



# AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*Uma proposta inovadora*



**Ângelo Bezerra de Queiroz Rocha**

# AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*Uma proposta inovadora*

1ª Edição



Autor

**Ângelo Bezerra de Queiroz Rocha**

DOI: 10.47538/AC-2026.41



Ano 2026

# AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

## *Uma proposta inovadora*

1ª Edição

---

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

---

R67h

Rocha, Ângelo Bezerra de Queiroz

As histórias em quadrinhos nas aulas de educação física escolar [recurso eletrônico] : uma proposta inovadora / Ângelo Bezerra de Queiroz Rocha. - 1. ed. - Natal [RN] : Amplamente, 2026.  
recurso digital

Formato: ebook

Modo de acesso: world wide web

ISBN 978-65-5321-121-6 (recurso eletrônico)

DOI 10.47538/AC-2026.41

1. Histórias em quadrinhos na educação. 2. Educação física e ensino. 3. Ensino - Meios auxiliares. 4. Livros eletrônicos. I. Título.

26-104960.0

CDD: 371.33

CDU: 37.091.3:741.5



---

Gabriela Faray Ferreira Lopes - Bibliotecária - CRB-7/6643

Editora Amplamente

Empresarial Amplamente Ltda.

CNPJ: 35.719.570/0001-10

E-mail: [publicacoes@editoraamplamente.com.br](mailto:publicacoes@editoraamplamente.com.br)

[www.editoraamplamente.com](http://www.editoraamplamente.com)

Telefone: (84) 999707-2900

Caixa Postal: 3402

CEP: 59082-971

Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Copyright do Texto © 2026 Os autores

Copyright da Edição © 2026 Editora Amplamente

Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:

<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista

Bibliotecária: Carla Rosa Martins Golçalves - CRB-7/4782

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Capa: Canva®/Freepik®

Parecer e Revisão por pares: Revisores

Dissertação de mestrado apresentado na linha de pesquisa: Estudos pedagógicos sobre o corpo e o movimento humano, vinculada na área de concentração: Movimento Humano, Cultura e Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Física, sob a orientação do Prof. Dr. Allyson Carvalho de Araújo.

Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2026

## APRESENTAÇÃO

A obra *As Histórias em Quadrinhos nas Aulas de Educação Física Escolar: Uma proposta inovadora*, de Ângelo Bezerra de Queiroz Rocha, nasce de uma inquietação pedagógica relevante e atual: como tornar o ensino da Educação Física mais significativo, atrativo e alinhado às linguagens que dialogam com o universo dos estudantes. Partindo do potencial lúdico e comunicativo das histórias em quadrinhos (HQs), o autor propõe uma reflexão consistente sobre novas possibilidades metodológicas que ampliam o alcance pedagógico dessa área do conhecimento.

Com base em uma pesquisa de natureza qualitativa e participante, desenvolvida em uma escola pública de Natal/RN, o estudo apresenta uma experiência concreta com alunos do 6º ano do ensino fundamental. A intervenção pedagógica, realizada em contexto híbrido, com aulas presenciais e remotas durante a pandemia, evidencia a capacidade das HQs de promover engajamento, criatividade e protagonismo estudantil, mesmo diante de desafios educacionais contemporâneos.

Ao longo da obra, o leitor é convidado a compreender como as histórias em quadrinhos podem ir além do entretenimento, assumindo um papel formativo ao estimular habilidades como trabalho em equipe, organização, autonomia e autoria. A produção de narrativas pelos próprios alunos revela-se um instrumento potente para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, ao mesmo tempo em que valoriza a expressão individual e coletiva.

Mais do que relatar uma experiência, este livro oferece uma proposta inovadora para educadores que buscam reinventar suas práticas e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo. Trata-se de uma leitura essencial para professores, pesquisadores e estudantes interessados em metodologias ativas, linguagem multimodal e nas múltiplas possibilidades da Educação Física escolar no século XXI.

Desejamos a todos uma ótima leitura!



Ano 2026

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>- CAPÍTULO I - .....</b>	<b>20</b>
<b>HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UM PANORAMA HISTÓRICO PARA A COMPREENSÃO DA SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO EM INTERFACE COM A MÍDIA-EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b>	
1.1 HISTÓRIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS .....	20
1.2 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO BRASIL .....	27
1.3 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUA INTERAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	34
1.4 A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM AS DIFERENTES LINGUAGENS .....	47
<b>- CAPÍTULO II – .....</b>	<b>62</b>
<b>CAMINHOS DE UM PROFESSOR QUE PESQUISA SUA PRÁTICA</b>	
2.1 TÉCNICAS PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA .....	69
2.2 ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DO RELATO PEDAGÓGICO .....	70
<b>- CAPÍTULO III –.....</b>	<b>76</b>
<b>A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS... EXPERIMENTANDO LINGUAGENS</b>	
3.1 PRIMEIRA ETAPA: AULAS PRESENCIAIS .....	76
3.1.1 1º Encontro .....	76
3.1.2 2º Encontro.....	80
3.1.3 3º Encontro.....	85
3.1.4 4º Encontro.....	87
3.2 SEGUNDA ETAPA: AULAS REMOTAS .....	91
3.2.1 5º Encontro.....	91
3.2.2. 6º Encontro .....	98
3.2.3 7º Encontro.....	102
3.2.4 8º Encontro.....	104
<b>- CAPÍTULO IV–.....</b>	<b>110</b>
<b>REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>110</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>142</b>

## INTRODUÇÃO

Desde a minha infância já costumava ler revistinhas em quadrinhos e consequentemente tomava gosto não só em perceber as imagens com os diálogos nos balões como também me incentivava na leitura e na escrita. Isso fazia com que eu ampliasse mais o vocabulário, compreendendo o sentido e significado das palavras expressadas nas histórias em quadrinhos que iam além das páginas ilustradas. Lembro-me que ao caminhar pelas ruas da cidade com meus pais, observava as palavras estampadas nos mais diversos lugares e começava a ler para eles, que no fundo se orgulhavam ao ver que eu estava sendo alfabetizado.

A forma como eu me conectava com os quadrinhos também chamava a atenção dos meus colegas de sala e, ao reproduzir meus desenhos, percebia que eles admiravam a minha habilidade com as mãos para ilustrar os super-heróis no caderno de desenho, e acabavam pedindo para que eu desenhasse para eles. Muitos personagens fizeram e fazem parte da minha história, porém, destaco aqui a figura do *Batman*, o homem-morcego, como um dos personagens emblemáticos das HQs que mais me marcaram no passado. Outro fato importante a destacar é que esses personagens também estavam presentes em nossos corpos quando brincávamos. Como as histórias em quadrinhos também chegavam as nossas telas, nos envolvíamos muito nos enredos e, nas horas de lazer, nos reuníamos para brincar, e assim denominávamos quem seriam os heróis e os vilões. Queríamos ser como eles: fortes e corajosos (Rocha, 2018).

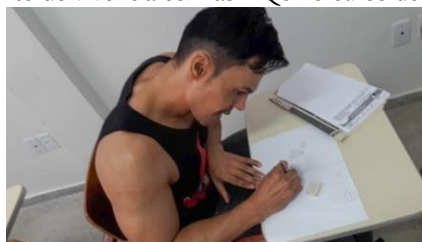
Com o passar do tempo, continuava a ilustrar meus desenhos, mas como forma de distração, apenas para relaxar. Contudo, essa linguagem foi despertada em meu ofício docente no ano de 2018, logo após um curso de formação continuada sobre a linguagem das HQs no contexto educacional. Exercendo minha profissão de professor de Educação Física efetivo da rede básica de ensino do estado do Rio Grande do Norte, atuando no ensino fundamental II – Anos Finais na Escola Estadual Dom José Adelino Dantas, localizada no bairro Potengi, na Zona Norte da capital, desde 26 de outubro de 2015, sempre busquei mediar minhas aulas por meio da criatividade, motivando os alunos a conhecerem os conteúdos temáticos da Educação Física de maneira dinâmica, trazendo outras metodologias ativas para reflexão crítica em sala de aula.

Foi a visita do professor historiador e conhecedor dos quadrinhos Beto Potiguara<sup>1</sup> à escola que me fez despertar o interesse em fazer esse curso de formação continuada. Ao conversar com historiador, percebi que o curso com os quadrinhos tinha o engajamento de vários outros professores da área de linguagens, porém, nenhum da área da Educação Física. Na oportunidade, indagou-se: Por que alguns professores de Educação Física não têm interesse de atribuir outras formas de linguagens em suas aulas e como essas linguagens possibilitam a construção de novos saberes aos alunos? Seria porque a Educação Física ainda preserva a tradição de sua aula ter a ver com atividade física<sup>2</sup>?

Como sujeito apaixonado pelos quadrinhos e por gostar do diferencial, resolvi adentrar no universo das HQs e com isso desfrutar de todo o conhecimento que o professor Beto dispusera para nós cursistas para, logo mais adiante, poder contribuir com as possíveis intervenções no meu fazer pedagógico.

Esse curso foi realizado pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC), capacitando os professores da rede básica de ensino a vivenciarem novas possibilidades pedagógicas. Aprendemos sobre os conceitos históricos; suas características: requadros, recordatórios, onomatopeias, linhas cinéticas, metáforas visuais e os diversos tipos de balões; os tipos de quadrinhos: revistinhas, *fanzines* ou *zines*, tirinhas, charges, *cartoons*, fotonovelas, entre outros, partindo não só da teoria como também da prática, por meio de atividades propostas durante a formação.

**Imagem 1** – Momento de vivência com as HQs no curso de formação continuada



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Ao final do curso, todos teriam que apresentar um plano de aula que correspondesse a um tipo de quadrinhos. A escolha foi por conta própria e eu optei por aplicar uma produção de uma fotonovela com a proposta de um conteúdo temático da

---

<sup>1</sup> Roberto Flávio Gomes de Lima é quadrinista potiguar, pesquisador e defensor do uso das artes gráficas em sala de aula. Idealizou e coordena o projeto “Diálogos com os Quadrinhos”, no qual desenvolve atividades de formação, pesquisa, exibições de filmes, exposições, palestras temáticas e oficinas. Atua na Gibiteca Potiguar do Centro de Estudos e Biblioteca Escolar Professor Américo de Oliveira desde 2018.

<sup>2</sup> Aqui a atividade física está relacionada a todo e qualquer movimento voluntário produzido pelo corpo a fim de gasto energético, tais como: correr, caminhar, passear com o cachorro etc.

Educação Física com a orientação de pesquisa sobre a atividade física em áreas de lazer da comunidade local para uma turma do 9º ano. Esse conteúdo foi apresentado pelos alunos no período da Jornada Pedagógica da referida escola, assim encerrando o curso com a presença do professor Beto Potiguara prestigiando o resultado exitoso.

Ao chegar ao mestrado em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o tema de pesquisa no qual ingressei era outro e tratava de estudos com a dança e alunos com deficiência auditiva, pois ainda estava em fase de conclusão do curso de formação com as HQs e não tinha elaborado um projeto relacionado aos quadrinhos. Porém, ao relatar minha experiência pedagógica com as HQs para o meu orientador, percebeu-se que tal tema de pesquisa estava mais alinhado com os debates propostos ao laboratório de pesquisa ao qual me vinculei, o Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM). Optando pela mudança, fomos aprimorando e aprofundando o nosso projeto de pesquisa com quadrinhos e a Educação Física escolar durante o processo de conclusão do mestrado.

Ao longo de muitas décadas, a Educação Física vem trilhando um caminho que nos leva hoje ao seu reconhecimento na área de linguagem. A sua atuação era alicerçada anteriormente nas Ciências Biológicas. Sua chegada ao Brasil se deu por métodos ginásticos, passando por várias transformações: pelo fenômeno da esportivização; da mecanização dos exercícios; pelo conhecimento fragmentado; pela piscobiologização; até ser interrogada enquanto ciência e finalmente impulsionada em vistas às Ciências Humanas e Sociais (Bracht, 1999).

Tais apontamentos que nos levam a pensar que a Educação Física possa ser compreendida como linguagem rompem com barreiras postas pelo contexto histórico da área marcada exclusivamente em seu caráter biológico, passando a interpretar o corpo e o movimento de maneira mais ampla. Na ligação entre Educação Física e Linguagem, o corpo, além de expor questionamentos biológicos e fisiológicos, é um texto a ser lido e interpretado, pois é também no corpo que os seres humanos transparecem suas identidades, suas culturas, suas marcas históricas, suas crenças (Santos; Fuzii, 2019).

As linguagens são dispositivos de conhecimento e de construção relacional com a sociedade. A Educação Física agrupa as produções sociais estruturadas e mediadas por códigos fixos e mediadas por códigos permanentes e suscetíveis de representação abstrata do pensamento e de construção de uma realidade que auxilia na organização de uma visão

de mundo que dialoga com a expressão, a comunicação e a informação (Mattos; Neira, 2001).

As realizações, em diferentes épocas, da função e do uso das linguagens ajudam a investigar as especificidades e a selecionar pontos a serem analisados. Através da linguagem buscamos garantir a participação ativa em sociedade. Quando o aluno compreende a linguagem como uma das formas de interagir em sociedade, é capaz de reconhecer o outro e a si mesmo, gerando um entendimento mútuo. Nesse contexto, cada sujeito tem uma maneira diferente de se expressar, o que vai variar conforme sua cultura. Assim, depreende-se que o sujeito irá utilizar seus movimentos corporais de acordo com o local no qual está inserido, ou seja, tudo que ele produz corporalmente tem um significado dentro do seu contexto social (Brasil, 1999).

Diante dessa corrente de pensamento, nos deteremos na proposta do professor Elenor Kunz (1991), que enfatiza o movimento humano para além do físico, tido especificamente como um deslocamento do corpo no espaço, questionado no âmbito educacional. Levando em conta o movimento realizado pelo homem, o propósito deste estudo se concentra no reconhecimento dos significados da cultura e da forma intencional que o movimento humano se insere na sociedade. A proposta de Kunz (1991) para pensar a cultura de movimento é a de que essa concepção supera a compreensão de movimento humano que nos mostra de forma redundante um fenômeno puramente físico e “passa a reconhecer as significações culturais e a intencionalidade do movimento humano” (Mendes; Nóbrega, 2009, p. 2).

Conforme Mendes e Nóbrega (2009), essa forma de pensar o movimento humano como linguagem ainda traz questionamentos de como o corpo e o movimento permeiam pela concepção mecânica do movimentar-se, na qual o corpo está dissociado do mundo, procurando embasamento na concepção da fenomenologia de corpo e de movimento, ou seja, numa concepção em que o homem não está separado do mundo em que vivemos. Ainda segundo os autores:

A cultura de movimento, ao envolver a relação entre corpo, natureza e cultura, configura-se como um conhecimento que vai sendo construído e reconstruído ao longo de nossas vidas e da história. Um conhecimento marcado pela linguagem sensível, que emerge do corpo e é revelada no movimento que é gesto, abarcando os aspectos bioculturais, sociais e históricos, não se resumindo às manifestações de jogos, danças, esportes, ginásticas ou lutas, mas abrangendo as diversas maneiras como o ser

humano faz uso do ser corpo, ou seja, como cria e vivencia as técnicas corporais. Um conhecimento que permite a compreensão do mundo por meio do corpo em movimento no ambiente, cultura e história. A linguagem sensível é revelada pela movimentação do corpo no tempo e no espaço de cada indivíduo e da comunidade. Somos capazes de criar e recriar, e, ao mesmo tempo em que nos expressamos, conseguimos nos comunicar (Mendes; Nóbrega, 2009, p. 6).

Pensar a Educação Física enquanto linguagem requer também um olhar para o futuro, percebendo no corpo os diferentes modos de se comunicar e se apropriar em meio à sociedade contemporânea, que estão atrelados ao uso das mídias e tecnologias.

No entanto, essas mudanças tecnológicas promovem mudanças na forma como os sujeitos se comportam na sociedade. Apesar de algumas pessoas não terem acesso a esses avanços, é notório que as tecnologias modificaram a comunicação, revolucionando-a. Essas tecnologias disseminaram as informações para a sociedade, modificaram os processos de trabalho e produziram maneiras inéditas de pensar e executar a educação (Tinôco; Araújo, 2020). Alguns desses processos são tributários de uma corrente de pensamento chamada de mídia-educação.

Para entendermos esse processo da Mídia-Educação, vamos adentrar um pouco na sua historicidade. Conforme Bévort e Belloni (2009), o movimento ultrapassa as décadas de 1950 e 1960 pela Europa, Estados Unidos e Canadá, onde apresentava assuntos com viés político, ético e ideológico. O conceito de “Mídia-Educação” (ME) ou “educação para as mídias” está inserido nos textos dos órgãos internacionais na década de 1960, com especial destaque nos discursos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual se insere em nossa compreensão atual nos que diz respeito à educação a distância. Esse conceito estava alicerçado na “[...] capacidade destes novos meios de comunicação de alfabetizarem em grande escala populações privadas de estruturas de ensino e de equipes de pessoal qualificado” (Bévort; Belloni, 2009, p. 1085).

Além do mais, mediante o cenário internacional, as autoras afirmam que a definição de Mídia-Educação proposta pela UNESCO que prevaleceu até a década de 1980 indicava a diferença entre ME e Tecnologia Educacional, separando-as de maneira formal. Com isso, Bévort e Belloni (2009, p. 1086) constata: “Entende-se, a partir de então, por ‘mídia-educação’, a formação para a leitura crítica das mídias em geral, independentemente do suporte técnico (impresso, rádio, cinema, televisão)”.

