importância, pois o conhecimento não está mais nas mãos de poucos, está aberto a todos, e a *Web*, a rede mundial de computadores e suas infinitas possibilidades de transmissão de dados, funciona como o meio articulador de diferentes pontos de vista, sobre diversos assuntos. A essas inúmeras possibilidades de acesso, Lévy (1999, p.160) chama de “segundo dilúvio” (de informações). Nesse momento, o autor chama atenção para a importância dos critérios na avaliação dos saberes que, por meio do ciberespaço, são disponibilizados na cibercultura, no sentido de um declínio, já atual, dos valores antigamente estruturados pelas civilizações baseadas na escrita estática.

Quando percebi o interesse dos alunos pelos brinquedos e pelos jogos virtuais, e suas formas de interação com os mesmos, sem me dar conta já buscava entender e aprender com o conhecimento que era, e é, próprio da cultura lúdica daquelas crianças.

Tal fato remete a Kerckhove (1997), para quem a consciência é o termo central da globalização, pois estamos acelerando as relações num novo nível de consciência privado e público ao mesmo tempo, com reflexos psicológicos que devem ser levados em conta. A transparência com que temos acesso às notícias e às informações propõe uma espécie de ilusão que se torna coletiva, por conta de sua abrangência.

Kerckhove (1997), como Lévy (1999), quando se refere ao dilúvio de informações, vê, como conseqüências psicológicas: efeitos no alcance e *feedback* instantâneo, e eliminação do processo de adaptação. Não há presente e passado, não há fronteiras, tudo acontece no mesmo instante, a

emissão e a recepção vêm e vão para todos os lugares, e antes de termos tempo para “reorganizarmos a vida, de encontrarmos uma resposta institucional, as conseqüências sociais, políticas e culturais já estão em cima de nós” (KERCKHOVE, 1997, p.245). As relações entre o individual e o coletivo, bem como a forma que a aceleração constante dos avanços tecnológicos nos atingem causam mudanças que, muitas vezes, passam despercebidas e, para o autor, é mais fácil *sentir* do que *ver* essa mudança.

Kerckhove (1997, p. 246) exemplifica comparando a transferência que fazemos quando telefonamos para qualquer lugar, ou quando estamos em uma videoconferência, para ajudar a elucidar a necessidade do entendimento da dimensão psicológica envolvida nessas novas relações: “Enquanto o *feedback* das nossas sensações se estende muito para além da pele, a imagem que fazemos de nós próprios ainda é restrita”. Quando telefonamos, transformamos nosso corpo numa espécie de extensão por meio da fala; porém, quando estamos numa tele-conferência, estamos mais “lá”, onde a imagem está sendo apresentada numa tela, do que de onde emitimos essa imagem, estamos e somos mais que uma simples imagem ou representação, refletindo algo além da representação visual.

Essa possibilidade de acesso ao conhecimento e às informações chamou a atenção da comunidade científica, pois alguns pontos ainda estão indefinidos a respeito da *Web*, como por exemplo, o direito de autor, a privacidade, a liberdade civil, o direito a esse acesso, a liberdade de expressão, dentre outros que já nos afetam atualmente (KERCKHOVE, 1997, p.247).

Todo esse emaranhado e desordem, como no caso do “embaralhamento” entre a prática e o discurso, como já vimos em capítulo anterior, causado pela interconexão de todos com todos, faz-me retomar a importância do educador, como agente social que deve entender todo esse processo, e dele aproveitar-se para sua prática pedagógica. Lévy (1999, p. 165) apresenta a simulação como um “modo de conhecimento próprio da cibercultura (...) e que permite aos grupos que compartilhem, negociem e refinem modelos mentais comuns qualquer que seja a complexidade deles”. A partir daí podemos pensar nas formas de trabalho conjunto, com sinergia entre as competências, imaginações e energias intelectuais, como fundamentais em qualquer política educacional.

2.4.3 *Educação e os games*

Muitos trabalhos, nas áreas de Pedagogia, *Design* e Análise de Sistemas já estão sendo produzidos em comunidades/redes de aprendizagem, e podem contribuir com a prática pedagógica da Educação Física, trazendo conceitos e conhecimentos específicos.

Por exemplo, Alves (1998), em estudo sobre os elementos tecnológicos que chegam às escolas, demonstra a necessidade de se repensar os atos de ensinar e aprender, sinalizando possíveis caminhos a serem trilhados para efetivar a articulação entre as tecnologias e a prática pedagógica. Feres Neto (2001, p. 52) já indicava algumas posturas que os educadores deveriam ter frente a inúmeras possibilidades de apresentação e interpretação

dos videogames, dizendo que “ele deve explicitar um sistema de valores que lhe permita interpretar e problematizar o real”. Alves (2004) desmistifica a hipótese de que os *games* podem levar os jogadores a comportamentos violentos, mas sim, se atualizados, podem se constituir em espaços de aprendizagem e ressignificação de desejos. Conclui que os jogos eletrônicos e de RPG devem ser explorados, principalmente nos ambientes escolares, já que possibilitam a construção de conceitos vinculados aos aspectos sociais, cognitivos, afetivos e culturais.

Particularmente tratando dos jogos digitais, Stapleton e Taylor (2003), apesar de uma visão pessimista em relação à educação, acreditam que para se utilizar o videogame na escola, são necessários estudos, como em qualquer outra atividade educativa. Para os autores, a utilização dos videogames como forma de estimular o aprendizado não tem a pretensão de ser a solução para os problemas da educação, mas fazem questão de apontar as diferentes formas de aprendizado, que permitiriam à educação ser mais sobre aprender do que ensinar, concedendo às crianças possibilidades de pensarem criticamente.

Stapleton e Taylor (2003) apresentam, então, o conceito de “game educação”, que seria o local de cruzamento entre os *games* (aqui entendidos como os jogos digitais) e a escola, onde os alunos poderiam aprender, tanto jogando como desenvolvendo *games*. A implicação do game educação, na visão de Stapleton e Taylor (2003), é que os games sejam “objetos para se pensar”; ao aprenderem sobre o “design” dos jogos estariam, de fato, “jogando com idéias”.

Hernández (2006) propõe novas formas de aprendizado a partir da perspectiva daqueles que chamou de “nativos digitais”, isto é, a geração de crianças e jovens que já nasceram familiarizados com as novas tecnologias, diferentemente de seus pais e professores, “estrangeiros digitais”. O autor critica a escola, pelo fato dela estar cada vez mais distante da realidade que os alunos vivem, e propõe a discussão da lógica dos videogames, o que poderia colaborar na educação.

Na mesma direção, Tavares (2005) também trata do conceito de “*game design*”, destacando a interdisciplinaridade existente na produção de um jogo digital, deixando também evidente a necessidade de capacitação dos educadores para o uso apropriado dos jogos digitais na educação. O autor ainda apresenta, baseado no trabalho de Prensky (2006), alguns princípios para ajudar na escolha de um game para utilização em aulas: o *game* deve ser balanceado (nem fácil, nem difícil), criativo (trazer inovações advindas do criador do jogo e possibilitar a criatividade dos usuários para modificá-lo também), focado (manter o jogador entretido sem se distrair com outras coisas), ter personagens (que pode o realismo do jogo, como em jogos de corrida, por exemplo), ter tensão (fazer com que o jogador sinta as emoções do jogo, como em games de terror, suspense ou esportes), ter energia (levar o jogador a querer jogar mais, com desafios, música e todos os elementos misturados), e ser livre de gênero (com possibilidades iguais para ambos os sexos).

O trabalho de Pinto e Ferreira (2005) já apresentam diversas interferências positivas que a utilização dos jogos eletrônicos pode acarretar aos seus usuários. O objetivo desses autores foi analisar e conhecer o

processo de aprendizado na ciência do comportamento para a criação de jogos educativos, e afirmam que:

Na educação tradicional o aluno é levado a emitir o comportamento desejado através da punição quando há a emissão de comportamentos indesejados. Assim a crianças que emite uma resposta incorreta tira uma nota baixa, podendo até mesmo ser ridicularizada dentro da sala da aula. Os reforços positivos, quando ocorrem, são espaçados no tempo, o que dificulta seu emparelhamento com o operante desejado. Nos jogos, por outro lado, utilizam-se instruções curtas ou aproximações sucessivas do comportamento desejado que, após emitidas, são imediatamente reforçadas. Com isso o comportamento aumenta de frequência e podemos dizer que o aprendizado ocorreu (PINTO; FERREIRA, 2005, p.11)

A partir dessa ótica, lembro-me de uma situação que ocorreu há pouco tempo, quando estava numa sala de Internet. Enquanto aguardava meu horário para utilizar o computador, fiquei observando duas crianças, que estavam jogando um “game” oferecido diretamente nas páginas da Internet e percebi exatamente a que os autores se referem, quando tratam de reforço positivo. A tarefa do jogo era simples: o personagem deveria ultrapassar um fosso saltando numa espécie de plataforma móvel. Ambas as crianças já haviam perdido diversas “vidas” e reiniciado o jogo pelo menos três vezes, até que um deles, o menor (com aproximadamente 7 anos), pediu ajuda para o companheiro, dizendo que, nessa fase, ele não era muito bom. Seu amigo começou a tentar passar pela mesma fase, também perdendo diversas vidas pois, mesmo conseguindo fazer seu personagem saltar na plataforma, conforme ela se movimentava, ele caía no fosso. Num determinado momento percebeu que, se após saltar na plataforma, fizesse seu personagem andar, acompanhando-a, conseguiria permanecer mais tempo sem “morrer”. Com

mais duas ou três tentativas e, apesar da punição recebida, quando descobriu que poderia andar sobre a plataforma, mudou seu comportamento (comando para o personagem andar) e recebeu o reforço positivo, concluindo aquela fase. Encontrei, nesse exemplo, uma relação direta com a conclusão do trabalho de Pinto e Ferreira (2005), quando afirmam que a questão principal não é o conteúdo ensinado pelos jogos eletrônicos, mas seu potencial educativo.

As ações voltadas para a associação entre a educação e o meio virtual, segundo Alves, Guimarães, Oliveira e Rettori (2004), vem se ampliando desde 1990, com o crescimento de cursos *on-line*. Nessa linha de propostas, diversas fontes podem ser encontradas na internet, desde a preocupação com o conteúdo da TV (www.midia.tv), portais educacionais de escolas e da própria rede de internet (www.educarede.org.br), além da já citada “Comunidades Virtuais de Aprendizagem” (www.comunidadesvirtuais.pro.br), mesclando diversas áreas.

Uma experiência prática que serviu de inspiração para o delineamento deste meu trabalho, foi desenvolvida por estudantes de graduação do programa de Telecomunicações Interativas da Universidade de Nova Iorque (www.pacmanhattan.com), que transportou um jogo de videogame das telas para as ruas e avenidas da cidade de Nova Iorque. O jogo escolhido pelos estudantes da foi o “Pacman”, sensação entre os jogadores de videogame dos anos 1980.

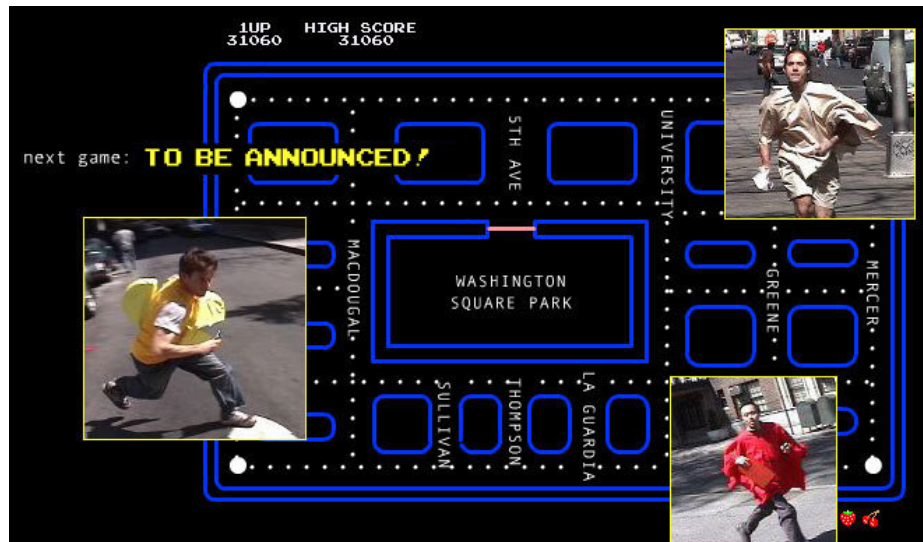


Figura 1. Pacmanhattan

Utilizando diversos equipamentos eletrônicos de comunicação como celulares, computadores, conexões Wi-Fi de internet e programas específicos para o jogo, os idealizadores conseguiram disponibilizar para todo o mundo a possibilidade de criarem jogo similar em suas próprias cidades.



Figura 2. Pacmanhattan
Mapa do 3º jogo teste

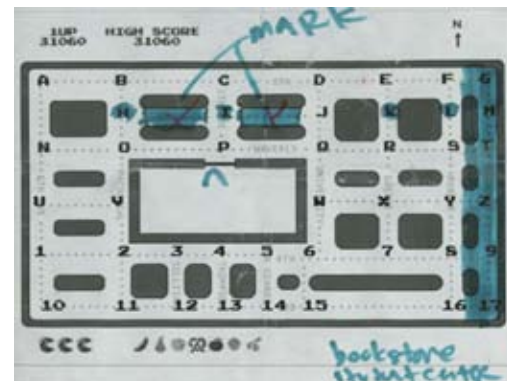


Figura 3. Pacmanhattan
Revisão do mapa do 3º jogo teste

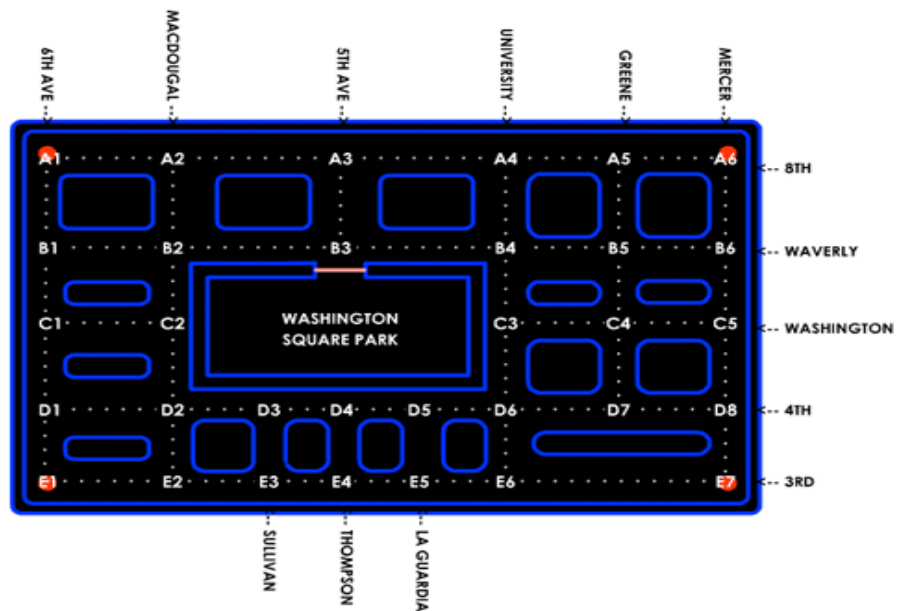


Figura 4. Pacmanhattan – Mapa do 4º jogo teste



Figura 5. Pacmanhattan – Comunicações entre os jogadores

2.5 Possibilidades...

Entendemos que a Educação Física deve comportar diversas “modalidades vivenciais”, utilizando a expressão de Feres Neto (2001), e para tal, deve fazer “oscilar” os processos de virtualização e atualização dos jogos / esportes, e um dos caminhos para isso é “atualizar” em experiência corporal o que é apenas vivência eletrônica. Mais claramente: trazer para a “realidade” das aulas de Educação Física aquilo que nossos alunos de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental (crianças, portanto) vivenciam como assistência televisiva ou cinematográfica, nos filmes de “Harry Potter” (Warner Bros.) e desenhos animados, ou como jogos nas cartinhas do “Yu – Gi – Oh” (Nikelodeon), ou mesmo nos *videogames*.

Optamos, neste estudo, pelo jogo de estratégia desempenhado por personagens do filme “Harry Potter”, denominado “Quadribol” do filme “Harry Potter”, disputado por duas equipes e suas “vassouras voadoras”, no qual os jogadores buscam marcar o maior número de “goles” (acertar a bola em um dos três arcos suspensos rebatendo-o com a vassoura ou com seus bastões). Além dos “jogadores”, há os “rebatedores”, que protegem os jogadores (como uma defesa) dos “balaços” (outro tipo de bola), e o “pegador” que tem a única função de pegar o “pomo de ouro” (terceiro tipo de bola), uma bolinha com asas e muito rápida. O “pomo de ouro” dá a vitória para a equipe no jogo do filme.

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

decorrência de sua vinculação às mídias. Assistir, praticar, jogar videogames, falar sobre os jogos, as aventuras e lutas dos personagens de desenhos, filmes e jogos eletrônicos, brincar, imaginar e fantasiar com eles e sobre eles - todas essas experiências são constituintes e constituidoras da cultura lúdica infantil, e devem ser apropriadas de modo crítico e criativo pela Educação Física na escola, se esta disciplina, por sua vez, quiser *atualizar* a sua prática pedagógica, e não ficar alheia ao seu tempo. Assim, quem sabe poderemos, junto com Feres Neto (2001, p. 103), argumentar que “as diversas experiências que constituem cada um destes momentos, ao serem socializadas, tornadas públicas”, engendram os novos jogos sociais que, fazendo circular “objetos”, aumentam a inteligência coletiva do grupo, conforme o conceito de Lévy (1996) e que, ao retornar ao indivíduo, por outras práticas, contribuam para a produção de novas subjetividades, conforme Guatarri (1992).

3 METODOLOGIA: DEFININDO AS REGRAS DO JOGO

A metodologia prevista é de caráter “qualitativo”. Segundo André (1995), a perspectiva qualitativa de pesquisa, por influência da fenomenologia e da antropologia, e como crítica ao método positivista e “quantitativo”, ganhou força ao final do século XIX nas Ciências Sociais. Ao final da década de 1980 ocorreu grande polêmica sobre a dicotomia “qualitativo-quantitativo”. Contudo, entende também André (1995, p.24), que hoje parece estar superado o uso do termo “qualitativo” de forma ampla, por oposição à “quantitativo”, e que os termos qualitativo e quantitativo deveriam ser usados “para diferenciar técnicas de coleta ou (...) designar o tipo de dado obtido” e, por sua vez, termos mais precisos deveriam ser usados “para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, fenomenológica, etnográfica, etc”.

Particularmente a *pesquisa etnográfica* tem sido adaptada à educação, levando pesquisadores dessa área a utilizar técnicas associadas à etnografia, caracterizando uma *pesquisa de tipo etnográfico* (ANDRÉ, 1995). Dentre essas técnicas existem: a observação participante (o pesquisador interage com a situação estudada), o princípio de interação (o pesquisador é o instrumento de coleta e análise dos dados), ênfase no processo (naquilo que

está acontecendo e não no produto final), preocupação com o significado (tentativa de retratar a visão dos participantes) e um trabalho de campo.

É importante destacar, para esta nossa pesquisa, mesmo que não se caracterize exatamente como de tipo etnográfico, o princípio da *interação*, o qual, segundo André (1995, p. 28-29) “permite que o pesquisador responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, (...) revendo questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho”. Tal característica confere a flexibilidade necessária à natureza e objetivos da pesquisa aqui proposta.

A pesquisa-ação é outro delineamento da pesquisa qualitativa citada por André (1995), e que Thiollent (2003, p. 14) define como um tipo de pesquisa “realizada em associação com uma ação ou com a resolução de um problema (...) no qual pesquisadores e participantes (...) estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. A associação entre a pesquisa de tipo etnográfico e a pesquisa-ação é apontada por André (1997) como uma possibilidade promissora nas pesquisas educacionais, e Betti (2002) aponta que tal associação já está presente em alguns estudos “qualitativos” sobre Educação Física Escolar.

Esta pesquisa caracteriza-se, ao menos em parte, como uma pesquisa-ação, pois segundo Thiollent (2003), procuramos proporcionar realmente uma ação por parte das pessoas ou dos grupos implicados no problema identificado. A ação aqui proposta não é trivial, mas, conforme

Thiollent (2003, p. 5), trata-se de uma “ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (p. 15).

O papel do pesquisador no equacionamento dos problemas encontrados é ativo, acompanhando e avaliando as ações desencadeadas. A relação entre pesquisador e as pessoas da situação investigada se dá de modo participativo, sem que o pesquisador substitua a atividade própria dos grupos envolvidos e suas iniciativas.

O contexto favorável para a pesquisa-ação será encontrado quando os pesquisadores não limitarem suas investigações aos aspectos acadêmicos convencionais e burocráticos, quando suas pesquisas implicarem a valorização do que as pessoas envolvidas tenham a “dizer” e a “fazer”, ou seja, exercerem um papel ativo na realidade dos fatos que estão sendo observados.

Assim, segundo Thiollent (2003), é preciso definir qual a ação, quais são seus agentes, quais os objetivos e obstáculos, e qual a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre seus atores. Elucidando os aspectos principais da pesquisa-ação, Thiollent (2003, p. 16) os resume nos seguintes itens:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas nas situações investigadas;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nessa situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;

- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismos): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Seja qual for o modo que a pesquisa for definida, a atitude do pesquisador, segundo Thiollent (2003), sempre deve ser de “escuta” e de elucidação dos vários aspectos da situação observada, nunca impondo considerações e concepções unilateralmente.

Thiollent (2003) sugere que a pesquisa-ação pode ambicionar um ou mais dos seguintes objetivos: resolução de problemas, tomada de consciência e produção de conhecimento. Quanto aos *objetivos práticos* (resolução de problemas), deve ser considerada a sua contribuição para o melhor equacionamento possível do problema tido como central da pesquisa, com levantamento de soluções e propostas de ações que auxiliem o agente (ou ator) na sua atividade transformadora. Tais objetivos práticos, devem ser vistos com realismo e sem exageros nas definições de soluções pois, nem sempre, todos os problemas têm soluções rápidas. Quanto aos *objetivos de conhecimento*, devemos valorizar a obtenção de informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentando o conhecimento de determinadas situações. Quando os objetivos da pesquisa também estão voltados para a *tomada de consciência* dos agentes envolvidos, além de procurar resolver os problemas imediatos, o desenvolvimento de uma consciência coletiva passa a ser considerado como uma atividade nos planos

político e cultural, procurando evidenciar aos envolvidos os problemas por que passam.

Na produção do conhecimento gerado com a pesquisa, muitas vezes é possível expandir esse conhecimento a outros estudos e suscitar generalizações parciais em campos específicos, como no nosso caso, o da educação. A pesquisa ação pode auxiliar a alcançar um ou outro desses objetivos (resolução de problemas, tomada de consciência, produção de conhecimento) e, com o amadurecimento metodológico, a pesquisa-ação poderá alcançá-los simultaneamente.

3.1 Pesquisa-ação e educação escolar

Segundo estudos de Pereira (1998), na década de 40, o professor Kurt Lewin, utilizou pela primeira vez a expressão “pesquisa – ação” para designar seus trabalhos sobre as relações humanas, com atenção especial para possíveis mudanças de atitudes e julgamentos e também a melhoria dessa relação; o princípio que norteou seus trabalhos e lhe conferiu característica inovadora, foi o impulso democrático e participativo, com vistas às mudanças sociais.

Ainda para Pereira (1998), de nada adiantaria trabalhar com a pesquisa-ação se a preocupação não estiver voltada para a prática reflexiva coletiva, não mais individual e sem contexto. A pesquisa-ação com professores deve ser uma atividade feita em grupo, visando uma melhora na prática docente, passando por reflexões e ações, num processo contínuo, aclarando e

diagnosticando uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver, formulando estratégias de ação, desenvolvendo essas estratégias e avaliando sua eficiência, ampliando a compreensão da nova situação e procedendo aos mesmos passos para uma nova situação prática. Nessa nova perspectiva, muitos trabalhos com a pesquisa-ação foram desenvolvidos sempre procurando conhecer e atuar, sem se limitar a um já saber existente, o que caracterizaria a pesquisa aplicada.

A partir dessas reflexões iniciais, retomamos o objetivo da pesquisa-ação, que não se limita à resolução de algum problema prático, mas também busca melhorar a atividade prática, seja ela educativa ou não. No nosso caso, a pesquisa-ação tem papel fundamental no apoio à superação do binômio “teoria – prática”, “educador – investigador”.

Pereira (1998, p. 164) apresenta, de forma clara, algumas características da pesquisa-ação:

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

Vale lembrar que, todo o processo que envolve a pesquisa-ação gera teorias e hipóteses que não precisam necessariamente de uma validação científica, mas devem ter uma relação direta com a ação prática, “para ajudar o professor a atuar de modo mais inteligente e acertado” (PEREIRA, 1998, p. 166). Isso não quer dizer que não devemos dar importância à teoria, mas sim,

abstrai-la de forma útil, para que o professor possa utilizá-la como uma sabedoria prática.

Muitos processos acabam sendo unificados com a utilização da pesquisa-ação, e não necessariamente o professor precisa desenvolver-se primeiro, geralmente por meio de cursos e estudos, para depois implementar essas mudanças em suas aulas. A avaliação, o currículo, a pesquisa, o processo de ensino e demais aspectos ligados à prática pedagógica acabam por se entrelaçar quando a ação colaborativa acontece, transformando a relação entre pesquisadores e professores em professores-pesquisadores. Vale ressaltar que essa não é uma preocupação da pesquisa aqui desenvolvida, mas que, com o processo, pode despertar essa vontade nos professores envolvidos. Elliott (apud PEREIRA, 1998, p. 168) alerta que muitos acadêmicos esquecem de valorizar as concepções dos professores sobre educação, conhecimento, aprendizagem bem como o contexto institucional e social de suas práticas para poder aplicar esse tipo de pesquisa, transformando-a em uma série de procedimentos mecânicos e técnicos padronizados.

Procurando criar uma relação direta entre a prática e a pesquisa, podemos dizer que, segundo Elliott (apud PEREIRA, 1998, p. 170), há a possibilidade de solucionar a dicotomia teoria - prática por meio da pesquisa-ação. Muitos professores procuram agir rapidamente frente a algum problema que surge em suas aulas, fazendo, quando o fazem, uma reflexão posterior para saber se essa ação foi positiva, ou seja, a compreensão do problema se dá com uma nova prática, mesmo assumindo a possibilidade de erro nessa

nova prática. O problema prático do professor passa a ser a relação teoria-prática e não somente a teoria, já que essa teoria sempre foi elaborada por uma minoria que “detém o conhecimento”, suas generalizações seriam abrangentes e aplicar-se-iam a todos os contextos práticos. Enfim, pode-se dizer que cabe ao professor resolver o problema da relação entre essa “teoria” e a atuação “prática”.

Muito poderia ser desenvolvido sobre a relação teoria – prática e pesquisadores – professores, o que não é o caso nesse trabalho, mas vale ressaltar que minha posição simultânea de professor que encontrou um problema em minhas aulas, e de pesquisador que procura soluções para esses problemas, de forma alguma tem o interesse em criar “novas teorias”, mas sim, mostrar novas possibilidades para diferentes contextos educacionais, assumindo, assim, a possibilidade do erro como forma de superação e reflexão para uma nova ação pedagógica. A dinâmica de desenvolvimento da pesquisa procurará respeitar o professor e suas opiniões como o verdadeiro ator de mudança pedagógica e social. O envolvimento dos professores que participarão nesta pesquisa incluirá leitura de textos, participação na elaboração das aulas e na avaliação dos resultados.

