

COLETÂNEA DE ARTIGOS DO PIBID/UNIVILLE: SOCIALIZAÇÃO DE RESULTADOS

ROSANA MARA KOERNER
(ORG.)



Rosana Mara Koerner (Org.)

**COLETÂNEA DE ARTIGOS DO
PIBID/UNIVILLE: SOCIALIZAÇÃO
DE RESULTADOS**

Joinville, 2018

Grupo Editorial Távola

Expediente geral



Fundação Educacional da Região de Joinville (Furj) – Mantenedora

Presidente: Sandra Aparecida Furlan

Vice-presidente: Alexandre Cidral

Diretor Administrativo: José Kempner

Universidade da Região de Joinville (Univille) – Mantida

Reitora: Sandra Aparecida Furlan

Vice-Reitor: Alexandre Cidral

Pró-Reitora de Ensino: Sirlei de Souza

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Therezinha Maria
Novais de Oliveira

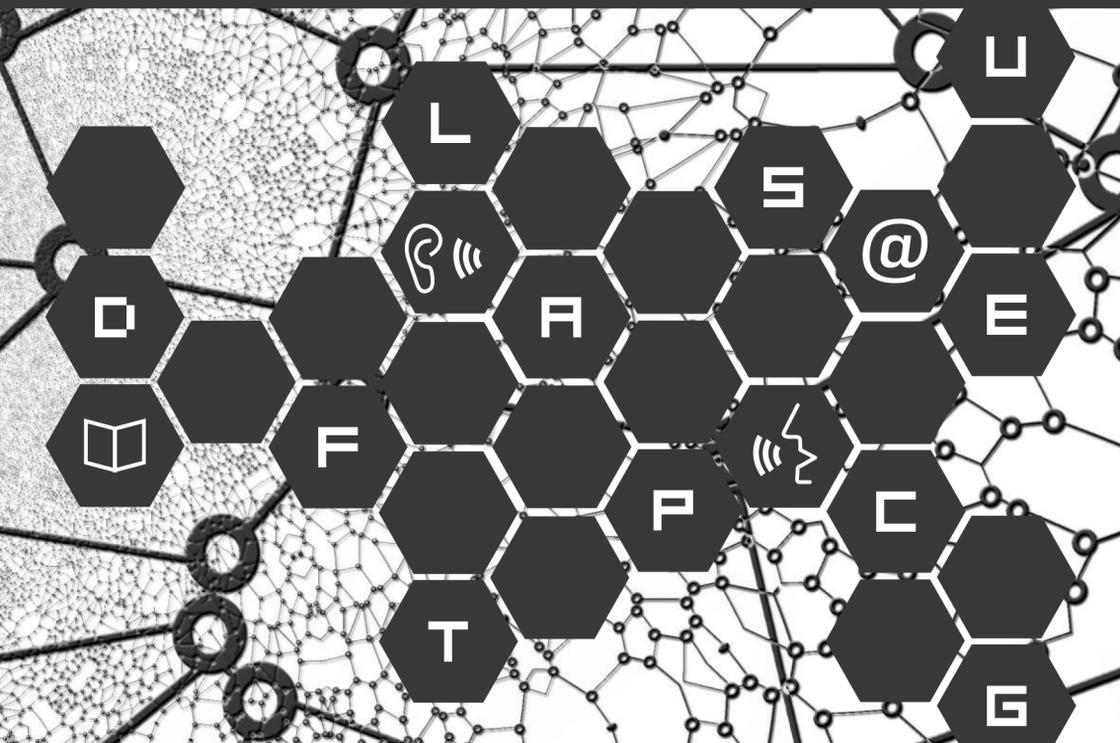
Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários: Yoná da Silva
Dalonso

Pró-Reitor de Infraestrutura: Claiton Emilio do Amaral

Diretor do Campus São Bento do Sul: Gean Cardoso
de Medeiros

Parque de Inovação Tecnológica de Joinville e Região
(Inovaparq) – Mantida

Diretor Executivo: Victor Rafael Laurenciano Aguiar



COLETÂNEA DE ARTIGOS DO PIBID/UNIVILLE: SOCIALIZAÇÃO DE RESULTADOS

ROSANA MARA KOERNER
(ORG.)



Produção editorial

Grupo Editorial Távola

Coordenação Geral

Marília Garcia Boldorini

Revisão

Marília Garcia Boldorini

Projeto gráfico e capa

João Chiodini

Diagramação

Esdras Bittencourt

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C694 Coletânea de artigos do PIBID/Univille [recurso eletrônico]:
socialização de resultados/ Rosana Mara Koerner (Org.). –
Joinville, SC: Távola, 2018.

Formato: PDF.

Tamanho do arquivo: 1.2 MB

Inclui bibliografias.

ISBN 978-85-88407-00-8 (recurso eletrônico)

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à
Docência (Brasil). 2. Professores – Formação. 3. Ensino. I.
Koerner, Rosana Mara (Org.).

CDD 370.71

**Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária Rafaela Ghacham Desiderato
CRB 14/1437**

Todas as informações contidas nesta obra são de total responsabilidade dos
autores dos artigos.

Reservados todos os direitos de publicação em língua portuguesa ao GRUPO
EDITORIAL TÁVOLA.

Telefone: (47) 99911-6091 – e-mail: grupoeditorialtavola@gmail.com

Sumário

Introdução	9
A análise do índice de massa corporal, do nível de atividade física e do sedentarismo de alunos da Escola de Ensino Médio Deputado Nagib Zattar	15
A inclusão de tecnologias digitais na escola pública da rede municipal de Joinville (SC)	25
A interferência das mídias nas atividades físicas das crianças	36
A melhora da agilidade com a prática do futsal nas aulas de Educação Física	49
A rádio na escola como recurso midiático de inserção das crianças nos processos de autoria.....	63
Cante uma história: a narrativa por meio de letras musicais	78
Coloque seus fones de ouvido, está no ar: a utilização de podcasts no ensino de história	90
Confecção de caixa entomológica como estratégia de mediação do conhecimento científico no ensino fundamental..	98
Eu curto: o documentário em curta-metragem e as tecnologias na sala de aula compartilhando experiências, resgatando memórias	114
Letramento digital de bolsistas do Pibid de Letras da Univille...	132
Letramento no Pibid: gênero e interdisciplinaridade na literatura de viagem	142

O concreto no virtual: letramento digital por meio da poesia concreta no bloco de notas	156
Pibid e educação física: uma pesquisa sobre o nível de aptidão física de alunos de uma escola de ensino médio participante do programa.....	174
Podcast: um suporte para vozes silenciadas	185
Projeto Pitangui: o rio das crianças	200
Relatório anual dos bolsistas do Pibid aliado ao Mais Educação .	209
Um estudo sobre o estilo de vida dos alunos da Escola de Ensino Médio Deputado Nagib Zattar	217

Introdução

O material que aqui se apresenta pode ser compreendido como uma coletânea de artigos produzidos no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade da Região de Joinville (Univille). O Pibid é um programa do governo federal ligado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que se caracteriza pela distribuição de bolsas a estudantes de cursos de licenciatura e de Pedagogia e a professores da educação básica e do ensino superior, com vistas à inserção e ao envolvimento dos futuros professores em seu próximo contexto de atuação – as escolas. Tal inserção se dá por meio do desenvolvimento de ações pedagógicas planejadas e executadas envolvendo todos os bolsistas de um mesmo subprojeto: acadêmicos e professores da instituição de ensino superior (IES) e da educação básica.

A Univille integra o programa desde 2012. Da última edição, participaram 144 acadêmicos, 11 professores de IES e 22 professores da educação básica. As ações pedagógicas dos sete subprojetos (Artes, Biologia, Educação Física, História, Interdisciplinaridade, Letras e Pedagogia) ocorreram nas 15 escolas parceiras desde o início do programa. O letramento digital foi o fio condutor das atividades propostas, o que exigiu a investigação por possibilidades de uso dos recursos disponíveis nas escolas.

Também foram realizadas atividades que não contaram com o uso das tecnologias digitais, até porque o professor em formação precisa compreender que não são as tecnologias que devem dar o tom do seu trabalho. Foram muitas as vivências, as experiências de monitoria, o planejamento das ações e a participação na organização de exposições que proporcionaram ao futuro professor a experiência do fazer docente.

Nesse sentido, é inegável que a participação dos acadêmicos no Pibid tem colaborado significativamente para a sua formação docente, de maneira especial pela oportunidade de configurar sua futura práxis pedagógica, em que se aliam aspectos teóricos e práticos, ou seja, quando a prática sofre o tratamento diferenciado de um olhar pautado por subsídios teóricos. Não se trata da prática pela prática, mas da prática que se justifica tendo como base um arcabouço teórico que lhe confere sustentação. Também se faz preciso ressaltar que a aproximação provocada pelo programa com o fazer pedagógico desmistifica certos pressupostos que prejudicam a formação do docente, como é o caso da ideia enraizada da culpabilização dos estudantes e de suas famílias pelo insucesso escolar. Com a participação no Pibid, o futuro professor reconhece que a realidade escolar é muito mais complexa do que se anuncia em mitos e preconceitos que simplificam e empobrecem tudo o que se passa no espaço escolar.

Talvez uma das principais contribuições do Pibid esteja na familiarização, para o futuro professor, de toda a complexidade apontada anteriormente. Para esse sujeito, assumir a sala de aula não causa o estranhamento que assoma todos os iniciantes. Indícios da segurança gerada por essa familiarização já ficam perceptíveis na realização dos estágios curriculares supervisionados, em que a diferença entre pibidianos e não pibidianos se torna, por vezes, gritante. Enquanto os não pibidianos se perdem em propostas muitas vezes não exequíveis dada a idealização que nelas se percebe, os pibidianos, imbuídos do conhecimento do que é factível nas escolas, fazem proposições seguras, com objetivos claros e bem definidos, envolvendo o uso de materiais disponíveis e, o mais importante, tendo como ponto de partida o conhecimento do estudante e da sua realidade tanto escolar como do entorno.

Ainda nessa direção do fazer pedagógico, os pibidianos tiveram a oportunidade de adquirir habilidades no uso de alguns recursos digitais, especialmente aqueles presentes nas escolas públicas da cidade.

Essa contribuição é particularmente significativa quando se pensa nas licenciaturas da universidade, em que a aquisição de tais habilidades é pouco objetivada nas disciplinas das matrizes curriculares dos cursos. Nessa perspectiva, a opção pela temática do letramento digital mostrou-se apropriada, dados o cenário tecnológico no qual nos encontramos imersos e, mais ainda, as novas gerações.

No caso da educação básica, a parceria entre a universidade e as escolas revelou-se bastante relevante pela aproximação entre o universo acadêmico e o fazer pedagógico. A constante circulação dos PIBIDIANOS, devidamente identificados, no espaço escolar serviu para aproximar a academia dos estudantes das escolas públicas, sinalizando que a Universidade não é algo distante. Além disso, a proposição de projetos diferenciados auxiliou para dar mais dinamicidade às ações pedagógicas.

Os PIBIDIANOS, haja vista os recursos de custeio disponibilizados para o programa, tiveram mais oportunidades de participar de eventos de divulgação científica, produzindo e apresentando trabalhos que serviram para socializar as ações desenvolvidas. O interesse em fazer parte desses eventos naturalizou-se entre eles, sempre motivados pelos coordenadores de área. Trata-se, pois, de um futuro professor que vivenciou a experiência de compartilhamento entre pares daquilo que produziu, sujeitando sua produção à apreciação e transformando-a em um registro escrito. Tal experiência poderá contribuir para o rompimento desses futuros professores com uma postura por vezes de clausura pedagógica, em que as atividades (exitosas ou não) ficam limitadas ao conhecimento do próprio professor que as promoveu (quando muito de seu supervisor).

Outra contribuição do programa foi a possibilidade da formação em serviço para os professores supervisores, que, na condição de principais interlocutores dos bolsistas no espaço escolar, também foram conduzidos a uma necessária reflexão entre o ideal e o possível. A presença nas reuniões de planejamento que

ocorriam especialmente na universidade também funcionou como uma aproximação desses professores do mundo acadêmico. Tal aproximação aconteceu na forma de participação nos eventos de socialização de resultados, por meio da apresentação de trabalhos ou oferta de oficinas. Os professores colaboraram ainda na elaboração de artigos dos acadêmicos, o que propiciou o desenvolvimento de competência reflexiva e investigativa sobre a prática pedagógica.

Socializar descobertas e reflexões em eventos acadêmicos é algo imprescindível para a formação de um professor que não se quer como um simples reprodutor de teorias. Nesse sentido, a presente coletânea pretende trazer um pouco do que foi desenvolvido ao longo de quatro anos de participação da Univille no Pibid, mediante artigos científicos que retratam algumas das atividades desenvolvidas. Alguns dos artigos foram apresentados em eventos científicos, já constando de seus anais (tal informação será devidamente informada). Outros foram produzidos como registro das ações e agora ganham visibilidade no documento que aqui está.

Para finalizar, não há dúvidas de que o Pibid se configurou como um programa exitoso, assim reconhecido por toda a comunidade acadêmica e, também, pela comunidade escolar. A inserção dos bolsistas no contexto escolar resultou em atitudes mais seguras para o futuro exercício da docência, mais capacidade de reflexão e de elaboração de uma práxis que torne indissociável a prática da teoria. Ser professor passou a ser uma possibilidade a ser considerada. A opção do Pibid/Univille pela temática do letramento digital criou oportunidades para professores e estudantes (da universidade e das escolas parceiras) de contato com diferentes tecnologias digitais e, como consequência, de fazer uso de algumas delas em suas práticas pedagógicas sem, contudo, desconsiderar a questão do uso reflexivo e crítico que delas deve ser feito.

Os constantes estudos realizados nos diferentes subprojetos para aprofundamento da temática, especialmente no caso dos cursos mais distantes das discussões sobre letramento, serviram

para a reconfiguração de uma formação muitas vezes voltada tão somente para a sua própria área. O letramento deve permear todas as ações escolares, independentemente da área. Os debates promovidos nas reuniões de planejamento indicaram aos bolsistas a necessidade de um trabalho docente feito na parceria, na troca e no compartilhamento de ideias, na argumentação em defesa de suas teses. Compreende-se que o programa contribuiu, e muito, para uma nova dinâmica na própria universidade, em que estudantes de diferentes cursos se sentiam pertencentes a um mesmo coletivo, marcado pelas experiências na escola, por meio de ações planejadas na universidade. Sem o Pibid, esse coletivo não existiria!

Rosana Mara Koerner

Doutora em Linguística Aplicada e professora
dos cursos de Letras e Pedagogia da Univille

A análise do índice de massa corporal, do nível de atividade física e do sedentarismo de alunos da Escola de Ensino Médio Deputado Nagib Zattar¹

Diogo Berndt²

Geovah Guilherme de Moura²

Marcos Alexandre Martins Ribeiro²

Thaynara Tatiana Hausmann²

Thiago Camargo²

Camila Mariane Deretti³

Patrícia Esther Fendrich Magri⁴

Resumo: O índice de massa corporal (IMC) é um importante indicador de fator de risco sobre a saúde e está diretamente relacionado com os hábitos da atividade física e do sedentarismo. Objetivou-se por meio deste estudo analisar e discutir os dados coletados associados ao IMC, aos hábitos de atividade física e ao sedentarismo de alunos de uma escola. A pesquisa foi realizada com 301 estudantes do ensino médio da Escola de Ensino Médio Deputado Nagib Zattar, na cidade de Joinville (SC). Os instrumentos usados para a investigação foram: balança, fita métrica e um questionário criado por meio do Google Docs. Utilizaram-se também tabelas normativas para a comparação dos dados obtidos durante a pesquisa. Dos alunos avaliados, 90% estão com o IMC conforme o ideal. No que se refere a atividades

1 Artigo publicado previamente em: CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SANTA CATARINA (CREF3/SC). **Boas práticas** na educação física catarinense 2016. 2. ed. Florianópolis: CREF3/SC, 2016. Disponível em: <https://www.crefsc.org.br/principal/wp-content/uploads/2016/09/boas_praticas_2016v5web.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

2 Acadêmicos de Educação Física e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

3 Professora supervisora do Pibid na Escola de Ensino Médio Deputado Nagib Zattar, em Joinville (SC).

4 Coordenadora do subprojeto de Educação Física do Pibid da Universidade da Região de Joinville (Univille).

físicas, 69% dos alunos consideram fazê-las regularmente (mínimo de 150 minutos semanais ou 30 minutos por pelo menos cinco dias por semana). No tocante ao sedentarismo, 53,56% do tempo de uma semana é gasto com atividades sedentárias. Com este estudo, foi possível analisar os hábitos e o estilo de vida dos alunos, podendo contribuir com o planejamento das demais atividades e aulas, a fim de propor reflexões e incentivar um estilo de vida mais saudável.

Palavras-chave: índice de massa corporal; sedentarismo; escolares.

Introdução

A atividade física é identificada como qualquer movimento que resulte em gasto energético e faz-se essencial para uma vida saudável, trazendo muitos benefícios ao nosso corpo. Porém ela não vem sendo praticada pela população mundial. Muitos estudos comprovam elevado índice de sedentarismo em todas as faixas etárias, variando entre 50 e 80% (MENDES *et al.*, 2006).

A prática de atividade física durante a infância e na adolescência pode influenciar diretamente a realização desse tipo de atividade na fase adulta (GUEDES *et al.*, 2006). Conforme o Colégio Americano de Medicina Esportiva (American College of Sports Medicine – ACSM, 2007), crianças e adolescentes devem compreender a prática esportiva como um estilo de vida, fazendo exercícios periodicamente ao longo de toda a vida, com o objetivo de manter um condicionamento físico, melhorando, assim, também a sua saúde.

As escolas devem propiciar aos alunos programas com a intenção de mudar a educação e o comportamento, a fim de incentivar a participação em atividades fora do horário escolar. Os professores de Educação Física têm um papel muito importante nesse processo, auxiliando os estudantes nos aspectos relativos à saúde (hábitos de vida, não tabagismo, o perigo das drogas etc.) (ACSM, 2007).

A criança que é fisicamente mais ativa tem mais chance de se tornar um adulto ativo, com melhores condicionamento físico, qualidade de vida e, por conseguinte, saúde.

O avanço da tecnologia, o aumento da insegurança e a redução de espaços nos centros urbanos são fatores que contribuem para um estilo de vida sedentário. Esses fatores diminuem as oportunidades de uma vida ativa, dando espaço a atividades sedentárias, como assistir a televisão, jogar *videogame* e utilizar computadores (LAZZOLI, 1998).

O presente estudo visou analisar o tempo gasto pelos estudantes com atividades físicas e o tempo que ficam atrelados às mídias.

Metodologia

A pesquisa teve como amostra 301 estudantes do ensino médio da Escola de Ensino Médio Deputado Nagib Zattar, com idades entre 15 e 17 anos. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa: balança e fita métrica, para coleta de peso corporal e estatura; e um formulário criado por meio do Google Docs com as seguintes questões:

1. Participa das aulas de Educação Física? Quantas vezes por semana?;
2. Pratica atividades físicas regularmente? Qual(is)?;
3. Descreva o tempo diário dedicado a atividades sedentárias (televisão, computador, celular).

As respostas recebidas foram analisadas utilizando-se o método quantitativo, buscando observar os níveis de atividade física e de sedentarismo descritos pelos alunos, além do índice de massa corporal (IMC).

Resultados e discussão

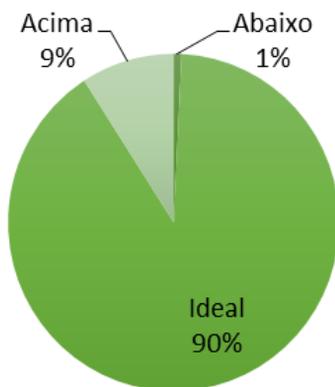
Os resultados dos dados coletados seguem nos Gráficos 1, 2, 3, 4 e 5, a seguir, em conjunto à discussão.

O IMC é calculado pela fórmula da Equação 1:

$$\text{peso corporal (em kg)} / (\text{estatura em m} \times \text{estatura em m})$$

Ele busca avaliar a proporcionalidade entre o peso corporal e a estatura, ou seja, quanto o indivíduo pesa e o quanto deveria pesar de acordo com a sua altura. De acordo com os resultados apresentados no Gráfico 1, a maior parte dos alunos (90%) está em conformidade com a faixa ideal para crianças e adolescentes, de Fernandes Filho (2003).

Gráfico 1 – Índice de massa corporal dos alunos participantes da pesquisa



Fonte: primária

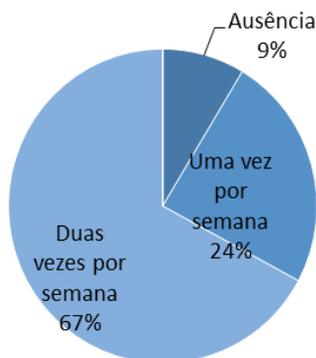
Segundo Spirduso (2005), alto valor de IMC representa mais probabilidade de maior percentual de gordura corporal (G%), embora haja outros fatores que influenciem o IMC, como, por exemplo, uma estrutura corporal mais pesada (estrutura óssea, massa muscular). Na avaliação física não foram utilizados outros protocolos

além do IMC. Nesse caso, usou-se o IMC como a principal referência para a predição de fatores de risco futuros e orientações de saúde durante as aulas de Educação Física.

Um fator interessante a se destacar em relação ao IMC é que estudos revelam que ele está relacionado diretamente com o nível de atividade física (MARCONDELLI *et al.*, 2010).

O Gráfico 2 representa a participação dos alunos nas aulas de Educação Física na escola. Isto é, trata-se de um momento em que fazem atividades físicas, visto o caráter mais prático que a disciplina possui.

Gráfico 2 – Frequência nas aulas de Educação Física dos alunos participantes da pesquisa



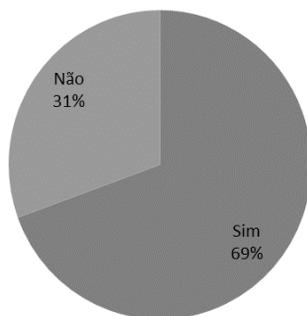
Fonte: primária

Algumas turmas possuem duas aulas de Educação Física por semana (horário regular) e outras turmas apenas uma (horário inovador). Como o objetivo do gráfico anterior é demonstrar quantitativamente a porcentagem de alunos que participam das aulas e utilizam esse momento como uma oportunidade de realizar atividades físicas, é possível afirmar que 91% dos estudantes participam das aulas. Os outros 9% disseram não participar de nenhuma aula.

Salienta-se nesse resultado que os alunos devem se envolver em todas as aulas, já que a disciplina faz parte do currículo escolar, porém podemos relacionar a resposta dos 9% que afirmaram ausentar-se da aula com a forma como o aluno considera a sua participação nas aulas. Ou seja, os alunos que representam esse porcentual provavelmente não creem participar ativamente das aulas.

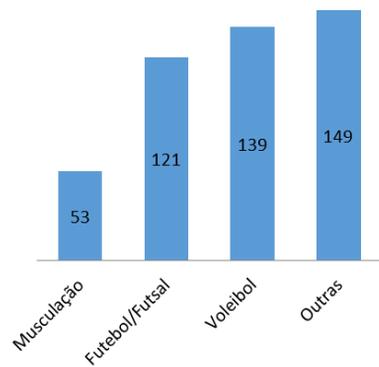
Uma vez obtidas as respostas em relação à participação dos alunos nas atividades físicas propostas e oportunizadas na escola, fez-se necessário conhecer os hábitos de atividades físicas fora do ambiente escolar, bem como as atividades mais praticadas (Gráficos 3 e 4).

Gráfico 3 – Prática regular de atividade física dos alunos participantes da pesquisa



Fonte: primária

Gráfico 4 – Tipo de atividade física praticada pelos alunos participantes da pesquisa



Fonte: primária

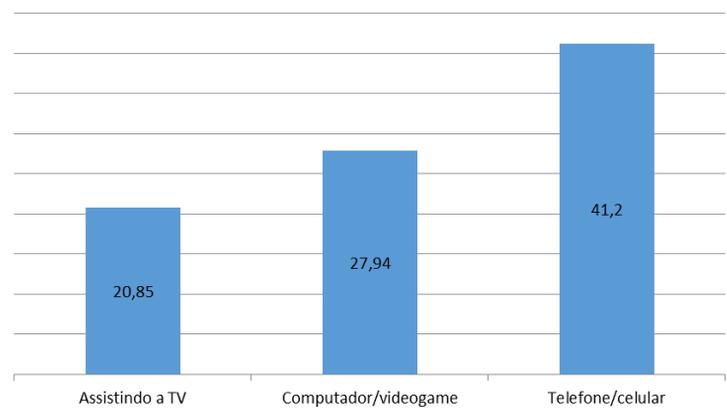
Praticamente 1/3 dos alunos (31%) responderam não praticar atividades físicas regularmente (ao menos 150 minutos semanais). Esse alto número reforça a importância da educação física escolar, no sentido de ser um momento em que o aluno realiza atividades e exercícios físicos planejados e orientados por um profissional. Do mesmo modo, acentua a importância de orientações e incentivos à realização de atividades físicas fora da escola.

Da porcentagem dos 69% que afirmaram praticar atividades físicas regularmente, destacou-se a opção “Outras”, que incluía caminhadas, corridas e andar de bicicleta, seguida de esportes coletivos como o “Voleibol” e o “Futebol/futsal”. Por último e com a menor proporção ficou a opção “Musculação”.

Em tabelas disponibilizadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS *apud* EISENSTEIN; COELHO, 2004) referentes ao gasto energético por atividade, as atividades mencionadas estão no topo como responsáveis pelos maiores gastos energéticos por minuto. Dessa maneira, pode-se considerar a possibilidade de o bom IMC dos alunos pesquisados aqui estar relacionado com a realização regular de atividades físicas.

O Gráfico 5 representa a média de tempo dedicada pelos alunos a atividades que podem ser vistas como sedentárias. Uma semana possui 168 horas. Logo, 20,85 horas assistindo a TV semanalmente representa 12,41% do tempo semanal; 27,94 horas no computador ou *videogame*, 16,63%; e 41,2 horas no celular ou telefone, 24,52%. Somando todas as médias, as atividades sedentárias ocupam 53,56% de uma semana.

Gráfico 5 – Tempo médio (em horas) de atividades sedentárias por semana pelos alunos participantes da pesquisa



Fonte: primária

Não há um modo de medir precisamente o tempo dedicado a cada uma das atividades. A estratégia metodológica utilizada nessa questão buscou coletar dados os mais próximos possíveis do real, de acordo com as respostas dos alunos. Mais tempo nas atividades aqui descritas como sedentárias não é necessariamente um problema, uma vez que o importante para as questões ligadas à saúde e abordadas neste artigo é o tempo dispensado às atividades físicas. Todavia, um longo tempo assistindo a TV, gasto no computador/*videogame* e/ou no telefone/celular pode indicar menos tempo para atividades que contribuam com a manutenção da boa saúde. Considerando os resultados, os objetivos dessa questão eram demonstrar aos alunos o tempo gasto com essas atividades e provocar uma reflexão em relação aos seus hábitos e ao seu estilo de vida.

Considerações finais

O presente artigo propôs avaliar o IMC dos alunos e os seus níveis de atividade física e de sedentarismo com o objetivo de demonstrar os resultados para eles, buscando uma reflexão sobre os números alcançados e as possibilidades de melhoria de acordo com o que é saudável e recomendado pela literatura científica.

Os resultados obtidos com esta pesquisa revelaram que a grande maioria dos avaliados está com o IMC na margem recomendável e 69% dos alunos praticam atividades físicas regularmente. Diante desses números, cabe à disciplina de Educação Física mais orientações sobre os benefícios da realização regular da atividade física, incentivando os outros 31% a se tornarem pessoas mais ativas e, por consequência, mais saudáveis.

Referências

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (ACSM). **Aptidão física na infância e na adolescência**: posicionamento oficial do Colégio Americano de Medicina Esportiva. 2007. Disponível em: <<http://www.acsm.org.br.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

EISENSTEIN, E.; COELHO, S. C. Nutrindo a saúde dos adolescentes: considerações práticas. **Revista Oficial do Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 18-26, 2004.

FERNANDES FILHO, J. **A prática da avaliação física**. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

GUEDES, D. P. *et al.* Níveis de prática de atividade física habitual em adolescentes. **Revista Brasileira de Medicina Esportiva**, v. 7, n. 6, nov./dez. 2006.

LAZZOLI, J. K. *et al.* Atividade física e saúde na infância e

adolescência. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, Niterói, v. 4, n. 4, 1998.

MARCONDELLI, P. *et al.* Fatores associados à atividade física em adultos, Brasília, DF. **Revista de Saúde Pública**, v. 44, p. 894-900, 2010.

MENDES, B. *et al.* Associação de fatores de risco para doenças cardiovasculares em adolescentes e seus pais. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 6, supl. 1, maio 2006.

SPIRDUSO, W. W. **Dimensões físicas do envelhecimento**. Barueri: Manole, 2005.

A inclusão de tecnologias digitais na escola pública da rede municipal de Joinville (SC)

Demis Miguel Stiller¹

Elise de Melo Oliveira de Lima¹

Solange Fátima B. Wilbert²

Jordelina Beatriz Anacleto Voos³

Resumo: Considerando que a inclusão das tecnologias nas práticas de letramento digital vai muito além do simples uso do computador, pois envolve técnicas e outros dispositivos eletrônicos que fazem parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos, investigamos a realidade de uma escola no âmbito das séries iniciais do ensino fundamental, incluindo os professores, que, além de ter conhecimento sobre a temática, devem agir de forma crítica quanto à inclusão das tecnologias digitais no seu planejamento de ensino e de aprendizagem. Fundamentados em leituras e reflexões teóricas acerca do assunto em questão, observamos e pesquisamos, na condição de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), práticas de letramento digital e o papel desenvolvido pelos professores em uma unidade escolar pública do município de Joinville (SC). Percebemos que, apesar da forte presença das ferramentas tecnológicas no contexto escolar, ainda há muito a ser tratado e praticado. Para essa constatação, no sentido de verificar a familiaridade de alunos e professores com as tecnologias digitais, foi aplicado um questionário, constituído de questões fechadas e

1 Bolsistas do subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade da Região de Joinville (Univille).

2 Supervisora da escola do subprojeto de Pedagogia do Pibid e professora da Sala de Informática Pedagógica da Escola Municipal Professor Valentim João da Rocha, de Joinville (SC).

3 Coordenadora do subprojeto de Pedagogia do Pibid e professora do curso de Pedagogia da Univille.

abertas. Após a análise das respostas obtidas, concluímos que alunos, em sua maioria, têm contato com diversos recursos tecnológicos fora do ambiente escolar, mas dentro deste não; eles estão limitados ao uso do computador. No que se refere aos professores, percebemos que, mesmo com a disponibilização de uma ferramenta tecnológica como o computador na escola, os professores pouco a utilizam em sua prática pedagógica como recurso. Falta-lhes capacitação específica para incluir tal tecnologia e outras tecnologias digitais no dia a dia de suas atividades docentes. Embora a escola esteja equipada com tecnologias digitais, se não houver professores capacitados e interessados que possam compartilhar o seu conhecimento com os alunos, o letramento digital no contexto escolar não ocorrerá.

Palavras-chave: tecnologias; letramento digital; prática pedagógica.

Introdução

Hoje a tecnologia está tomando conta de nossa vida e ainda não temos contato com todos os recursos oferecidos por ela. Diante dessa dificuldade, o letramento digital vem sendo inserido aos poucos nas escolas, mas ainda se necessita de muito mais, pois os alunos chegam cada vez mais conectados às novas tecnologias, e os professores precisam acompanhar e aproveitar essa conexão para ensinar os conteúdos. Portanto, é de fundamental importância que não apenas os professores, mas também os gestores escolares e toda a escola, estejam dispostos a encarar esse desafio, que está avançando progressivamente.

A cada dia essa tecnologia se faz mais presente em nossas vidas e em nosso meio, embora alguns ainda não tenham acesso a ela. Nossos lares foram invadidos por aparelhos eletrônicos que se espalham por todas as partes com uma velocidade inacreditável. Dessa maneira, as crianças nascem e crescem em um ambiente diferenciado, informatizado, em que estão expostas a diferentes formas de estímulos digitais. Elas já aprendem muitas vezes sozinhas

a assimilar e manusear esses inúmeros tipos de aparelhos que exigem um conhecimento específico, chamado pelos estudiosos de letramento digital.

Estamos inseridos em uma sociedade globalizada, que se caracteriza pelo uso constante de diferentes tecnologias em um mesmo espaço. A escola não pode excluir de seu dia a dia essas tecnologias, uma vez que fazem parte do cotidiano de muitas crianças, e aquelas que não têm acesso diário a esses instrumentos possuem a oportunidade de aprender a lidar com esses meios. Ou seja, as crianças que não têm computador em casa estarão utilizando e usufruindo os computadores na escola, adquirindo conhecimentos para a vida diária.

Por outro lado, o uso dessas tecnologias na sala de aula é um grande desafio para a escola e para todos que fazem parte dela. Essa situação permite que o professor tenha receio de empregar esses aparatos digitais como uma ferramenta pedagógica em sua metodologia de ensino. Para aqueles que são antigos na área da educação, a adaptação, vista por muitos como indissociável da sala de aula, acaba sendo um peso.

Com base nessas reflexões, emergiu as questões-problema: como a escola pública lida com a inclusão das ferramentas digitais em seu contexto? Como professores e alunos convivem com essa nova realidade no cotidiano da sala de aula?

Nortearam a investigação os seguintes objetivos:

- Investigar como a escola pública lida com a inclusão das ferramentas digitais em seu contexto;
- Verificar como professores e educandos convivem com as tecnologias no cotidiano da sala de aula;
- Contribuir com os professores e alunos nas práticas de letramento digital, no contexto da escola.

Fundamentação teórica

O termo *letramento* surgiu com o processo de globalização, diante das tecnologias existentes em nossa sociedade, o que causou grandes mudanças nas práticas de leitura e escrita. Essas tecnologias têm modificado principalmente a educação. Até uns anos atrás poderíamos deixá-las de lado, mas hoje as tecnologias da informação e comunicação (TICs) são utilizadas de forma integrada e estão presentes no cotidiano de todos os segmentos da sociedade.

De acordo com Soares (2006), o conceito de letramento ultrapassa o ato de ler e escrever; o sujeito precisa fazer uso dessas práticas. O convívio efetivo com a leitura propicia o envolvimento do sujeito com o sistema de escrita.

A autora ressalta que existe diferença entre alfabetização e letramento. A alfabetização está ligada à escola, sendo a capacidade do indivíduo de saber ler e escrever, enquanto o letramento se relaciona a como a pessoa aplica a leitura e a escrita no seu cotidiano. Lévy (1999) define:

O letramento digital é um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores.

O letramento digital, para Mey (1998), vai além do que uma simples tecnologia de informação adquirida ativa ou passivamente. É muito mais do que saber ler e escrever ou navegar na internet. Esse letramento consiste em saber utilizar os recursos e aplicá-los no cotidiano, beneficiando o próprio usuário. Precisa-se ter conhecimento da finalidade dessa informação para a vida, a fim de promover a aquisição de um novo conhecimento.

De acordo com Silva (2003), o letramento digital propõe novas exigências, como, por exemplo, a emergência de gêneros de discurso e formas de materialidade linguística inovadoras. A internet é, de maneira especial, um tipo de comunicação mediada por computadores, em suas modalidades síncronas (bate-papos) e assíncronas (fóruns, lista de discussão, correio eletrônico), que tem permitido o exercício da linguagem de forma diferenciada. Ferramentas para a produção escrita (editores de texto, de páginas *web* e de histórias em quadrinho) e para comunicação a distância (bate-papo, ICQ e *e-mail*) inauguram novas condições de produção de discurso, integrando elementos originais ao que hoje denominamos de leitura e escrita digitais.

O letramento está inserido no currículo, dando total direito à educação básica para todos os matriculados na rede de ensino. Conforme as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica* (BRASIL, 2010), alfabetizar refere-se aos domínios da leitura, da escrita e do cálculo; da leitura como compreensão e da escrita como produção de textos.

Os professores também devem ter direito a aperfeiçoar seus conhecimentos, indicação que está contida:

na Constituição, na [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] LDBEN e nos demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e

continuada de profissionais docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2010).

Dessa forma, com a facilidade de acesso ao computador, todos podem ficar conectados e acessar às práticas de uso da escrita de todos os segmentos da sociedade, alguns mais, outros menos.

A palavra está se libertando dos limites do papel e da corporeidade física da tinta. Líquida, ela infiltra em novos espaços e mescla-se com linguagens visuais, sonoras e espaciais, propondo e criando novas relações de sentido. Imaterial e desencarnada, habita, frequenta e cria ambientes digitais.

A finalidade da escola é buscar a emancipação de sujeitos históricos capazes de construir seu próprio projeto de vida. Nesse processo, as novas tecnologias devem servir como uma mediação pedagógica no processo educativo, trazendo possibilidades para o sujeito interagir e dialogar com o outro e com a realidade.

Metodologia

O referente projeto de pesquisa foi realizado em uma instituição educacional pública do município de Joinville (SC). Esta pesquisa resultou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do subprojeto de Pedagogia da Universidade da Região de Joinville (Univille), que tem como tema o letramento digital. Para isso, aplicou-se o questionário para os alunos do 4.º ano dos anos iniciais do ensino fundamental e para a professora regente da turma, empregando-se o método quantitativo levantamento de dados.

Resultados

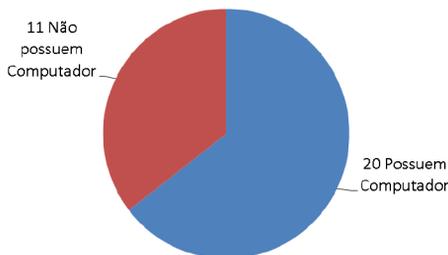
Resultados obtidos por meio do questionário aplicado à professora

A professora do 4.º ano dos anos iniciais do ensino fundamental tem 27 anos de magistério e 45 anos de idade. Ela possui um *notebook* e *tablet* com acesso à internet por banda larga. Ela disse saber como utilizar o *tablet*. Não possui conhecimento em relação a alguns *softwares* (leitor de QR, Code, WhatsApp, Here WeGo, Skype e outros) e não utiliza nenhuma rede social. Sabe criar e atualizar um *blog*, mas não possui nenhum. Não faz uso de *softwares* livres nem sabe utilizá-los. Nunca realizou um curso de informática nem participou de nenhum outro programa/projeto além do Pibid. Relatou que recorre à tecnologia apenas para as necessidades e tem poucas habilidades.

Resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos alunos

Os alunos do 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental totalizaram 31 indivíduos. Eles têm idades de 9 a 11 anos. Conforme o Gráfico 1, analisamos que a maior parte possui computador.

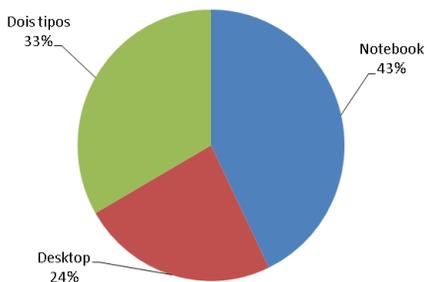
Gráfico 1 – Alunos participantes da pesquisa que possuem computador



Fonte: Primária (2014)

Daqueles que possuem computador, alguns têm apenas *notebook*, outros *desktop*, e ainda há aqueles que possuem os dois tipos (Gráfico 2).

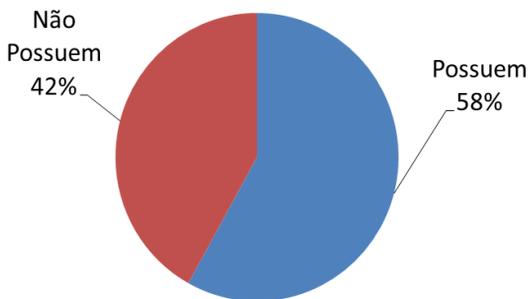
Gráfico 2 – Tipo de computador que os alunos participantes da pesquisa possuem



Fonte: Primária (2014)

Sobre o celular, a maioria da classe possui o aparelho (Gráfico 3).