O processo da mídia-educação tem nos levado a diversos questionamentos na Educação Física, durante o qual os alunos possam refletir sobre as possibilidades do uso dos diferentes recursos midiáticos para sua comunicação que perpassa os muros da escola. No entanto, devido à maneira como a mídia-educação é consumida pelos estudantes, especialmente na Educação Física, se torna importante problematizar os conceitos advindos dos discursos midiáticos, sendo indispensável a ampliação do diálogo sobre esses fatores, corroborando com Tufte e Christensen (2009, p. 113) de que “[...] a cultura das mídias na vida cotidiana precisa ser integrada ao currículo escolar, apoiando o desenvolvimento das práticas pedagógicas em mídia-educação”, formando sujeitos mais críticos e reflexivos quando expostos a tais discursos.

Essa concepção ampla das mídias deve ser desenvolvida no sistema educacional em uma pesquisa transdisciplinar e considerada como um conceito dinâmico que constantemente reflita as correlações em que as mídias são incluídas, ou seja, conhecimento sobre: mídias e socialização (ensino informal); ensino de mídias, ou seja, sobre e com as mídias (ensino formal) e uso das mídias educacionais (ferramentas, programas e plataformas) (Tufte; Christensen, 2009, p. 104).

Os meios de comunicação abordam temas que representam preocupações comuns aos jovens. Assim, é necessário que façam parte do contexto escolar para que os conhecimentos construídos possam auxiliar em uma análise crítica e reflexiva dos valores sociais, já que estes podem ser utilizados como formas de exclusão e de discriminação social (Betti, 1998).

A Educação Física, nesse sentido, assim como as demais disciplinas, precisa dialogar de maneira crítica com a mídia, proporcionando discussão e reflexão sobre esta, para que oportunize aos estudantes e professores novas formas de dialogar com os conteúdos que lhes são pertinentes.

Assim, conduz uma lógica alicerçada nas transformações – sejam elas sociais, políticas ou econômicas – com vistas à superação de desigualdades sociais. Essas concepções, em sua maioria, têm por objetivo, partindo-se da reflexão sobre a função social da educação, e particularmente da EF, a execução de um ensino crítico-reflexivo, capaz de transformar, dialogar, que tenha autonomia e que seja emancipado, pondo o aluno como principal sujeito das aulas e o professor como aquele que irá mediar o processo (Bracht, 1999).

Apesar dos olhares atentos e o respeito dessas abordagens críticas da EF, destacaremos apenas a concepção Crítico-Emancipatória de Elenor Kunz, apresentada nas obras *Educação Física: ensino & mudança*, de 1991, e *Transformação didático-pedagógica do esporte*, de 1994. Essa concepção de ensino foi influenciada pela teoria-crítica da escola de Frankfurt e da Fenomenologia.

A concepção crítico-emancipatória apresenta em seu discurso a denúncia e desejo de romper com o enrijecimento mecânico da Educação Física esportivizada, aquela desejada na formação dos indivíduos através dos movimentos e gestos padronizados sem distinguir os seus sentidos. Diante disso, essa transformação didático-pedagógica nos faz pensar numa proposta que evidencia as dimensões afetivas, cognitivas e sociais desse sujeito em movimento e não apenas a uma dimensão motora (Kunz, 1994).

Inspirado no pensamento de Elenor Kunz (1994), Tinôco e Araújo (2020), em diálogo com Costa e Wiggers (1996), nos apontam três níveis de competência por meio dos quais é plausível a concretização dos pressupostos da sua concepção: (1) objetiva: relacionadas aos conhecimentos peculiares do indivíduo e à EF no aprender as habilidades práticas; (2) social: ligadas à compreensão das relações sociais e culturais dos sujeitos e aos papéis declarados por eles mediante os conhecimentos da EF e a (3) comunicativa: trata sobre a necessidade de desenvolver variadas formas de linguagens, tais como: corporal, oral, artística, midiática etc., considerando que o saber se comunicar e a comunicação dos outros são ações reflexivas que provocam o pensamento crítico.

Pensando na possibilidade de desenvolver outras formas de se comunicar, esta última competência permite aos educandos compreender que, além da linguagem corporal, a EF pode apresentar outras maneiras de dialogar e problematizar os seus conteúdos, que, de acordo com Kunz (1994), traz ao aluno a capacidade de leitura crítica do esporte, e que esses saberes se encaminham à emancipação de forma crítica, abastecidos nas origens de suas experiências vividas no mundo e que são permeadas pelo desenvolvimento do saber interativo e comunicativo num ambiente sem imposições ou consciências enganadoras.

Portanto, a comunicação tem um papel indispensável na relação entre comunicar-se e entender a comunicação dos outros de maneira reflexiva, gerando de maneira objetiva o pensamento crítico predominante não só na linguagem do corpo como em diferentes usos da linguagem.

Ainda em diálogo com Costa e Wiggers (2016) a respeito dessa concepção, Tinôco e Araújo (2020) nos revelam, em direção à transformação didático-pedagógica do esporte e à organização didática das aulas de Educação Física, três divisões: (1) trabalho: que se relaciona com a competência objetiva e recomendada para a aprendizagem técnica; (2) interação: vincula-se à competência social que está caracterizada no discurso das relações socioculturais na assimilação dos papéis sociais e na solidariedade e cooperação e, por último, a (3) linguagem ligada à competência comunicativa e que possui o papel decisivo à educação crítico-emancipatória com relação às linguagens verbal e de movimento.

Com isso, ao proporcionarmos ao estudante a sistematização advinda de diferentes linguagens, fomentamos sua competência crítica, essa que se espera da concepção crítico emancipatória, essencial para a formação dos sujeitos emancipados, os fazendo refletir de maneira autônoma e coletivamente.

Diante de sua historicidade, houve a necessidade de a Educação Física se reinventar buscando novas formas de ensinar, fugindo do modelo convencional, trazendo abordagens mais crítico-reflexivas em suas aulas, aproximando os alunos a terem vivências em espaços criativos para as suas aprendizagens. Dentre essas experimentações, destacam-se as questões do âmbito da tecnologia da informação e comunicação (TIC).

De acordo com Tinôco e Araújo (2020), os produtos e conteúdos produzidos pela mídia se mostram legitimamente como elementos privilegiados para ajustar esse diálogo com a concepção crítica emancipatória de Kunz (1994), na qual faz conexão com o pensamento de Fantin (2006) que destaca essa divisão das TICs entre ferramenta e objeto de estudo, contemplando três dimensões deste último, quais sejam: (1) Dimensão instrumental: abrange questões focadas no domínio dos mecanismos tecnológicos; (2) Dimensão crítica: propõe um diálogo sobre as TICs com direção a uma reflexão crítica na escola, (3) Dimensão produtiva: tecnologias como instrumentos para ampliar e melhorar o conhecimento da área, desenvolvendo o pensamento em conjunto com o raciocínio crítico (ou seja, que não seja mera reprodução), assim como a produção da mídia. Diante disso, a mídia-educação para Fantin (2006, p. 5, grifos da autora) pode ser:

Entendida como a possibilidade de educar *para/sobre* as mídias, *com* as mídias e *através* das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva. Esta perspectiva de mídia-educação implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionadas para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir

significativamente com suas produções, para produzir mídias e também educar para a cidadania.

Em paralelo à noção de mídia-educação, outra corrente de pensamento que corrobora com a ampliação de repertório multimodal no ensino é a teoria dos multiletramentos.

Como afirma Pereira (2014), estudos realizados com o *New London Group* nos afirmam que se faz necessário expandir o conjunto de letramentos para que não prevaleçam de forma indevida as representações alfabéticas. Diante disso, propõe-se que as representações envolvidas nas diferentes linguagens, otimizadas e conectadas nas mídias e tecnologias digitais, transitem no âmbito escolar, produzindo sentido para a aprendizagem infantil. Assim, as formas de sentido da linguagem escrita estariam cada vez mais emaranhadas a modelos e acepções de outras modalidades de linguagem. Com isso, os multiletramentos apontam as seguintes modalidades, com vista no caráter social da linguagem: a escrita, oral, visual, espacial, tátil, gestual e sonora. “A multimodalidade é a teoria de como esses modos de significado estão interconectados em nossas práticas de representação e comunicação” (Kalantzi; Cope; Pinheiro, 2020, p. 181).

No entanto, quando analisamos a história da Educação Física escolar, percebemos que recursos tradicionais são utilizados cotidianamente nas aulas. Alguns instrumentos como cordas e bolas são os recursos didáticos mais utilizados durante as aulas em alguns contextos escolares. Isso não quer dizer que tais recursos tidos como tradicionais não sejam ou sejam menos importantes e necessários do que aqueles midiáticos e tecnológicos.

No entanto, compreendemos que a inclusão das tecnologias de informação e comunicação nas aulas de Educação Física poderia aproximar este componente curricular do entorno cultural das crianças e adolescentes, que usufruem cada vez mais cedo dos avanços tecnológicos (Araujo; Batista; Oliveira, 2016, p. 8).

Retomando a forma de expressão tema de nosso estudo, a utilização dos quadrinhos no processo de aprendizagem, por exemplo, pode vir a ser um recurso viável, necessário e importante, que, entretanto, tem sido pouco explorado nas aulas de Educação Física. Há de se concordar que as histórias em quadrinhos se propagaram pelo mundo inteiro, transformando-se em um meio de comunicação de massa, atendendo seus leitores com uma vasta variedade de gênero, mas houve uma época não muito distante em que as histórias em quadrinhos foram rejeitadas tanto por professores como por pais. A razão

disso seria considerá-las um material inadequado para a aprendizagem das crianças e jovens (Tanino, 2011).

Houve um período em que as histórias em quadrinhos também sofriam preconceitos referentes aos estudos com a mídia nas universidades, justamente por parte de professores não reconhecer os elementos que fundamentam as narrativas e harmonia das HQs, tendo em vista a sua infantilidade. Para que houvesse legitimidade nas pesquisas envolvendo HQs, precisou-se do engajamento da indústria dos quadrinhos, da evolução das próprias HQs e do papel dos editores e artistas.

Embora as HQs sejam um meio rico e complexo como qualquer outro, a pesquisa sobre os quadrinhos também foi, por muito tempo, um campo negligenciado nos estudos da Mídia. Isto estava ligado com tentativas (dos professores) de identificar as características definidoras das narrativas e estéticas dos quadrinhos ocorridas ainda em sua infância, carimbando-os de “coisas infantis”. Para as Histórias em Quadrinhos atingirem certo nível de legitimidade, houve fatores interligados como a dinâmica das indústrias de quadrinhos, a evoluções das HQs e o papel dos editores e artistas (Luyten, 2013, p. 49).

Diante disso, surge a questão de estudo: Como as histórias em quadrinhos no ensino da Educação Física escolar contribuem para a ampliação das possibilidades pedagógicas com os estudantes?

Com esse questionamento, eleva-se o objetivo geral, o de descrever e analisar a experiência pedagógica com as histórias em quadrinhos no ensino da Educação Física escolar na segunda etapa do ensino fundamental. Seguindo o objetivo geral, são delimitados os objetivos específicos, que são: (1) Identificar quais os tipos de saberes que os alunos expressam através das HQs; (2) Perceber as ferramentas da linguagem das HQs que os alunos mais fazem uso e por que eles costumam usar esse gênero literário; (3) Compreender a importância das HQs para a aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física escolar; (4) Analisar e interpretar os conteúdos expressos nas produções dos alunos.

O presente trabalho justifica-se pelo incentivo dado à interdisciplinaridade e à transversalidade pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997a) e mais recentemente pela BNCC (Brasil, 2017), que afirmam que as HQs são um incentivo à leitura, o que permite que o professor as utilize na sua prática como uma maneira de trabalhar as diferentes linguagens.

Ainda que o campo de pesquisa da área dos quadrinhos seja algo que necessita de um olhar mais crítico, existem inúmeros trabalhos acadêmicos em diferentes áreas, em especial na linguística, comunicação e na semiologia. Vergueiro (2009) aponta em sua referência estudos direcionados ao ensino de Língua Portuguesa, Geografia, História e Artes, mas no campo da Educação Física esses estudos estão começando a surgir.

Em contrapartida, ao realizar o estado da arte através de buscas na plataforma CAPES<sup>3</sup>, encontramos quarenta e dois trabalhos, como tese, dissertações, monografia, artigos publicados em anais e revistas, que contribuíram para a reflexão sobre o quão são relevantes pesquisas relacionadas ao tema.

Nos achados estão 1 (uma) tese (Vieira, 2018) que propõe um corpus de saberes teórico-práticos nas leituras dos aprendizados através dos registros avaliativos imagéticos nas aulas de Educação Física; 4 (quatro) dissertações (Pinto, 2003; Rodrigues, 2009; Lourenção, 2017; Leite, 2020) que investigam as histórias em quadrinhos em diferentes aspectos, tais como: “Representações de esporte e educação física na Ditadura Militar: uma leitura a partir da revista de história em quadrinhos Dedinho (1968-1974)”; os quadrinhos inseridos como procedimento metodológico na aplicação dos jogos de construção nas aulas de Educação Física escolar para a aquisição da leitura e escrita; contribuição das HQs para a prática de atividades funcionais lúdicas que incluam alunos com deficiência nas aulas de EF e mencionando a interdisciplinaridade envolvendo a Educação Física nas análises dos resultados da produção de texto verbal-visual; 1 (uma) monografia (Melo, 2018) apontando possibilidades pedagógicas utilizando as histórias em quadrinhos nas aulas de Educação Física escolar; 38 (trinta e oito) artigos discutindo temas relevantes para a disseminação da cultura corporal de movimento através dos quadrinhos, incluindo esportes, jogos, lazer e lutas.

Nos achados estão 1 (uma) tese (Vieira, 2018) que propõe um corpus de saberes teórico-práticos nas leituras dos aprendizados através dos registros avaliativos imagéticos nas aulas de Educação Física; 4 (quatro) dissertações (Pinto, 2003; Rodrigues, 2009; Lourenção, 2017; Leite, 2020) que investigam as histórias em quadrinhos em diferentes aspectos, tais como: “Representações de esporte e educação física na Ditadura Militar: uma leitura a partir da revista de história em quadrinhos Dedinho (1968-1974)”; os quadrinhos inseridos como procedimento metodológico na aplicação dos jogos de

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 04 fev. 2020.

construção nas aulas de Educação Física escolar para a aquisição da leitura e escrita; contribuição das HQs para a prática de atividades funcionais lúdicas que incluam alunos com deficiência nas aulas de EF e mencionando a interdisciplinaridade envolvendo a Educação Física nas análises dos resultados da produção de texto verbal-visual; 1 (uma) monografia (Melo, 2018) apontando possibilidades pedagógicas utilizando as histórias em quadrinhos nas aulas de Educação Física escolar; 38 (trinta e oito) artigos discutindo temas relevantes para a disseminação da cultura corporal de movimento através dos quadrinhos, incluindo esportes, jogos, lazer e lutas. Nesses trabalhos, as HQs estão inseridas também como recurso didático; diálogos sobre hábitos posturais; interdisciplinaridade envolvendo a Educação Física nas múltiplas linguagens; discussão acerca das práticas corporais para a inclusão dos deficientes nas aulas de Educação Física escolar e na interlocução dos padrões corporais de beleza.

**Quadro 1** – Trabalhos acadêmicos relacionando a Educação Física e as HQs

<b>TIPO DE TRABALHO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
<b>TESE</b>	Por uma teorização da avaliação em Educação Física: práticas de leitura por narrativas imagéticas	2018	PPGEF/UFES
	Representações de esporte e educação física na Ditadura Militar: uma leitura a partir da revista de história em quadrinhos Dedinho (1969-1974)	2003	PPGED/UFMG
<b>DISSERTAÇÃO</b>	Jogos de construção nas aulas de Educação Física: alternativa pedagógica para aquisição de competências leitora e escritora	2009	PPGED/USP
	Contribuições da prática de atividades funcionais na perspectiva lúdica para inclusão de um aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física	2017	PPGCM/IFES
	Retextualização de HQ: um projeto de intervenção no 6º ano	2020	PPGED/USP
<b>TCC</b>	Apontando possibilidades pedagógicas com o uso das Histórias em Quadrinhos (HQs) na Educação Física Escolar	2018	DEF/UFRN

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2020).

Pensar aqui numa realização de uma pesquisa sobre quadrinhos no ensino da Educação Física no contexto escolar se justifica pela necessidade destas pesquisas estarem

cada vez mais utilizando as HQs como um recurso de ensino-aprendizagem que faz parte da cultura visual e que podem ser aplicadas nas mais diversas áreas de ensino.

Sobre isso, Martins (2007, p. 27) complementa:

A imagem é uma condição vinculada ao modo como uma acepção, ideia, objeto ou pessoa se posiciona ou se localiza num ambiente ou situação. Significados não dependem da fonte que os cria, emite ou processa, mas de uma condição relacional e concreta, ou seja, da situação ou contexto no qual os vivenciamos. Construídos em espaços subjetivos de interseção e interação com imagens, os significados dependem de interpretações que se organizam (estruturam) apoiadas em bases dialógicas.