Outra contribuição importante nesse debate provém de Dickel (1998, p. 34), ao evidenciar a importância do professor-pesquisador, pois a pesquisa é uma forma de o professor tomar para si o trabalho que desenvolve na busca de uma “sociedade mais justa e de alunos críticos e criativos para um mundo alternativo”. Citando Zeichner (apud DICKEL, 1998, p. 39), a autora reconhece as dificuldades em se trabalhar propostas em que os professores

das escolas são somente os executores apáticos de concepções e criações advindas de outros meios, bem como mostra as possibilidades de desenvolver projetos que se iniciem a partir de conhecimentos prévios dos professores, juntamente com suas experiências. Mesmo assim, não podemos deixar de lembrar, que nosso país ainda possui um sistema de ensino, seja ele público ou privado, ao qual recorrem todos aqueles que buscam a escolarização e, também, no qual as crianças e jovens experimentam as rápidas transformações de um mundo globalizado ao capital. Por isso, a autora entende que os professores, “culturalmente enclausurados” (DICKEL, 1998, p. 41) nesse sistema de ensino, sofrem um processo de empobrecimento, tanto econômico como de reconhecimento social; defende, então, a busca da melhoria e valorização de sua condição de docentes, por meio da formação do professor-pesquisador, engajado na busca de “uma pedagogia e de uma escola que consigam trabalhar nesse meio adverso” (DICKEL, 1998, p.42).

Antevendo esse ponto de vista otimista, em seus trabalhos nas décadas de 60 e 70, o educador inglês Lawrence Stenhouse (*apud* DICKEL, 1998, p.44), já acreditava na capacidade dos professores, potencializada pela colaboração mútua entre pesquisadores e professores, entendendo a concepção de currículo como “um conjunto de procedimentos hipotéticos” (*apud* DICKEL, 1998, p. 45), no qual os professores poderiam transformar idéias educativas em ações educativas. Esse ponto de vista de Stenhouse entende o currículo não como um projeto, mas como o que ocorre na aula, como processo.

Aliando os conceitos de currículo de Stenhouse, à sua visão de *emancipação*, como “chave que abre o pensamento”, e *autonomia*, para trilhar esse caminho, o professor terá que passar pela perspectiva do pesquisador, e respeitar dois princípios :

- 1) a pesquisa do professor deve ser vinculada ao fortalecimento de suas capacidades e ao aperfeiçoamento autogestionado de sua prática;
- 2) o foco mais importante da pesquisa é o currículo, o meio através do qual se transmite o conhecimento na escola. (STENHOUSE *apud* DICKEL, 1998, p, 46).

A partir desses princípios Dickel (1998, p. 50-51) caracteriza a teoria da ação educativa hipotética de Stenhouse como:

provisória, submetida continuamente à revisões e à crítica, desenvolvida sistematicamente por meio de experimentos realizados em laboratórios: uma autêntica classe a cargo de professores e não de pesquisadores. A pesquisa adequadamente aplicável à educação é a que desenvolve teoria que pode ser comprovada pelos professores. É nesse contexto que se faz necessário o Professor como pesquisador, movido por indagação sistemática, tomando a sua prática da mesma forma hipotética e experimental. (...) a teoria da ação é claramente comprovada pela pesquisa na ação. Dessa forma torna-se educativa à medida que pode se relacionar com a prática, através da mediação de uma teoria pedagógica, ou da ampliação da experiência que informa a prática ou da pesquisa – ação – instrumento para explorar características de determinada situação – ou tudo isso.

Espera-se com todo esse processo, que o desenvolvimento profissional seja alcançado pois, segundo Stenhouse (*apud* DICKEL 1998, p. 55), esse desenvolvimento é um processo educacional, podendo concretizar-se com a busca do professor por compreender sua prática, “as situações

concretas que surgem em seu trabalho, isto é, da sua capacidade de investigar sua própria ação”.

3.2 Pesquisa de Campo

3.2.1 Os procedimentos

A pesquisa foi realizada em duas escolas de ensino fundamental na cidade de São Paulo-SP, sendo uma particular e uma pública (doravante denominadas, respectivamente, EPA e EPU), com três turmas de 4ª série na EPA, uma turma, também de 4ª série, na EPU e com a participação ativa dos professores responsáveis pelas turmas.

Buscamos, em conjunto com os professores, introduzir nas aulas de Educação Física, experiências corporais sob a forma de jogos, que resultassem da transferência de “jogos virtuais”, conhecidos ou não dos alunos. Por meio de discussão conduzida pelo próprio professor da escola procurou-se dar oportunidade aos alunos de expressarem como tentativa de compreender os significados que para eles tiveram o processo vivenciado.

Um questionário inicial foi aplicado aos alunos, buscando detectar seus hábitos de consumo das mídias (ver APÊNDICE 1) e a presença ou não, em seu lazer cotidiano, dos “jogos virtuais” já citados (Pokémon, Yu-Gui-Oh, Bey Blade e Harry Potter). Além do fato das mídias abarcarem diversas formas de apresentação (item 1.2), havia uma expectativa de que, em ambas as Escolas, os alunos conhecessem o filme e jogassem videogame e, devido a

esses fatores, optou-se por utilizar diferentes meios virtuais. Na EPA, os alunos assistiram a trechos do filme “Harry Potter e a Pedra Filosofal”⁹, em vídeo editado com duração total aproximada de 16 minutos. Por ser um meio já conhecido pelo professor das turmas, o DVD foi o equipamento escolhido para essa escola, além da maior quantidade e facilidade de acesso em diversas salas. Na EPU, foi oferecido aos alunos a possibilidades de jogar um jogo de videogame, também do personagem Harry Potter: O “Campeonato Mundial de Quadribol”¹⁰. Como o professor dessa escola tinha mais afinidade com o videogame, por gostar e ser jogador desde sua infância, esse equipamento foi o escolhido. Todos os demais procedimentos foram idênticos, tanto na EPA quanto na EPU.



Figura 6. Capa do Filme “Harry Potter e a Pedra Filosofal”

⁹ Filme: **“Harry Potter e a Pedra Filosofal”** (Título Original: Harry Potter and the Sorcerer’s Stone, Warner Bros. EUA, 2001, 152 min.) Gênero: Aventura. Disponível em: <<http://www.imdb.com/title/tt0241527/>>. Acesso em: 21 julho 2006.

¹⁰ Jogo: **“Copa do Mundo de Quadribol”** (Título Original: Harry Potter™: Quidditch™ World Cup, Electronic Arts, PlayStation®2, EUA, 10/2003) Categoria: Ação. Disponível em: <<http://www.us.playstation.com/PS2/Games/SLUS-20769>>. Acesso em: 21 julho 2006.

Videogame: O **PlayStation 2** (PS2) é o videogame mais moderno da Sony e foi lançado em 21 de março de 2000 no Japão, para substituir o Playstation. O PS2 foi o primeiro videogame da nova geração, com um processador de 128 bits, o Emotion Engine. Pode ser utilizado tanto na posição horizontal quanto na vertical, possuindo um novo tipo de laser desenvolvido pela Sony, que o permite rodar CDs e DVDs (possui entradas para conectar aparelhos de som com a tecnologia Dolby Digital Surround), tem conexão com a Internet (para jogos em rede) e é capaz de rodar toda a jogoteca do PS1. Disponível em: <<http://pt.playstation.com/pdct/index.jhtml>>

<<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/ead/glossario/pc.htm>>. Acesso em: 21 julho 2006.



Figura 7. Capa do Jogo “Copa do Mundo de Quadribol” e videogame PlayStation2

Em uma primeira fase, após assistirem a filme ou jogarem o videogame, foi realizada uma análise e discussão dos mesmos, na qual se valorizou a opinião dos alunos a respeito do meio utilizado, os aspectos positivos e negativos que podem trazer, bem como a questão da utilização desses meios de forma sadia e equilibrada com outras atividades. Buscamos, com isso, dar condições para que os alunos comecem a entender que a utilização dos meios virtuais é importante, desde que feito de forma crítica, para que possam ter um “uso enriquecedor do meio” (FERRÉS, 1996, p.80).

Para tal, buscamos inspiração na “metodologia compreensiva” proposta por Ferrés (1996), na qual o autor reitera o fato de que a televisão e as outras mídias fazem parte do contexto diário que nos cerca, porém as condutas que tomamos frente a essa exposição são, geralmente, de

passividade e aceitação. Ao propor um método que auxilie na formação crítica e na compreensão do meio, Ferrés (1996, p.81) sugere a interação entre o espectador e o discurso como forma de entender o meio e a realidade:

Uma abordagem crítica da televisão deveria ser feita sempre a partir da interação. A experiência televisiva é o resultado do encontro de um espectador – com a sua ideologia, a sua sensibilidade, os seus sentimentos, as suas emoções e valores – e um emissor – com a sua ideologia, os seus interesses explícitos e implícitos, os seus valores e o seu sentido da estética. E tanto o espectador como o emissor estão condicionados por um contexto social e cultural. Não se deveria prescindir de nenhuma dessas dimensões.

Os conhecimentos técnicos, suas formas de expressão, como são realizados os programas, o entendimento dos sonhos e o auxílio de um mediador são alguns dos componentes que podem, segundo Ferrés (1996, p. 83), auxiliar, completar e enriquecer a experiência televisiva, por meio de um método compreensivo.

Ferrés (1996) propõe duas dimensões da utilização da televisão: o educar *no* meio e o educar *com* o meio. A primeira dimensão, educar *no* meio significa transformar o meio em matéria de estudo, propor o conhecimento de seus mecanismos, como funciona, sua linguagem, oferecendo recursos para sua análise crítica. A segunda dimensão, educar *com* o meio, significa trazer esse meio para dentro da sala da aula, não para aumentar seu consumo somente, mas para aproveitar ao máximo o processo de ensino - aprendizagem, além de tornar as aulas mais prazerosas e motivantes.

A utilização do método compreensivo requer cuidado ao analisar as comunicações do audiovisual pois, muitas vezes, só se valoriza o caráter

lógico, racional, deixando de lado os aspectos sensitivos e emocionais. Perguntas como: “O que o filme quis dizer?”, ou “Qual a mensagem passada?”, não exigem a reflexão como ponto de chegada, mas o que Ferrés propõe é, a partir da emoção, chegar à reflexão. Perguntas como: “O que acharam?”, “O que sentiram?”, darão mais oportunidade aos alunos para expor ou verbalizar espontaneamente reações de gosto ou desgosto, mostrar o que as imagens e sons despertaram, como fazemos após assistir a um filme no cinema, sem preocupações de estar certo ou errado, sem pressões. Após essa primeira abordagem, vem o momento de tomar distância dessas reações para aproveitá-las no momento da reflexão. Não se deixa de lado o espetáculo assistido, pois ele será canalizado para a reflexão, tornando o processo mais motivante e prazeroso.

Como forma de registro do trabalho desenvolvido foi definida, juntamente com os professores responsáveis pelas turmas, que a melhor forma de expressão dos alunos a respeito da experiência virtual vivida seria um pequeno texto escrito e um desenho, por facilitarem o processo de registro e possibilitarem a verificação da compreensão das discussões. Além disso, para propor uma expressão diferente por parte dos alunos (teatro ou pintura) teríamos que dispor de um tempo maior e, segundo os próprios professores das escolas alegaram, poderíamos desestimulá-los a realizar essa tarefa, já que a proposta foi diferente de suas rotinas:

- *“para os alunos, assistir um filme não é aula de educação física”*
(PROFESSOR da EPA).

A fase seguinte foi a parte “prática”, na qual o professor da turma propôs um jogo baseado nas experiências vividas pelos alunos na primeira fase, quando assistiram aos trechos do filme (EPA) e jogaram videogame (EPU), para que os mesmos experimentassem corporalmente, por meio desse jogo proposto, aquilo que vivenciaram assistindo ao filme ou jogando videogame.

Após as aulas práticas, a terceira e última fase retomou as discussões feitas anteriormente, agora com a perspectiva de já se ter experimentado corporalmente o que foi anteriormente “assistido” (filme) ou “jogado” (videogame), ou seja, atualizado aquilo que foi vivenciado com a utilização de um meio virtual e, novamente, para verificação da compreensão das novas discussões, foi sugerido a mesma forma de registro: texto e desenho.

O registro de todo o desenvolvimento da pesquisa-ação e suas fases foi feito por meio de fotografias digitais e filmagens, que foram analisadas à luz dos objetivos desta pesquisa: as aulas foram descritas e avaliadas pelo pesquisador e professores envolvidos, considerando os objetivos e conteúdos para elas planejados anteriormente, e comparando o envolvimento e manifestações dos alunos na primeira e na terceira fase.

3.2.2 Os Professores e as Escolas

Na Escola Pública (EPU), o primeiro contato foi feito com o próprio professor que participou da pesquisa, devido à facilidade e disposição

que o mesmo apresentou frente à proposta. Esse professor atua somente na escola estudada e ministra aulas de Educação Física de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. A direção da Escola foi muito prestativa e mostrou-se disponível para tudo o que fosse necessário, facilitando o acesso às dependências da Escola e as condições do trabalho.

A Escola tem quatro turmas de 4ª série, sendo duas no período da manhã e duas à tarde. Cada turma tem, em média, 30 alunos e, nas aulas de Educação Física, apenas um professor é o responsável por toda a turma. No período da pesquisa de campo, houve um estagiário que acompanhou os trabalhos e auxiliou, tanto o professor durante a aula, como no manuseio dos equipamentos eletrônicos de registro (filmadora e máquina fotográfica) nas poucas situações em que houve necessidade. Conforme palavras do próprio professor: *“aqui o estagiário aprende trabalhando”*.

Com referência à estrutura física que se fez necessária para o desenvolvimento da proposta, a EPU possui uma quadra poliesportiva e uma sala de vídeo, equipada com uma TV 29’, um videocassete e um DVD. Segundo o professor, a sala é utilizada por todas as áreas, mas sem muita frequência. O videogame utilizado na pesquisa é de propriedade do próprio professor e, quando questionei a respeito da possibilidade de conseguirmos mais aparelhos, o professor sugeriu utilizarmos um só, pois *“a realidade é essa e se alguém quiser utilizar, terá que trazer o seu; se alguém tiver, será um só”*.

Na Escola Particular (EPA), o professor que participou da pesquisa também apenas trabalha nessa Escola, e ministra aulas de Educação Física da 2ª a 5ª séries do ensino fundamental. Como na EPU, a direção da

EPA também se mostrou disponível e solicitou o desenvolvimento da proposta em todas as 4^a séries, para que não houvesse diferença nos conteúdos desenvolvidos.

A previsão inicial no projeto de pesquisa era a de utilizar apenas uma turma de cada escola para a coleta de dados porém, com a solicitação da direção da EPA e após a análise do material coletado, resolvemos utilizar três das quatro turmas em que fizemos a pesquisa de campo. Uma turma foi excluída, devido às condições adversas no procedimento metodológico (item 2.2.1 – os alunos não responderam às tarefas da primeira fase antes da segunda e terceira fase, comprometendo o entendimento e percepção dos mesmos).

A escola conta com sete turmas de 4^a série, sendo três no período da manhã e quatro à tarde. Cada turma também possui uma média de 30 alunos; porém, nas aulas de Educação Física, cada turma tem dois professores responsáveis, elaboram o planejamento em conjunto, mas ministram suas aulas independentemente, dividindo a turma.

A EPA possui uma estrutura física bem maior que a EPU, com três quadras poliesportivas, sala de apoio com TV 29", um videocassete e um DVD, além de uma sala de projeção. Procurando manter a rotina normal de aulas, o professor da EPA sugeriu que utilizássemos a sala de apoio: “*é mais rápido para chegarmos*”. A escola é muito grande e os espaços da área esportiva ficam relativamente distantes dos blocos de salas de aula.

3.2.3 As Reuniões

As discussões e reuniões passaram a acontecer de acordo com a disponibilidade dos professores, em acordo com o pesquisador.

No caso da EPU, foram feitas duas reuniões na casa do próprio professor. Na primeira reunião foi apresentada detalhadamente a proposta da pesquisa (tal proposta encontra-se nos Apêndices 2, 3 e 4), bem como o tipo de pesquisa que seria desenvolvida: a pesquisa-ação. A segunda reunião teve como objetivo a discussão e elaboração das dinâmicas e estratégias propostas pelo pesquisador e que o professor desenvolveria nas aulas, tanto em relação ao videogame quanto na aula prática do jogo “Quadribol”.

Além dessas duas reuniões, ao final de cada aula, discutíamos as falhas e sugestões de melhorias, que poderiam ser aplicadas já nas próximas aulas. Essas discussões foram mais rápidas e baseadas nas anotações do pesquisador e nas opiniões do professor.

Na EPA, durante as reuniões pedagógicas de março e abril de 2006, um dos pontos levantados a respeito do planejamento das 3ª e 4ª séries foi a adequação da proposta referente à pesquisa de campo ao calendário escolar. Apesar de saberem sobre a proposta da pesquisa de campo e estarem interessados em colaborar, tanto a coordenação de Educação Física da Escola como os professores (todos os professores de 4ª série que participavam da reunião) encontraram um entrave no que dizia respeito ao calendário, pois a temporada na qual a proposta poderia ser aplicada só iniciaria no mês seguinte e, ainda havia o “Projeto Copa do Mundo”, desenvolvido em todas as séries do

Nível I (1ª a 4ª séries) do ensino fundamental. A solução discutida e encontrada nessas reuniões foi aguardar o encerramento do “Projeto Copa do Mundo” e a aplicação posterior.

A seguir, duas reuniões sobre os conceitos desenvolvidos na pesquisas e os procedimentos que seriam adotados nas aulas foram realizadas na própria escola, durante as “janelas” de aulas dos professores. Além dessas reuniões, houve troca de e-mails com esses conteúdos entre o pesquisador e os professores.

Em ambas as escolas, durante as reuniões com os professores, pude perceber que os mesmos mostraram-se reticentes, ao início, com respeito à parte “prática” da proposta e, mesmo sendo orientados a opinarem e sugerirem alterações para a adequação das aulas propostas às suas realidades, todos coincidiram numa decisão, como declarou o professor da EPA: *“nesse jogo eles (alunos) têm que pensar (...), não adianta, temos que fazer e ver no que vai dar”*.

Também em ambas as escolas, os alunos foram avisados previamente a respeito das aulas que teriam e também sobre o projeto, este último apresentado de forma simplificada.

3.2.4 As Aulas

Os conteúdos e objetivos das aulas, assim como a dinâmica do jogo proposto, foram sugeridos inicialmente pelo pesquisador¹¹.

¹¹ O jogo “Quadribol” foi baseado na experiência que tive quando trabalhava em uma escola de esportes de um clube esportivo da cidade de São Paulo. Como era responsável pelas turmas de 8 a 12 anos e a

A proposta foi discutida com os professores envolvidos, para que houvesse o entendimento do projeto e a construção, em conjunto, das ações necessárias para sua execução. Coube ao pesquisador fornecer o material necessário para essas discussões, além de ouvir, analisar e valorizar as sugestões dadas pelos professores.

Foram programadas de três a cinco aulas para o desenvolvimento da proposta, assim divididas:

- 1ª Aula: Apresentação da proposta, utilização de um meio virtual (videogame na EPU e filme na EPA), discussão e registro (texto e desenho¹²);
- 2ª Aula: Retomada da discussão feita em sala, explicação e desenvolvimento do jogo “Quadribol” e, ao final da aula prática, pedido aos alunos para que trouxessem sugestões de melhoria do jogo para a próxima aula.
- 3ª Aula: Discussão das sugestões e vivência prática do jogo “Quadribol”, com aplicação das sugestões que fossem viáveis e pudessem ser utilizadas. Ao término da aula, nova discussão e o segundo registro, agora com a possibilidade de comparar as aulas que se valeram do filme ou videogame, com a aula prática.

As duas aulas restantes ficaram “em aberto”, caso houvesse necessidade de maior aprofundamento nas discussões ou outra necessidade que pudesse surgir durante a pesquisa.

proposta pedagógica da escola de esportes não era voltada para esportes específicos, os jogos adaptados e pré-desportivos eram o principal conteúdo desenvolvido.

¹² Importante registrar aqui que os textos escritos e os desenhos produzidos pelos alunos serviram como suporte às discussões realizadas em aula. Contudo, os desenhos, que foram inseridos para propiciar maior liberdade de expressão para os alunos não foram analisados para efeito de apresentação dos resultados da pesquisa.

3.2.5 Descrição do jogo Quadribol

Como no jogo do filme, há três tipos de bolas e três funções diferentes:

(1) Jogadores + Goleiro (Gole = Bola de borracha ou handebol): devem jogar o jogo dos passes ou handebol, com o objetivo de acertar o gol, que terá 3 arcos presos na parte de cima da trave.

(2) Atiradores (Balaços = Bola de meia): devem ficar do lado de fora da quadra, nas laterais e têm a função de “queimar” os jogadores adversários que entrarem no seu campo de defesa. Quem for queimado deve voltar para sua defesa e aguardar um novo ataque (exemplo: jogador A, ao ir para o ataque, entra na quadra da equipe B; se um atirador queimá-lo, este deve voltar para seu lado da quadra e aguardar seu time voltar para um novo ataque);

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

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

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

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

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

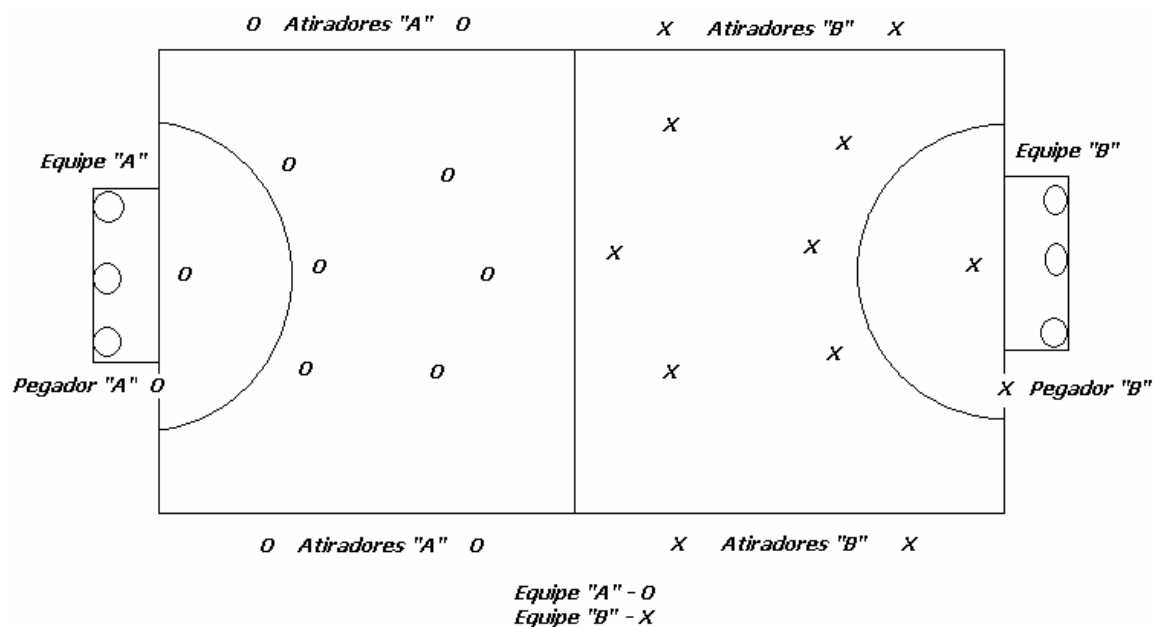


Figura 8. Esquema do jogo “Quadribol”

3.2.6 Adaptação ao Planejamento das Escolas

Na EPA, a coordenação de Educação Física sugeriu a necessidade de relação entre a proposta feita pelo pesquisador e o programa já existente na Escola. Tal sugestão mostrou-se coerente, pois de nada adiantaria sugerir uma possibilidade pedagógica se os conteúdos e objetivos

propostos não estiverem em convergência com os componentes curriculares que fazem parte dos planejamentos das escolas. Algumas adaptações foram feitas, de acordo com o calendário da escola. Apresentei a mesma sugestão para o professor da EPU, que a aceitou, e então seguimos o mesmo planejamento.

No caso da EPA, alguns projetos, que faziam parte do seu planejamento e já estavam em andamento, obrigaram a adequação da proposta a um período de tempo que fosse melhor para a escola. Já na EPU, a implantação do projeto não teve nenhum conflito com o calendário da escola e, logo que definimos o planejamento e as demais providências, o mesmo foi desenvolvido.

Por ocasião do desenvolvimento da proposta na EPA, os conteúdos previstos no planejamento eram:

Quadro 1. Conteúdos previstos no planejamento da EPA

CONTEÚDOS CONCEITUAIS	CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	CONTEÚDOS ATITUDINAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento e diferenciação das habilidades de locomoção e manipulação e suas combinações, - Diferenciação de jogos e atividades cooperativas e competitivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Andar, correr, saltar, saltitar, lançar, passar, receber, arremessar, quicar, rebater, rolar, chutar, girar, equilibrar, e suas combinações, - Participar de jogos pré-desportivos e elaborar pequenos jogos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Segurança na execução das atividades, - Respeito aos combinados, às regras dos jogos e aos participantes, - Colaboração, -Cooperação.

A proposta da pesquisa permitiu acrescentar alguns conteúdos, tais como:

Quadro 2. Conteúdos acrescentados ao planejamento da EPA e também aplicados na EPU

CONTEÚDOS CONCEITUAIS	CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	CONTEÚDOS ATITUDINAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento de alguns mecanismos do funcionamento e produção da mídia / audiovisual (televisão, videogame, internet); - Conhecimento das diferentes formas de expressão da mídia / audiovisual (televisão, videogame, internet). 	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir a vídeos (filme Harry Potter); - Jogar jogos de Videogames (Harry Potter) - Discussões a respeito do vídeo assistido / jogo; - Registro do trabalho desenvolvido (texto, desenho, pintura, teatro ou outros). 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção do alcance e abrangência da mídia / audiovisual (televisão, videogame, internet); - Entendimento da relação benéficos / malefícios da utilização das mídias (possível crítica);

3.2.7 Roteiro de Discussão para as Aulas e Tarefas Sugeridas

O roteiro que serviu para orientar as discussões sobre o filme ou videogame foi previamente elaborado pelo pesquisador com base na “Metodologia Compreensiva” proposta por Ferrés (1996) e apresentado aos professores de ambas as Escolas. Como esse roteiro implicaria numa intervenção direta na aula, novamente foi dada a liberdade para que os professores sugerissem alterações e, novamente, preferiram “fazer para ver no que vai dar” (Item 2.2.3).

3.2.7.1 Para aulas com exibição de trechos do filme “Harry Potter”

A. ROTEIRO

* Leitura Situacional

- Informações para situar o filme no seu contexto: título, ano, nacionalidade, produtor, direção, gênero.

* Leitura Narrativa (*“o que acontece”*):

(1) Questões gerais, que possibilitem a liberdade de expressão dos alunos:

- Gostaram? O que sentiram? Qual a parte mais legal / mais interessante? Do que não gostaram? Por quê? Entenderam o jogo (Quadribol)? Deu vontade de jogar?