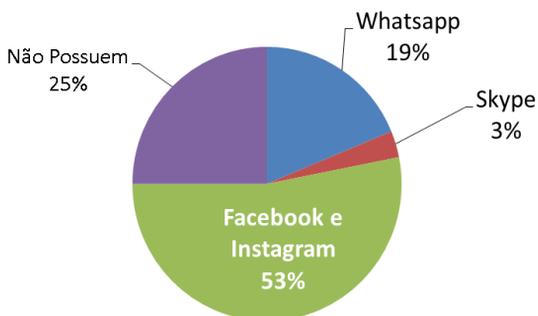
Gráfico 3 – Alunos participantes da pesquisa que possuem celular



Fonte: Primária (2014)

Quanto ao acesso à internet, todos os que possuem computador têm banda larga em casa. Apenas nove crianças possuem *tablet*, porém todas sabem utilizá-lo. Para as redes sociais, as respostas dividiram-se, conforme o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Alunos participantes da pesquisa que possuem redes sociais



Fonte: Primária (2014)

No que tange ao curso de informática, nenhuma criança o realizou.

Os pesquisados utilizam a tecnologia para os *videogames*. Diante disso, eles fazem uso de *sites* que permitem o *download* de programas gratuitos.

Em relação à introdução das tecnologias na escola, todas as crianças responderam que ela poderá ensiná-los a utilizar determinados aparelhos que vêm surgindo, bem como em pesquisas, cálculos e produção de textos.

Discussão e considerações finais

Ao analisarmos todo o trabalho realizado, pudemos constatar que a professora recorre o mínimo possível à tecnologia, não a levando para a sala de aula, até porque na escola não existe internet disponível em todos os ambientes – ela é restrita à Sala de Informática Pedagógica. Sabemos que existem falhas na formação e atualização dos professores e limitações ao acesso à internet, problemas que afetam professores e educandos.

Quanto aos alunos, eles utilizam as tecnologias como um momento de lazer, e não como um material didático pedagógico.

Mas o que mais nos preocupa é que nossas crianças estão inseridas em uma sociedade tecnológica e precisam aprender a reconhecer a tecnologia como um meio de conhecimento para seu crescimento digital. Os professores, mesmo aqueles que já estão há muitos anos atuando na educação, não têm real incentivo no que se refere a essa questão; necessitam se atualizar e fazer da tecnologia uma metodologia em seu dia a dia.

A escola precisa tomar medidas para que os professores possam ser capacitados e motivados para usarem as tecnologias, de modo a dar exemplos aos seus alunos, tornando-os letrados também digitalmente, concordando com Soares (2004), pois o letramento tem muitas facetas. Deve-se pensar e incorporar as mídias não mais como um acessório, mas como uma possibilidade de construção de novos conhecimentos a que o quadro-negro e o livro didático não permitem.

Por meio deste estudo, como acadêmicos e futuros professores, pretendemos mudar essa triste realidade. Temos de mostrar para as futuras crianças que o letramento digital é de suma importância no meio em que vivemos, diante de novas práticas de leitura e escrita, no dizer de Soares (2004). Há a necessidade de transformar o que é vivenciado hoje em nossa comunidade e que podemos inserir as tecnologias no contexto escolar atual, preparando melhor as crianças para um futuro que será mais próspero para elas.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 1999.

MEY, J. L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. Tradução de Maria da Glória de Moraes. **Delta**, v.14, n. 2, p. 331-338, 1998.

SILVA, E. T. (Coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003. 127 p.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan.-abr. 2004.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

A interferência das mídias nas atividades físicas das crianças¹

Rudinei Venturi²

Daniela da Rosa³

Fabricao F. Brasilino⁴

Pedro Jorge Cortes Morales⁵

Resumo: As mídias têm se mostrado um elemento contraditório no que se refere à atividade física, principalmente sobre crianças, jovens e adolescentes na fase escolar. Este estudo teve como objetivo observar se as fases do desenvolvimento das crianças estão sendo afetadas e se o grau de exercícios físicos é condizente com a idade. A pesquisa foi desenvolvida com 41 alunos de 9 a 16 anos, de ambos os gêneros, que frequentam do 6.º ao 9.º ano de uma escola de educação básica da cidade de Joinville (SC). O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário. As informações obtidas foram comparadas as de artigos e livros especializados. Com este estudo, foi promovido o uso das mídias como forma de aprendizado para os escolares, direcionando-as para meios corretos de utilização, impondo limites de uso e sobretudo valorizando a atividade física e o contato com outras crianças, fazendo com que a prática de exercícios se torne algo corriqueiro e sinônimo de bem-estar.

Palavras-chave: mídias; crianças; atividades físicas.

1 Artigo publicado previamente em: VENTURI, R. *et al.* A interferência das mídias nas atividades físicas das crianças. **Fiep Bulletin**, v. 86, 2016. Disponível em: <<http://www.fiebulletin.net/index.php/fiebulletin/article/view/86.a1.172/12254>>. Acesso em: 22 maio 2018.

2 Acadêmico do curso de Educação Física da Universidade da Região de Joinville (Univille) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

3 Professora supervisora do Pibid na Escola de Educação Básica João Colin, em Joinville (SC).

4 Professor do curso de Educação Física (Licenciatura) da Univille.

5 Coordenador do subprojeto de Educação Física do Pibid da Univille.

Introdução

É inegável que as mídias podem auxiliar na aprendizagem, mas quando utilizadas de maneira adequada. O uso quase que obrigatório das mídias pelas crianças pode estar causando a perda da infância sadia, em que se praticam atividades saudáveis. O mau uso não está na ferramenta *mídias*; o perigo está no uso que nós, usuários, fazemos dela (FRAIMAN *apud* ABRUSIO, 2015, p. 21).

Está cada vez mais comum o uso de celulares por crianças nas escolas, bem como o acesso à rede. São raras as exceções de crianças que não possuem contas na internet. Muitas vezes, as crianças que não possuem esse tipo de tecnologia são taxadas de atrasadas no tempo ou são excluídas dos meios sociais. As nossas necessidades de comunicação, de socialização e de interação com o mundo são plenamente satisfeitas por toda a gama de redes sociais e aplicativos (NEVES *apud* ABRUSIO, 2015, p. 268). O mundo digital está gradualmente mais presente no cotidiano das crianças e não pode estar ausente dele. Ou seja, os pequenos acabam se tornando reféns de algo virtual.

Não só o uso inadequado de celulares, mas também o acesso a conteúdos da internet de forma não coordenada, pode ocasionar danos nas crianças em diferentes aspectos (social, físico e psicológico). É papel da escola e, principalmente dos pais, orientar a utilização adequada dessas ferramentas de mídia, fazendo com que seu uso seja consciente e apropriado para cada faixa etária.

Reconheço a importância do celular em nossas vidas, porém não podemos entregá-lo nas mãos de nossos filhos sem antes orientá-los, afinal vivemos em um mundo que existem regras. O mau uso do celular pode trazer seríssimos problemas, tanto educacionais e psicológicos quanto problemas de saúde (FIGUEIREDO, 2012).

As ferramentas de mídia estão cada vez mais inseridas na sociedade. É comum as pessoas terem acesso ao celular, e as crianças não fogem muito quando o assunto é a utilização desse meio tecnológico. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013 (IBGE, 2015), 58,7% das crianças entre 10 e 14 anos da Região Sul do Brasil utilizam o aparelho como forma de acesso às mídias. Cada vez mais precoce é o uso desses aparelhos. Antes, as crianças pediam como presentes bolas ou bonecas. Hoje, esses brinquedos foram substituídos por *tablets*, computadores ou celulares.

Os aparelhos podem afetar a atenção, e o uso exagerado também pode provocar o aumento da ansiedade. Muitos pais dão o telefone para os filhos como uma forma de monitorar onde estão e com quem andam, mas é preciso que eles também ajudem a criança a desenvolver maturidade para lidar com tamanha liberdade na palma da mão (OLIVEIRA, 2014).

Pensando nisso, precisamos ter soluções criativas para combater o uso excessivo dessa tecnologia, trazendo as crianças do mundo virtual para o mundo real. Precisamos ter argumentos e criar possibilidades de tornar cada vez mais atrativas e tecnológicas as aulas, propiciando assim novas ferramentas em prol da educação. Conforme Fraiman (*apud* ABRUSIO, 2015), motivação não se conquista por decreto, e sim por meio de um ambiente interessante, de uma postura interessada e de uma aula verdadeiramente atraente.

O estudo em questão realizou um questionário com o objetivo de saber se as crianças estão optando pelas mídias perante as atividades físicas. Com o resultado, foram propostas formas de evitar o uso exagerado das mídias e direcioná-las para os conteúdos educativos que essas ferramentas oferecem, conciliando a prática de atividades físicas com as tecnologias.

Metodologia

A investigação proposta aqui foi de natureza descritiva e quantitativa, envolvendo pesquisa de campo e bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 1999).

Como instrumento de pesquisa, foi utilizado um questionário formulado pelo próprio pesquisador, validado por três professores mestres da Universidade da Região de Joinville (Univille).

A presente pesquisa teve como população alunos de uma escola de educação básica do município de Joinville (SC). A amostra foi constituída de 41 alunos do ensino fundamental, matriculados no 6.º ao 9.º ano.

Para a realização do estudo, utilizaram-se questionários, planilhas de anotação de resultados e programa estatístico, para análise dos dados (GONÇALVES *et al.*, 2008).

Os dados obtidos foram avaliados pela estatística descritiva, com as medidas de tendência e dispersão, e foram feitas as análises de frequência de resposta dos conteúdos obtidos.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Univille, sob Parecer n.º 1.144.905.

Resultados e discussão

O estudo objetivou pesquisar se as crianças optam pelas mídias perante as atividades físicas. O questionário foi respondido por alunos de idades entre 9 e 16 anos.

Na Tabela 1 é possível observar a faixa etária das crianças que participaram do estudo.

Tabela 1 – Faixa etária das crianças participantes do estudo

Idade	Quantidade de alunos	%
9 e 10 anos	1	2,4%
11 e 12 anos	14	34,1%
13 e 14 anos	17	41,5%
15 e 16 anos	9	22%

Fonte: primária (2015)

No início das coletas, perceberam-se um olhar desconfiado dos educandos e certo descontentamento, pois estávamos de certa forma acabando com as aulas de Educação Física naquele momento. Muitos não demonstravam interesse em desvendar uma nova maneira de trabalhar a educação física aliada com as novas tecnologias. A intenção era utilizar as ferramentas de mídia como arte de promover a melhora e o conhecimento das atividades físicas. Aos poucos, respeitando a liberdade das crianças, inseriu-se um novo contexto educacional, a educação digital.

Com o passar do projeto, notou-se que a ideia foi bem aceita; os educandos entenderam a melhora e a maneira eficaz de se aprender, fazendo uma relação das ferramentas de mídia em prol da educação, e o melhor modo de adquirir conhecimento desse mundo digital.

De acordo com a pesquisa do Ibope (2012), estudos comprovam que as crianças brasileiras são as que mais gastam tempo em frente a computadores e televisões. Em média, uma criança entre 2 e 11 anos passa 17 horas por mês conectada às mídias.

Em relação ao questionário utilizado, a primeira pergunta referia-se ao acesso das crianças a algum tipo de mídia. Conforme as respostas obtidas, 90,2% dos respondentes têm acesso às ferramentas de mídia ou até mesmo as têm em sua posse, assim demonstrando que a era tecnológica está com tudo entre as crianças (JANSEN,

2014). Poucas ainda não estão plugadas ou conectadas à nova era digital.

Os alunos foram questionados sobre o tipo de mídia de que fazem uso. Na Tabela 2 estão descritos os resultados.

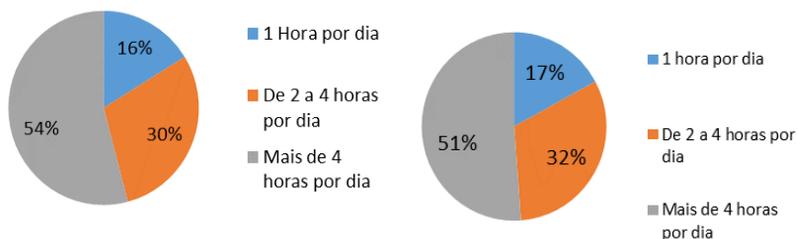
Tabela 2 – Tipo de mídia utilizado pelos alunos participantes do estudo

Ferramenta	Quantidade de alunos	%
Computador	17	41,5%
Celular	20	48,8%
Tablet	1	4,9%
Televisão	1	2,4%
Outros	1	2,4%

Fonte: primária (2015)

A pergunta 2 referiu-se à quantidade de tempo conectado ou fazendo uso das mídias. Na Figura 1 estão o percentual de alunos e seus respectivos tempos de utilização diária das mídias, antes e depois da aplicação do projeto.

Figura 1 – Tempo de utilização diária das mídias pelos alunos antes (A) e depois (B) da aplicação do projeto



Fonte: Primária (2015)

Na Figura 1, observa-se que a quantidade de tempo que as crianças passam ao longo do dia conectadas às ferramentas de mídia está acima do recomendado. De acordo com G1 (2013), o ideal seria que os pequenos usassem a tecnologia apenas por duas horas diárias, para que pudessem empregar o resto do dia em outras atividades. Entretanto, segundo Teixeira (2015), crianças e adolescentes costumam passar mais de seis horas por dia nos diferentes tipos de mídia, mais do que o tempo em que ficam na escola.

Comparando os resultados encontrados antes e depois da aplicação do projeto, viu-se que houve considerável redução do tempo que as crianças permanecem em frente ou conectadas a mídias sem caráter educacional, mas ainda assim é preciso mais conscientização, para que o tempo de acesso às tecnologias possa ser compatível com aquele gasto em outras atividades.

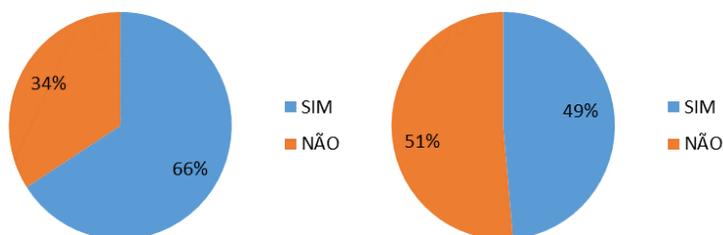
Outro questionamento realizado foi com o intuito de saber se as crianças utilizam as mídias como forma de estudo escolar. Antes da aplicação do projeto, as respostas mostraram-se bem equilibradas. Do total de crianças, 48,6% usa as ferramentas de mídia para estudo escolar, e 51,4% não as empregam para esse fim.

No questionamento aplicado após as atividades educativas, ao final do projeto, o resultado foi diferente. Houve significativo aumento no número de alunos que utilizam as mídias como complemento de estudo escolar (65,9%), o que nos remete à conclusão de que, quando a forma de uso é correta, as ferramentas de mídia são fundamentais para a educação.

Levando em conta que essas mídias, quando aplicadas de forma correta e consciente, são uma grande ferramenta de estudo e auxílio escolar, a possibilidade de desbravar novos mundos mediante as tecnologias é imensa; basta fazer o uso delas adequadamente. Conforme Barros (*apud* ABRUSIO, 2015), as crianças estão totalmente inseridas no mundo virtual; elas têm em suas mãos a resposta para qualquer pergunta que possa surgir.

A Figura 2 aponta os resultados sobre o uso da tecnologia como auxílio nos estudos, antes e depois da aplicação do projeto.

Figura 2 – Uso da tecnologia como auxílio nos estudos pelos alunos antes (A) e depois (B) da aplicação do projeto



Fonte: Primária (2015)

Conforme as respostas verificadas na Figura 2, os alunos que afirmaram utilizar as mídias como forma de estudo foram questionados sobre o tempo que passavam conectados com o objetivo de contribuir nos estudos e no aprofundamento escolar. A Tabela 3 apresenta os resultados alcançados antes e depois da intervenção.

Tabela 3 – Tempo diário de utilização das mídias para auxílio escolar por parte dos alunos participantes da pesquisa

Tempo diário	Antes da pesquisa	Depois da pesquisa
Menos que uma hora por dia	75,7%	48,8%
Uma hora por dia	21,6%	29,3%
De duas a quatro horas por dia	2,7%	7,3%
Mais de quatro horas por dia	0%	14,6%

Fonte: Primária (2015)

De acordo com a Tabela 3, destaca-se o resultado final, após a aplicação do projeto. Teve-se a sensação de que as aulas praticadas com o auxílio das mídias foram de grande ajuda para a conscientização das crianças sobre o uso adequado das tecnologias. Os resultados

encontrados mostram que houve aumento no tempo de utilização das mídias para fins de estudo e tarefas escolares. Segundo Barros (*apud* ABRUSIO, 2015), a internet não é um alvo a ser conquistado, e sim um meio consolidado para realizar diversas atividades, como estudar.

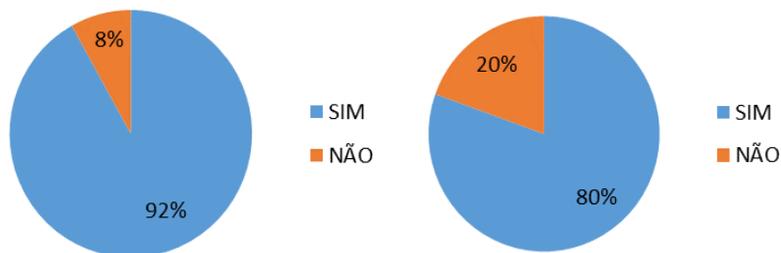
Tendo em vista a grande utilização das ferramentas de mídia e seu uso muitas vezes inadequado, surgiu um novo questionamento, que procurou saber se as crianças praticam algum tipo de esporte no seu dia a dia. O intuito foi identificar se elas estão deixando o esporte em segundo plano e, assim, abandonando a prática de atividades físicas.

O tempo gasto com *games*, TV e internet, concorrem com o tempo que o jovem poderia estar praticando uma atividade física. É fato também que se come mais quando se está na frente da TV. Além disso, há um bombardeio de publicidade de alimentos “calóricos” que contribui para que a mídia seja implicada no avanço da pandemia de obesidade (TEIXEIRA, 2015).

A prática de atividades físicas é algo essencial para o desenvolvimento da aptidão física e para a manutenção e melhora da saúde das crianças (NAHAS, 2001). Nem todas as crianças compreendem o modo aplicado atualmente nas aulas de Educação Física ou estão interessadas nele. Elas esperam algo novo, e aqui entram as ferramentas de tecnologia, que auxiliam na educação e tornam o ensino das modalidades esportivas algo mais atrativo.

A Figura 3 aponta as respostas das crianças sobre a prática de esportes.

Figura 3 – Práticas diárias de esportes antes (A) e depois (B) da aplicação do projeto por parte dos alunos participantes do estudo



Fonte: Primária (2015)

Observa-se na Figura 3 que houve redução na prática de atividades físicas diárias após a aplicação do projeto. Esse resultado condiz com o aumento do tempo de utilização das mídias para auxílio nas atividades escolares, como apontado na Tabela 2.

A frequência semanal da prática de alguma modalidade esportiva extraclasse está descrita na Tabela 3.

Tabela 3 – Frequência semanal de prática de esportes extraclasse por parte dos alunos participantes do estudo

Frequência da prática de esportes	%
Não pratica nenhum esporte	18,9
Uma vez por semana	13,5
Duas ou três vezes por semana	32,4
Mais de três vezes na semana	35,1

Fonte: Primária (2015)

Na Tabela 3, vê-se que a porcentagem de crianças que não praticam nenhuma modalidade esportiva é relevante. O costume

de praticar atividades físicas ou esportes na infância influencia os hábitos dos adultos. Para alterar esse panorama, o ideal seria tornar as aulas de Educação Física mais atrativas, o que pode desenvolver a rotina saudável da prática de exercícios físicos (NAHAS, 2001).

Mesmo tendo ocorrido redução na frequência semanal de práticas esportivas, verifica-se na Tabela 3 que mais de 50% das crianças participantes do estudo realizam no mínimo duas vezes por semana algum tipo de exercício físico.

Considerações finais

O estudo objetivou pesquisar se o uso inadequado das ferramentas de mídia tem reduzido o hábito da prática de atividades físicas pelas crianças.

Para alcançar o objetivo proposto, desenvolveu-se durante as aulas uma rotina de atividades práticas e de pesquisa virtual sobre modalidades desportivas. Observou-se que o interesse das crianças foi aumentando com o passar das aulas; estas se tornaram mais atrativas em virtude da compreensão dos escolares sobre o uso direcionado das ferramentas virtuais para o desenvolvimento das atividades sugeridas.

Os resultados demonstraram que os estudantes compreenderam a importância da prática das atividades físicas conciliando as mídias com o meio esportivo. Os alunos passaram por experiências e redescobriram a importância de praticar exercícios físicos. Mesmo sabendo que a atividade física é fundamental para o bem-estar e a saúde, muitos não aderiram à prática, mas entenderam por meio das aulas que o esporte precisa estar inserido em seu cotidiano. Os escolares desvendaram novas oportunidades de conhecer a própria forma de praticar esportes.

Com esses resultados, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer outra forma de prática pedagógica, com ênfase na conciliação entre o mundo digital e a educação, com o propósito de compreender o assunto sugerido. São necessários estudos cada vez mais aprofundados, pois as tecnologias são algo que estão em constante evolução e aperfeiçoamento.

Referências

ABRUSIO, Juliana (Org.). **Educação digital**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

FIGUEIREDO, Poliana. O uso do celular nas escolas: a tecnologia pode transformar o processo educativo. **Pedagogia com Tecnologia@**, 2012. Disponível em: <<http://www.pedagogiacomtecnologias.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

G1. Passar muito tempo na internet pode trazer riscos para a saúde; veja dicas. **G1**, 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2013/03/passar-muito-tempo-na-internet-pode-trazer-riscos-para-saude-veja-dicas.html>>. Acesso em: 9 set. 2015.

GONÇALVES, Mônica Lopes *et al.* **Fazendo pesquisa**: do projeto à comunicação científica. 2. ed. Joinville: Editora Univille, 2008.

IBOPE. Crianças brasileiras são as que ficam mais tempo conectadas à internet. **Ibope**, 2012. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Crianças-brasileiras-são-as-que-ficam-mais-tempo-conectadas-a-internet.aspx/>>. Acesso em: 9 abr. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD 2013: internet pelo celular é utilizada em mais da metade dos domicílios que acessam a rede**. 2015. Disponível em: <<http://www.saladeimprensa.ibge.gov.br/>>

noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=2876>. Acesso em: 20 abr. 2015.

JANSEN, Thiago. Número de internautas no Brasil alcança percentual inédito, mas acesso ainda é concentrado. **O Globo**, 2014. Disponível em: <<http://www.oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/numero-de-internautas-no-brasil-alcanca-percentual-inedito-mas-acesso-ainda-concentrado-13027120>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

MARCONI, Marina de A; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

NAHAS, Markus V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. Londrina: Midiograf, 2001.

OLIVEIRA, Marcelo. Pesquisa revela que 58,7% das crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos da Região Sul têm celulares. **Gaúcha ZH**, 2014. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2014/10/Pesquisa-revela-que-58-7-das-criancas-e-adolescentes-entre-10-e-14-anos-da-Regiao-Sul-tem-celular-4615386.html>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

TEIXEIRA, Ricardo. A abstinência de internet pode aumentar a pressão arterial e a frequência cardíaca. **Consciência no Dia a Dia**, 2015. Disponível em: <<http://www.consciencianodiaadia.com/category/consciencia-no-dia-a-dia/midia-saude-das-criancas/>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

A melhora da agilidade com a prática do futsal nas aulas de Educação Física

Amanda Sabel¹

Camila Mariane Derreti²

Gabriel Sasse¹

Jéssica Carolina da Silva¹

Juciliani Da Silva Rocha¹

Resumo: O objetivo deste estudo foi testar a qualidade física agilidade entre escolares praticantes e não praticantes de futsal. A amostra foi composta de 38 estudantes matriculados na Escola de Ensino Médio Deputado Nagib Zattar, em Joinville (SC), com idade de 16 a 18 anos, com aulas de Educação Física de 45 minutos duas vezes por semana. Os testes foram realizados segundo o protocolo do teste *shuttle run* adaptado. Fizeram-se dois testes: um no início do bimestre escolar, antes da prática do futsal nas aulas de Educação Física; e outro após a prática. Com os resultados dos testes, foram feitas a comparação e a análise da melhora ou não individual da qualidade física agilidade com a prática do futsal como conteúdo nas aulas de Educação Física. Concluiu-se que a maioria dos alunos que participaram das aulas de futsal apresentou melhoria nos resultados do pós-teste em relação ao pré-teste. Sendo assim, a prática de futsal nas aulas de Educação Física favoreceu o desenvolvimento da agilidade, proporcionando condição satisfatória para a realização dos movimentos específicos da modalidade.

Palavras-chave: agilidade; futsal; educação física.

1 Bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

2 Professora supervisora do Pibid na Escola de Ensino Médio Deputado Nagib Zattar, em Joinville (SC).

Introdução

Atualmente as escolas vêm sendo um ambiente favorável na formação de valências físicas na prática desportiva. Desse modo, como futuros profissionais de educação física, podemos usufruir este recurso, a análise dos resultados, para verificar e comparar o desempenho da valência física de agilidade dos praticantes e não praticantes de futsal.

Portanto, o presente estudo teve como objetivo analisar os efeitos da prática de futsal na agilidade durante as aulas de Educação Física, por ser um momento da formação das qualidades físicas para a prática desportiva, imprescindível para o seu desenvolvimento.

No Brasil, o futebol de salão dava seus primeiros passos na década de 1930 – temos referência de uma publicação de normas e regulamentações para a prática do esporte na *Revista de Educação Física* de 1936 no estado do Rio de Janeiro.

Os anos 1980 representam a grande mudança na trajetória. Tratava-se até então de futebol de salão, mas com a sua fusão com o futebol de cinco (prática esportiva reconhecida pela Federação Internacional de Futebol – Fifa), surgiu o futsal, terminologia adotada para identificar a fusão no contexto esportivo internacional. Com sua vinculação à Fifa, o futsal deu um importante passo para se tornar um esporte olímpico.

O futsal tem um campo muito vasto de estudos, com várias formas de relações humanas e sociais. Todos os dias se vê uma pelada entre crianças e adolescentes pelas quadras e ruas. É na infância e adolescência que realizamos nossas escolhas pessoais, e é também nesse período que mais sofremos a influencia da sociedade.

“Quando se pensa em treino de futsal para jovens, deve-se ter sempre presente que isto pode ser considerado um dos melhores laboratórios para o processo de ensino/aprendizagem” (TORRES, 2007).

Foi por meio desse esporte tão adorado por todos que analisamos o desenvolvimento da agilidade adquirida pelas crianças que praticam futsal na Escola de Ensino Médio Deputado Nagib Zattar, de Joinville (SC). Assim, pudemos identificar os benefícios que esse esporte majestoso trouxe para as nossas crianças, além de incentivá-las a praticar esse e outros esportes que também não ficam atrás quando o assunto é saúde.

Metodologia

O artigo foi feito com base em pesquisas bibliográfica e de campo com a aplicação do teste *shuttle run* adaptado na Escola de Ensino Médio Deputado Nagib Zattar, com estudantes de idades entre 16 e 18 anos que participam de duas aulas semanais de Educação Física com duração de 45 minutos cada uma.

Os equipamentos utilizados foram: piso limpo e não derrapante, cronômetro, fita métrica, fita adesiva ou giz e cones de plástico.

Desenharam-se no chão duas linhas paralelas entre si, distante 9,14 m uma da outra. O indivíduo posicionou-se antes de uma das linhas. Dez cm depois da outra linha, foram colocados dois blocos de 5 x 5 x 10 cm cada um e distantes 30 cm entre si. Podem ser usados objetos diferentes, mas que servem igualmente, como duas bolas de futebol. Após o comando do avaliador, que acionava o cronômetro, o indivíduo deveria correr o mais rápido possível até os blocos, pegar um deles e retornar à linha de partida, colocando-o atrás desta. Continuando a corrida, voltar à outra linha e apanhar o outro bloco, pondo-o também na linha de partida. O cronômetro era travado no momento em que o testado colocasse o último bloco.

Neste presente trabalho, para a aplicação dos testes, foram utilizados giz para marcar as linhas no chão e minicones de plástico como objetos a serem pegos.

Após a aplicação do pré-teste, os alunos foram analisados durante as aulas de Educação Física do bimestre, nas quais praticaram o futsal como conteúdo, e em seguida se fez a aplicação do pós-teste. Assim, aplicou-se o mesmo procedimento do teste inicial, mas com o objetivo de identificar se houve ou não melhora da agilidade com a prática do futsal.

Educação física escolar

O termo *educação física* remete-se à ideia de educar o físico. Mas o que isso significa? Fortalecer a musculatura? Praticar esportes? Adquirir postura?

A educação física nasceu como uma disciplina cujo propósito era instruir os indivíduos a partir dos seus corpos. Ou seja, ela está historicamente atrelada a um método de dominação do indivíduo.

Trata-se de um conjunto de atividades físicas planejadas e estruturadas que estuda e explora a capacidade física e a aplicação do movimento humano. O objetivo é melhorar o condicionamento físico e a saúde dos praticantes, por intermédio da execução de exercícios físicos e atividades corporais.

A educação física veio para somar e contribuir com a educação intelectual e moral nas escolas, e duas das responsabilidades dessa disciplina são instruir e instigar o aluno a opinar e se posicionar criticamente em relação às atuais linhas de cultura corporal de movimento.

Ao praticar atividades físicas, os alunos têm a vantagem de melhorar a saúde e diminuir riscos de doenças como a obesidade, a hipertensão arterial, o colesterol alto e as doenças respiratórias. Além disso, podem desenvolver habilidades nos esportes.

É na escola que os indivíduos aprendem a importância de se ter um estilo de vida mais saudável e equilibrado. O professor representa papel importante para promover uma vida saudável e ativa aos seus alunos.

Origem do futsal

A história do futebol de salão tem duas possíveis versões. A primeira conta que o esporte teria nascido no Brasil por volta de 1940 e os primeiros praticantes foram os integrantes da Associação Cristã de Moços (ACM) de São Paulo. Por falta de espaço e de campos para praticarem futebol, eles jogavam em quadras de vôlei.

A outra versão sugere que o futsal teria sido inventado por Juan Carlos Ceriani Gravier, uruguaio e professor de Educação Física da ACM de Montevidéu, Uruguai, em 1934. Na época o esporte recebeu o nome de *indoor football*.

Em 1948, o esporte já começava a criar uma identidade: os jogos tinham entre cinco e sete jogadores (cada time) e a bola ficou mais pesada. Essa última medida foi tomada para que a bola saísse menos do jogo. Com a ajuda de João Lotufo, secretário-geral da ACM, e Asdrúbal Monteiro, diretor da Educação Física da ACM, criaram-se regras para que as partidas fossem padronizadas e organizadas. Foram eles que determinaram o número de jogadores (cinco) para cada time e a maioria das atuais regras.

O professor Habib Maphuz foi o responsável pela primeira edição da Liga de Futebol de Salão da ACM. Anos depois ele se tornou presidente da Federação Paulista de Futebol de Salão. Em 1954, fundaram-se a Federação Metropolitana de Futebol de Salão e a Federação Mineira de Futebol de Salão. No ano seguinte surgiu a Federação Paulista de Futebol de Salão, e conseqüentemente foram criadas outras federações em todo o país.

Regras do futsal

As primeiras regras começaram a ser difundidas em 1956 por Luiz Gonzaga de Oliveira Ferreira, Habib Maphuz e Juan Carlos Ceriani Gravier. Em 1957 foi criada a Confederação Brasileira de Desportos (CBD), entidade que unificou as regras do futsal. Posteriormente, outras federações seriam criadas, em Sergipe, Bahia, Ceará, entre outros.

O esporte expandiu-se, ganhou mais praticantes e ficou mais popular no Brasil. O próximo passo para o crescimento foi tomado em 14 de setembro de 1969. Essa data marca o início da Confederação Sul-Americana de Futebol de Salão (CSFS). Dois anos mais tarde, em 25 de julho de 1971, nascia a Federação Internacional de Futebol de Salão (Fifusa), que teve como primeiro presidente o brasileiro João Havelange. A Fifusa cresceu rapidamente, assim como a prática do esporte, e eventos de grande porte começaram a ser organizados.

O primeiro Pan-Americano de Futebol de Salão aconteceu em 1980, no México, e teve a participação das seleções de Brasil, México, Paraguai, Uruguai, Argentina, Bolívia e Estados Unidos. O Brasil sagrou-se campeão. O primeiro mundial, em 1982, teve participação das seleções de Argentina, Brasil, Costa Rica, Tchecoslováquia, Uruguai, Colômbia, Paraguai, Itália, México, Holanda e Japão. O Brasil também foi campeão, com a vitória de 1 x 0 contra o Paraguai na final.

Fifa e Fifusa

Com o sucesso do futsal, a Fifa tentou assumir o controle da modalidade. Tentativas de fusão entre a Fifusa e a Fifa foram planejadas, entretanto não vingaram. As divergências entre as duas entidades foram aumentando. O nome *futsal*, por exemplo, foi criado pela Fifusa, porque a Fifa proibia o uso da denominação *futebol* numa modalidade que não fosse controlada por ela.

Existem, de fato, diferenças entre o futsal e o futebol de salão: algumas regras de jogo e outros detalhes, como peso da bola e formas de punição, diferenciam os dois esportes, no entanto a principal diferença era quem organizava cada uma das modalidades. A Fifa conseguiu que as grandes confederações de futsal, inclusive a do Brasil, se filiassem a ela. Depois disso, a Fifusa perdeu força e acabou extinta, no início da década de 1990.

Adotando a proposta de manter o estilo do tradicional futebol de salão, ex-integrantes da Fifusa não filiados à Fifa criaram

a Associação Mundial de Futsal (AMF), que é quem organiza hoje em dia o esporte.

A Fifa foi definitivamente reconhecida pelo Comitê Olímpico Internacional (COI) como a única entidade a realizar campeonatos de futsal e tem realizado trabalhos para o crescimento da modalidade. Um exemplo desse crescimento foi a inclusão do esporte no Pan-Americano de 2007. Desde 1982, a entidade realiza a Copa do Mundo de Futsal da Fifa, que ocorre de quatro em quatro anos, assim como o evento do futebol de campo.

Futsal no Brasil

A entidade responsável pela difusão do futebol de salão tradicional no Brasil é a Confederação Nacional de Futebol de Salão (CNFS). É ela quem faz a gestão do esporte desde 1991. Com relação aos jogadores, não existem ligas profissionais no país. Por isso, em sua maior parte as equipes são representadas por jogadores amadores, que disputam os campeonatos nacionais.

Em várias partes do mundo, é praticado o futsal conforme as regras da AMF, mas há certa resistência no Brasil, principalmente por a entidade não ser reconhecida juridicamente.

“Sendo assim, não é necessária uma grande quantidade de materiais; basta ter à disposição algumas bolas de futsal e alguns cones sinalizadores para atingir objetivos elevados” (TORRES, 2007).

Futebol moderno

Segundo Cunha (2003), “o futebol moderno adquiriu características físicas completamente diferentes de trinta, quarenta anos atrás”.

Isso inclui também a mudança no modo de jogo do futsal; o desenvolvimento da agilidade modificou radicalmente a dinâmica das partidas e até os esquemas táticos.

“Jogar futsal não é apenas chutar uma bola e marcar um gol. Existem valências físicas para serem desenvolvidas com os jogadores, dentre elas, velocidade e agilidade” (WEINECK, 2000, p. 358).

Tradicionalmente masculino, o futsal, assim como o futebol, tem cada vez mais participação das mulheres. No Brasil, por exemplo, elas já competem em campeonatos nacionais: Taça Brasil, Campeonato Brasileiro de Futsal e Liga Feminina de Futsal.

Além de eventos nacionais, a Seleção Brasileira de Futsal Feminino também já ganhou campeonatos sul-americanos.

Agilidade

Agilidade é a capacidade que o indivíduo tem de realizar movimentos rápidos com mudança de direção e sentido. Para Matsudo e Matsudo (1997), trata-se de um componente neuromuscular caracterizado pela troca rápida de direção, sentido e deslocamento da altura do centro de gravidade e de todo corpo ou parte dele.

Fatores que influenciam no desempenho da agilidade:

- Força;
- Velocidade;
- Flexibilidade;
- Coordenação.

A valência física de agilidade é imprescindível para o futsal, por conta das próprias características que ela dispõe na modalidade, como movimentos rápidos e mudança de direção. Por conta desses atributos, Leite *et al.* (2012, p. 18) afirmam “que atualmente a ação do futsal exige que suas capacidades motoras sejam desenvolvidas conforme os modelos do desporto, podendo vir favorecer as pessoas com maior agilidade”. Também existem estudos que apontam a agilidade interligada com a valência de velocidade. Para Oliveira (2000) *apud* Cunha (2003, p. 1), “muitas das definições postam a

agilidade introduzida na velocidade, onde o que se difere apenas é as mudanças de direção”.

De fato, a agilidade é indispensável para todo praticante de futsal, o que implica a precisão de ter essa valência presente no decorrer do desporto.

Assim, na visão de Costa (2003 *apud* GIOMBELLI, 2008, p. 4):

O aprendiz não pode ter deficiência nesta habilidade motora, pois essa qualidade física é formada pela capacidade de realizar movimentos de curta duração e alta intensidade com mudanças de direção ou alterações na altura do centro de gravidade do corpo.

Dessa maneira, podemos observar que a presença da qualidade física agilidade é imprescindível no potencial de seus praticantes, por conta das especificidades motoras com que pode vir a contribuir durante a execução de movimentos, sejam eles voltados para a parte técnica, sejam voltados para a parte tática do jogo propriamente dito.

Resultados e discussão

Houve melhora, mas a expectativa desejada não foi alcançada, que era de 100% de melhora nos resultados do pós-teste.

Com a redução de aulas em razão dos feriados e de outras atividades ocorridas no trajeto, acredita-se que isso tenha influenciado no desenvolvimento final do teste, como também a não participação efetiva de todos os alunos nas aulas, por falta de roupas adequadas e outras situações, não contribuindo para a melhora eficaz.

Porém, se este trabalho tivesse continuidade significativa, provavelmente o tal esperado 100% seria alcançado. As dificuldades encontradas no desenvolvimento do artigo foram as mais diversas

possíveis, mas com a ajuda da professora regente passamos por todos os obstáculos sem mais problemas.

Se fizermos um balanço de nossas experiências na prática de jogo, na escola ou fora dela, verificamos que pendem muito para o lado dos jogos competitivos. Nem sempre as aulas de Educação Física, esporte ou recreação dão ênfase a atividades que promovam interações positivas, colaborando para que a competição deixe de ser um comportamento condicionado, oportunizando a percepção e o exercício de outras formas de nos relacionarmos com as pessoas, com a natureza e com nós mesmos. Por isso, temos de explorar ao máximo todas as modalidades, para ver o que cada uma pode oferecer de melhora para as habilidades já existentes, como é o caso do futsal, que melhora bastante a agilidade de locomoção.

Se todas as modalidades existentes passassem pela verificação das habilidades que oferecem melhora, seria mais fácil planejar uma aula específica, e não haveria tanta perda do tempo.

A seguir se tem a Tabela 1, com os resultados do pré- e do pós-teste referentes à turma do 2.º ano 1. Apenas quatro alunos não obtiveram melhora no resultado de pós-teste, ou seja, 25% da turma, ao contrário dos outros 75%, que alcançaram melhora significativa.

Tabela 1 – Resultados do pré- e do pós-teste *shuttle run*, com os alunos do 2.º ano 1 da Escola de Ensino Médio Deputado Nagib Zattar

Nome	Idade	Pré-teste (min)	Pós-teste (min)	Desempenho nos testes
Aluno 1	17	11:52	11:47	0,05
Aluno 2	16	12:20	12:11	0,09
Aluno 3	15	12:05	11:58	0,07
Aluno 4	16	15:43	15:46	0,03
Aluno 5	17	14:76	13:15	1,61
Aluno 6	17	11:97	11:78	0,19
Aluno 7	16	10:83	10:63	0,20
Aluno 8	16	12:30	11:96	0,34
Aluno 9	17	11:04	10:79	0,25
Aluno 10	17	11:43	11:79	-0,36
Aluno 11	17	11:40	10:91	0,49
Aluno 12	16	11:72	10:20	1,53
Aluno 13	17	11:98	12:87	-0,89
Aluno 14	17	11:04	11:37	-0,33
Aluno 15	15	11:64	10:94	0,70
Aluno 16	16	11:35	11:73	-0,38

Fonte: primária

Na sequência se verifica a Tabela 2, com os resultados do pré- e do pós-teste referentes à turma do 2.º ano 2. Somente três estudantes não obtiveram melhora no resultado de pós-teste, isto é, 23% da turma. Os demais 77% alcançaram melhora significativa.