Para Martins (2007), as imagens estão presentes carregadas de informações sobre nossa cultura e sobre o mundo. Dessa forma, “a cultura visual tem como foco a visualidade, que enfatiza o sentido cultural de todo olhar, ao mesmo tempo em que subjetiva a operação cultural do olhar” (Hernández, 2011, p. 33).

Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 256), a comunicação visual “é um processo de construção de imagens destinadas ao uso em nossas interações com os outros”. Essa comunicação ocorre quando os outros representam esses significados para si próprios como resultado do que observamos através da visão, ou na medida em que nos lembramos delas por meio da mente, das coisas já visualizadas, como por exemplo: pinturas, fotografias, páginas, anúncios, diagramas, desenhos, mapas, planos de edifícios e telas de computador.

Tais imagens precisam fazer sentido para os estudantes, e devem estar conectadas a valores comuns que atravessam diferentes culturas por meio das quais o aluno ampliará seus conhecimentos, caminhando em direção à leitura e à interpretação das imagens que integram seu dia a dia.

As pessoas vivem no cotidiano as transformações que ocorrem nas relações entre tempo e espaço na contemporaneidade. Por exemplo, é possível ter contato com a produção visual de diferentes culturas e diferentes épocas, por meio da Internet. O papel da escola é organizar essas ações de modo que as consolide como experiências de aprendizagem. Em Artes Visuais, a escola não pode separar as experiências do cotidiano do aprender individual e coletivo (Brasil, 1998, p. 64).

Para Freire, “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (2006, p. 11), ou seja,

o mundo no qual estamos inseridos é compreendido não só por palavras, mas por meio do seu contexto, do seu visual, da relação com os demais, com os lugares onde deixamos nossa marca.

Contudo, os autores Nunes, Silva e Moura (2015), baseados nas ideias de Vergueiro e Ramos (2013), nos afirmam que é inegável que as HQs são potentes para uso na comunicação no fazer pedagógico e que atualmente são vistas como objeto de estudo de pesquisas na área acadêmica e que estão também constantes nos currículos escolares. Ao percebermos isso, consideramos que as histórias em quadrinhos desempenham perfeitamente enquanto material didático, configurando-se como uma possibilidade de uso nas atividades pedagógicas de maneira atraente. Vale ressaltar que por ser um produto divulgado amplamente na indústria cultural, as HQs influenciam a formação e a educação dos sujeitos.

A partir dessa compreensão geral, nós anunciaremos o relatório de pesquisa constituído por quatro partes que colaboram com o entendimento do leitor e que se apresentam neste momento nos referidos capítulos:

Inicialmente, abordaremos um breve panorama histórico sobre o surgimento das histórias em quadrinhos no mundo, com ênfase na trajetória educacional. Discutiremos a sua importância e a participação efetiva para a educação brasileira pautados em documentações que corroboram para a validação no âmbito pedagógico. Nesse momento, as histórias em quadrinhos são inseridas como uma espécie de linguagem para a compreensão dos conteúdos propostos em sala de aula, possibilitando e contribuindo para um aprendizado que impulsiona a educação brasileira, como também enfatizá-los no processo dos multiletramentos e na mídia-educação inseridos na Educação Física escolar.

Na sequência, apresentamos a metodologia utilizada neste estudo; a descrição do relato de experiência em que descrevemos a intervenção pedagógica com os quadrinhos em duas etapas: aulas presenciais e aulas remotas, trazendo para o campo de pesquisa duas realidades distintas que foram ocasionadas pela pandemia da COVID-19, como também a análise da experiência pedagógica, dialogando com as referências acerca do uso das diferentes linguagens na área da Educação Física escolar.

Por fim, encerramos nosso trabalho com as considerações finais, momento oportuno para fortalecer os apurados da pesquisa e expandir possibilidades para o progresso de novos estudos relacionado ao tema.

História em Quadrinhos: um panorama histórico para a compreensão da sua contribuição para a educação em interface com a Mídia-Educação na Educação Física Escolar



## - CAPÍTULO I -

# HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UM PANORAMA HISTÓRICO PARA A COMPREENSÃO DA SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO EM INTERFACE COM A MÍDIA-EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

### 1.1 HISTÓRIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Permeando um pouco sobre a história das HQs, em se tratando do seu surgimento, podemos perceber que elas já aconteciam desde os primórdios. Poderia ser considerado um fator que anunciava o aparecimento da própria expressão humana, em que o homem primitivo sentia a necessidade de se comunicar, expressando seus gestos por meio de pinturas rupestres sequenciadas que nos lembram as HQs atualmente, como nos anuncia Paiva (2017, p. 31):

O começo das HQs pode está relacionado à origem da comunicação na humanidade ou à necessidade de comunicação humana, quando nos primórdios da história iniciaram-se os registros por meios de desenhos rupestres em sequência, que se assemelham às HQs na sua simulação de movimento.

Contudo, os seres humanos pré-históricos gravavam duas imagens, sendo uma dele mesmo sozinho e a outra de uma caça. Isso seria uma forma de expressar o enaltecimento por ter realizado uma caçada vitoriosa, porém seria também um registro de sua primeira história comentada por uma sequência de imagens. Bastava somente enquadrá-las para que possamos associar ao que chamamos hoje de histórias em quadrinhos (Rama, Vergueiro, 2009).

**Imagem 2** – Pintura rupestre em Seridó, Rio Grande do Norte



Fonte: Associação Brasileira de Arte Rupestre/divulgação.  
Disponível em: <http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/arte-rupestre-passado-e-presente>.  
Acesso em: 27 abr. 2020.

Os desenhos ilustrados nas cavernas pelo homem primitivo apresentavam suas ações de caça por grupos de homens fortes munidos de armas. Nas histórias em

quadrinhos, essa noção visual presente nos personagens utiliza bastantes estereótipos. Embora o termo “estereotipado” tenha o sentido de uma característica que soa banal ou mesmo que conota algo negativo, nas HQs é bastante comum e indispensável. A leitura nos quadrinhos se dá por códigos visuais identificados pela mente humana que se transformam em ideias através das vivências gravadas na memória do leitor. O uso de estereótipos nos quadrinhos possui uma função narrativa. Desse modo, trata-se de um recurso gráfico que tem como objetivo essencial simplificar as informações por intermédio de imagens ao leitor sem a necessidade de explicar textualmente (Eisner, 2001).

Esse meio de comunicação se perpetua em nossa sociedade até os dias atuais, apresentado de forma espontânea, refletido nas falas por meio dos desenhos. É comum observarmos crianças realizando suas pinturas para interagir com os adultos antes mesmo da alfabetização, por exemplo.

Ainda hoje, as crianças começam muito cedo a transmitir suas impressões do mundo por meio dos desenhos, representando seus pais, seus irmãos e seus amigos com rabiscos que nem sempre lembram as pessoas e objetos retratados, mas que mesmo assim, cumprem o objetivo de comunicar uma mensagem (Rama; Vergueiro, 2009, p. 9).

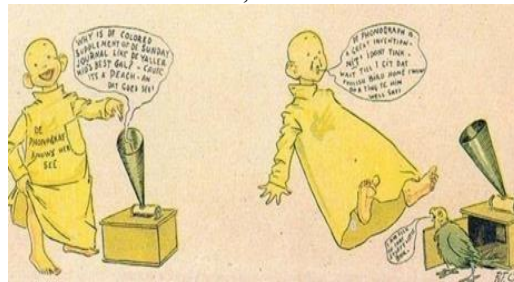
Ainda, os autores nos revelam que o aparecimento do alfabeto fonético fez com que a imagem fosse menos importante para a comunicação entre os homens, separando a existência da junção direta entre a forma que se caracteriza um objeto ou um animal à sua fisionomia real. Isso fez com que houvesse um avanço fenomenal para a humanidade, permitindo uma ampliação quase que infinita para a composição e transmissão de informações, chegando a um grau de comunicação que o desenho não atingia. E, em contrapartida, o acesso a essa escrita aconteceu de maneira progressiva, priorizando apenas algumas camadas da população, que viabilizou a imagem gráfica como fundamental para a comunicação na história (Rama; Vergueiro, 2009).

Entretanto, a forma natural tendenciosa como as crianças expressam seus desenhos e manifestações artísticas em seu período de pré-alfabetização comprova a existência de uma aquisição de linguagem capaz de representar os anseios de se comunicar, o que nos levam a crer que esse tipo de linguagem se assemelha às HQs, porém há controvérsias em relação à origem dessas narrativas, visto que esse formato de HQs não é o que habitualmente conhecemos, mas que pode ser considerado como o nascimento de uma linguagem que surge desde os tempos remotos.

História em Quadrinhos é a forma de expressão artística que tenta representar um movimento através do registro de imagens estáticas. Assim, é História em Quadrinhos toda produção humana, ao longo de sua História, que tenha tentado narrar um evento através de um registro de imagens, não importando se esta tentativa foi feita numa parede de caverna há milhares de anos, numa tapeçaria, ou mesmo numa única tela pintada. Não se restringem, nessa caracterização, o tipo de superfície empregado, o material usado para registro, nem o grau de tecnologia disponível (Guimarães, 2010, p. 30).

Os balões apareceram pretensiosamente somente a partir do século XIV, fazem o uso do discurso direto, que evidencia a língua falada, e são descritas em requadros, por meio de gravuras e textos que asseguram a continuidade das ações. Ao final do século XIX, grandes empresas jornalísticas dos EUA garantiram a autonomia dos Quadrinhos com a formação de uma identidade própria a partir da agora chamada “comics”, ponto crucial para despencar as vendas dos jornais que complementavam suas páginas aos domingos produzindo sua primeira página colorida estampada no jornal New York World, com o personagem Yellow Kid – Menino Amarelo (Imagem 03).

**Imagem 3** – The Yellow Kid, de Richard Felton Outcalt (1895)



Fonte: <http://historiaemcartaz.blogspot.com/2015/04/historianerd-o-surgimento-das-historias.html> Acesso em: 27 abr. 2020.

Segundo Paiva (2017), além dessa publicação com o personagem Mickey Dugan conhecido por *The Yellow Kid*<sup>4</sup> (O menino Amarelo, de 1895) produzida por Richard Felton Outcalt, outro registro foi apontado nas produções do ítalo-brasileiro Angelo Agostini, com as aventuras de Nhô Quim (1869) (Imagem 04).

---

4 As narrativas do Menino Amarelo/Yellow Kid são consideradas a primeira história em quadrinho em sequência, com personagens em cores e balões ilustradas toda semana aos domingos no Sunday New York Journal. Esse foi o motivo da estreia dos comics e do termo jornalístico amarelo (no Brasil, marrom) para designar a imprensa sensacionalista (Moya, 1986).

**Imagem 4** – “As Aventuras de Nhô Quim”, de Angelo Agostini



Fonte: Paiva (2010).

Assim, Nhô Quim, de Angelo Agostini, e *Yellow Kid*, de Richard Felton Outcault, não estão mais sozinhos na disputa de quem é o protagonista da primeira história em quadrinhos no mundo.

Inicialmente, os quadrinhos ilustravam as páginas de domingo dos jornais norte-americanos e eram destinados à população de migrantes. Nesse período, os quadrinhos ainda se caracterizavam como cômicos, com desenhos satíricos e personagens caricaturais, e alguns anos depois começaram a publicar suas tiras diariamente, variando os conteúdos, mantendo sua estrutura cômica e seus traços estilizados. No final da segunda década de XX, as histórias de ação apresentavam em seus desenhos um estilo mais próximo do real, despertando a atenção dos seus leitores. Nesse mesmo período, os quadrinhos ganharam publicações específicas mesmo estando nos jornais, foi aí que surgiram os *comic books*, no Brasil conhecidos como *gibis*, em que os super-heróis se destacavam atraindo os leitores jovens, aumentando a procura pelos quadrinhos, deixando-os, assim, mais populares (Rama; Vergueiro, 2009).

Outro fator que colaborou para que as HQs se tornassem populares diante dos jovens leitores foi a Segunda Guerra Mundial. A proliferação dos quadrinhos se deu pelo envolvimento fictício dos heróis no combate à guerra e sua consumação em massa pela imensa parcela dos adolescentes estadunidenses. Nessa época, as revistas de histórias em quadrinhos tiveram um aumento em seus exemplares, alcançando valores astronômicos (Vergueiro, 2009).

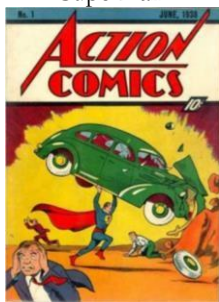
Em junho de 1938, surge o *Superman*, criado pelos amigos estudantes Jerry Siegel e Joe Shuster, que desenvolveram várias tiras e encaminharam aos *Syndicates* – destinados às distribuidoras de material de imprensa para editores de jornais. As tiras foram recusadas por todos, sendo consideradas fantásticas demais.

Os “*Syndicates*”, além de possuir direitos sobre os trabalhos dos desenhistas (direitos sobre a venda e a distribuição), funcionam como agência de veiculação das histórias, preparando e emitindo milhares de matrizes a serem vendidas não só nos EUA como também em outros países. São responsáveis por alguns cuidados, ou seja, devem seguir um código de ética (Luyten, 1985, p. 29).

Logo mais, as tiras foram reconstituídas para o formato *comic book* e a primeira revista com o *Superman*<sup>5</sup>: *Action Comics* (Imagem 05) teve seu papel fundamental para o gênero, responsáveis por tiragens exorbitantes, traduzidas para quase todo o mundo. As histórias dos super-heróis ofereciam uma diversão barata e divertida, satisfazendo os seus apreciadores de leituras (Moya, 1996).

No entanto, o Capitão América surgiu após o *Superman*, e teve sua primeira HQ comercializada em dezembro de 1940 (Imagem 06) pelas bancas de jornal distribuídas em vários lugares do mundo, embora a data apresentada na capa seja do ano posterior. O super-herói portava um escudo similar à bandeira com uma estrela ao centro, combinando com o uniforme patriótico, como também a letra “A” de América na testa. A capa emblemática da revista do Capitão América (Imagem 06) mostra claramente a luta do super-herói combatendo o nazismo, dando um soco na cara de Hitler, causando fascínio nos seus leitores (Paiva, 2017).

**Imagem 5** – Capa da primeira revista do Superman



Fonte: <https://www.themarysue.com/celebrate-superman-month-with-a-historical-timeline-part-1-1930s-to-1960s/> Acesso em: 16 maio 2020.

**Imagem 6** – Primeira revista do Capitão América (1940-1941)



Fonte: <https://www.omelete.com.br/capitao-america/capitao-america-origem-nos-quadrinhos>. Acesso em: 16 maio 2020.

Vergueiro e Ramos (2009) também relatam a presença dos japoneses nas produções de HQs após a Segunda Guerra Mundial. Logo após os anos de 1950, os japoneses

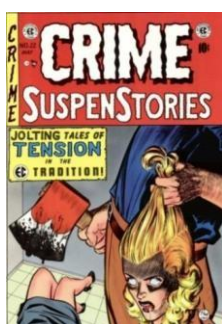
---

5 As vendas dessa revista, as HQs de super-heróis, ganharam destaque enquanto gênero fundamental para a indústria dos quadrinhos norte-americana, surgindo logo mais outros personagens como: Batman, Robin, Mulher Maravilha, Flash, Lanterna Verde, Capitão Marvel, entre outros.

investiram nas produções quadrinhísticas como meio de preservação de suas tradições e das ideologias do seu país, tendo como fonte de inspiração os quadrinhos e animações dos artistas famosos norte-americanos, como por exemplo: *Walt Disney*.

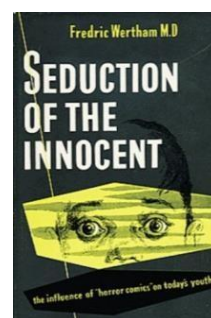
Por mais que a leitura dos quadrinhos tivesse uma aceitação por parte dos seus leitores jovens, muitos problemas surgiram ao longo do tempo. Houve Um período em que as HQs eram vistas com desconfiança por parte da população estadunidense, dificultando assim a proliferação dos quadrinhos no Reino Unido. Isso ocorreu logo após a Segunda Guerra Mundial e início da Guerra Fria. O principal mentor desse ocorrido foi o psiquiatra Fredric Wertham, radicalizado nos Estados Unidos, que ganhou destaque diante de uma campanha para advertir contra os danos que as leituras dos quadrinhos poderiam causar nos jovens estadunidenses. Entretanto, suas conclusões se davam por meio da indústria, que fornecia as revistas em quadrinhos que traziam conteúdos de suspense e terror (Imagem 07), além das doenças psicológicas diagnosticadas nos jovens e adolescentes. Diante do ocorrido, Wertham aproveitou para lançar o seu livro intitulado *The seduction of the innocent (A sedução dos inocentes)*, publicado no ano de 1954 gerando grandes discussões acerca da influência negativa das revistas em quadrinhos nos Estados Unidos e Inglaterra (Imagem 08) (Vergueiro, 2009).

**Imagem 7** – Capa de revista de horror, um dos alvos de Wertham



Fonte: <http://destrutor.com.br/ec-comics-o-terror-dentro-e-fora-das-hqs/> Acesso em: 16 mai. 2020.