(2) Refazer, verbalmente, a história apresentada, com a participação dos alunos e explicação do jogo (Quadribol), para avaliar seu entendimento.

Sugestões:

- O professor inicia e os alunos continuam; cada aluno conta uma parte; o professor pode fazer perguntas, seguindo a seqüência do filme, sobre suas partes (início, meio e fim). Nesse momento pode-se discutir se há uma seqüência na apresentação (tensão, ápice e relaxamento);

(3) Analisar:

- Os personagens e suas funções (protagonistas, heróis, auxiliar, malvados, dentre outros)

- Como é o ambiente? Contribuiu para a situação?

* Leitura Formal (*“como acontece”*):

(1) Verificar se os alunos conseguem identificar o gênero do filme apresentado (comédia, aventura “fantástica”, romance, terror, ação, musical, dentre outros)

(2) Discutir alguns aspectos visuais (ângulos, movimentos das câmeras, cor, efeitos especiais) e sonoros (qualidade do áudio, dublagem / legenda, músicas)

* Leitura Temática (*“porque acontece”*):

(1) Relacionar a apresentação do filme com a realidade vivida pelos alunos (a mídia no cotidiano);

(2) Discutir o tema e valores que aparecem (racionalizar a discussão):

- Qual a mensagem transmitida?

- Quais comportamentos apresentados pelos personagens? Isso ocorre no seu dia a dia? Você tem o mesmo comportamento?

- Há violência? Que tipo? (física, verbal, moral, ética) Qual o motivo gerador dessa violência?

B. TAREFAS

Tarefa 1. Após assistir ao Filme:

- Escreva o que achou da aula e o que achou mais interessante no filme apresentado.

- Faça um desenho para ilustrar sua tarefa.

Tarefa 2. Após a segunda experiência prática (jogo de Quadribol na quadra):

- Escreva o que achou da aula e o que achou mais interessante no jogo Quadribol que jogamos na quadra.

- Faça um desenho para ilustrar sua tarefa.

- Lembre-se do filme assistido (Harry Potter) e das nossas discussões nas aulas passadas.

3.2.7.2 Para aulas com videogame

A. ROTEIRO

* Leitura Situacional

- Informações para situar o videogame no seu contexto: título, ano, nacionalidade, produtor, direção, gênero.

* Leitura Narrativa (“o que acontece”):

(1) Questões gerais, que possibilitem a liberdade de expressão dos alunos:

- Gostaram? O que sentiram? Qual a parte mais legal / mais interessante? Do que não gostaram? Por quê? Entenderam o jogo (Quadribol)? Deu vontade de jogar na quadra?

(2) Refazer, verbalmente, o esquema do jogo do videogame apresentado, com a participação dos alunos e explicação do jogo (Quadribol), para avaliar seu entendimento.

Sugestões:

- O professor inicia e os alunos continuam; cada aluno conta uma parte; o professor pode ir fazendo perguntas, seguindo a seqüência do videogame, sobre suas partes (início, meio e fim). Nesse momento pode-se discutir se há

uma seqüência no videogame ou se ela é construída durante o jogo (tensão, ápice e relaxamento);

(3) Analisar:

- Os personagens e suas funções (protagonistas, heróis, auxiliar, malvados, dentre outros)

- Como é o ambiente? Contribuiu para a situação?

* Leitura Formal (*“como acontece”*):

(1) Verificar se os alunos conseguem identificar o gênero do videogame apresentado (aventura, estratégia, arcade, simuladores, esportes e RPG)

(2) Discutir alguns aspectos visuais (ângulos, movimentos das imagens, cor, efeitos especiais) e sonoros (qualidade do áudio, músicas) e funções que o videogame permite.

* Leitura Temática (*“porque acontece”*):

(1) Relacionar o videogame com a realidade vivida pelos alunos (a mídia no cotidiano);

(2) Discutir o tema e valores que aparecem (racionalizar a discussão):

- Qual a mensagem transmitida?

- Quais comportamentos apresentados pelos personagens que você controlou?

Isso ocorre no seu dia-a-dia? Você tem o mesmo comportamento?

- Há violência? Que tipo? (física, verbal, moral, ética) Qual o motivo gerador dessa violência?

B. TAREFAS

Tarefa 1. Após jogarem Videogame:

- Escreva o que achou da aula e o que achou mais interessante no jogo de videogame apresentado.
- Faça um desenho para ilustrar sua tarefa.

Tarefa 2. Após a segunda experiência prática (jogo Quadribol na quadra):

- Escreva o que achou da aula e o que achou mais interessante no jogo Quadribol que jogamos na quadra. Faça um desenho para ilustrar sua tarefa. Lembre-se do videogame jogado (Harry Potter) e das nossas discussões nas aulas passadas.

4 RESULTADOS: JOGANDO O JOGO

4.1. Comentários Iniciais

Na EPA, as três turmas tiveram as três aulas previstas, com pouca diferença nos conteúdos e estratégias desenvolvidos. As principais diferenças na condução e desenvolvimento das aulas relacionaram-se, principalmente, a diferenças entre turmas, decorrentes de suas características intrínsecas.

Na turma da EPU, foram desenvolvidas quatro aulas. Ao longo dessas aulas, foi perceptível o envolvimento cada vez maior do professor da turma, que progressivamente assumiu o controle do roteiro planejado. A quarta aula foi diferente do previsto, devido ao dia chuvoso, e a filmagem foi feita somente em alguns trechos.

Durante todo o processo da pesquisa na EPA, não houve possibilidade de fazermos avaliação conjunta (pesquisador e professor) das aulas, devido à ausência de intervalo e da necessidade do professor dispensar uma turma e se preparar para receber a próxima (materiais e demais providências necessárias). Como a ordem das aulas é variada entre as turmas

de 1ª a 4ª séries, muitas vezes o professor teve que buscar e levar as turmas até suas salas, além de trocar de local e de materiais. Em algumas aulas, o professor e eu tivemos conversas rápidas para acertar detalhes e corrigir falhas simples (como quantidade de coletes para divisão das equipes, e bolas extras que caíam fora da quadra), além de sugestões para o desenvolvimento das próximas aulas.

No caso da EPU, a situação foi similar, com exceção da primeira e segunda aulas, quando pudemos, o professor e eu, por um tempo mais longo, fazer uma avaliação conjunta do acontecido e providenciar as alterações que achamos necessárias para a aula seguinte.

Os relatos e discussões das aulas que serão aqui apresentados são frutos de anotações que fiz dos comentários dos professores, e do meu próprio ponto de vista sobre as aulas, de acordo com as diferentes realidades existentes na EPA e na EPU, além das respostas mais relevantes registradas nas tarefas escritas realizadas pelos alunos.

Com relação às tarefas propostas aos alunos após a primeira e terceira aulas, no caso da EPA, muitas respostas acabaram sendo similares, devido às condições em que foram realizadas, pois vários alunos perguntaram se poderiam responder junto com os amigos. Como não se tratava de um teste ou prova, isso foi permitido, mas com o pedido do professor para que não “colassem” uns dos outros. Apesar disso, os resultados foram criativos e bem interessantes.

No caso da EPU a situação foi diferente, pois o professor optou por enviar a tarefa como “lição de casa” e, apesar das respostas terem um

pouco mais de profundidade, não houve retorno da totalidade dos questionários e tarefas.

A transcrição completa das respostas dos alunos às tarefas escritas propostas encontra-se nos apêndices (APÊNDICES 5 a 12), e respeita integralmente o modo como foram escritas pelos alunos, ou seja, são transcrições literais.

4.1.1 *Questionário sobre consumo das mídias*

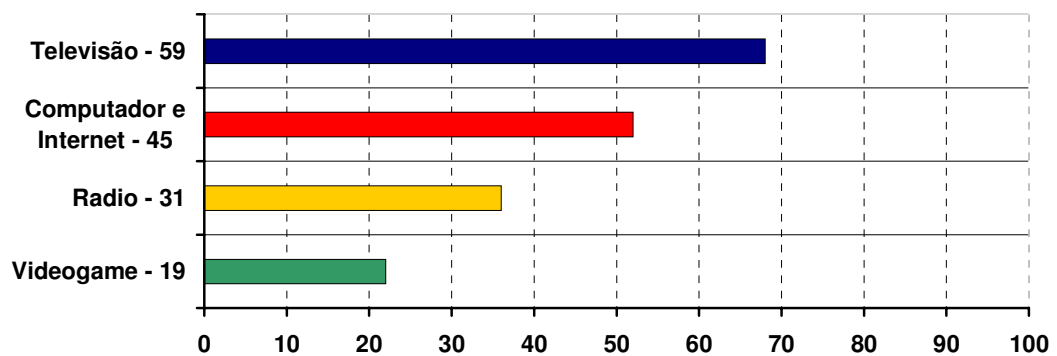
O questionário a respeito dos hábitos de consumo das mídias gerou muitas dúvidas entre os alunos, e prejudicou a análise dos resultados. Apesar dessa dificuldade, a análise dos resultados se concentrou em três itens principais:

1. Equipamentos eletrônicos mais consumidos (7 vezes por semana) de acordo com os interesses dos alunos;
2. Se jogam jogos eletrônicos e principais modelos;
3. Jogos eletrônicos que os alunos mais gostam.

Para analisar o primeiro item, utilizamos a média aritmética simples a partir dos dados obtidos na questão 2, tomando-se apenas os equipamentos mais citados como mais consumidos, das três turmas da EPA. Os alunos deveriam assinalar, entre todos os equipamentos apresentados, qual

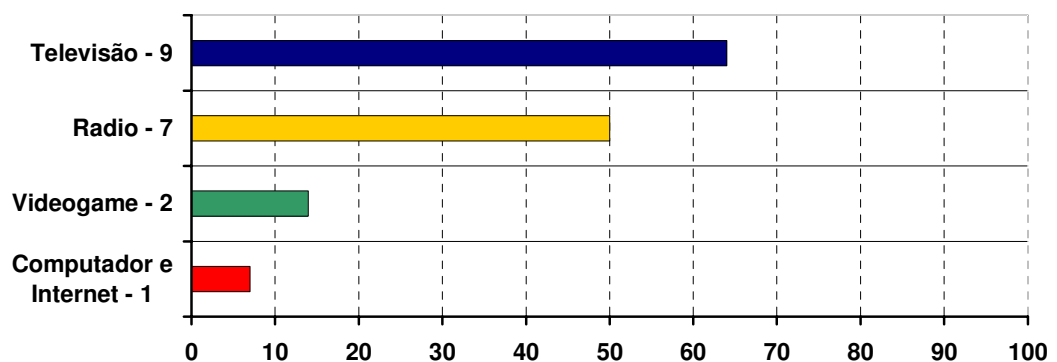
a frequência de consumo (0 a 7 vezes por semana) dos equipamentos de seu maior interesse. De uma total de 86 questionários entregues pelas três turmas da EPA, os equipamentos eletrônicos mais consumidos (7 vezes por semana) de acordo com os interesses dos alunos da EPA, foram:

Gráfico 1 - Equipamentos eletrônicos mais consumidos (7 vezes por semana) de acordo com os interesses dos alunos da EPA.



No caso da EPU, as respostas mostraram outros interesses. De um total de 14 questionários entregues, os equipamentos eletrônicos mais consumidos (7 vezes por semana) foram:

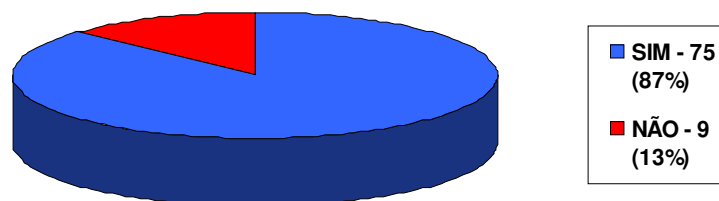
Gráfico 2 - Equipamentos eletrônicos mais consumidos (7 vezes por semana) de acordo com os interesses dos alunos da EPU.



Comparando-se os dados das duas escolas, percebe-se que a Televisão ainda é o equipamento mais consumido entre os alunos. O Computador e a Internet, que na EPA foram o segundo equipamento eletrônico mais consumido, no caso da EPU é o quarto, também devido a uma condição socioeconômica. Apenas uma resposta foi dada para o consumo desse equipamento, levando-nos a concluir que, entre todos os alunos que responderam o questionário, apenas um tem computador com acesso à internet. Essa diferença também será percebida nos próximos itens.

No item 2 – Se jogam jogos eletrônicos e principais modelos, utilizamos como fonte de referência a questão 4, na qual os alunos deveriam assinalar se jogavam ou não jogos eletrônicos. Também utilizamos a técnica da média aritmética simples nessa questão e, do total de 86 questionários respondidos, a maioria dos alunos da EPA indicou a resposta “sim”, jogam jogos virtuais:

Gráfico 3 – Quantidade de alunos da EPA que jogam jogos virtuais.

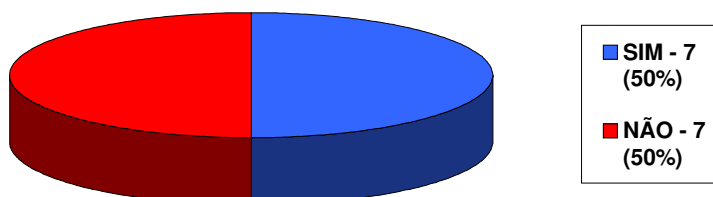


Complementando a resposta ao item 2, os alunos da EPA citaram os seguintes modelos de jogos eletrônicos:

Quadro 3. Modelos de jogos eletrônicos citados pelos alunos da EPA

Play Station (1 e 2)
Computador
Nintendo 64
Game Boy
Internet
Game Cube

As respostas dos alunos da EPU para o item 2 foram analisadas da mesma forma que as respostas da EPA e tiveram resultado bem divididos. Apesar das respostas obtidas no item 1, do total de 14 questionários entregues, metade dos alunos disseram “sim, jogam jogos eletrônicos:

Gráfico 4 – Quantidade de alunos da EPU que jogam jogos virtuais.

Os modelos de jogos eletrônicos citados pelos alunos da EPU foram:

Quadro 4. Modelos de jogos eletrônicos citados pelos alunos da EPU

Game Boy
Mega Drive 3
Game Cube

No Item 2, podemos perceber que, apesar de não consumirem muitas vezes por semana e, possivelmente, não possuírem os equipamentos eletrônicos que os possibilitem jogar como os alunos da EPA, os alunos da

EPU também jogam jogos eletrônicos. Enquanto os alunos da EPA consomem e jogam jogos eletrônicos em casa, por possuírem os equipamentos, os alunos da EPU procuram outros meios para jogarem também. Segundo o professor da EPU, alguns de seus alunos costumam freqüentar “Lan Houses” do bairro, atestando nossa conclusão.

A respeito dos modelos de jogos eletrônicos citados, os alunos da EPA possuem os mais avançados e modernos equipamentos enquanto os alunos da EPU citaram modelos mais antigos, mais uma vez exemplificando a diferença sócio-econômica.

No Item 3, jogos eletrônicos que os alunos mais gostam, apresento uma coletânea de todos jogos citados por todos alunos, lembrando que, devido à falta de clareza na grafia de algumas respostas, alguns dos nomes dos jogos podem não estar corretos. Na tentativa de encontrar informações sobre os jogos citados na internet, apenas os itens demarcados (*) não foram encontrados.

Quadro 5. Jogos eletrônicos que os alunos da EPA e EPU mais gostam.

Barbie	Half Life	Quake (1 e 2)
Batman	Harry Potter	Ragnarok
Battle field	Madagascar	Senhor dos Anéis (as duas torres e o retorno do rei)
Battle Front 2	Mário Bros.	Sharding monk(*)
Black(*)	Mário Kart	Shark
Campo minado	Matrix	Shrek
Cavernas e Passagens(*)	Midnight Club 3	Snow Board
Corrida(*)	Mortal Kombat	Sonic
Crônicas de Nárnia	Moto GP	Spider Man
Damas	Múmia	Star Wars
Donkey kong	Os Incríveis	The Sims 2
FIFA (2004, 2005 e 2006)	Pinball	Tony Hawk
FIFA Street (1 e 2)	Pro soccer 5	Vida de Oliver(*)
Gran Turismo (4)	Procurando Nemo	Winnig Eleven (8, 9 e 10)
GTA (Gran Theft Auto)	Pokémon	
San Andrés		

4.2. Descrição e comentários das aulas filmadas e tarefas realizadas pelos alunos

4.2.1 EPA: turma 1

4.2.1.1 Primeira aula

1ª parte – O professor inicia a aula contextualizando a Educação Física como ciência e explicando que a mesma é uma matéria como outra qualquer e que são necessárias pesquisas científicas para sustentar o trabalho dos professores.

Fui apresentado pelo professor que comentou: “Ele quer ver como a mídia influencia no cotidiano”. Em seguida, apresenta o trabalho e pergunta quantos já viram o filme, todos levantam a mão positivamente. Antes de começar a exibição, o professor explica que só assistiriam trechos do filme.

2ª parte – Durante o filme os alunos fizeram comentários sobre as cenas engraçadas.

3ª parte – O professor iniciou a discussão perguntando se gostaram e qual foi a melhor parte. Algumas crianças responderam que preferiam “jogar futebol” e outras citam o Quadribol como a melhor parte.

O professor comenta a parte na qual os personagens estão prestes a entrar no jogo e a sensação antes da entrada, que poderá ser similar à que os alunos sentirão quando participarem dos jogos amistosos que existem na escola e fala

sobre o “jogo limpo” pedido pela personagem que arbitrava o jogo e explica suas regras e as posições dos jogadores.

Quando pergunta se “dá pra jogar”, alguns alunos já diferenciam o jogo do filme como fantasia e a nossa realidade. O professor diz que serão feitas adaptações nos gols, bolas e pontuações e um dos alunos até compara o Quadribol que jogariam na quadra a um esporte conhecido dos alunos: “É o handebol!”.

Após essa discussão, o professor pergunta quem entendeu o jogo, suas adaptações e quem conseguiria jogar, sendo respondido positivamente pela metade da sala. O professor, encerrando a discussão, explica como seria a próxima aula e parte para a entrega dos questionários.

4ª parte – O professor explica o preenchimento dos questionários, liberando os alunos que terminassem de responder.

Mesmo conhecendo o filme, a turma mostrou interesse durante a apresentação; reclamaram, inclusive, dos cortes efetuados na edição. As respostas dadas no registro da tarefa 1 atestam essa conclusão, como, por exemplo:

- *“Achei bem interessante, porque nós assistimos um filme e na aula de educação física não é de costume assistir filme”;*

- *“A aula foi legal porque gostei de ver o filme novamente, o jogo quadribol, e dar risadas”.*

Algumas situações, no que diz respeito ao comportamento dos alunos, são relativamente comuns a todas as classes, segundo o professor. Muitos alunos demonstraram indisciplina e falta de respeito em relação ao professor, levando-o a ser mais exigente para que conseguisse dar continuidade à aula. O fato de os alunos terem recém-concluído um projeto, relacionado à Copa do Mundo, e iniciado outro, sem poderem “jogar futebol” nas aulas de Educação Física também foi um fator que contribuiu para esse comportamento:

- *“Não achei muita boa, pois queria estar jogando bola”;*

Apesar de demonstrarem o descontentamento por estarem dentro da sala de aula e não na quadra, alguns alunos não vincularam o filme com a aula de Educação Física, apesar de terem gostado do filme:

- *“Eu não gostei muito da aula, pois gostaria de estar na educação física (quadra). A parte do filme que mais gostei foi do quadribol”;*

No momento da discussão das regras, as cenas mais violentas que aparecem durante o jogo também estiveram presentes no registro mas, ainda assim, os alunos diferenciaram a realidade da fantasia:

- *“Que um chega duro no outro. E a torcida é dimentira. E um cara é macumbeiro. E um quase mata o outro. Uns põe fogo no outro”.*

Percebemos, logo com essa primeira turma, que o tempo foi insuficiente para responder o questionário e fazer o registro (texto e desenho). Decidimos então, para as próximas turmas, diminuir o tempo da duração do filme, para que houvesse mais tempo de discussão e tempo suficiente, também, para que os alunos conseguissem responder aos questionários aplicados sobre consumo das mídias e a Tarefa 1.

A aplicação do questionário mostrou que o instrumento elaborado não estava totalmente claro para os alunos, os quais, mesmo após a leitura das questões e das explicações do professor, continuavam pedindo ajuda no momento de responder.



Figura 9. Explicação sobre o questionário – turma 1

4.2.1.2 Segunda aula

1ª parte – O professor inicia a aula dividindo a turma em 3 equipes (vermelha, amarela e verde) e explicando o jogo novamente e os alunos não colaboram, conversando muito. Além disso, no ginásio da escola estava acontecendo o ensaio para a festa junina e o som atrapalhou um pouco a explicação.

2ª parte – Os jogos começam com duas equipes jogando e uma assistindo. A cada final de jogo (aproximadamente 5 a 8 minutos), a equipe que perdia continuava jogando e a vencedora saía, para jogar novamente na última rodada. Estratégia utilizada pelo professor para que haja motivação das duas equipes no último jogo. Os jogos foram filmados parcialmente, devido à pouca carga na bateria da filmadora.

3ª parte – O professor inicia as discussões perguntado se o jogo que fizeram estava próximo ao do filme. As respostas foram variadas: *“mais ou menos”*, *“não tá, eles voam de vassoura”!* O professor enaltece a 1ª equipe entre todas as turmas, que se preocupou em organizar as posições entre meninos e meninas, equilibrando a participação em cada rodada e pede para a próxima aula sugestões para melhoria e/ou soluções para os problemas que surgiram no jogo, liberando a turma.

Um tempo maior no início da aula foi destinado à explicação das adaptações do “Quadribol”. A forma adotada pelo professor para tal explicação demonstrou que o mesmo soube aproveitar as informações que os alunos já

possuíam por terem assistido ao filme, para que entendessem quais posições seriam utilizadas e que funções desempenhariam em cada uma delas.

O professor não precisou utilizar nenhum tipo de artimanha ou estímulo durante os jogos, pois os alunos estavam muito ansiosos por jogar. Essa vontade exacerbada foi conseqüência do encerramento do Projeto “Copa do Mundo”, no qual os alunos poderiam jogar amistosos de futebol nos intervalos. A possibilidade de jogarem, seja o que for, atendeu essa necessidade. As respostas dadas na tarefa 1 já evidenciavam isso:

- “Eu não gostei muito da aula eu preferia jogar jogos. Mais o que eu mais gostei foi a parte do jogo do quadribol”.

A contagem de pontos deixou os alunos muito interessados pelo resultado de cada partida, para saberem quem continuaria jogando. Além da competitividade, esse interesse surgiu por causa do critério adotado nos valores do “Pomo de Ouro”. No filme, a bolinha equivale a 150 pontos, quase sempre determinando o vencedor, mas na adaptação que fizemos do Quadribol, a maior quantidade de bolinhas equivalia a um bônus de 30 pontos, somados aos “Goles” (gols) que as equipes fizeram durante o jogo, o que nunca deixava claro quem estava vencendo a partida.

Outra estratégia adotada pelo professor que acabou realmente motivando os alunos, foi a de deixar em quadra a equipe que perdia o primeiro jogo, contradizendo o velho chavão do “quem ganha fica”.



Figura 10. Turma 1 jogando “Quadribol”

4.2.1.3 Terceira aula

1ª parte – O professor inicia a aula perguntando se alguém tinha alguma sugestão para mudar / melhorar o jogo e ninguém se manifestou (estavam muito ansiosos para jogar). Como ninguém sugeriu alterações, o professor explica a mudança no “balaço” (antes bola de espuma e agora bola de meia) e pede cuidado para não se machucarem.

2ª parte – Durante o jogo pergunto para uma aluno que não estava participando das aulas de educação física (havia machucado o dedo fora da escola) o que achou do jogo e, um pouco tímido, responde somente “legal”. A equipe que estava esperando (verde) discute bastante as estratégias e posições que utilizariam.

3ª parte – No momento de discussão ao final da aula, 4 alunos discordaram dos resultados e começaram a se agredir verbalmente. O professor tenta explicar os resultados, mas os alunos mostraram total desrespeito respondendo até para o professor. O professor, até constrangido pela situação, resolve não aplicar a última tarefa e dispensa a turma, indo resolver a situação com esses alunos.

A última tarefa dessa turma foi feita no início da aula seguinte de educação física.

Nessa terceira aula poder-se-ia experimentar as sugestões dos alunos, conforme foi a eles solicitado, nenhum deles trouxe idéias. Acabamos fazendo uma única alteração no material utilizado para o “Balaço”, pois a bola de espuma estava muito leve e os alunos não a sentiam quando queimados. Mesmo dando oportunidade para mudarem ou melhorarem o jogo, pareceu que o interesse maior continuava sendo o de “jogar”, talvez pelo fato de nunca terem jogado esse jogo e terem gostado:

- *“Eu achei que foi legal, porque a gente experimentou uma coisa que eu nunca imaginei jogar”.*

Pude perceber, nessa aula, que uma das equipes discutiu bastante “as estratégias” de jogo (ao contrário das outras, que ficavam dispersas quando não estavam jogando), o que talvez possa ser explicado pela disputa pelas posições que o jogo oferece, aspecto muito comentado nas respostas registradas:

- *“Eu achei legal principalmente a vez que eu peguei a bola”;*

- *“Foi muito bagunçado legal. Eu gostei de ser apanhador”;*

- *“Foi bem legal apesar das discussões achei bem legal as posições”.*

Devido ao conflito entre alguns alunos, ocorrido ao final da aula anterior, e que mereceu intervenção adequada do professor, a tarefa 2 foi proposta ao início desta terceira aula, embora o professor tivesse percebido a necessidade de *“fazer um fechamento”*, de *“não dar muita distância de uma aula para outra, para não perder o que foi trabalhado”*. Contudo, as respostas demonstraram que os alunos não perderam o que foi desenvolvido na aula anterior:

- *“Eu achei divertido, mas não gostei que alguns alunos discutiram”*

- *“Eu achei legal. Muito interessante e muito divertido este jogo do quadribol”*

- *“Eu achei muito legal e gostaria de jogar de novo além de ser prático e divertido”*

- *“Eu achei muito interessante, porque não é todo dia que se joga quadribol. E também é muito divertido”*

Apesar da turma não ter oferecido nenhuma sugestão para mudar o jogo, e terem discutido muito, alguns alunos perceberam a forma criativa com que o professor prendeu os arcos nas traves. Utilizou uma tira de borracha extensora, do tipo utilizada para treinamento de resistência, prendeu uma de suas pontas numa trave, enrolou-a nos arcos e esticando até a outra trave, criou uma tensão suficiente para que os arcos ficassem parados e firmes na parte de cima do gol, o que mereceu comentários por parte dos alunos:

- *“Legal, os arcos”*

- *“Eu achei interessante e legal como os arcos foram colocados e também como foi o jogo achei muito animado”*

- *“Foi interessante e legal. Achei muito legal os arcos”.*

Com a realização da tarefa 2, percebi uma aceitação maior em relação à primeira aula, e a atenção dos alunos aos detalhes também aumentou.



Figura 11. Arcos presos com tira de borracha extensora – turma 1

4.2.2 EPA: turma 2

Em decorrência da experiência com a primeira turma, a edição do filme foi reduzida para cerca de 10 minutos, contemplando os capítulos 17, 19 e 20 (ver APÊNDICE 13).