Tabela 2 – Resultados do pré- e do pós-teste *shuttle run*, com os alunos do 2.º ano 2 da Escola de Ensino Médio Deputado Nagib Zattar

Nome	Idade	Pré-teste (min)	Pós-teste (min)	Desempenho nos testes
Aluno 1	17	10:61	10:52	0,09
Aluno 2	16	12:16	12:01	0,15
Aluno 3	17	13:60	13:51	0,09
Aluno 4	17	16:70	16:62	0,08
Aluno 5	16	12:02	11:28	0,74
Aluno 6	17	10:18	11:00	0,42
Aluno 7	16	17:77	18:24	-0,47
Aluno 8	15	16:00	15:30	0,70
Aluno 9	16	10:50	09:76	0,74
Aluno 10	18	11:25	11:25	0,00
Aluno 11	17	12:96	12:49	0,47
Aluno 12	17	15:07	15:10	-0,03
Aluno 13	16	10:35	10:38	-0,03

Fonte: primária

Considerações finais

Conclui-se que a maioria dos alunos que participaram das aulas de futsal apresentou melhoria nos resultados do pós-teste em relação ao pré-teste. Sendo assim, a prática de futsal nas aulas de Educação Física favoreceu o desenvolvimento da agilidade, proporcionando condição satisfatória para a realização dos movimentos específicos da modalidade. Além disso, essa prática traz benefícios à mobilidade do dia a dia de seus praticantes.

Pela reduzida quantidade de aulas, o resultado não foi o esperado, mas se houvesse a continuidade esse projeto seria bem-vindo pela escola e pelos adolescentes. Alcançando ou não as expectativas, esse tipo de trabalho é muito importante. Só assim teremos um diagnóstico das habilidades desenvolvidas por cada modalidade esportiva.

Portanto, sugere-se que novos estudos sejam conduzidos de forma a avaliar a qualidade das atividades motoras propostas em ambiente escolar, como no caso das modalidades esportivas e de seu relacionamento com as capacidades físico-motoras. Isso contribuiria para a relação direta entre o tempo de reação, agilidade e propriocepção e sua melhor aplicabilidade em outras habilidades motoras presentes em diferentes contextos ou ambientes, buscando indicativos mais consistentes que ajudassem a elucidar aspectos importantes para o entendimento dessas variáveis, fazendo com que todas as modalidades tivessem comprovadas as habilidades em que de fato se identifica melhora. Dessa maneira, a vida do professor de Educação Física seria facilitada, na hora de montar um plano de aula específico, para um aluno que venha a precisar desenvolver certas habilidades mais que outras.

Referências

CUNHA, F. A. **Estudo do treinamento físico aplicado à categoria juvenil (sub-17) em equipes de futebol do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado)—Universidade Guarulhos, Guarulhos, 2003.

GIOMBELLI, L. J. **Treinamento pliométrico para o aumento da força explosiva, agilidade e velocidade de deslocamento de jogadores de futsal da CME de Ipumirim**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física)—Universidade do Contestado, Concórdia, 2008.

LEITE, L. R. *et al.* Relação entre a agilidade e velocidade em praticantes de futsal. **Acta Brasileira do Movimento Humano**, v. 2, n. 4, p. 16-25. out./dez. 2012.

MATSUDO, Victor Keihan Rodrigues; MATSUDO, Sandra Marcela Mahecha. Ciência e detecção de talentos. **Âmbito Medicina Desportiva**, São Paulo, v. 3, n. 30, p. 5-13, abr. 1997.

TORRES, José. **Futebol no canto do olho**. São Paulo. 15 maio 2007.

WEINECK, J. **Futebol total**: o treinamento físico no futebol. Guarulhos: Phorte, 2000.

A rádio na escola como recurso midiático de inserção das crianças nos processos de autoria

Bruna Meincheim¹

Jessica dos Santos Müller¹

Geisa do Nascimento Hendel²

Jordelina Beatriz Anacleto Voos³

Resumo: O presente artigo teve como objetivos apresentar os resultados relacionados à construção de uma rádio escolar como um recurso midiático de aprendizagem e relatar os processos de autoria promovidos com o emprego de diversos gêneros discursivos veiculados pela rádio, na perspectiva do letramento, bem como na da importância dessa ferramenta para a criança como produtora ativa e crítica do conhecimento no âmbito escolar. Como forma de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa de cunho etnográfico, a fim de ampliar a visão acerca de uma rádio escolar como recurso para a inserção das crianças nos processos de autoria. Buscou-se respaldo teórico em autores como Assumpção (2001), Bakhtin (1997), Baltar *et al.* (2008), Deus (2014), Fernandes e Silva (2004), Freire (1996), Gadotti (2005), Ongaro (2011), Perrenoud (2000) e Soares (2002) e entre os mais variados interlocutores que fazem abordagens sobre o tema. Os resultados da investigação demonstraram a relevância da rádio escolar como promotora do desenvolvimento das potencialidades das crianças para a melhoria de seu desempenho escolar, além de ser um instrumento de transmissão de cultura e de conhecimento. Também, pôde-se compreender que a rádio escolar estabeleceu um processo de autoria mais dinâmico e estimulante, tornando as crianças protagonistas no processo de comunicação e inserção social.

Palavras-chave: rádio na escola; recursos midiáticos; processos de autoria.

1 Acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade da Região de Joinville (Univille).

2 Professora da rede municipal de ensino de Joinville (SC). Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Univille.

3 Professora orientadora.

Introdução

A sociedade moderna convive constantemente com mudanças globais que evidenciam um panorama desafiador, múltiplo em oportunidades, riscos e incertezas. Com isso, é possível afirmar que o sujeito e o conhecimento se constituem em uma nova relação, sendo esta dinâmica, propondo uma nova concepção de ensinar e de aprender, o que resulta numa significativa transformação da educação.

Dessa forma, vem se discutindo a relação das tecnologias de informação e comunicação na área da educação como um componente de uma nova sociedade em rede. Segundo Silva (2010, p. 4), “inegavelmente, o que a tecnologia traz de novo não é apenas o aparato tecnológico em si, mas a potencialização de novas experiências que os novos meios, principalmente aqueles digitais trazem”. Sendo assim, a escola deve incorporar as novas tecnologias em sua prática pedagógica, porém precisa ser cuidadosa para não apenas torná-las um mero suporte ao ensino, e sim potencializar a educação oferecida por meio dos recursos digitais como modo de expressão e de produção cultural.

Nessa perspectiva, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), em parceria com a Escola Municipal Valentim João da Rocha, situada no município de Joinville (SC), tendo como temática central o letramento digital, desenvolveu um projeto que visou à criação e à implementação de uma rádio escolar, com o objetivo de estimular processos de comunicação interativa e de autoria.

Assim, com gêneros discursivos ligados à realidade dos educandos, a rádio na escola passou a ser um modelo democrático e participativo e nela as crianças puderam exercer sua cidadania e incitar sua participação no ambiente escolar. Nesse contexto, Fernandes e Silva (2004, p. 380) consideram que a “rádio na escola permite compreender o ensino e a aprendizagem como um único momento

que envolve um processo de comunicação interativa”. Isso muda a concepção de ensino-aprendizagem, porque, com a interação, não se transmite algo, mas se produz coletivamente.

Dessa maneira, o propósito da pesquisa teve como fio condutor a seguinte pergunta de partida: como a rádio na escola pode se tornar uma ferramenta efetiva de interação entre as crianças, favorecendo o seu reconhecimento nos processos de autoria e comunicação de conhecimentos, como modo de expressão e de produção cultural?

À vista disso, a fim de alcançar tal objetivo, o primeiro passo foi realizar uma pesquisa bibliográfica, que é o início de todo estudo, pois por intermédio dela se pode alcançar uma ampla visão sobre o que será investigado. Todas as informações coletadas receberam tratamento qualitativo à luz da compreensão dos referenciais teóricos e metodológicos, especificamente nos momentos em que pesquisadores e sujeitos da pesquisa estavam dialeticamente inseridos. Nesse sentido, a abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa, que, de acordo com Silva e Silveira (2007, p. 151),

é caracterizada como compreensiva, humanista, bem adaptada para a análise minuciosa da complexidade, próxima das lógicas reais, sensível ao contexto no qual ocorreram os eventos estudados, atenta aos fenômenos de exclusão e de marginalização.

Dos resultados obtidos, pôde-se inferir que a rádio na escola se revelou como um recurso de ensino e aprendizagem e possibilitou enriquecer a prática pedagógica, subsidiando o desenvolvimento do currículo, além de inserir as crianças no campo da comunicação e da tecnologia.

A proposta da rádio na escola como recurso midiático de aprendizagem

Os meios de comunicação vêm ganhando cada vez mais espaço no cotidiano das crianças. Nesse sentido, faz-se necessário que os espaços educacionais acompanhem tal movimento, introduzindo na prática pedagógica recursos midiáticos, aproximando-se assim da realidade tecnológica vivenciada pelas crianças e tornando o processo de aprendizagem mais atraente ao educando.

A dinâmica e as potencialidades dos recursos midiáticos na prática pedagógica oportunizam tecer redes de conhecimentos, nas quais a criança tem a possibilidade de interagir e dialogar com o outro e com a realidade. Isso, segundo Perrenoud (2000, p. 128), é formar para as novas tecnologias, uma prática que propicia

o senso crítico, o pensamento hipotético dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégia de comunicação.

Nesse campo tão diversificado que são as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), o foco é a questão do letramento digital, o qual Soares (2002, p. 151, grifos do original) conceitua como

um certo estado ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Cria-se, então, um desafiador cenário para a educação, pois se faz mais do que necessário organizar ambientes de aprendizagem

com a presença das novas tecnologias digitais. Entre os recursos tecnológicos, encontra-se a proposta da rádio da escola, que, quando bem estruturada, é um processo enriquecedor para toda a comunidade, em função do alcance de suas transmissões, que pode envolver todos os integrantes do espaço escolar, seja como autores da produção, seja como receptores da informação.

A rádio na escola, como recurso pedagógico, consiste em uma experiência ainda recente e pouco difundida. Trata-se de uma proposta inovadora, no que diz respeito a como o processo de construção é desenvolvido na instituição educativa. Inicialmente se elabora a programação de acordo com as especificidades do local em que ela está inserida, bem como de acordo com os objetivos a serem atingidos pela produção, podendo utilizar essa abordagem para expor os conteúdos curriculares, tendo a comunicação como aliada.

Nas lições de Gonçalves e Azevedo (2004, p. 3-4),

o rádio na escola torna-se um elemento que, enquanto ação educativa, prioriza a autoestima e a autovalorização dos membros da comunidade, permitindo sua expressão, através da ampliação de sua voz, tornando-os agentes e produtores culturais.

Logo, implantar a proposta da rádio na escola é um meio de instigar nos educandos a reflexão crítica sobre a sua participação na comunidade escolar, tanto como membro do processo de produção da rádio quanto no papel de ouvinte de uma programação desenvolvida por eles próprios como autores de sua aprendizagem. Isso permite o reconhecimento das crianças como integrantes daquele momento histórico e social.

Nessa perspectiva, a rádio na escola vem enaltecer o desenvolvimento de diversos aspectos relacionados à formação cidadã, bem como à aprendizagem de conteúdos curriculares

abordados durante a produção e transmissão dos programas de rádio, permitindo aos membros da instituição momentos de descontração e, de maneira simultânea, de aprendizado.

Letramento e gêneros discursivos na rádio escolar

A elaboração de uma rádio no cenário educacional interfere de modo significativo no percurso formativo das crianças, não somente como um resgate da atribuição do rádio como mediador de aprendizagem, mas como um avanço possível nos processos de inclusão e cidadania, tendo como funções vincular conhecimentos e integrar as áreas do conhecimento. Nesse sentido, com a elaboração da rádio na escola, buscou-se a articulação das novas teorias sobre as formas de ensinar, bem como a associação dos conceitos e de conteúdos postos na matriz curricular.

Visto que as crianças devem construir sua subjetividade, sua capacidade de organização, sua visão de mundo e sua cidadania, a rádio na escola cumpre o objetivo desses novos processos de ensinar, pois cria oportunidades de um aprendizado autônomo, que ampara as crianças a exercerem o efetivo papel de protagonistas, vivenciando práticas letradas num ambiente midiático.

No âmbito dessa mídia radiofônica, deve-se considerar que a comunicação via rádio é rica na diversidade de gêneros discursivos, abrangendo os gêneros orais e escritos de ampla circulação na sociedade. Dessa forma, Baltar *et al.* (2008, p. 193) salienta ser

importante a realização de atividades como estas, que aproximam os gêneros textuais da esfera da mídia do ambiente discursivo escolar, visto que ampliam a visão de mundo dos estudantes, acostumados na escola a associar o ato de ler apenas à leitura de textos do ambiente discursivo literário.

O acesso às práticas de construção e transmissão da rádio na escola permite superar o modelo tradicional, mecânico e individualizado de letramento escolar, centrado no domínio da escrita e tendo a tecnologia desvinculada do cotidiano das crianças. A criação da rádio na escola, sendo ela própria e adequada à comunidade escolar, se configura em decorrência de atividades de linguagem em que os indivíduos envolvidos em sua construção agem como atores capazes e responsáveis, decidindo o que e como querem comunicar, como, por exemplo, o roteiro, os tipos de programa e os gêneros textuais, pois, de acordo com Bakhtin (1997, p. 279):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

O autor refere-se aos gêneros discursivos como uma porta de acesso para a interação verbal entre os homens nas esferas sociais. Nesse sentido, a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 119) traz, quanto às línguas, que “é preciso considerar que seus usos, nas interações humanas, materializam-se sempre em gêneros do discurso. Tais gêneros estão necessariamente presentes tanto no universo escolar como fora dele”.

Nesse ponto de vista, é importante entender que as tecnologias atuais aproximam a oralidade e a escrita, postulando o uso da linguagem por meio dos dispositivos eletrônicos. Isto posto, a rádio na escola traz consigo inúmeros gêneros discursivos, podendo-se citar, por exemplo, notícias, entrevistas, reportagens, comentários, debates, vinhetas, anúncios, músicas, entre outros.

Logo, além de desenvolver a perspectiva dos gêneros discursivos (orais e escritos) próprios do currículo escolar, a rádio na escola possibilita a apropriação de uma série de habilidades,

tanto individuais como coletivas, que proporcionam às crianças e a todos os envolvidos com o projeto um processo de formação mais dinâmico e estimulante, desenvolvendo múltiplas competências e formando sujeitos protagonistas na sociedade.

A criança em processo de autoria e de produção de cultura

Sabe-se que o ser humano está em constante formação e convive com os processos de letramento desde muito cedo, e é durante a infância que diversos conceitos e valores são formados e estabelecidos. Sendo assim, nesse momento as crianças se sentem pertencentes ou não à sociedade e se reconhecem como membros ativos do processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, sobressai a problemática da educação contemporânea: qual é a interação da criança no processo de construção de seu próprio conhecimento? Ela encontra, na escola, possibilidades de ser autora da sua própria aprendizagem?

Para responder a essas indagações, faz-se necessário perceber a dialética que existe na educação, pois, como afirma Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Segundo Deus (2014, p. 192),

entende-se que, para a criança chegar à autoria, se faz imprescindível mudar a prática pedagógica, sem dar ênfase somente ao ensino tradicional, mas buscar inovações e somar as ideias tradicionais às novas, para que as crianças se expressem livremente, respeitando seus conhecimentos espontâneos, seu nível de construção, e levando-as a conhecimentos mais sólidos.

Da Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 86) consta: “Este trabalho fundamental de criar autoria é papel da escola, é papel do professor”, que é um dos principais incentivadores no desenvolvimento, além da apropriação,

do processo de autoria nas crianças. Logo, vemos na proposta do rádio na escola a possibilidade de suscitar na criança o seu reconhecimento nos processos de autoria e comunicação de conhecimentos, como modo de expressão e de produção cultural.

De acordo com Ongaro (2011, p. 51), “na rádio escolar a produção é o organismo vivo em que o conhecimento é construído pelo cidadão-aprendiz, isto é, educandos e educadores são ativos no processo da produção assumindo a direção de todos os sentidos”. A rádio na escola torna-se um veemente veículo de comunicação e educação, sobretudo como instrumento de transmissão de cultura e de conhecimento, pois “tornamo-nos o que somos quando produzimos e adquirimos cultura” (BRASIL, 2005, p. 25).

Por fim, cabe destacar o quanto a proposta da rádio na escola visa desenvolver as potencialidades das crianças para a melhoria de seu desempenho escolar. Parafraseando Gadotti (2005, p. 3), hoje vale tudo para aprender, não basta simplesmente “reciclar” ou atualizar nossos conhecimentos. Aprender, segundo o autor, vai muito além da mera “assimilação” de conhecimentos, pois vivemos em uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, em que se incluem os recursos midiáticos como uma possibilidade de inserir a cultura no desenvolvimento da aprendizagem escolar.

Metodologia

A pesquisa resulta da inserção dos acadêmicos de Pedagogia da Universidade da Região de Joinville (Univille) na condição de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na Escola Municipal Valentim João da Rocha, em Joinville.

Inicialmente, as pesquisas do grupo foram voltadas para a compreensão do contexto e dos determinantes que constituem as práticas de letramento digital na instituição. Observando e analisando as práticas coletivas do cotidiano das crianças, surgiu para

o grupo do Pibid um instigante objeto de pesquisa: como a rádio na escola pode se tornar uma ferramenta efetiva de interação entre as crianças, favorecendo o seu reconhecimento nos processos de autoria e comunicação de conhecimentos, como modo de expressão e de produção cultural? Essa inquietação delimitou o começo de uma nova direção tomada pelo grupo em seus estudos, bem como a escola com seus atores e sua formação, tendo como focos os gêneros textuais e o interesse nos processos de autoria e comunicação interativa mediada pela tecnologia.

Com a preocupação de adotar medidas que contribuíssem de maneira significativa com o processo educativo, no qual as crianças se tornassem agentes interessados e participativos, a pesquisa de abordagem qualitativa e de cunho etnográfico fundamentou o processo de investigação. Participaram da investigação 27 crianças que frequentavam o 5.º ano do ensino fundamental da escola já mencionada e oito bolsistas do Pibid (seis acadêmicos, uma supervisora e uma coordenadora).

A coleta de dados foi realizada durante a elaboração das pautas dos programas veiculados na rádio escolar, a gravação dos programas e as transmissões radiofônicas. O programa que se utilizou para a gravação e edição foi o Audacity, que é um *software* livre de edição digital de áudio disponível nas plataformas Windows, Linux e Mac, bem como em outros sistemas operacionais. Primeiramente, faziam-se as pautas dos programas, contemplando os diferentes gêneros textuais relacionados à realidade das crianças, da escola e da comunidade, para posteriormente se concretizar a gravação do programa de rádio e a edição para a reprodução final. O projeto da rádio escolar foi desenvolvido de abril a outubro de 2017, contando com sete programas gravados e transmitidos.

Discussão

Ao finalizar a aplicação do projeto, constatou-se que os objetivos traçados para o estudo superaram as expectativas. A proposta da rádio na escola atingiu uma magnitude que ultrapassou os muros da instituição e alcançou toda a comunidade escolar.

As crianças tornaram-se, durante o processo de construção da rádio na escola, parte ativa do desenvolvimento de todas as etapas, desde a elaboração das pautas até a transmissão dos programas. Desse modo, foram sujeitos de autoria da proposta executada.

A cada encontro, os estudantes discutiam os conteúdos dos gêneros textuais que seriam abordados e eram levados a refletir sobre como a forma de comunicar afetaria os ouvintes. A escolha dos gêneros textuais e a produção das pautas constituíram ricas experiências e vivências únicas para as crianças. Cabe destacar o cuidado na seleção de músicas que seriam tocadas durante a transmissão, pois a proposta consistia na análise do conteúdo da mensagem que cada letra comunicava implícita e explicitamente, entretanto os gêneros musicais ouvidos pelas crianças não seguiram nenhum padrão.

As preferências estavam entre os gêneros sertanejo, *gospel*, *hip hop*, *rap*, *funk* e *rock*, contudo as músicas cujas letras traziam mensagens românticas ou que falavam de relacionamentos amorosos eram as mais solicitadas. Foi acordado pelas crianças que seriam evitadas letras de músicas cujas mensagens expressassem ódio, preconceito, incitação à violência e similares, porque a rádio escolar funcionava em uma instituição de ensino cujos princípios a serem difundidos seriam relacionados ao exercício da ética, como também à prática de valores.

Nesse sentido, as transmissões da rádio não se limitaram apenas a atender às demandas das preferências musicais das crianças. A função social da rádio ficou bem marcada por meio dos textos dos

gêneros discursivos produzidos e posteriormente transmitidos, tais como: anúncios e informativos, notícias, poesias, piadas, entrevistas, entre outros. Pôde-se inferir que a criatividade e a originalidade na escolha dos gêneros, além da expressividade na escrita, foram os indicadores do processo de autoria. Durante as transmissões, percebia-se a reação positiva de cada criança ouvindo sua própria voz, o que elevou a autoestima de muitos educandos que em sala de aula enfrentam diariamente a dificuldade de aprendizagem e a timidez.

Ainda, vale ressaltar que a reação da comunidade escolar no papel de ouvinte foi algo surpreendente. Esperava-se ansiosamente cada nova transmissão, e indiretamente a comunidade participou da produção delas, solicitando e sugerindo as músicas que desejavam ouvir, suscitando o interesse das crianças em programar um bom roteiro.

O processo de construção da rádio tornou-se prazeroso e atraente tanto para os educandos como para os educadores. Salienta-se também que o tempo dedicado ao desenvolvimento do projeto foi insuficiente, considerando a vasta gama de aspectos que poderiam ser explorados pelas crianças e pelos educadores, tornando ainda mais enriquecedor o processo de implementação do letramento digital.

Considerações finais

Com os resultados obtidos nesta pesquisa, verificou-se que a rádio na escola é um dispositivo de múltiplo potencial, pois por meio dessa experiência constatamos uma aprendizagem participativa que abriu espaço para práticas interdisciplinares, subsidiando o desenvolvimento do currículo, além de inserir as crianças no campo da comunicação e tecnologia.

Assim, cotejando o referencial teórico, infere-se que com a proposta da rádio na escola se abriu um espaço para mediar processos

de autoria, comunicação, socialização de conhecimentos e produção cultural. Ainda, as crianças ampliaram a capacidade de analisar e de se expressar oralmente e de forma escrita.

Verificou-se, também, que a tecnologia como recurso de mediação pedagógica pode estar presente no cotidiano escolar, recebendo o devido reconhecimento pelo potencial didático e educativo que possui, entretanto sabe-se pelas pesquisas já apontadas que tanto as escolas como os educadores estão ainda pouco preparados em termos de utilização de recursos midiáticos. De maneira nenhuma a escola deve ser a única responsável por isso, mas deve-se questionar o sistema em que ela se insere.

Apesar da presença das novas tecnologias no âmbito da comunicação social, oferece-se aos educandos atendimento precário no que tange à aprendizagem de uso dessas tecnologias. Isso faz pensar que há muito o que se discutir, fazendo-se necessário recriar a estrutura curricular e dotar a escola de uma infraestrutura que possibilite elaborar e executar propostas reflexivas e críticas para incluir as tecnologias da informação ao fazer pedagógico.

Referências

ASSUMPÇÃO, Zenaida Alves. A Rádio na escola: uma prática educativa eficaz. **NET**, 2001. Disponível em: <<http://www.bemtv.org.br/portal/educominicar/pdf/radionaescola.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALTAR, Marcos *et al.* Rádio escolar: uma ferramenta de interação sociodiscursiva. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 185-210, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n1/09.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Homem, pensamento e cultura:** abordagem filosófica e antropológica. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

DEUS, Maria Auxiliadora. Processos de autonomia e autoria na produção de conhecimento. *In:* _____; VOOS, Jordelina B. A. (Orgs.). **Ensaio de docência.** Joinville: Editora Univille, 2014. p. 184-207.

FERNANDES, Siddhart; SILVA, Marco. Criar e desenvolver uma rádio *online* na escola: interatividade e cooperação no ambiente de aprendizagem. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 375-384, jul.-dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal.** Sion: Institut International des Droits de 1.º Enfant, 2005.

GONÇALVES, Elizabeth Moraes; AZEVEDO, Adriana Barroso de. A rádio na escola como instrumento de cidadania: uma análise do discurso das crianças envolvidas no processo. **Revista Acadêmica do Grupo Comunicacional de São Bernardo**, São Paulo, v. 1, n. 2, jul.-dez. 2004.

ONGARO, Viviane. **Rádio-escola como prática de uma educação libertadora: estudo de caso no Centro de Socioeducação Curitiba.** Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar:** convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Florianópolis: Governo do Estado, 2014. 192 p.

SILVA, Eli Lopes da. *Webquest* como prática pedagógica: pesquisa em um curso de graduação no Senai Florianópolis. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL*, 8., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010.

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos:** normas e técnicas. Petrópolis: Vozes, 2007.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

Cante uma história: a narrativa por meio de letras musicais¹

Gabrielly Pazetto²

Marly Krüger de Pesce³

Resumo: Este artigo relata a experiência vivenciada durante a execução do projeto educacional Cante uma História, em uma turma de 9.º ano de uma escola da rede municipal de uma cidade localizada no norte do estado de Santa Catarina, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O projeto visava apresentar aspectos que caracterizam o gênero literário narrativo e então observar como esse gênero se manifesta nas letras de músicas de artistas brasileiros. Ele ocorreu em encontros semanais nos meses de agosto a novembro de 2016. Em conformidade com a proposta institucional do Pibid e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), abordou-se o letramento digital como componente para a realização do trabalho final do projeto educacional. Segundo Goulart (2011), é fundamental verificar os aspectos metodológicos na educação, pois em um mundo cada vez mais conectado e letrado se faz importante proporcionar o letramento também por intermédio das plataformas tecnológicas. Dessa forma, o projeto foi concluído com a produção de um trabalho final por parte dos estudantes. A ideia consistia em

1 Artigo publicado previamente em: PAZETTO, Gabrielly. Cante uma história: a narrativa através das letras musicais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2., SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 4., 2013. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24046_11904.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

2 Graduada em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa Institucional de Literatura Infantil Juvenil da Univille (Prolij).

3 Professora do curso de Letras da Univille e coordenadora do subprojeto de Língua Portuguesa do Pibid.

produzir *slides* mediante uma ferramenta de apresentação de *slides* disponível no laboratório de informática da escola, de modo que os educandos utilizassem melodias de músicas existentes e, apropriando-se dos aspectos conceituais do gênero literário narrativo, criassem uma história com base em uma letra de música para sobrepor a melodia e assim criar uma narrativa musical. Os resultados finais propiciaram uma profunda discussão acerca da criticidade que os jovens devem ter ao entrar em contato com o mercado fonográfico, bem como uma reflexão sobre os métodos para abordagem do letramento digital no atual sistema educacional do município em que o projeto educacional foi desenvolvido.

Palavras-chave: letramento digital; narrativas; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Introdução

O governo federal, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), realiza o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O objetivo desse programa é levar estudantes de licenciaturas de várias unidades de educação de ensino superior no Brasil até a sala de aula. Dessa forma, os acadêmicos podem adquirir experiência na docência e aplicar projetos educacionais antes mesmo de concluírem seus respectivos cursos, tudo isso com uma bolsa mensal fornecida pela Capes. Foi pelo Pibid que o projeto educacional aqui relatado foi desenvolvido.

O Pibid, como programa nacional, observa os aspectos da Base Nacional Comum Curricular para constituir suas propostas. Assim, ele aponta temas que atualmente apresentam relevância para o contexto da educação brasileira. O assunto institucionalmente indicado para a área de Letras – em que o projeto foi executado – foi o letramento digital, pois se compreende que em um mundo cada vez mais conectado e interligado é necessário que se utilizem as mídias

digitais e as ferramentas tecnológicas como aliadas do aprendizado, e cabe ao professor mediar essa conectividade em sala de aula.

O letramento digital serviu como a base para o trabalho final, momento em que os estudantes sintetizam seu aprendizado com o projeto por intermédio de um trabalho proposto pelo bolsista, no entanto o tema central escolhido para o projeto aqui detalhado foi o gênero literário narrativo. Sabe-se que há três gêneros literários (lírico, dramático e narrativo), e, observando a narrativa como uma antigüíssima ferramenta para contação de histórias, escolheu-se o gênero narrativo. Também, é importante ressaltar que o estudo dos gêneros literários está previsto como componente fundamental do ensino de língua portuguesa pela Base Nacional Comum Curricular do ano de 2016 (BRASIL, 2016).

De acordo com os elementos supracitados, elaborou-se o projeto educacional Cante uma História, que consistia em reconhecer os aspectos característicos do gênero literário narrativo para então identificá-los em letras de músicas de artistas brasileiros e depois realizar um trabalho final utilizando o letramento digital. O projeto foi aplicado em encontros semanais entre os meses de agosto e novembro de 2016 em uma escola da rede municipal do norte do estado de Santa Catarina. Os resultados, o desenvolvimento e a metodologia do trabalho estão na sequência, seguidos de uma breve conclusão.

Narrativa: abordagem e aspectos conceituais

A fim de contar histórias, o ser humano sempre utilizou a narrativa, tanto na oralidade quanto na escrita. Com o passar do tempo e o desenvolvimento das primeiras teorias literárias, observou-se que essas histórias tinham elementos em comum e, com base nesses elementos, conveniu-se chamar tais histórias de narrativa, haja vista a teoria dos gêneros literários.

De acordo com Samuel (1985), a ideia de gêneros literários

é antiga e continua cercada de vários questionamentos através dos tempos. Para o autor, podemos conceituar um gênero literário como um texto literário originado de determinada época e cultura e que se constitui mediante um conjunto de regras. Dessa forma, inferimos que um gênero literário, essencialmente, é um grupo de textos que compartilham as mesmas regras.

Ainda segundo Samuel (1985), é possível dividir os gêneros literários em: lírico, gênero subjetivo que, pelo lirismo, expressa emoções e está intimamente ligado à musicalidade (elegia, ode, canção, égloga, idílio, soneto, balada, rondó, poesia etc.); dramático, com origem na Grécia e que pode ser definido, basicamente, como o texto teatral (tragédia, comédia, tragicomédia, drama, auto, farsa); e finalmente narrativo, que tem por objetivo narrar fatos fictícios ou reais (epopeia, romance, conto, novela, fábula etc.).

Para falar especificamente do gênero literário narrativo, faz-se preciso analisar os elementos que o constituem. Analisando os estudos de Gancho (2009), observamos os componentes básicos que caracterizam uma narrativa:

- Enredo: conjunto de acontecimentos da narrativa que pode ser dividido em partes chamadas exposição, complicação, clímax e desfecho. Esses nomes variam de acordo com o autor;
- Personagens: seres fictícios que realizam a ação no enredo. Geralmente, dividem-se entre protagonista, antagonista e personagens secundárias;
- Tempo: pode ser definido tanto como o tempo histórico em que a narrativa se passa quanto pela duração de uma narrativa;
- Espaço: o lugar onde se passa a ação da narrativa;
- Ambiente: conjunto de características econômicas,

sociais, morais e psicológicas em que as personagens estão inseridas;

- Narrador: a voz que direciona a narrativa. Pode ser encontrado em três diferentes formas: em terceira pessoa, segunda pessoa (não tão comum) ou primeira pessoa.

Com base nesses conceitos, os estudantes identificaram o que é uma narrativa e estabeleceram paralelos com músicas brasileiras que tinham em sua composição letras que trabalhavam com os elementos supracitados. Dessa maneira, eles também discutiram sobre as produções atuais do mercado fonográfico e analisaram que a maioria delas não conta com a estrutura de narrativa. Segundo eles, ao ouvirem músicas que possuíam narrativas e músicas que não as possuíam, as primeiras tornavam-se mais interessantes no aspecto da letra musical. Os educandos também puderam se aprofundar nesse debate com pesquisas na internet orientadas sob o ponto de vista do letramento digital.

Letramento digital e sua importância para o contexto educacional

A necessidade de comunicação fez o ser humano criar, segundo *El País* (CLEMENTE, 2014), em 1989 a *world wide web* (www). Por meio dessa rede mundial de computadores, todos com acesso à internet podem agora trocar mensagens instantâneas, fazer pesquisas rápidas e verificar informações. O surgimento da rede de computadores (www) proporcionou avanços importantes nas relações humanas. Observando o atual contexto tecnológico, é possível compreender o tamanho da influência que ferramentas como *smartphones*, *notebooks* e aplicativos como o WhatsApp, o Facebook Messenger e os *e-mails* de modo geral exercem na vida do homem.

O mesmo ocorre com os jovens, cada vez mais conectados.

Segundo dados da revista *Exame* (DINO, 2016), para eles, o item mais importante para levar em um evento é o *smartphone* – ignorando outros itens significativos como documentação e dinheiro. Analisando essas informações, podemos inferir que os jovens, inseridos nesse contexto tecnológico, agora podem trocar mensagens em uma fração de segundos e, como frequentadores do atual sistema educacional, levam essa influência digital para a sala de aula, checando informações em um piscar de olhos.

Dessa forma, Goulart (2011) constata, analisando esse contexto tecnológico, que cabe ao professor aliar o acesso dos estudantes às tecnologias, de modo a fazer com que eles se apropriem delas ao mesmo tempo que as conciliam com o ambiente escolar.

Também se verificou que a Base Nacional Comum Curricular, lançada em 2016 pelo Ministério da Educação, cujo objetivo é orientar o ensino em todo o país, prevê em sua estrutura a abordagem do letramento digital:

Cada vez mais, novas formas de letramento necessárias à vida moderna são levadas em conta no currículo, em particular aquelas relacionadas a novas tecnologias, como letramento digital, letramento em informação, letramento em mídia e letramento em redes sociais (BRASIL, 2016, p. 176).

Tendo em vista esses aspectos, julgou-se importante tratar o letramento digital como parte integrante da proposta educacional aqui relatada. Os estudantes puderam aprender sobre ferramentas de edição de texto e apresentação de *slides* e também utilizaram a plataforma Google para realizar pesquisas de imagens durante toda a execução do trabalho final. Mesmo que a maioria já tivesse *smartphones* e/ou *tablets* fornecidos pelo governo municipal, os educandos ainda não dominavam as ferramentas de pesquisa e pouco sabiam sobre edição de texto e apresentação de *slides*.

Metodologia

No início do projeto educacional, intitulado Cante uma História, foi desenvolvido um *quiz* musical com os estudantes. Em grupos, eles ouviam a melodia de uma canção e precisavam adivinhar a música em questão. Esse exercício durou aproximadamente dois encontros e ajudou os educandos a compreender a estrutura de uma música: melodia, letra e ritmo.

Na fase seguinte, os estudantes tiveram contato com um material explicativo sobre narrativas. Eles puderam identificar os aspectos que caracterizam uma narrativa e tiveram acesso a crônicas e narrativas visuais, para que pudessem exercitar seus saberes com base no conteúdo aprendido.

Assim que os conceitos estavam assimilados, os jovens foram apresentados à proposta do trabalho final: a produção de uma exibição de *slides* com a melodia de uma música conhecida, colocando a letra que eles mesmos criariam em cima dela e ilustrando-a com imagens. Essa letra deveria conter os elementos que a identificassem como uma narrativa.

Depois da explicação da proposta, os encontros passaram a ser ministrados na sala de informática da escola, com supervisão da professora regente da turma e com o auxílio de dois alunos treinados para manusearem os computadores. Assim, os estudantes foram acompanhados um a um.

Mesmo com certa resistência e estranheza em manusear a ferramenta de *slides* LibreOffice Impress, encontrada nos computadores da escola, os alunos conseguiram desenvolver a letra e a apresentação entre três e quatro encontros. Nesses encontros, eles também puderam pesquisar imagens para ilustrar suas apresentações, exploraram *sites* que possuíam licença livre para uso de fotografias e aprenderam a fazer *download* de imagens e a inseri-las nos *slides*. Essa parte foi interessante, uma vez que os educandos compreenderam o procedimento rapidamente.

Assim que os encontros na sala de informática acabaram e os trabalhos estavam prontos, houve a socialização das apresentações. Os nove grupos montados durante o desenvolvimento do projeto apresentaram seus trabalhos em dois encontros, que ocorreram no mês de novembro. Eles puderam mostrar o resultado de seus trabalhos e comentar sobre a experiência de criar uma letra de música com narrativa.

Quando as apresentações terminaram, os estudantes puderam fazer uma discussão com comes e bebes acerca do que aprenderam e de como foi a experiência de composição do trabalho.

Resultados e discussão

De antemão, pôde-se perceber que os alunos tinham certa dificuldade para identificar narrativas nas letras de músicas, mas, assim que conseguiram assimilar esse conceito, desenvolveram um olhar crítico quanto ao conteúdo fonográfico que costumam ouvir. Eles comentaram que muitas vezes, pela necessidade de comercialização, as músicas não apresentam uma letra muito elaborada, sem narrativa, por exemplo. Para os educandos, com base na observação dos aspectos que envolvem uma narrativa, as letras de músicas que se estruturam como uma narrativa se tornaram mais interessantes.

O letramento digital foi um desafio, pois a maioria dos estudantes possui celulares e havia ganhado, no início do ano, *tablets* doados pelo governo municipal, mas os seus conhecimentos digitais se limitavam a aplicativos de redes sociais e mensagens instantâneas. Logo, tinham pouca familiaridade com programas para elaboração de textos e apresentação de *slides*. Nessa perspectiva, grande foi o aprendizado, pois os jovens puderam solucionar dúvidas quanto ao manuseio de ferramentas relacionadas à edição de textos e apresentação de *slides*. Comparando os seus conhecimentos do início do projeto

até o fim, observou-se expressiva evolução quanto à compreensão dos aspectos tecnológicos envolvidos no projeto educacional. Os estudantes analisaram que a atuação do Pibid foi essencial nesse sentido, porque como alunos de 9.º ano eles precisavam saber mais sobre tais ferramentas tecnológicas, já que em breve ingressariam no ensino médio, em que esses recursos são mais requisitados.

É importante salientar que, apesar de terem ganhado os *tablets*, não foi possível a utilização da ferramenta no projeto educacional. Os alunos não tinham preparo nem treinamento para o manuseio dela e, quando solicitado que trouxessem os aparelhos para os encontros, a maioria os esquecia ou tinha receio de carregá-los na mochila pela possibilidade de danificá-los. A escola possuía uma funcionária destinada às questões tecnológicas, porém sua carga horária era reduzida e ela não podia estar presente para auxiliar os estudantes nos dias da execução dos trabalhos. Por isso, optou-se pelo uso da sala de informática e por computadores *desktop*.

Outro ponto levantado durante as discussões com os estudantes no fim do projeto foi a infraestrutura da escola: ela conta com poucos computadores e com acesso limitado à internet – por vezes, dos nove grupos que estavam trabalhando no laboratório, apenas metade tinha acesso à internet. A infraestrutura precária por vezes prejudicou o andamento do projeto. Em conversa com outros professores que atuam na escola, percebeu-se que esse é um problema sentido também por eles.

Já em relação aos trabalhos, o resultado foi muito positivo. Comparando as noções dos educandos sobre o gênero literário narrativo do início e do fim do projeto educacional, pudemos observar assimilação satisfatória. Os estudantes foram orientados a apresentar suas letras de música de modo que identificassem os aspectos de narrativa contidos nelas, e todos os grupos o fizeram sem dificuldades.

Seguem dois trechos de trabalhos apresentados pelos estudantes (Figura 1). É interessante verificar que são apenas um

trecho de cada narrativa que eles elaboraram e que, além da criação da letra, os alunos tiveram de pesquisar imagens para ilustrar o que estavam contando em suas narrativas musicais.

Figura 1 – Trechos de trabalhos apresentados pelos estudantes no projeto educacional proposto

Ele estava só, Ele estava só
Na estrada da vida, caminha sozinho, um pobre
menino com um grande destino que mesmo
sem grandes motivos seguia com fé
Ele estava só, Ele estava só, Ele estava só
Mesmo assim levantou e foi buscar

A photograph showing a person sitting on the ground at night, illuminated by a street light. The person is wearing a dark jacket and pants, and their head is bowed. The background is dark with some distant lights.

A

Não havia no mundo ouro,
Que evitasse que ela fosse pro céu
E sua paixão, partiu desse mundo

A photograph showing a person sitting on a bench, viewed from behind. They are looking towards a large bouquet of white flowers placed on the bench. The background is a grassy area with trees.