**Imagem 8** – Capa da revista *Seduction of the innocent* de 1954



Fonte: <http://noset.com.br/livros-hqs/a-seducao-dos-inocentes-a-historia-do-codigo-das-hqs-em-1954/> Acesso em: 16 mai. 2020.

As revistas em quadrinhos passaram a ser rejeitadas pela população. E artigos de reprimenda publicados em revistas como *Time* e a *Collier's* fizeram com que grupos das cidadezinhas organizassem uma fogueira para queimar os gibis (Imagem 09). Cidades como

Detroit<sup>6</sup> tiveram projetos de lei para banir o que chamaria de desgraça para a nação (Howe, 2013).

Ao término da década de 1940, vários editores norte-americanos se juntaram na *Association of Comics Magazine* e lançaram a proposta que houvesse uma limpeza nos conteúdos das revistas para assim serem comercializadas no Reino Unido, o que resultou em um *Comics Code Authority*<sup>7</sup> (Imagem 10) que assegurava aos pais e educadores que os temas abordados nos quadrinhos não afetavam o desenvolvimento moral e intelectual de seus filhos e alunos. Semelhantemente, esse selo também foi atribuído ao Brasil (Anexo I) (Vergueiro, 2009).

**Imagem 9** – Revistas em quadrinhos sendo queimadas por adultos com um público de crianças ao fundo – EUA, década de 1950



Fonte: Paiva (2017)

**Imagem 10** – Código de aprovação para que as HQs fossem publicadas nos EUA



Fonte:

<http://maxiverso.com.br/blog/2016/09/11/censura-nas-hqs-o-codigo-dos-quadrinhos/> Acesso em: 05 jun. 2020.

Os quadrinhos eram sujeitados ao código e ainda vistos de forma preconceituosa. As revistas que ainda permaneciam tinham o foco pautado em atender às crianças. Assim, os autores decidiram que a única leitura aceitável era a infantilizada, para não causar danos à formação das crianças (Mazur; Danner, 2014).

No entanto, ao final do século XX, as histórias em quadrinhos saem desse cenário assustador mediante a sociedade. Com a chegada dos debates mais contemporâneos tributários das Ciências da Comunicação e dos Estudos Culturais, essas manifestações em discordâncias ao consumo das HQs tomam novos rumos, passando a ter um olhar menos pejorativo, com uma visão mais analítica e mais bem compreendida pela comunidade, em especial a atenção dos intelectuais e pesquisadores que deram início a sua redescoberta.

---

<sup>6</sup> Detroit é a cidade mais populosa e mais famosa do estado estadunidense Michigan.

<sup>7</sup> Comic Code Authority: criado em 1955 pela Comics Association of America.

Esse fato não só atingiu o mercado massivo dos quadrinhos como também outros segmentos da comunicação (rádio, televisão, cinema, jornais etc.) (Vergueiro, 2009).

## 1.2 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO BRASIL

O início das histórias em quadrinhos no Brasil foi marcado pela presença do italiano Ângelo Agostini, que viveu durante muito tempo em terras brasileiras. Foi apontado como o percussor das histórias em quadrinhos no país, sendo equiparadas com as demais obras de outros artistas do século XIX, entre eles Töpffer, Busch, Swinnerton ou Colomb. Na época, Agostini não utilizava das técnicas dos balões para narrar as suas histórias, porém era provido de outra técnica que chamava a atenção dos seus leitores. A sua obra gráfica *As Aventuras de Nhô Quim*<sup>8</sup>, ou *Impressões de uma Viagem à Corte*, é apontada como a primeira história em quadrinhos no Brasil, possivelmente a do mundo, por alguns pesquisadores brasileiros. Assim, Agostini permaneceu realizando suas narrativas gráficas por mais de 30 anos, sendo visto como um modelo a ser seguido por vários outros artistas, deixando o seu legado nas narrativas gráficas do Brasil (Cirne, 1990)

No decorrer da segunda metade do século XIX, surgem as primeiras narrativas sequenciadas através dos jornais impressos no Brasil. Os quadrinhos (*gibis*) eram publicados para o público adulto, apesar de elas conterem um caráter humorístico, eram explanados conteúdos do cotidiano, da política, das condutas coletivas, publicados ao lado de textos interligados a temáticas políticas e econômicas (Santos, 2010).

**Imagem 11** – Capa da revista O Tico-Tico



Fonte: Vergueiro (2011).

A primeira revista em quadrinhos no Brasil surgiu em 1905, intitulada de *O Tico-Tico* (Imagem 11), que tinha como personagem principal *Chiquinho*, cópia do personagem *Buster Brown* criado por Richard Outcault. Outros personagens produzidos por autores da terra que ganharam destaque foram os três garotos: *Reco-Reco*, *Bolão* e *Azeitona* criados por Luís de

---

<sup>8</sup> A obra escrita por Ângelo Agostini foi publicada no jornal *Vida Fluminense* desde 1869.

Sá e utilizados na publicidade de vários produtos no decorrer das décadas de 1950 a 1960 (Vergueiro, 2011).

A primeira publicação aconteceu em São Paulo, com o jornal *A Gazeta*, intitulada de *Suplemento Infantil* (Imagem 12) em setembro de 1929, batizada mais adiante de *A Gazetinha*. Suas impressões eram publicadas de início uma vez por semana, passando para duas a três semanas, evidenciando o interesse de leitura da população (Vergueiro, 2011).

O crescimento dos quadrinhos norte-americanos em terras brasileiras ocorreu em 1934 com a chegada do *Suplemento Juvenil* (Imagem 13) lançado no Rio de Janeiro pelo editor Adolf Aizen, que vivera por alguns anos nos Estados Unidos, propondo para os jornais brasileiros um modelo semelhante aos suplementos coloridos dos jornais norte-americanos. Os mais aceitáveis foram aqueles destinados às crianças, que mais adiante se tornaram uma produção independente, disseminados nas terças, quintas e sábados, no tamanho de jornal, em cores (Moya, 1970).

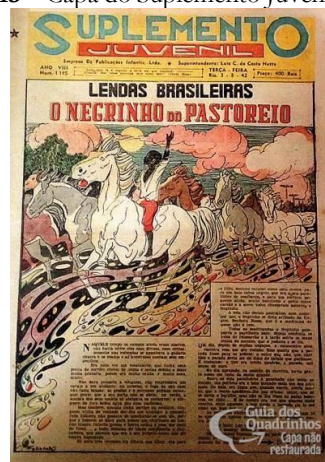
**Imagem 12** – Capa e página do Suplemento Infantil



Fonte:

<https://bibliotecadaeca.wordpress.com/2018/07/10/a-gazetinha/> Acesso em: 07 jun. 2020.

**Imagem 13** – Capa do Suplemento Juvenil colorida



Fonte:

<http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/suplemento-juvenil-n-1145/su220100/40510>. Acesso em: 07 jun. 2020.

O êxito do *Suplemento Juvenil* despertou o olhar de outros editores, entre eles Roberto Marinho, que logo publicaria quadrinhos em páginas de seu jornal, o *Globo Juvenil* (Imagem 14). Também aconteceu o lançamento da revista *O Gibi* (Imagem 15) no ano de 1939, impulsionando as publicações de sucesso de Aizen (Gonçalo, 2004).

**Imagem 14** – Capa do Globo Juvenil editado em 1950



Fonte: Santos (2010)

**Imagem 15** – Capa da revista “Gibi” n° 1, de 12 de abril de 1939



Fonte: Santos (2010)

Uma das editoras mais relevantes foi a Editora Brasil América Ltda. (EBAL), fundada por Adolf Aizen<sup>9</sup> em 1945 após o encerramento do *Suplemento Juvenil*, que há mais de 30 anos foi responsável por produzir quadrinhos na América do Sul, popularizando no país os principais heróis dos Estados Unidos em suas publicações, trazendo os mais diversos personagens das editoras Nacional/DC: Batman, Super-Homem e Mulher Maravilha, entre outros e da *Marvel Comics*: Capitão América, Homem-Aranha, Demolidor etc. (Vergueiro, 2011).

**Imagem 16** – Edição Maravilhosa, de EBAL: romances brasileiros em quadrinhos



Fonte: <http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/edicao-maravilhosa-1-serie-n-24/ed001100/55250>. Acesso em: 07 jun. 2020.

Uma novidade da Editora EBAL nessa década foi a *Edição Maravilhosa* (Imagem 16), que quadrinizava obras literárias<sup>10</sup> entre os anos de 1950 e 1960. Além disso, a década de

<sup>9</sup> Adolfo Aizen (1907-1991) foi um jornalista e editor brasileiro e um dos responsáveis pela introdução das histórias em quadrinhos norte-americanas no Brasil.

<sup>10</sup> Entre algumas obras importantes estão *A Muralha*, de Dinah Silveira de Queiroz; *Iracema* e *O Guarani*, de José de Alencar; *Mar Morto* e *Gabriela, Cravo e Canela*, de Jorge Amado; *Menino de Engenho* e *Doidinho*, de José Lins do Rego e *Memórias de Um Sargento de Milícias*, de Manoel Antônio de Almeida.

1950 foi marcada pelo surgimento de heróis oriundos do rádio, da televisão e do cinema, que ilustravam os quadrinhos nas bancas de jornal, passando a ser aceitos pela população, principalmente pelos meios de comunicação de onde eles vieram, entre eles: *Grande Otelo* e *Oscarito*, *Mazzeropi* e outros, visto que nas produções dos quadrinhos brasileiros, a maior parte mantinha segmento dos modelos norte-americanos (Luyten, 1985).

Vale ressaltar que as histórias em quadrinhos no cenário brasileiro também sofreram repreensões<sup>11</sup> por parte de algumas empresas que mantinham as mesmas ideologias de Fredic Wertham do mercado estrangeiro já na segunda metade dos anos 1950 (Paiva, 2017).

O Código de Ética dos quadrinhos no Brasil foi estruturado pelas empresas mais importantes e as maiores divulgadoras das HQs, reunindo editores como a Editora Brasileira da América Latina (EBAL); Editora O Cruzeiro; Rio Gráfica e Editora (RGE – Futura Editora Globo) e a Editora Abril. Sobre esse Código, Silva (1976, p. 102) afirma:

Esse código apresentava entre muitas regras, a de que “as histórias em quadrinhos devem exaltar, sempre que possível, o papel de pais e dos professores” e, também, que “a família não pode ser exposta a qualquer tratamento desrespeitoso, nem o divórcio apresentado como sendo uma solução para as dificuldades conjugais” [...] o código ainda tinha itens que hoje soariam como de mau gosto, como o que diz que “a menção dos defeitos físicos e das deformidades deverá ser evitada”, o que não parece ser realmente uma preocupação ligada à ética, como sugere o código.

As produções gráficas no Brasil eram publicadas em pequenas quantidades juntos às produções estrangeiras. A criação desse código permitiu de forma crítica que os editores desenvolvessem quadrinhos nacionais. Apesar disso, poucas obras conseguiram atingir o êxito no mercado gráfico, os conteúdos infantis ganharam ênfase por conter em suas narrativas um conteúdo que não ofende os preceitos do código de ética. Podemos observar na Imagem 17 o selo do Código de Ética brasileiro que imitava o selo norte-americano (Paiva, 2017).

Um exemplo disso foi a editora sediada no Rio de Janeiro na década de 1960, O Cruzeiro, que ficou famosa por ser uma revista que traz diversas informações do Brasil. A editora deu o ponto de partida para a propagação da revista em quadrinhos brasileiros *Pereré* (Imagem 18) em cores e com o selo do Código de Ética. A revista se identificava com a nossa cultura através de lendas, cenários, credices e linguagem, trazendo entre os

---

11 Os editores brasileiros elaboraram um código ética e aplicaram um selo semelhante ao dos EUA.

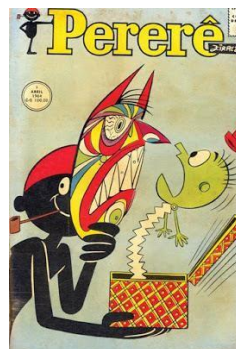
personagens do nosso folclore brasileiro o *Saci-Pererê* criado pelo desenhista e cartunista Ziraldo. (Vergueiro, 1990).

**Imagem 17** – Selo do Código de Ética dos Quadrinhos no Brasil



Fonte:  
Paiva (2017)

**Imagem 18** – Capa do último número do *Pererê*, lançado em abril de 1964 com o selo do Código de Ética do Brasil



Fonte:  
<http://blogdogutemberg.blogspot.com/2019/12/>.  
Acesso em: 07 jun. 2020.

Vergueiro (2011) destaca que mais adiante surge a Editora Abril, criada em 1950, assumida por Victor Civita, em São Paulo, considerada uma das maiores empresas da América Latina, sendo responsável pelas produções dos quadrinhos da *Disney* no Brasil. Iniciando com as publicações da revista *O Pato Donald*, ao longo da década ampliava seus conteúdos agregando outros personagens da Disney, entre eles *Mickey* (1952), *Tio Patinhas* (1963) e *Almanaque Disney* (1971). No entanto, uma novidade para as ilustrações de sua revista foi o personagem brasileiro Zé Carioca criado pelos estúdios *Disney* (1941).

Foi justamente no ano de 1970 o grande marco da Editora Abril com o escritor e desenhista Maurício de Sousa, que já atuava nos jornais do Brasil com seus personagens em quadrinhos. Sua primeira revista (Imagem 19) em quadrinhos recebeu o nome de *Mônica*, uma menina corajosa e com personalidade forte que se diferencia dos demais personagens. Logo mais adiante, ficou a revista conhecida como *A turma da Mônica*, caindo no gosto dos jovens e adolescentes do país. Na sequência, surgem as publicações *Cebolinha*, em 1973, e *Cascão* e *Chico Bento* bem depois, em 1982. Este último personagem se diferenciava dos demais por envolver em sua personalidade características de uma criança que vivia na roça (Vergueiro, 2011).

A Editora Globo favorecia seus jovens leitores com o consumo especial das produções nacionais. Outras obras se aliavam à Turma da Mônica nas bancas de

jornal, entre elas estavam presentes as revistas do Menino Maluquinho (Imagem 20), de Ziraldo e outros novos títulos do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato (Santos, 2010).

**Imagem 19** – Primeira revista da Mônica (1970)



Fonte: [https://monica.fandom.com/pt-br/wiki/M%C3%B4nica\\_N%C2%BA\\_1\\_\(Editora\\_Abri](https://monica.fandom.com/pt-br/wiki/M%C3%B4nica_N%C2%BA_1_(Editora_Abri)  
Acesso em: 03 jul. 2020.

**Imagem 20** – Capa da revista *O Menino Maluquinho*



Fonte:

<http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/menino-maluquinho-o-n-8/mma0031/16513>. Acesso em: 03 jul. 2020.

Atendendo não só ao público infantojuvenil, Ziraldo assinou diversas obras com o público adulto, fazendo parte da equipe de criadores do jornal *Pasquim*, alvo do antagonismo ao período da Ditadura Militar em 1964. Em um tom bastante ofensivo, publicava crônicas, reportagens, sátiras e quadrinhos sempre relacionados ao humor. Além de Ziraldo, outros autores contribuíram para essa nova linguagem nos quadrinhos, entre eles: Luis Fernando Veríssimo, Jaguar e Henfil. O cartunista e chargista Henfil (1944-1988) gradativamente se tornou um dos principais desenhistas do Brasil, trazendo em seu conteúdo adulto personagens (Imagem 21) como: *Graúna*, *Zeferino*, *Bode Orelana*, *Fradinhos* e *Ubaldo*, o *paranóico* (Ramos, 2009).

**Imagem 21** – Da esquerda para a direita, Graúna, Zeferino e Bode Orelana, de Henfil



Fonte: Vergueiro (2009)

O período da ditadura militar foi marcado fortemente pela opressão e pela censura aos agentes e produtores de cultura no Brasil, que optavam em rejeitar o papel que a mídia desempenhava durante o golpe militar, visto que a mídia foi um dos principais meios utilizados pelos seus intérpretes na sociedade. Em suas histórias em quadrinhos, Henfil mantinha uma postura irreverente e de combate ao autoritarismo político, bem como aos costumes e à ética da classe média. Nesse sentido, o grupo *Pasquim* auxiliou a alavancar a carreira do cartunista, que ganhou destaque nacional com seus desenhos publicados no jornal. Durante a sua carreira no *Pasquim*, percebiam-se os delicados traços que assinalaram os seus personagens: os *Fradins*, assumindo uma postura anárquica e sádica como forma de confrontar de maneira direta os dogmas, os medos e as repressões advindas da religião, da política e dos aspectos morais da sociedade (Pires, 2006).

Não podemos esquecer também de outro movimento importante nas HQs, no Brasil, durante as décadas de 1980 e 1990, com a chegada dos quadrinhos japoneses intitulados de Mangás. A explosão ocorreu bem antes da virada do século. As versões animadas apresentadas na televisão dos mangás *Dragon Ball* e *Cavaleiros do Zodíaco* (Imagem 22) tiveram boa aceitação por parte do público, o motivando a ler também as suas histórias e vivenciar através de fantasias, *cosplay*<sup>12</sup>, os personagens heroicos e vilões. Em agosto de 2008, os Estúdios Maurício de Sousa publicam uma nova versão da Turma da Mônica em Mangá (Imagem 23), pela Editora Panini, no intuito de aproximar a leitura para um público mais maduro, diferente do que ele vinha produzindo (Vergueiro, 2009).