4.2.2.1 Primeira aula

1ª parte – O professor inicia a aula retomando a aula anterior, quando havia avisado sobre a aula com o filme. Muitos alunos não deram a mínima atenção ao professor, mostrando total falta de respeito, respondendo e brincando ironicamente com os insistentes pedidos de colaboração do professor. Novamente o professor tenta explicar a dinâmica que seria desenvolvida, mas

os alunos o continuam desrespeitando. Após quase 5 minutos tentando falar, o professor inicia sua explicação sobre a Educação Física, contextualizando-a como ciência, que a mesma é uma matéria como outra qualquer e da necessidade da teoria para sustentar o trabalho dos professores. Nessa aula, o professor explica a diferença entre assistir a TV e o que fazem nas aulas, passando, a seguir, a explicar os procedimentos que seriam adotados. No início do filme, há um problema para ligar a TV e na configuração do áudio (o filme era dublado e sem legendas), quando o pesquisador teve que intervir para ajudar. Após a solução do problema, iniciou-se a exibição do filme.

2ª parte – No início do filme, a atenção foi muito grande, mas logo alguns se dispersaram e as conversas paralelas voltaram.

3ª parte – O professor inicia a discussão perguntando qual a melhor parte do filme e, dentre algumas opiniões diferenciadas, a maioria responde “Quadribol”. Aproveita esse momento de atenção e inicia a explicação do jogo no filme, a diferença entre o filme e a realidade, quando os alunos voltam a brincar e, em menos de um minuto, a maioria já está em pé, andando pela sala e totalmente dispersos, voltando a atender o professor somente após a ameaça de advertência. Continuando a proposta para a aula seguinte, alguns alunos, mesmo sabendo das adaptações necessárias para fazer o jogo na quadra, ironizam o professor. Novamente o professor precisa usar sua autoridade, até que decide encerrar a discussão e passar os questionários, liberando quem acabasse de responder.

No caso da turma 2, o problema de comportamento dos alunos, segundo o professor, *“é uma constante durante esse ano”*, o que pude constatar logo na primeira aula. Esse comentário fez-me perceber que, além de estarem impacientes para jogar, o problema com a configuração do equipamento contribuiu para a agitação da turma no início da aula:

- *“Eu achei que foi uma injustiça nós vimos o filme do que jogar Futebol!!!!”*;

Ao entrarem na sala de apoio para assistirem aos trechos do filme, os alunos pareciam não ter notado que estavam numa aula e dentro da escola, demonstravam ignorar a presença do professor, assim como o que era proposto:

- *“Eu achei muito confusiva porque ninguém para quieto”*.

Mesmo com essa indisciplina, o poder hipnótico exercido pela TV mostrou-se evidente, mesmo com um filme que todos os alunos já conheciam:

- *“Gostaria de jogar futebol mas adorei o filme, tudo bem que tenho aquele filme mas foi D++”*.

Como na turma 1 os alunos também perceberam as cenas violentas do filme, mas a ênfase maior foi na relação entre fantasia e realidade:

- *“O pombo de ouro e como eles não se respeitam”*

- *“E achei legal mas acho que o filme é muito fora da realidade e por isso é estranho”*

- *“A voassão! Eles avoaram!”.*



Figura 12. Turma 2 assistindo ao filme

4.2.2.2 Segunda aula

1ª parte – O professor inicia a aula com a divisão da turma em três equipes (vermelha, amarela e verde), as quais se mostraram ansiosas para começar a jogar. Explica as funções, comparando com o filme assistido. Ao mostrar as

bolas que seriam utilizadas, novamente explica as funções de cada posição: jogadores / atacantes, atiradores / queimadores e pegadores.

2ª parte – Os jogos começam com o mesmo esquema adotado para as outras turmas, com duas equipes jogando e uma assistindo; quem vence sai e dá lugar para quem está assistindo.

3ª parte – Como os comportamentos dos alunos continuaram a ser desrespeitosos para com o professor, e entre os próprios companheiros de turma, o professor não fez a discussão e, após o último jogo e a conferência dos pontos, encerrou a aula, pedindo para os alunos sugestões para mudar o jogo.

Como já tínhamos a experiência da primeira “prática” com a turma 1, os procedimentos que deram certo foram os mesmos em relação à explicação das regras, contagem de pontos e a ordem dos jogos (sem o tradicional “quem ganha fica”), mas, novamente, o comportamento dos alunos não foi adequado. Em consequência, o professor decidiu encerrar a aula sem a discussão. Mesmo assim, pediu aos alunos sugestões para a aula seguinte, valorizando os alunos que não estavam envolvidos.

4.2.2.3 Terceira aula

1ª parte – Para surpresa do professor e do pesquisador, ao início da aula, quando a turma foi questionada se havia alguma sugestão, surgiram idéias como “3 passos para arremessar”, “jogar o pomo de ouro de uma só forma”,

além de pedidos para melhorar alguns problemas da aula anterior, como no caso do “balaço” muito leve que, como nas outras turmas, foi trocado por bolas de meia. A discussão inicial foi mais equilibrada e os alunos tiveram uma participação melhor.

2ª parte – Nessa parte da aula ocorreu o desenvolvimento dos jogos seguindo os mesmos procedimentos adotados com as outras turmas.

3ª parte – Novamente a discussão teve boa participação dos alunos, iniciando pela sugestão dada pelos alunos, dos “3 passos”. O professor aproveitou a “deixa” para discutir uma movimentação que não poderia ser feita, mas que todos fizeram: andar “batendo bola”. Apesar de ser uma situação proibida pelas regras determinadas em conjunto, o professor esclareceu que decidiu mantê-la, pois *“ninguém reclamou e não causou prejuízo para nenhuma das equipes, pois ambas andaram batendo bola”*. O professor complementou a discussão dizendo que podemos mexer nas regras dos jogos, desde que fossem iguais para todos. Quando perguntou novamente se havia mais sugestões, um aluno pediu “vassouras mágicas”, o que acabou descontraindo o final das discussões e gerando comentários diversos. Ainda surgiu uma discussão sobre o “jogo de corpo”: o que é, em quais esportes existe?. Após uma breve explicação do professor, a aula foi encerrada sem a última tarefa, que também foi realizada na aula de Educação Física seguinte.

Como já sabíamos que a turma 2 era a “turma indisciplinada”, viemos para a aula esperando seu comportamento, e preparados para ouvir

suas reclamações. O que encontramos na verdade foi uma turma totalmente diferente e um pouco mais participativa.

Dessa vez, diferentemente da turma 1, na qual os alunos que pareciam não ter ouvido o pedido de sugestões feito pelo professor na aula anterior, trouxeram diversas idéias para modificar o jogo, mostrando a aceitação e interesse na aula:

- *“Eu gostei muito e achei muito legal e tem algumas que não gosto e só que ADOREI o jogo”;*

- *“Eu gostei porque é algo diferente”.*

Dentre as sugestões que os alunos trouxeram, a comparação com a modalidade esportiva “Handebol” foi muito evidente:

- *“Eu achei muito legal porque gosto de jogar handeball e gosto de tacar a bola e marcar gol”.*

O surgimento de situações de jogo similares ao Handebol também ocorreu e a postura do professor frente a mais esse acontecimento foi muito positiva, no sentido de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, a capacidade que apresentaram de progressão e evolução no desenvolvimento do jogo. Esse comportamento dos alunos mostrou as possibilidades e variações de situações do jogo que aumentaram

consideravelmente, juntamente com as exigências de habilidades dos jogadores. Exemplificando esse fato, os alunos pediram para andar quicando a bola, um procedimento não permitido pelas regras determinadas, sem perceber que já o faziam:

- *“Voi legal queria que podia andar com a bola”.*

Mesmo aparecendo a comparação com a modalidade esportiva, o vínculo com o filme ainda estava muito forte, mostrando os primeiros indícios da imaginação e fantasia dos alunos:

- *“Eu achei legal. Porque agente fez quase igual ao do Harry Potter mas sem magia”*

- *“Eu achei muito legal mas queria que fosse com vassouras mágicas”*

- *“Eu achei legal participar de 1 jogo que eu assisti no filme do Harry Potter”*

- *“Eu achei o jogo muito legal porque é igual do Hari Potter”;*

A preocupação com os detalhes numa proposta como esta são muito importantes, pois serão os pequenos detalhes que poderão propiciar maior envolvimento dos alunos. A percepção deles fica, muitas das vezes, escondida pela falta de oportunidade e liberdade de expressão:

- *“Eu gostei bastante do jogo mas o que eu achei mais interessante foi o jogo praticamente igual e isso foi muito interessante”*

- *“Tudo foi planejado tinha os 3 arcos teve o mesmo número de jogadores, foi muito real”*

- *“O jogo foi muito legal a coisa mais interess é que o jogo é parecido com o quadribol usa três bolas só que não voa e não machuca e não usa vassoura”*



Figura 13. Turma 2 jogando “Quadribol”

Comparando-se com as primeiras aulas de todas as turmas da EPA, a Turma 2 foi a que mais surpreendeu, tanto o professor como o pesquisador. A percepção e interesse dos alunos foram muito mais evidentes

numa situação nova, mas vinculada às suas realidades. O filme chamou a atenção dos alunos, embora já fosse conhecido por todos. A possibilidade de discutirem sobre um assunto que já “dominavam”, porém de uma forma diferente, possibilitou-os experimentar corporalmente aquilo que antes só era possível nos filmes, ou em jogos de computador ou videogame, proporcionando-lhes a oportunidade concreta de sentirem-se os protagonistas dos filmes.

A discussão mostrou-se mais consistente na última aula, e o baixo nível de atenção mostrado na primeira aula cedeu lugar ao interesse por um aspecto que, para eles, apresenta implicações concretas: a possibilidade de modificarem as regras do jogo.

4.2.3. EPA: turma 3

4.2.3.1 Primeira aula

1ª parte – O professor inicia a aula utilizando as mesmas estratégias das turmas anteriores, retomando os avisos dados na aula anterior sobre a proposta da aula com o filme. Os alunos, diferentemente da turma 2 mostraram-se mais interessados e, após as explicações iniciais o filme é iniciado.

2ª parte – Enquanto os alunos assistiam ao filme, alguns comentários eram feitos e, nessa turma, era nítido o interesse, com a formação de uma pequena e entusiasmada torcida pró-Harry Potter”.

3ª parte – O professor inicia a discussão perguntando: Qual a sensação quando assistiram? Gostaram? Dá pra fazer igual? Diversas opiniões foram dadas e muitas positivas, mas com ressalvas “dá, parecido...” A partir daí o professor inicia a explicação da diferença entre o filme e a realidade e do jogo a partir do filme, suas regras, pontos e tempo de duração. A seguir, explica a tarefa e inicia distribuição dos questionários.



Figura 14. Discussão sobre o filme – turma 3

A Turma 3, por ser a última em que desenvolvemos o projeto, permitiu que pudessemos melhorar tanto a apresentação do filme (com cortes e mudanças de cena), como as aulas na quadra. Foi também a turma que se mostrou mais animada e curiosa com a exibição do filme e a possibilidade de jogar o Quadribol:

- *“Eu gostei da parte que a Hermione botou fogo na roupa do professor Snape, e do jogo. Achei interessante a forma de mostrar um esporte diferente, pelo filme”;*

Com a explicação das regras e as adaptações que seriam feitas, o professor, deixou-os animados e estimulados para a próxima aula.

- *“Eu gostei do filme e achei super divertido e gostaria de jogar quadribol deve ser muito legal jogar. Eu achei mais legal a parte que o Harry Potter fica em pé na vassoura”.*

- *“Eu achei interessante, porque é um jeito legal de jogar assim. Também gostaria de jogar assim, mas na verdade não podemos. Mas acharia legal inventar um jogo parecido ou alguma coisa com as mesmas regras e as mesmas bolas e o mesmo jeito, e também da aula, do filme e do jogo”.*

Diferentemente das outras duas turmas, essa classe foi a mais disponível e aberta à proposta e se conteve mais na ansiedade de jogar.

- *“Eu gostei da parte em que a Hermione botou fogo na capa do prof. Snape. Também gostei da parte em que o Harry cuspiu o pombo de ouro, achei a cara dele engraçada. Eu achei interessante a idéia de mostrar o quadribol, mas eu prefiro jogar futebol”;*

- *“Eu gostei da parte que a Hermione jogou fogo no caritio! Mas eu quero jogar... Futebol !! Legal!!”.*

A relação fantasia-realidade também foi notada pela turma, porém não houve valorização das cenas violentas, como nas outras duas turmas:

- *“Eu gostei muito desse fiume pois o pessoal voa, tem um tipos de bolas mágicas que voam e eu achei o maximo os tres arcos e a torcida, tenho o Harry Potter um, dois, tres e quatro e a parte que eu mais gosto é a do quadribol!”.*

4.2.3.2 Segunda aula

1ª parte – O início da aula é marcado por muita animação e entusiasmo da turma, ansiosa para jogar e saber como seriam as adaptações que o professor havia anunciado na aula anterior. Durante a divisão das 3 equipes, apenas pelas cores dos coletes (vermelho, verde e amarelo) os alunos já as associaram às casas de Hogwarts (Escola de Bruxos da história do Harry Potter): Grifinória, Sonserina e Lufa–Lufa, respectivamente. Após a divisão das equipes, o professor iniciou a explicação do jogo lembrando o filme assistido, mostrando as bolas que seriam utilizadas e as posições correspondentes.

2ª parte – O esquema adotado para o desenvolvimento dos jogos foi similar às outras turmas, com duas equipes jogando e uma assistindo, cedendo lugar para a terceira equipe aquela que vencia o primeiro jogo.

3ª parte – O início das discussões se deu pela pontuação dos jogos, e se foi difícil de jogar. Os alunos responderam que não, mas queriam “correr com a bola”. Sobre esses comentários o professor encerrou a aula pedindo sugestões de mudanças.

Nessa aula, por ser a terceira vez que iríamos desenvolver a proposta, e com uma turma que estava muito animada com a idéia de participar do jogo que assistiram no filme, praticamente não tivemos nenhum imprevisto, nem situação que já não tivéssemos experimentado. A disponibilidade e envolvimento dos alunos fizeram com que associassem rapidamente os pequenos detalhes da aula na quadra com aquilo que viram no filme, como, por exemplo, as cores dos coletes e as casas de Hogwarts, os tipos de bola que escolhemos para representar as utilizadas no filme.



Figura 15. Divisão das equipes - turma 3

A explicação das regras, o esquema de jogo e as trocas das equipes foram os mesmos utilizados nas outras turmas, porém a discussão ao final da aula foi muito mais produtiva, com os alunos já fazendo sugestões antes mesmo do pedido do professor, solicitação que já estava prevista para a aula seguinte.

Além da disponibilidade dos alunos, outra diferença em comparação com as outras duas turmas, foi o tipo de comportamento da Turma 3. Como o professor mesmo disse em relação à disciplina dos alunos, “*essa é a melhor turma*”.

4.2.3.3 Terceira aula

1ª parte – Nessa última aula da Turma 3, o espaço foi modificado e a aula foi ministrada no ginásio, dividindo o espaço com outra classe (1ª série). O professor iniciou a aula perguntando sobre as sugestões e surgiram três idéias principais, que foram colocadas em discussão com toda a turma. Primeiro, pediram para “*poder bater bola*”, o que foi aceito por unanimidade. Segundo, pediram para os “queimadores/atiradores” ficarem dentro do campo, mas o professor explicou que desse modo seria “*muito difícil os atacantes conseguirem fazer alguma coisa durante o jogo*”. Como não havia tempo suficiente para experimentarem todas as sugestões, o professor decidiu não acrescentá-la. A última sugestão foi “*poder dar três passos antes de arremessar*” e, após a votação, a regra também não foi acrescentada. Após

essas decisões, o sorteio das duas primeiras equipes foi feito, e os jogos começaram.

2ª parte – Antes de iniciar o primeiro jogo, o professor teve que intervir em uma das equipes, que passou muito tempo discutindo as posições, sem chegar num consenso. Houve alguns conflitos e discussões durante o jogo, com alguns alunos dispersos; porém, em compensação, a equipe que estava aguardando sua vez comportava-se como uma torcida num estádio, cantando e dançando na arquibancada.

3ª parte – Como no início da aula, a discussão sobre as alterações feitas para o jogo foi boa, porém com pouco tempo. A acústica do ginásio, a agitação da turma e o barulho da outra turma com quem dividíamos a quadra prejudicou o áudio da gravação. Após a discussão, o professor explicou a tarefa e entregou os questionários, liberando aqueles que terminavam.



Figura 16. Turma 3 jogando “Quadribol”

Podemos dizer que os resultados apresentados pela Turma 3 foram uma “soma” de vários aspectos observados nas Turmas 1 e 2. Todas as sugestões dadas geraram boas discussões entre o professor e os alunos, demonstrando o interesse despertado pela possibilidade de intervirem na aula. Como na Turma 1, os alunos gostaram do novo jogo, de modo similar à Turma 2, sentiram as diferenças causadas pela suas próprias sugestões, no que diz respeito ao aumento da complexidade das habilidades, com regras mais flexíveis:

- *“Eu achei legal mas ao mesmo tempo difícil porque não é fácil acertar o arco mas também ao mesmo tempo os meninos não passavam a bola para a gente. É divertido”.*

- *“Eu não gostei desse último porque eu não toquei na bola”.*

Logo no início dos jogos, uma das equipes precisou da ajuda do professor para resolver uma discussão a respeito das posições. Se na Turma 1 essa discussão ocorreu após jogarem, enquanto estavam esperando para jogar de novo, na Turma 3, antes mesmo de iniciarem os jogos, os alunos já queriam ficar com as posições que mais gostaram:

- *“Eu achei legal por ter a oportunidade de poder ter uma noção de jogar parecido ao jogo verdadeiro, mas ocorrerão alguns conflitos por causa do pombo de ouro e das posições”;*

- *“Eu achei muito legal mas eu queria ficar menos queimando e mais no campo”;*

- *“Eu achei super legal principalmente ser artilheira e apanhadora. Foi super legal experimentar um jogo novo”;*

- *“Gostei de jogar algo parecido com o quadribol, não foi exatamente igual mas foi legal. Alguns não se entenderam, porque muitos queriam jogar no ataque”.*

Essa disputa pelas posições evidenciou que os alunos perceberam suas diferenças, seja em relação às facilidades ou dificuldades de cada uma:

- *“Foi legal os apanhadores foram os mais sofridos e muita gente atrapalhou”.*

- *“Eu achei o jogo super legal, gostei e achei divertido, o que mais gostei foi a parte de ser o atacante e queimador, é muito criativo , e melhor que futebol”;*



Figura 17. Pegadores em ação - turma 3

O interesse da turma também pode ser constatado pela formação de “torcidas” por parte das equipes que não estavam jogando, demonstrando outra forma de participação da aula.

Nessa turma os alunos também registraram a forma criativa com que o professor colocou os arcos:

- *“Foi legal, divertido e um trabalho de equipe e o gol é loco”.*

As respostas registradas mostram a variedade de situações que os alunos conseguiram perceber, e quanto o professor precisa ser criativo e ter “jogo de cintura” para solucionar todos os problemas que aparecem em cada aula. A gratificação pelo trabalho desenvolvido também veio pelas mãos dos alunos por meio de seus registros, nos quais até notas o professor recebeu.

Apesar de não ser a preocupação do trabalho, fica o aviso que ainda faltou algo para atingirmos a nota máxima:

”Eu queria sempre ganhar, mas como isso não foi possível, eu do nota 9,30 mas foi legal”.

Comparando-se com a primeira aula, podemos dizer que os alunos aproveitaram o jogo, preocupando-se menos em relacioná-lo com o filme assistido. Esse vínculo foi maior na segunda aula, fazendo com o que o jogo já passasse a fazer parte de sua rotina como mais uma possibilidade de atividade. Apesar de o professor ter utilizado o filme na explicação das regras, o vínculo aqui foi diferente, sem comparações com as personagens do filme, como expresso na Turma 2, estando mais presente a preocupação com quais lugares teriam no jogo, ou seja, com a situação “atualizada” que estavam vivenciando.

4.2.4 EPU: turma 1

4.2.4.1 Primeira aula

1ª parte – O professor apresentou breve explicação técnica do aparelho (alguns alunos já conheciam o videogame utilizado), do jogo, do controle, e passou à abertura do jogo. Assim que terminou as explicações técnicas, começou a chamar os alunos para jogarem.

2ª parte – Enquanto todos observavam os dois alunos que jogavam, alguns comentários dos próprios alunos deixavam a turma mais ansiosa para jogar: “*é a primeira vez que estou vendo esse jogo*”, “*é difícil, o controle não obedece*”. O professor interrompe para explicar novamente como funcionava o controle e quais as funções exigidas para aquele jogo. Aproveita a paralisação e escolhe mais dois alunos que nunca haviam jogado videogame. Uma das alunas chega a pedir ajuda para a amiga durante o jogo, por não saber como manusear o controle. Apesar de apenas dois alunos estarem jogando, toda a sala também “jogava”, acompanhando, torcendo, gritando e demonstrando euforia com a atividade.

3ª parte – Após encerrar os jogos, apesar de só quatro alunos terem jogado, o professor inicia a discussão explicando que nem todos jogaram, pois essa seria uma aula “teste”, que ainda não descobriu o final do jogo e, preocupado com o roteiro que havíamos preparado, faz algumas perguntas: “Essa é uma aula de Educação Física ou de videogame?, Dá para jogar “Quadribol” na quadra?”. Os alunos ficaram um pouco desapontados por não poderem jogar, e com dúvidas sobre o tipo de aula que tiveram. O professor, ainda preocupado com o roteiro, mostra certa dúvida sobre as posições dos personagens no jogo e indecisão sobre como seria o procedimento para a próxima aula, quando resolve deixar o roteiro de lado e conduzir a discussão livremente. Decide, então, que haveria mais uma “aula de videogame”, e pede sugestões dos alunos para solucionar o problema de como todos poderiam jogar no tempo de uma aula. Explica que a aula não foi de videogame, mas de Educação Física e o porquê estavam

jogando. Como nessa aula surgiram vários imprevistos, o professor não solicitou a tarefa aos alunos, que acabaria sendo entregue na aula seguinte.

Essa foi a primeira aula da pesquisa de campo, o que deixou tanto o professor da turma como o pesquisador com grandes expectativas em relação ao possível sucesso da experiência.



Figura 18. Explicação sobre o videogame

Apesar de termos a aula preparada com antecedência, inclusive discutida em reunião com o professor, não foi possível verificar totalmente as possibilidades que o jogo oferecia, dificultando o desenvolvimento de todas as estratégias previstas para a primeira aula, como, por exemplo, a tarefa escrita dos alunos, que acabou não sendo realizada. Em contrapartida, a discussão por ele conduzida teve uma participação muito boa.

Como é freqüente no cotidiano da prática docente, o professor, durante a aula, modificou o roteiro preparado previamente. Percebemos que, além dos imprevistos, os procedimentos determinados previamente para a aula não estavam totalmente claros para o professor. Com isso, o mesmo iniciou a aula demonstrando grande preocupação em seguir o roteiro preparado e, com isso, ficou limitado em sua atuação. Quando decidiu, já na parte final da aula, não seguir à risca o roteiro pré-estabelecido, a atividade fluiu de modo mais adequado. Além disso, a preocupação em seguir o roteiro pré-estabelecido limitou sua liberdade de ação na aula por um bom tempo. A desejável autonomia do professor, mesmo nessa situação atípica (desenvolvimento de uma aula para um projeto de pesquisa) acabou por manifestar-se, e este se mostrou “à vontade” quando resolveu definir os caminhos que esta e as próximas aulas deveriam seguir.

A proposta já era de conhecimento dos alunos, o que facilitou a abordagem e a presença da câmera durante a aula. Apesar do chamariz da câmera no início da aula, o professor conseguiu chamar atenção de todos para aula, pois eles jogariam videogame, atividade motivante para os alunos, e conhecida para alguns deles. Devido à preocupação inicial em seguir o roteiro da aula, o grande número de alunos que teriam que jogar e o pouco tempo de aula, o professor decidiu que, na primeira aula, os alunos tomariam conhecimento do jogo e da proposta e, na segunda aula, todos jogariam. Essa decisão deixou alguns alunos frustrados, pois sabiam e queriam jogar videogame.

A discussão sobre a possibilidade de jogar “Quadribol” na quadra foi superficial, pois haveria ainda uma segunda aula com o videogame e, para ajudar a solucionar os problemas percebidos de imediato - todos deveriam ter a oportunidade de jogar -, o professor pediu a opinião dos alunos. Apesar de idéias como “sorteio” ou “ordem de chamada”, nada ficou definido.

Sobre o tipo de aula que tiveram, o professor deixou bem claro para os alunos que se tratava de uma aula de Educação Física e não “aula de videogame”, mostrando preocupação em valorizar a disciplina e esclarecer para os alunos o que estavam fazendo.

4.2.4.2 Segunda aula

1ª parte – No início da aula, os alunos foram surpreendidos pois, antes de entrarem na sala, tiveram que formar uma fila do lado de fora, e descobriram que um aluno de cada vez entraria na sala. Como sugestão do professor para a divisão das equipes, utilizamos um “Chapéu de Bruxo”, como o “Chapéu Seletor” do filme. O professor colocava um chapéu em cada criança, assim como mostrava alguns cartões para sorteio de qual equipe o aluno faria parte: “Grifinória” ou “Sonserina” (duas das quatro casas que compõem a Escola de Bruxos de Hogwarts).

Os alunos foram dispostos em dois grupos, um em cada metade da sala, de acordo com a “escola” (equipe) que sorteavam, já que jogariam em duplas (um de cada escola), de acordo com o número sorteado nos referidos cartões.

Como a dinâmica dessa aula foi totalmente diferente da anterior, os alunos logo reconheceram o mesmo procedimento efetuado para escolher em qual casa cada aluno iria na “Escola de Bruxos de Hogwarts” (ver Apêndice 15). Como os alunos ficaram muito mais animados e organizados, o professor conseguiu explicar novamente, agora resumidamente, como funcionam os comandos do videogame para iniciar os jogos.

2ª parte – O professor chamava os alunos que sortearam, nos cartões das “Casas”, os números “1” de cada equipe, e as próprias crianças começaram a se envolver e a torcer, ajudando e animando seu representante enquanto não jogavam. Mesmo após jogar, os alunos não ficaram dispersos e continuaram torcendo. Num determinado momento do jogo, surge o “pomo de ouro”, mudando os comandos do jogo, transformando os “jogadores” em “pegadores” e os comentários foram inevitáveis: “o ‘pomo’ é muito difícil”. Apesar de reclamarem da dificuldade, logo os próprios alunos resolveram a situação e ficaram mais empolgados ainda, chegando a se aglomerarem próximo à dupla que estavam jogando, por vezes, até entrando na frente da tela da TV.

3ª parte – O professor iniciou a discussão com maior segurança e fluência, seguindo sua rotina normal de aulas. Perguntou se os alunos gostaram e o que sentiram ao jogar. As respostas foram muito positivas; afinal, nunca tinham jogado videogame na Escola. Dois depoimentos se destacaram. Um aluno disse ter gostado muito do jogo, ter ficado nervoso e tremendo antes de jogar e continuou tremendo após jogar quando percebeu que o controle tremia também. Outro aluno também disse ter gostado de jogar videogame na escola mesmo perdendo o jogo, pois “*o importante é participar*”. Após essa discussão

o professor começou a explicar como seria a próxima aula e os alunos passaram a tecer comentários tentando descobrir como seriam as bolas, amarradas sobre a quadra com linha, com asas e controle remoto, dentre outros. Nesse momento o professor explicou a tarefa, entregou os questionários e pedia que entregassem na próxima aula.