B

Fonte: primária

De modo geral, os estudantes estavam satisfeitos quanto

ao resultado de seus trabalhos. Elogiaram o Pibid, por trazer novos aprendizados a eles, e refletiram sobre suas evoluções no que tange ao conhecimento absorvido desde o início do projeto até o fim dele.

Considerações finais

Por intermédio da experiência da aplicação do projeto educacional Cante uma História, observou-se a necessidade da abordagem do letramento digital em sala de aula. Por vezes, o atual sistema educacional ignora os fatores tecnológicos, fomentando a sua proibição. No entanto, conforme visto na execução do projeto, quando os recursos tecnológicos são administrados com mediação interessante por parte do professor e acompanhamento dos estudantes, os resultados da integração dessas ferramentas tecnológicas podem ser muito interessantes.

Da mesma maneira, a abordagem do conteúdo gênero literário narrativa também se mostrou satisfatória, como relatado neste artigo. Houve assimilação satisfatória por parte dos estudantes, e foi possível desenvolver uma discussão bastante aprofundada sobre o tema com base em suas leituras e opiniões.

É importante destacar a importância do Pibid na constituição desse tipo de experiência. Os próprios estudantes reforçaram a participação do programa mediante o projeto educacional, promovendo o pensamento crítico e o letramento digital, bem como debates acerca dos temas trabalhados. Foi bem proveitosa a troca de informações entre bolsista e estudantes durante a execução do projeto educacional. O aprendizado ocorreu de forma mútua.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

CLEMENTE, Rafael. A *World Wide Web* completa 25 anos. **El País**, São Paulo, mar. 2014. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2014/03/11/tecnologia/1394554623_973239.html>. Acesso em: 5 maio 2017.

DINO. Estatísticas de uso de celular no Brasil. **Exame**, São Paulo, abr. 2016. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/dino/estatisticas-de-uso-de-celular-no-brasil-dino89091436131/>>. Acesso em: 8 maio 2017.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 6-22.

GOULART, Cecília. Letramentos e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: _____. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 41-59.

SAMUEL, Rogel. **Manual de teoria literária**. Curitiba: Vozes, 1985.

Coloque seus fones de ouvido, está no ar: a utilização de Podcasts no ensino de história

Helço Correio de Melo Júnior¹

Pedro Romão Mickucz²

Resumo: O presente artigo apresenta discussões e resultados de uma atividade pedagógica desenvolvida na Escola Municipal Professor João Bernardino da Silveira Júnior, em Joinville (SC), em parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Pibid de História propôs atividades que abordassem o ensino de história, ressignificando o tema letramento digital. Dessa forma, a ideia de trabalhar com a linguagem Podcast em sala de aula surgiu quando se percebeu que o ensino de história deve ser dinamizado por meio da utilização de diferentes recursos de tecnologias da informação e comunicação (TICs). Essa dinamização aproxima diferentes gerações e estreita o relacionamento educador e educando. O objetivo geral do projeto era entender o processo das reformas religiosas por intermédio de diferentes TICs, ou seja, utilizando a ferramenta Podcast como recurso pedagógico em sala de aula. Para desenvolver a atividade pedagógica, buscamos referências sobre o ensino de história, TICs e Podcasts em autores como Boulos Junior (2015), Lemos e Levy (2010), Monteiro (2007), Moran (2004), Souza (2015) e Veen e Vrakking (2009). Como produto final, os educandos produziram podcasts com seus conteúdos de estudo sobre as reformas religiosas.

Palavras-chave: ensino de história; tecnologias da informação e comunicação; Podcasts.

1 Acadêmico do curso de História da Universidade da Região de Joinville (Univille).

2 Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Univille.

Introdução

Você está ouvindo este resumo. Essa frase causa estranhamento, pois este é um texto escrito, no entanto você continua ouvindo-o. Não exatamente é claro, mas essa relação já foi mostrada pelos pesquisadores Magrassi *et al.* (2015): o ser humano associa símbolos e sonoridades e faz conversões entre eles. Isso acontece com a leitura, convertendo um texto seja para sua voz, seja, quando se conhece a autoria, para a voz de quem o escreveu.

É na relação íntima com a audição que vamos desenvolver este trabalho. Instigar alunos a falar e ouvir, estimulá-los a expor e a dialogar, em vez de impor o silêncio. Trazer uma ferramenta multimídia para o ambiente escolar e utilizá-la no intuito de promover uma nova forma de contato com o conhecimento. Coloque seus fones de ouvido e aperte o *play*.

Objetivos

A educação extrapolou o quadro-negro. A sociedade da informação (LEMOS; LEVY, 2010) modifica a todo o momento nossa relação com o conhecimento, e interagimos com os saberes de forma mais direta e rápida. Atualmente, o contato com a tecnologia dá-se muito cedo. Crianças estão com *tablets* e celulares muito antes de andarem, aprendem a usar *touch-screen* e acessam o YouTube, jogos etc. Essa rotina não desaparece com o passar os portões da escola. Nesse contexto, desenvolvemos o trabalho pensando nessas tecnologias que os educandos utilizam, aliando-as aos conteúdos do ensino de história.

Faz-se necessário que o nosso sistema educacional esteja preparado para utilizar as tecnologias da informação e comunicação (TIC), aplicando-as de forma a ressignificar a relação do aluno com o conhecimento. As TICs devem ser utilizadas sempre com um propósito e uma missão curricular pedagógica.

Buscamos entender o processo das reformas religiosas por meio de diferentes TICs, ou seja, utilizando a ferramenta de Podcast como recurso pedagógico em sala de aula.

Dessa maneira, apresentamos aos alunos a linguagem e propusemos a produção de Podcasts com a temática mencionada. Com essa atividade, visamos ao envolvimento do aluno com o assunto, para conhecer seu potencial criativo e suas reflexões acerca do conteúdo.

Fundamentação teórica

O Podcast é uma gravação digital em formato de áudio gratuita e disponibilizada na internet para *download*. O termo *Podcast* ainda é considerado algo novo, e uma de suas definições está relacionada ao dispositivo de áudio/vídeo Ipod e à ferramenta de transmissão ou distribuição de dados *broadcast* (SOUZA, 2015, p. 54).

Essa mídia possui uma base sólida de consumidores ao redor do mundo e está em pleno crescimento no Brasil, expandindo-se o total de *downloads* e de ouvintes. Souza (2015) descreve que o Podcast pode ser disponibilizado por *feed*, sistema de distribuição de conteúdo que “avisa ao usuário cadastrado que o conteúdo está disponível” (SOUZA, 2015, p. 54).

Discutir reformas religiosas com jovens de ensino fundamental é uma tarefa difícil, se percebermos o quadro complexo que compreende o campo religioso e cultural na Europa da Idade Moderna, como nos elucida Monteiro (2007). O período das reformas protestantes e católicas engloba contextos que remontam períodos “pré-reforma no século XV” (MONTEIRO, 2007, p.138).

Entretanto, o grande desafio do docente e/ou do futuro profissional da educação está em (res)significar os conteúdos “tradicionais” ou em como apresentar esses conteúdos às novas gerações, que se apresentam cada dia mais conectadas ao universo

virtual. Vê-se que a sala de aula mudou, assim como a sociedade e, conseqüentemente, os educandos e a educação como um todo. Nesse sentido, concordamos com Moran (2004), quando nos define a sala de aula como um “ponto de partida e de chegada, um espaço importante, mas que se combina com outros espaços para ampliar as possibilidades de atividades de aprendizagem” (MORAN, 2004, p. 15).

Compreendemos que hoje o conhecimento deve ser (re) pensado a partir dos novos espaços de aprendizagem e das novas gerações que têm surgido na escola. Muitas vezes não compreendemos os novos alunos e seu comportamento hiperativo, esquecendo-nos de que estamos ensinando uma nova espécie – o *Homo zappiens*. Segundo Veen e Vrakking (2009), o *homo zappiens* “é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégias de jogo, e sabe se comunicar muito bem”. Ele também considera a escola apenas como “um dos pontos de interesse em suas vidas” e “não tem paciência para ouvir um professor explicar o mundo de acordo com suas próprias convicções. Na verdade, o *Homo zappiens* é digital e a escola analógica” (VEEN; VRAKING, 2009, p. 12).

Metodologia

Entendemos que a melhor proposta metodológica é apresentar um programa e depois disso fornecer as ferramentas para a produção independente dos alunos. Primeiramente, introduziram-se os alunos à mídia, esclarecendo seu funcionamento e possibilidades. Para tal, o professor buscou alguma proposta que estivesse de acordo com o cronograma didático, que não ocasião envolvia o livro *História, sociedade e cidadania*, de Boulos Júnior (2015).

Visando às inúmeras possibilidades e ao fácil consumo dessa mídia, desenvolvemos um projeto por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de História da Universidade da Região de Joinville (Univille), objetivando a

compreensão das reformas religiosas mediante o conhecimento e a produção de Podcasts nas turmas de 7.º ano do ensino fundamental II. O trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal Professor João Bernardino da Silveira Júnior, em Joinville (SC), com 47 alunos entre os períodos matutino e vespertino. Foram formados grupos de quatro integrantes cada um, e solicitou-se o tempo médio de 4 minutos de áudio. O planejamento das aulas foi executado da seguinte maneira: duas aulas de introdução ao tema, quatro aulas para a produção dos Podcasts e duas para a demonstração de resultados.

Atrelamos às intenções didático-pedagógicas do projeto o tema das reformas religiosas, por fazer parte da matriz curricular da Secretaria de Educação de Joinville. A temática também foi sugerida uma vez que encontros, congressos e simpósios promovidos por universidades celebraram em 2017 os 500 anos da Reforma Protestante. Em consonância com as discussões promovidas pelas universidades, adaptamos os conteúdos da academia para jovens de ensino fundamental.

Buscamos trabalhar a integração aluno e tecnologia instigando a curiosidade, propiciando o trabalho em grupo e a exposição de suas particularidades relacionadas ao tema mediante produções narrativas ficcionais e/ou narrativas biográficas.

Após as aulas expositivo-dialogadas sobre as reformas religiosas, os educandos passaram a produzir roteiros com os conteúdos para o Podcast e, em momento posterior, a gravação no próprio espaço escolar. Para as etapas de finalização e edição, os educandos utilizaram recursos próprios, uma vez que a sala de informática e os espaços da escola não estavam preparados para auxiliá-los com essas mídias. Na última etapa, os alunos apresentaram para o professor supervisor, bolsista e colegas da turma os Podcasts temáticos relacionados às reformas roteirizado, produzido e editado por eles próprios.

Os trabalhos foram avaliados com base nas informações exibidas, na coerência ao tema, na criatividade em adaptação de textos históricos para narrativas orais e nas gravações nos Podcasts.

Resultados e discussão

Os resultados obtidos demonstraram que a problematização proposta provocou grande engajamento e interesse dos alunos, uma vez que deixaram a passividade e se tornaram os sujeitos criativos na produção de seus Podcasts sobre a temática das reformas religiosas.

Como parte do processo criativo, os educandos surpreenderam o professor e o bolsista, já que os Podcasts traziam riqueza de informações acerca do contexto histórico estudado. Além das discussões e adaptações sobre as reformas religiosas, os alunos julgaram importante inserir trilha sonora, efeitos sonoros, *jingles*, aberturas e finalizações em seus Podcasts. A preocupação em aproximar o ouvinte do universo que estavam narrando demonstrou que os estudantes entenderam o objetivo da atividade: produzir conteúdos de história por meio de tecnologias diferenciadas.

Os trabalhos indicaram grande satisfação dos alunos. Em conformidade com o espectro aberto pelas modificações que a globalização vem promovendo, avanços nesse sentido posicionam a educação paralelamente à sociedade atual.

Considerações finais

Enquanto professores e futuros professores, deparamos com uma nova geração de educandos a qual não podemos resistir nem para a qual podemos ensinar da mesma forma como fomos ensinados tradicionalmente. Entendemos que esses novos estudantes podem ser também chamados de *homo zappiens*, denominação que os autores Veen e Vrakking (2009) nos trazem com base em uma análise sobre as gerações que nascem com as TICs em mãos.

Percebe-se que essas novas gerações resistem muitas vezes aos trabalhos escolares, ou estão alheias em sala de aula, porque o “*homo zappiens* quer estar no controle daquilo com que se envolve e não tem paciência para ouvir um professor explicar o mundo de acordo com suas próprias convicções. Na verdade, o *homo zappiens* é digital e a escola analógica” (VEEN; VRAKING, 2009, p. 12).

Fica então o desafio para o educador do século XXI de desenvolver atividades e estratégias que instiguem as novas gerações a utilizarem suas habilidades para as tecnologias, mas que ao mesmo tempo também reflitam e produzam conhecimento.

A ampliação dos espaços de informação possibilita o educando a usar diferentes ferramentas de pesquisas tanto em instituições formais como a escola quanto em espaços digitais, como, por exemplo, na internet. Todavia, ressignificar as informações coletadas ainda perpassa pela presença e pela relação educador e educando. Por meio das etapas de desenvolvimento do trabalho – pesquisa, sistematização de informações e produção de conhecimento –, o aluno deixa de ser sujeito passivo no processo de ensino-aprendizado, tornando-se um “parceiro pesquisador” (MORAN, 2004, p. 6).

Referências

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015. 448 p.

LEMOS, André; LEVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia**. São Paulo: Paulus, 2010.

MAGRASSI, Lorenzo *et al.* Sound representation in higher language areas during language generation. **Proceedings of The National Academy of Sciences**, v. 112, n. 6, p. 1643-1644, 10 fev. 2015. <http://dx.doi.org/10.1073/iti0615112>

MONTEIRO, Rodrigo Bentes. As reformas religiosas na Europa Moderna: notas para um debate historiográfico. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 130-150, jan.-jun. 2007.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, maio-ago. 2004.

SOUZA, Raone Ferreira de. Usos e potencialidades do Podcast no ensino de História. *In*: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: COTIDIANO, HISTÓRIA E POLÍTICAS, 2015. **Anais...** Volta Redonda, 2015.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Confecção de caixa entomológica como estratégia de mediação do conhecimento científico no ensino fundamental¹

Elzira Maria Bagatin Munhoz²

Milena dos Santos Silveira³

Johny Soares de Lima⁴

Resumo: Ainda que nos ambientes urbanos a natureza não chegue a desaparecer, permanecendo à vista nas árvores e áreas verdes das ruas, praças e parques, a percepção dos diferentes elementos naturais, incluindo os organismos da fauna entomológica, está cada vez mais comprometida e fragmentada, mesmo em ambientes escolares. Com base em diagnóstico de práticas leitoras e de empatia com organismos da classe Insecta, relacionado à disciplina de Ciências, realizado pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade da Região de Joinville (Univille) na escola de ensino fundamental parceira, este estudo teve como objetivos propor e analisar a confecção de uma caixa entomológica como estratégia de apropriação do conhecimento científico no que se refere a esse grupo biológico. Quis-se discutir as fragilidades de associação teórica de estudantes com os conteúdos associados à caracterização da classe Insecta e promover a reflexão sobre as oportunidades de ensino-aprendizagem na disciplina de Ciências entre os acadêmicos do projeto de Ciências Biológicas do Pibid da Univille. A intervenção pedagógica atingiu um grupo de

1 Artigo publicado previamente nos anais do XII Congresso Nacional de Educação, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) em 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22097_10720.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

2 Coordenadora do subprojeto de Ciências Biológicas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade da Região de Joinville (Univille).

3 Professora de Ciências Naturais da rede municipal de ensino de Joinville (SC). Professora supervisora do subprojeto de Ciências Biológicas do Pibid da Univille.

4 Acadêmico do curso de Ciências Biológicas da Univille e bolsista do subprojeto de Ciências Biológicas do Pibid da Univille.

30 estudantes do 7.º ano e incluiu, além do diagnóstico inicial, a organização dos conteúdos ligados à caracterização biológica, ao papel ecológico e à classificação taxonômica do grupo, além da apropriação de técnicas de confecção de caixas entomológicas enquanto estratégia prática de ensino-aprendizagem por parte dos acadêmicos bolsistas. A confecção coletiva da caixa entomológica deu-se no pátio da escola parceira, com insetos cedidos pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Univille. No momento da confecção, os estudantes foram auxiliados pelos acadêmicos bolsistas, na organização e identificação taxonômica dos diferentes exemplares biológicos. Após a atividade prática, houve uma aula expositivo-dialogada, na qual foram identificados e sanados os eventuais equívocos de associação do tema pelos estudantes. Ao final, os estudantes demonstraram identificação e caracterização mais consistente do grupo, além de destacarem a importância de atividades práticas na disciplina.

Palavras-chave: caixa entomológica; ensino de Ciências; Pibid.

Introdução

Os levantamentos demográficos têm sinalizado para a grande concentração de pessoas em ambientes urbanos, implicando o distanciamento cada vez mais evidente dessas populações das condições naturais. Ainda que nos ambientes urbanos a natureza não chegue a desaparecer, permanecendo à vista nas árvores e áreas verdes das ruas, praças e parques, além dos jardins ou terrenos baldios (SIRKIS, 2003), a percepção desses elementos naturais está progressivamente mais comprometida e fragmentada.

De forma geral, o distanciamento de elementos naturais, promovido pelas áreas construídas, inclusive as escolares, faz com que adultos e crianças nem sempre identifiquem no ambiente urbano elementos naturais, que, como lembra Sirkis (2003), estão

na fauna, nos insetos e nos microrganismos que convivem conosco no ambiente urbano. Nesse sentido, são a cada dia mais comuns os episódios nos quais as pessoas, de maneira especial as crianças, manifestam certa rejeição ao contato com determinados grupos de animais, principalmente aqueles considerados como perigosos ou feios, adjetivos muitas vezes atribuídos aos insetos nas cidades.

Ainda que as atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) não priorizem a pesquisa enquanto objetivo principal, as ações do projeto de biologia do Pibid da Universidade da Região de Joinville (Univille) têm assumido a perspectiva da produção de conhecimento na área do ensino de ciências e biologia como matriz geradora das atividades docentes desenvolvidas.

A observação diagnóstica de práticas docentes a estudantes do ensino fundamental da escola parceira foi tomada como base para a construção de hipóteses pela equipe envolvida, formada pela coordenadora do projeto de biologia (na universidade), pela professora de Ciências (supervisora do projeto, na escola) e pelos acadêmicos bolsistas de diversas séries do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da instituição.

Do diagnóstico empreendido, emergiram as impressões dos acadêmicos bolsistas a respeito da dificuldade dos estudantes de uma turma de 7.º ano do ensino fundamental em articular de modo correto as informações a respeito da classe *Insecta*. Também foram identificados nesse grupo de estudantes comportamentos de ojeriza e medo com relação a esses animais.

A opção de enfrentamento dessa situação foi a utilização de estratégias práticas de ensino-aprendizagem. Decidida em reuniões com toda a equipe de acadêmicos bolsistas, a estratégia selecionada foi a confecção coletiva de uma caixa entomológica, como recurso de estimulação ao estudo do grupo biológico que seria tema de trabalho da professora supervisora na sequência dos conteúdos programados para a série.

Krasilchik (2004, p. 11) refere-se ao termo *alfabetização ecológica* ao mencionar os processos de construção de conhecimento necessários ao convívio de indivíduos nas sociedades contemporâneas, admitindo que a formação biológica contribui para que cada indivíduo seja capaz de compreender e aprofundar as explicações dos processos e conceitos biológicos, além do interesse pelo mundo dos seres vivos.

Este estudo foi realizado no âmbito das práticas de intervenção docente do projeto de biologia do Pibid da Univille. Sustentado por diagnósticos realizados pela equipe de acadêmicos bolsistas em uma das instituições de educação básica parceiras, teve como objetivo desenvolver com os estudantes do 7.º ano do ensino fundamental o conhecimento sobre a importância, a forma e a função dos insetos, bem como a sua preservação, conservação e classificação, por meio da confecção de uma caixa entomológica. Seus objetivos específicos foram discutir possibilidades de intervenção docente que aproximassem os educandos de seu objeto de estudo, os insetos; e promover uma reflexão sobre as oportunidades de letramento e alfabetização científica entre os acadêmicos bolsistas do projeto.

Fundamentação teórica

A legislação educacional brasileira confere ao professor os deveres de promover e cuidar da aprendizagem de seus alunos, bem como tratar das questões ambientais por meio da transversalidade dos temas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) estabelece em seu artigo 13 que uma das atribuições dos docentes é “zelar pela aprendizagem dos alunos”. A esse processo educativo, atualmente se devem ainda incluir os princípios da “educação ambiental de uma forma integrada aos conteúdos obrigatórios” (BRASIL, 1996). Já o artigo 32 do mesmo documento prevê que, ao final do ensino fundamental, os alunos tenham desenvolvido, além da “capacidade de aprender, tendo o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, a “compreensão

do ambiente natural e social”, assim como o sistema político e tecnológico que fundamenta a sociedade moderna (BRASIL, 1996).

Como medida de política pública de fomento à formação de professores, o Pibid, a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC), tem oportunizado aos acadêmicos dos cursos de licenciatura o contato com a realidade docente em instituições de educação básica no país. Na Univille, o Pibid mantém projetos nas áreas de artes, biologia, educação física, letras, história, pedagogia e também um interdisciplinar.

O projeto de biologia no Pibid da Univille tem como objetivo norteador promover situações de planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas de transposição de conceitos cotidianos em conceitos científicos (VYGOTSKY, 2008), por intermédio de ações de apoio aos letramentos relacionados à disciplina de Ciências.

De acordo com Soares (2004), a inserção no mundo da escrita dá-se por meio da alfabetização e do desenvolvimento de habilidades de seu uso efetivo, mediante o letramento. Colaço e Fischer (2012) ressaltam que as ações do Pibid tanto na universidade quanto na educação básica têm priorizado a inserção dos professores em formação em práticas pedagógicas de letramento, reforçando que o modo de se tornar professor passa pela prática docente.

Segundo Krasilchik (2004), os diferentes conteúdos relacionados à área da biologia podem constituir componentes relevantes e merecedores de atenção por parte dos estudantes, ou ser insignificantes e pouco atraentes, dependendo do modo como forem ensinados. Nessa linha de raciocínio, a autora menciona os vários tipos de relação empreendidos entre os estudantes e os diversos conteúdos, salientando que o envolvimento com o estudo por parte do aluno pode depender, além da relação que mantém com o professor, também da metodologia ou da estratégia de ensino por ele utilizada.

Para Anastasiou e Alves (2003), o professor deve aceitar o desafio de superar as exposições tradicionais como forma de explicitar os conteúdos e ser um verdadeiro estrategista, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento. As autoras enfatizam que a aprendizagem exige, por parte do educando, além da compreensão e apreensão do conteúdo, a construção de um conjunto relacional de um sistema no qual o novo conhecimento aprendido amplie ou modifique o sistema inicial, a cada novo contato. Como instrução aos docentes, as autoras afirmam que, para dar conta desse enredamento, a seleção de estratégias que superem a simples memorização de conteúdos pode auxiliar o estudante a refletir ativamente sobre os conteúdos de ensino ou as circunstâncias em que eles devem ser apresentados.

Krasilchik (1996) lembra que no âmbito das diversas disciplinas escolares, entre elas as da área das ciências, cada situação exige uma solução própria, e a variação das atividades pode atrair e interessar os alunos, atendendo às diferenças individuais. Nesse sentido, a utilização de aulas práticas é uma ferramenta alternativa para fugir da tradição livresca do nosso país.

Ao discutir as relações entre o processo de apreensão e o tipo de conteúdo trabalhado, Zabala (1998) refere-se aos conteúdos factuais, identificados na reprodução literal de fatos e acontecimentos; conteúdos procedimentais, relacionados à reflexão sobre o conjunto de ações ordenadas que permeiam os processos pedagógicos; e conteúdos atitudinais, pautados em valores, atitudes e normas, verificados por sua aceitação e interiorização. Logo, a aprendizagem de conceitos, sustentada pela convergência entre os procedimentos, as atitudes e os fatos, possibilita a elaboração e construção pessoal de melhor qualidade, por meio das diferentes interpretações e transferências para novas e mais amplas situações.

Nesse contexto, depreende-se que as atividades práticas são um fator importante para o ensino de Ciências. A materialização do ensino de Ciências é focada na integração harmônica entre os

conteúdos e o processo de produção de atividades ou objetos que auxiliam na fundamentação e discussão científica, no entanto a maioria das escolas brasileiras sofre com a falta de estrutura e escassez de material biológico e laboratorial (MATOS *et al.*, 2009), e estratégias de superação dessa situação são importantes e bem-vindas.

Todos os tipos de ecossistemas naturais e modificados, terrestres e aquáticos contêm comunidades de insetos, que possuem grande variedade de estilos de vida, formas e funções (GULLAN; CRANSTON, 2007). A classe Insecta constitui o maior grupo animal vivo da Terra, correspondendo a cerca de 4/5 de todo o reino animal (DELONG, 1962).

O estudo dos insetos é parte do conteúdo abordado em diversas disciplinas presentes na matriz curricular dos cursos de ensino fundamental, médio e superior em diversos países (SANTOS; SOUTO, 2011). Por apresentarem uma variedade de formas, cores e tamanhos e estarem amplamente distribuídos, esses organismos são facilmente encontrados e acabam despertando o interesse de crianças e jovens em período escolar (SILVA *et al.*, 2009).

De acordo com Silva *et al.* (2009), a caixa entomológica mostra-se como uma ferramenta dinâmica para o desenvolvimento de conhecimento científico e biológico, satisfazendo a curiosidade dos alunos, uma vez que oferece subsídios para que os professores de escolas de ensino médio e fundamental disponibilizem aos seus estudantes oportunidades práticas de aprendizagem de conceitos concretos de ciências e biologia.

Metodologia

O processo pedagógico no qual se enquadra a confecção coletiva da caixa entomológica resultou na seguinte sequência de ações, por parte dos bolsistas do projeto de biologia do Pibid

da Univille, em uma das escolas parceiras: observação de aulas de Ciências, diagnóstico de práticas leitoras e de apropriação de conteúdos pelos estudantes durante as aulas, análise do conteúdo programático previsto para as séries, discussão e reflexão coletiva, opção pela estratégia de intervenção e discussão de sua validade.

Após o diagnóstico do perfil das diferentes turmas, o grupo formado pelos acadêmicos bolsistas e pela professora supervisora decidiu, em conjunto com a professora coordenadora do projeto, por uma intervenção pedagógica que privilegiasse a atividade prática, sob a forma de confecção coletiva de uma caixa entomológica com os estudantes do 7.º ano, para o desenvolvimento dos conteúdos relacionados à classe Insecta.

Como grupo de intervenção pedagógica para esse projeto de docência, foi selecionada uma turma de 30 estudantes do 7.º ano do ensino fundamental, com idade média de 12 anos e moradores do entorno da escola da rede municipal de ensino, localizada em bairro próximo ao Distrito Industrial de uma importante cidade na região nordeste de Santa Catarina.

O desenvolvimento do projeto de docência foi iniciado com a aplicação de um questionário diagnóstico, que tinha como objetivo averiguar o conhecimento dos estudantes acerca dos insetos. Por meio desse instrumento, foram solicitadas informações a respeito da forma, função e importância ecológica dos insetos, além de itens que procuraram verificar a identificação, por parte dos estudantes, da presença dos insetos em seu dia a dia. Ao final, o instrumento procurou também reconhecer, na resposta dos estudantes, comportamentos de receio ou até mesmo de medo ou nojo quanto à manipulação de insetos. Foi essa percepção que levou à opção metodológica da confecção coletiva da caixa entomológica como estratégia de aproximação dos estudantes a esses organismos.

Após aplicação do questionário, foi confeccionada com auxílio dos alunos a caixa entomológica. Aos estudantes, coube

organizar e identificar cada inseto que compôs a caixa, tendo como base os conhecimentos adquiridos nas explicações prévias apresentadas aos grupos. A caixa entomológica foi construída de modo coletivo, numa atividade para a qual a classe foi dividida em grupos de cinco alunos, que recebiam as instruções e realizavam a identificação dos insetos, responsabilizando-se pela colocação de etiquetas de coleta e identificação.

Vale ressaltar que os insetos utilizados pelos estudantes foram doados por acadêmicos do curso de graduação em Ciências Biológicas da Univille. No momento da entrega do material biológico, os bolsistas do Pibid da Univille destacaram aos estudantes a importância de coletas conscientes e a preservação da fauna entomológica.

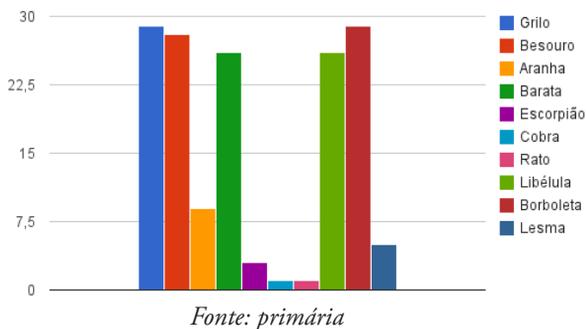
Após a confecção coletiva da caixa entomológica, que ocorreu no pátio da escola, os acadêmicos bolsistas realizaram uma aula expositivo-dialogada, por meio do *datashow*, apresentando de modo mais sistematizado conceitos básicos sobre o grupo, sua função e papel ecológico, além de sua classificação taxonômica.

Ao final de todo esse processo, aplicou-se um novo questionário, que permitiu coletar dos estudantes informações a respeito da atividade prática e principalmente de sua visão sobre os insetos após o desenvolvimento da caixa entomológica.

Resultados e discussão

Em resposta à solicitação de identificação de exemplares da fauna entomológica em uma série variada de organismos, proposta no primeiro diagnóstico, a grande maioria dos 30 estudantes identificou como insetos: borboleta (29), grilo (29), besouro (28), barata (26) e libélula (26), no entanto outros organismos também foram indicados como insetos, entre eles: aranha (9) e escorpião (3), além da cobra (1), do rato (1) e da lesma (5), demonstrando dificuldades no reconhecimento do grupo solicitado (Figura 1).

Figura 1 – Organismos identificados como insetos pelos estudantes



De acordo com Peronti *et al.* (1998), confundir os insetos com outros animais é comum, inclusive no meio acadêmico. Costa Neto e Resende (2004, p. 38) também mencionam essa fragilidade do conhecimento popular: “Em várias sociedades, o lexema ‘inseto’ é utilizado como uma etnocategoria classificatória ampla, na qual são incluídos organismos não sistematicamente relacionados com a classe taxonômica *Insecta*”.

No que tange às informações a respeito da estrutura morfológica, do comportamento social e da ecologia dos insetos, a grande maioria dos estudantes soube indicar seus principais itens. No conjunto, 70% dos alunos reconheceram as estruturas morfológicas mais importantes e seu comportamento social. Na solicitação de informações acerca da ecologia do grupo, 50% dos estudantes associaram a participação dos insetos na cadeia alimentar e na polinização.

Quanto ao contato dos estudantes com representantes do grupo *Insecta*, 96% deles relataram que no seu dia a dia têm contato com borboletas e formigas, 94% com abelhas, 83% com baratas e 63% com grilos. Outros grupos de insetos apresentaram resultados pouco expressivos, com destaque para os percevejos, identificados por apenas 3% dos estudantes.

Em resposta à questão sobre ter receio de manusear insetos,

50% disse não ter problema com essa atividade, 43% disse que teria receio e 6% não respondeu, contradizendo a impressão inicial dos acadêmicos com relação a essa questão.

Após a aplicação do questionário diagnóstico, foi confeccionada a caixa entomológica com a turma selecionada, com os estudantes divididos em grupos de cinco integrantes. Nessa atividade, feita com os exemplares de insetos doados, os estudantes do 7.º ano tiveram como tarefa a organização e classificação dos insetos, sob a orientação dos acadêmicos bolsistas do Pibid.

Como a montagem coletiva da caixa foi realizada nas mesas do refeitório, no pátio da escola, a atividade atraiu a atenção de estudantes e professores que por ali passavam. Ao longo desse processo, os acadêmicos bolsistas do Pibid explicaram as características dos insetos e disponibilizaram aos estudantes cópias da classificação taxonômica do grupo, em fichas já digitadas, para que fossem colocadas pelos estudantes como identificação dos respectivos insetos da caixa (Figura 2).

Figura 2 – Confeção coletiva da caixa entomológica com os estudantes



A



B

Fonte: primária

Ao longo de toda a atividade, os estudantes demonstraram muito interesse pelo tema e pela diversidade de organismos que foram manuseados. Percebeu-se dificuldade inicial em compreender as fichas de identificação taxonômica dos organismos, mas, como todas foram imediatamente relacionadas aos organismos disponíveis, a atividade mostrou-se positiva do ponto de vista de associação prática de conteúdos.

De acordo com Silva e Peixoto (2003), as aulas práticas são importantes alternativas para superar as aulas tradicionais, pois o aluno entra em contato com o objeto de estudo e pode se tornar sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Na mesma semana, uma aula expositivo-dialogada sobre a classe Insecta foi realizada na sala de aula da turma, com o apoio do *datashow*. Nessa aula, os acadêmicos bolsistas sistematizaram informações a respeito da forma, função, ecologia e classificação da classe Insecta, e alguns estudantes relataram que, antes da atividade prática, identificavam diversas lagartas como um tipo de minhoca, ou seja, como animais do filo dos anelídeos (corpo dividido em anéis), e não as reconheciam como uma fase do desenvolvimento

de insetos como as borboletas, por exemplo. Associações desse tipo são comuns, embora nem sempre manifestadas pelos estudantes, uma vez que, apesar de já terem estudado esse tema em séries/anos anteriores, a classificação sistemática até aquele momento se limitava à diferenciação dos animais entre vertebrados e invertebrados. No 7.º ano é a primeira vez que classificam e conhecem especificamente cada filo do reino animal.

Ao término dessas atividades, foi aplicado um novo questionário visando averiguar a assimilação do conteúdo por parte dos estudantes. As duas primeiras perguntas do questionário eram acerca da estrutura morfológica dos insetos. A primeira solicitava que os estudantes assinalassem as estruturas características dos insetos, e 78% dos alunos responderam à questão corretamente, afirmando que para ser considerado inseto o organismo deve possuir três pares de patas, um par de antenas, um par de olhos e um ou dois pares de asas. A segunda pergunta tratava da divisão do corpo dos organismos da classe Insecta, e 89% dos estudantes assinalaram a opção correta (cabeça, tórax e abdome).

A respeito da importância ecológica do grupo, 48% dos estudantes disseram que os insetos realizam a decomposição da matéria orgânica e 38% destacaram a importância do grupo na polinização das plantas. Com isso, viu-se melhora sensível na qualidade das respostas do grupo, quando comparadas com o primeiro diagnóstico.

Quanto à classificação das ordens da classe Insecta, foram grandes as dificuldades apresentadas pelos estudantes nessa identificação, relacionadas pelos acadêmicos bolsistas com as dificuldades de escrita e compreensão dos nomes dos táxons derivados do latim, observadas nas atividades anteriores.

Ao final do questionário, os estudantes foram convidados a manifestar-se a respeito de sua vivência na confecção da caixa entomológica e das discussões realizadas nesse módulo de ensino,

numa questão aberta. Nessa questão, 50% dos alunos relataram a importância dos insetos para a manutenção da natureza, 20% deles utilizaram o termo *legal* para descrever a experiência, 16% afirmaram que mesmo após as atividades continuavam sentido nojo desses organismos, um estudante relatou a importância da conservação e preservação dos insetos para a natureza e outro afirmou que os vê de outra forma após a experiência.

Considerações finais

A opção por metodologias de ensino-aprendizagem que exigem o envolvimento do estudante na apropriação dos conteúdos em desenvolvimento pode facilitar, além da apropriação dos conceitos científicos, uma sistematização mais qualificada desses conceitos.

Atividades práticas com os estudantes demonstram a validade da experimentação científica nas aulas de Ciências, em que muitas vezes o quadro-negro e o livro didático não são suficientes para a assimilação dos conteúdos.

As práticas de intervenção docente propiciadas pelo Pibid são de grande importância para ampliar a visão dos acadêmicos sobre a docência, oportunizando situações práticas na escolha e aplicação de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem. Permitem também o exercício de uma docência mais reflexiva, baseada em diagnósticos das dificuldades e oportunidades de ensino-aprendizagem.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Editora Univille, 2003.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/9394.htm>. Acesso em: 28 nov. 2014.

COLAÇO, S. F.; FISCHER, A. Letramentos no Pibid: análise de interações construídas nas práticas pedagógicas. **Intersecções**, Jundiaí, p. 215-234, 2012.

COSTA NETO, E. M.; RESENDE, J. J. A percepção de animais como “insetos” e sua utilização como recursos medicinais na cidade de Feira de Santana, Estado da Bahia, Brasil. **Acta Scientiarum. Biological Sciences**, Maringá, v. 26, n. 2, p. 143-149, 2004.

DELONG, D. M. Man in a world of insects. **Annual Report of the Smithsonian Institution**, Washington, D.C., p. 423-440, 1962.

GULLAN, P. J.; CRANSTON, P. S. **Os insetos**: um resumo à entomologia. 3. ed. São Paulo: Roca, 2007.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 3. ed. São Paulo: Harbra, 1996.

_____. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: Harbra, 2004.

MATOS, C. H. C. *et al.* Utilização de modelos didáticos no ensino de entomologia. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, v. 9, n. 1, p. 19-23, 2009.

PERONTI, A. L. B. G. *et al.* Percepção ambiental da população de São Carlos (SP) sobre os insetos. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ETNOBIOLOGIA E ETNOECOLOGIA, 2., 1998, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 1998. p. 98.

SANTOS, D. C. de J.; SOUTO, L. de S. Coleção entomológica

como ferramenta facilitadora para a aprendizagem de ciências no ensino fundamental. **Scientia Plena**, v. 7, n. 5, p. 1-8, 2011.

SILVA, F. W. O.; PEIXOTO, M. A. N. Os laboratórios de ciências nas escolas estaduais de nível médio de Belo Horizonte. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 27-33, 2003.

SILVA, M. L. L. S. *et al.* **Redescobrimo o mundo dos insetos nas escolas do sertão de Pajeú**. 2009. Disponível em: <<http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/R0893-1.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

SIRKIS, A. O desafio ecológico das cidades. *In*: TRIGUEIRO, A. (Org.). **Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZABALA, V. A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Eu curto: o documentário em curta-metragem e as tecnologias na sala de aula compartilhando experiências, resgatando memórias

Ariele Helena Holz Nunes¹

Jeferson Renato Veiga¹

Nicole de Medeiros Barcelos¹

Victoria Maria Nielson¹

Marly Krüger de Pesce²

Resumo: Este trabalho é fruto de um projeto fomentado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) realizado com estudantes do 1.º ano do ensino médio de uma escola da rede pública de Santa Catarina, em 2017, nas aulas de Língua Portuguesa, com vistas à promoção da reflexão sobre o posicionamento do aprendiz no mundo e da sua participação em sociedade enquanto sujeito autor de uma realidade, mediante o desenvolvimento de documentários em curta-metragem. Segundo Marcuschi (2004) e Soares (2002), com as tecnologias digitais, modificam-se as maneiras com que os sujeitos se relacionam uns com os outros e com seu próprio mundo, alterando-se ainda a forma como exercem sua cidadania, e a escola, enquanto parte dessa realidade, também precisa mudar sua prática diante das necessidades que requer o letramento digital. Assim, pretendeu-se com o projeto aqui apresentado provocar os estudantes a se posicionarem quanto à realidade em que estão inseridos por intermédio do trabalho com o gênero documentário em curta-metragem. Para tal, partiu-se da expressão pessoal mediante o gênero relatado, passando pelo gênero roteiro e chegando finalmente à produção de documentários sobre experiências e memórias vividas pelos aprendizes, os quais foram

1 Graduandos em Letras pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

2 Professora do curso de Letras da Univille e coordenadora do subprojeto de Língua Portuguesa do Pibid.

socializados em classe e em uma página do YouTube. Com recursos como seus próprios celulares, os estudantes criaram filmes em que não foram apenas protagonistas, mas diretores, roteiristas e editores de seus mundos.

Palavras-chave: letramento digital; curta-metragem; documentário.

Introdução

Na sociedade contemporânea, os avanços da globalização são notáveis, uma vez que as informações circulam de forma massiva pelo mundo todo, aproximando pessoas e culturas em questão de minutos. À vista disso, há que se considerar que esse processo só se faz possível por meio das inúmeras tecnologias que possibilitam o acesso à rede e, concomitantemente, desencadeiam relações interpessoais.