**Imagem 22** – Mangás Dragon Ball e Cavaleiros do Zodíaco



Fonte:

<https://www.omelete.com.br/quadrinhos/os-mangas-de-dragon-ball-e-cavaleiros-do-zodiaco>.  
Acesso em: 10 jul. 2020.

**Imagem 23** – Turma da Mônica jovem, versão em Mangá dos personagens de Maurício de Sousa



Fonte: Vergueiro (2009)

---

12 Cosplay vem da junção das palavras costume (fantasia) e roleplay (interpretação). Se trata de um hobby nos quais os participantes se vestem como personagens fantásticos da cultura pop japonesa.

**Imagem 24** – Capa do primeiro número da versão nacional de *A princesa e o cavaleiro*<sup>13</sup>



Fonte: <https://editorajbc.com.br/mangas/colecao/a-princesa-e-o-cavaleiro/vol/a-princesa-e-o-cavaleiro-01/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Segundo Vergueiro (2009), muitos jovens preferem ler os Mangás. No entanto, outros seguem lendo as revistas tradicionais. Os quadrinhos japoneses são compartilhados nas bancas brasileiras igualmente os quadrinhos infantis tradicionais, sejam eles da turma da Mônica como também os quadrinhos norte-americanos com os personagens de *Walt Disney*. As revistas são publicadas no Brasil do mesmo jeito do Japão, afinal, os leitores já se adaptaram com a leitura de trás para frente (Imagem 24).

### **1.3 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUA INTERAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA**

O surgimento do gênero Histórias em Quadrinhos na educação brasileira aconteceu recentemente, com produções quadrinhísticas direcionadas para o público infantojuvenil, que prevaleceram até a década de 1960. Admiradas pelos adolescentes e desvalorizadas pela maioria dos educadores e intelectuais, as HQs no Brasil não escaparam de serem comparadas com as de outros países, conseqüentemente consideradas como produto cultural de segunda classe, passando a ser um objeto de desconfiança pelos pais e educadores (Vergueiro, 2009).

Vergueiro (2009) afirma que as histórias em quadrinhos foram incorporadas efetivamente como instrumento pedagógico de forma retraída. A princípio, elas eram

---

<sup>13</sup> A princesa e o cavaleiro é uma tradução brasileira do mangá: Ribbon no Kishi (1953) do quadrinista japonês Osamu Tezuka. Essa obra chegou ao Brasil primeiramente em forma de animação ou animê, maneira como os desenhos animados japoneses são conhecidos no país. As HQs foram publicadas no Brasil entre setembro de 2002 a abril de 2003, bem depois dos desenhos animados.

utilizadas para explicar pontos específicos dos conteúdos propostos ao invés de apenas texto escrito. Havia uma limitação atribuída às HQs em livros didáticos nesse período, afinal, o seu uso ainda era temido por parte das instituições de ensino, mas ao detectar bons resultados em sua utilização, vários autores de livros didáticos foram solicitados por algumas editoras a inserirem as HQs frequentemente em suas obras, expandindo o seu aprofundamento no âmbito escolar.

De acordo com Alcântara (2014), ressaltamos os olhares atentos das diversas editoras brasileiras para os efeitos positivos dos quadrinhos como forma paradidática, a qual oportuniza aos jovens um aprendizado prazeroso e dinâmico. Alcântara (2014, p. 9) ainda afirma que “a editora do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP, com as séries de Julierme de Abreu e Castro, geógrafo e historiador (1931-1983), publica na década de 60 os primeiros quadrinhos com objetivos paradidáticos ou didáticos [...]” lançadas no ano de 1967, e no ano posterior surgem nos livros de história. (Imagem 25).

Imagem 25 – Capas de livros didáticos de Julierme



Fonte: <https://docplayer.com.br/170948754-Liquidacao-de-revistas-2.html>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Alcântara (2014) explica que algumas obras utilizam a linguagem dos quadrinhos com fins pedagógicos. Podemos citar: *A guerra holandesa* (Editora Brasil-América Limitada – EBAL, 1942); *O guarani* e *Casa grande e senzala* (EBAL). Em 1980, o Centro de Estudos do Trabalho (CET) editou a coleção Cadernos do CET com temas como a reforma agrária, constituinte etc.; em 1988, o Programa de Proteção e Defesa do Consumidor (PROCON) distribuiu o gibi Loteamento, que tratava sobre contratos de loteamentos e demais procedimentos realizados em cartório; *Guerra dos Farrapos* (L&P, 1985); *Chega de enchentes* (1990), de autoria de Ziraldo, um gibi que fora distribuído nas comunidades cariocas com o intuito de ensinar a evitar enchentes e deslizamentos de terra durante o verão; *Bigail: vamos à luta pelos nossos direitos* (1991), de autoria de Sérgio Ribeiro Lemos, continha em suas páginas os artigos do Estatuto do menor e do adolescente quadrinizados; *As aventuras de Caetaninho*,

gibi distribuído pela prefeitura de São Paulo, em 1999, que ensinava a combater as pichações; entre outras.

Atualmente, as editoras Moderna, Saraiva e Ática estão propagando as histórias da *Turma do Xaxado*, do autor baiano Antônio Luiz Ramos Cedraz, as quais receberam em 2003 o prêmio institucional da Organização da Didática e Prática de Ensino na relação com as Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Na ocasião, foi constatado que suas histórias permitiam um diálogo perfeito para a reflexão acerca de valores e atitudes, munidas de uma riqueza historicamente cultural, estabelecendo a valorização do nosso povo, e estando com as normas previstas no código de ética dos quadrinhos, com a preocupação do uso das histórias em quadrinhos para fins educativos, “um instrumento de educação, formação moral, propaganda dos bons sentimentos e exaltação das virtudes sociais e individuais” (Vergueiro, 2006, p. 14).

Apesar de as HQs serem bastante restritas, ao longo dos tempos vêm ganhando espaço na educação brasileira. Em 1980 e 1990, o mercado editorial de histórias em quadrinhos começou a buscar novos públicos e uma diversidade maior de temas para suas histórias. Assim, aos poucos, as HQs foram se tornando mais presentes na educação conforme a sociedade passou a compreendê-las como uma forma de diversos saberes, e não apenas entretenimento.

O reconhecimento da leitura dos quadrinhos já alcançava diferentes públicos, não se limitando apenas a uma prática restrita apenas ao universo infantil (Ferreira, 2015). Esse novo conceito sobre as HQs está refletido na sua presença em livros didáticos da década de 1980. Esse fato colabora a princípio para a introdução das histórias em quadrinhos nas escolas com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996)<sup>14</sup>, que aponta a importância da aprendizagem de linguagens atualizadas e diversas para o educando dos ensinos fundamental e médio. Com isso, abrem-se as portas para o ensino das histórias em quadrinhos na educação, como também para outras linguagens e manifestações artísticas. Entretanto, as HQs se firmaram oficialmente em sala de aula no ano seguinte da publicação da LDB, com a construção dos Parâmetros

---

14 BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996].

Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>15</sup> desenvolvidos no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (Vergueiro; Ramos, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e os PCNs apontam a utilização das HQs como instrumento didático-pedagógico. Nas histórias, as crianças conseguem compreender o significado da narrativa ao observar a imagem, pois ainda não leem diretamente. Referente à seleção de material, os PCNs para o Ensino Fundamental afirmam:

Todo material é fonte de informação, mas, nenhum deve ser utilizado com exclusividade. É importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível. O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento. Materiais de uso social frequente são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extra-escolar. A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta. (Brasil, 2008, p. 1).

Os PCNs apontam as Histórias em Quadrinhos como linguagem que desenvolve seu papel pedagógico com os alunos nas diversas disciplinas, tornando-se obrigatório seu uso nas aulas. O texto mencionando nos PCNs sobre as histórias em quadrinhos pode ser compreendido como uma maneira de contemplar esse gênero, evidenciando, contudo, o seu avanço no contexto educacional (Brasil, 1997a).

Vergueiro e Ramos (2009) apontam que, em 2006, pela primeira vez, o governo brasileiro incluiu as HQs no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)<sup>16</sup>, quando adquiriu dez eram histórias em quadrinhos dos 225 títulos comprados, reconhecendo que as HQs necessitavam de uma presença mais acentuada em sala de aula. Embora esse programa tenha sido criado em 1997, baseava-se, predominantemente, na compra e distribuição de livros literários para as instituições de ensino fundamental e médio no

---

15 BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 126p.

16 BRASIL. PNBE: Acervos. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>. Acesso em: 15 set. 2021.

intuito de o aluno sentir-se estimulado a ler, mantendo aproximação com novos conteúdos; criasse gosto pela leitura e diversificasse os próprios conhecimentos. Podemos perceber sua presença nos documentos normativos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>17</sup>, criada em 6 de abril de 2017, que se baseia em dez competências gerais que expressam os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser desenvolvidos pelos alunos. Essas dez competências indicam a importância das diversas linguagens para o contexto do estudante, podendo usufruir dos diferentes usos da linguagem verbal: oral ou visual motora, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a escrita; corporal; visual, sonora e digital. Assim como o conhecimento das linguagens matemática, científica e artística para a compreensão e compartilhamento de informações, ideias, experiências e sentimentos, nos mais diversos aspectos, produzindo sentidos para o entendimento mútuo (Brasil, 2017).

Foi a partir de alguns questionamentos que emergiu um momento de entusiasmo no cenário brasileiro das Histórias em Quadrinhos com o gênero integrando os livros didáticos, disponibilizando obras para o Ensino Fundamental e Médio, além do seu aparecimento no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (Ramos, 2016), fomentando os debates na esfera do uso de diversas linguagens na educação que nas últimas décadas vêm se fortalecendo.

Partindo desses pressupostos, podemos destacar as histórias em quadrinhos como uma estrutura de linguagem bastante eficaz para a aprendizagem dos alunos em sala de aula por envolver todas essas mudanças significativas imbricadas nos multiletramentos nas questões culturais, sociais, políticas, tecnológicas, linguísticas e comunicacionais.

As HQs possibilitam uma linguagem que vai além da escrita em suas narrativas, como também na própria leitura de imagens, estas que podem ser observadas e produzidas manualmente pelos próprios alunos ou em diferentes plataformas digitais, trazendo contextos diversos para a compressão dos saberes do mundo. Vergueiro (2009) nos revela o porquê de as histórias em quadrinhos serem uma ferramenta potente para uma boa performance nas escolas, possibilitando resultados satisfatórios superiores aos que seriam alcançados sem elas:

---

17 BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 set. 2021.

**1. Os alunos desejam ler quadrinhos:** muito popular no cotidiano das crianças e adolescentes durante décadas, sua inclusão em sala de aula não é algo rejeitável e sim aceito de forma entusiasmada pelos estudantes, que participam ativamente das atividades, aumentando sua motivação para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico. A forte identificação dos estudantes com os ícones da cultura de massa em que os personagens em destaque também são um elemento que reforça o seu uso ensino-aprendizagem (Vergueiro, 2009).

**2. Juntos, imagens e palavras ensinam de forma mais satisfatória:** a união de texto e imagem nos quadrinhos amplia o entendimento de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos dificilmente alcançaria isoladamente. Quando o texto e imagem se entrelaçam, nos quadrinhos, ocorre uma dinâmica que um complementa o outro, representando mais do que a adição de uma linguagem. Cria-se um nível de comunicação, possibilitando a ampliação de compreensão do conteúdo idealizado pelos alunos (Vergueiro, 2009).

**3. Há muita informação nos quadrinhos:** as revistas em quadrinhos tratam de diferentes assuntos, facilmente utilizados em qualquer área. Mesmo os gêneros mais comuns (super-heróis) abordam conteúdos que podem ser dialogados durante a aula, trazendo diversas informações. Além disso, podem ser usadas como reforço para tratar de conceitos teóricos desenvolvidos em sala de aula nas mais diversas disciplinas. Essas informações são absorvidas na própria linguagem dos alunos, que dispensa muitas vezes o discurso prolongado dos professores (Vergueiro, 2009).

**4. As possibilidades de comunicação são beneficiadas pela familiaridade com as HQs:** incluir os quadrinhos em sala de aula possibilita ao aluno amplificar sua variedade de comunicação, adicionando a linguagem gráfica às linguagens oral e escrita, normalmente usadas. Devido às diversas características dos quadrinhos (balão, onomatopeia, entre os variados planos usados), os alunos são introduzidos a outras formas de comunicação que podem contribuir com os relacionamentos, familiares e coletivos (Vergueiro, 2009).

**5. Auxiliam a desenvolver o hábito de ler:** a ideia de que as histórias em quadrinhos distanciaram jovens e crianças da leitura de outros materiais foi contestada por variados estudos científicos acerca do tema. Os leitores de quadrinhos também leem outros tipos de revistas, jornais, livros, assim, o aumento da familiaridade da leitura com os

quadrinhos proporcionada pelo seu uso no contexto escolar possibilita aos alunos se abrirem aos benefícios da leitura, diminuindo a dificuldade para se concentrarem durante a leitura (Vergueiro, 2009).

**6. Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes:** por se tratar de uma linguagem de fácil compreensão, pois muitas expressões estão presentes no dia a dia. Ao mesmo tempo em que tratam de temas variados, adicionam palavras novas aos vocabulários dos alunos, que o enriquecem de forma despercebida. As características dos quadrinhos abarcam a necessidade de os estudantes usarem seu próprio repertório linguístico, comuns ao grupo, que não agride o seu vocabulário normal (Vergueiro, 2009).

**7. O caráter da linguagem quadrinhística estimula o leitor a pensar e imaginar:** por se tratar de uma narrativa que possui linguagem fixa, a constituição de uma HQ resulta na seleção de momentos da narrativa para a aplicação exposta na narrativa gráfica, assim, a imaginação fica por conta do leitor. No entanto, os leitores de quadrinhos são solicitados constantemente ao exercício do pensamento, complementado em sua mente o que não esteve expresso graficamente, desenvolvendo o raciocínio lógico. Além do mais, os quadrinhos são bastante úteis para o desempenho da compreensão da leitura e como fontes para incentivar os métodos de análise e síntese das mensagens (Vergueiro, 2009).

**8. Os quadrinhos possuem atitude globalizadora:** por estarem inseridas em todo o mundo, as HQs relatam temas que podem ser compreendidos por qualquer aluno, sem que haja necessidade de proximidade com o assunto ou até mesmo conhecimento anterior, seja ele devido a fatores culturais, éticos, sociais ou linguísticos. Dessa forma, as histórias em quadrinhos viabilizam a inserção entre diferentes áreas do conhecimento, possibilitando um trabalho interdisciplinar (Vergueiro, 2009).

**9. Os quadrinhos podem ser usados em qualquer nível por abordarem qualquer tema:** mesmo no nível superior, os quadrinhos podem ser utilizados. Como há uma variada gama de títulos, assuntos e histórias, o professor pode identificar quais serão adequados para abordar com seus alunos, sejam eles de qualquer nível escolar ou idade, seja qual for o tema que deseje desenvolver em sala de aula com esses alunos (Vergueiro, 2009).

Diante disso, o autor complementa dizendo que existe um leque de possibilidades para se trabalharem com as HQs no âmbito escolar, trazendo os quadrinhos para dentro da sala de aula de forma criativa e eficaz, estimulando os alunos não só ao hábito de leitura, mas também na capacidade de criarem e interpretarem suas próprias histórias em

quadrinhos, instigando-os a utilizarem de maneira correta essa ferramenta potente em sala de aula. “[...] Não existem regras. No caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para o ser bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino” (Vergueiro, 2009, p. 26).

No Brasil, aconteceram fatos relevantes a respeito das histórias em quadrinhos nas aulas de Educação Física escolar na década de 1970, época da ditadura militar, que tinham como propósito averiguar a intervenção do Governo Federal por meio do Departamento de Educação Física e Desportos (DED) do MEC<sup>18</sup>. Em 1971, o seu Plano de Educação Física e Desportos deu forças aos movimentos de esportivização da sociedade e de escolarização do esporte (ligado à esportivização da Educação Física). Podemos citar a análise de diversos aspectos referentes ao material da revista em quadrinho *Dedinho*<sup>19</sup> (Imagem 26), como por exemplo: formato, tiragem, distribuição, intenções etc.

**Imagem 26** – Personagem Dedinho



Fonte: Pinto (2003).

Com isso, afirma-se que os editores e autores nomearam essas ilustrações como um dos mais importantes instrumentos da Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo (CNED) para atingir o objetivo de criação e desenvolvimento de uma mentalidade

---

18 Ver mais em: Pinto (2003).

19 A RHQ Dedinho continha explicações teóricas de várias modalidades esportivas, em que alunos e professores de Educação Física poderiam encontrar informações suficientes para seu aprendizado, funcionando mesmo como uma “cartilha” didática. Nesse sentido, há que se investigar se ela não teria sido utilizada pelo DED/MEC também como recurso para qualificação de professores de Educação Física, visto que sua formação era considerada precária (como salienta o Diagnóstico, de 1971) e que os livros de regras eram escassos (segundo Roberto J. de Lemos). Assim, é possível que os professores tenham se servido dela como referência para consultas técnicas, pois já estava à mão (o que merece investigação).

esportiva no país, produzindo prática esportiva baseada em princípios de “Ordem” e de “Progresso”. Assim, a revista em quadrinho Dedinho alcançou crianças e adolescentes, disseminaram conteúdos, procedimentos didáticos e valores relacionados ao esporte, implantando também novas maneiras de ensinar os conteúdos da EF, a qual deixa de mão o seu uso da leitura de textos, sejam eles escritos ou por meio da imagem.