Figura 19. Jogando videogame na aula de Educação Física



Figura 20. Discussão sobre a aula com videogame

A possibilidade de conversar com o professor após cada aula, foi uma forma eficiente de evidenciar as falhas e elaborar, em conjunto, soluções para as dificuldades apontadas, bem como acrescentar novas idéias. Logo após a primeira aula, definimos alguns procedimentos para solucionar, em uma segunda aula, o problema da frustração dos alunos que não jogaram, assim como em relação ao roteiro, que acabou “prendendo” o professor: (i) a turma seria dividida em duas equipes, as quais jogariam em duplas (um de cada equipe), e pelo tempo aproximado de dois minutos cada dupla; (ii) as equipes poderiam selecionar as opções que o videogame apresenta, como times e jogadores. Além disso, o professor ficou com o jogo de videogame durante um final de semana para poder jogar e explorar as possibilidades do mesmo.

Para a segunda aula, o professor sugeriu, além das providências anteriormente citadas, utilizar o “Chapéu de Bruxo” como o “Chapéu Seletor” (ver Apêndice 15), tal como no filme, para a divisão das equipes.

Todas essas sugestões definidas na reunião do pesquisador com o professor foram de fato implementadas na aula. Particularmente, o recurso “Chapéu de Bruxo” permitiu aos alunos reconhecerem o mesmo procedimento adotado pelas personagens do filme, e ficaram muito mais animados e organizados, facilitando para o professor o estímulo a outras formas de participação, o que acabou ocorrendo espontaneamente pela formação das torcidas. Mesmo após jogar, os alunos não ficaram dispersos e continuaram torcendo.



Figura 21. Escolha das equipes com o “Chapéu Seletor”

Outro fato interessante diz respeito a determinada fase do jogo, quando aparece o “Pomo de Ouro”. O jogo muda, de uma disputa entre duas equipes, para uma busca em alta velocidade com o objetivo de conseguir pegar o “pomo de ouro”. Em consenso, havíamos decidido, o professor e eu, reiniciar o jogo assim que o mesmo chegasse a esse ponto, devido à dificuldade de atingir o objetivo.

Contudo, em uma determinada rodada, o jogo chegou muito rápido a essa fase e não tivemos como pará-lo. Os alunos que estavam jogando só precisaram saber com qual botão se pegava o “pomo de ouro” para, depois de alguns segundos, conseguirem atingi-lo. O professor ficou impressionado com a velocidade de assimilação e adaptação dos alunos à nova exigência do jogo, pois ele mesmo demorou muito tempo para conseguir tal feito quando tomou contato inicial com o jogo. Tal fato mostra como, muitas vezes, subestimamos as capacidades dos alunos. Nesse momento, a empolgação dos alunos foi tão grande que o professor teve que intervir para que não atrapalhassem quem jogava, pois a “torcida”, ao “jogar junto”, entrava na frente da TV.



Figura 22. Equipe comemorando sua vitória

A possibilidade de vivenciarem um jogo de videogame deixou os alunos extasiados, quase não acreditando que isso foi possível:

- *“Eu achei muito interessante que em nenhuma educação física joguei videogame junto. E do jogo muito legau mesmo perdendo eu participei. Por isso eu gostei. Eu acho que nunca mais eu joga videogame em uma escola!!”*.

Quando um aluno diz que *“o importante é participar”*, percebe-se que a frustração da derrota não teve muita importância, frente à experiência que tiveram.

A capacidade de motivação causada pelo videogame deixou tanto o professor, como eu mesmo, impressionados e, graças aos registros,

percebemos o quanto essa experiência atingiu profundamente os alunos, provocando sentimentos de medo e ansiedade, evidenciados corporalmente:

- *“Eu achei a aula legal e muito interessante gostei de participar e de brincar, mais a parte que eu fiquei muito feliz foi quando eu peguei o pombo de ouro. Antes do professor me chamar, eu, comecei a tremer, e fiquei com medo porque eu não sabia jogar. Depois na hora, em que eu estava jogando, eu me acalmei e consegui ficar consentrada. Eu joguei me diverti assim, como todos os meus colegas. Então o que eu tive de dizer da aula foi isso”.*

- *“Nesta aula, eu gostei de como eles correm e pegam o pombo de ouro. Quando nos fazemos gol o controle vibra muito, é igual a torcida e quando eu soltei o controle, sai tremendo e nervoso. Eu achei muito legal jogar videogame na escola”.*

- *“Quando eu estava na fila esperando entrar eu fiquei com muito medo. Mas quando eu entrei foi legal. No jogo eu pensei que era dificio mas quando joguei nossa perdi o medo na hora. Os jogadores era engraçadinhos igual o Harry Potter. Ganhei da Tayani, vamos falar o que senti. Comi as unhas e fiquei tremendo mas foi legal. Perdemos mas valeu a pena jogar”.*

- *“Eu achei essa aula muito legal porque é um jogo novo e muito diferente dos outros jogos e é muito divertido mas dá um frio na barriga cuando vai jogar o jogo”.*

A tentativa de “adivinhar” como seriam as adaptações para a realização do “Quadribol” na quadra despertou a imaginação dos alunos, fruto do choque entre a complexidade das imagens que experimentaram ao jogar videogame e o estímulo ao jogo que agora seria “de verdade”, na quadra da escola.

Na avaliação realizada após a segunda, o professor mostrou-se muito satisfeito e, comparando com a primeira aula, relatou que estava muito preocupado e tenso, com muita vontade de ajudar e com certo receio de a proposta não dar certo. Ao ser questionado quanto à dispersão de alguns alunos após terem jogado, considerou normal e não achou que estavam dispersos, mas sim comemorando o desempenho de sua equipe e a animação que a aula proporcionou.

Ao ser questionado pelo pesquisador sobre a próxima aula (“prática” na quadra), o professor achou que os alunos teriam certa dificuldade em entender o jogo, mas que a proposta era válida e, mais uma vez, sugeriu mudanças nas regras. Expliquei que, a princípio, o jogo parecia complexo, mas com experiência ficaria mais fácil. Alertei, também, que a aula deveria seguir sua rotina, sem preocupações extras, a não ser o compromisso de manter o vínculo das aulas práticas com as aulas “de videogame”, parte do processo que estávamos desenvolvendo.

4.2.4.3 Terceira aula

1ª parte – Essa foi a primeira aula prática da turma e o professor resolveu retomar a aula anterior, e explicar o jogo na sala de aula. Após a explicação, dividiu as equipes e seguiu para a quadra.

2ª parte – Antes de iniciar o primeiro jogo, o professor explicou novamente as regras e posições na quadra e iniciou os jogos. No início, alguns alunos não entenderam muito bem suas funções, mas o professor fez algumas paralisações para solucionar as dúvidas e, com o andamento dos jogos, os alunos passaram a entender a dinâmica e os jogos se desenvolveram sem muitas interrupções. Houve alguns conflitos e discussões durante o jogo, por causa de pontuação e dos alunos que não respeitavam as regras, mas sem nenhum problema ou confusão maior.

3ª parte – Ao término dos jogos, o professor fez uma pequena discussão no centro da quadra com todos os alunos e perguntou o que sentiram, se gostaram do jogo. As respostas foram muito positivas e empolgantes, com alguns alunos querendo jogar mais. O professor perguntou para um aluno que havia faltado na aula anterior, se ele havia gostado e se achou difícil, pois não participou da aula onde os alunos jogaram videogame. O aluno, um pouco tímido, disse que “*foi legal*” e não tinha achado tão difícil. O professor ainda fez alguns comentários sobre os alunos que não demonstraram muita vontade em jogar, explicando que os próprios alunos teriam que “*procurar o jogo, não adianta ficar parado que o jogo não vem até o jogador*”. Encerrado esse momento da aula, pediu que aos alunos trouxessem sugestões ou idéias para melhorar o jogo, e dispensou a turma.

A decisão de iniciar a aula na sala para “*explicar melhor*” o jogo, atestou, tanto a autonomia do professor, pois este procedimento não estava previsto (a explicação seria na quadra), como seu receio de os alunos não compreenderem bem as regras, dado a complexidade do jogo. Com base na explicação do jogo fornecida pelo pesquisador, o professor encontrou seu próprio modo de explicá-lo aos alunos.

As sugestões pedidas pelo professor acabaram sendo discutidas na aula seguinte.

4.2.4.4 Quarta aula

1ª parte – Como o dia estava chuvoso, o professor decidiu ir para a sala fazer uma discussão com os alunos a respeito da aula anterior e ouvir suas sugestões. Quando perguntou para a turma se havia alguma sugestão, poucos haviam pensado a respeito e, durante a aula, novas possibilidades foram surgindo e o professor foi comentando de acordo com cada sugestão:

- Fazer um campeonato na sala;
- Fazer um campeonato entre todas as 4ª séries da escola;
- Aumentar o número de jogadores;
- Diminuir o número de atiradores;
- Acrescentar mais uma bola (“Gole”, nome da bola utilizada no jogo Quadribol do filme e videogame) – com relação a essa sugestão, o professor explicou que alguns tipos de mudanças acabariam por mudar o jogo Quadribol e que isso seria possível, mas não naquele momento, quando estavam tentando melhorar

o jogo. Colocar duas bolas no jogo poderia mudá-lo totalmente e, citando como exemplo, perguntou: *“O que acham de jogarem futebol com duas bolas?”* As respostas dos alunos foram muito negativas e acabaram entendendo o que o professor quis dizer na sua explicação;

- Dividir melhor os meninos e meninas - o professor comentou que algumas equipes fizeram isso, e que eles *“poderiam muito bem se organizar e dividirem melhor as funções”*;

- Contar os pontos - o professor justificou que, como foi a primeira experiência deles com o jogo, preferiu não contar os pontos para que pudessem jogar à vontade, sem a preocupação de estar ganhando e perdendo, mas que na próxima aula haveria contagem de pontos;

- Colocar dois “pomos de ouro” (bola mais valiosa do jogo, que no filme tem asas e na nossa adaptação, o professor joga para que só os “pegadores” tentem pegá-la) – o professor explica que, se existem dois pegadores, não haveria necessidade de colocar dois “pomos”, pois cada uma pegaria uma e possivelmente não haveria disputa.

2ª parte – O professor iniciou comentando sobre as regras do jogo, que alguns alunos cumpriram e outros não, e a importância, em todos os jogos, de serem responsáveis pelas suas funções. A partir daí, perguntou quem não havia gostado do jogo feito na quadra, e apenas uma aluna levantou a mão, mas não soube explicar o porquê. Ao questionar a turma sobre o entendimento do jogo, alguns alunos disseram: *“quando explicou na lousa não foi fácil, mas o jogo na quadra foi”*, *“o jogo ficou mais fácil quando a gente jogou”*. O professor aproveitou e lembrou das aulas com o videogame quando, na primeira vez em

que jogaram, também não foi tão fácil, mas com a prática, o desempenho melhorou. A discussão continuou a respeito das outras fontes da mídia por onde a personagem Harry Potter foi protagonista, isto é, o professor perguntou se os alunos sabiam de onde provém o personagem. Com exceção de três alunos, todos conheciam ou já haviam ouvido falar dos livros (ver Apêndice 16) e dos filmes (ver Apêndice 17), porém ninguém leu os livros e poucos viram os filmes. O professor também falou da existência dos álbuns de figurinhas, “cards” e demais brinquedos e produtos, nos quais a personagem aparece. Um dos alunos chegou a comentar que *“todas essas coisas só tem na net”*, fazendo alusão aos canais de TV por assinatura.

3ª parte – Na parte final da aula, o professor perguntou quem gostaria de ser bruxo, e muitos responderam positivamente. A maioria dos alunos justificou sua vontade em ser bruxo dizendo que *“é legal o que eles fazem”*. Outras respostas foram assim justificadas: *“Queria ser bruxo para transformar todas as coisas em comida”*, *“la comprar um carro ‘da hora’, voador”*, *“la fazer gente má ficar boa”*. Um o único aluno que não gostaria de ser bruxo justificou sua resposta dizendo que *“os bruxos são malvados”*. O professor explicou que nem todos os bruxos são malvados mas respeitou sua opinião. Após essa discussão, encerrou a aula, prometendo o segundo jogo de quadribol na quadra e pedindo que entregassem a segunda tarefa na próxima aula.

Esta quarta aula não se desenrolou como previsto, devido ao dia chuvoso; mesmo assim, o professor decidiu fazer uma discussão na sala de

aula para ouvir as sugestões dos alunos, e procurar possibilidades de avaliar a aula anterior.



Figura 23. Discussão em sala de aula sobre o jogo “Quadribol”

Todas as sugestões dos alunos foram valorizadas, e nenhuma delas ficou sem alguma explicação ou justificativa. Aquelas que poderiam ser executadas foram anotadas. O professor deixou claro para os alunos que existe um planejamento na escola, e que as aulas com a utilização do videogame farão parte do último bimestre do ano.

Com a explicação das regras, o professor retomou as situações vividas pelos alunos quando jogaram videogame, comparando-as com o que ocorreu na quadra e a dificuldade de entendimento dos alunos foi suprida.

Nessa discussão, o professor tratou de outras mídias, tais como livros, filmes, álbuns de figurinha, “cards” e outros brinquedos que os alunos

conheciam. As reuniões que realizamos para discutir o entendimento que o professor tinha sobre os significados da mídia auxiliaram-no e deram suporte para abordar o assunto com seus alunos.

Como o professor teve mais tempo para discussão, ao perguntar “quem gostaria de ser bruxo?”, a liberdade de imaginação dos alunos ficou evidente. Com exceção de apenas um aluno, todos responderam positivamente. Chamou-nos atenção que somente um aluno estabeleceu relação entre “bruxos” e “maldade”. O professor teve o cuidado de mostrar outro ponto de vista, utilizando o exemplo do próprio Harry Potter, mas respeitou o aluno, lembrando que na mesma história do bruxinho de Hogwarts, também existem os bruxos malvados.

As respostas à tarefa 2 evidenciaram o grande interesse dos alunos pelo jogo, tanto em sua forma “virtual” como “corporal”, aparecendo comparações entre ambos:

- “Eu achei a aula incrível, e muito interessante. Me diverti e brinquei bastante. O quadribol na quadra é muito legal e no videogame também. O que eu mais gostei foi do jogo e das regras. Foi super legal o jogo, eu gostei dos coletes e principalmente como a brincadeira foi montada. Eu prefiro quadribol na quadra do que no videogame, mas pra mim tanto faz, o importante é jogar e deixar outros amigos brincar também”.

- *“Na quadra mais difícil pega a bola. Muito fácil pega o popo de ouro. Também é fácil fazer o gol. Quadribol é mais fácil no videogame”.*

- *“Eu achei muito interessante porque é muito importante lembrar os personagens (Harry Potter) e quem não conhecia esses personagens está sabendo, e na quadra eu fiquei conversando mas eu joguei e gostei muito. Foi demais. Foi a aula mais legal”.*

O “suspense” que o professor fez, antes de mostrar as bolas na primeira aula, apareceu na tarefa 2:

- *“Eu achei a aula muito legal. O que eu achei mais interessante foi o pombo de ouro. Foi um suspense e quando o professor mostrou, nós nem imaginávamos que era uma pequena bolinha”;*

O interesse pelo jogo manteve-se após a aula na quadra, não importando a vitória ou derrota:

- *“Eu adorei jogar quadribol foi muito legal mas a grifinoria perdeu mas pelo menos a gente brincamos e se divertimos”.*

- *“Eu adorei a aula de quinta feira e o quadribol este jogo é muito legal quase tão legal quanto o futebol. Quando jogamos videogame, fiquei ansioso para jogar na quadra”.*

4.3 Comparação das aulas na EPA e na EPU

A primeira e evidente comparação diz respeito às diferenças socioeconômicas entre a EPU e a EPA, que se refletiu, por exemplo, em diferentes graus de consumo das mídias eletrônicas, em especial videogame e internet. Apesar disso, os resultados obtidos na pesquisa não foram tão diferentes nas duas instituições. Contudo, procurarei demonstrar as principais diferenças referentes a comportamentos, participação e envolvimento dos personagens principais dessa pesquisa: os alunos e professores.

Durante o planejamento das aulas, o envolvimento do professor da EPU foi mais evidente do que no caso da EPA. Pode-se perceber que esse tipo de comportamento foi resultado da escolha do meio virtual. Na EPA, apesar do professor já desenvolver atividades utilizando o vídeo, a proposta inicial do pesquisador não provocou grande entusiasmo. Na EPU, porém, por se tratar de uma estratégia que o professor tinha afinidade (jogar videogame), seu grande interesse e envolvimento foram evidentes.

Durante as aulas, porém, ambos os professores mostraram disposição, aumentando o nível de envolvimento, sugerindo, criticando e apresentando alternativas para as soluções dos imprevistos e problemas que surgiram no percurso da pesquisa, adquirindo crescente grau de autonomia durante o processo.

Com relação ao comportamento dos alunos, a diferença na primeira aula entre as turmas da EPU e da EPA foi marcante. Nessas aulas, os alunos da EPU atenderam todas as solicitações do professor e permaneceram

muito motivados, demonstrando animação em toda aula. No caso da EPA, as primeiras aulas, em cada turma, foram motivo de reclamação para muitos alunos. O fato de assistirem a trechos de um filme que já haviam assistido, gerou alguns atritos no relacionamento com o professor.

A despeito disso, tanto o filme como o videogame evidenciaram o poder de atração e motivação, prendendo, em maior ou menor grau, a atenção dos alunos na “telinha”. Os mesmos alunos da EPA que reclamaram por terem que assistir “TV” ao invés de “jogar na quadra”, após início da exibição do filme, foram mudando seus comportamentos. Nas aulas seguintes (práticas na quadra), o mesmo aconteceu, ou seja, de forma gradativa os alunos foram entendendo e aceitando a proposta. Percebe-se, nessas situações, que os alunos das duas Escolas, em um primeiro momento, tiveram comportamentos diferentes e, num segundo momento, apresentaram condutas similares.

A participação dos alunos com sugestões de melhoria do jogo apresentou uma diferença importante, pois os alunos da EPA estavam mais preocupados em jogar e apresentaram poucas sugestões, comportamento diferentemente dos alunos da EPU, que contribuíram com mais sugestões.

Outra condição diferente entre as aulas da EPU e da EPA diz respeito ao questionário e às tarefas aplicadas. Na EPU, o professor optou por apresentar o questionário de hábitos de consumo das mídias e as tarefas como uma “lição de casa”, possibilitando aos alunos maior tempo para responderem. Já na EPA, ambos foram realizados ao final das aulas. Apesar da forma diferenciada com que foram aplicados, os instrumentos de registro tiveram respostas semelhantes.

4.4 Entrevista de avaliação com os professores

A avaliação da proposta pelos próprios professores não ocorreu da forma prevista, devido à disparidade entre os horários e calendários dos professores e do pesquisador. Mesmo assim, em todos os momentos que pudemos estar juntos, os professores e eu, aproveitamos para discutir e avaliar o desenvolvimento da pesquisa. Já a avaliação do professor da EPU foi manifestada em troca de *e-mails*, e nas conversas com ele mantidas após as aulas.

As questões foram abertas, para que os professores pudessem explorar todas as possibilidades de avaliação que julgassem pertinentes, resultando em quatro temas principais.

4.4.1 Sobre as contribuições do contato com o embasamento teórico.

Professor da EPU

Antes de iniciar os trabalhos com os alunos, discutimos o embasamento teórico utilizado, com relação às mídias e o virtual, assim como a metodologia pela qual seria desenvolvida (pesquisa-ação).

Ao discutirmos os conceitos sobre as mídias e o virtual, o professor achou que *“a parte filosófica da coisa”* não ficou muito clara, pois *“precisaria de um estudo maior”*, mas entendeu que o contato com esse tipo de literatura ajuda a compreender um pouco mais sobre o assunto. A partir dessa

discussão e esclarecimentos, o professor demonstrou afinidade com a proposta e disse ter percebido uma *“outra visão a respeito do tema”*.

Professor da EPA

O professor entendeu que o contato com as diversas teorias, como forma de *“estudos e complementos pedagógicos, são a base para a evolução do nosso dia-a-dia, como profissionais da educação”*. Especificamente a respeito do tema da pesquisa, exemplificou seus entendimentos por meio da influência que as mídias exercem no cotidiano dos alunos:

- *“Você já passou alguma vez pelo pátio na hora do intervalo? Nestes trinta minutos, você vai ver deste os rachões de futebol, pega-pegas, até jogos elaborados de RPG e o envolvimento deles neste momento é total. Quanto deste envolvimento não foi influenciado por algum tipo de mídia?”*.

Ressaltou também que é importante, mesmo tratando-se de um trabalho com esse tema, o *“conhecimento teórico do desporto”* pois uma das funções dos professores de educação física é utilizar todo o conhecimento adquirido, *“aliado ao movimento”*, para implementar diferentes meios e estratégias na *“formação dos nossos alunos”*.

4.4.2 Sobre o trabalho desenvolvido.

Nessa questão, foi dada a liberdade para o professor avaliar o processo como um todo, desde o planejamento até as estratégias utilizadas para as aulas. Os registros mostram claramente a influência das diferentes realidades de trabalho.

Professor da EPU

Demonstrou ter grande preocupação com as possibilidades de variações que cada atividade/estratégia poderia proporcionar. Achou a proposta clara e coincidente com seus interesses pessoais (já que é jogador de videogames e valoriza o trabalho por meio de projetos); entendeu que “*é comum renegar o videogame*”, quando seria mais interessante “*tomar conhecimento, aceitar, ou mesmo, acreditar nos videogames como uma possibilidade pedagógica*”.

Ressaltou, também, a importância de colocar novas idéias e propostas em prática:

- “*O grande valor do trabalho é colocá-lo na prática, não importa se der certo ou não, com a 4ªC deu certo, mas temos que colocar na prática para saber*”.

Professor da EPA

Fazendo uma revisão de todo o processo desenvolvido, ressaltou a possibilidade e importância de os alunos participarem do processo.

A respeito da primeira fase (assistir trechos do filme "Harry Potter"), citou a conduta diferenciada que o professor deve ter no desenvolvimento da aula com a mudança do ambiente (da quadra para a sala), além da expectativa gerada nos alunos com a possibilidade de jogarem o *"jogo imaginário do filme"*.

Sobre a segunda etapa (primeira experiência do jogo na quadra), reiterou os resultados constatados nos relatos e tarefas, quando a *"motivação dos alunos para o jogo foi maior que a paciência para ouvir a forma e as regras do mesmo"*. Também lembrou o interesse e discussão pelas posições e funções, à medida que os alunos iam compreendendo o jogo:

- *"Durante o desenrolar do jogo, a necessidade de organização foi sentida e estratégias foram sendo elaboradas de forma a conseguir obter um resultado mais favorável a sua equipe"*.

A principal lembrança a respeito da terceira fase, foi a baixa participação das turmas nas sugestões de mudanças ou melhorias do jogo.

Comentou, ainda, sobre as atividades do setor de Educação Física da EPA, citando os *"fatores determinantes"* que influíram diretamente nas aulas (Projeto "Copa do Mundo", com jogos amistosos realizados nos intervalos das aulas, e Festa Junina). Acredita que a proposta teria *"um resultado um pouco mais significativo"*, em uma temporada dentro dos *"padrões"*

normais", com mais tempo para apreciar mudanças na forma de jogo, e trabalhar os "*ânimos*" dos alunos jogadores.

Gostou do jogo e achou-o perfeitamente aplicável, porém disse que, para ser mais eficiente, precisaria de mais tempo:

- *"Num número pequeno de aulas fica difícil, todos os alunos teriam que passar por todas as funções para sentirem o jogo"*.

4.4.3 Sobre o aprendizado dos alunos.

A liberdade para o professor avaliar o processo de aprendizagem dos alunos não ficou limitado ao Jogo "Quadribol", mas levou em conta a amplitude que o projeto poderia alcançar. As respostas mostraram que, apesar de estarem em ambientes diferentes, ambos os professores preocuparam-se com a formação completa de seus alunos.

Professor da EPU

Citando a parte técnica do jogo aplicado, criou um contraponto entre a valorização do conhecimento dos alunos sobre os fundamentos (dribles, passes e arremessos), ao mesmo tempo em que percebeu o aprendizado de um jogo novo (Quadribol).

Entendeu que o trabalho proporcionou aos alunos diferentes emoções (ansiedade, nervosismo, respeito, paciência), associadas a uma ação em que participaram:

- *“Eles torceram de uma forma diferente, não para a seleção que está na copa onde só podem assistir, mas pelo amigo que estava jogando, sabendo que seria o próximo a jogar”.*

Conjeturou sobre a relação tempo-quantidade de aulas desenvolvidas, e as conseqüências das decisões tomadas em conjunto com os alunos:

- *“Não podemos afirmar que os alunos terão o mesmo comportamento quando estiverem numa outra situação, mas criamos as regras juntos, preocupados com a qualidade de aula e participação de todos”.*

Finalizou com uma “questão-chave”:

- *“O grande lance é: o que eles podem aprender com isso?”.*

Professor da EPA

Iniciou sua avaliação da proposta como um todo:

- *“Acredito que os alunos aprenderam mais que um novo jogo, alguns deles tiveram a oportunidade de expressar suas idéias e debatê-las com o grupo, outros de elaborarem táticas e procedimentos de jogo, e os aplicarem”.*

Ao avaliar a aquisição de habilidades, entendeu o valor de aprender a jogar coletivamente e a respeitar as regras:

- *“Eu, como professor, espero que eles tenham aprendido que mais que habilidade, o jogo é um processo trabalhado em grupo e para o grupo, e que muitas vezes o resultado é o que menos importa, desde que a parceria e as funções estabelecidas sejam cumpridas de modo adequado e prazeroso”.*

Relacionou as mídias às experiências vividas pelos alunos no momento do jogo:

- *“No contexto de ver a influência da mídia no cotidiano, embora a maioria não percebesse, não foi raro ouvir comentários no final das aulas, comparando com o jogo imaginário do filme”.*

4.4.4 Sobre as possibilidades e sugestões de continuidade do trabalho.

Professor da EPU

Reiterou a importância da prática, sugerindo alterações na proposta, de acordo com as necessidades de cada turma:

- *“Por exemplo, na classe de aceleração, que tem histórico de violência, nesse jogo teríamos que repensar o uso dos ‘balaços’”.*

Sugeri que não é necessário possuir equipamentos para trabalhar com a mídia, bem como agregar todos os itens que se relacionam ao tema:

- *“O negócio é tão rico que você pode trabalhar em qualquer lugar, qualquer tipo de abordagem em qualquer escola, usar aquilo que estiver na ‘febre’”.*

Valorizando o poder da imagem, sugere trabalhar com outras formas de jogos ou brincadeiras, não necessariamente um jogo de quadra, utilizando a estrutura de um RPG:

- *“Nenhum dos meus alunos leu o livro do Harry Potter, poucos viram o filme, mas todos conhecem o personagem, seja por causa do filme, do videogame, dos cards, dos álbuns de figurinha, ou mesmo pelo contato com seus amigos que transmitem essa imagem, por causa das suas experiências”.*

Professor da EPA

Criando um paralelo entre a proposta desenvolvida e os recursos que a escola oferece, sugeri a utilização do Laboratório de Informática como

“recurso de informação introdutória a um jogo” e, posteriormente a aplicação dessa mesma informação como um jogo em quadra:

- *“Daria uma ótima chance de trabalharmos com o grupo todo. Um pouco simples, mas eu arriscaria uma tentativa”.*

5 CONCLUSÕES: PLACAR FINAL

O “placar final” do nosso jogo reitera o potencial das mídias, das TICs e dos videogames como importantes referências para a Educação Física Escolar, e como a interação com os produtos que delas provém, pode propiciar, tanto aos alunos como aos professores, novas vivências.