Nessa perspectiva, esse movimento de modernização também alcançou as instituições escolares e revela que novas práticas pedagógicas precisam ocorrer para incorporar esses recursos ao ensino de maneira significativa. Sendo assim, a incorporação de tecnologias avançadas no espaço escolar demanda um novo olhar para a educação, fazendo com que o corpo docente realize uma ruptura com o modelo tecnicista de ensino, ou seja, mecânico, baseado na cópia e na repetição, em que o aluno é concebido apenas como um depósito de conhecimentos.

O contato com as novas tecnologias promove um novo fazer pedagógico e, sobretudo, um processo de ensino-aprendizagem que compactua com os avanços da sociedade. Mas, simultaneamente, requer um novo olhar para os saberes científicos, buscando que os sujeitos em aprendizagem transcendam o campo da palavra, construindo novas maneiras de ler, interpretar, compreender e analisar a realidade que os cerca.

Além da necessidade de repensar o desenvolvimento de um ensino pautado na incorporação das novas mídias, também se faz

preciso abarcar os objetivos propostos pelos documentos oficiais de educação, os quais concebem a língua como importante instrumento de aprendizagem, já que é por meio dela que os sujeitos aprendizes se situam no seu meio social, estabelecendo a comunicação com os demais indivíduos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o ensino da língua portuguesa nas escolas de ensino básico deve ter como ponto de partida os gêneros textuais, os quais possibilitam a vivência em situações das diferentes esferas comunicativas. Desse modo, as produções pelos gêneros textuais, as quais se organizam e tomam forma nas práticas orais, constituem bons objetos de análise das experiências realizadas no âmbito educacional.

Diante desse cenário, o presente artigo discute o documentário em curta-metragem e as tecnologias na sala de aula a fim de compartilhar experiências e resgatar memórias, buscando promover uma reflexão sobre o posicionamento de estudantes da educação básica no mundo e a sua participação em sociedade enquanto sujeitos autores de uma realidade.

Para tanto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) desempenhou o papel de ponte com a educação básica, permitindo que quatro bolsistas de diferentes anos do curso de Letras atuassem em parceria na aplicação de um projeto de ensino com turmas do 1.º ano do ensino médio. Acresce-se dizer que a prática docente foi fundamentada em autores como: Marcuschi (2004), Soares (2002), Bakhtin (1997), Vygotsky (2015), entre outros. Além disso, algumas considerações também bebem de fontes como outros documentos oficiais de educação, tais como: a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014).

Logo, cabe ainda afirmar que este trabalho encontra sua significância à medida que teve como objetivo demonstrar como a

identidade do sujeito pode ser trabalhada em experiências incomuns na educação básica, que perpassam as metodologias e estratégias tradicionais de ensino. Ademais, a relevância da temática está no movimento proposto com a socialização dos discursos mediante a reflexão da sua própria realidade, em que nem sempre os sujeitos em aprendizagem se reconhecem como atuantes.

Sendo assim, o presente artigo discute, no primeiro momento, algumas considerações teóricas acerca da importância do letramento digital, destacando os caminhos a serem trilhados para se realizarem processos de ensino-aprendizagem condizentes com a atual sociedade e com os propósitos estabelecidos ao ensino da língua portuguesa. Posteriormente, os dados da prática são debatidos e analisados com base em autores fundantes do trabalho e teóricos complementares. Juntamente com a análise de dados, são explicados os procedimentos metodológicos, e por fim algumas considerações finais sobre os resultados e a experiência são traçadas.

Conscientes de que este é um trabalho principiante, salientamos que outros estudos ainda serão realizados sobre a temática, podendo gerar resultados diferentes mediante a experimentação de outros referenciais teórico-metodológicos, no entanto salientamos que a pesquisa experimental apresenta a sua significância aos estudiosos da área da educação, especialmente àqueles que buscam a construção de um fazer pedagógico mais significativo e inovador.

Fundamentação teórica

A tela, enquanto espaço de construção de sentidos sincrônico, portátil, inter e hipertextual, transforma as próprias relações estabelecidas entre “escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento” (SOARES, 2002). Com ela, surgem novas maneiras de se ler a palavra, mas também de se ler o mundo, em suas nuances

e matizes mais ou menos sutis, e ainda novas maneiras de ser autor dessa realidade, de criar e de comunicar diferentes mensagens, em escalas antes sequer imaginadas.

Afinal, as tecnologias das muitas telas permitem que a linguagem, em sua multiplicidade de signos e símbolos, seja fecunda de significados. Os recursos digitais possibilitam práticas de linguagem que mesclam sistemas semióticos distintos, de maneira a superar a linearidade do sistema da palavra escrita, por exemplo, agregando signos visuais, sonoros e múltiplos ao processo comunicativo dos sujeitos que os utilizam. Rojo (2013, p. 20) bem destaca: “O novo suporte do texto [a tela] permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro”. Portanto, ao adotar a tecnologia da tela no lugar da do papel, desenvolvem-se processos interpretativos da realidade que condizem com a maneira de dizê-la e de representá-la por intermédio dessas linguagens.

Marcuschi (2004) chama atenção que, com isso, mais do que simplesmente uma “cultura letrada”, hoje se tem o que chama de “cultura eletrônica”, haja vista o imbricamento da atividade linguística com as mídias virtuais. Jordão (2007), por sua vez, ainda faz notar que tal interação tão intensa entre práticas de linguagem e tecnologias provoca mudanças profundas na maneira como se concebe a realidade, de modo que mesmo sujeitos que não estejam diretamente envolvidos com elas se veem impactados por tais transformações. O fato de vocábulos com o prefixo *e-* e termos como *deletar*, *curtir* etc. terem sido aderidos na fala cotidiana, por exemplo, é sintomático dessa superposição.

Nesse contexto, saber utilizar os recursos que fazem a comunicação possível nessa sociedade digital é determinante para a inserção dos sujeitos nas situações sociais que ali se concretizam. Ou seja, sua participação na sociedade depende do domínio dessas práticas. Como se observa em Bakhtin (1997), a palavra nunca está sozinha. Um sujeito sempre diz algo a alguém, respondendo

a outro discurso e assim ecoando muitas vozes manifestadas nos diversos discursos que o atravessam. O enunciado, como nunca está desprendido de seu contexto sócio-histórico, manifesta-se sempre na interação – mesmo que seja de um eu com ele mesmo, por meio do discurso interno, como observa Vygotsky (2015) –, pelo qual tomará formas mais ou menos estáveis que são empregadas para diferentes situações comunicativas – os gêneros.

Podemos dizer que os gêneros textuais são frutos de complexas relações entre um meio, um uso e a linguagem. No presente caso, o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações interpessoais face a face. E a linguagem concorre aqui com ênfases deslocadas em relação ao que conhecemos em outros contextos de uso (MARCUSCHI, 2004, p. 20).

A esse saber utilizar a linguagem em diferentes situações por meio dos gêneros, dá-se o nome de letramento, e essa prática situada (BARTON; HAMILTON, 2000) chama-se letramento digital, consistente em “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151).

A escola, enquanto instituição que contribui com a formação de cidadãos que podem efetivamente acessar seus direitos e deveres, transformando e sendo transformados por suas realidades, é também espaço para a vivência de eventos de letramento e, também, eventos de letramento digital. Afinal, atualmente a Base Nacional Curricular Comum propõe:

A escola precisa, assim, comprometer-se com essa variedade de linguagens que se apresenta na TV, nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tomando-as objetos de estudo a que os estudantes têm direito. As crianças, adolescentes e jovens, mesmo os que ainda não dispõem de acesso a novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se imersos em práticas nas quais são utilizados computadores, caixas-eletrônicas, celulares, entre outros suportes, cujos usos exigem conhecimentos próprios, inclusive para criticá-los. Por julgar os letramentos digital e midiático relevantes para a cidadania e para a atuação crítica na vida social, eles são considerados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como direitos a serem assegurados em vários objetivos de aprendizagem, não apenas do componente Língua Portuguesa, mas também dos demais componentes curriculares (BRASIL, 2016, p. 87-88).

Como o acesso a uma educação que preveja o letramento digital e midiático por parte dos sujeitos aprendizes é direito, é dever da instituição de ensino ser mediadora desse processo, fazendo com que os estudantes possam efetivamente se apropriar dos sistemas comunicativos empregados nesses tipos de interação. Afinal, como já observavam os Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990: “Não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, ‘editando’ a realidade” (BRASIL, 1998, p. 89), principalmente com a crescente significância que esses recursos passaram a ter na vida cotidiana de todos.

Tomada a linguagem como interação, tal qual proposto por Vygotsky (2015), há que se trabalhá-la de maneira contextualizada, fazendo com que se cumpram, mesmo que parcialmente, seus objetivos comunicativos. Como afirmam Dolz e Schneuwly (1999), embora os gêneros textuais sejam inevitavelmente modificados quando transportados para o ambiente escolar, investidos de finalidade pedagógica, faz-se importante conservar seus aspectos interacionais, de modo a não os confinar à leitura apenas do professor.

No projeto presentemente analisado, alguns gêneros foram privilegiados nas práticas que levaram às criações dos documentários em curta-metragem. Além do próprio documentário, que poderia ser chamado de um gênero da linguagem audiovisual e cinematográfica, suportado no formato de curta, abordaram-se também gêneros como o roteiro, definido por Comparato (2000), de maneira sintética, como a forma escrita de qualquer projeto audiovisual. Nesse caso, o tipo de roteiro utilizado foi uma mistura entre o literário, mais descritivo da ambientação e falas, e o técnico, em que estão contidas todas as indicações técnicas imprescindíveis para a transformação do texto em mídia audiovisual. Outro gênero abordado foi o relato pessoal, base para os trabalhos com a expressão dos sujeitos acerca de suas vidas. A escolha desse conjunto de enunciados não se deu ao acaso. A produção de um filme, em primeiro lugar, implica o planejamento escrito que se materializa no roteiro e a transposição de narrativas de cunho real e pessoal para a linguagem cinematográfica, em forma de documentários curtos, e mostra-se como um percurso possível para a aproximação de algumas práticas de linguagem com as tecnologias que permitem a criação de mídias audiovisuais. Além disso, tendo em vista a concepção de Moletta (2009, p. 137) sobre os curtas-metragens, os relatos pessoais imbricam-se mais profundamente do que talvez se imagine:

No meu entender, o curta-metragem não é nada mais que uma síntese, que representa uma realidade experimentada e vivida pelo

personagem, condensada num único e breve momento. É nisso que devemos pensar quando criamos ou realizamos um projeto nesse formato (MOLETTA, 2009, p.137).

Assim, sendo o documentário em curta-metragem um veículo considerado ideal para a experiência com um gênero de suporte e produção digital, e sabendo que cabe à escola promover eventos de letramento que possibilitem o letramento digital e midiático que se adaptem à linguagem que seu aluno conhece e que explanem as possibilidades que as tecnologias da era digital oferecem para a sua interação com o mundo, o presente projeto, inserido na perspectiva proposta pelo Pibid de uma universidade da região norte de Santa Catarina, buscou proporcionar vivências significativas de aprendizado tanto para os alunos com ele envolvidos como também para os professores em formação que o planejaram e o realizaram.

Metodologia

O presente projeto ocorreu em quatro turmas de 1.º ano do ensino médio, em uma escola da rede estadual de ensino do município de Joinville (SC). Participaram da sua elaboração e execução quatro bolsistas do Pibid, sob a supervisão da professora de Língua Portuguesa e da coordenação do programa na instituição de ensino superior.

De uma perspectiva geral, o Pibid de Letras busca fomentar em seus projetos ações de promoção aos letramentos em ambientes digitais. Sendo assim, as atividades desenvolvidas buscam alternativas para a possível resolução da problemática em que consiste o uso de tecnologias em sala de aula e o ensino de língua portuguesa, orientado para o desenvolvimento das habilidades e do uso social de textos, conforme norteiam os documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares

de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014) e Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016).

Para tanto, os textos dos gêneros trabalhados foram expostos aos alunos em plataformas digitais, incluindo o uso da sala de vídeo, da sala de informática e do *datashow* móvel da escola. A multiplicidade de plataformas utilizadas permitiu o uso de outras linguagens para articular com o texto, como imagens, vídeos e músicas, propiciando aos envolvidos o acesso às informações de diferentes maneiras. Essa utilização também configura bom exemplo de como os gêneros textuais se alteram com os ambientes digitais (MARCUSCHI, 2004; SOARES, 2002), oportunizando aos participantes do projeto refletir acerca dos objetivos envolvidos na produção e no consumo de textos.

O intento do trabalho realizado foi criar condições necessárias aos aprendizes para que estes refletissem acerca de seus posicionamentos no mundo e participassem socialmente enquanto sujeitos que representam dada realidade. Para tanto, foi proposto o desenvolvimento de documentários em curta-metragem.

O trabalho com vídeos curtos que representam o ponto de vista de alguém acerca da realidade exigiu a consideração dos textos que tornam essa ação social possível. O gênero relato pessoal e o gênero roteiro constituíram o núcleo das atividades envolvendo a linguagem escrita. Suas variações digitais, especialmente no caso dos relatos, marcaram a transição da escrita para a oralidade e também o uso das ferramentas digitais.

Para a exposição dos conteúdos aos alunos, organizou-se uma sequência, motivada pelo trabalho com o gênero documentário em curta-metragem, por meio do filme *Mend and make do* (2014), e o projeto efetivamente se iniciou com atividades de leitura. Foram estabelecidos diferentes objetivos para os momentos anteriores, durante e após a leitura, conforme orienta Solé (1998). As leituras feitas, por sua vez, consistiam em dois relatos de naturezas bastante

particulares: um deles, de autoria de Paulo Freire, falava de sua primeira professora e fora publicado em revista; o outro era a respeito do terremoto que abateu o Japão em 2011 sob a perspectiva de uma blogueira que o viveu na pele e relatou toda a experiência em seu *blog*. Nessa etapa, foi possível reconhecer o quanto os aprendizes já sabiam acerca do que estava sendo trabalhado e também conferir as hipóteses e expectativas geradas pelo que foi proposto, direcionando e dando corpo às próximas etapas.

Em seguida, foram analisadas as características comunicativas dos textos, como aquelas relativas à produção e ao público-alvo, a aspectos formais e informais da linguagem escrita e falada, a formas mais ou menos estáveis de frases que se encontram em determinadas produções e às intencionalidades de quem se comunica por elas. Essa etapa foi influenciada pela primeira, mas marcada pelas análises daquilo que os proponentes do projeto imaginaram que seriam pontos sensíveis e fundamentais para o seu desenvolvimento. Refletiu-se aqui acerca das proposições de ensino de determinados conteúdos que se fazem essenciais e de como mensurar o alcance dos objetivos, bem como se houve necessidade de ensinar o que foi ensinado e, principalmente, se o ensino foi significativo.

Uma avaliação fazia-se básica. Portanto, deu-se início à terceira etapa, na qual foram solicitadas produções escritas do gênero relato pessoal. Os alunos foram solicitados a fazer um texto relatando seu ponto de vista concernente a uma situação de suas vidas, e o suporte dos textos podia ser digital ou não. Foi possível observar que, apesar dos avanços na abrangência das ferramentas tecnológicas, elas nem sempre representam a mesma facilidade para todos, pois boa parte dos alunos preferiu escrever à mão.

Para o trabalho com os textos escritos, foram utilizadas as referências fornecidas por autores como Geraldini (1985), que orienta o professor a possibilitar às produções momentos de escrita e reescrita, intercalados por orientações acerca do que foi materializado. O autor afirma que a escrita e sua avaliação devem ser entendidas como um

processo. Portanto, nenhum texto deve ser encarado como produto final, e sim como um percurso indicativo das capacidades de usar a linguagem em sua forma escrita por parte do sujeito que o produziu.

Assim sendo, o retorno (a correção) dos bolsistas aos alunos de seus trabalhos levou em consideração os tópicos tomados no momento de análise do gênero e as inadequações no texto que, de alguma forma, causavam prejuízo ao processo de comunicação. Os aspectos gramaticais não figuraram como centro das práticas de análise da língua, conforme recomendam os documentos oficiais anteriormente citados.

Foi possível aferir que dificuldades ligadas à língua e sua forma escrita são bastante presentes ainda no ensino médio; que há pouca clareza do que em geral representa o gênero; que os alunos têm muito o que dizer; e que a estruturação da leitura e da escrita nos moldes informados facilita o acesso de alunos e professores às soluções para as dificuldades apresentadas. Isso acontece também porque a clareza de participar de um processo parece criar uma relação menos tensa do aluno com seu texto. Observa-se também que, se a análise gramatical tivesse sido empregada de forma exclusiva nos retornos às correções, somente esse aspecto da língua seria observado, e não necessariamente tornaria as produções mais eficientes na sua comunicação.

Após as atividades de escrita e reescrita do relato pessoal, foram iniciadas aquelas com o relato em vídeo e seu gênero de apoio, o roteiro. A sequência seguiu a mesma metodologia utilizada anteriormente, porém os recursos tecnológicos foram mais aplicados, por conta das exigências de suporte para o trabalho com o audiovisual.

Os alunos foram divididos em equipes de até três integrantes e solicitados a produzirem um documentário em vídeo. Conforme já observado, o objetivo do trabalho era expor o ponto de vista dos alunos acerca de alguma realidade. Os temas eram livres, e isso atuou

de forma ambígua nos momentos pré-produção. Ao mesmo tempo que isso foi positivo para aqueles que queriam expor sua criatividade, mostrou-se difícil para aqueles que ainda não tinham clareza do que fazer. Tal situação exigiu mediação dos bolsistas e da professora, buscando auxiliar nas ideias sem induzir as temáticas do trabalho.

De maneira geral, o aspecto mais trabalhado nessas situações foi a segurança dos participantes em relação à validade do que queriam dizer. Muitos ficaram receosos com suas histórias e em como contá-las. Esse fato acaba por justificar o trabalho com os gêneros de expressão pessoal em sala de aula, pois esse trabalho auxiliou no desenvolvimento da confiança e autonomia dos alunos, tanto por poderem dizer o que queriam, como pela situação de interação que se criou em sala de aula entre eles e aqueles que faziam a orientação.

A produção do roteiro, com suas etapas de escrita e reescrita, foi um facilitador dos processos de elaboração das filmagens, pois nele as ideias eram colocadas e refletidas quanto a sua realização, exigindo adaptação e renovação. Nessa etapa, a escrita figurou como uma ferramenta de organização do pensamento, pois antevia aquilo que iria acontecer no vídeo. O fato de a habilidade não ser utilizada por si mesma, e sim para um fim diverso, que era o vídeo, auxiliou na relação entre os alunos e seu ideal de trabalho, no entanto é válido ressaltar que muitos alunos não aceitaram bem a ideia de produzir esse roteiro em um primeiro momento. Eles alegavam que não era preciso fazê-lo, não obstante a explicitação da necessidade de um guia para a realização das etapas de produção de seus filmes. Apesar da resistência, esses mesmos alunos acabaram elaborando os textos-base para as filmagens.

Feitos os roteiros, o trabalho encaminhou-se para seu final, com a elaboração e divulgação dos curtas-metragens produzidos. Os filmes deveriam ser elaborados para serem expostos para a sala e também para ganhar a internet, com postagem no YouTube, no canal do Pibid da escola.

Para a etapa de produção dos vídeos também foi imprescindível a mediação dos bolsistas. Alguns alunos já tinham experiência com a atividade, mas outros ainda não, o que exigiu pesquisa e compartilhamento de ferramentas adequadas. Essa atividade beneficiou a todos os envolvidos, pois os bolsistas puderam conhecer e divulgar ferramentas que alunos e professores também podem utilizar para a realização de projetos futuros ou para o exercício de expressão pessoal nas redes, incrementando o letramento digital dos sujeitos. Por esse movimento, fez-se explícito que tais recursos, longe de estarem fora do alcance de todos esses sujeitos, cabem na palma de suas mãos: aparelhos celulares podem desempenhar facilmente a função de câmeras e editores de vídeo, por exemplo, e há disponibilidade de diversos recursos de *software* gratuitos que podem ser empregados na produção e pós-produção de um filme, fazendo da expressão pessoal dos sujeitos no ambiente digital uma possibilidade altamente acessível.

A divulgação dos trabalhos foi a etapa final para a avaliação dos principais objetivos do projeto: reflexão e expressão dos pontos de vista adotados pelos alunos.

As produções envolveram muitas temáticas, entre elas a relação de pais, alunos e professores, a afetividade envolvida nas situações e nos gostos compartilhados, lembranças de bons momentos na escola e fora dela, acontecimentos passados e posições pessoais sobre determinados temas.

Resultados e discussão

De maneira geral, foi possível aferir que o trabalho desenvolvido no projeto contribuiu para a formação da atuação social dos alunos da escola, pois validou suas posições e pontos de vista, permitindo a reflexão que só é possível quando a ideia deixa de ser abstrata e passa a ser concreta. A apropriação dos gêneros em seu

uso social e das ferramentas que tornam a expressão neles possível contribuiu para o desenvolvimento dos letramentos, necessários para a autonomia e confiança de quem se comunica.

A presença dos computadores ou recursos digitais dentro da sala de aula não representa o trabalho com o digital por si mesmo. É preciso que se estabeleçam objetivos claros para seu uso. Do contrário, acabam por realizar tarefas que poderiam facilmente ser feitas de outra forma.

A tecnologia e seu uso nas escolas vêm passando por algumas mudanças, pois a sala de informática não representa o espaço mais conectado da instituição. Esse espaço pode ser mesmo a sala de aula, graças aos dispositivos celulares que nela se multiplicam, expandindo suas fronteiras para muito além das quatro paredes que a cercam.

Como já observado anteriormente, não é porque os alunos vivem com seus celulares ou computadores que saibam operá-los com eficiência comunicativa, pois acabam por executar sempre as mesmas tarefas, nos mesmos aplicativos, com o mesmo grupo social. Sendo assim, o letramento deixa de ser apenas relativo ao uso material das ferramentas e passa a ser o que se pode realizar pela comunicação, por meio das possibilidades que elas nos fornecem.

Nesse sentido, a avaliação que se tem do projeto é que ele forneceu subsídios e situações significativos para o desenvolvimento do letramento digital, com novas ferramentas e possibilidades de uso.

Os principais beneficiados foram todos os envolvidos, uma vez que o trabalho não ocorreu em uma única via, contando com a interação dos participantes para a concretização do proposto. Especialmente para os bolsistas, tratou-se de um momento de formação, no qual as teorias e orientações recebidas na universidade convergiram para uma ação concreta de resultados visíveis e recompensadores, fazendo crer que é possível a transformação da realidade mediante a sua representação e reflexão.

Considerações finais

Por meio dos objetivos postos, principalmente com vistas ao central, que propunha promover uma reflexão por parte do aluno do seu posicionamento no mundo e da participação em sociedade enquanto sujeito autor de uma realidade, percebeu-se que foi possível atingir uma resposta satisfatória, sobretudo com a produção final dos estudantes, os curtas.

Pôde-se verificar, assim, a familiarização com os dois gêneros textuais solicitados (relato pessoal e roteiro), conseguindo alcançar resultado positivo. Também se observaram algumas dificuldades durante o processo de produção, mas, com o auxílio do pibidianos, acredita-se que a superação desses obstáculos permitiu um novo entendimento sobre os temas abordados.

O projeto possibilitou ainda que os alunos desenvolvessem um processo criativo de maneira holística, não deixando as produções apenas no papel, engavetadas e não compartilhadas com os outros, de modo a nunca concluir o ciclo comunicativo, haja vista que as produções foram socializadas em classe e também em uma rede social. Demonstrou-se que, com as tecnologias que possuem em mãos, os aprendizes podem fazer diferentes produções e conseguir dar voz aos seus pontos de vista, além de socializar as ferramentas disponíveis para a produção textual e a visual, materializadas nos curtas.

Por outro lado, verificaram-se ainda as dificuldades de utilização de multimídias no ambiente escolar, visto que tanto o acesso ao laboratório de informática e à internet quanto as próprias relações que os sujeitos aprendizes estabelecem com esses recursos tecnológicos podem se mostrar como empecilhos para o letramento digital. Com base nessa realidade, fizeram-se adaptações de materiais e da dinâmica da aula, para que não se fugisse da proposta, podendo dar base, dessa forma, para futuros projetos, ou até mesmo para como abordaremos temas como esse em sala de aula.

Considera-se então a possibilidade de mais investigações referentes ao letramento digital, voltando-se aos diferentes campos midiáticos disponíveis, já que ainda se nota carência nesse aspecto. De toda maneira, é importante ressaltar que, com recursos como celulares, aplicativos e *softwares* de edição gratuitos, os estudantes envolvidos nas atividades do projeto presentemente analisado foram capazes de criar filmes em que não foram apenas protagonistas, mas diretores, roteiristas e editores de seus mundos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. *In*: _____; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres: Routledge, 2000. p. 7-14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: proposta preliminar**. Brasília: MEC, 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 5-16, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1985.

JORDÃO, Clarissa Menezes. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 46, v. 1, p. 19-29, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: _____; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MOLETTA, Alex. **Criação de curta-metragem em vídeo digital**: uma proposta para produções de baixo custo. São Paulo: Summus, 2009.

ROJO, Roxane. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina/Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, p. 143-160, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Porto Alegre, 2015.

Letramento digital de bolsistas do Pibid de Letras da Univille

Carolina Reichert¹

Dhuan Luiz Xavier²

Rafael Silva Fouto³

Marly Krüger de Pesce⁴

Resumo: O presente artigo apresenta a análise de um questionário aplicado a bolsistas do Pibid do curso de Letras da Universidade da Região de Joinville (Univille), visando compreender os conhecimentos que eles possuem a respeito dos usos de tecnologias digitais de informação e comunicação, na perspectiva do letramento digital. Inicialmente é trazida uma breve introdução sobre os tópicos trabalhados no artigo, assim como os conceitos de letramento e letramento digital, seguida pela análise dos dados obtidos no questionário. Concluiu-se, com base nas respostas, que apesar de familiarizados com as tecnologias mais comuns, como futuros professores, os acadêmicos ainda não possuem domínio suficiente para fazer com que tais tecnologias e a educação trabalhem de maneira colaborativa em benefício dos alunos.

Palavras-chave: letramento digital; Pibid; curso de Letras.

1 Graduada em Letras. Analista educacional na Unidade de Educação a Distância da Universidade da Região de Joinville (Univille). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Univille, subprojeto de Língua Portuguesa.

2 Graduado em Letras. Professor da educação básica. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Univille. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Univille, subprojeto de Língua Portuguesa.

3 Graduado em Letras. Mestre em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Univille, subprojeto de Língua Portuguesa.

4 Professora do curso de Letras da Univille. Coordenadora do subprojeto de Língua Portuguesa do Pibid.

Introdução

No Brasil, o termo *letramento* surgiu na década de 1980, como tradução da palavra inglesa *literacy*, quando o termo *alfabetização* se tornou insatisfatório, não conseguindo abranger todos os elementos consideráveis no que se refere à utilização da língua.

Já *letramento digital* apareceu com a necessidade de conceituar a relação existente entre o que se conhece como *letramento* e a ascensão social da tecnologia.

O presente trabalho teve como objetivo entender o uso de tais tecnologias e sua relação com o ensino. Para isso, um questionário foi realizado entre acadêmicos de Letras, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), os quais, por conta do programa, trabalham com o tema *letramento digital*. Considerando alguns pressupostos relacionados a ensino e tecnologia, este artigo apresenta a análise do questionário com o objetivo de identificar o conhecimento dos bolsistas no que se deve às novas mídias, aos aparelhos digitais e aos aplicativos utilizados por eles.

O artigo está dividido em duas partes principais, o referencial teórico e a análise dos questionários. Na primeira parte, são apresentadas algumas significações que buscam estabelecer um ou mais sentidos ao conceito *letramento digital*, para que se justifique teoricamente a linha de pesquisa desejada. Já na segunda parte, são exibidos alguns dos dados de mais importância com suas respectivas análises, procurando sempre a compreensão daquilo que é dito, seja implícita ou explicitamente, e considerando tanto elementos subjetivos dos entrevistados como elementos que exercem alguma influência no uso de tecnologia por parte desses bolsistas.

Fundamentação teórica

Considerando a organização da sociedade atual, percebe-se que os avanços tecnológicos são grandes influenciadores nas suas diferentes instâncias. Vivemos a conhecida era da informação, e as variadas ferramentas tecnológicas têm sido usadas para facilitar desde funções simples do cotidiano até complexos processos industriais e científicos.

Tendo em vista que o questionário foi aplicado a acadêmicos de licenciatura em Letras, é preciso compreender a utilização dos meios digitais no processo de ensino-aprendizagem, em que ela é vista, muitas vezes, como ferramenta de estímulo ao estudante que, mais do que nunca, vivencia essa realidade.

O lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para espessar-se, condensar-se e converter-se em estrutural: a tecnologia remete, hoje, não a alguns aparelhos, mas, sim, a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 54).

Existem inúmeras significações que procuram esclarecer e, às vezes, estabelecer um sentido ao conceito de *letramento digital*. Segundo Soares (2002), letramento digital é:

Um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (SOARES, 2002, p. 151).

Ainda, para Buzato (2006, p. 24), letramento digital é definido como “o conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo”.

Vistos esses conceitos, é possível constatar que letramento digital reflete um momento atual da sociedade em que a tecnologia surge como uma das principais transformadoras de certos valores que permaneciam altivos. Os valores que apresentam transformações mais significativas se referem à comunicação, e o indivíduo procura alicerces tecnológicos com diferentes finalidades. Entre essas finalidades para a utilização da tecnologia, são destacadas três de maior importância:

- como forma de apropriação da realidade presente, interagindo com o meio pela obtenção da informação imediata, como é o caso de *sites* de notícias;
- como meio de interação entre os próprios indivíduos, existindo a busca, muitas vezes, pela inserção em esferas sociais tal qual forma de construção de uma identidade própria, ou simplesmente recorrendo à tecnologia como facilitadora no que concerne à manutenção social, como é o caso dos *e-mails* e das redes sociais;
- como base para a apropriação dos conhecimentos existentes nas suas diferentes instâncias.

Resultados e discussão

O questionário aplicado ao subprojeto do curso de Letras da Universidade da Região de Joinville (Univille) consistiu de 23 perguntas, abrangendo desde a faixa etária dos bolsistas até o conhecimento específico do uso de certas tecnologias e *softwares*. Treze bolsistas responderam ao questionário.

A primeira e segunda pergunta referiam-se ao nome e curso dos bolsistas. Logo, não serão abordadas nesta análise. A pergunta número 3 questionava a idade dos bolsistas, que se limitou à faixa etária de 18 a 24 anos; portanto, tratava-se de um público jovem. A quarta questão indagava se os bolsistas possuíam computador, e as respostas foram *sim*, em unanimidade. A pergunta seguinte pedia que explicitassem o tipo de computador, *notebook* ou computador pessoal (*personal computer* – PC), e 80% dos respondentes marcaram *notebook* e 20% PC. Isso demonstra o caráter cada vez mais dinâmico da tecnologia digital moderna, em que um computador móvel possui capacidades similares ao de um fixo, sendo assim de grande utilidade para os universitários, que muitas vezes necessitam de *notebooks* em sala de aula, ou simplesmente optam por utilizá-los.

A sexta pergunta dizia respeito a celulares, e novamente o *sim* foi unânime: todos possuíam o aparelho, algo já esperado considerando a importância do celular na contemporaneidade. A sétima pergunta abordou o tempo de conexão diária dos bolsistas à internet: 31% responderam de uma a três horas por dia, 31% de três a cinco horas, 23% o dia todo, e 15% de cinco a dez horas. Nenhum dos respondentes marcou a opção menos de uma hora por dia. As respostas obtidas permitiram verificar que a conexão diária à internet tende ao maior número de horas, algo cada vez mais comum em função de vários fatores, como uso de redes sociais, busca de informações ou mesmo pesquisa acadêmica.

Cabe ressaltar que tal período de conexão provavelmente não se limita apenas ao uso de computadores, mas também de *smartphones*, ponto que pode ser mais bem elucidado com a questão seguinte, sobre os aplicativos que os bolsistas utilizam no celular: *e-mail*, WhatsApp, jogos, receitas, Facebook, músicas, Instagram, YouTube, Snapchat, Duolingo, Twitter, tradutor, WBus, Bíblia, 9GAG, Netflix. Apenas dois acadêmicos responderam não utilizar nenhum aplicativo. Quanto aos aplicativos listados, cabe mencionar o Duolingo, *software* para aprendizado de línguas, e o *tradutor*,

ambos citados possivelmente pela sua importância em um curso de Letras, assim como o grande número de redes sociais listadas. Por fim, reforçando as inferências anteriormente explanadas, a próxima pergunta, sobre possuir conexão de internet banda larga em casa também foi respondida com *sim* de maneira unânime.

As perguntas número 10 e 11 tratavam sobre possuir e saber utilizar um *tablet*. Quanto à posse, apenas um dos bolsistas (8%) respondeu *sim*, enquanto os outros responderam *não* (92%). Ainda assim, na questão 11, se sabiam utilizar um *tablet*, mesmo não tendo um, 75% marcou *sim* e 25% *mais ou menos*. Com base nesses dados, concluiu-se que o *tablet* ainda não é um aparelho digital com grande penetração entre os acadêmicos, mas que todos possuem os conhecimentos necessários, de maneira específica ou aproximada, para utilizá-lo, visto ele ser semelhante a outros aparelhos digitais, como *smartphones*. Esse ponto é significativo, pois demonstra que os respondentes já são suficientemente letrados para extrapolar conhecimentos em usos de equipamentos digitais.

A pergunta seguinte questionou quais aplicativos os bolsistas sabiam utilizar, conforme a seguinte lista: leitor de QR Code (0%), WhatsApp (29%), HERE Maps (4%), Skype (50%), outros (17%, não sendo listados pelos respondentes quais seriam tais aplicativos). Viu-se que os mais utilizados são relacionados a redes sociais, isto é, WhatsApp e Skype, enquanto os outros, de uso de identificação de códigos e localização geográfica, são pouco conhecidos. Encontra-se, portanto, um limite no letramento digital dos respondentes, que circulam grandemente ao redor da comunicação social por intermédio da tecnologia digital. A pergunta 13 questionou sobre as redes sociais utilizadas, de acordo com a seguinte lista: Orkut (23%), Facebook (33%), Twitter (23%) Instagram (13%), outro (8%, novamente sem ter sido apontadas as redes sociais). Os dados referentes ao Orkut serão ignorados, pois essa rede não mais existia no momento em que este artigo foi escrito. O Facebook e o Twitter dominam o interesse, correspondendo à realidade do mercado atual de redes sociais.

As perguntas número 14 e 15 adentravam na questão dos *blogs*, particularmente se os bolsistas possuíam um e se sabiam utilizá-lo. Quanto a possuírem um, as respostas ficaram equilibradas, com 46% respondendo *sim* e 54% *não*. Quanto a saberem utilizá-lo, em termos de criar um *blog* e atualizá-lo, 90% deles disseram *sim*, e apenas 10% *não*. O *blog* é uma ferramenta que existe há muito tempo e tem formatos similares. Logo, pode-se compreender que a maioria dos bolsistas já tem o conhecimento para seu uso, embora não tenham, individualmente, um *blog* próprio.

A pergunta seguinte abordava o costume de utilizar *softwares* livres, Apenas 15% afirmaram que *sim*, e 85%, *não*. A pergunta 17 permitiu compreensão maior dessas respostas, pedindo que os bolsistas listassem os *softwares* livres que conheciam e utilizavam: dois citaram o Linux e o Ubuntu, um mencionou *softwares* de segurança e *download* de dados sem citar nomes, enquanto outros apontaram o Mozilla Firefox e o Google Chrome, e um informou não saber o que são *softwares* livres. Foi possível notar que há certa confusão entre as nomenclaturas *software livre*, que permite o estudo, modificações e alterações em seu código fonte e funcionamento, e *softwares gratuitos*, como os navegadores de internet, provavelmente por muitos dos respondentes não fazerem uso de *softwares* livres.

A pergunta número 18 questionava se os bolsistas já haviam feito algum curso de informática, e 31% responderam *sim* e 69% não. A pergunta seguinte solicitava que descrevessem o conteúdo dos cursos realizados, e foram elencadas as ferramentas do Windows Office: Word, PowerPoint, Excel, Paint, Movie Maker, assim como bloco de notas, cursos de digitação e programas como WinRAR. Constatou-se, então, que a maior parte dos cursos envolvia programas e conhecimentos utilizados no dia a dia, principalmente relacionados ao Windows.

A questão 20 perguntava se, além do Pibid, algum bolsista já havia participado de algum projeto na Univille que se preocupava com o ensino e a aprendizagem de questões relacionadas ao uso de

tecnologias da informação e comunicação. Dos respondentes, 17% responderam *sim*, e 83%, *não*. Isso pode demonstrar carência ou talvez falta de incentivos para aprendizagem maior a respeito de tecnologias de informação na universidade, ou mesmo apatia por parte dos bolsistas em se aprofundar mais sobre a questão, em função de já estarem em contato com diversas tecnologias no cotidiano. A pergunta 21 solicitava aos que responderam de maneira afirmativa à questão anterior que descrevessem os projetos em que participaram e o aprendizado obtido. Viram-se as seguintes respostas: “projeto [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica] Pibic do artigo 170, que se preocupa em investigar a trajetória de letramento digital dos alunos de primeiro ano e egressos do curso de Letras da Univille”, assim como “uma pesquisa vinculada à [Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina] Fapesc/[Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico] CNPq, *Autores, obras e acervos literários catarinenses em meio digital* [Universidade Federal de Santa Catarina] UFSC/[Universidade do Estado de Santa Catarina] Udesc/Univille, pesquisando literatura e análises literárias em meio digital”. Em ambas as situações, viu-se que os projetos estavam associados à área de letras, demonstrando o interesse em explorar a relação da tecnologia com a literatura, além do letramento digital.

A pergunta número 22 buscava verificar os conhecimentos tecnológicos adquiridos pelos bolsistas em sala de aula, na universidade, ao longo da graduação. Entre as respostas, foram citados aprimoramentos no uso de Word, PowerPoint, Excel e do programa Cmap, manutenção de *blogs* e formatação conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), e muitos informaram ter aprendido pouco ou nada sobre tecnologias em sala de aula. Com base nessas respostas, pôde-se inferir que os conhecimentos adquiridos se restringem a programas empregados para fazer trabalhos acadêmicos e que outros aspectos das tecnologias de informação e comunicação são abordados de maneira periférica na sala de aula.

Por fim, a última pergunta solicitava que os bolsistas escrevessem outras informações que julgassem pertinentes em termos de habilidades no manuseio de tecnologias de informação e comunicação, como programação para *web* e criação de materiais. Os que responderam à indagação informaram que possuem bons conhecimentos de pesquisa na *web*, assim como entendimento sobre redes sociais, *blogs* e aplicativos, em concordância com as respostas obtidas nas perguntas anteriores.

Considerações finais

O uso de mídias digitais é uma realidade cada vez mais presente nas escolas e universidades do país, mas, por mais que os jovens estudantes saibam como utilizar tais mídias, até que ponto eles conseguem fazer com que as novas tecnologias trabalhem a favor de sua própria educação? Como futuros professores e cientes das distrações que as redes sociais representam na sala de aula da educação básica, os acadêmicos estão sendo preparados para enfrentar os novos desafios que vêm com a implantação das tecnologias nas escolas?

O questionário analisado neste artigo prova que os estudantes de Letras estão familiarizados com as mídias e redes sociais, porém ainda se apegam a aplicativos e ferramentas mais básicos, sem se preocuparem em buscar novos instrumentos que possam inovar a maneira de ensinar.

É urgente que se faça com que as tecnologias e a educação trabalhem lado a lado, desmistificando a ideia de que a primeira seja um empecilho para a segunda. Para tanto, programas como o Pibid são de extrema importância para o incentivo de pesquisas voltadas ao propósito do letramento digital, no entanto ainda não alcançam todos os estudantes de licenciatura.

Referências

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. *In*: MORAES, D. (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006. p. 51-79.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, p. 143-160, 2002.