Foram confeccionadas seis histórias diferentes, especificando em cada uma delas um tipo de esporte. A modalidade Atletismo ganhou espaço nas suas três primeiras edições com os títulos: “Pernas pra que te quero!” (Imagem 27) referenciando as corridas, “O pulo do gato” (Imagem 28), fazendo menção aos saltos e o “Braço é braço” (Imagem 29), fazendo narrativas acerca dos lançamentos e arremessos.

Imagem 27 – Capa nº 1 da revista Dedinho e sua turma seguido das páginas 12-13



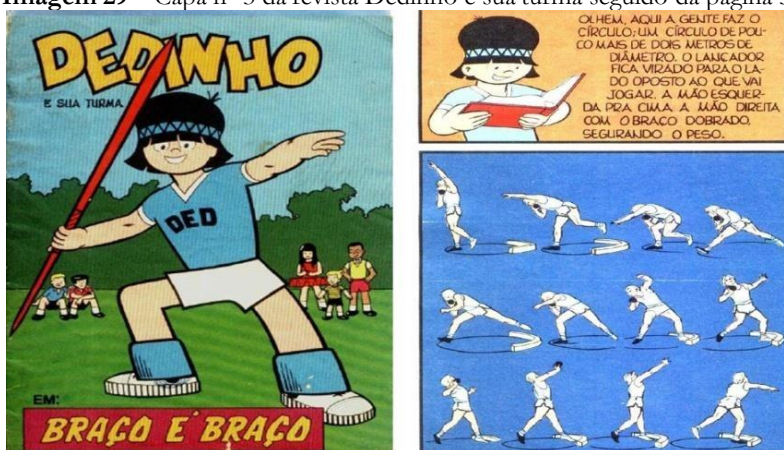
Fonte: Pinto (2003).

Imagem 28 – Capa nº 2 da revista Dedinho e sua turma seguido da página 29



Fonte: Pinto (2003)

Imagem 29 – Capa nº 3 da revista Dedinho e sua turma seguido da página 36



Fonte: Pinto (2003)

Os outros três números contavam as histórias dos esportes coletivos: basquete, vôlei e handebol e tinham como títulos: “Cesta, minha gente” (Imagem 30); “Bola pra cima” (Imagem 31) e “Bola no barbante” (Imagem 32).

Imagem 30 – Capa nº 4 da revista Dedinho seguido da página 19



Fonte: Pinto (2003)

Imagem 31 – Capa nº 5 da revista Dedinho e sua turma seguido da página 12



Fonte: Pinto (2003)

Imagem 32 – Capa nº 6 da revista Dedinho e sua turma seguido da página 22



Fonte: Pinto (2003)

Alguns pontos marcantes são analisados nessas histórias em quadrinhos. Um deles seria a ausência do professor de Educação Física, que está mencionado apenas uma vez na revista nº 1 “Pernas pra que te quero” (Imagem 33), fato que nos leva a inferir que mais do que valorizar a figura docente no campo da Educação Física, a veiculação estava vinculada ao estímulo às práticas esportivas, existindo assim uma subvalorização evidente na época em relação à importância do professor na escola.

Imagem 33 – Professor de E.F mencionado apenas uma vez na revista nº 1 de Dedinho em sua página 39



Fonte: Pinto (2003)

De forma geral, percebemos que as HQs já tiveram um envolvimento na EF, trazendo com suas narrativas conteúdos relevantes para aquela época, focada na esportivização da sociedade e na escolarização do esporte.

Outro fator marcante nas narrativas de HQ trata-se das questões de gênero na discriminação em relação às mulheres nas práticas esportivas, onde elas surgem brincando e envolvidas sempre nos afazeres domésticos: cozinhando, costurando, brincando de boneca, diferentemente dos meninos que aparecem em passeios e dedicados aos estudos (Imagens 34 e 35).

Imagem 34 – Página 2 da revista nº 1 – Dedinho



Fonte: Pinto (2003)

Imagem 35 – Página 1 da revista nº 4 – Dedinho



Fonte: Pinto (2003)

Segundo Roberto J. de Lemos, diversas escolas entravam em contato com o DED para a aquisição de mais revistas, pois os alunos acabavam não devolvendo os exemplares e com isso ampliava-se ainda mais o interesse pelas leituras dessas HQs por parte de diferentes públicos, não se restringindo apenas às aulas de Educação Física (Pinto, 2003).

Esses quadrinhos contribuíram de certa forma para a aprendizagem dos alunos naquela determinada época, apesar de ser uma ideologia marcada por um conservadorismo social e de área sobre a forma como a Educação Física pode colaborar na formação cidadã, para além de corpos atléticos ou para representar a pátria, entre outros elementos que atualmente ultrapassam os muros das escolas trazendo um novo olhar para tratar dos conteúdos da EF.

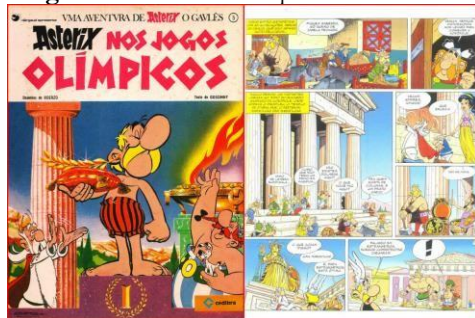
Contudo, é pertinente refletirmos sobre esse tipo de linguagem já utilizada em década passadas. Já que as HQs foram eficazes para os saberes dos alunos, por que não houve uma continuidade por parte das políticas educacionais para ilustrar os conteúdos da EF escolar por meio dos quadrinhos? Seria apenas um momento oportuno de interesses políticos para formar apenas atletas para representar o país? O tempo passou e hoje com as novas tendências pedagógicas a EF passa a ter uma amplitude para tratar de seus conteúdos, possibilitando um aprendizado em que o aluno é capaz de refletir e produzir conteúdo de forma crítica, autônoma e participativa.

Depois de um longo período, surge outro momento em que a EF ganha espaço com os quadrinhos: através do edital do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE,

2009)<sup>20</sup>. Assim como o edital anterior, o PNBE 2009 encaminha as obras para as séries finais dos ensinos fundamental e médio sem constar no edital do governo federal um item característico para as adaptações literárias, contendo: conto; poema; teatro; crônica, texto da tradição popular; memória; romance; biografia; diário; ensaio; obras clássicas e história em quadrinhos.

Com isso, mediante essa relação, acredita-se numa possível mudança para os quadrinhos serem incluídos como leitura, basta selecioná-los para o seu uso de forma positiva. Na relação de obras para o ensino fundamental, constam quinze publicações de quadrinhos e outras seis publicações destinadas ao ensino médio. Podemos observar uma obra do ensino fundamental relacionada à Educação Física (Imagem 36) que traz como título: *Asterix nos jogos olímpicos*<sup>21</sup> (Vergueiro; Ramos, 2009).

**Imagem 36** – Revista em quadrinho de Asterix



Fonte: <https://www.planocritico.com/critica-asterix-nos-jogos-olimpicos/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

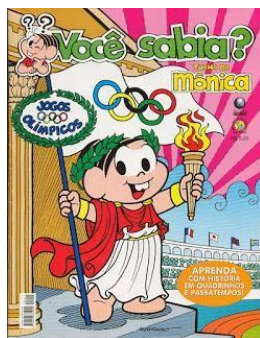
Algumas outras HQs com fins paradidáticos para o ensino da Educação Física encontram-se em uma revistinha da turma da Mônica que traz como tema os jogos olímpicos e no livro *Atletismo em Quadrinhos: História, Regras, Técnicas e Glossário* (Imagens 37 e 38).

---

20 No edital de 2008, o item 3.4 autoriza a presença de adaptações: “serão aceitas adaptações de obras literárias entendendo-se por adaptação, nesse caso, o endereçamento textual e editorial de determinada obra ao público infantil, ou seja, às crianças de educação infantil e das séries/anos iniciais do ensino fundamental” (PNBE, 2008, p. 2).

21 Asterix nos Jogos Olímpicos se trata de uma obra que objetiva combater o doping nos esportes. Coincidiu com os Jogos Olímpicos do México (1968).

**Imagem 37** – HQs da Turma da Mônica com tema dos jogos olímpicos

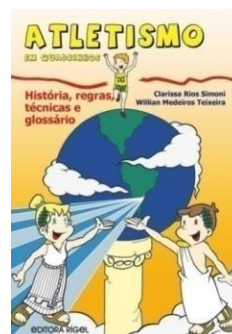


Fonte:

<http://professoraheloisaedfisica.blogspot.com/2016/10/historia-em-quadrinho-olimpiadas.html>.

Acesso em: 06 ago. 2020.

**Imagem 38** – Capa do livro Atletismo em Quadrinhos: História, Regras, Técnicas e Glossário pela editora Rígel (2009)



Fonte: <https://www.livrosbrasil.com.br/livro-atletismo-em-quadrinhos-historia-regras-tecnicas-e-glossario>. Acesso em: 06 ago. 2020.

#### **1.4 A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM AS DIFERENTES LINGUAGENS**

Indubitavelmente, a Educação Física brasileira surgiu de um sistema de ginástica baseado nos métodos alemão, sueco e francês de natureza militar e eugenista/higienista. No entanto, no decorrer de sua trajetória histórica, foi se delineando e conquistando outras peculiaridades, propósitos e finalidades divergentes, obtidas através das “influências culturais, políticas, econômicas e científicas” (Costa; Perelli; Mataruna Dos Santos, 2016, p. 64).

Freire (2009) sinaliza que a EF passa a não ser mais vista apenas como uma atividade prática, e sim, oferecendo em suas aulas a proposta de refletir e discutir questões do dia a dia que estejam associadas, de forma direta ou indireta, às práticas desportivas. Nesse sentido, Soares (2012, p. 173), concorda que “a EF deve se desprender dos estereótipos tecnicistas para além do saber fazer, proporcionando ao indivíduo saber pensar o que fazer, mostrando que no campo da EF tem o que se ensinar”.

A LDB recomenda, a princípio, a determinação da EF como parte integrante da proposta pedagógica como uma disciplina obrigatória para o ensino Básico, sendo ela facultativa para alguns casos específicos e que opera juntamente com as demais disciplinas. No momento atual, a LDB determina e regulariza a organização da educação brasileira fundamentada nas concepções existentes na Constituição Federal (Brasil, 1996).

Também está disponível na BNCC seu mais novo documento para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para a construção dos currículos escolares e propostas pedagógicas para todas as etapas do ensino básico, dispõe a Educação Física na área de linguagens, códigos e suas tecnologias (Brasil, 2017).

Corroborando com essa ideia de desafio comunicativo, que sintetiza o desafio futuro da Educação Física a partir do 1º passo que trata da capacidade comunicativa, Santin (1995, p. 23) afirma:

Corpo e movimento podem fazer parte das instâncias da arte, da linguagem, do sentimento. Somente uma comunicação dialogal pode ser legítima. Não pode ser feita numa relação de sujeito-objeto. A educação física precisa instaurar um diálogo com o ser humano não mais o diálogo da linguagem conceitual, não a fala da inteligência, mas a fala da corporeidade, do movimento, da gestualidade. Sem conhecer a linguagem do corpo, torna-se difícil a comunicação.

Tinoco e Araújo (2020), ancorados no pensamento de Kunz (1994), afirmam que desenvolver a competência comunicativa deve proporcionar ao estudante a capacidade de ler de maneira crítica o esporte, e que essa competência desempenha uma função importante, afinal, ela está associada ao saber comunicar-se, que nos faz compreender a comunicação dos outros de maneira reflexiva, com finalidade de despertar iniciativas do pensamento crítico, predominando não só a linguagem corporal como também outras formas de comunicação.

A BNCC norteia a construção do currículo específico das escolas, atentando-se às características metodológicas, sociais e regionais de cada uma, sistematizando o que é ensinado nelas, englobando todos os níveis da Educação Básica. Apresenta-se com os objetivos de aprendizagem de cada etapa de sua formação nas diversas áreas, quais sejam: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (Brasil, 2018).

Podemos concordar com Brasil (2018) que, através de um contexto educacional em que as habilidades aprendidas e as competências desenvolvidas são mais importantes que os conteúdos memorizados, faz-se necessário a leitura do mundo e como o compreendemos, no sentido de recriá-lo e expressá-lo com responsabilidade e com olhar crítico. Assim, os quatro componentes curriculares da área de linguagem (Imagem 39) oportunizam aos estudantes vivenciarem diferentes e múltiplas práticas, ampliando a capacidade de compreender a si mesmo, o outro e o mundo que o cerca.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 63).

**Imagem 39** – Configuração da BNCC para o Ensino Fundamental.



Fonte: Brasil (2018, p. 29).

Através desses registros, a BNCC lança a proposta de um diferente papel para aqueles que são responsáveis pela Educação Básica, fundamentados em protagonismo, significado, autonomia, independência, trabalho e pesquisa. Em resumo, a BNCC e a LDB pregam um ensino voltado à formação básica cidadã. A BNCC orienta a “[...] colocar em perspectiva as oportunidades de desenvolvimento do/a estudante e os meios para garantir-lhe a formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania” (Brasil, 2016, p. 33).

Na BNCC, a Educação Física faz parte do processo educacional do ensino básico. Segundo o documento,

É o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2018, p. 215).

Portanto, compreende-se que nas aulas de EF, as práticas corporais deverão ser dialogadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, objetivando com isso a garantia de que os alunos possam (re)construírem e

reunirem diversos saberes, permitindo a amplitude da sua consciência acerca de seus movimentos e dos mecanismos para o cuidado de si e dos outros, como também no desenvolvimento da sua autonomia para apropriação e aplicação da cultura de movimento em diversas finalidades humanas, beneficiando sua atuação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2018). De acordo com a BNCC (2018, p. 213), “as práticas corporais devem continuar sendo tema da Educação Física, possibilitando com isso, realçar os múltiplos sentidos da cultura de movimento, superando sua simples reprodução, projetando sua leitura e produção”.

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (Brasil, 2018, p. 214).

Conforme a BNCC (Brasil, 2018), quando os alunos chegam ao Ensino Fundamental – Anos Finais, se envolvem com diferentes professores, o que dificulta o seu envolvimento e a forma como são organizados os seus estudos, logo, esses alunos, ao passarem por essa fase de ensino, são capazes de compreender e alcançar as diversas formas de comunicação, além do mais, possibilita a eles um estudo mais aguçado acerca das práticas corporais na escola. Essas práticas corporais estão no documento da BNCC como temas em que cada um desses temas condiz a uma das seis unidades temáticas tratadas no decorrer do Ensino Fundamental, sendo elas: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura, o que também nos deixa claro que essas categorias não são como algo completo, afinal, elas servem como um norte para o conhecimento dos conteúdos temáticos da Educação Física escolar.

Assim, a BNCC dialoga com o propósito de atestar a flexibilidade na demarcação dos currículos e nas recomendações curriculares, bem como adaptá-las às realidades locais, considerando que “as habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental – Anos Finais, assim como no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, estão sendo propostas na BNCC organizadas em dois blocos (6º e 7º anos; 8º e 9º anos)” (Brasil, 2018, p. 233) e fazem menção aos objetos de conhecimento abordados em cada unidade tematizada, conforme Quadro 2.

**Quadro 2** – Organização dos objetos de conhecimento e seus referentes unidades temáticas atribuídas ao componente curricular Educação Física para o Ensino Fundamental – Anos Finais

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
<b>Brincadeiras e jogos</b>	Jogos eletrônicos	
<b>Esportes</b>	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
<b>Ginásticas</b>	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
<b>Danças</b>	Danças urbanas	Danças de salão
<b>Lutas</b>	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
<b>Práticas corporais de aventura</b>	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: Brasil (2018, p. 225).

Nesse cenário, a Educação Física passa a ter novos entendimentos com o propósito de oportunizar uma diversidade de práticas corporais aos estudantes, permitindo que eles ampliem suas expressões em manifestações, sejam elas artísticas, corporais ou linguísticas, assim como seus conhecimentos sobre tais linguagens, dando continuidade às experiências já vivenciadas durante a Educação Infantil (Brasil, 2018).

Contudo, o professor de Educação Física, assim como os demais, deve tomar para si essa responsabilidade:

Diante do compromisso com a formação estética, sensível e ética, a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas (Brasil, 2017, p. 224).

As linguagens podem ser determinadas pela conjuntura de signos utilizados no ato de se comunicar, que sejam através de linguagens verbais, escritas, corporais, visuais como as pinturas ou pela melodia musical, não nos permitindo apenas nomear objetos, mas possibilitar a transformação do mundo real. E possibilitar a troca de diversas vivências expressadas entre os sujeitos, em que a linguagem conduz a comunicação social (Fiorin, 2015).