Em uma perspectiva mais ampla, Kerckhove (1997, p. 52) nos apóia, quando alerta para a autonomia na utilização do virtual, e afirma que a resposta permitida pelas novas TICs, faz-nos ter a possibilidade de escolher entre sermos somente as extensões dos programas de TV, computadores e jogos de videogame ou entendê-los como uma interface, “um *corpus collosum* entre o mundo exterior e os nossos eus interiores”.

Acredito que os resultados aqui obtidos evidenciam, ao menos em parte, avanços na direção proposta por Feres Neto (2001, p.72), qual seja, a “elevação dos níveis de participação, quer na prática ou na assistência”, levando em conta “o virtual e o atual do movimento”, bem como a incorporação crítica e criativamente das novas vivências potencializadas pela virtualização do esporte e dos jogos.

Se a Educação Física deve comportar diversas modalidades vivenciais, incorporando as “vivências eletrônicas” do esporte, já que este se caracteriza nos tempos atuais pela sua *heterogenia* (FERES NETO, 2001), esta pesquisa demonstrou que a tendência da virtualização dos jogos e esportes acompanha-se simultaneamente de possibilidades de atualização. Ou seja, se um jogo ou esporte virtualiza-se como desenho animado, filme ou jogo de videogame, por outro lado um jogo que já é concebido em sua origem como vivência eletrônica pode, como contrapartida do mesmo fenômeno, tornar-se atual e ser vivenciado “corporalmente” na quadra da Escola.

O jogo “Quadribol”, descrito inicialmente no livro “Harry Potter”, que passou à forma de filme, e jogo de videogame, foi por nós “atualizado” em prática, em conteúdo e meio da Educação Física Escolar. O que importa perceber é que todas essas modalidades são *vivências* - e tomam parte da cultura lúdica infantil, assim como assistir futebol pela TV, praticá-lo ou jogar um *game* de futebol constituem hoje um novo modelo de socialização das crianças e jovens no esporte (BETTI, 1998). Parafraseando Feres Neto (2001, p. 70) *é o mesmo aluno que pratica e assiste – eis, todas essas modalidades de jogo, sua motricidade.*

A experiência com o jogo “Quadribol” também permitiu atender ao reclamo de Sarmiento (2004), de rompimento com a necessidade de brincar com objetos, estes induzidos e uniformizados pelas mídias, passando para o brincar com os outros, interagindo e se relacionando. Nossos resultados mostram as contradições e complexidades aí envolvidas, pois, de certa forma,

brincamos com um “brinquedo virtual”, massificado e uniformizado, porém de forma crítica e criativa.

Do ponto de vista da metodologia de pesquisa adotada – com marcantes características da pesquisa-ação – pudemos comprovar sua adequação a pesquisas no contexto escolar, que se caracteriza pela complexidade e incerteza. De fato, imprevistos, diferentes reações entre as turmas de alunos e engajamentos diferenciados dos professores apareceram durante o processo de pesquisa, exigindo reorientação e ciclos de reflexão-ação.

Vale destacar o envolvimento cooperativo dos professores, que foi mais intenso no caso da Escola Pública, talvez explicado, além do interesse pessoal do professor pelos videogames, pelo modelo de funcionamento administrativo-pedagógico da Escola Particular, que não favoreceu a interação professor-pesquisador, tal como inicialmente planejada. De qualquer modo, isto evidencia a importância dos fatores contextuais no desenvolvimento de programas de Educação Física Escolar, e indica que o sucesso de qualquer proposta pedagógica deve levar em conta, de modo privilegiado, as realidades locais.

O fato da proposta inicial apresentada pelo pesquisador ser inovadora, e conter atividades e estratégias desconhecidas pelos professores, foi decisiva para que houvesse poucas sugestões por parte dos últimos. Progressivamente, no entanto, os professores se envolveram e se comprometeram com o trabalho.

A maior preocupação dos professores foi com a receptividade da proposta por parte dos alunos. O medo que as aulas “não dessem certo” (no sentido de não despertar o interesse e motivação dos alunos), aqui constatado, parece ser uma constante entre os professores, como também evidenciou a pesquisa de Betti (2005), na qual matérias televisivas foram incorporadas às aulas de Educação Física.

Contudo, o desenvolvimento da pesquisa revelou não ser este um problema de grande monta, mas sim problemas de indisciplina com duas turmas da Escola particular, o que, pelo relato do professor, parece ser uma característica comportamental dessas turmas. Na avaliação dos professores as aulas, em seu conjunto, foram bem sucedidas, tendo sido destacados, de modo comum ao professores da EPA e EPU, os seguintes aspectos:

- a percepção da influência das mídias na vida cotidiana e escolar dos alunos
- a aprendizagem de habilidades, estratégias e atitude cooperativa envolvidas no jogo;
- a valorização da participação dos alunos, no que diz respeito à apresentação, discussão e implementação de mudanças nas regras do jogo.

O filme, e, sobretudo, o videogame na Escola Pública, por si mesmos, motivaram os alunos. Tal facilitou a aprendizagem e o desenvolvimento do jogo “Quadribol” nas aulas “práticas”, e muitos alunos, inclusive, participaram de modo ativo, apresentando sugestões para aperfeiçoar o jogo. Isso nos leva a alertar para que o papel cooperativo dos alunos, e não apenas dos professores, seja também considerado em pesquisas desta natureza. Embora as respostas às tarefas e atividades tenham sido

similares, em ambas as Escolas e em todas as turmas, em pelo menos uma turma da Escola particular (Turma 3) também foi possível perceber que o jogo em sua vivência corporal tenderia a tornar-se relativamente autônomo, face às suas formas virtuais. Ou seja, não apenas os alunos, a despeito do estímulo à imaginação que o filme e o videogame provocaram, foram capazes de distinguir a realidade da fantasia, como, possivelmente, a prática continuada do “Quadribol” levaria à desvinculação da sua origem.

A participação e desempenho dos alunos nas aulas práticas, bem como suas respostas às tarefas escritas propostas, permitem-nos sugerir que o processo “virtualização-atualização”, aqui proposto, propiciou aos alunos estabelecerem novas conexões, interações e integrações nos níveis cognitivos, motores e socioafetivos.

Os resultados da pesquisa indicam que, a linguagem própria e universal, tanto dos videogames e das mídias, quanto das crianças, pode servir de embasamento para a constituição de uma pedagogia específica no trato com as modalidades “virtualizadas” dos jogos e esportes. Esta pesquisa apresenta uma pequena contribuição no enfrentamento desse desafio.

Por fim, corroboramos o alerta de Nascimento (2001) e Tavares (2005), de que os educadores devem estar atentos para não se tornarem vulneráveis frente às linguagens e conhecimentos tecnológicos que são facilmente dominados pelos alunos.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, L. **Novas cartografias cognitivas: uma análise do uso de tecnologias digitais por crianças da rede pública em Salvador**. Salvador, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Disponível em: < <http://www.lynn.pro.br/dissertacao.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2006.

ALVES, L. R. G.; SILVA, J. B. **Educação e Cibercultura**. Salvador : EDUFBA, 2001. Disponível em: <http://www.lynn.pro.br/pdf/livro_educaciber.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2006.

ALVES, L. **Game Over: Jogos Eletrônicos e Violência**. Salvador, 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Disponível em: < <http://www.lynn.pro.br/tese.htm> >. Acesso em: 27 jul. 2006.

ALVES, L. R. G.; GUIMARÃES, H.; OLIVEIRA, G. e RETTORI, A. Ensino On Line, jogos eletrônicos e RPG: Construindo novas lógicas. In. **Conferência eLES'04**, Aveiro-Pt, outubro/2004. Disponível em: <<http://www.lynn.pro.br/artigos.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M.E. D. A. de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997, p. 99-110.

AZEVEDO, T. Jogadores viram profissionais com a rede. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 18 fev. 2004, p. F-4.

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M.F. **Os novos modos de compreender: A geração do audiovisual e do computador.** São Paulo: Paulinas, 1989.

BAUDRILLARD, Jean. Televisão / Revolução: O caso da Romênia. In: PARENTE, A. (Org.). **Imagem-máquina: A era das tecnologias do virtual.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

BETTI, M. **A Janela de vidro: esporte, televisão e educação física.** Campinas: Papirus, 1998.

BETTI, M. **Educação física escolar: do idealismo à pesquisa-ação.** 2002. 336 f. Tese (Livre-Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

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

BETTI, M. **Imagem em ação: o discurso televisivo no ensino da Educação Física.** Relatório de Pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. 120 f. Bauru, 2005.

BEY BLADE. **Fox Kids:** Web site do canal de televisão. Disponível em: <<http://www.foxkids.com.br>>. Acesso em: 25 novembro 2003.

BRITO, T. T. R. Uma Reflexão sobre Currículo e Tecnologias Inteligentes na Rede Municipal de Educação de Salvador. In: ALVES, L. R. G.; SILVA, J. B. **Educação e Cibercultura.** Salvador: EDUFBA, 2001. Disponível em: <http://www.lynn.pro.br/pdf/livro_educaciber.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2006.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.

CAMARGO, L. O. L. **Educação para o lazer.** São Paulo: Moderna, 1998 (Coleção Polêmica).

CARELLI, G. O campeão do Lazer. **Revista Veja**. São Paulo, 26 de novembro de 2003. Divertimento, p.92.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v.17, p.113-134, 2002.

DA GAMA, D.R.N. Ciberatletas, cibercultura e jogos digitais: considerações epistemológicas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.26, n.2, p. 163-117, jan. 2005.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIRENTINI, D.; PEREIRA, E. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leituras do Brasil – ALB, 1998.

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

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

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

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba, 3. ed. Positivo, 2004. 1 CD-ROM.

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

FIGUEIREDO, V. F. **Mídia e Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999, p. 51-64.

GIRARDELLO, G. A imaginação no contexto da recepção. In: **ANIMUS: Revista Interamericana de Comunicação Midiática**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: v. II, n. 1, jan-jun. 2003, p.9-24.

GOMES, C. L. Verbetes Lúdico. In: GOMES, C. L. (Org.) **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo horizonte: Autêntica editora, 2004, p.141-147.

GUATARRI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GUATARRI, F. Da Produção de Subjetividade. In: PARENTE, A. (Org.). **Imagem-máquina: A era das tecnologias do virtual**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

HARRY POTTER. **Warner Bros**. Web site oficial do Harry Potter. Disponível em: <<http://www.harrypotter.com.br>>. Acesso em: 25 novembro 2003.

HERNADÉZ, F. **O que podemos aprender, pais e educadores, com o que as crianças aprendem com os jogos de videogame**. [São Paulo, SP. 30 mar. 2006]. Palestra ministrada para educadores na escola Pueri Domus de São Paulo.

IBOPE. Número de internautas residenciais ativos cresce 3,5% e atinge 11 milhões de usuários. **IBOPE**. Web site oficial do IBOPE – Instituto Brasileiro de opinião Pública e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br>>. Acesso em: 21 março 2005.

JONES, G. **Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz de conta**. São Paulo: Conrad, 2004.

KAMPER, D. Fantasia. Disponível em: <<http://www.cisc.org.br/biblioteca/index.html>>. Acesso em: 27 ago. 2003.

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

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

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

LE BRETON, D. Adeus ao Corpo. In: NOVAES, A. (Org.). **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 123-137.

MIDIATIVA. TNT tem o maior alcance de 2004. **Midiativa**. Web site oficial do MIDIATIVA - Centro Brasileiro de Mídia para Crianças e Adolescentes. Disponível em: <<http://www.midiativa.tv>>. Acesso em: 21 março 2005.

MARCELLINO, N. C. (org.) **Lúdico, Educação e Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 1999.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: O enfoque da pesquisa – ação na prática docente. In: In: GERALDI, C. M. G.; FIRENTINI, D.; PEREIRA, E. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leituras do Brasil – ALB, 1998.

NASCIMENTO, G. O Professor e as Tecnologias Intelectuais: uma parceria que pode dar certo. In: ALVES, L. R. G.; SILVA, J. B. **Educação e Cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2001. Disponível em: <http://www.lynn.pro.br/pdf/livro_educaciber.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2006.

PINTO, M. **A televisão no cotidiano das crianças**. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

PINTO, R. D.; FERREIRA, L. F. Ciência do Comportamento e Aprendizado através dos Jogos Eletrônicos. In: **I Seminário Jogos eletrônicos, Educação e Comunicação - construindo novas trilhas**. Salvador, 10 a 11 de outubro de 2005. Disponível em <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/novastrilhas/gts.htm>> Acesso em: 27 jul. 2006.

POKÉMON. **Pokémon Club**: Web site informativo sobre tv, filmes e quadrinhos. Disponível em: <<http://www.pokemonclub.com.br>>. Acesso em: 25 novembro 2003.

PRENSKY, M. **Digital Game – Based learning**. Disponível em: <<http://www.twitchspeed.com/site/contents.html>>. Acesso em: 27 julho 2006.

ROMANO, V. **Desarrollo y progreso: por una ecología de la comunicación**. Barcelona: Editorial Teide, 1993.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância na Encruzilhada da Segunda Modernidade. In: **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.) Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SCHWARTZ, G. M. O conteúdo virtual do lazer: contemporizando Dumazedier. **Licere**. Belo Horizonte: v.2, n.6, 2003, p.23 - 31.

SOUZA, O.; ZAKABI, R. Imersos na tecnologia – e mais espertos. **Revista Veja**. São Paulo, 11 de janeiro de 2006. Especial, p.67.

STAPLETON, A. J.; TAYLOR, P. C. Why Videogames are Cool & School Sucks! In: **The 5th Annual Australian Games Developers Conference – AGDC: Innovation • Imagination • Integration**. Melbourne, Austrália, 20 a 23 de novembro de 2003. Disponível em <http://www.agdc.com.au/about/archive_2003_index.php> Acesso em: 27 jul. 2006.

TAVARES, R. Fundamentos de game design para educadores. In: **I Seminário Jogos eletrônicos, Educação e Comunicação - construindo novas trilhas**. Salvador, 10 a 11 de outubro de 2005. Disponível em <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/novastrilhas/gts.htm>> Acesso em: 27 jul. 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa – ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VIRILIO, P. **O espaço crítico e as perspectivas do tempo real**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

WORLD CYBER GAMES. **WCG**: Web site do Campeonato mundial de vídeo games. Disponível em: <<http://www.worldcybergames.com.br>>. Acesso em 30 março 2005.

YU-GUI-OH. **Nikelodeon**: Web site do canal de televisão. Disponível em: <<http://www.mundonick.com>>. Acesso em: 25 novembro 2003.

ZYLBERBERG, T. P. A internet como uma possibilidade do mundo da (in)formação sobre a cultura corporal. In: BETTI, M. (Org.). **Educação Física e mídia**: novos olhares, outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003, p. 45-70.

APÊNDICES

APENDICE 1
QUESTIONÁRIO DE HÁBITOS DE CONSUMO DAS MÍDIAS

QUESTIONÁRIO para ALUNOS

1) Assinale os **equipamentos eletrônicos** que você tem em casa, e quantos deles:

- () Televisão Quantas? _____
 () Videocassete Quantos? _____
 () Vídeo Game Quantos? _____

Quais? _____

- () DVD
 () Game Boy
 () Radio
 () Computador
 () Internet

2) **Quantas vezes por semana** você utiliza esse equipamentos?

Assinale de 0 a 7 para cada item.

- () Televisão
 () Videocassete
 () DVD
 () Vídeo Game
 () Game Boy
 () Radio
 () Computador
 () Internet

3) **Quantas horas por dia, em média** você utiliza esses equipamentos?

Assinale de acordo com a quantidade de horas, para cada item.

Televisão	Até 30min. ()	+ de 30min. à 2h ()	+ de 2h à 4h ()	+ de 4h ()
Videocassete	Até 30min. ()	+ de 30min. à 2h ()	+ de 2h à 4h ()	+ de 4h ()
DVD	Até 30min. ()	+ de 30min. à 2h ()	+ de 2h à 4h ()	+ de 4h ()
Vídeo Game	Até 30min. ()	+ de 30min. à 2h ()	+ de 2h à 4h ()	+ de 4h ()
Game Boy	Até 30min. ()	+ de 30min. à 2h ()	+ de 2h à 4h ()	+ de 4h ()
Radio	Até 30min. ()	+ de 30min. à 2h ()	+ de 2h à 4h ()	+ de 4h ()
Computador	Até 30min. ()	+ de 30min. à 2h ()	+ de 2h à 4h ()	+ de 4h ()
Internet	Até 30min. ()	+ de 30min. à 2h ()	+ de 2h à 4h ()	+ de 4h ()

4) Você joga “Jogos Virtuais” (vídeo games, computador ou outros)?

- () Sim. Qual modelo? _____
 () Não.

5) Qual(is) seu(s) jogo(s) Favorito(s)?

APENDICE 2
CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA EPU

MÍDIAS E JOGOS: DO VIRTUAL PARA UMA EXPERIÊNCIA CORPORAL EDUCATIVA

Alan Queiroz da Costa
Mestrando em Ciências da Motricidade, UNESP, campus de Rio Claro

Prezado **Diretor** (escola Particular)

Sou estudante do curso de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, nível de Mestrado, do Instituto de Biociências - UNESP – Campus de Rio Claro e estou realizando uma pesquisa sobre as possibilidades de correlação entre o jogo e as mídias.

A pesquisa que estou realizando é do tipo “pesquisa – ação”, realizada em associação com uma ação ou com a resolução de um problema no qual pesquisador e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

A pesquisa será realizada em duas escolas da rede de ensino fundamental do estado de São Paulo, sendo uma particular e uma pública, com **uma turma** de 4^a série de cada escola. Um questionário inicial será aplicado aos alunos, buscando detectar seus hábitos de consumo das mídias e a presença ou não, em seu lazer cotidiano, dos “jogos virtuais”. Buscaremos, em conjunto com os professores, aplicar nas aulas de Educação Física experiências corporais, sob a forma de jogos, que resultem da transferência de “jogos virtuais”, conhecidos ou não dos alunos. Todos os alunos participantes serão entrevistados após as aulas, como tentativa de compreender os significados que para eles tiveram o processo vivenciado. Os “resultados” da pesquisa serão consubstanciados por meio do relato descritivo das ações planejadas e executadas.

Tanto na escola particular como na escola pública os procedimentos para condução e execução da pesquisa serão os mesmos. A única diferença será o “Meio Virtual” utilizado. Na escola pública utilizaremos o videogame.

Juntamente com essa carta de apresentação, estou enviando uma cópia do resumo do meu projeto de pesquisa para que você tenha mais conhecimento sobre o mesmo.

Para o êxito da minha pesquisa é imprescindível sua participação.

Agradeço antecipadamente sua colaboração e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos complementares.

Prof. Alan Queiroz da Costa

Prof. Dr. Mauro Betti (orientador)

Rua Castelo Rodrigo, 80 - Vila Rica - São Paulo / SP - CEP - 03911-110

e-mail: alanqcosta@ig.com.br

Tel: 6911-1807 / 8265-6911

APENDICE 3 CARTAS DE APRESENTAÇÃO PARA EPA

MÍDIAS E JOGOS: DO VIRTUAL PARA UMA EXPERIÊNCIA CORPORAL EDUCATIVA

Alan Queiroz da Costa
Mestrando em Ciências da Motricidade, UNESP, campus de Rio Claro

Prezado **Diretor** (escola Particular)

Sou estudante do curso de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, nível de Mestrado, do Instituto de Biociências - UNESP – Campus de Rio Claro e estou realizando uma pesquisa sobre as possibilidades de correlação entre o jogo e as mídias.

A pesquisa que estou realizando é do tipo “pesquisa – ação”, realizada em associação com uma ação ou com a resolução de um problema no qual pesquisador e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

A pesquisa será realizada em duas escolas da rede de ensino fundamental do estado de São Paulo, sendo uma particular e uma pública, com **uma turma** de 4ª série decada escola. Um questionário inicial será aplicado aos alunos, buscando detectar seus hábitos de consumo das mídias e a presença ou não, em seu lazer cotidiano, dos “jogos virtuais”. Buscaremos, em conjunto com os professores, aplicar nas aulas de Educação Física experiências corporais, sob a forma de jogos, que resultem da transferência de “jogos virtuais”, conhecidos ou não dos alunos Todos os alunos participantes serão entrevistados após as aulas, como tentativa de compreender os significados que para eles tiveram o processo vivenciado. Os “resultados” da pesquisa serão consubstanciados por meio do relato descritivo das ações planejadas e executadas.

Tanto na escola particular como na escola pública os procedimentos para condução e execução da pesquisa serão os mesmos. A única diferença será o “Meio Virtual” utilizado. Na escola particular utilizaremos o filme do Harry Potter.

Juntamente com essa carta de apresentação, estou enviando uma cópia do resumo do meu projeto de pesquisa para que você tenha mais conhecimento sobre o mesmo.

Para o êxito da minha pesquisa é imprescindível sua participação.

Agradeço antecipadamente sua colaboração e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos complementares.

Prof. Alan Queiroz da Costa

Prof. Dr. Mauro Betti (orientador)

Rua Castelo Rodrigo, 80 - Vila Rica - São Paulo / SP - CEP - 03911-110
e-mail: alanqcosta@ig.com.br
Tel: 6911-1807 / 8265-6911

APENDICE 4
RESUMO DO PROJETO – COMPLEMENTO DAS
CARTAS DE APRESENTAÇÃO PARA ESCOLAS (EPU e EPA)

MÍDIAS E JOGOS: DO VIRTUAL PARA UMA EXPERIÊNCIA CORPORAL
EDUCATIVA

Alan Queiroz da Costa
Mestrando em Ciências da Motricidade, UNESP, campus de Rio Claro
Mauro Betti
Prof. Dr. Livre-Docente, UNESP, campus de Bauru (orientador)

A virtualização do corpo no esporte-telepetáculo e nos jogos eletrônicos, bem como as repercussões desse fenômeno na cultura corporal de movimento contemporânea, já foram identificadas por alguns estudiosos. Por outro lado, as crianças apropriam-se das imagens e conteúdos televisivos, transformando-os em estruturas lúdicas que sustentam suas brincadeiras. O objetivo desse trabalho é analisar as possibilidades de correlação entre o jogo e as mídias, propondo a transformação/transferência do virtual/virtualidade em uma possível experiência corporal educativa na escola sob forma de jogos, a partir dos “jogos virtuais” conhecidos dos alunos.

APENDICE 5
TRANSCRIÇÃO LITERAL DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS TAREFAS
ESCRITAS PROPOSTAS

EPA – TURMA 1 – TAREFA 1

TURMA 1 – total = 28

Tarefa 1: Escreva o que achou da aula e o que achou mais interessante no filme apresentado. Faça um desenho para ilustrar sua tarefa.

1. Achei bem interessante, porque nós assistimos um filme e na aula de educação física não é de costume assistir filme.
2. Eu achei muito legal eu achei muito interessante o jogo do quadribol.
3. Eu achei muito legal
4. Eu achei da hora.
5. A aula foi muito legal. Eu gostei mais da parte do jogo quadribol.
6. Eu achei que aula foi bem legal pois eu gosto de Harry Potter e do jogo de quadribol.
7. Eu achei legal porque a gente viu quadribol O filme “Harry Potter”.
8. Eu achei mais interessante o quadribol.
9. Eu achei a aula legal mas gostaria de estar jogando futebol. Eu gostei na hora do jogo de Quadribol na hora do filme.
10. Eu achei muito legal, interessante, etc. A coisa mais interessante que aconteceu foi quando Harry Potter pegou a bola dourada (bola mini).
11. A aula foi legal porque gostei de ver o filme novamente, o jogo quadribol, e dar risadas.
12. Eu não gostei muito da aula eu preferia jogar jogos. Mais o que eu mais gostei foi a parte do jogo do quadribol
13. Eu não gostei muito da aula, pois gostaria de estar na educação física (quadra). A parte do filme que mais gostei foi do quadribol.
14. Eu achei a parte do jogo de quadribol legal, mas gostaria de estar jogando futebol.
15. Eu achei a parte do jogo de quadribol legal, mas eu não gostei da aula, pois gostaria de esta jogando futibol.
16. Eu não gostei muito da aula, pois gostaria de estar na educação física (quadra). A melhor parte do filme foi a do quadribol. (só passo essa parte)
17. Eu achei o jogo de quadri – ball legal mas gostaria de estar jogando futebol.
18. Não achei muita boa pois queria estar jogando bola.
19. Eu não gostei muito da aula, preferia jogar futebol, vôlei, etc. Eu gostei mais da parte que ele joga quadribol.
20. A hora em que o Harry Potter ficou em pé na vassoura, caiu e pegou a bola.
21. Um cara tenta assassina o outro e a torcida é um bando de macumbeiro demente fazendo macumba pro cara cai da vassoura.
22. Eu achei mais interessante no filme do Harry Potter o jogo de quadriball.
23. O quadribol.
24. Um chega duro no outro.
25. Que um chega duro no outro. E a torcida é dimentira. E um cara é macumbeiro. E um quase mata o outro. Uns põe fogo no outro.
26. Um atropela o outro e a torcida dá um berro que nem louco e uma cara é macumbeiro que faz o cara cair da vassoura e um bota fogo no outro.
27. Eu gostei mais o menos da aula porque eu prefiro jogar jogos na aula de EF. A parte mais legal do filme foi na parte do jogo.
28. Eu achei a aula meio legal porque não teve futebol mas foi bem legal a parte do Quadribol.

APENDICE 6
TRANSCRIÇÃO LITERAL DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS TAREFAS
ESCRITAS PROPOSTAS

EPA – TURMA 1 – TAREFA 2

TURMA 1 – total = 30

Tarefa 2: Escreva o que achou da aula e o que achou mais interessante no jogo Quadribol que jogamos na quadra. Faça um desenho para ilustrar sua tarefa. Lembre-se do filme assistido (Harry Potter) e das nossas discussões nas aulas passadas.

1. Eu achei divertido, mais alguns alunos robaram o jogo.
2. Eu achei divertido, mas não gostei que alguns alunos discutiram
3. Eu achei da hora, mas tiveram algumas pessoas e times que roubaram no jogo.
4. Achei legal queria que a gente jogasse mais vezes.
5. Eu achei muito legal, principalmente o trabalho em grupo.
6. Eu achei muito legal, principalmente o trabalho em grupo.
7. Eu achei que foi legal, porque agente experimentou uma coisa que eu nunca imaginei jogar.
8. Legal, os arcos.
9. As aulas do quadribol, foram muito legais pois eu nunca tinha jogado o quadribol apesar que não foi com a vassoura.
10. Acho que foi legal, uma boa experiência.
11. Eu achei legal. Muito interessante e muito divertido este jogo do quadribol.
12. Eu achei muito legal. Muito interessante e divertido. É claro que teve algumas desordens mas deu certo.
13. Foi bem legal apesar das discussões achei bem legal as posições.
14. Foi bem legal apesar das brigas e discussões dos grupos. Gostei muito.
15. Eu achei legal principalmente a vez que eu peguei a bola.
16. Foi muito legal. E divertido.
17. Eu achei a aula muito interessante, legal e excelente, exceto que alguns times não respeitaram as regras, eu achei mais interessante a categoria de atacante.
18. Eu achei interessante e legal como os arcos foram colocados e também como foi o jogo achei muito animado.
19. Eu achei legal, mas tiveram algumas pessoas que robaram no jogo.
20. Eu achei muito legal e gostaria de jogar de novo além de ser prático e divertido.
21. Eu achei legal mais tiveram alguns alunos que robaram.
22. Legal os arcos muito interessante.
23. Foi muito bagunçado legal. Eu gostei de ser apanhador.
24. Eu achei muito interessante, porque não é todo dia que se joga quadribol. E também é muito divertido.
25. Foi interessante e legal. Achei muito legal os arcos.
26. Eu gostei do quadribol que eu joguei.
27. Foi interessante a parte dos pombos de ouro.
28. Foi interessante a parte dos pombos de ouro.
29. Foi interessante a parte dos pombos de ouro.
30. Eu fui goleiro do quadribol.