Letramento no Pibid: gênero e interdisciplinaridade na literatura de viagem

Carolina Reichert¹

Rafael Silva Fouto²

Marly Krüger de Pesce³

Resumo: Este artigo apresenta um projeto aplicado aos alunos do 3.º ano do ensino médio por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que teve como objetivo desenvolver o letramento por meio do gênero literatura de viagem, demonstrando a importância da interdisciplinaridade na escola, bem como do pensamento crítico. Para tanto, utilizou-se o livro *Viagem à Província de Santa Catarina*, de Auguste de Saint-Hilaire (1936), que foi lido e estudado pelos alunos, explorando diversas áreas do conhecimento.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; ensino; literatura de viagem.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), por iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e em parceria com a Universidade da Região de Joinville (Univille), acontece desde agosto de 2012. Ele concede aos acadêmicos de licenciatura inserção e participação no âmbito escolar, atendendo, assim, ao objetivo de elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores. Além

1 Graduada em Letras. Analista educacional na Unidade de Educação a Distância da Universidade da Região de Joinville (Univille). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Univille, subprojeto de Língua Portuguesa.

2 Graduado em Letras. Mestre em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Univille, subprojeto de Língua Portuguesa.

3 Professora do curso de Letras da Univille. Coordenadora do subprojeto de Língua Portuguesa do Pibid.

disso, visa contribuir com o ensino de Língua Portuguesa nos ensinos fundamental e médio por meio do envolvimento dos estudantes de Letras no planejamento e na implantação de procedimentos pedagógicos, levando-se em consideração as práticas com a escrita e letramento que o estudante encontra em seu entorno. Para tanto, o subprojeto de Letras conta com o engajamento de acadêmicos do respectivo curso, dos professores coordenadores do programa e dos professores supervisores atuantes nas escolas de ensino básico parceiras. Em encontros entre coordenadores, professores supervisores e bolsistas, há a discussão de propostas a serem realizadas nas escolas, promovendo uma ação pedagógica que se concentra no trabalho com variados gêneros discursivos, colaborando para a formação de cidadãos letrados que façam uso da escrita também como prática social.

No ano de 2013 os acadêmicos do Pibid realizaram as observações de práticas pedagógicas nas escolas, assim como o planejamento e desenvolvimento do projeto com os alunos das turmas de 3.º do ensino médio da Escola de Educação Básica Professor João Martins Veras – localizada na Rua Henrique Dias, 150, no bairro Anita Garibaldi, em Joinville, Santa Catarina –, sob a supervisão da professora Cladir Gava Colonetti e orientação da professora Marly Krüger de Pesce. As atividades fundamentaram-se em trabalhar o letramento por meio dos gêneros. O projeto abordado neste artigo se desenvolveu também mediante a interdisciplinaridade e tendo como base o trabalho com a literatura de viagem, apoiando-se no livro *Viagem à Província de Santa Catarina*, de Auguste de Saint-Hilaire (1936).

Fundamentação teórica

Compreendendo o perfil leitor do ensino médio

No primeiro momento, com o objetivo de conhecer o perfil leitor dos estudantes com que o projeto do Pibid trabalharia, foi

elaborado pelos bolsistas, em 2012, um questionário com 26 questões, que variavam entre abertas e fechadas, para 95 estudantes do 1.º e do 2.º ano do ensino médio da Escola de Educação Básica Professor João Martins Veras, com as finalidades de fazer o levantamento das práticas leitoras dos alunos e contribuir com atividades escolares que possibilitassem o desenvolvimento de indivíduos participantes e críticos.

Antes da entrega do questionário, foram dadas instruções de como responder às questões, e pediu-se para que ninguém se identificasse, nem se preocupasse com as respostas dos colegas.

Segundo os resultados obtidos na tabulação das questões, 29% dos alunos afirmaram que leem para aprender, e 28% o fazem por prazer. Ademais, 29% dos alunos costumam acessar redes sociais e, entre eles, 26% trocam mensagens eletrônicas com regularidade. Quando perguntados sobre quantas vezes por mês procuram emprestar livros na biblioteca, 43 alunos responderam que nunca fazem empréstimos, e a maioria também disse que não apresenta nenhuma dificuldade para interpretar textos, embora tenha dificuldade para organizar suas ideias e encontrar palavras compatíveis com o texto. Outro dado significativo é que 44% dos alunos leem em média três livros por ano, e 79% possuem internet em casa, acessando-a diariamente e realizando suas pesquisas em ambientes eletrônicos.

Após a tabulação desses dados, sob a supervisão da professora Regina Back Cavassin, foi coletado material significativo para elaborar miniprojetos na escola parceira e trabalhar com as turmas estudadas, que compõem o 2.º e o 3.º ano.

Letramento, gênero e interdisciplinaridade

nas práticas escolares

As práticas sociais de leitura e escrita são essenciais para o desenvolvimento de indivíduos letrados. A escola, como principal

mediadora desse processo, deve criar ambientes e propor atividades que estimulem esse estado. Soares (2006) discute essas relações, nas quais diferencia esses dois termos, tanto confundidos em nossa sociedade:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e da escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 2006, p. 36).

A escola precisa fazer com que o aluno se aproprie da leitura e da escrita e, além de letrá-lo, desenvolver seus níveis de letramento. Kleiman (2005, p. 10) afirma:

Uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura.

Em relação ao trabalho com o gênero, é importante ir além da identificação de suas características, buscando problematizar e

expandir conhecimentos e ideias que abram novas possibilidades de escrita. Nesse sentido, Silva (2012) informa que o que ocorre muitas vezes na sala de aula é a aplicação de alguns aspectos da teoria dos gêneros – especialmente em sua estrutura – e, por conseguinte, desligada das práticas sociais, dificultando a construção de conhecimentos e sentidos do gênero estudado. A esse respeito, Schneuwly e Dolz (1999, p. 10) afirmam:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros.

Considerando essa perspectiva, foi escolhida para o projeto aplicado às turmas de 3.º ano a obra *Viagem à Província de Santa Catarina*, de Auguste de Saint-Hilaire (1936), por suscitar discussões pertinentes a tópicos contemporâneos na comparação com a visão que Saint-Hilaire tem de Santa Catarina, facilitando a aproximação do conteúdo à realidade dos estudantes. Para compreender as dimensões dessa obra, foi utilizado o artigo “A perspectiva científica da literatura de viagem do século XIX: Auguste de Saint-Hilaire” (ECKARDT, 2009), o qual explica a relação entre a abertura dos portos brasileiros no século XIX, por causa do aumento de viajantes estrangeiros no país, e seus relatos de experiências. Eckardt (2009) divide o gênero literatura de viagem em duas correntes: uma de cunho objetivo/científico e outra de cunho subjetivo, classificando Saint-Hilaire no primeiro. Nessa ótica, Kury (2003) demonstra a importância, na historiografia, desse autor entre os relatos de viajantes do período por causa da sua descrição de vários pontos do Brasil, abrangendo minuciosamente diversas áreas de conhecimento

científico, desde a botânica e biologia, áreas de atuação de Saint-Hilaire, até os aspectos sócio-históricos, políticos, econômicos e geográficos das regiões visitadas.

Sob o aspecto da interdisciplinaridade, faz-se necessário entender sua conceituação no ensino atual. Como informa Fortes (2013):

A polissemia da noção de interdisciplinaridade, por outro lado, reserva a cada iniciativa interdisciplinar seu estatuto próprio de entendimento teórico-prático, ainda que haja o consenso entre os estudiosos da mesma de que se trata de desfragmentar o saber, ou seja, fazer com que as disciplinas dialoguem entre si a fim de que se perceba a unidade na diversidade dos conhecimentos, tanto em nível de pesquisas científicas quanto nas relações pedagógicas em sala de aula.

Trabalhar a questão dos gêneros no ensino médio com o objetivo de mostrar as formas de letramento em diversas disciplinas, relacionando-as além da grade curricular, faz com que o estudante reflita e seja capaz de visualizar o letramento em situações comuns, dentro e fora da sala de aula, cabendo à escola enquanto instituição fundadora introduzir esse tema, assim como afirma Kleiman (2007, p. 4):

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos

letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Levando-se em conta as múltiplas áreas do conhecimento intrinsecamente interligadas, a obra de Saint-Hilaire (1936) é particularmente útil no trabalho com a interdisciplinaridade, por permitir análises diversificadas ao mesmo tempo em que demonstra a ligação entre os segmentos científicos.

Metodologia

O projeto foi aplicado em duas turmas de 3.º ano do ensino médio, utilizando como base *Viagem à Província de Santa Catarina*, de Auguste de Saint-Hilaire (1936). O uso desse livro justificou-se em função de permitir uma discussão e reflexão sobre diversas perspectivas científicas, tais como histórica, biológica e geográfica, ao mesmo tempo em que introduziu a literatura de viagem aos estudantes, gênero esse mais raro de ser trabalhado em ambiente escolar e que possui semelhanças com o relato. Também se optou pela obra por ela estar disponível *online* no *site* da Brasileira Digital, mantido pela Universidade de São Paulo (USP), o que facilitou o acesso ao material e a sua leitura, pois, como abordado anteriormente, se verificou pelo questionário que a grande maioria dos alunos tem acesso à internet e realiza suas principais leituras por ela.

O projeto dividiu-se em cinco etapas. Primeiramente, os pibidianos realizaram uma série de apresentações sobre o autor, período em que escreveu a sua obra e aspectos desta, sem mencionar, entretanto, as características do gênero, que deveriam ser percebidas pelos próprios estudantes em sua leitura. Também se explicou sobre como montar uma apresentação em PowerPoint em formato acadêmico, pois foi observada pelos pibidianos ausência de critérios e de organização por parte dos estudantes no uso dessa ferramenta.

Na segunda etapa, foram montados grupos de quatro ou cinco alunos para a leitura do livro, com divisão dos capítulos entre os grupos. Para cada capítulo, foi selecionado um aspecto, entre história, biologia e geografia, para ser trabalhado com mais aprofundamento, visando à inter-relação entre as disciplinas, um ponto que muitas vezes não fica claro para os estudantes no sistema estrutural escolar. Nesse sentido, os professores dessas disciplinas também fizeram a leitura do livro, para auxiliar os estudantes no desenvolvimento do trabalho. Foi separado um dia para a ida à sala de informática, com os objetivos de pesquisar referências para os temas trabalhados, acessar a obra do autor e iniciar a montagem das apresentações. Para que os alunos tivessem a possibilidade de entrar em contato e tirar suas dúvidas com os pibidianos quanto à montagem das apresentações, foram criados grupos de *e-mail* para cada turma.

Na terceira etapa, houve as apresentações no anfiteatro. A quarta etapa consistiu em um debate com a intenção de discutir as características do gênero e o conteúdo da obra, facilitando a sistematização das informações para a próxima e última etapa: a escrita de um texto dissertativo-argumentativo comparando a Santa Catarina do século XIX descrita no livro com a Santa Catarina do século XXI.

Percebeu-se que nas duas primeiras etapas se viram poucas questões e dúvidas por parte dos alunos, o que levou os pibidianos à conclusão de que o conteúdo abordado e o método do trabalho tinham sido compreendidos pelos estudantes. Foram também poucos os que aceitaram o convite do grupo de *e-mail*. Todavia, a terceira etapa demonstrou ausência de preparação por parte dos educandos, pois não seguiram as instruções previamente estabelecidas pelos pibidianos, tiveram problemas com as datas estabelecidas e alguns grupos simplesmente não apresentaram o que lhes foi proposto. Também demonstraram pouca compreensão do capítulo estudado, apenas reproduzindo o conteúdo sem realizar uma análise crítica

aprofundada dos aspectos trazidos pelo autor, especialmente no que tange à visão dele sobre a sociedade catarinense da época. Ainda assim, a grande maioria foi capaz de seguir as etapas do modelo de apresentação acadêmico, que consistia na divisão entre título, introdução, objetivos, desenvolvimento, conclusão e referências, embora alguns não tenham elaborado todos esses aspectos.

A quarta etapa originalmente tinha sido preparada para a discussão sobre as características do gênero literatura de viagem, mas teve de ser expandida para incluir e instigar discussões críticas sobre a obra, especialmente comparações com a realidade atual, em vista dos problemas ocorridos durante as apresentações. Notou-se que os estudantes foram capazes de compreender os elementos constituintes desse gênero e conseguiram criar uma opinião sobre a obra lida, além de somente se focarem no conteúdo, como faziam anteriormente.

Na última etapa, que visava à síntese crítica de todo o conteúdo estudado, os alunos tiveram uma semana para buscar fontes e desenvolver suas dissertações, entretanto poucos utilizaram esse tempo para tal atividade, sendo necessário que a escrita fosse realizada em apenas uma aula de 45 minutos.

Resultados e discussão

A seguir se têm alguns trechos dos textos escritos e considerações a respeito deles. Os trechos estão exibidos da forma como os alunos os escreveram, sem nenhuma interferência ou modificação na pontuação e/ou gramática.

As mulheres chegaram ao século XXI com a sensação de terem conquistado muitos direitos, e certamente, ainda têm muito o que conquistar nos séculos que tem por vir. Uma forma para isso acontecer é as mulheres se mostrando para o mundo, mostrando que podem sim exercer as mesmas funções que os

homens, com a mesma eficiência que os mesmos.

Ainda hoje há julgamentos de como as pessoas se vestem e agem, não somente de país para país, mas sim de estilo para estilo. Não há uma solução mágica para acabar com esse problema, somente cada um de nós sabermos respeitar e aceitar uns aos outros.

O autor julgava comparando o que via à Europa, enriquecia detalhes, no entanto não se deve gerar um pre conceito, nem julgar um povo ou cultura sem antes conhecer a realidade do lugar. Tudo está em constante devir e é desnecessário minimizar as pessoas.

É possível perceber que os estudantes foram capazes de comparar de modo crítico a realidade exposta no livro com a realidade que observam no seu cotidiano, particularmente a relação da mulher, por ser um aspecto que o autor salienta em diversos momentos de sua obra e que possibilita uma análise sócio-histórica e cultural mais fácil de ser abordada. Nota-se também a comparação entre Brasil e Europa estabelecida por alguns nesse ponto, pois constataram uma visão culturalmente situada do autor.

Ao mesmo tempo, outros assuntos polêmicos e de fácil abordagem são o racismo e a escravidão, que, embora mascarados pelo autor, após debate em sala de aula os alunos foram capazes de interpretar além dos dados diretos fornecidos no texto: “Auguste se diz uma pessoa que não fazia acepção de pessoas e que não era à favor da escravidão, mas não é isso que nos mostra através de suas viagens, demonstrando muitas críticas e até racismo de uma forma mais descreta”.

Nas entre linhas ele (Saint-Hilaire) deixava claro sua preferência pelas pessoas de origem de seu país, porque eram mais sofisticados até mesmo os

camponeses, pois os trabalhadores da roça da cidade de Desterro se vestiam mal e não se adequavam ao padrão de vestimenta de suas próprias mulheres.

Quanto a outros quesitos, observa-se a capacidade de alguns de encadear ideias para alcançar uma conclusão lógica, assim como a compreensão de certas características do gênero, de maneira especial a tentativa de neutralidade científica de Saint-Hilaire e as descrições longas e detalhadas de cada elemento que ele encontrava em sua viagem: “Hoje sua fauna (de São Francisco) não mudou muito, mas antigamente os animais tinham mais liberdade do que hoje, porque atualmente a população cresceu, com isso o espaço dos animais acabaram diminuindo”.

Realmente, a obra trata sobre o provincialismo de uma forma inusitada, fazendo com que pensemos em diversos fatos que ainda presenciemos hoje. Ao certo, é importante conhecer e estudar um pouco do que se passava, na província. De fato, a obra faz-nos refletir acerca do passado, e com certeza, agradecer pelo futuro.

Com base na escrita dos alunos, viram-se certas dificuldades no que se refere à concordância verbal e pontuação, parcialmente afetadas pela rapidez com que os textos dissertativos foram escritos, mas que afetam o entendimento e a clareza das posições e ideias que tentam trazer.

Considerações finais

O projeto havia sido dividido anteriormente em várias etapas e reavaliado diversas vezes para que não houvesse possíveis erros de interpretação ou confusão por parte dos alunos do 3.º ano da Escola de Educação Básica Professor João Martins Veras, principalmente porque foi utilizada a interdisciplinaridade – processo com que não

estão acostumados –, de modo a prepará-los para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que faz uso dela, além de integrar vários outros docentes na proposta educativa, tais como os professores de Biologia, História e Geografia.

Ao preparar as intervenções, a expectativa era que os alunos conseguissem ler e compreender, realizar pesquisas, analisar contextos (sociais, históricos, regionais), fazer comparações críticas e visualizar mais claramente como uma disciplina está interligada à outra.

Apesar de um longo processo de planejamento e mais tarde de explicação em sala de aula, a maior parte dos estudantes não aceitou o convite para o grupo de *e-mails*, a principal ferramenta disponibilizada para o contato fora da escola e para discussão do desenvolvimento do estudo, o que pode significar algo contrário do que se revelou no questionário previamente aplicado sobre o acesso à internet, ou simplesmente significa que houve falta de interesse dos alunos no desenvolvimento do trabalho e, por conseguinte, em participar ativamente de todo o projeto aplicado. Sendo assim, nem todos os estudantes conseguiram tirar proveito da proposta oferecida pelos pibidianos, já que as etapas não eram realizadas anteriormente em suas casas como aconselhado, e sim no momento da aula, restando pouco tempo para analisar profundamente ou ainda debater opiniões.

Mesmo com esses imprevistos, o projeto foi realizado por completo, em todas as suas etapas, e ao final os estudantes puderam reavaliar as primeiras impressões que tiveram ao ler os trechos da obra, debater e fazer uma síntese crítica do conteúdo aplicado, de modo que saíssem da zona de conforto, isto é, da repetição e reprodução de ideias, para caminhar em direção a uma visão mais crítica e consciente do seu redor, por meio da expansão de suas leituras.

Referências

ECKARDT, I. A perspectiva científica da literatura de viagem do século XIX: Auguste de Saint-Hilaire. **Estação Literária**, v. 4, p. 72-85, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL4Art7.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

FORTES, C. C. **Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor**. Disponível em: <<http://www3.mg.senac.br/NR/rdonlyres/3dswloqeyjkbfxkjpbgehjepnlzyl4r3inoxahewtpql7drvx7t5hhxkic/Interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 4 nov. 2013.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Editora da Unicamp, 2005.

KURY, L. Auguste de Saint-Hilaire, viajante exemplar. **Intellectus**, ano II, n. 1, p. 1-11, 2003. Disponível em: <<http://www.intellectus.uerj.br/Textos/Ano2n1/Texto%20de%20%20Lorelai%20Kury.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

SAINT-HILAIRE, A. de. **Viagem à província de Santa Catarina (1820)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. Disponível em: <<http://www.brasiliana.com.br/obras/viagem-a-provincia-de-santa-catarina-1820>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 5-16, 1999.

SILVA, L. H. O. da. Gêneros textuais na escola: entre teorizações e práticas na formação do professor. *In*: SILVA, W. R. (Org.).

Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado de licenciatura. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 83-108.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

O concreto no virtual: letramento digital por meio da poesia concreta no bloco de notas¹

Nicole de Medeiros Barcelos²

Marly Krüger de Pesce³

Resumo: O presente trabalho é resultado de um projeto fomentado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) realizado em 2016, com estudantes do 3.º ano do ensino médio de uma escola da rede pública estadual de Santa Catarina, na disciplina de Língua Portuguesa. Visando ao fomento do senso crítico dos estudantes por meio de práticas de letramento digital no gênero poema concreto na plataforma bloco de notas, os alunos foram levados a refletir acerca das manifestações discursivas nos muitos textos que circulam na esfera social, realizando à guisa de síntese a criação literária de um poema concreto crítico em suporte digital. Assim, partiu-se do princípio de que os fenômenos da era digital modificam as maneiras de ler do indivíduo, tal qual propõe Soares (2002), e, por conseguinte, os modos como tal indivíduo se relaciona e enxerga o mundo, conforme Jordão (2007). Esses fenômenos também são de onde surgem novas formas de ler e interagir com a realidade – e de saber fazê-lo – e a premissa da multiplicidade de letramentos e, particularmente, do letramento digital. Acreditando que a constituição do sujeito se dá na e pela linguagem e que para sua participação em sociedade se faz necessário que domine os meios com o qual fazê-lo, em uma sociedade digital é essencial que o cidadão saiba olhar criticamente para a realidade e atuar sobre ela. Isso se faz possível mediante a criação de poemas concretos em meio

1 Artigo publicado previamente nos anais do XIII Congresso Nacional de Educação, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) em 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24242_12689.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

2 Graduanda em Letras e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade da Região de Joinville (Univille), subprojeto de Letras.

3 Professora do curso de Letras da Univille. Coordenadora do subprojeto de Língua Portuguesa do Pibid.

digital, que configuram espaços de expressão democráticos para o posicionamento no mundo. Assim, pode-se perceber, no curso deste projeto, a desconstrução da noção única de poema estruturado em moldes tradicionais, apresentando o poema concreto como veículo possível para a efetiva comunicação dos indivíduos na plataforma digital e para sua decorrente ação cidadã.

Palavras-chave: letramento digital; letramento crítico; poesia concreta.

Introdução

O ser humano é um ser social. Ele modifica e é modificado por meio de suas interações com aquilo e aqueles que o cercam, constituindo-se como sujeito (e agente) sócio-histórico de seu tempo e de sua realidade. Sua interpelação com o mundo e com o outro é mediada na e pela linguagem.

A linguagem é categorizadora desse mundo. Como atividade simbólica, a prática linguística ordena a realidade ao criar palavras, originando assim conceitos que a organizam. Instauram-se pela linguagem representações de mundo daqueles que a utilizam, impregnando-a de sua cultura e construindo seus próprios sentidos.

Em sociedades predominantemente grafocêntricas, como são as ocidentais na contemporaneidade, o sujeito relaciona-se e insere-se em diversas situações sociais sobretudo mediante o sistema simbólico da linguagem verbal escrita. Hoje, porém, mais do que simplesmente uma “cultura letrada”, o que se registra é o que Marcuschi (2005) chama de “cultura eletrônica”, haja vista o imbricamento da atividade linguística com as mídias virtuais na atual “era digital”.

Essa cultura eletrônica proporciona diferentes maneiras de representar e categorizar o mundo, modificando a própria forma

como os indivíduos se relacionam entre si e com a sua realidade, tendo em conta que, tomada a língua como discurso, a mudança em seu uso implica uma mudança no eixo da criação dos sentidos e, conseqüentemente, na realidade e na virtualidade que cada sujeito cria a partir do olhar que tem sobre os fatos do mundo.

Emergem desse cenário diversos gêneros textuais, maneiras de comunicar situadas nesse contexto discursivo. Para que um indivíduo possa efetivamente se inserir em comunidades discursivas digitais, é necessário que domine esses gêneros – que esteja *letrado* para tal. Surge assim a noção de letramento situado, conforme Barton e Hamilton (2000); trata-se do letramento digital.

A escola, como um dos espaços em que circulam sujeitos que se inserem em diversas práticas dessa natureza, também tem sua prática afetada por essa mudança. Afinal, as tecnologias digitais permitem que o aprendiz tenha acesso aos meios para letrar-se sobre o que for. É preciso que ele saiba como fazê-lo, no entanto, e a figura do professor é a do sujeito que media essa relação.

Partindo da proposta de trabalho com essa forma de letramento, adotada pelo subprojeto de Letras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de uma universidade do norte de Santa Catarina, o projeto presentemente discutido visou promover reflexões acerca das práticas de letramento em ambiente digital, a fim de fomentar o senso crítico de estudantes do 3.º ano do ensino médio mediante a crítica social em poemas concretos produzidos e socializados em uma rede social.

As atividades foram realizadas no primeiro semestre do ano de 2016, em uma escola de educação básica da rede estadual catarinense.

Letramento digital na escola: algumas considerações

A tela, como um largo espaço de construção de sentidos sincrônico, portátil, rico em hipertextos e informação para a inserção do sujeito, modifica as formas de interação entre “escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento” (SOARES, 2002). Segundo Jordão (2007), ela altera tão profundamente os procedimentos interpretativos dos indivíduos que a usam que hoje mesmo aqueles que não têm contato com essas formas de tecnologia se veem afetados pelas mudanças instituídas pela relação com o virtual – a inserção de certas palavras no vocabulário corrente como *curtir*, por exemplo, é sintomática desse tipo de mudança.

Podemos dizer que os gêneros textuais são frutos de complexas relações entre um meio, um uso e a linguagem. No presente caso, o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações interpessoais face a face. E a linguagem concorre aqui com ênfases deslocadas em relação ao que conhecemos em outros contextos de uso (MARCUSCHI, 2005, p. 20).

Saber utilizar esses gêneros textuais digitais nas ditas complexas relações desse contexto é determinante para a inserção dos sujeitos nas situações sociais que ali se concretizam. Ou seja, sua participação na sociedade depende do domínio dessas práticas, tal qual em qualquer outro tipo de letramento – adotada a perspectiva da multiplicidade de letramentos, como visto em Street (2010) e Barton e Hamilton (2000).

Denominado de letramento digital, esse dito “domínio” consiste em “certo estado ou condição que adquirem os que se

apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151). Em uma sociedade cada vez mais intrincada com as práticas em meio digital, de acordo com Ribeiro (2011, p. 85), “pode-se perceber, na atualidade, uma dependência total do homem em relação à máquina e à tecnologia para sobreviver”. Logo, ser letrado digitalmente faz-se crucial para, também, a participação cidadã desse sujeito em sua realidade, posando como modificador desta.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular propõe:

A escola precisa, assim, comprometer-se com essa variedade de linguagens que se apresenta na TV, nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tomando-as objetos de estudo a que os estudantes têm direito. As crianças, adolescentes e jovens, mesmo os que ainda não dispõem de acesso a novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se imersos em práticas nas quais são utilizados computadores, caixas-eletrônicas, celulares, entre outros suportes, cujos usos exigem conhecimentos próprios, inclusive para criticá-los. Por julgar os letramentos digital e midiático relevantes para a cidadania e para a atuação crítica na vida social, eles são considerados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como direitos a serem assegurados em vários objetivos de aprendizagem, não apenas do componente Língua Portuguesa, mas também dos demais componentes curriculares (BRASIL, 2016, p. 87-88).

Supostos nativos digitais¹, os estudantes que chegam aos bancos escolares e os deixam precisam assim dominar tais práticas para o pleno exercício de sua cidadania. Embora tenham crescido em meio a essas práticas, o que se percebe é que muitos desses sujeitos não dominam diversos gêneros digitais, como *e-mails* e *blogs*, ou mesmo alguns procedimentos e recursos de aparelhos e plataformas. No projeto analisado neste relato, certos estudantes encontraram dificuldades em postar imagens em uma página do Facebook, por exemplo.

Assim, cabe à escola promover eventos de letramento que possibilitem o letramento digital que se adapte à linguagem que seu aluno conhece e que explique as possibilidades que as tecnologias da era digital oferecem para a sua interação com o mundo. É nessa perspectiva que trabalha o projeto do Pibid de uma universidade da região norte de Santa Catarina e em que se inseriu o projeto descrito a seguir.

O concreto no virtual: a poesia concreta em meio digital como espaço de expressão

Como dito, com a tela, surgem diferentes espaços de construção de sentido e inúmeras formas de ler o texto e o mundo. Conforme Rojo (2013, p. 20), “o novo suporte do texto [a tela do computador] permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro”. Tais relações com os textos começaram a se dar principalmente a partir da década de 1990 e dos anos 2000; os traços que com elas ganham força, porém, já permeavam as práticas simbólicas das sociedades “globalizadas” por volta dos anos 1950, com as TVs e jornais, que instituíram uma cultura visual que

1 Termo cunhado por Prensky (2001) que compreende os sujeitos nascidos na era digital como “falantes” da “linguagem digital”. O autor opõe os nativos digitais aos imigrantes digitais, aqueles que não nasceram inseridos em meio digital e que têm dificuldades em se “adaptar” a essas práticas sociais digitais. Ele assim critica a diferença entre as linguagens faladas por discentes e docentes na escola.

se mesclaria às práticas escritas da virtualidade para criar práticas discursivas intersemióticas.

Precusores desse movimento intersemiótico que se concretizaria no computador, os concretistas propunham nessa mesma época a quebra com a tradição poética mediante a substituição da estrutura frásica, peculiar ao verso, por estruturas nominais, focando-se nas palavras e em seu formato, no som, no significado e na plasticidade (reflexos desse movimento “cibernético”, digitalizado, multimodal que ganhava forças). Bosi (2013, p. 510, grifos do autor) bem denota:

Os poetas concretos entendem levar às últimas consequências certos processos estruturais que marcam o futurismo (italiano e russo), o dadaísmo e, em parte, o surrealismo, ao menos no que este significa de exaltação do imaginário e do inventivo no *fazer* poético. *São processos que visam a atingir e a explorar as camadas materiais do significante* (o som, a letra impressa, a linha, a superfície da página; eventualmente, a cor, a massa) e, por isso, levam a rejeitar toda concepção que esgote nos *temas* ou na realidade psíquica do emissor o interesse e a valia da obra.

Trabalhando diretamente com as faces semântica, sintática, léxica, morfológica, fonética e topográfica (BOSI, 2013, p. 511) da palavra, os poetas concretos utilizavam os recursos disponíveis em seu momento histórico para criar sentidos diferentes, interpretações distintas sobre a realidade ao levar a palavra aos seus limites.

Augusto de Campos, um dos precusores do concretismo, que se manteve produtivo mesmo depois do fim do movimento, em 1967, declarou na abertura do CD-ROM intitulado *Clip-Poemas*, lançado com seu último livro de poemas, chamado *Não*, que

desde que, no início da década de [19]90, pude pôr a mão num computador pessoal, percebi que as práticas poéticas em que me envolvera, enfatizando a materialidade das palavras e suas inter-relações com os signos não verbais, tinham tudo a ver com o computador (CAMPOS, 2003 *apud* CARVALHO, 2007, p. 58).

Assim surgiu a proposta de trabalho com a poesia concreta em ambiente digital. O acesso popularizado a mídias digitais permite o uso de uma série de recursos para a criação e socialização de conteúdos, oportunizando o efetivo posicionamento do sujeito no seu e em outros meios sociais, virtual e até mesmo presencialmente. Esse acesso e tal possibilidade de criação, porém, criam uma enxurrada de informações que precisam ser filtradas de maneira crítica – o que é possível pelo letramento dos usuários dessas redes de comunicação. Haja vista o concretismo, para além do experimentalismo pelo experimentalismo, ter proposto a ruptura, a quebra, a criação de significados distintos (não legitimados, por vezes), mediante a manifestação simbólica, jamais desprendida de seu contexto sócio-histórico, ele configura um espaço oportuno para a crítica daquilo que está posto. E o foi. Bosi (2013, p. 516) atenta:

Não é difícil reconhecer nos poemas concretos o universo referencial que a sua estrutura propõe comunicar: aspectos da sociedade contemporânea, assentada no regime capitalista e na burocracia, e satura de objetos mercáveis, de imagens de propaganda, de erotismo e sentimentalismo comerciais, de lugares-comuns díspares que entravam a linguagem amenizando-lhe o tônus crítico e criador.

Metodologia

Tendo em vista a proposta de letramento digital e as possibilidades oferecidas pelo gênero poema concreto, buscou-se com este projeto, em primeiro lugar, o fomento do senso crítico dos estudantes por meio de práticas de letramento no gênero poesia concreta na plataforma digital. As atividades desenvolvidas em direção a esse objetivo foram realizadas por intermédio da parceria entre a coordenadora de área, três bolsistas de Letras e a professora supervisora do colégio, todas vinculadas ao Pibid, na disciplina de Língua Portuguesa. Os estudantes em questão eram de três turmas de 3.º ano do ensino médio de uma escola de educação básica da rede estadual catarinense, totalizando um *corpus* de aproximadamente 60 indivíduos.

Com vistas à sensibilização para a reflexão sobre crítica e poesia concreta, buscou-se, no momento inicial, introduzir o movimento concretista e suas raízes históricas, por exemplos projetados no aparelho televisor da sala de vídeo da escola e discussões. O primeiro poema concreto apresentado foi “Não” (CAMPOS, 2003), do livro homônimo de Augusto de Campos, que põe em xeque o que “não” é poesia. Embora já conhecessem o movimento literário de suas vivências escolares anteriores, como o disseram, grande parte dos alunos foi categórica ao afirmar que o poema visto não era poesia. Segundo eles, “poesia” (e não “poema”, o gênero) deveria ter versos e rimas e falar sobre os sentimentos do eu lírico – uma tônica em todas as três turmas.

A mediação progrediu na direção de, primeiramente, esclarecer que poesia não é apenas lírica, ou seja, em forma de poema – que é um “tipo de texto”, um gênero. Etimologicamente, poesia indica todo fazer artístico, lírico, épico ou dramático, ou seja, qualquer criação literária (D’ONOFRIO, 1995). Logo, não é necessário haver verso, rima, ou traços dos poemas líricos tradicionais no que se compreende no todo da poesia. Nesse sentido, procurou-se também explicar que os poemas tampouco precisam ter tais características, como é o caso

dos poemas surgidos no concretismo. Isso faz notar, no entanto, que mesmo ao final de sua trajetória nos bancos escolares, muitos alunos acreditavam em certas formas monolíticas do gênero lírico e do fazer poético próprias a certos movimentos literários – principalmente os mais tradicionais e legitimados –, além da compreensão enviesada sobre o que é “poético”, o que pode sugerir que, embora tenham tido contato com outras formas de poema, não haviam se apropriado delas de igual maneira.

Depois desse momento, foram apresentadas algumas características particulares dos poemas concretos e, então, exemplos de seus expoentes mais conhecidos, como o já mencionado Augusto de Campos, seu irmão Haroldo de Campos, Décio Pignatari, José Lino Grünwald e Ronaldo Azeredo, e também herdeiros desse movimento, como José Paulo Paes e Paulo Leminski. Ainda, foram trazidas personalidades contemporâneas que produzem poemas com traços concretos na internet, como Pedro Gabriel, da página no Facebook “Eu me chamo Antônio”, e a jovem que assina como “Monospaces”, na página do Facebook de mesmo nome.

Todos esses poemas foram discutidos e interpretados com os estudantes, para que compreendessem e se familiarizassem com essa manifestação literária. Os alunos puderam perceber traços como a plasticidade das palavras, os formatos, as cores e o movimento dos poemas, todos contribuindo para a construção de sentidos e significados de maneira simbólica, alguns com críticas sociais mais ou menos explícitas. O choque inicial, ao curso dessa discussão, foi sendo dissolvido à medida que os alunos passavam a ter mais clareza da proposta dos poemas.

Passado esse momento inicial, propôs-se sensibilizar os alunos para uma leitura crítica dos vários textos que constituem seu cotidiano. Nesse sentido, segundo Jordão (2007, p. 24):

O letramento crítico, então, apresenta-se como uma alternativa para ressaltar aos nossos olhos a multiplicidade de maneiras de construir sentidos e entender o mundo, as relações de poder que se estabelecem entre elas, a produtividade dos confrontos decorrentes de tais relações, e a necessidade de especular sobre o que possibilita a existência de cada uma das perspectivas, bem como quais podem ser suas conseqüências no mundo. Abordar a aprendizagem por tal viés significa pensar no mundo “multimodalmente”, ou seja, considerar a diversidade de maneira crítica, percebendo nela a potencialidade construtiva e destrutiva dos confrontos entre diferentes visões de mundo.

Assim, com base na concepção de Fairclough (2001), discurso é a língua em uso, contribuindo para a construção de realidades e identidades sociais, de relações pessoais e de sistemas de conhecimento e crença, e tem em sua prática processos de produção, distribuição e consumo que o impregnam de traços próprios ao meio, à linguagem e aos sujeitos que o constroem. Da proposta emancipatória de sua análise crítica do discurso, buscou-se, como sugere Meurer (2005, p. 105-106, grifo do autor), “envolver os[as] alunos[as] em práticas que promovam o que Fairclough chama de *conscientização* quanto à linguagem, em especial quanto ao papel constitutivo do discurso”.

Para Meurer (2005), a análise crítica do discurso permite que os professores encorajem os estudantes a identificarem tipos de textos que precedem ou sucedem certos gêneros, como são postas em ação maneiras de ver o mundo, identidades, relações nos modos de construir e distribuir textos, refletindo assim ideologias e relações de poder de dado contexto.

Com vistas a essa conscientização sobre a linguagem e a construção de sentidos produzidos em textos (e não à introdução da teoria da análise crítica do discurso), foi proposta a leitura comparativa de quatro textos jornalísticos: dois artigos *online* contemporâneos que abordavam a questão da cultura do estupro, tema emergente da notícia então recente de um estupro coletivo no Rio de Janeiro, porém de pontos de vista diferentes; e dois textos antigos sobre a Guerra de Canudos, sendo um deles de Olavo Bilac (“Cidade Maldita”) (1996) e outro de Euclides da Cunha (“Os sertões”) (1995), também sob perspectivas distintas.

Com base em algumas perguntas motivadoras, realizou-se a discussão sobre os quatro textos lidos em mídia digital, tratando de questões como momento social, econômico e histórico da publicação, os veículos em que circulavam, seus autores e os lugares de fala desses sujeitos. Em meio a tal processo, os estudantes mostraram-se abertos ao debate, expressando suas visões acerca dos temas propostos e percebendo satisfatoriamente (e, por vezes, sem a necessidade de provocação) as nuances e intencionalidades de cada texto em relação ao seu leitor, afirmando-se assim como leitores um pouco mais críticos no que diz respeito à produção, à distribuição e ao consumo de enunciados, principalmente na atualidade. Mesmo que nem todos os alunos tenham participado da mesma maneira nesse momento, a discussão contou com diversas vozes, manifestando cada qual o seu posicionamento diante dos textos lidos.

As duas aulas seguintes foram destinadas à efetiva produção textual, ao fazer poético do poema concreto, mediante as vivências sensibilizadoras anteriores. Sendo o gênero destituído de um tema, propôs-se que os alunos se posicionassem criticamente perante a sua realidade por intermédio de suas produções, como tinham feito anteriormente, tecendo paralelos com aspectos da vida cotidiana, problemas sociais locais, regionais ou mesmo globais.

Tais aulas ocorreram na sala de informática da escola, e os alunos puderam salvar seus progressos no decorrer dessas aulas em

e-mails ou nuvens de armazenamento eletrônico. A intenção foi oportunizar o esboço da primeira versão do poema e, com o *feedback* das professoras ao longo das aulas de produção, a criação da versão final a ser entregue, como sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em sua proposta de sequência didática.

Mais do que uma possível dificuldade em criar um poema do zero, contudo, foi a dificuldade em lidar com as ferramentas disponíveis. Tratando-se de uma escola da rede pública, o sistema operacional utilizado nos computadores é o Linux Educacional, um *software open-source* que, em tese, está mais adequado às necessidades dos estudantes e professores da rede. No entanto, o sistema não é tão popular quanto o Microsoft Windows, com o qual grande parte dos alunos está familiarizado, e apresenta suas próprias particularidades, de modo que esses sujeitos apresentam dificuldades ao lidar com ele. Esse foi o embate surgido entre uma porção grande das turmas, que não conseguia escrever seus poemas apropriadamente, nem salvá-los ou mesmo encontrá-los nas pastas em que haviam sido salvos. Desses indivíduos, contudo, grande parte não teve a autonomia de buscar resolver suas dúvidas sozinhos, recorrendo imediatamente a uma das bolsistas ou à professora supervisora em busca de auxílio, na expectativa de que elas pudessem ter tais respostas – o que retoma a ideia do professor como aquele que tem as respostas e é menos emancipador, diferentemente do que propõe Freire (1996).

Por fim, na última aula foi realizada a postagem dos poemas no Facebook, na página “O concreto no virtual”, criada pelas pibidianas para esse propósito. Dessa forma, os estudantes puderam prestigiar os trabalhos dos colegas virtualmente, havendo a troca de *likes* e comentários (mesmo que escassos). Como mencionado anteriormente, alguns alunos encontraram dificuldades em postar seus poemas na página, confundindo-a com o perfil criado para a postagem, o que demonstra que, apesar de serem usuários dessa mesma rede social, alguns não a dominam plenamente.

Resultados e discussão

No tocante aos poemas criados, houve uma diversidade bastante ampla nas produções. Grande parte dos alunos tendeu à crítica política, principalmente considerado o momento histórico vivido no país no primeiro semestre de 2016, ou a críticas de outros temas correntes e polêmicos. A maioria deles pareceu compreender bastante bem de que maneira se compõe o gênero, como visto na Figura 1, em que um aluno criou um paralelo com a situação dos refugiados da Síria tentando escapar do caos de seu país pelo mar.