O uso de diferentes linguagens também corrobora com o que denominamos de letramentos. No Brasil, estudiosos que regem o letramento e suas variantes focam constantemente no significado, origem e na constituição do termo, permeando não só no sentido explicativo como também no aprofundamento das suas delimitações e usos através de reflexões impostas ao letramento. [...] “A cada vez que revisitamos a tradução e a constituição do conceito de *letramento*, que repensamos o seu papel social e o contexto dos seus usos, abre-se a oportunidade de inserção de novos elementos à discussão” (Pereira, 2014, p. 82, grifo do autor).

Para o autor, a primeira observação a ser realizada está na forma como o termo *alfabetização* se propaga no Brasil, uma vez que habitualmente é utilizado para nomear o processo de aquisição de escrita, aprender a ler e a escrever.

Da mesma forma que há concordâncias, existem também conflitos e disputas para essa compreensão. O neologismo, que se propagou no Brasil a partir da década de 1990, menciona uma área em pleno processo de desenvolvimento, especialmente se levarmos em consideração que aos letramentos tradicionais e à Educação como um todo se juntem para atender às necessidades possibilidades e riscos incluídos nas últimas décadas pelas mídias e tecnologias digitais. (Pereira, 2014).

Se parece haver consenso de que o conceito de *letramento* pressupõe a linguagem como uma prática social situada em contextos sociais, culturais e históricos, há controvérsias quanto a sua vinculação com concepções de *leitura* e *escrita* que ultrapassam o protagonismo do *signo verbal escrito* e abrem-se tanto a outras formas de linguagem, como imagens e vídeos (e, no escopo deste trabalho, ao movimento humano), quanto a outros suportes, como as mídias e tecnologias digitais (Pereira, 2014, p. 84, grifos do autor).

De acordo com Pereira (2014), o termo Multiletramentos (*Multiliteracies*) foi cunhado por meio de discussões do *New London Group*, pesquisadores de língua inglesa que estudavam os letramentos. Reunidos pela primeira vez em 1994, no decorrer de uma semana em uma pequena cidade situada no nordeste dos Estados Unidos chamada *New London*. Pesquisadores do *New London Group* se reuniram em um projeto Internacional, propondo a noção de Multiletramentos. Tal abordagem se debruça sobre os desafios encontrados no ensino do letramento num futuro próximo, sinalizando mudanças significativas nas questões culturais, sociais, políticas, tecnológicas, linguísticas e comunicacionais para alcançar o aumento do ensino do letramento, fazendo com que isso

seja relevante para a transformação dos sujeitos nas mais diversas esferas da vida humana, seja ela no âmbito do trabalho ou até mesmo na vida cotidiana.

Os multiletramentos são dois aspectos do uso das linguagens na atualidade. O primeiro aspecto está na diversidade de sentidos propagados nos diversos contextos sociais, culturais ou de domínio específicos. O segundo aspecto da linguagem está atribuído ao uso das mídias e tecnologias digitais na comunicação. A construção de sentidos na comunicação humana, a partir das mídias e tecnologias sociais, sempre teve um aspecto multimodal, alcançando uma forte inter-relação entre diferentes linguagens. Alicerçados no uso dessas linguagens, os sentidos se edificam nas diferentes formas de comunicação humana, alcançando uma intensa inter-relação entre elas (Pereira, 2014).

Assim, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) afirmam: com efeito, embora não seja algo novo, posto que sempre foi uma parte essencial da construção de significado na história humana, não importa o quanto as escolas tradicionais tentaram separar as formalidades do letramento alfabético, a multimodalidade é, indubitavelmente, muito mais significativa na era das novas tecnologias.

Há séculos, o significado escrito se destacava em relação ao significado visual, pois o domínio da escrita sobre a imagem indubitavelmente teve início com a chegada da cultura impressa e da escolarização institucionalizada em massa. Esse cenário passou a mudar no século XX com o surgimento de novas mídias, englobando a fotografia, a impressão fotográfica-litográfica, o rádio e a televisão que, ao seu modo, cada uma dessas mídias proporcionava possibilidades ou dava suporte à escrita, ou seja, uma maneira inovadora de realizar os registros, de significados e da própria comunicação em meio à distância. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

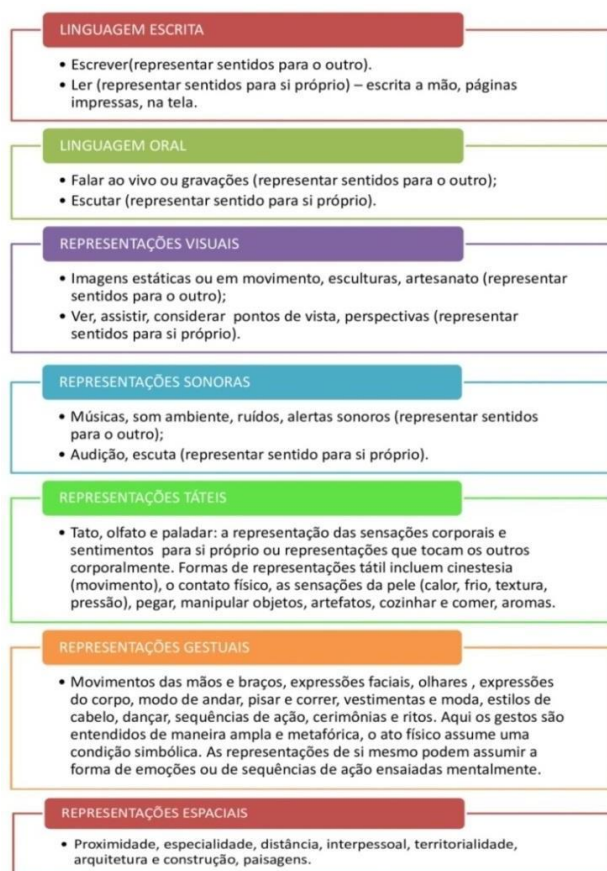
Na segunda metade do século XX, lamentou-se reiteradamente o suposto declínio do hábito de leitura, atribuído à ascensão das mídias visuais, como a televisão e os quadrinhos, e foram constantes os pedidos de retorno aos livros. Nesse sentido, as crianças aprendiam que a escrita era superior à imagem, e progrediam dos “livros ilustrados”, voltados para os leitores iniciantes, aos livros com textos escritos mais densos. Por essa lógica, então, os leitores mais avançados, aparentemente não precisavam mais de avisos visuais na forma de ilustrações. Assim, as crianças mais velhas poderiam escolher para ler, em seu tempo livre, livros ilustrados e história em quadrinhos, mas nunca seriam usados no ensino formal de leitura e escrita na escola, pois eram considerados uma alternativa limitada e educacionalmente inútil para a “leitura real” (Kalantzis; Cope; Pinheiro 2020, p. 246).

O letramento não se encontra apenas nas dimensões alfabéticas, elas perpassam o uso da escrita. A comunicação humana acontece nos variados códigos de linguagem e está presente na aquisição do conhecimento dos alunos. Esses modos podem ser intensificados com o uso das mídias e tecnologias, fazendo um diálogo entre as diferentes linguagens para a compreensão dos conteúdos em sala de aula.

[...] é preciso ampliar o leque de letramentos para que não haja uma prevalência indevida das representações alfabéticas. Para isto, é proposto que as representações multimodais da linguagem, potencializadas e mixadas nas mídias e tecnologias digitais, sejam inseridas em sala de aula e façam parte das produções de sentido e aprendizado das crianças. (Pereira, 2014, p. 91).

Com isso, Pereira (2014) nos aponta que os padrões e significações de outras modalidades de linguagem estão cada vez mais frente aos modos de significação da linguagem escrita e que no ampliar das possibilidades, a recomendação dos multiletramentos é propor as seguintes modalidades com vista no caráter social da linguagem. Essas modalidades podem ser compreendidas na imagem a seguir:

**Imagem 40** – Modalidades linguísticas sugeridas pelos multiletramentos



Fonte: Pereira (2014).

Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), os modos de significação estão cada vez mais conectados nos letramentos, sejam no modo de escrever, ler, falar, ouvir e ver as imagens. Eles estão organizados pelas semelhanças ou conexões práticas que se mostram em relação à escrita e a imagem é apresentada visualmente, ou seja, sua experiência se dá no espaço, que é visual, podendo estar junta no mesmo ambiente, principalmente na mídia digital. O tátil se dá pelo encontro corporal com objetos no espaço, já o gesto é uma ligação do corpo com o espaço e uma representação com uma correlação que se aproxima ao toque como também se sobrepõe à fala constantemente, colocando em ação dois modos paralelos e precisamente interconectados. Os modos escritos, visual, espacial e gestual utilizam o nosso sentido da visão; o modo oral, o sentido da audição; o tátil, os sentidos corporais de toque, olfato e paladar; e os modos gestual e tátil, os sentidos de cinestesia ou presença corporal.

Ainda os autores relatam que em uma pesquisa utilizando o uso das TICs para apoiar a aprendizagem dos multiletramentos na educação infantil, estudiosos relatam que a chegada da primeira infância, que concentra a leitura e escrita com foco preciso na alfabetização, tende a centralizar nas necessidades e nos déficits individuais das crianças, e não em seus pontos fortes. De outra parte, uma aproximação que busca o equilíbrio entre a leitura e a escrita, tais como: teatro, dança, artes visuais e o acesso a uma gama de tecnologias digitais aproximam as crianças a serem curiosas, criativas, capazes e multiletradas, com bastantes experiências e habilidades presentes, podendo ser mais expandidas no cenário escolar (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Evidentemente, os movimentos corporais também são parte estruturante de um texto. Podemos percebê-los nas expressões faciais, nos gestos compostos numa coreografia, nas diversas modalidades esportivas, entre outros. Com isso, afirmamos que a comunicação entre os sujeitos pode ser otimizada e potencializada de acordo com as justificativas presentes nas manifestações corporais. Darido (2002), ao construir relações entre a Educação Física Escolar e a área de Linguagens, aponta que é necessária a ampliação do significado da palavra texto, que tem seu conceito compreendido como um todo significativo e articulado, verbal e não verbal.

Matthiesen *et al.* (2008), abastecidos pela compreensão de Gonçalves (2000), nos revelam que o corpo e seus sentidos possibilitam que o homem perceba as mensagens como códigos linguísticos, e que venham a ser inovadoras e disseminadas para a

humanidade por meio de outros significados. Assim, os significados e a linguagem precisam ser renovados frequentemente, pois a experiência vivida pelo ser humano é imensamente dinâmica, dessa forma, entendendo as histórias em quadrinhos como uma forma de linguagem e, considerando a capacidade humana de ressignificar os códigos de linguagem, percebemos a possibilidade de ressignificar as histórias em quadrinhos de modo que não sejam entendidas como alternativas de entretenimento, mas também como dispositivo educacional.

É pertinente destacar que é na escola o lugar estabelecido para socializar o patrimônio cultural que ao longo dos anos vem sendo acumulado em sua história. Tendo em vista que a Educação Física está incluída nesse ambiente, cabe a ela, em seu papel social, permitir uma reflexão pedagógica no processo da representação simbólica vivida pelo homem no mundo real. Sobretudo, é de responsabilidade da Educação Física no âmbito escolar compreender a cultura corporal como parte constituinte histórica, social e política da humanidade.

A cultura corporal expressada pela criança ao jogar, ao brincar, ao lutar, ao dançar é intencional, representativa, traz sentido e significado, assim comunicando e transformando em linguagem corporal. Todavia, para que essa linguagem corporal seja predominantemente emancipada de forma crítica pelos alunos, se faz necessário mergulhar nos estudos de Kunz (1991, 1994) com o surgimento da pedagogia crítico emancipatória na área da Educação Física e consolidada com a publicação da obra *Didática da Educação Física* em quatro volumes, agregando diversos autores para a construção da pesquisa na mesma concepção teórica. Atualmente, a proposta vem “[...] sendo pesquisada, experimentada, questionada e ampliada por diversos autores e profissionais da área” (Kunz, 2005, p. 317). A criação desses estudos em sua maioria está relacionada intencionalmente de forma tradicionalista, a qual a Educação Física tematizou o conteúdo do esporte que, no geral, evidencia os objetivos do esporte de rendimento (Kunz, 1994).

De acordo com Costa e Wiggers (2016) em relação aos pensamentos de Kunz (1994), essa prática não é eficaz para as questões específicas e propósitos da escola, tendo em vista que a intenção do educando ao frequentar a escola está no estudo e não em sua formação atlética de alto desempenho. Conseqüentemente, o desenvolvimento das competências da EF acaba não sendo compreendido, o que, segundo o autor, é essencial para o alcance de uma educação, com efeito, emancipatória. Em resumo, alguns

pressupostos abrangem o entendimento dessa teoria. Primeiro, enxergar o aluno como um indivíduo capaz de responder aos questionamentos críticos diante dos desafios complexos do mundo. Além disso, em segundo lugar, esses “desafios” necessitam da orientação segundo uma percepção para que os alunos, mediados pelo professor, pensem as mudanças da sociedade guiadas por objetivos que destaquem a legalidade e a igualdade entre os sujeitos. Em terceiro lugar, a educação se desenvolve na crença que o professor tem na capacidade crítica dos estudantes. Sem esta é inconcebível contemplar essa abordagem. Finalizando, no desenvolvimento da cultura corporal de movimento por intermédio da EF, abrigando em suas práticas a capacidade crítica dos educandos e, dessa forma, construindo um ambiente para a emancipação (Kunz, 2005 *apud* Costa; Wiggers, 2016).

Costa e Wiggers (2016) afirmam que esses pressupostos podem ser concretizados por meio da construção de três níveis de competências, quais sejam: objetiva, social e comunicativa. A competência objetiva se relaciona com os conhecimentos específicos do saber e na Educação Física está ligada à aquisição das habilidades práticas da cultura de movimento. A competência social salienta a necessidade de aprender aspectos ligados às relações socioculturais e sobre as obrigações que os sujeitos assumem na sociedade relacionados aos conhecimentos da EF. Na comunicação, é imperioso o desenvolvimento nas formas de linguagem verbal, de movimento, teatral, artística, entre outras, pois “[...] saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico” (Kunz, 2005, p. 318).

Ainda conforme Costa e Wiggers (2016), o procedimento no qual o ensino-aprendizagem é afirmado pela concepção crítico-emancipatória, organizadas didaticamente, se apresenta em três categorias: trabalho, interação e linguagem, que mesmo sendo construídas separadas, contribuem para a construção das competências mencionadas. Assim, os autores nos mostram que essa concepção crítico-emancipatória idealizada por Kunz (1994) nos dizem que a categoria trabalho (objetiva) determina os exercícios práticos que os alunos vivenciam partindo dos saberes extraídos da cultura corporal de movimento. Já a categoria interação (social) está caracterizada pelo diálogo das relações socioculturais, na assimilação dos papéis sociais, no agir solidário e cooperativo, em que as contradições e os conflitos sejam resolvidos entre o corpo docente e alunos. E por último, a categoria linguagem (comunicativa) apresenta a forma como essas práticas são

sistematizadas e precisam ser direcionadas, podendo ir além da linguagem corporal usada convencionalmente em sala de aula.

Nessa visão, Costa e Wiggers (2016) nos falam que outras linguagens que afirmam o pensamento dos alunos podem ser utilizadas quando estes são expostos às práticas. Por isso, dignifica-se na categoria linguagem considerar o progresso da capacidade crítica e criativa dos alunos, em que mais uma vez se verifica a linguagem midiática. Em vista disso, constata-se que as categorias estruturadas pelo autor tornam possíveis, perante as sugestões didáticas para o ensino da Educação Física, que se desenvolvam as competências necessárias que possibilitem aos alunos uma educação crítico-emancipatória. Nesse sentido, a compreensão de confluência entre a ideia Crítico-Emancipatória e a Mídia-Educação segue a ideia do “agir comunicativo”, uma vez que é importante compreender a educação como um processo de “ações comunicativas”, no qual “A capacidade comunicativa não é algo dado, simples produto da natureza, mas deve ser desenvolvida” (Kunz, 1994, p. 31).

Segundo Tinôco e Araújo (2020), ao viabilizar ao aluno a sistematização por meio das diversas linguagens, ampliamos sua competência crítica, que é a competência que a concepção/abordagem crítica-emancipatória propõe, pois é essencial que os sujeitos se tornem capazes de pensar autonomamente e coletivamente.

Os autores supracitados ainda nos dizem que essa concepção vai ao encontro com a Mídia-Educação, que, mais uma vez, emerge do diálogo com o pensamento freiriano, não só em relação à teoria da ME, mas em boa parte das operações epistêmicas da comunicação, em que se faz presente os conceitos de Paulo Freire. Essa confluência teórica nos faz reafirmar, com Martin-Barbero, que “[...] o primeiro aporte inovador da América Latina à teoria da comunicação produziu-se no e a partir do campo da educação: a *pedagogia* de Paulo Freire” (Martin-Barbero, 2014, p. 17).

De acordo com Belloni (2009), o surgimento da Mídia-Educação está contextualizado nas TICs, contidas no avanço tecnológico da TV, do rádio, do cinema, do jornal e da internet. Essas estruturas da comunicação, ao serem inseridas na sociedade, tornaram-se objetos de estudos multidisciplinares. Para a autora, as TICs estão entrelaçadas em duas categorias inseparáveis: Comunicação Educacional e a Mídia-Educação. A comunicação educacional procura em suas pesquisas reconhecer o potencial das mídias como instrumento pedagógico enquanto a Mídia-Educação objetiva o estudo da mídia na

educação, normalmente chamada de “educação para as mídias”. Aliado a essas questões, cabe ressaltar que educar para as mídias:

implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para produzir mídias e também para educar para a cidadania (Fantin, 2006, p. 31).