APENDICE 7
TRANSCRIÇÃO LITERAL DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS TAREFAS
ESCRITAS PROPOSTAS

EPA – TURMA 2 – TAREFA 1

TURMA 2 – total = **27**

Tarefa 1: Escreva o que achou da aula e o que achou mais interessante no filme apresentado. Faça um desenho para ilustrar sua tarefa.

1. Eu achei muito legal e eu achei muito interessante o jogo de quadribol que tem 4 bolas, um goleiro, um apanhador, 2 rebatedor, 3 artilheiros.
2. Eu achei muito legal e interessante.
3. Muito legal.
4. Legal, Vimos quadribol.
5. Eu achei legal, mas eu acho que esse jogo é muito legal mas o filme é tão estranho que o jogo não é realidade mas mesmo assim é super legal.
6. Eu achei legal mas acho que o filme é muito fora da realidade e por isso é estranho.
7. Eu a achei legal mas eu acho que esse jogo é muito legal mas o filme é tão estranho que o jogo não é realidade, por isso eu acho que a gente poderia ver jogos da realidade.
8. Legal. O jogo de quadribol.
9. Eu achei a aula bem interessante da aula que a gente não faz sempre a mesma coisa. E sobre o filme eu gostei que faz a gente se interessar pelo esporte e aparte que eu mais gostei foi a parte do jogo Quadriboll que tem 1 goleiro, 1 apanhador, 2 rebatedores, 3 artilheiros.
10. Eu achei mais interessante a parte do quadribol.
11. Eu gostei foi D+ a parte do quadribol.
12. Eu achei que foi uma injustisa nós vimos o filme do que jogar Futebol!!!!
13. Achei que gostaria mais de jogar futebol porque já assisti o filme tudo. A parte que o Harry tenta pegar o ponto de ouro.
14. Eu achei muito confusiva porque ninguém para quieto.
15. Gostaria de jogar futebol mas adorei o filme, tudo bem que tenho aquele filme mas foi D++.
16. A voassão! Eles avoaram!
17. A parte que ele jogam, ela bota fogo.
18. Aparte que eles ganham.
19. O pombo de ouro e como eles não se respeitam.
20. Quadribol ganha.
21. Eu achei a melhor parte a hora do jogo.
22. O quadribol muito legal porque... (ilegível)
23. Eu achei de intersante o jogo e as regras.
24. O jogo quadribol.
25. Eu gostei do quadri bol tá.
26. Quando o amigo dele ensina ele.
27. Não respondeu, só desenhou.

APENDICE 8
TRANSCRIÇÃO LITERAL DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS TAREFAS
ESCRITAS PROPOSTAS

EPA – TURMA 2 – TAREFA 2

TURMA 2 – total = 31

Tarefa 2: Escreva o que achou da aula e o que achou mais interessante no jogo Quadribol que jogamos na quadra. Faça um desenho para ilustrar sua tarefa. Lembre-se do filme assistido (Harry Potter) e das nossas discussões nas aulas passadas.

1. Eu gostei muito e achei muito legal e tem algumas que não gosto e só que ADOREI o jogo.
2. Eu achei legal. Porque agente fez quase igual ao do Harry Potter mas sem magia.
3. Eu achei super divertido e legal e a parte que eu achei mais interessante é a parte que duas pessoas, uma de cada time tinha que pegar a bolinha de tênis.
4. Eu achei legal, uma idéia nova e divertida, mistura com muito jogos.
5. Eu achei muito legal e intersante pq no jogo vale tudo e é bem diferente ex: chutar, derrubar o outro, etc...
6. Eu adorei as posisoes e o jogo inteiro.
7. Achei muito legal e interessante. O mais legal foi porque eu joguei.
8. Voi legal, + eu queria que a adicionacem a minha idéia que era de colar 2 bambolês embaixo seria mais legal.
9. Eu adorei e D+ o jogo é bem interessante.
10. Achei legal, mas diferente, me diverti e foi legal trabalhar.
11. Voi legal queria que podia andar com a bola.
12. Eu gostei porque é algo diferente.
13. Voi legal eu era o pecador. Voi bom assisti.
14. Eu gostei, achei que podia melhorar, gostei dos pombos que o prof jogava e algum do time ia pegar deu um pouco de briga mas tudo bem. E dos arcos, não achei que a bolinha devia valer ponto.
15. Eu achei muito legal mas queria que fosse com vasouras mágicas.
16. Eu gostei porque é algo diferente.
17. Eu achei legal o gol! do Harry Potter e que o novo jogo (o gol) ficou bem parecido. Mas devia ser um arco maior do que o outro.
18. Eu achei muito legal porque gosto de jogar handeball e gosto de tacar a bola e marcar gol.
19. Legal, mas o queimador é besta e não tem necessidade.
20. Eu achei legal participar de 1 jogo que eu assisti no filme do Harry Potter.
21. Eu achei o jogo muito legal porque é igual do Hari Potter.
22. Eu gostei mais do jeito que ficou pareceu quadribol e quanto mais jogava mais competitivo ficava. Os bambolês as bolas os queimadores deixam a gente com um jogo mais perplexo.
23. Eu gostei bastante do jogo mas o que eu achei mais interessante foi o jogo praticamente igual e isso foi muito interessante.
24. Eu achei bem interessante trabalhar um jogo de um filme. No filme ninguém se respeita mas no jogo que nos jogamos pois todo mundo se respeitou. Nos jogamos muito diferente do que o filme mas foi legal.
25. O jogo de Quadribol foi super legal. A parte mais legal foi quando eu joguei.
26. Eu achei legal participar de um jogo que eu acisti no filme do Harry Potter.
27. O jogo de quadribol foi super legal. A parte mais legal foi quando eu joguei.
28. O jogo é legal e é muito interessante pq é diferente ex: vale tudo.
29. Tudo foi planejado tinha os 3 arcos teve o mesmo número de jogadores, foi muito real.
30. A bolinha pequena.
31. O jogo foi muito legal a coisa mais interess é que o jogo é parecido com o quadribol usa três bolas só que não voa e não machuca e não usa vassoura.

APENDICE 9

TRANSCRIÇÃO LITERAL DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS TAREFAS ESCRITAS PROPOSTAS

EPA – TURMA 3 – TAREFA 1

TURMA 3 – total = 32

Tarefa 1: Escreva o que achou da aula e o que achou mais interessante no filme apresentado. Faça um desenho para ilustrar sua tarefa.

1. Eu achei legal e interessante a parte que ele fica em pé na vassoura.
2. Achei legal o quadribol.
3. Eu amei o filme, achei super criativo, divertido Harry Potter e a pedra Filosofal. Eu achei, quando a vassoura ficou balançando
4. Eu gostei muito desse filme pois o pessoal voa, tem um tipo de bolas mágicas que voam e eu achei o máximo os três arcos e a torcida, tenho o Harry Potter um, dois, três e quatro e a parte que eu mais gosto é a do quadribol!
5. Eu gostei da parte em que a Hermione botou fogo na capa do prof. Snape. Também gostei da parte em que o Harry cuspiu o pombo de ouro, achei a cara dele engraçada. Eu achei interessante a ideia de mostrar o quadribol, mas eu prefiro jogar futebol.
6. Eu gostei da parte em que a Hermione botou fogo na capa do prof. Snape. Também gostei do jogo e quando o Harry cuspiu pombo de ouro. Eu achei interessante mais eu queria jogar futebol.
7. Eu gostei da parte que a Hermione botou fogo na roupa do professor Snape, e do jogo. Achei interessante a forma de mostrar um esporte diferente, pelo filme.
8. Eu gostei da parte que a Hermione colocou fogo no professor Snape e quando o Harry pegou o "pombo de ouro". Eu achei legal a aula e legal a ideia de mostrar o quadribol por trás de um filme.
9. Eu achei a aula legal e achei mais interessante o jogo do quadribol.
10. O jogo de quadribol e eu achei legal a aula.
11. Achei a aula legal, o jogo de quadribol.
12. Achei a aula legal, o jogo de quadribol.
13. Da aula legal e do filme bem interessante com muita imaginação e magia.
14. Eu achei legal a aula porque vimos Harry Potter. Eu gostei mais da parte quando o Harry pegou o pombo.
15. Eu gostei do filme e a aula foi muito boa.
16. Eu gostei da aula e achei mais interessante o quadribol.
17. Eu gostei do filme e achei super divertido e gostaria de jogar quadribol deve ser muito legal jogar. Eu achei mais legal a parte que o Harry Potter fica em pé na vassoura.
18. O quadribol, ele voavam com a vassoura, as bolas voavam tem uma bola de dourada de asas. Eu achei a aula interessante e legal.
19. O quadribol e da aula que a gente era Harry Potter.
20. Eu achei interessante essa aula porque eu gosto do filme do Harry Potter. Eu achei mais legal a parte que o Harry pegou a bolinha.
21. Eu achei a aula interessante sobre o quadribol.
22. Eu achei interessante, porque é um jeito legal de jogar assim. Também gostaria de jogar assim, mas na verdade não podemos. Mas acharia legal inventar um jogo parecido ou alguma coisa com as mesmas regras e as mesmas bolas e o mesmo jeito, e também da aula, do filme e do jogo.
23. Eu achei interessante e muito divertida, mais também foi legal quando o Harry Potter cai no chão e vê que conseguiu pegar a bola prateada e seu time ganha o jogo.
24. O quadribol e a regra dele
25. O quadribol, os dribles e o Harry.
26. Eu achei interessante quando o Harry Potter jogou quadribol principalmente quando ele cuspiu o pombo dourado.
27. Eu achei interessante o jeito de jogar quadribol (voar, as bolas...) As regras são muito diferentes.
28. Eu achei mais interessante a parte que o Harry jogou quadribol e ganhou a corfinória.
29. Eu gostei da parte que a Hermione jogou fogo no cartão! Mas eu quero jogar... Futebol !! Legal !!
30. Legal porque a gente viu Harry
31. Não gostei. O Harry tá idiota mas gostei do filme.
32. Eu não gostei muito, nunca gostei de Harry Potter, mas o que achei divertido foi a parte que ele quase vomitou, mas era a bola que ele pegou.

APENDICE 10
TRANSCRIÇÃO LITERAL DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS TAREFAS
ESCRITAS PROPOSTAS

EPA – TURMA 3 – TAREFA 2

TURMA 3 – total = 33

Tarefa 2: Escreva o que achou da aula e o que achou mais interessante no jogo Quadribol que jogamos na quadra. Faça um desenho para ilustrar sua tarefa. Lembre-se do filme assistido (Harry Potter) e das nossas discussões nas aulas passadas.

1. Foi legal, divertido e um trabalho de equipe e o gol é loco.
2. Foi legal quando eu aprendi a trabalhar em equipe.
3. Eu gostei de jogar porque acho que é legal inventar jogos. Já inventei muito jogos basiados nesse jogo.
4. Eu achei legal foi igual ao filme mas não podiam voar mais foi bacana na 1ª vez foi igual ao jogo na 2ª modificamos um pouco mais do mesmo jeito foi legal.
5. Eu achei legal mas ao mesmo tempo difícil porque não é fácil acertar o arco mas também ao mesmo tempo os meninos não passavam a bola para a gente. É divertido.
6. Eu não gostei desse último porque eu não toquei na bola.
7. Achei legal mas o chato foi eu ficar queimadora o Henrique não era o único que foi queimador e eu tinha que ficar nas duas jogadas sendo queimador mas até que foi divertido, nem joguei, fiquei parada.
8. Eu achei muito legal mas eu queria ficar menos queimando e mais no campo.
9. Eu achei o jogo super legal, gostei e achei divertido, o que mais gostei foi a parte de ser o atacante e queimador, é muito criativo, e melhor que futebol.
10. Eu achei super legal principalmente ser artilheira e apanhadora. Foi super legal experimentar um jogo novo.
11. Foi legal os apanhadores foram os mais sofridos e muita gente atrapalhava.
12. Eu gostei de jogar mais tirando a parte que eles me obrigaram a ser queimadora.
13. Eu achei legal a aula porque estamos aprendendo a jogar um novo jogo.
14. Eu achei legal por ter a oportunidade de poder ter uma noção de jogar parecido ao jogo verdadeiro, mas ocorrerão alguns conflitos por causa do pombo de ouro e das posições.
15. Eu achei legal por ter a oportunidade de poder ter uma noção de jogar parecido ao jogo verdadeiro, mas ocorreram alguns conflitos por causa do pomo de ouro e das posições.
16. Foi muito legal, gostei muito.
17. Eu achei legau só que ninguém do meu time queria ser queimador e só o fominha do Henrique e do Jorge que não queria passar a bola.
18. Foi legal gostei dessa experiência mais só queria que pudesse chutar a bola.
19. A aula foi legal e divertida.
20. Eu gostei mas gostei mais quando podia andar quicando a bola.
21. Foi legal a aula e eu achei mais legal atacar e depois acertar o círculo.
22. Foi legal e divertido.
23. Foi legal nós nos movimentamos bem.
24. Achei legal e adorei ser artilheiro no jogo.
25. Eu gostei da aula e gostei das regras novas.
26. Foi divertido porque nós (ilegível) um jogo legal gostei dessa aula.
27. Eu achei muito legal essa aula, eu achei mais interessante quando o atacante jogava a bola no outro queimava.
28. Gostei de jogar algo parecido com o quadribol, não foi exatamente igual mas foi legal. Alguns não se entenderam, porque muitos queriam jogar no ataque.
29. Eu queria sempre ganhar, mas como isso não foi possível, eu do nota 9,30 mas foi legal.
30. Que foi quase igual ao filme cada ponto vale 10 o pomo vale 150.
32. Que foi quase igual ao filme.
32. Jogar o jogo.
33. Eu achei mais interessante o jogo o pomo de ouro, Mas eu não gostei muito do jogo.

APENDICE 11
TRANSCRIÇÃO LITERAL DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS TAREFAS
ESCRITAS PROPOSTAS

EPU – TURMA 1 – TAREFA 1

TURMA 1 – total = 15

Tarefa 1: Escreva o que achou da aula e o que achou mais interessante no jogo de videogame apresentado. Faça um desenho para ilustrar sua tarefa.

1. Eu gostei dessa aula porque é muito legal por um videogame na escola para todas as crianças jogarem um jogo e para todas estas criança que nunca viu o controle remoto é muito bom e muito legal e o jogo mostra muitas coisas que nunca vimos por exemplo: no jogo quadribol as vassouras voam e os participantes ficam em cima da vassouras.
2. Eu achei a aula legal e muito interessante gostei de participar e de brincar, mais a parte que eu fiquei muito feliz foi quando eu peguei o pombo de ouro. Antes do professor me chamar, eu, comecei a tremer, e fiquei com medo porque eu não sabia jogar. Depois na hora, em que eu estava jogando, eu me acalmei e consegui ficar concentrada. Eu joguei me diverti assim, como todos os meus colegas. Então o que eu tive de dizer da aula foi isso.
3. Eu gostei muito da aula principalmente na ora que eu joguei o jogo é dificiu mas deu pra jogar.
4. Eu achei muito divertido porque é o primeiro dia que eu jogo. No primeiro dia eu fis 2 gol eu fique muito feliz eu queria ficar jogando eu não podia mais jogar.
5. Eu gostei muito da aula. Foi muito legau e o que e achei mais interessante e o jogo deles.
6. Eu achei muito legal o jogo e ainda foi a primeira vez a jogar Harry Potter. Foi legal jogar com todo mundo se divertiu com o jogo e eu achei muito legal a parte que pega o pombo de ouro só que a grifinória perdeu de sonserina que eu chei muito ruim perder mas pelomenos se divertimos.
7. Eu achei que a aula foi muito legal. E também a imagem estava ótima eu achei bem interessante a parte que um dos jogadores pega a bola da mão do outro bem rápido. Mas muito legal mesmo o desenho são igualzinhos no filme.
8. Eu achei a aula muito legal quando fica correndo atras do pombo de ouro.
9. Eu achei essa aula muito legal porque é um jogo novo e muito diferente dos outros jogos e é muito divertido mas dá um frio na barriga cuando vai jogar o jogo.
10. Professor eu achei o máximo que pena que eu não joguei no videogame.
11. Eu achei muito interessante que em nenhuma educação física joguei videogame junto. E do jogo muito legau mesmo perdendo eu participei. Por isso eu gostei. Eu acho que nunca mais eu jogo videogame em uma escola!!!
12. Eu gostei muito porque nunca tinha jogado jogo legal. E eu achei a parte mais interessante quando eles passavam a bola parecia de fogo. Eu gostei demais de tudo, foi muito legal.
13. Nesta aula, eu gostei de como eles correm e pegam o pombo de ouro. Quando nos fazemos gol o controle vibra muito, é igual a torcida e quando eu soltei o controle, sai tremendo e nervoso. Eu achei muito legal jogar videogame na escola.
14. Quando eu estava na fila esperando entrar eu fiquei com muito medo. Mas quando eu entrei foi legal. No jogo eu pensei que era dificiu mas quando joguei nossa perdi o medo na hora. Os jogadores era engraçadinhos igual o Harry Potter. Ganhei da Tayani, vamos falar o que senti. Comi as unhas e fiquei tremendo mas foi legal. Perdemos mas valeu a pena jogar.
15. Eu achei muito bom só não gostei quando ele pegou o pombo - de - ouro era a vez da Tayani e o Matheus pegou, Leticia o chato do Matheus pegou de novo mais eu achei muito legal o emteresante voui que eu sai chunto com a Fernanda e na Primeira vez eu ganhei dela de 30 X 0.

APENDICE 12
TRANSCRIÇÃO LITERAL DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS TAREFAS
ESCRITAS PROPOSTAS

EPU – TURMA 1 – TAREFA 2

TURMA 1 – total = 13

Tarefa 2: Escreva o que achou da aula e o que achou mais interessante no jogo Quadribol que jogamos na quadra. Faça um desenho para ilustrar sua tarefa. Lembre-se do jogo de videogame que jogamos (Harry Potter) e das nossas discussões nas aulas passadas.

1. Eu achei o muito interessante porque nunca tinha visto isso na minha vida.
2. Eu achei a aula incrível, e muito interessante. Me diverti e brinquei bastante. O quadribol na quadra é muito legal e no videogame também. O que eu mais gostei foi do jogo e das regras. Foi super legal o jogo, eu gostei dos coletes e principalmente como a brincadeira foi montada. Eu prefiro quadribol na quadra do que no videogame, mas pra mim tanto faz, o importante é jogar e deixar outros amigos brincar também.
3. Eu achei a aula muito legal. O que eu achei mais interessante foi o pombo de ouro. Foi um suspense e quando o professor mostrou, nos nem imaginávamos que era uma pequena bolinha.
4. Eu achei muito interessante. Eu achei de interessante o pombo de ouro na hora que tinha que pegar ele. Ele ficava pulando, pulando. Eu nunca joguei videogame na escola e nunca joguei campeonato de bruxos (Harry Potter) Eu quero muito jogar de novo eu adorei esse jogo, muito divertido. Para mim não importa os pontos só importa eu me divertir.
5. Eu achei legau o jogo da aula passada.
6. Eu gostei demais e achei interessante e legal, foi ótimo, só isso que eu acho.
7. Na quadra mais difícil o pega a bola. Muito facio pega o popo de ouro. Também é facio fazer o gol. Quadribol é mais facio no videogame.
8. Eu achei muito interessante porque é muito importante lembrar os personagem (Harry Potter) e quem não conhecia esses personagem está sabendo, e na quadra eu fiquei conversando mas eu joguei e gostei muito. Foi demais. Foi a aula mais legal.
9. Eu achei muito legal e diferente porque tem mais adrenalina.
10. Eu adorei jogar quadribol foi muito legal mas a grifinoria perdeu mas pelomenos a gente brincamos e se divertimos.
11. Eu achei muito legal porque foi reau e não no videogame.
12. A aula na quadra é legal. Eu achei interessante o pombo de ouro é uma bolinha bem massia.
13. Eu adorei a aula de quinta feira e o quadribol este jogo é muito legal quase tão legal quanto o futebol. Quando jogamos videogame, fiquei ancioso para jogar na quadra.

APENDICE 13

SINOPSE DA EDIÇÃO DO FILME “HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL”.

Apresentação da Edição de 4 capítulos (15, 17, 19 e 20), num total de 16 min. 11 seg. do Filme: “*Harry Potter e a Pedra Filosofal*” (Título Original: *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, Warner Bros. EUA, 2001, 152 min.) Gênero: Aventura

Capítulo 15 [5 min. 50 seg.]: 1ª Aula de voo da profa. Madame Hooch. O capítulo se inicia com uma tomada aérea do espaço onde a aula será desenvolvida, uma espécie de campo, com a entrada da professora Hooch por entre as duas fileiras de alunos que a esperavam. A professora já inicia a aula ordenando que todos estendessem seus braços sobre a vassoura de a comandassem subir até suas mãos, subissem na vassoura e segurassem firme para, com um impulso das pernas, subissem um pouco num breve voo e voltassem ao chão, quando a vassoura do aluno Neville Longbottom perde o controle e o leva para um voo que acaba com uma queda e uma fratura no braço. A professora pede para todos aguardarem enquanto iria levá-lo ao médico e, assim que sai, Draco Malfoy pega *Lembrol* de Longbottom que (*Bolinha de vidro do tamanho de uma bola de gude grade, cheia de fumaça branca que muda de cor para avisar quando se esquece de alguma coisa – Rowling, 2000, p. 137*) e resolve escondê-lo no topo de uma das torres da escola. Harry resolve ir atrás para reaver o objeto e, após discutir com Malfoy, este joga o *Lembrol* longe. Harry voa rapidamente e consegue pegá-lo. A profa. Minerva McGonagall vê a cena pela janela de sua sala e vai atrás de Harry tirando-o da turma. Quando Harry pensou que sofreria algum tipo de punição, percebe que a Profa. McGonagall estava levando-o para apresentar a Olívio Wood, capitão do time de Quadribol da casa Grifinória, como sugestão para ser um novo pegador do time. A história se espalha pela escola e Harry, ainda receoso apesar da conquista, descobre que seu pai também havia sido um grande pegador de Grifinória.

Capítulo 17 [2 min. 08 seg.]: Olívio Wood explicando o Quadribol para Harry Potter. O início do capítulo se dá quando Wood e Harry entram num gramado carregando uma caixa e um bastão e Wood dizendo que o quadribol é muito fácil, mas que deve ter alguns cuidados. Wood segue explicando o jogo com : “São sete jogadores de cada lado, três deles são artilheiros, um goleiro, dois batedores e um apanhador”, apresentando o *Gole*, bola que devem passar e arremessar nos arcos até que Harry pergunta de uma bola que estava presa na caixa, se mexendo e fazendo um barulho estranho. Wood passa o bastão para Harry e solta o *Balaço*, explicando que aquela bola é a mais “chatinha” e é usada para atingir o artilheiro do time adversário a fim de impedir que o mesmo faça um gol ou atingir o goleiro, prejudicando a defesa do outro time. Quando o *Balaço* volta Harry o rebate e Wood o pega e prende novamente na caixa com certa dificuldade e diz que a bola que Harry deve se preocupar é com o *Pomo de Ouro*, uma bolinha dourada com asas de prata e que voa muito rápido e, se o pegador conseguir apanhá-la seu time vence a partida. Harry gosta da bolinha e a cena muda, voltando para a história do filme.

Capítulo 19 e 20 [8 min. 13 seg.]: Harry ganhando a vassoura voadora *Mimbus 2000* e seu primeiro jogo de Quadribol. A cena se inicia com Harry, Rony Weasley e Hermione Granger conversando sobre os acontecimentos da história no salão onde almoçam todos os estudantes de Hogwarts, quando percebem a entrega do correio, feito por corujas que sobrevoam as mesas lançando as cartas e demais entregas que vão diretamente para seus donos. Harry que nunca recebia nada do correio, estranha o recebimento de um pacote e, tão ansioso como seus amigos, descobre ao abrir o pacote que acabara de ganhar uma vassoura voadora. Rony explica que não era uma simples vassoura voadora, e sim a melhor vassoura do momento: “*Harry, você ganhou uma NIMBUS 2000!*” Ambos amigos perguntam quem poderia ter dado a vassoura e Harry, após pensar um pouco e olhar a sua volta, percebe que a professora McGonagall foi quem deu o presente, agradecendo com um aceno sem que os demais percebessem. A cena muda e já mostra o time de Grifinória prestes a entrar no campo de jogo, com Harry e Wood a frente. Wood pergunta se Harry estava nervoso, contando que também ficou assim antes de seu primeiro jogo e que levou um *balaço*, ficando desacordado por algumas semanas, mas que nada disso aconteceria e que teriam um grande jogo. Ao entrarem no campo madame Hooch pede um jogo limpo e lança a *Gole* para o ar iniciando a partida. Muitos lances e jogadas com pontos de Grifinória e Sonserina, alguns lances violentos e desleais acontecem até que surge o *Pomo de Ouro*. Num determinado momento, a vassoura de Harry parece perder o controle e Hermione, de seu lugar na arquibancada, percebe que alguma magia o estava atrapalhando. Ao observar o prof. Snape percebeu que este estava “azarando” (fazendo uma magia) a vassoura de Harry. Hermione vai escondida até a arquibancada onde estava o prof. Snape e faz uma magia colocando fogo nas vestes do professor. Ao mesmo tempo em que o Prof. Snape tenta apagar o fogo, Harry consegue voltar para cima de sua vassoura e após uma disputa emocionante entre os dois pegadores, Harry salta para pegar o *Pomo de Ouro* caindo no chão. Todos ficam preocupados com Harry que, ao levantar, coloca a mão na boca como se fosse vomitar e tosse o *Pomo de Ouro*, mostrando-o para todos e dando a vitória para Grifinória.

Fonte:

<http://www.imdb.com/title/tt0241527/>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Harry_Potter_e_a_Pedra_Filosofal_%28filme%29

APENDICE 14
SINOPSE DO JOGO PARA PS2: “COPA DO MUNDO DE QUADRIBOL”

Jogo: “*Copa do Mundo de Quadribol*” (título original: Harry Potter™: Quidditch™ World Cup, Electronic Arts, PlayStation®2, EUA, 10/2003)

Categoria: Ação

Descrição do Jogo: Com a possibilidade de jogar com um ou dois jogadores, o jogo Copa do mundo de Quadribol, diferentemente dos outros jogos sobre o filme do Harry Potter, trás inúmeras possibilidades de jogar o Quadribol. O jogo apresenta todos os truques que um bruxo / mago pode fazer num jogo com a possibilidade de treinar em cada posição do jogo (atacantes, rebatedores e pegador), bem como as habilidades necessárias em cada uma dessas funções (passar, fintar e arremessar). Com o treinamento ainda é possível descobrir jogadas e movimentos especiais. Antes de jogar a Copa do Mundo, é necessário jogar no campeonato de Hogwarts, defendendo uma de suas casas (Grifinória, Sonserina, Lufa-lufa ou Corvinal). No caso da EPU, escolhemos a opção de jogos amistosos entre duas equipes da preferência dos alunos.