Figura 1 – *Refugiados*: produção de estudante

```
n n n n n
a a a a a
v v v v u
e e e e i
g g s d
a o e a
r m
e
f
u
g
i
a
d
o
s
```

Fonte: primária

No entanto, também foram registradas produções que mais parafrasearam poemas utilizados como exemplos do que se apropriaram das suas características para criar algo, como visto na Figura 2.

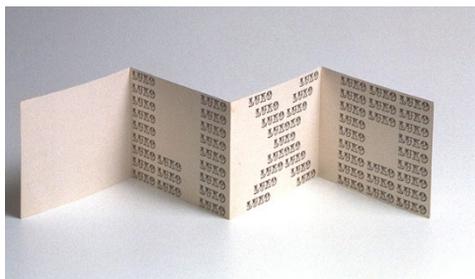
Figura 2 – Aborto: produção de estudante

vidavidavidavida	vidavidavidavida	vidavidavida	vidavidavidavida	vidavidavidavida	vidavidavida
vida	vida	vida	vida	vidavida	vida
vida	vida	vidavidavidavida	vidavidavidavida	vida	vidavidavida
vidavidavidavida	vidavidavidavida	vida	vida	vidavida	vida
vida	vida	vida	vidavidavida	vida	vidavidavida
vida	vida	vidavidavidavida	vidavidavida	vidavida	vida

Fonte: primária

Um dos estudantes traça paralelo direto com outro poema concreto: “Luxo” (Figura 3), de Augusto de Campos. Assim, embora possa ter compreendido que o fazer poético da poesia concreta não está ligado a parâmetros formais tradicionais, como verso e rima, e que ele produza sentidos a partir do “jogo” com formatos, cores e significados, por vezes tecendo uma crítica que parte da observação de uma realidade, o que esse caso demonstra é que o estudante não se apropriou inteiramente do gênero a ponto de criar um texto próprio. Pelo contrário, colou-o numa paráfrase de um exemplo apresentado, sem se dar conta de um princípio fundamental do poema concreto: a experimentação.

Figura 3 – Luxo, Augusto de Campos (1966)



Fonte: primária

Considerações finais

Como propõe Xavier (2005), hoje é preciso perceber a necessidade de, além de tornar-se “letrado alfabeticamente”, sabendo ler as palavras e o mundo em todas as suas sutilezas, também ser letrado digitalmente, ou seja, fazer-se cidadão do mundo por meio dos processos digitais. Afinal, a cultura eletrônica, da tela, tem profundos impactos na maneira como os indivíduos interagem não só com esses suportes, mas com o restante daquilo e daqueles que estão ao seu redor. Dessa forma, a escola, como parte da sociedade, precisa integrar esse processo e oportunizar aos seus alunos práticas de letramento digital, para que tais sujeitos possam se tornar cidadãos que, além de modificados pelo seu meio, também o modifiquem. Antes de mais nada, esse é um direito de todo estudante.

Nesse contexto, o poema concreto, enquanto gênero literário recuperado de um passado não muito distante, representa um interessante espaço de expressão e de análise crítica para esses sujeitos que precisam, a todo momento, posicionar-se diante do seu mundo e da sua realidade. Construir textos, sentidos e realidades por intermédio do fazer poético oportuniza um momento de criação e inserção dos sujeitos nesse espaço, tornando-se, além de leitores de si mesmos, nas palavras Proust (1995), leitores e autores de suas realidades.

Referências

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. *In*: _____; _____; IVANIC, Roz. **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres: Routledge, 2000. p. 7-14.

BILAC, Olavo. Cidadela maldita. *In*: _____. **Vossa insolência: crônicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOSI, Alfredo. A poesia concreta. *In*: _____. **História concisa da**

literatura brasileira. São Paulo: Cultrix, 2013. p. 509-517.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** proposta preliminar. Brasília: MEC, 2016.

CAMPOS, Augusto de. **Não:** poemas. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CARVALHO, Audrei Aparecida Franco de. **Poesia concreta e mídia digital: o caso Augusto de Campos.** 116f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CUNHA, Euclides da. Os sertões. *In:* _____. **Obra completa.** Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1995. v. 2.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do Texto 2:** teoria da lírica e do drama. São Paulo: Ática, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. Teoria social do discurso. *In:* _____. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. p. 89-131.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JORDÃO, Clarissa Menezes. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos de Linguística Aplicada,** Campinas, v. 1, n. 46, p. 19-29, 2007.

MASCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no

contexto da tecnologia digital. *In*: _____; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

MEURER, José L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. *In*: _____; BONNI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 81-106.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, 2001.

PROUST, Marcel. **O tempo redescoberto**. São Paulo: Globo Livros, 1995.

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. *In*: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 85-97.

ROJO, Roxane. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, p. 143-160, 2002.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 33-53.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

Pibid e educação física: uma pesquisa sobre o nível de aptidão física de alunos de uma escola de ensino médio participante do programa

Camila Mariane Deretti¹

Marcos Alexandre Martins Ribeiro²

Diogo Berndt²

Geovah Guilherme De Moura²

Thiago Camargo²

Débora Bianca Santos²

Patrícia Esther Fendrich Magri³

Resumo: A aptidão física é definida como a capacidade de realizar atividades cotidianas utilizando menor esforço (OLIVEIRA; SANTOS, 2012). No conceito de aptidão física, encontram-se vários componentes, como a capacidade aeróbia, composição corporal, flexibilidade, força, entre outros. Este trabalho objetivou identificar o nível de alguns componentes da aptidão física, como a força de membros superiores, inferiores e de flexibilidade, de alunos de uma escola de ensino médio que recebe os acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade da Região de Joinville (Univille). A coleta de dados foi realizada pelos acadêmicos participantes do programa. A amostra contou com 96 alunos com idades entre 15 e 16 anos. Os instrumentos de pesquisa foram: teste de força explosiva de membros superiores, teste de impulsão horizontal e teste de sentar e alcançar com banco de Wells. Após a coleta de dados, os resultados foram comparados com tabelas normativas disponibilizadas pelos protocolos escolhidos.

1 Professora supervisora de Educação Física do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

2 Acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade da Região de Joinville (Univille) e bolsistas do Pibid.

3 Professora do curso de Educação Física da Univille e coordenadora do subprojeto de Educação Física do Pibid.

Os alunos em sua maioria se classificaram, de acordo com os testes executados, abaixo do ideal, como, por exemplo, entre os do sexo masculino: 93% classificação média, 91% fraco e 44% ruim no quesito força de membros superiores, inferiores e flexibilidade. Em alunos do sexo feminino, os números em sua maioria foram: 73% classificação média, 98% fraco e 63% ruim, também nos quesitos força de membros superiores, inferiores e flexibilidade. Muitos são os fatores que hipoteticamente podem ter interferido para os baixos resultados obtidos, como a falta da prática de atividades físicas, por exemplo. Tais resultados demonstraram também a necessidade do desenvolvimento de estratégias que trabalhem esses componentes da aptidão física nos alunos, tornando a educação física escolar uma ferramenta no processo de desenvolvimento da aptidão física.

Palavras-chave: aptidão física; educação física escolar; ensino médio.

Introdução

Aptidão física pode ser entendida como um conjunto de qualidades que as pessoas possuem ou adquirem e que estão relacionadas com a capacidade de executar atividades físicas (CASPERSEN *et al.*, 1985 *apud* PEREIRA, 2012).

Outro conceito sobre aptidão física a considera como a capacidade que cada pessoa tem de realizar atividades físicas, que pode sofrer influência de fatores genéticos, do estado de saúde, de níveis de nutrição e da prática regular de exercícios físicos (NAHAS, 2010). Durante as aulas de Educação Física, os professores proporcionam experiências para que os alunos desenvolvam capacidades físicas, com a finalidade de contribuir para as ações futuras e sempre buscando conscientizar a importância de ter hábitos saudáveis.

Segundo a Análise de Aptidão Física Relacionada à Saúde (AFRS), um sistema de relatórios automatizados *fitness*, há duas formas básicas em que a aptidão física se manifesta como referência

principal para a questão da saúde na educação física. A primeira delas, aptidão física relacionada a habilidades, tem como objetivo viabilizar desempenhos, de acordo com as necessidades da vida cotidiana, do mundo do trabalho, dos desportos e das atividades recreativas. A segunda tendência, aptidão física relacionada à saúde, preocupa-se mais em difundir qualidades que precisam ser trabalhadas constantemente para obter o nível ideal desejado, como condicionamento aeróbio, força e resistência muscular, flexibilidade e composição corporal ideal.

Entre os elementos que compõem a aptidão física, procuramos coletar os dados das capacidades físicas de flexibilidade e força de membros superiores e inferiores de alunos do ensino médio da rede estadual de ensino.

A flexibilidade associa-se à idade e também à atividade física. Trata-se de um componente ligado à dimensão funcional motora. Conforme Guedes e Guedes (1995, p. 28), a flexibilidade “é tida como a capacidade de amplitude de uma articulação isolada ou de um grupo de articulações, quando solicitada na realização dos movimentos”.

Para avaliar a flexibilidade, ou amplitude da movimentação articular, podem ser utilizados exercícios estáticos de alongamento.

O teste de flexibilidade de Wells, também denominado de teste de sentar e alcançar, é uma medida linear e quantitativa que consiste em mensurar a distância em centímetros em relação ao ponto 0, situado ao nível da região plantar. O indivíduo permanece sentado no chão, com os joelhos estendidos, e flexiona o tronco com os membros superiores estendidos, registrando-se o maior valor alcançado ao final do movimento. Outro teste é o de arremesso de *medicine ball*, de Johnson e Nelson (1986), cujo objetivo é medir a força explosiva, ou seja, a potência de membros superiores e cintura escapular. O último protocolo a seguir consiste no de impulsão horizontal, em que o atleta fica com os pés separados e paralelos,

distantes alguns centímetros, posicionados atrás de uma linha de saída demarcada no chão com um giz. Na preparação para o salto, o atleta balança os braços para trás e flexiona os joelhos. O salto deve ser efetivado com o atleta estendendo os membros inferiores durante o movimento. Três tentativas são permitidas, e a medição é realizada da linha de saída até a primeira parte do atleta que tocou o solo. Coleta-se a melhor medida por meio de fita métrica. Em seguida, é feita a comparação com a tabela apropriada, avaliando o nível de impulsão.

A educação física escolar compromete-se com a formação integral do aluno e busca fundamentar a sua prática mediante teorias do desenvolvimento humano. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), é entendida como a área de conhecimento que insere e integra o aluno na cultura corporal do movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, emoções e afetos, de manutenção e melhora da saúde.

Em uma sociedade na qual a condição física assume papel expressivo para uma vida saudável, a realização de estudos que permitam identificar em que nível de aptidão física relacionada à saúde se encontra a população constitui um relevante trabalho de diagnóstico da aptidão física dos escolares, para a posterior intervenção. A prática de atividade física na idade escolar é necessária para estimular e assumir hábitos de vida ativa até a idade adulta, diminuindo o risco de doenças e demais fatores negativos associados ao estilo de vida sedentário.

A escola deve ser um local importante para o desenvolvimento de estratégias de educação e também para a saúde. Nesse contexto, as aulas de Educação Física, inevitavelmente, devem assumir as imprescindíveis funções de promoção da aptidão física ligada à saúde e de criação de hábitos de vida fisicamente ativo.

Metodologia

Esta pesquisa foi realizada na forma de pesquisa bibliográfica e de campo. Analisaram-se os dados de acordo com o método quantitativo de análise de dados. A amostra foi composta de 94 estudantes, 55% masculinos e 45% femininos, de três turmas de 1.º ano e duas turmas de 2.º ano do ensino médio de uma escola da rede estadual de Santa Catarina, localizada na cidade de Joinville.

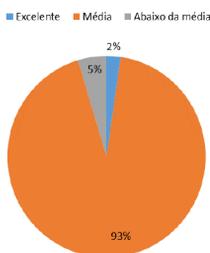
Os instrumentos utilizados para a execução dos testes foram: fita métrica, *medicine ball*, banco de Wells e giz. Os protocolos usados para a avaliação foram o teste de impulsão horizontal, de Lancetta (1988 *apud* MARINS; GIANNICHI, 1998); o teste de arremesso da *medicine ball* com ambas as mãos, de Johnson e Nelson (1986); e o teste de sentar e alcançar com o banco de Wells, proposto por Wells e Dillon (1952), seguindo a tabela normativa proposta pelo American College of Sports Medicine (ACSM, 1999).

Resultados e discussão

Objetivou-se com o estudo identificar o nível de alguns componentes da aptidão física, como a força de membros superiores e inferiores e a flexibilidade, de alunos de uma escola de ensino médio.

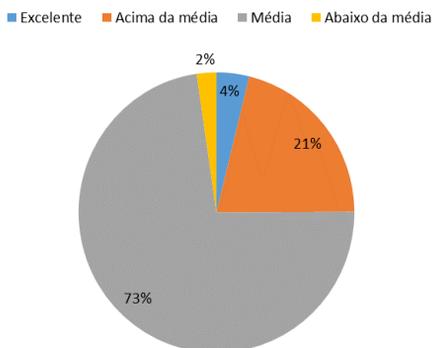
Os Gráficos 1 e 2 apresentam dados do teste de arremesso de *medicine ball*.

Gráfico 1 – Desempenho dos meninos no teste de força dos membros superiores



Fonte: Primária (2015)

Gráfico 2 – Desempenho das meninas no teste de força dos membros superiores

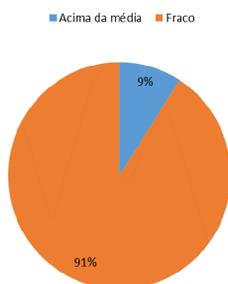


Fonte: Primária (2015)

Pôde-se observar que no componente força de membros superiores tanto meninos quanto meninas em sua maioria apresentaram desempenho na média: no masculino 93%, e no feminino 73%. Destaca-se ainda o número baixo de alunos que se enquadram abaixo da média: 5% dos meninos e 2% das meninas. No caso do gênero feminino sobressaem 21% acima da média e 4% excelente.

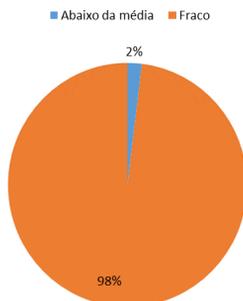
Os Gráficos 3 e 4 apontam os dados do teste de impulsão horizontal.

Gráfico 3 – Desempenho dos meninos no teste de força de membros inferiores



Fonte: Primária (2015)

Gráfico 4 – Desempenho das meninas no teste de força dos membros inferiores



Fonte: Primária (2015)

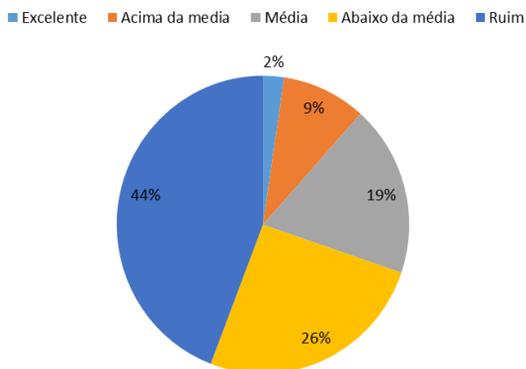
Observa-se nos gráficos que, ao contrário da força dos membros superiores, no componente força dos membros inferiores em ambos os gêneros a maioria dos alunos se enquadrou no nível fraco: 91% dos estudantes masculinos e 98% do gênero feminino. Ainda que no masculino 9% dos alunos estejam caracterizados acima da média, no feminino 2% estão abaixo da média.

Analisando os gráficos 1, 2, 3 e 4, percebeu-se que há disparidade na distribuição de força no que se refere a membros superiores e inferiores. Enquanto concernente aos membros superiores ambos os gêneros estão em sua maioria caracterizados no nível médio, quanto aos membros inferiores 91% se classificam como fraco ou abaixo da média.

Conforme Braga (2007), a capacidade física força é solicitada na maioria das atividades físicas, pois não há movimento sem que ela esteja presente. A força pode ser considerada como a principal fonte do movimento e a base de toda atividade corporal. Desse modo, a deficiência de força dos membros inferiores nos adolescentes pode ocasionar dificuldade na prática de atividades físicas e de modalidades esportivas.

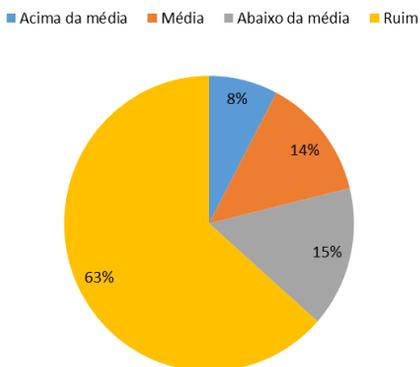
Os Gráficos 5 e 6 apresentam informações do teste de sentar e alcançar com o banco de Wells.

Gráfico 5 – Desempenho dos meninos no teste de flexibilidade



Fonte: Primária (2015)

Gráfico 6 – Desempenho das meninas no teste de flexibilidade



Fonte: Primária (2015)

Avaliando os gráficos 5 e 6, viu-se que nenhum dos grupos obteve bons números quanto à capacidade física flexibilidade. Para o gênero feminino, os dados são mais preocupantes: 63% das alunas apresentaram nível ruim, 15% abaixo da média, 14% na média e apenas 8% acima da média. No caso dos meninos, 44% estão caracterizados como ruins, 26% abaixo da média, 19% na média, 9% na média e apenas 2% excelentes.

De acordo com Dantas (2003), apesar de haver diferenças entre alongamentos e flexibilidade, o baixo nível no índice de flexibilidade dá-se pela falta da prática de alongamentos, pois o alongamento visa à manutenção dos níveis de flexibilidade obtidos e à realização dos movimentos de amplitude normal.

A flexibilidade é uma das aptidões físicas mais utilizadas durante a prática da maioria dos desportos e responsável pela execução voluntária de amplitude máxima por articulações, sem o risco de lesões (DANTAS, 2003). São inúmeros os benefícios que a flexibilidade ocasiona. Entre eles, estão: relaxamento muscular, facilitação do aperfeiçoamento das técnicas dos desportos e menor índice de lesões. Portanto, os alunos que estão caracterizados com baixo nível de flexibilidade, além de terem mais dificuldade na execução das técnicas dos esportes, estão mais propícios a desenvolverem lesões.

Considerações finais

Este trabalho propôs-se a analisar alguns componentes da aptidão física, como: força de membros inferiores, força de membros superiores e flexibilidade. Conforme a análise dos resultados alcançados pelos estudantes, percebemos que os resultados tiveram níveis abaixo dos estipulados pelos protocolos, o que pode ser justificado por várias razões: motivação para a realização dos testes, nível de atividade física, entre outros.

Portanto, por intermédio desses dados, viu-se ainda mais a importância da educação física no ambiente escolar, tendo em vista que para alguns alunos esse é o único momento da prática da atividade física e, se nesse momento ela não for bem aproveitada, esses índices só tendem a piorar.

Referências

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (ACSM). **Programa de Condicionamento Físico da ACSM**. São Paulo: Manole, 1999.

BRAGA, F. **Desenvolvimento de força em crianças e jovens nas aulas de educação física**. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12164/000624450.pdf?...1:>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DANTAS, E. H. M. **A prática da preparação física**. 5. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

GUEDES, D. P. **Manual prático para avaliação em educação física**. Barueri: Manole, 2006.

_____; GUEDES, J. E. R. P. Aptidão física relacionada à saúde de crianças e adolescentes: avaliação referenciada por critérios. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 27-38, 1995.

JOHNSON, B. L.; NELSON, J. K. **Practical measurement for evaluation in physical education**. Minneapolis: Burgess Publishing Company, 1986.

MARINS, J. C. B.; GIANNICHI, R. S. **Avaliação e prescrição de atividade física: guia prático**. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 1998.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 5. ed. Londrina: Midiograf, 2010.

OLIVEIRA, R. R.; SANTOS, M. G. Componentes da aptidão física relacionado à saúde. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 17, p. 4, 2012.

PEREIRA, C. H. **Aptidão física relacionada à saúde, qualidade de vida e inclusão social de adolescentes participantes das vilas olímpicas de Fortaleza, Ceará**. Dissertação (Mestrado em Educação Física)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/11205>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

WELLS, K. F.; DILLON, E. K. The sit and reach: a test of back and leg flexibility. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Washington, v. 23, p. 115-118, 1952.

Podcast: um suporte para vozes silenciadas

Nicole de Medeiros Barcelos¹

Resumo: O presente trabalho é resultado de um projeto fomentado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) realizado com estudantes do 3.º ano do ensino médio de uma escola da rede pública estadual de Santa Catarina. Diante da latente necessidade da integração das práticas de leitura e escrita em meio a uma sociedade fortemente engajada na esfera digital e visando à proposta com que trabalha o programa na instituição de origem – letramento digital –, o projeto objetivou a promoção da prática de atividades de linguagem no ambiente discursivo midiático digital pelo veículo Podcast, com o intuito da apropriação dos gêneros discursivos (orais e escritos) envolvidos nesse processo, paralelamente àquilo trabalhado nos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Em meio a esse percurso, buscou-se articular a discussão e reflexão sobre o texto escrito e oral presente no Podcast, haja vista questões como interlocução, público-alvo, direitos autorais (*copyright*) e responsabilidade de produção de conteúdo para a internet. Assim, quis-se oportunizar a aproximação entre aprendiz, escola e plataforma digital, sendo a última ferramenta midiática interventora, em que o estudante não só figuraria como sujeito passivo de tal intervenção, mas também seria ativo nela. Para tal, uma espécie de oficina foi feita com os estudantes do 3.º ano do ensino médio. No primeiro momento, os alunos foram instigados a identificar o gênero em questão sem terem sido apresentados a ele. Posteriormente, foram introduzidos ao gênero, bem como aos ambientes em que ele circula e os elementos verbais e não verbais que o compõem. Essa introdução foi feita pelo próprio gênero e por tais espaços, permeada pela discussão. Após essa fase, de familiarização com o gênero, os aprendizes percorreram todo o passo a passo de que

¹ Acadêmica do curso de Letras pela Universidade da Região de Joinville (Univille) e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

compõe a produção de um episódio de Podcast, em seus elementos escritos e orais, culminando na etapa final: a efetiva criação de um programa enquadrado nesse gênero. Diante da produção desses sujeitos, percebeu-se, de maneira geral, a ampla compreensão do gênero, em contraste ao quase unânime estranhamento existente entre os estudantes no momento anterior à realização do projeto. Logo, foi possível a construção de certo domínio sobre um veículo midiático digital que permite com que as vozes desses estudantes, muitas vezes apagadas, sejam ouvidas.

Palavras-chave: letramento digital; gêneros do discurso; Podcast.

Introdução

É sabido que, para a efetiva inserção do indivíduo nas práticas sociais correntes, não basta que ele apenas decifre, decodifique a língua, mas que compreenda para que serve esse código e saiba como, quando e com quem usá-lo. Não se trata, pois, de apenas uma questão de alfabetização, porém também de um tema tocante ao letramento. Se cada momento, cada grupo, cada espaço e tempo são sócio-historicamente demarcados – tal qual sugerem os estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 1997), as práticas sociais de uso da linguagem também variam, de modo que se fala não em letramentos, contudo em letramentos ambientados em contextos específicos.

Como Ribeiro (2011) aponta, “pode-se perceber, na atualidade, uma dependência total do homem em relação à máquina e à tecnologia para sobreviver”, resultando na existência do letramento ambientado na esfera digital, visto que a presença cada vez mais marcante do digital na vida de uma crescente parte da população faz necessária a compreensão do uso da língua dentro dela. A apropriação e utilização das práticas amplamente difundidas em diversas esferas da sociedade e do ambiente imediato ou não em que os indivíduos se inserem se mostram como meio para a conquista

desse espaço democrático por parte dos sujeitos nele presentes, bem como para a sua constituição enquanto cidadãos do mundo.

Sendo a escola uma miniatura da sociedade em que se insere, cabe a ela também participar desse processo de múltiplos letramentos, incluindo o digital. Nesse sentido, o projeto aqui detalhado, realizado conforme a proposta do subprojeto de Letras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – que tem financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – de uma universidade do norte catarinense, propôs a promoção da prática de atividades de linguagem no ambiente discursivo midiático digital, por meio do veículo Podcast, entre alunos do 3.º ano do ensino médio de uma escola da rede pública, com vistas à apropriação dos gêneros discursivos (orais e escritos) envolvidos nessa mídia, como parte de um projeto interdisciplinar sobre rádio ocorrido na instituição em que o projeto foi aplicado.

Primeiramente, apresentam-se alguns referenciais teóricos norteadores do projeto e, em seguida, apreciam-se a experiência e os resultados obtidos, além da sua reflexão e discussão. O artigo encerra-se com mais algumas considerações.

Algumas considerações

O acesso ao mundo – exterior e mesmo interior – dá-se principalmente por meio do sistema semiótico da língua. O domínio dessa linguagem, portanto, faz-se crucial para a participação nesse universo, na sociedade em que se insere cada indivíduo. Não surpreendentemente, a apreensão da língua ocorre muito cedo no percurso de desenvolvimento de uma criança, primeiramente em sua forma oral e, *a posteriori*, na forma escrita.

Conhecer esse código, contudo, não basta para a participação total em vários ambientes e cenários sociais. O uso competente e

eficaz da língua e a compreensão e reflexão sobre tal prática e a não automatização desse processo são fatores determinantes para a efetiva comunicação e relação desse sujeito com o mundo, caracterizando o que se passou a chamar de *letramento* a partir da década de 1980, quando o conceito *alfabetização* deixou de ser suficiente para retratar o uso da língua nos vários âmbitos sociais.

Porém, nem todas as práticas sociais de uso de língua são as mesmas para todos os grupos que a utilizam, visto que as próprias situações sociais já diferem entre si. O letramento, assim, não é o mesmo em todos os contextos, tal como apontam Street (2010) e Barton e Hamilton (2000), já que todas essas referidas situações de utilização da linguagem (seja falada, seja escrita) ocorrem em algum momento, em algum lugar. Não se fala em letramento singular, mas em letramentos, no plural – uma multiplicidade de práticas de leitura e escrita situadas em contextos específicos de enunciação. Cada momento, cada lugar, cada relação social produz um tipo diferente de letramento.

Desse modo, com o advento da revolução tecnológica, tem-se cada vez mais a inserção do indivíduo em uma realidade que o cerca de estímulos digitais, modificando a sua maneira de se relacionar com o outro, de se comunicar e de ler (até mesmo o mundo e a sua realidade). Tendo o acesso a esse mundo (literalmente) na palma das mãos, revoluciona-se a forma como o sujeito se relaciona com aquilo que o cerca. Como afirma Rojo (2013, p. 20):

O novo suporte do texto [a tela do computador] permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro [...]. O leitor não é mais constringido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo

uma atitude de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação?

Logo, letrar-se por esses meios e nesses meios é também um empoderamento do indivíduo no tocante à possibilidade de participação e interferência nessas situações de uso da língua – por isso, fala-se em *letramento digital*, um letramento contextualizado nessa esfera de comunicação. Para Soares (2002, p. 151), o letramento digital consiste em “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Não se trata, assim, de mera atualização do espaço em que circulam as informações, a comunicação, os muitos textos que se produzem. A tela possibilita muito mais do que isso. Ainda segundo Soares (2002, p. 155), “pode-se concluir que não é só este novo espaço de escrita que é a tela que gera um novo letramento, para isso também contribuem os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita e da leitura”. Afinal, com esse novo espaço, surgem novas formas de ler – e também novos textos a serem lidos. Não só textos, mas *gêneros discursivos*. Observando que, segundo Bakhtin (1997, p. 279), “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”, tem-se uma multiplicidade de novos gêneros que surgem com a era da informação.

O Podcast é um deles. Gênero híbrido, por ser veículo oral de um texto escrito, bem como acompanhado de signos verbais escritos em sua constituição, ele existe graças aos avanços tecnológicos das últimas décadas, reunindo tanto elementos próprios à radiofonia, principalmente em sua estrutura (formato), quanto à veiculação desses conteúdos de maneira bastante própria à contemporaneidade, principalmente por meio da *web*. Os Podcasts

são um gênero discursivo, elaborado a partir da realização de enunciados situados em suas esferas de produção e que apresentam certa flexibilidade de estrutura (ou forma composicional), temas (conteúdo temático e apreciação de valores) e estilos (escolhas lexicais e estilísticas que são constitutivas do sentido dos enunciados situados) (MOURA; GRIBIL, 2012, p. 239-240).

Ele não é, porém, um fenômeno tão recente quanto a sua popularização, sobretudo no Brasil, em termos de era digital de constantes atualizações, ao menos. De acordo com o censo voltado para a comunidade que consome Podcasts, a PodPesquisa, houve uma crescente exponencial no número de respostas de 2009 a 2014 (de 2.487 para 16.197). Cunhou-se o termo no início dos anos 2000, com a emergência de rádios digitais e a disponibilização de programas originalmente transmitidos via rádio pelo também sistema de assinatura de *feed RSS* (*Really Simple Syndication*, o RSS 2.0, atualmente), e ele resulta da combinação das palavras iPod (reprodutor de MP3 da estadunidense Apple, valendo ressaltar que, na época, figurava como um dos seus principais reprodutores) e *broadcast* (termo em inglês de tradução *transmissão*).

De rádios digitais e disponibilizações de programas de rádio já existentes, o Podcast transformou-se em um gênero próprio e, assim, em uma programação sob demanda (*on demand*) disponibilizada na rede mediante o sistema de *feed RSS*, reproduzida a qualquer momento via *web* (por vezes até mesmo ao vivo), ou diretamente em aparelhos capazes de reproduzir formatos em áudio (computadores, celulares, tocadores de MP3), sem nem sequer ser necessária conexão à internet nesse momento, caso já tenha sido realizado o *download* do arquivo em áudio previamente, garantindo mais portabilidade do material.

Além de facilmente acessado, o Podcast ainda conta com outra facilidade: produzir um programa. Tal caráter faz com que qualquer interessado possa se tornar *podcaster* (termo utilizado para designar aqueles que fazem Podcast) e passe a produzir eles mesmos conteúdos que os chamem a atenção, já que, ao contrário da rádio, que exige um ambiente apropriado, certos equipamentos e um canal de transmissão e legalização de tal transmissão, o Podcast requer poucos recursos e pode ser disponibilizado na rede até mesmo por meios gratuitos – tanto em *sites* específicos para mídias de tal natureza quanto em *sites* de compartilhamento de áudio de modo geral. Portanto, democratiza-se ainda mais um espaço antes reservado a um grupo relativamente pequeno de pessoas, abrindo espaço para outras vozes discursarem.

Como apontam Moura e Gribil (2012), tem-se então oportunizada a possibilidade de um protagonismo do indivíduo. O sujeito que faz *podcast* se coloca com relação ao mundo em que vive, assim como aquele que produz o rádio – e pode ser ouvido.

Em suma:

Em relação aos aspectos técnicos da tecnologia e a origem de sua palavra peculiar, Ketterl & Mertens & Morisse explicam que “o termo *podcast* descreve a produção, distribuição e *download* automático de arquivos de áudio de quem publica até o assinante, pela internet (2006, tradução nossa)”. Desse modo, enquanto na rádio os programas são transmitidos em um determinado horário, obrigando o ouvinte a estar disponível naquela hora ou, de outra forma, não poderá ter acesso ao conteúdo, no *podcast* o programa, também chamado episódio, é distribuído de modo a ser baixado exatamente como um arquivo de música. De forma simplificada, é válido dizer

que correntemente é chamado de *podcast* um arquivo digital de áudio que, ao contrário de uma canção, contém essencialmente programas baseados em falas (FREIRE, 2013, p. 59).

Diante disso, faz parte do papel da escola enquanto instituição de ensino alfabetizar e letrar indivíduos e, como parte de uma sociedade, trazer para esse aprendizado as práticas discursivas sociais correntes. Afinal, a escola não é separada da sociedade em que se insere, mas uma miniatura dela, conforme os seus contextos e as suas finalidades – e não “ensimesmadas”, como muitas vezes são, segundo apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Também é papel da educação, tal qual diz Freire (1996), emancipar o sujeito, fazendo do aprendiz o autor do próprio conhecimento. Isso faz-se possível mediante a cultura da tela, o que já vem acontecendo, com os indivíduos cada vez mais engajados na produção de saberes por intermédio das tecnologias de informação. Instigar a produção de conteúdos para essa esfera só faz com que o sujeito seja ainda mais ativo nesse meio. Desse modo, a instituição escolar não pode ficar de fora de tal processo.

O podcast como um espaço de expressão

O projeto realizado ocorreu inter e multidisciplinarmente com os alunos do 3.º ano do ensino médio de uma escola da rede pública de Santa Catarina, nos núcleos das disciplinas de Língua Portuguesa, Física e História, e o processo aqui descrito faz parte do que se desenvolveu em Língua Portuguesa. A proposta, inserida na produção da feira de ciências da dita instituição, intentava o trabalho com o rádio: sua história e utilização ao longo do tempo (em História), o seu funcionamento (em Física) e a produção do texto nele veiculado (Língua Portuguesa). Assim, conforme Baltar (2012, p. 35):

A proposta de rádio escolar que defendemos, partindo do estudo crítico dos textos/discursos sobre a mídia que temos e a que podemos forjar, sugere a efetiva construção de uma mídia própria e adequada a cada comunidade escolar. Uma mídia da escola que se configure como decorrência de atividades significativas de linguagem, em que os sujeitos envolvidos em sua construção (estudantes, professores, pais e funcionários) possam agir como atores capazes e responsáveis, decidindo como e, sobretudo, o que querem comunicar: a pauta, os tipos de programas, o formato dos quadros, as trilhas sonoras, os gêneros de texto, as estratégias de locução etc.

Dada a premissa do trabalho com o letramento digital adotado pelo Pibid da universidade da região norte de Santa Catarina em questão e, também, que uma rádio propriamente dita (principalmente em termos físicos), com uma sala e equipamentos, além de transmissão, dificultaria o processo, pensou-se na atualização dessa mídia para outra ferramenta tecnológica que é quase que sua contraparte digital: o Podcast, tendo em vista que “a busca por uma ferramenta tecnológica deve ser vista como forma de revitalizar antigas ferramentas, uma nova aparência para melhorar ou estimular as metas de aprendizagem” (RIBEIRO, 2011, p. 90).

Metodologia

Objetivando a promoção da prática de atividades de linguagem no ambiente discursivo midiático digital por meio do Podcast, com vistas à apropriação dos gêneros discursivos nele envolvidos, o projeto buscou traçar uma sequência de familiarização com tal mídia, desde as esferas em que circula até o processo técnico

de produção de um desses programas da internet, trabalhando tanto com a esfera oral quanto com a esfera escrita desse processo – reforçando que a primeira inevitavelmente passa pelo viés da segunda para se concretizar, desde a leitura para a escolha e produção da pauta à própria pauta escrita e todos os elementos escritos presentes nas postagens. Afinal, como afirmam Barton e Hamilton (2000, p. 9, tradução minha):

Em muitos eventos de letramento existe uma mistura de linguagem escrita e falada. Muitos estudos de práticas de letramento têm imprimido letramento e textos escritos como seu ponto de partida, mas fica claro que em eventos de letramento as pessoas usam a linguagem escrita de maneira integrada, como parte de uma gama de sistemas semióticos; esses sistemas incluindo sistemas matemáticos, notação musical, mapas e outras imagens não-textuais. [...] Ao identificar o letramento como parte de uma gama de recursos comunicativos disponíveis para membros de uma comunidade, nós podemos examinar algumas das maneiras em que esse é localizado em relação a outras mídias de massa e novas tecnologias. Isso é especialmente pertinente em um tempo de rápidas mudanças tecnológicas.

Em primeira instância, portanto, introduziu-se o gênero por meio de vídeo, com a indagação do conhecimento ou não dele (que recebeu, de modo geral, uma resposta negativa), seguida pela introdução do Podcast por um episódio de exemplo encontrado na internet.

Nas aulas seguintes, foram apresentados os elementos constituintes do gênero Podcast, desde aqueles presentes nas postagens nas plataformas, com seus títulos, resumos, palavras-

chave, texto verbal que caracteriza o gênero, passando pelo viés escrito, principalmente ao se trabalhar com as pautas dos episódios de Podcast, e mesmo os textos não verbais que o acompanham, como as chamadas vitrines (imagens que são capa dos arquivos de áudio, tanto de maneira embutida quanto nos *displays* das muitas plataformas que o sustentam). Também foram exibidas as muitas plataformas em que se encontram episódios desse gênero, além de episódios de exemplo, por vezes até mesmo sobre o próprio processo de produzir Podcast (caracterizando uma espécie de metalinguagem).

Além da exposição de materiais em sala, trabalhou-se com um *blog* de atividades para o desenvolvimento de alguns exercícios, o estímulo da procura de episódios pelos próprios alunos e também a disponibilização de mais materiais sobre a temática, para auxiliá-los na produção de seu próprio episódio quando chegada a hora de realizar a etapa da produção de um programa de Podcast, visto que os processos de produção e pós-produção dele foram realizados como trabalho de casa.

Ao final desse processo, as três turmas do 3.º ano do ensino médio produziram três programas de Podcast, cada qual com seis episódios (produzidos por seis diferentes grupos) de temáticas relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa, como literatura brasileira, cultura e temas pertinentes aos concluintes da educação básica, como os exames de vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os próprios estudantes puderam escolher um desses temas e, assim, tornaram-se eles mesmos *podcasters*. Não foi possível, contudo, seguir o que propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em suas sequências didáticas, dado o tempo de trabalho limitado pela proximidade com o evento em que esses trabalhos seriam realizados. Logo, muito embora tenha havido o *feedback*, os estudantes não puderam fazer alterações em seus textos que não os da postagem, visto que não houve tempo para regravam o episódio produzido.

Resultados e discussão

Não obstante, pôde-se perceber que, na primeira tentativa, os sujeitos já demonstraram, de modo geral, entendimento do que se trata o Podcast, ao criarem episódios bem estruturados conforme as suas próprias propostas de trabalho dos gêneros em que cada temática se encaixava: alguns produziram entrevistas, e outros promoveram discussões sobre seus temas como se em conversas, expondo os assuntos trabalhados, da maneira como melhor se adaptaram à proposta de criação de um episódio. Os problemas mais frequentes entre os estudantes pareceram ser com relação à própria postagem na plataforma selecionada (o *site* SoundCloud), em que tiveram dificuldades em dispor os elementos nos campos adequados, bem como no percurso técnico de edição dos arquivos em áudio, especialmente tratando-se dos seus formatos. Faz-se notar, no entanto, que os próprios estudantes se encarregaram de superar as últimas dificuldades, após algumas indicações e orientações dadas em sala, tendo sua própria autonomia em meio ao processo.

A adaptação aos muitos gêneros presentes na mídia digital com que trabalharam (uma face atualizada e alternativa à rádio, sob outro formato e meio de distribuição e circulação, mas com ainda muita proximidade à mídia radiofônica) ocorreu quase que como um sucesso, dando suporte às vozes de alunos muitas vezes não ouvidos – um suporte que pode atingir qualquer um com conexão à internet, não se restringindo ao espaço escolar. Mesmo aqueles alunos que não receberam a proposta de trabalho de maneira tão positiva quanto a maioria – e o expressaram livremente pelo Podcast, em que não se detiveram a falar a respeito do próprio processo (um evento curioso e único) – tiveram a oportunidade e liberdade para expressar tal pensamento, mesmo que a sua aprovação ou não a essa questão nem sequer estivesse em pauta: o tema foi trazido à tona, contudo, e os educandos tiveram a oportunidade de dizer o que talvez não diriam em outra ocasião, em outro meio, de maneira distinta. Impossível precisar se esses indivíduos não se importaram

em fazê-lo, considerando que o arquivo seria alojado na rede por eles mesmos e que, portanto, poderiam ser ouvidos por qualquer pessoa; ou por não terem se dado conta de que, por serem por tanto tempo silenciados, privados do direito de falar e de ser ouvidos, acreditaram que, pelo contrário, ninguém os ouviria.

Assim, o Podcast implica mais do que simplesmente uma programação em áudio disponibilizada livremente. Trata-se de um espaço de expressão e ação desses indivíduos em uma sociedade que, muitas vezes, não dá ouvidos a eles. Ao dominar o uso desse suporte, o sujeito torna-se capaz de, de alguma forma, intervir em sua própria realidade.