Fonte:

<http://www.us.playstation.com/PS2/Games/SLUS-20769>

http://www.playstation.com.br/jogos/review/362-harry_potter_quidditch_world_cup.htm

APENDICE 15

INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA DE BRUXOS DE HOGWARTS



"Nunca cutuque um dragão adormecido!"

Este é o lema da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, onde se passa quase toda a história de Harry Potter. Hogwarts é dividida em 4 casas de bruxaria, em homenagem aos seus quatro fundadores: Grifinória, Lufa-Lufa, Sonserina e Corvinal.

Quando um aluno ingressa na escola, ele passa pelo Chapéu Seletor, que analisa o novato e decide para qual das casas o aluno será mandado, de acordo com sua personalidade.

Chapéu Seletor

Este chapéu de bruxo tem uma aparência suja, remendada, esfiapada e pontuda. Quando entra um aluno novo em Hogwarts, é ele quem analisa e decide para qual das quatro casas o novato irá. Ele também tem um segredo: Em seu interior está a lendária Espada de Godrico Gryffindor, um dos quatro fundadores de Hogwarts e somente um membro legítimo de Grifinória conseguiria removê-la de lá.

Material Escolar para o 1º Ano

Livros

- Animais Fantásticos & Onde Habitam, *Newton Scamander*;
- Quadribol Através dos Séculos, *Kennilworthy Whisp*;
- Livro Padrão de Feitiços (1a. Série), *Miranda Goshawk*;
- História da Magia, *Batilda Bagshot*;
- Teoria da Magia, *Adalberto Waffling*;
- Guia de Transfiguração para Iniciantes, *Emerico Switch*;
- Mil Ervas e Fungos Mágicos, *Filida Spore*;
- Bebidas e Poções Mágicas, *Arsênio Jigger*.

Uniforme Escolar

- 3 conjuntos de vestes comuns de trabalho pretas;
- 1 Chapéu Pontudo preto;
- 1 Par de Luvas (Couro de Dragão ou similar);
- 1 Capa de Inverno preta.

Outros materiais

- Varinha Mágica;
- Caldeirão;
- Conjunto de frascos;
- Telescópio;
- Balança de latão

A Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts é dividida em 4 casas:

Grifinória



Fundador: Godrico Gryffindor
 Símbolo: Leão / Vermelho e Dourado
 Bruxo Chefe: Prof^a Minerva McGonagall
 Fantasma Residente: Sir Nicholas deMimsy Poppington (Nick Quase Sem Cabeça)
 Uniforme Quadribol: Vermelho
 Bruxos Famosos: Harry Potter, Alvo Dumbledore, Tiago Potter, Lilian Potter, Minerva McGonagall, Hermione Granger e Ron Weasley.
 Virtudes: Ousadia, Sangue-Frio e Nobreza.

Lufa-Lufa



Fundador: Helga Hufflepuff
 Símbolo: Texugo / Amarelo e Preto
 Bruxo Chefe: Profa^a Sprout
 Fantasma Residente: O Frade
 Uniforme Quadribol: Amarelo
 Bruxos Famosos: Cedric Diggory (grande apanhador do time de quadribol)
 Virtudes: Justiça, lealdade, paciência, sinceridade e bondade.

Sonserina



Fundador: Salazar Slytherin
 Símbolo: Serpente / Verde e Prata
 Bruxo Chefe: Prof. Severo Snape
 Fantasma Residente: Barão Sangrento
 Uniforme Quadribol: Verde
 Bruxos Famosos: Lord Voldemort, Lucio Malfoy, Draco Malfoy e Severo Snape.
 Virtudes: Astúcia, força de vontade e ambição.

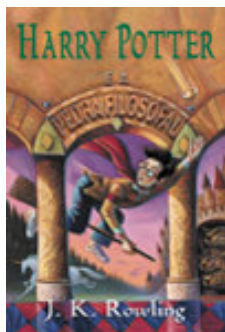
Corvinal



Fundador: Rowena Ravenclaw
 Símbolo: Águia / Azul e Bronze
 Bruxo Chefe: Prof. Flitwick
 Fantasma Residente: A Dama Cinzenta
 Uniforme Quadribol: Azul
 Bruxos Famosos: Penelope Clearwater (Namorada de Percy), Cho Chang.
 Virtudes: Estudiosos e perspicazes.

APENDICE 16

INFORMAÇÕES SOBRE OS LIVROS DO HARRY POTTER



Livro: **HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL**
 Autor: J. K. Rowling
 Tradução: Lia Wyler
 ISBN: 85-325-1101-5
 Páginas: 264
 Formato : 14 X 21
 Ed. Rocco

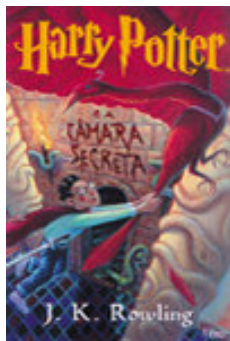
Deveria ser um livro só para o público infanto-juvenil. Mas, no mundo inteiro, gente de idades variadas lê Harry Potter. Tanto é assim, que a história do garoto órfão que se inicia na feitiçaria já vendeu a fabulosa quantia de 30 milhões de exemplares em 35 idiomas e em mais de 200 países.

Um fenômeno da literatura mundial que desafia crenças e estimativas.

Harry Potter é um garoto cujos pais, feiticeiros, foram assassinados por um poderosíssimo bruxo quando ele ainda era um bebê. Ele foi levado, então, para a casa dos tios que nada tinham a ver com o sobrenatural. Pelo contrário. Até os 10 anos, Harry foi uma espécie de gata borralheira: maltratado pelos tios, herdava roupas velhas do primo gorducho, tinha óculos remendados e era tratado como um estorvo.

No dia de seu aniversário de 11 anos, entretanto, ele parece deslizar por um buraco sem fundo, como o de Alice no país das maravilhas, que o conduz a um mundo mágico. Descobre sua verdadeira história e seu destino: ser um aprendiz de feiticeiro até o dia em que terá que enfrentar a pior força do mal, o homem que assassinou seus pais. O menino de olhos verde, magricela e desengonçado, tão habituado à rejeição, descobre, também, que é um herói no universo dos magos. Potter fica sabendo que é a única pessoa a ter sobrevivido a um ataque do tal bruxo do mal e essa é a causa da marca em forma de raio que ele carrega na testa. Ele não é um garoto qualquer, ele sequer é um feiticeiro qualquer; ele é Harry Potter, símbolo de poder, resistência e um líder natural entre os sobrenaturais. A fábula, recheada de fantasmas, paredes que falam, caldeirões, sapos, unicórnios, dragões e gigantes, não é, entretanto, apenas um passatempo.

Harry Potter conduz a discussões metafísicas, aborda o eterno confronto entre o bem e o mal, evidencia algumas mazelas da sociedade, como o preconceito, a divisão de classes através do dinheiro e do berço, a inveja, o egoísmo, a competitividade exacerbada, a busca pelo ideal - a necessidade de aprender, nem que seja à força, que a vida é feita de derrotas e vitórias e que isso é importante para a formação básica de um adulto.



Livro: **HARRY POTTER E A CÂMARA SECRETA**

Autor: J. K. Rowling

Tradução: Lia Wyler

ISBN: 85-325-1166-x

Páginas: 288

Formato : 14 X 21

Ed. Rocco

É pura magia! Aranhas gigantes, cobras que matam só com o olhar, varinhas mágicas com defeito... Muitas histórias contribuem para que o leitor se encante com Harry Potter e a câmara secreta, onde ele vai reencontrar todos os pequenos heróis e amigos do livro anterior. Mas isto não será para sempre. J. K. Rowling, a autora da saga de Harry Potter, já avisou que até o sétimo livro da série, que promete ser o último, alguns personagens do bem vão morrer.

A trama de Harry Potter e a câmara secreta começa com o pequeno feiticeiro passando as férias na casa de seus tios trouxas (não-bruxos) e sendo, como sempre, muito maltratado. Seu aniversário de 12 anos é o pior de todos: ninguém o cumprimenta, não ganha nenhum presente, nada. O garoto, órfão de pai e mãe, chega a cantar Parabéns pra você baixinho como se quisesse, ele próprio, provar que está vivo. Para piorar, os tios o prendem num quarto cercado de grades com direito a apenas uma refeição por dia — que ele divide com sua coruja, igualmente encarcerada numa gaiola.

De repente, aparece um carro voador com amigos feiticeiros que livram Harry Potter dessa amargura. Essa é apenas a primeira cena em que Joanne brinca com situações-limite. Todo o livro é permeado de quase-desgraças e é, por isso mesmo, quase impossível parar de ler. A empreitada, dessa vez, consiste em localizar uma câmara secreta e liquidar o monstro que está atacando estudantes do colégio Hogwarts, no qual os pequenos feiticeiros estudam magia e se divertem aprendendo, por exemplo, a transformar as plantas usando adubo de dragão.

Para Harry, garoto sem família e rejeitado pelos tios, Hogwarts é tudo. Portanto, quando colegas, e até professores, começam a desconfiar que ele tem alguma participação nas tragédias que estão acontecendo no colégio, a situação fica mais complicada. Até Hermione, amiga querida de Potter, é atacada pelo monstro e se transforma numa estátua. Só resta ao nosso herói tentar resolver o mistério por conta própria. Mais uma vez, ele enfrenta o terrível bruxo das trevas e... O final é surpreendente e muito divertido.



Livro: **HARRY POTTER E O PRISIONEIRO DE AZKABAN**

Autor: J. K. Rowling

Tradução: Lia Wyler

ISBN: 85-325-1206-2

Páginas: 348

Formato : 14 x 21

Ed. Rocco

As aulas estão de volta a Hogwarts e Harry Potter não vê a hora de embarcar no Expresso a vapor que o levará de volta à escola de bruxaria. Mais uma vez suas férias na rua dos Alfeneiros, 4, foi triste e solitária. Tio Válter Dursley estava especialmente irritado com ele, porque seu amigo Rony Weasley tinha lhe telefonado. E ele não aceitava qualquer ligação de Harry com o mundo dos mágicos dentro de sua casa. A situação piorou ainda mais com a chegada de tia Guida, irmã de Válter. Harry já estava acostumado a ser humilhado pelos Dursley, mas quando tia Guida passou a ofender os pais de Harry, mortos pelo bruxo Voldemort, ele não agüentou e transformou-a num imenso balão. Irritado, fugiu da casa dos tios, indo se abrigar no Beco Diagonal.

Lá ele reencontra Rony e Hermione, seus melhores amigos em Hogwarts e, para sua surpresa, é procurado pelo próprio Ministro da Magia. Sem que Harry saiba, o ministro está preocupado com o garoto, pois fugiu da prisão de Azkaban o perigoso bruxo Sirius Black, que teria assassinado treze pessoas com um único feitiço e traído os pais de Harry, entregando-os a Voldemort. Sob forte escolta, o garoto é levado para Hogwarts.

Na escola as dificuldades são as de sempre: Severo Snape, o professor de Poções, o trata cada vez pior, enquanto ele tem de se esforçar nos treinos de quadribol, e levar Grifinória à vitória do campeonato. Para piorar a situação, os terríveis guardas de Azkaban, conhecidos por dementadores, estão de guarda nos portões da escola, caso Sirius Black tente algo contra Harry. Por fim, Harry tem de enfrentar seu inimigo para salvar Rony e obrigado a escolher entre matar ou não aquele que traiu seus pais.

Com muita ação, humor e magia, *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban* traz de volta o gigante atrapalhado Rúbeo Hagrid, o sábio diretor Alvo Dumbledore, a exigente professora de transformação Minerva MacGonagall e o novo mestre Lupin, que guarda grandes surpresas para Harry.



Livro: **HARRY POTTER E O CÁLICE DE FOGO**

Autor: J. K. Rowling

Tradução: Lia Wyler

ISBN: 85-325-1252-6

Páginas: 584

Formato : 14x21

Ed. Rocco

Verão, Harry Potter, agora com 14 anos, sente sua cicatriz arder durante um sonho bastante real com Lord Voldemort, o qual não consegue esquecer; três dias depois, já em companhia da família Weasley, com quem foi passar o restante das férias, na final da Copa Mundial de Quadribol, os Comensais da Morte, seguidores de Você-Sabe-Quem, reaparecem e alguém conjura a Marca Negra – o sinal de Lord Voldemort – projetando-a no céu pela primeira vez em 13 anos, causando pânico na comunidade mágica. Será que o terrível bruxo está voltando? Tudo indica que sim...

O ano letivo já começa agitado. Harry volta para a Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts para cursar a quarta série. Acontecimentos inesperados – como, por exemplo, a presença de um novo professor de Defesa contra as Artes das Trevas e um evento extraordinário promovido na escola – alvoroçam os ânimos dos estudantes. Para surpresa de todos não haverá a tradicional Copa Anual de Quadribol entre Casas. Será substituída pelo Torneio Tribuxo, uma competição amistosa entre as três maiores escolas européias de bruxaria — Hogwarts, Beauxbatons e Durmstrang — que não se realizava havia um século. A competição é dividida em tarefas, cuja finalidade é testar a coragem, o poder de dedução, a perícia em magia e a capacidade de enfrentar o perigo dos campeões. Liderados pelo professor Dumbledore, os alunos de Hogwarts terão de demonstrar todas as habilidades mágicas e não-mágicas que vêm adquirindo ao longo de suas vidas.

Apesar de alunos menores de 17 anos não poderem se inscrever no Torneio, inexplicavelmente Harry é escolhido pelo Cálice de Fogo, um grande copo de madeira toscamente talhado cheio até a borda com chamas branco-azuladas, para competir como um dos campeões de Hogwarts. Tendo a seu lado os fiéis amigos Rony Weasley, Hermione Granger e agora também o seu padrinho, o bruxo Sirius Black, que fugiu de Azkaban no ano anterior, o menino feiticeiro tentará escapar mais uma vez das armadilhas de Lord Voldemort.

Além de todos os desafios, há feitiços a serem aprendidos, poções a serem preparadas e aulas de Adivinhação, entre outras, a serem assistidas, Harry terá que lidar ainda com os problemas comuns da adolescência: amor, amizade, aceitação e rejeição.

Harry Potter é o tipo de livro que fascina, encanta, surpreende e prende a atenção até o último segundo. Uma série recomendada para todas as idades.



Livro: **HARRY POTTER E A ORDEM DA FÊNIX**

Autor: J. K. Rowling

Tradução: Lia Wyler

ISBN: 85-325-1622-X

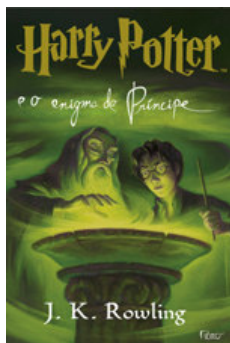
Páginas: 704

Formato : 14x21

Ed. Rocco

Harry Potter chegou à adolescência. E, junto com as transformações desta época tão importante, vive seus dias mais sombrios na escola de magia de Hogwarts. Anunciado por sua própria autora, a escocesa J. K. Rowling, como o livro que inaugura a fase dark do personagem, Harry Potter e a Ordem da Fênix, quinto volume da saga do jovem bruxo, saiu em junho na Inglaterra e nos Estados Unidos, provocando uma corrida dos jovens fãs do bruxinho às livrarias. A versão brasileira tem tradução de Lia Wyler, que precisou de muito talento e rapidez para traduzir as 704 páginas em tempo recorde: como havia um contrato de sigilo cercando Harry Potter e a Ordem da Fênix, Lia recebeu o livro junto com os leitores de língua inglesa e teve pouco mais de quatro meses para concluir a tarefa.

O quinto volume da série Harry Potter traz a mais longa das aventuras do aprendiz de feiticeiro: tem cerca de 255 mil palavras, pesa 800 gramas e tem tudo para surpreender os leitores. J. K. Rowling chegou a revelar que chorou ao escrever a morte de um dos personagens mais ligados a Harry Potter em A Ordem da Fênix, cujo título faz menção a uma sociedade secreta envolvendo parte dos professores da Escola de Magia. No livro, Harry não é mais um garoto. Aos 15 anos, continua sofrendo a rejeição dos Dursley, sua estranhíssima família no mundo dos "trouxas", ou seja, todos os que não são bruxos. Também continua contando com Rony Weasley e Hermione Granger, seus melhores amigos em Hogwarts, para levar adiante suas investigações e aventuras. Mas o bruxinho começa a sentir e descobrir coisas novas, como o primeiro amor e a sexualidade. Nos volumes anteriores, J. K. Rowling mostrou como Harry foi transformado em celebridade no mundo da magia por ter derrotado, ainda bebê, Voldemort, o todo-poderoso bruxo das trevas que assassinou seus pais. Neste quinto livro da saga, o protagonista, numa crise típica da adolescência, tem ataques de mau humor com a perseguição da imprensa, que o segue por todos os lugares e chega a inventar declarações que nunca deu. Harry vai enfrentar as investidas de Voldemort sem a proteção de Dumbledore, já que o diretor de Hogwarts é afastado da escola. E vai ser sem a ajuda de seu protetor que o jovem herói enfrentará descobertas sobre a personalidade controversa de seu pai, Tiago Potter, e a já anunciada morte de alguém muito próximo. O desaparecimento de um dos personagens centrais da trama é um dos trunfos de A Ordem da Fênix que, com isto, transforma-se no livro mais dramático da série até agora. Não foi por acaso que J. K. Rowling chegou às lágrimas escrevendo.



Livro: **HARRY POTTER E O ENIGMA DO PRÍNCIPE**

Autor: J. K. Rowling

Tradução: Lia Wyler

ISBN: 85-325-1947-4

Páginas: 512

Formato : 14x21

Ed. Rocco

Harry Potter e o enigma do Príncipe dá continuidade à saga do jovem bruxo Harry Potter a partir do ponto onde o livro anterior parou, o momento em que fica provado que o poder de Voldemort e dos Comensais da Morte, seus seguidores, cresce mais a cada dia, em meio à batalha entre o bem e o mal. A onda de terror provocada pelo Lorde das Trevas estaria afetando, até mesmo, o mundo dos trouxas (não-bruxos), e sendo agravada pela ação dos dementadores, criaturas mágicas aterrorizantes que "sugam" a esperança e a felicidade das pessoas.

Harry, que acabou de completar 16 anos, parte rumo ao sexto ano na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, animado e, ao mesmo tempo, apreensivo com a perspectiva de ter aulas particulares com o professor Dumbledore, o diretor da escola e o bruxo mais respeitado em toda comunidade mágica.

Harry, longe de ser aquele menino magricela que vivia no quarto debaixo da escada na casa dos tios trouxas, é um dos principais nomes entre aqueles que lutam contra Voldemort, e se vê cada vez mais isolado à medida em que os rumores de que ele é O Eleito, o único capaz de derrotar o Lorde das Trevas, se espalham pelo mundo bruxo. Dois atentados contra a vida de estudantes, a certeza de Harry quanto ao envolvimento de Draco Malfoy com os Comensais da Morte e o comportamento de Snape, suspeito como sempre, adicionam ainda mais tensão ao já inquietante período. Apesar de tudo isso, ele e os amigos são adolescentes típicos: dividem tarefas escolares e dormitórios bagunçados, correm das aulas para os treinos de quadribol, e namoram. Rony e Hermione, os melhores amigos de Harry, se dão conta (finalmente!) da atração que sentem um pelo outro; Harry e a Gina, a irmã mais nova de Rony, também.

Muitas peças do intrincado quebra-cabeça criado por JK Rowling começam a se encaixar, à medida em que a escritora começa a preparar Harry (e os leitores) para o desfecho da série. Informações são reveladas por meio do uso da Penseira, um objeto que permite compartilhar memórias, utilizado por Harry e o professor Dumbledore para viajar no tempo, e por diferentes lugares, em busca de explicações sobre o passado de Voldemort.

O final de *Harry Potter e o enigma do Príncipe* é de parar o coração. Mais uma vez, somos testemunhas da habilidade singular de Jo - como a criadora da série gosta de ser chamada - em misturar, num mesmo caldeirão, literatura, mitologia, folclore e religião. Este livro é mais desafiador que os anteriores, mas os leitores irão devorá-lo com igual voracidade e voltarão a inundar a Editora Rocco com perguntas sobre o final da saga. Alguém tem alguma dúvida sobre qual será o lançamento literário mais aguardado daqui por diante?

Fonte:

www.rocco.com.br

APENDICE 17

INFORMAÇÕES SOBRE OS FILMES DO HARRY POTTER



Filme I: **HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL**
 Produção: EUA/Grã-Bretanha (2001).
 Título Original: Harry Potter and the Philosopher's Stone.
 Duração: 152 minutos.
 Gênero: Infantil/Ficção/Aventura.
 Classificação: Livre.
 Distribuidora: Warner Bros.

Sinopse: Harry Potter (Daniel Radcliffe) é um garoto órfão que vive com os tios e descobre que seus pais eram feiticeiros. Certo dia, uma coruja aparece em sua casa com uma carta convidando-o para estudar na famosa escola de bruxos de Hogwarts. Assim, Harry começa a conviver com pessoas que têm poderes mágicos semelhantes aos seus. Adaptação do primeiro episódio da série infanto-juvenil da escritora escocesa J.K. Rowling, um best-seller no mundo inteiro. Dirigido por Chris Columbus, bateu recordes de bilheteria em todo o mundo. Ao todo, J.K. Rowling já escreveu quatro livros que contam a saga completa de Harry, do dia em que ele descobre que é um bruxo até o dia em que percebe que se tornou um adolescente e vive problemas típicos da idade. O primeiro filme conta justamente a descoberta do pequeno bruxo, passando por todas as confusões e aprendizados na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts.

Fonte: <http://www.pottervillage.com/index.php?pv=filmeum>



Filme II: **HARRY POTTER E A CAMARA SECRETA**
 Produção: EUA/Grã-Bretanha (2002)
 Título Original: Harry Potter and the Chamber of Secrets.
 Duração: 161 minutos.
 Gênero: Infantil/Ficção/Aventura.
 Classificação: Livre
 Distribuidora: Warner Bros.

Sinopse: Harry Potter (Daniel Radcliffe) descobre que um terrível mal o espera na escola, às vésperas de retornar a Hogwarts, por um elfo doméstico. Decidindo voltar à escola e desconsiderando os apelos de Dobby, Harry foge de casa com a ajuda do amigo Rony Weasley (Rupert Grint). Em Hogwarts, junto com Rony e Hermione (Emma Watson), Potter enfrentará o maior desafio de sua vida e desvendará um mistério: descobrir quem (ou o que) anda petrificando os alunos. Além de tudo, viverá debaixo dos olhares constantes da apaixonada Gina Weasley (Bonnie Wright) e do fã Colin Creevey (Hugh Mitchell). Um professor novo também aparecerá, o exibido Lockhart (Kenneth Branagh).

Fonte: <http://www.pottervillage.com/index.php?pv=filmedois>



Filme III: **HARRY POTTER E PRISIONEIRO DE AZKABAN**

Produção: EUA/Grã-Bretanha (2004)

Título Original: Harry Potter and the Prisoner of Azkaban

Duração: 139 minutos.

Gênero: Aventura.

Classificação: Livre

Distribuidora: Warner Bros.

Sinopse: Magia e Bruxaria de Hogwarts se aproxima. Porém um grande perigo ronda a escola: o assassino Sirius Black (Gary Oldman) fugiu da prisão de Azkaban, considerada até então como à prova de fugas. Para proteger a escola são enviados os Dementadores, estranhos seres que sugam a energia vital de quem se aproxima deles, que tanto podem defender a escola como piorar ainda mais a situação

Fonte: <http://adorocinema.cidadeinternet.com.br/filmes/harry-potter-3/harry-potter-3.asp#Ficha%20Técnica>.



Filme IV: **HARRY POTTER E O CÁLICE DE FOGO**

Produção: EUA/Grã-Bretanha (2005)

Título Original: Harry Potter and the Goblet of Fire

Duração: 157 minutos.

Gênero: Aventura.

Classificação: Livre

Distribuidora: Warner Bros.

Sinopse: Em seu 4º ano na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwards, Harry Potter (Daniel Radcliffe) é misteriosamente selecionado para participar do Torneio Tribuxo, uma competição internacional em que precisará enfrentar alunos mais velhos e experientes de Hogwards e também de outras escolas de magia. Além disso a aparição da marca negra de Voldemort (Ralph Fiennes) ao término da Copa do Mundo de Quadribol põe a comunidade de bruxos em pânico, já que sinaliza que o temido bruxo está prestes a retornar.

Fonte: <http://adorocinema.cidadeinternet.com.br/filmes/harry-potter-4/harry-potter-4.asp>

APENDICE 18
DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA E AUTORIZAÇÃO
PARA USO DE IMAGENS DA EPA e EPU

MÍDIAS E JOGOS: DO VIRTUAL PARA UMA EXPERIÊNCIA CORPORAL
EDUCATIVA

Alan Queiroz da Costa
Mestrando em Ciências da Motricidade, UNESP, campus de Rio Claro

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que nossa escola participou da pesquisa de campo do trabalho do aluno Alan Queiroz da Costa, estudante do curso de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, nível de Mestrado, do Instituto de Biociências - UNESP – Campus de Rio Claro.

Estamos cientes da realização da pesquisa, bem como dos detalhes do projeto que teve nossa autorização prévia e anuência para a coleta de dados com nossos alunos para elaboração dos relatórios, textos e apresentações, como parte ilustrativa / demonstrativa de sua pesquisa.

Autorizamos a publicação e reprodução das imagens em congressos, revistas científicas e demais publicações da pesquisa em eventos ou para outras *finalidades legítimas e idôneas*, sem qualquer ônus para os pesquisadores.

Nome e Assinatura do(a) Diretor(a)

Carimbo da escola

Data: ___ / ___ / 2006

APENDICE 19**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA E AUTORIZAÇÃO
PARA USO DE IMAGENS DOS PROFESSORES DA EPA e EPÚ****MÍDIAS E JOGOS: DO VIRTUAL PARA UMA EXPERIÊNCIA CORPORAL
EDUCATIVA**

Alan Queiroz da Costa

*Mestrando em Ciências da Motricidade, UNESP, campus de Rio Claro***AUTORIZAÇÃO**

Declaro para os devidos fins que eu,

_____,
Professor de Educação Física, participei da pesquisa de campo realizada pelo aluno Alan Queiroz da Costa, estudante do curso de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, nível de Mestrado, do Instituto de Biociências - UNESP – Campus de Rio Claro.

Estou ciente da realização da pesquisa, bem como dos detalhes do projeto que obtive autorização prévia da escola onde trabalho, bem como, a anuência expressa para a coleta de dados comigo, visando a elaboração de relatórios, textos e apresentações, como parte ilustrativa / demonstrativa de sua pesquisa.

Autorizo a publicação e reprodução das imagens em congressos, revistas científicas e demais publicações da pesquisa em eventos ou para outras *finalidades legítimas e idôneas*, sem que isto importe em qualquer ônus para os pesquisadores.

Nome e Assinatura do Professor_____
Carimbo da escola

Data: ___ / ___ / 2006