Considerações finais

O domínio e o uso competente da língua não são enfatizados nem, muitas vezes, considerados fatores determinantes na participação de um indivíduo no mundo que o cerca por mero acaso ou mesmo alguma forma de elitismo ou purismo. Mais do que o domínio de um código padrão (a norma padrão da língua, nesse caso), o letramento compreende o saber usar esse código nas diversas situações sociais em que todo o sujeito que vive em sociedade pode se ver envolvido. Isso significa dizer que, por vezes, o letramento não detém relação com o uso correto do português, por exemplo, mas em saber reconhecer que, em certas situações, a língua é utilizada para determinados fins e que, em outras, o seu uso não vai surtir o mesmo efeito do que se usada, em contrapartida, uma variante de um grupo que muito mais sentido fará na ocasião. Reconhecer e se adaptar a essas situações, por meio da língua, é o que faz um indivíduo letrado nessas práticas sociais.

O jovem, no espaço de transição da infância para a vida adulta, tanto se vê ingressando em ambientes novos de socialização quanto privado de outros e, principalmente, de uma voz em muitos

desses âmbitos, sob a afirmação de não ter amadurecido o suficiente para tal. No entanto, esse mesmo adolescente tem vontade de participar e, sabendo utilizar os meios aos quais tem acesso, pode ser também ouvido.

Portanto, ao criar, na escola, um espaço para que esse sujeito em desenvolvimento possa se expressar livremente, fazendo uso de equipamentos os quais, talvez, nem soubesse que era capaz de fazê-lo, abre-se a possibilidade de ele participar mais ativamente de sua realidade e, passando a entendê-la e lê-la de maneira diferente, com seu olhar modificado por suas experiências, começar a interferir nele.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.

BALTAR, Marcos. **Rádio escolar**: uma experiência de letramento midiático. São Paulo: Cortez, 2012.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. *In*: _____. _____. IVANIC, Roz. **Situated literacies**: reading and writing in context. Londres: Routledge, 2000. p. 7-14.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Eugênio P. A. **Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação**. 338f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Cultura).

MOURA, Eduardo; GRIBIL, Heitor. Radioblog: vozes e espaços de atuação cultural. *In:* ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 233-250.

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. *In:* COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 85-97.

ROJO, Roxane. **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade,** Campinas, p. 143-160, 2002.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In:* MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 33-53.

Projeto Pitangui: o rio das crianças

Bruna Tartas¹

Breno Rocha¹

Maiara Matthies¹

Jennifer Hertzberg Basi¹

Elisa Teixeira²

Jordelina Beatriz Anacleto Voos³

Resumo: O artigo tem como objetivo relatar as experiências dos acadêmicos da Universidade da Região de Joinville (Univille), no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), inseridos nas atividades docentes do Centro de Educação Infantil (CEI) Adolfo Artmann. O projeto surgiu com base nas pesquisas anteriormente realizadas pelos participantes, partindo-se da delimitação do tema com a equipe do CEI e da coleta de materiais bibliográficos já publicados sobre a temática meio ambiente. As atividades de campo permitiram o contato direto com as crianças do 2.º período (de 5 a 6 anos) do CEI Adolfo Artmann sob a supervisão da professora regente. Esperava-se que as crianças vivenciassem diversos momentos que promovessem a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, com foco na temática água.

Palavras-chave: educação infantil; educação ambiental; água.

1 Acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade da Região de Joinville (Univille) e bolsistas do subprojeto Letramento Digital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

2 Professora do Centro de Educação Infantil Adolfo Artmann e supervisora do subprojeto Letramento Digital do Pibid da Univille.

3 Professora orientadora e coordenadora do subprojeto Letramento Digital do Pibid da Univille.

Considerações iniciais

A educação infantil, parte integrante da educação básica, tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, propiciando a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível.

O desenvolvimento das diversas capacidades produz-se como uma importante mediação social, e na educação infantil as interações devem situar-se no primeiro plano para aproveitar todo o potencial educativo da criança. É nessa etapa que o processo de ensino e aprendizagem se inicia, um processo natural para a criança, potencializado por meio de vivências e interações.

O meio ambiente é o que sustenta a vida do nosso planeta, oferecendo aos seres humanos condições de sobrevivência e evolução. Sendo assim, necessitamos constantemente dos recursos que ele nos proporciona. A água é um dos recursos naturais mais ricos que temos no mundo e faz-se importante que desde a infância seja parte do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Aprender sobre aspectos naturais desde a tenra infância permite que as crianças se tornem cidadãos responsáveis e conscientes em relação aos cuidados com a natureza, familiarizando-se com a sustentabilidade e adquirindo, desde então, hábitos em prol da preservação e do uso consciente de recursos, tornando-se sujeitos críticos e reflexivos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), é importante que as crianças sejam capazes de:

Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias;

[...] estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana (BRASIL, 1998, p. 175).

Significando para as crianças questões ambientais

No decorrer dos anos, a educação ambiental entrou no contexto das instituições de educação infantil trazendo novas práticas pedagógicas, com o intuito de sensibilizar a criança sobre os preceitos da sustentabilidade. No âmbito da educação ambiental, a criança é considerada um agente multiplicador no processo de conceitos de posturas ambientalmente corretas. Além dos conhecimentos, das habilidades, das experiências e dos valores que a educação ambiental traz para as crianças, ela as capacita para agir de forma individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas ambientais atuais e futuros.

A reflexão sobre o meio em que vivemos e os recursos naturais que utilizamos deve estar presente na vida das crianças e dos professores. Desde a educação infantil, as crianças apropriam-se do meio ambiente e podem aprender na prática o cuidado com a água vivenciando os conteúdos abordados. Aprender sobre água permitirá que as crianças entendam a importância desse recurso especificamente, desenvolvendo atividades lúdicas que propiciem uma aprendizagem prazerosa no meio em que estão inseridas. Segundo Dias (1992, p. 24):

Muitas vezes, à educação foi dada a incumbência de ser o agente de mudanças desejáveis na sociedade, e a ela se acoplaram as educações [...]. Dentre elas, nenhuma tem apelo tão premente e globalizador quanto a [educação ambiental] EA [...], e um efeito tão

devastador quando falha no seu objetivo de desenvolvimento da consciência crítica pela sociedade em relação à problemática ambiental e aos seus aspectos socioculturais, econômicos, políticos, científicos, tecnológicos ecológicos e éticos.

Nesse sentido, o Projeto Pitangui teve por objetivo viabilizar a aprendizagem das crianças em relação à preservação da água, abordando o consumo consciente, seus ciclos, sua importância para a vida e para a história dos povos, visando contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem diante da realidade, em que se enfrentam a poluição e a escassez de água.

Cada criança é um universo potente de expressão, que oferece alguns pontos de partida para o professor criar ações poéticas e momentos de interação. Tais ações, por sua vez, ampliam as ideias e a imaginação das crianças, as encorajam a fazer perguntas, projetos e a buscar sua realização. É importante que o professor crie condições e ofereça tempo para que as crianças possam realizar seus trabalhos (BARBIERI, 2012, p. 19).

O percurso

Mediante os recursos da metodologia da pesquisa em educação e das etapas de análises e aplicações, foram realizados registros e a coleta de dados, fundamentados na abordagem qualitativa de acordo com os princípios da pesquisa. Os sujeitos da investigação foram os professores e as crianças, e como meios de coleta se estabeleceram conversas com as crianças e professores, além dos registros fotográficos.

Segundo André (2001), se alguns centram sua atenção no processo de desenvolvimento da pesquisa e no tipo de conhecimento que está sendo gerado, outros se preocupam mais com os achados das pesquisas. A utilidade social e a possibilidade de êxito são muito importantes no processo formativo. Os dados foram coletados durante o processo natural da rotina da instituição, sem modificações significativas na sua estrutura. Foram elaborados hipóteses, conceitos, abstrações, teorias, e não necessariamente testes. O plano de trabalho ocorreu de maneira aberta e flexível, visando à descoberta de novas relações.

Quanto à pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986, p. 44) afirmam que ela “possui cinco características básicas e gerais podendo assim a pesquisa qualitativa assumir diversas formas, dentre as quais a etnografia e o estudo de caso”. Na pesquisa de campo, podemos ponderar aspectos importantes que nos levarão à problemática norteadora do desenvolvimento de todo o trabalho executado pelos acadêmicos na instituição. De acordo com Pimenta (2013, p. 46), “é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estudante como futuro professor”. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os acadêmicos. Conforme a situação das práticas, essas intervenções contribuem para tornar o acadêmico um pesquisador, constituindo-se como um indivíduo refletor de suas práticas, uma característica indispensável para as atribuições de um bom profissional.

Assim, com base nesses conceitos sobre pesquisa, o acadêmico consegue identificar a necessidade da instituição e propor um projeto que vise atender à demanda, trazendo algo significativo para as crianças pertencentes ao ambiente educativo em questão. O tipo de pesquisa necessária identificado pelos bolsistas do Pibid muito tem a ver com a proposta do programa. Sendo assim, trata-se de uma estratégia geradora de resultados sólidos e compatíveis às práticas e aos resultados obtidos.

Resultados

Após as atividades propostas já realizadas pelo Projeto Pitangui, os acadêmicos da Univille, no Pibid, inseridos nas atividades docentes do CEI Adolfo Artmann, obtiveram algumas aquisições de conhecimento fundamentais para ponderar a ação docente no que diz respeito à educação infantil e à relação com o meio ambiente. Nas figuras 1, 2 e 3, pode-se visualizar o registro de fragmentos das produções.

Figura 1 – Conhecendo a realidade da comunidade: atividade de campo



Fonte: bolsistas do Pibid

Figura 2 – Experimentação sobre o processo de filtração da água



Fonte: bolsistas do Pibid

O processo de ensino e aprendizagem no decorrer da aplicação e desenvolvimento do projeto em questão ocorreu de

forma dinâmica entre os sujeitos envolvidos, tanto entre professor e acadêmicos, professor e crianças, acadêmicos e crianças, como também entre todos os sujeitos e os demais envolvidos na instituição.

Figura 3 – Representação feita pelas crianças do rio de água limpa e do rio de água poluída



Fonte: bolsistas do Pibid

Cabe ressaltar que a inclusão da lousa digital nas atividades desenvolvidas pelos acadêmicos do Pibid da Univille aproximou esse recurso do cotidiano do CEI e, conseqüentemente, das crianças, promovendo contato com esse mundo tecnológico tão desafiador e ferramenta indispensável à atual e às futuras gerações.

(in)Conclusões

As intervenções contribuíram para tornar o acadêmico também um pesquisador na constituição docente, porém refletindo sobre as suas práticas e sobre as práticas dos colegas e educadores da instituição. Nesse sentido, o conceito de pesquisa materializou-se nas vivências do dia a dia, pois o graduando conseguiu identificar

as necessidades das crianças e da instituição e, assim, propor um projeto significativo.

Articular pesquisa e docência muito tem a ver com a proposta do Pibid, uma estratégia geradora de boas práticas e de resultados relevantes para o CEI, especialmente para as crianças.

Acrescenta-se, ainda, que ser letrado implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados em diferentes ambientes, e o CEI, entre tantas funções, tem também a função de iniciar a formação de cidadãos capazes de participar ativamente de diversos contextos sociais, sendo um deles o da discussão sobre o ambiente. Para tal, os educadores precisam desenvolver novas formas para a construção do conhecimento, fazendo uso da tecnologia a seu favor.

O Projeto Pitangui representou para os bolsistas do Pibid e para os educadores do CEI uma possibilidade de, mediante a articulação da tecnologia e da prática pedagógica, significar questões relacionadas ao ambiente no que se refere à preservação da água e à importância dela para a vida e para a história dos povos.

Referências

ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** buscando rigor e qualidade. São Paulo: Feusp, 2001.

BARBIERI, S. **Interações:** onde está a arte na infância. São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental:** princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1992.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2013.

Relatório anual dos bolsistas do Pibid aliado ao Mais Educação

Ana Cláudia Ramos¹

Elizabete Cristina Corrêa¹

Felipe Lucio Mendes¹

Patricia Esther Fendrich Magri²

Resumo: Este artigo tem como objetivo relatar as vivências acadêmicas dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no meio aquático, com escolares do Projeto Mais Educação, no ano de 2015.

Palavras-chave: escolares; vivência; iniciação à docência.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um programa governamental que disponibiliza bolsas para os acadêmicos de diversos cursos das áreas das licenciaturas, com o objetivo de aproximar os acadêmicos do âmbito escolar, proporcionando a eles iniciação à docência durante a vida acadêmica.

O Programa Mais Educação é uma estratégia do Ministério da Educação para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral para escolas públicas das redes estadual e municipal de ensino.

A escola referida é a Escola Municipal Professor Avelino Marcante, situada na zona urbana de Joinville, no bairro Bom Retiro, fundada 19 anos atrás. Tem ótima estrutura, e esta chega até a ser superior à de algumas escolas existentes há mais tempo. A instituição oferece ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), na modalidade supletivo.

1 Acadêmicos de Educação Física da Universidade da Região de Joinville (Univille) e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

2 Orientadora.

Biblioteca, sala de informática com 21 computadores, sala de apoio pedagógico, uma quadra poliesportiva de cimento e uma de areia, porém sem cobertura, e uma área coberta para leituras e jogos de tabuleiro compõem o espaço físico que é utilizado pelos alunos, principalmente para as aulas de Educação Física. A sala de Educação Física dispõe de diversos tipos de materiais das mais variadas modalidades esportivas, permitindo propor ao aluno atividades incomuns ao seu dia a dia.

A diretora da escola apoia a prática de ações para a melhoria do ensino e de comportamento dos alunos, e são propostos pelos professores ao longo do ano atividades de campo e o incentivo de hábitos saudáveis e sustentáveis.

Parte dos alunos pertence a uma comunidade menos favorecida, e a falta de referência de estudos na família reflete na margem de repetentes e de abandono de estudos. Em uma análise, pudemos perceber que a escola possui alguns alunos com atraso na vida escolar de um a cinco anos com relação à turma em que deveriam estar. Alguns desses estudantes já tiveram até passagens pela polícia.

Desenvolvimento

No início de 2015, surgiu na escola a oportunidade de participação no Projeto Mais Educação. Tendo em vista que o Mais Educação é composto de várias oficinas, foi proposta a utilização de um horário de oficina para a realização de aulas orientadas por acadêmicos bolsistas do Pibid, aliando assim os dois projetos. Nesse horário disponibilizado, os alunos deslocavam-se da escola até a Universidade da Região de Joinville (Univille) para terem aula na piscina. Inicialmente esse deslocamento se dava ao pé; hoje, uma *van* o faz. As aulas ocorriam todas as terças e quintas-feiras, das 9h45 às 10h30, com duração de 45 minutos.

A turma iniciou-se com 25 alunos e era mista, com meninos e meninas. O aluno mais novo tinha 10 anos e o mais velho 17. A diferença de idade e de séries acabou gerando conflitos que interrompiam a aula e atrapalharam a sua sequência. Esses conflitos geralmente começavam por alunos que estavam avançados com relação à idade dos mais novos, por levarem ligeira vantagem nas atividades físicas, por conta do desenvolvimento do corpo.

Antes da primeira aula, fomos algumas manhãs na escola e efetuamos alguns testes físicos. Para eles, criamos uma planilha no Excel (Figura 1) para o controle da evolução individual de cada escolar. Efetuamos a coleta de alguns dados e colocamos em prática alguns testes do Projeto Esporte Brasil (Proesp-BR) versão 2012. Os testes foram:

- aptidão física relacionada à saúde;
- massa corporal, estatura e flexibilidade;
- desempenho motor;
- velocidade de deslocamento (corrida de 20 metros).

Figura 1 – Controle individual dos escolares referente à saúde física

ESCOLA MUNICIPAL PROF. AVELINO MARCANTE (MAIS EDUCAÇÃO)										
Nº	NOME	SEXO	NASCIMENTO	IDADE	ESTATURA	PESO	IMC	RESULTADO	FLEX(CM)	VO(max)M
1	ADIRAN CARDOSO SILVA	M	28/09/2001	14	1,54	50	21,0	peso normal	13	920
2	AMANDA CATARINA	F	16/10/2004	11					30	480
3	AMANDA COSTA CORREIA	F	16/09/2003	12	1,54	50	23,6	sobrepeso	42	800
4	ANDRÉ FELIPE SILVEIRA	M	06/04/2000	15	1,71	61	20,8	peso normal	24	740
5	ANTÔNIO ROSA JUNIOR	M	08/01/2002	13	1,67	54	19,3	abaixo do peso		
6	BEATRIZ DA SILVA	F	27/08/1999	16	1,51	61	26,7	obesidade		520
7	EVERTON CIDRAL	M	02/05/1996	16	1,70	55	19,0	abaixo do peso		1060
8	FERNANDA S. DA SILVA SANTOS	F	11/10/2001	14	1,61	79	30,4	obesidade	36	600
9	GABRIEL BOLZ C. DA SILVA	M	10/11/2001	14	1,52	55	23,8	sobrepeso	24	680
10	GABRIEL DE CASTRO	M	10/11/2004	11	1,52	55	23,8	sobrepeso	24	680
11	IGAN DAVYIS ZILLI	M	28/03/2002	13	1,54	43	18,1	baixo peso	23	920
12	IGOR CARLOS DA SILVA	M	22/09/2004	11	1,30	26	15,5	peso normal	26	720
13	JENIFER CATARINA DOS SANTOS	F	00/00/2002		1,57	71	29,8	obesidade	30	560
14	RELLY SAMOIS RODRIGUES	F	02/04/2001	14	1,53	45	29,4	obesidade	9	880
16	LARISSA CARDOSO	F	12/04/2005	10	1,41	27	13,5	baixo peso	24	880
16	LUANA CRISTINA FERREIRA	F	20/03/2001	14	1,52	46	21,2	peso normal		960
17	MAYARA MARCELA CICAL	F	20/06/2001	14	1,53	36	21,3	peso normal		840
18	NATALIE REINERT NEUMANN	F	20/11/2004	11	1,44	31	14,9	abaixo do peso	18	880
19	NICOLE REINERT NEUMANN	F	20/11/2004	11	1,44	31	14,9	abaixo do peso	30	920
20	IANIRA CABREIRA LARSEN	F	08/03/2001	14	1,52	52	22,5	sobrepeso	32	840
21	TARRES GUEHO CABREIRA NETO	M	05/04/2001	14	1,54	56	24,0	sobrepeso	22	880
22	THIAGO ALEXANDRE WIT	M	08/08/2000	15	1,61	50	19,2	baixo peso	27	920
23	WESLEY B. BUARELLI	M	10/09/2002	13	1,58	70	28,0	obesidade	16	720
Média										
Desvio Padrão										
Mínimo										
Máximo										

Flexibilidade Classificação		
Idade	Rapazes	Moças
11	29,5	34,5
12	29,5	30,5
13	25,5	36,5
14	30,5	36,5
15	31,0	36,5

IMC	CLASSIFICAÇÃO
15,0	Baixo Peso
19,8	Peso Normal
22,3	Sobrepeso
25,5	Obesidade

Protocolo ???

1ª AVALIAÇÃO FÍSICA 2015

Fonte: primária

Metodologia

Inicialmente os alunos foram divididos em duas turmas: iniciantes/ambientação e avançados. Vários fatores nos levaram a fazer essa divisão. Entre eles, estavam a insegurança no ambiente aquático, a altura dos alunos mais novos, que impossibilitava o deslocamento inicial com segurança, e também o fato de alguns alunos já saberem a prática básica do nado, por já ter praticado natação ou terem tido algum incentivo diferenciado.

Em todas as aulas, buscou-se o aprendizado de atividades aquáticas, atividades que envolvessem o escolar com o ambiente aquático não apenas com a visão de aprender a modalidade natação, mas a fim de esses alunos com as atividades desenvolvessem o comportamento, a disciplina, a visão apurada, a atenção e a percepção, dentro e fora do ambiente aquático.

Tentávamos sempre unir as duas turmas, iniciantes e avançados, oferecendo juntos o aquecimento e o relaxamento/volta calma. A divisão era feita apenas no momento das atividades principais, sendo sempre trabalhada a mesma atividade, apenas adaptada à idade a que estava sendo proposta, para o melhor aproveitamento.

Na turma de iniciantes as atividades propostas eram demonstradas e depois explicadas de forma bem detalhada. Já para os avançados, as instruções verbais eram mais claras.

Segundo Magri e Krug (2012, p. 95), sabe-se que, em vários níveis mais avançados, instruções verbais são mais efetivas do que para os principiantes, pois estes não dominam o vocabulário específico da destreza esportiva. Em consequência, o termo para eles não tem significado. Segundo Barrow *apud* Navarro (1978), para iniciantes, são mais convenientes uma breve demonstração e explicação seguida de prática exploratória.

Por meio do planejamento das aulas na piscina, tínhamos o objetivo de que os alunos adquirissem conhecimento dos elementos técnicos da natação e, assim, com a prática, pudessem ter o esporte como uma atividade física, trazendo ótimos benefícios para a saúde.

Como as aulas são para adolescentes, a natação torna-se um grande benefício para essa faixa etária, pois nessa fase o indivíduo está se desenvolvendo. Além de a natação ser considerada um esporte, é também uma atividade que proporciona bom desenvolvimento físico/psíquico. Ela combate o sedentarismo e doenças cardiovasculares, o que também ajuda nos problemas respiratórios, ganhando resistência e amplitude dos movimentos, desenvolvendo o raciocínio e aprimorando a coordenação motora e o condicionamento físico, ganhando qualidade de vida melhor.

De acordo com Damasceno (1992),

através de um programa na área de educação física, como a prática da natação, é possível supor que as estimulações do corpo, transformadas em gestos psicomotores, levarão os indivíduos a conseguirem progresso em suas habilidades físicas, psíquicas e sociais, requeridas para a adequada estruturação da personalidade.

Durante as aulas, pôde-se observar que a maioria dos alunos tem dificuldade em prestar atenção nas explicações das atividades. Assim, os exercícios aplicados podem vir a ajudar na concentração deles, pois, ao treinar um estilo da natação, esse treino exige que o aluno, antes de executar o movimento, pense na ação que vai realizar.

As aulas na piscina trazem muitos aspectos positivos para os alunos, pois trabalham resistência, flexibilidade, equilíbrio, força, agilidade, coordenação e ritmo, o que contribui muito para o físico, além de trabalhar a parte psicológica, fazendo com que o aluno comece a aumentar sua autoestima.

As atividades elaboradas agregam também na parte cognitiva, ajudando a desenvolver o raciocínio lógico, o que colabora com as atividades tanto escolares quanto as demais.

Segundo Damasceno (1994, p. 35):

A prática da natação, por produzir um efeito integrador entre a base reflexa arcaica e o processo de condicionamento, que ocorre ao longo da vida em uma atividade mais liberada e consciente, gere um consequente aumento da maturação neurológica.

A natação também ensina a adquirir hábitos higiênicos por intermédio das normas do local da piscina, além de desenvolver a disciplina e o respeito com os colegas e professores, tornando os alunos mais comprometidos e responsáveis.

O planejamento das atividades foi elaborado e aplicado pelos acadêmicos bolsistas. O cronograma, como já citado, deu-se com base no nível das habilidades. Essas atividades foram supervisionadas pela coordenadora do projeto, e houve reuniões para o acompanhamento, discutindo propostas e trocando conhecimentos.

No decorrer do tempo o plano de aula passou a ser com foco nos estilos de nado *crawl* e costas, contendo atividades para trabalhar mais a iniciação e a parte técnica, utilizando pranchas e espaguetes, para melhorar o desempenho físico com tiros curtos e longos de ambos os estilos, e atividades recreativas/competitivas, para descontração entre professores e turma, com jogos como polo aquático adaptado e revezamento.

Durante o ano, o desenvolvimento das aulas foi atrapalhado, pelo fato de a turma ter desistências por diversas razões, desde motivos de saúde até expulsão da escola. No Programa Mais Educação existe uma fila de espera com alunos que necessitam ocupar a escola em período integral, e a cada desistência é uma vaga que surge. Esse fato

acabou dificultando a prática do plano de aula, pois, sendo assim, sempre havia alunos de ambientação, o que impossibilitou o avanço geral da turma.

As desistências e a chegada de novos alunos impossibilitaram a comparação na planilha de testes, pois o primeiro teste foi feito em abril e o segundo em setembro. Tínhamos a intenção de analisarmos o desempenho pessoal dos escolares e da turma em geral. Porém, de todos os escolares, apenas nove estavam nos dois testes, e apenas três efetuaram os testes nas duas vezes. A análise da turma não foi efetuada por isso, porém pudemos perceber que os alunos que estavam desde o início obtiveram grandes resultados e aumento de flexibilidade. Não houve redução de peso, pois estão em fase de crescimento e a altura mudou bastante, mas esteticamente os resultados são visíveis.

Considerações finais

Podemos destacar o projeto em dois aspectos: o retorno dos escolares, mostrando-se mais atentos, com certa melhora de comportamento nas aulas, facilitando o dia a dia do seu aprendizado, coordenação motora, lateralidade e resistência, bem como sua empolgação para tal; e o resultado acadêmico, já que o projeto nos proporciona grande aprendizado, pois, além de colocar em prática o que aprendemos na teoria, buscamos conhecimento a cada nova dificuldade. Temos em mente que toda dificuldade que passamos serviu de aprendizado para futuras turmas; essa foi a primeira. Crescemos e aprendemos junto com os escolares e pudemos ver nesse tempo nossos acertos e nossos erros.

Temos o projeto como uma escola, em que houve a oportunidade de aprender, testar, acertar e, se erramos, temos a oportunidade de buscarmos soluções. Ver a cada dia o crescimento pessoal e o avanço dos escolares é algo gratificante, dando-nos a certeza da escolha profissional correta.

Referências

DAMASCENO, L. G. **Natação para bebês**: dos conceitos e fundamentos à prática sistematizada. Rio de Janeiro: Sprint, 1994.

_____. **Natação, psicomotricidade e desenvolvimento**. Brasília: Secretaria de Desportos da Presidência da República, 1992.

MAGRI, P. E. F.; KRUG, D. F. **Natação**: aprendendo para ensinar. São Paulo: Allprint, 2012.

NAVARRO, F. **Pedagogia da natação**. Valladolid: Minón, 1978.

Um estudo sobre o estilo de vida dos alunos da Escola de Ensino Médio Deputado Nagib Zattar

Bruna da Luz¹

Deborah Bianca¹

Diogo Berndt¹

Jéssica Caroline da Silva¹

Murilo Renan Tavares¹

Vinicius A. B. Delanhello¹

Camila Mariane Derreti²

Patrícia Esther Fendrich Magri³

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar o estilo de vida dos estudantes em relação a sua ocupação (além da escola), a seus momentos de lazer e à qualidade da alimentação ingerida. Participaram do estudo 380 estudantes do ensino médio, de ambos os sexos, com idades entre 15 e 18 anos. Foram utilizados como instrumento de pesquisa formulários elaborados pelos pesquisadores e disponibilizados por meio do Google Docs, com questões acerca da percepção do seu próprio estilo de vida. Os resultados demonstraram que na percepção dos estudantes o estilo de vida não representa hábitos saudáveis na sua maioria. Sendo assim, fica claro que as escolas devem propiciar aos alunos programas com a intenção de incentivar hábitos saudáveis, especialmente fora do horário escolar. Os professores de Educação Física têm papel muito importante nesse processo. Com isso, fica a reflexão de como é relevante a função do professor de Educação Física para os hábitos de vida dos estudantes dentro e fora da escola.

Palavras-chave: estilo de vida; escolares; ensino médio.

1 Acadêmicos de Educação Física da Universidade da Região de Joinville (Univille) e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

2 Professora supervisora do Pibid na Escola de Ensino Médio Deputado Nagib Zattar, em Joinville (SC).

3 Coordenadora do subprojeto de Educação Física do Pibid da Univille.

Introdução

O estilo de vida é definido por Portes (2011) como “um conjunto de hábitos e costumes que são influenciados, modificados, encorajados ou inibidos durante o processo de socialização”. De maneira geral, o estilo de vida é a forma como um indivíduo vivencia o seu tempo de vida. Entre os tantos comportamentos que estão atrelados ao estilo de vida, este estudo propõe-se a limitar aquilo que é relevante para a área da saúde, especificamente para a área da educação física.

Segundo Nahas (2006), o estilo de vida pode ser observado por dois parâmetros distintos: o individual e o socioambiental. O individual baseia-se em componentes pelo qual o sujeito é o único responsável, como nutrição, atividade física, comportamentos preventivos, entre outros. Os fatores socioambientais estão relacionados a outros elementos que não são controláveis ou totalmente controláveis pelo indivíduo, como a oferta de qualidade em educação, segurança, moradia, lazer, trabalho etc.

O estilo de vida de um indivíduo define seu estado de saúde, porque a sua rotina, sua alimentação, suas atividades de lazer e a prática de atividades físicas influem no nível de estresse, no peso corporal (que está atrelado a doenças em caso de excesso) e em outros componentes importantes para a manutenção da boa saúde.

Este estudo teve o objetivo de analisar o estilo de vida dos estudantes em relação a sua ocupação (além da escola), seus momentos de lazer e qualidade da alimentação ingerida. Identificar o estilo de vida de alunos em idade escolar, como propôs este trabalho, é importante, pois, como afirmam Heyward e Stolarczyk (2000), os professores de Educação Física têm de ser capazes de interpretar os resultados da composição corporal, modificando o estilo de vida de seus alunos.

Metodologia

A pesquisa teve como amostra 380 estudantes, de ambos os sexos, com idades entre 15 e 18 anos, que frequentam a Escola de Ensino Médio Deputado Nagib Zattar, em Joinville (SC). Foram utilizados como instrumento de pesquisa dois formulários elaborados pelos pesquisadores e disponibilizados por meio do Google Docs: um questionário direcionado para o ensino médio regular e o outro para o ensino médio inovador, com questões acerca do estilo de vida e da percepção dos estudantes sobre o próprio estilo de vida que levam. As questões foram as seguintes:

- **Ensino médio regular:**

1. Trabalha? (sim ou não);
2. Carga horária de trabalho?;
3. Nas horas vagas, o que você faz?;
4. Você considera sua alimentação: boa, regular ou ruim?;
5. Por que considera sua alimentação conforme sua resposta?

- **Ensino médio inovador:**

1. Faz algum curso fora da escola? (sim ou não);
2. Carga horária do curso?;
3. Nas horas vagas, o que você faz?;
4. Você considera sua alimentação: boa, regular ou ruim?;
5. Por que considera sua alimentação conforme sua resposta?

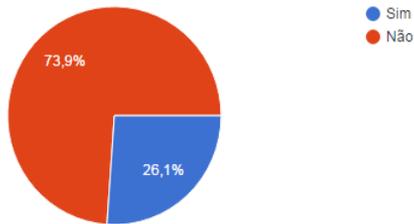
As respostas foram analisadas de forma quantitativa e qualitativa, tendo em vista que a resposta da questão número 5 de ambos os questionários foi feita de forma descritiva. A pesquisa teve como objetivo analisar o estilo de vida dos estudantes e a percepção deles sobre o estilo de vida que levam.

Resultados e discussão

Os resultados dos dados coletados e sua discussão são exibidos nos gráficos a seguir.

Gráfico 1 – Alunos do ensino médio regular que trabalham

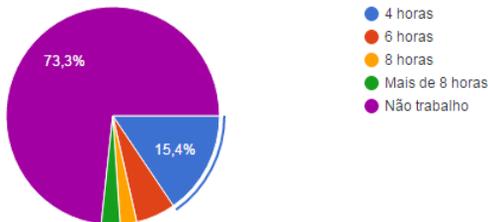
Trabalha ? (318 respostas)



Fonte: primária

Gráfico 2 – Carga horária de trabalho dos alunos do ensino médio regular

Carga horário de trabalho ? (318 respostas)



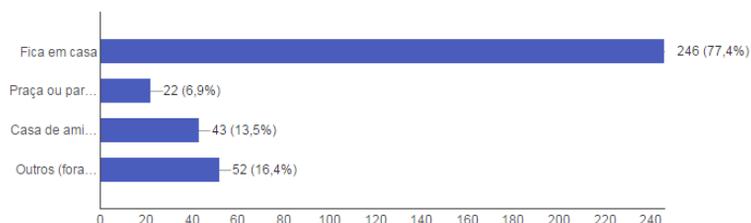
Fonte: primária

Os dados apresentados nos Gráficos 1 e 2 representam a porcentagem do número de alunos que trabalham e a carga horária diária que realizam no trabalho. Dos entrevistados, 26,1% afirmaram que trabalham e, destes, 15,4% responderam cumprir carga horária de 4 horas diárias, representando que, somada à carga horária que estudam, passam o dia todo ocupados. Esses resultados

reforçam a importância do cuidado com os outros fatores do estilo de vida, como alimentação, prática de atividade física e lazer, porque, segundo Sivieri (1994), a organização do processo de trabalho pode muitas vezes provocar esforços para adaptar-se muito além do que em outras situações, o que pode gerar o aparecimento de doenças e o aumento do nível de estresse.

Gráfico 3 – Atividades dos alunos do ensino médio regular nas horas vagas

Nas horas vagas o quê faz ? (318 respostas)



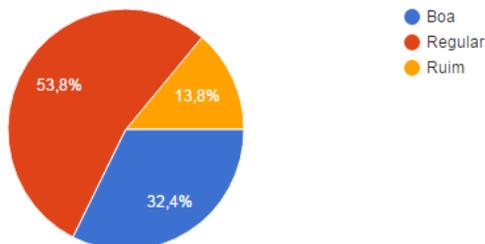
Fonte: primária

Na questão representada pelo Gráfico 3, em que os estudantes podiam selecionar mais de uma opção sobre o que faziam nas horas vagas, a maior parte dos alunos respondeu ficar em casa (77,4%). Com isso, vem o questionamento se o bairro onde a pesquisa foi realizada possui opções de lazer, lembrando que lazer, segundo Gáspari e Schwartz (2001), salienta que a prática do lazer e das atividades esportivas proporciona elementos prazerosos para o indivíduo, o que ocasiona melhor estilo de vida.

Diante disso, buscaram-se as opções de lazer no bairro, e o que se apurou para a faixa etária analisada foram: uma praça com uma quadra, uma associação de moradores e um projeto de contraturno intitulado Missão Criança, que atende a crianças de 5 a 17 anos. Por meio dessa constatação, fica visível a necessidade de mais opções de lazer.

Gráfico 4 – Alimentação dos alunos do ensino médio regular

Você considera sua alimentação ? (318 respostas)



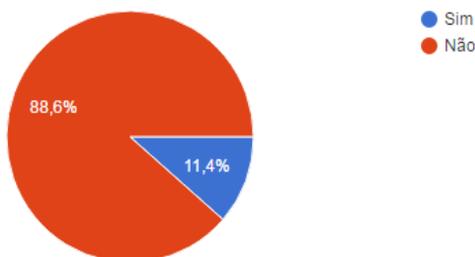
Fonte: primária

O Gráfico 4 traz os números de como os próprios estudantes consideram sua alimentação, ou seja, sua percepção sobre a qualidade dos alimentos que ingerem. Dos entrevistados, 53,8 e 13,8% consideram sua alimentação regular ou ruim, respectivamente. Esses números sugerem que os alunos têm consciência do que é adequado para a boa alimentação e mantêm a alimentação regular ou ruim não por desconhecimento. Questionados sobre o motivo de considerarem sua alimentação dessa forma, responderam que a analisam dessa maneira pela ausência de verduras, pelo excesso de besteiras ou por comer a qualquer hora.

A seguir, são apresentados os gráficos das questões respondidas pelos estudantes do ensino médio inovador.

Gráfico 5 – Alunos do ensino médio inovador que fazem algum curso fora da escola

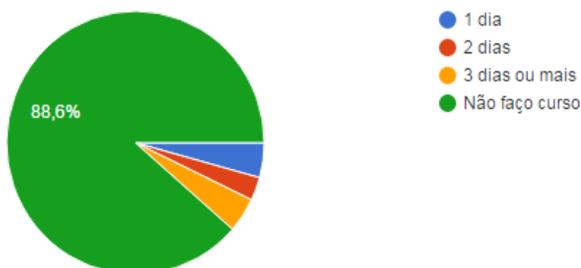
Faz algum curso fora escola ? (70 respostas)



Fonte: primária

Gráfico 6 – Quantidade de dias na semana que os alunos do ensino médio inovador fazem algum curso fora da escola

Quantos dias na semana (70 respostas)

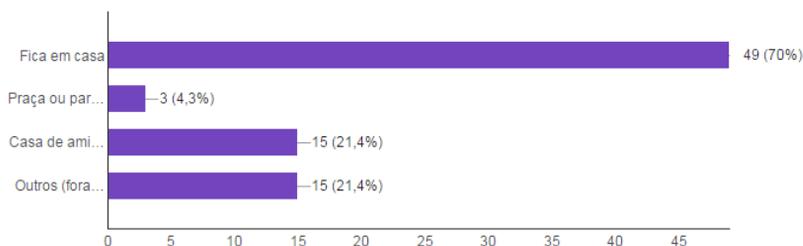


Fonte: primária

Os Gráficos 5 e 6 demonstram que, dos 70 alunos do ensino médio inovador que responderam às questões, 88,6% não fazem nenhum tipo de curso fora do ambiente escolar. Isso evidencia como esses adolescentes possuem tempo livre no período fora da escola. Desse modo, faz-se necessário compreender a ocupação desses estudantes fora da escola para podermos observar o seu estilo de vida. Esse dado está representado no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Atividades dos alunos do ensino médio inovador nas horas vagas

Nas horas vagas o quê faz ? (70 respostas)

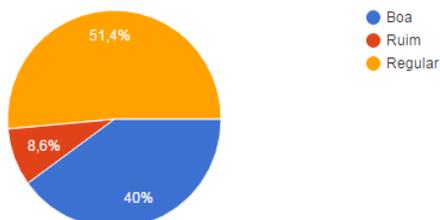


Fonte: primária

Em consonância com o Gráfico 3, o Gráfico 7 também revela que a maior parte da ocupação é permanecer em casa quando não se está na escola. Esse número é algo normal, mas precisa-se observar o que se faz quando não se está em casa ou na escola, como apontam os demais resultados. Normalmente, os alunos indicaram frequentar a casa de amigos ou outras atividades, e apenas 4,3% responderam frequentar uma praça ou parque. O fato de permanecer em casa grande parte do tempo levanta questionamentos sobre como esse tempo é gasto, e a resposta para essa questão pode ser respondida por Venturi (2016) e seu estudo sobre a relação do tempo gasto em mídias e redes sociais em detrimento de atividades físicas.

Gráfico 8 – Alimentação dos alunos do ensino médio inovador

Você considera sua alimentação (70 respostas)



Fonte: primária

Novamente a percepção sobre sua própria alimentação, assim como ocorreu no Gráfico 4, é repetida no Gráfico 8, mostrando que os alunos não consideram a sua alimentação de nível adequado.

Considerações finais

O artigo teve a proposta de demonstrar o estilo de vida dos estudantes, buscando sugerir caminhos possíveis por meio da literatura para a melhora desse quadro. Após o que foi visto, fica claro que as escolas devem propiciar aos alunos programas com a intenção de mudar a educação e o comportamento, a fim de incentivar a participação em atividades fora do horário escolar. Os professores de Educação Física têm papel muito importante nesse processo, auxiliando os estudantes nos aspectos em questão da saúde (ACSM, 2007). Com isso, fica a reflexão de como é relevante a função do professor de Educação Física para os hábitos de vida dos estudantes dentro e fora da escola.

Referências

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (ACSM). **Aptidão física na infância e na adolescência**: posicionamento oficial do Colégio Americano de Medicina Esportiva. 2007. Disponível em: <<http://www.acsm.org.br.htm>>. Acesso em: 20 maio 2016.

GÁSPARI, J. C.; SCHWARTZ, G. M. Adolescência, esporte e qualidade de vida. **Revista Motriz**, Maringá, v. 7, n. 2. p. 107-113, 2001.

HEYWARD, V. H.; STOLARCZYK, L. M. **Avaliação da composição corporal aplicada**. São Paulo: Manole, 2000.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**:

conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 4. ed. Londrina: Midiograf, 2006.

PORTES, L. A. Estilo de vida e qualidade de vida: semelhanças e diferenças entre os conceitos. **Lifestyle**, v. 1, p. 8-10, 2011.

SIVIERI, H. L. **Saúde no trabalho e mapeamento dos riscos:** saúde, meio ambiente e condições de trabalho. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.

VENTURI, R. Interference of media in physical activities for children. **FIEP Bulletin**, Foz do Iguaçu, v. 86, p. 718-722, 2016.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-88407-00-8



9 788588 407008