Vale lembrar, ainda, que os meios nos quais as mídias são executadas não podem ser meramente reduzidos ao fazer prático metodológico, uma vez que elas são compreendidas como espaço para a construção de significados e de perpetuação de hábitos e modos de ser, participando da constituição de subjetividades.

O objetivo para ultrapassar esses entendimentos que dividem as TICs como objeto de estudo e instrumento pedagógico acontece através de uma análise da primeira instância, finalizados em três dimensões: instrumental (abrange questões direcionadas ao domínio técnico dos artefatos tecnológicos); dimensão crítica (propõe diálogos a respeito de estudos das TICs diante de uma reflexão crítica no cenário escolar); produtiva (utiliza as tecnologias como forma de ampliar e aprimorar a compreensão dessa área, ampliando o pensamento que ultrapassa a reprodução, podendo assim agregar o pensamento crítico com a produção midiática) (Fantin, 2006).

Por isso, a Mídia-Educação para Fantin (2008, p. 5, grifos da autora) deve ser:

Entendida como a possibilidade de educar *para/sobre* as mídias, *com* as mídias e *através* das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva. Esta perspectiva de mídia-educação implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções, para produzir mídias e também para educar para a cidadania.

**Quadro 3** – Relação dos níveis de competência de aprendizagens e das categorias de organização didática da Crítico-Emancipatória com a possibilidade de educar com as mídias e as dimensões da Mídia-Educação

Crítico-Emancipatória		Mídia-Educação	
Níveis de competência de aprendizagem	Categorias de organização didática	Possibilidade de educar	Dimensões
Objetiva	Trabalho	Com a mídia	Instrumental
Social	Interação	Para/Sobre a mídia	Crítica
Comunicativa	Linguagem	Através da mídia	Produtiva

Fonte: Tinôco e Araújo (2020).

Para isso, é importante agregar as mídias na escola, em todos os seus níveis. Isso ocorre pelo fato de os meios de comunicação já fazerem parte na vida de crianças e adolescentes como recursos de conexão das pessoas com as várias formas de narrar e participar de narrativas pedagógicas, competindo com a escola e a família. Entretanto, cabe enfatizar que essa preocupação não se dá apenas em crianças e adolescentes, estão inclusos também os adultos, que ao longo da vida se fizeram importantes na compreensão da educação.

Diante de tais confirmações, é possível destacar que um dos propósitos centralizados na área da mídia-educação é proporcionar uma leitura crítica e criativa das mídias de modo que o sujeito possa se validar como cidadão, colaborando para sua emancipação e responsabilização. Segundo, é necessário oferecer a todos os cidadãos “as competências para saber compreender a informação, ter o distanciamento necessário à análise crítica, utilizar e produzir informações e todo tipo de mensagens” (Bévort; Belloni, 2009, p. 1081). É possível identificar também o dever que a mídia-educação exerce para o desenvolvimento da expressão criativa dos indivíduos e da forma como eles se envolvem para expressar suas opiniões. Outra dimensão importante é a afirmação dos direitos humanos como os pertencentes à liberdade de expressão, à introdução de informações e ao seu envolvimento ativo nos temas que lhes dizem respeito (Bévort; Belloni, 2009).

Bévort e Belloni (2009) declaram que, mesmo diante de toda evolução apreciada nesses pressupostos, é difícil afirmar atualmente que a mídia-educação adentrou de forma consistente no âmbito escolar. As organizações educacionais ainda não apresentam oficialmente a mídia-educação como prioridade e nem chegaram a propagar a sua relevância entre os educadores. Há iniciativas significativas. No geral, a mídia-educação permanece sendo uma prática ainda isolada de profissionais inquietos, uma vez que, conforme estes autores nos revelam, seriam necessárias políticas públicas mais efetivas no sentido de conferir um caráter mais sistemático e oficial às ações de mídia-educação para que elas pudessem se ver consolidadas nas práticas educacionais, e não apenas em aulas esporádicas de poucos professores.

Todos esses elementos tratados apontam para a relevância de multiplicidades de linguagem no ensino da EF e isso justifica o trato das HQs para pensar as práticas corporais.

## CAMINHOS DE UM PROFESSOR QUE PESQUISA SUA PRÁTICA



## CAPÍTULO II –

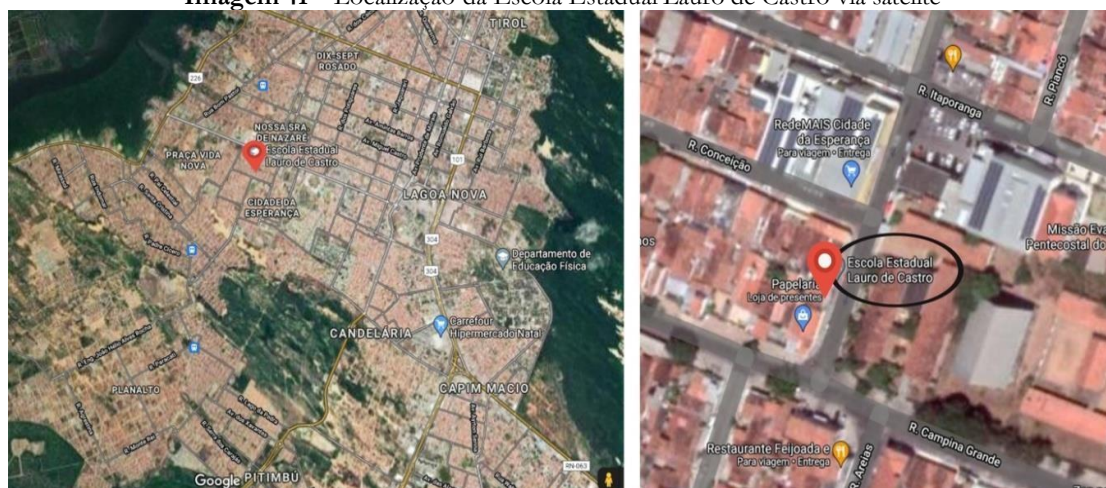
### CAMINHOS DE UM PROFESSOR QUE PESQUISA SUA PRÁTICA

Esta pesquisa trata-se de uma pesquisa participante, com intervenção pedagógica de campo, de natureza qualitativa e descritiva, com foco em uma comunidade. Busca desenvolver vários procedimentos com o grupo a ser analisado para apreender interpretações e explicações (Gil, 2002).

Geralmente, a pesquisa qualitativa é descritiva (Godoy, 1995). Nessa abordagem, a palavra escrita possui lugar de destaque. Pois desempenha uma função no processo de obtenção dos dados e de propagação dos resultados. Os dados coletados surgem sob a forma de anotações de campo, transcrições de entrevistas, fotos, vídeos, desenhos e demais documentos. “Visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados” (Godoy, 1995, p. 62).

Dessa maneira, a abordagem qualitativa permite “a comunicação do pesquisador como parte explícita da produção de conhecimento [...] as subjetividades do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” (Flick, 2009, p. 25).

**Imagem 41** – Localização da Escola Estadual Lauro de Castro via satélite



Fonte: Google Maps - Captura da imagem: abril 2021.

Para o campo de pesquisa, foi selecionada a Escola Estadual Lauro de Castro (EELC), que está localizada em Rua Souza, 71, Cidade da Esperança, Natal/RN, CEP: 59070-210, *e-mail* institucional: eelcastro@rn.gov.br, telefone (84) 3232-7679. Podemos observar a localização da EELC nas imagens 41 e 42.

**Imagem 42** – Escola Estadual Lauro de Castro (EELC)



Fonte: Acervo do autor.

A EELC sempre funcionou em prédio próprio, construído pelo governo do Estado, em terreno que antes de dar lugar à escola era utilizado como espaço para a feira do bairro. A autorização para o seu funcionamento se deu pelo decreto nº 8.533 de 09 de dezembro de 1982, passando a ser inaugurada no dia 13 de dezembro do mesmo ano. Inicialmente a instituição ofertava a educação básica nos níveis do fundamental e médio e funcionava em três turnos, chegando a atender cerca de 930 alunos nesta época. Os registros escolares datam o ano de 2012 como o último ano em que o ensino médio funcionou nessa escola. A partir dessa data a clientela do ensino médio ficou somente a cargo da escola vizinha: a Escola Estadual Raimundo Soares, que também disponibilizava a quadra para as práticas esportivas. A escola não tem um brasão definido, porém mantém as cores verde bandeira e branca como padrão em seu fardamento.

O bairro surgiu a partir do conjunto habitacional Cidade da Esperança. Na década de 1960, Aluísio Alves, então governador do Rio Grande do Norte, inaugurou a primeira etapa do conjunto.

Construído com o financiamento da agência norte-americana USAID, a primeira fase do conjunto totalizava 504 moradias. Em 1974, quando foi construída sua última etapa, o conjunto já tinha 2.434 casas. Sintomaticamente, o conjunto recebeu o nome de Cidade da Esperança,

certamente evocando Brasília – DF que recém-inaugurada, recebera o epíteto de a “Capital da Esperança” (Lima, 2001, p. 89).

No final de 1950 e início da década de 1960, Natal recebeu milhares de imigrantes do interior do estado. Assim, surgiu a Cidade da Esperança, primeiro conjunto da capital. Em 6 de junho de 1967, o conjunto é oficializado bairro, conforme a Lei nº 1.643.

O bairro Cidade da Esperança está situado na zona Oeste da capital juntamente com os bairros Dix-Sept Rosado, Nossa Senhora de Nazaré, Felipe Camarão, Guarapes, Nordeste, Quintas, Bom Pastor, Cidade Nova e Planalto. Podemos observar no mapa a seguir (Imagem 43):

**Imagem 43** – Mapa geral do bairro Cidade da Esperança



Fonte: Semurb (2009).

Os alunos que frequentam a EELC, em sua maioria, são de família de baixa renda que moram no bairro Cidade da Esperança ou em bairros vizinhos. Por se tratar de uma comunidade em parte periférica, eles convivem com diversos problemas locais, tais como: desigualdade social; família desestruturada; violência; drogas; acessibilidade no transporte público, entre outros.

Contudo, ao longo dos anos o bairro foi marcado pelas diversidades culturais existentes para a alegria da população. Um dos primeiros contatos da cultura na comunidade se deu a partir da construção do teatro Arena (espaço ao ar livre destinado as

apresentações artísticas) de modo geral. Esse espaço serviu de palco para grandes espetáculos de dança, circo, teatro. Temos como exemplo o cantor e compositor Carlos Alexandre, que se fazia presente em apresentações nos picadeiros de circo da região; Tiquinha Rodrigues, violinista moradora do bairro da época; Dimas Carlos, bailarino, ator e diretor que iniciou suas atividades artísticas no Centro Social Urbano (CSU), entre outros artistas. A feira livre da Cidade da Esperança é um verdadeiro abrigo de personalidades da arte, um espaço onde acontece o comércio, pessoas se socializam e registram suas memórias, frequentado pelos moradores que se conhecem e cultivam relações mediadas pelo afeto (Fernandes, 2016).

Esses elementos culturais também foram manifestados através das artes-visuais por meio do grafite nos muros das escolas estaduais e municipais da grande Natal durante o mês de setembro de 2020 em plena pandemia causada pela COVID-19. Cinco escolas foram contempladas no projeto correspondente às regiões do município: norte, sul, leste, oeste e o centro (Imagem 44), sendo uma delas a EELC por estar inserida na região oeste da capital.

**Imagem 44** – Escolas contempladas com o projeto “Pontos Cardeais: Intervenção Urbana”



Fonte: Disponível em: [www.sescrn.com.br/pontoscardeais/](http://www.sescrn.com.br/pontoscardeais/). Acesso em: 29 abr. 2021.

Tudo aconteceu quando o Serviço Social do Comércio (SESC), instituição do Sistema Fecomércio, manteve as suas atividades culturais de forma remota nesse período caótico e desenvolveu a 14ª edição da Mostra SESC de Arte e Cultura, que de maneira intensa envolveu toda a comunidade e popularizou as diversas manifestações artísticas culturais (literatura, artes cênicas, música, artes visuais, audiovisual e expressões da cultura popular). E assim surgiu o projeto “Pontos Cardeais: Intervenção Urbana”, propondo a arte do grafite e a produção de documentários acerca da criação e realização da arte-visual, acessível por meio de um QR Code<sup>22</sup> no próprio muro de cada escola selecionada.

---

<sup>22</sup> QR Code ou código QR significa “Quick Response”, em português: resposta rápida.

Podemos observar as informações sobre esse projeto na EELC por meio do QR Code (Imagem 45).

**Imagem 45** – QR Code inserido no muro da EELC (Cidade da Esperança)



Fonte: Acervo do autor.

O projeto envolveu seis artistas potiguares: Miguel Carcará; Marcelo Borges; FB Osmo; Clara Felix e o coletivo Abôio formado por Clarissa Torres e Viviane Fujinara, expondo seus estilos próprios em que retrataram a realidade de cada bairro, tomando como ponto de partida a troca de experiências entre alunos, professores e a comunidade local. O muro conta uma breve história correspondente ao seu bairro através das artes-visuais, tendo como proposta para as aulas presenciais o engajamento nas ações formativas em arte-educação com a mesma temática. Com isso, o SESC/RN proporcionou diversas formas de conexão com a arte e a cultura, operando de forma artística nas paisagens urbanas, despertando os olhares, fomentando momentos de aprendizagem com intercâmbio virtual entre os bairros e suas relações de identidade, humanas, de valores, de espaço, território e do patrimônio material e imaterial.

Além desses benefícios, há presença de praça com aparelhos funcionais para a prática de atividade física contemplando jovens e adultos para a aquisição do lazer. No setor do comércio: supermercados, farmácias, lojas, pousadas, academias etc., gerando emprego e renda para a população e outras instituições de utilidade pública: terminal rodoviário, posto de saúde, delegacia, Departamentos Estaduais de Trânsito (DETRAN), entre outros.

Em sua estrutura, a EELC possui a entrada principal (Imagem 46), um pátio relativamente amplo (Imagem 47), três salas destinadas à administração (Imagem 48), uma

sala destinada aos professores (Imagem 49), oito salas de aulas (Imagem 50), banheiros dos alunos e o depósito da escola (Imagem 51), entre outras (Apêndice I).

**Imagem 46** – Entrada principal da Escola Estadual Lauro de Castro (EELC)



Fonte: Acervo próprio do autor.

**Imagem 47** – Pátio da escola



Fonte: Acervo próprio do autor.

**Imagem 48** – Sala da direção



Fonte: Acervo próprio do autor.

**Imagem 49** – Sala dos Professores



Fonte: Acervo próprio do autor.

**Imagem 50** – Acesso às salas de aula



Fonte: Acervo do autor.

**Imagem 51** – Banheiros dos alunos e o depósito da escola



Fonte: Acervo do autor.

Atualmente, a escola tem em seu quadro de servidores, segundo a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC), sessenta e dois profissionais, conforme Tabela 1:

**Tabela 1** – Quadro de situação dos servidores da EELC no ano de 2020

SITUAÇÃO	EFETIVO	RECÉM-CONTRATADO				TOTAL
		TERCEIRIZADO	TEMPORÁRIO	CONVENIADO	ADO	
Administrativo	15	9	0	1	0	25
Cessão	1	0	0	0	0	1
Cooperação técnica	1	0	0	0	0	1
Licença	3	0	0	0	0	3
Sala de aula	20	0	3	0	1	24
Sem lotação	6	0	1	0	1	8
<b>Total geral</b>	<b>46</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>62</b>

Fonte: SIGEduc (Sistema Intregado de Gestão da Educação), 2020.

O local selecionado para a realização da pesquisa se deu pelo fato de ser uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte que apresenta um cenário bastante comum aos de outros Estados brasileiros, que vai desde os problemas relevantes em sua estrutura, como espaço precário para a realização de práticas esportivas, falta de materiais adequados para o ensino da Educação Física, e por apresentar também alunos que vivem em situações de instabilidade econômica, social e emocional. Além disso, o pesquisador atua na instituição de ensino como professor temporário desde o dia 19 de julho de 2019.

A pesquisa envolve uma turma do sexto ano do fundamental II – Anos Finais, do turno matutino, contendo trinta e oito alunos matriculados regularmente, sendo vinte e um do sexo feminino e dezessete do sexo masculino (Tabela 2). Foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética envolvendo Seres Humanos, atendendo à Resolução CNS nº 466/12 e com o CAAE: 21348019.4.0000.5537 (Anexo II).

**Tabela 2** – População do estudo na EELC

ENSINO FUNDAMENTAL II – ANOS FINAIS					
ANO LETIVO	TURNO	TURMA	Nº DE ALUNOS DO SEXO MASCULINO	Nº DE ALUNOS DO SEXO FEMININO	TOTAL
2020	MATUTINO	6º	17	21	38

Fonte: SIGEduc (Sistema Intregado de Gestão da Educação) 2020.

Antes de iniciarmos a nossa pesquisa, foi realizada uma reunião na instituição com os pais ou responsáveis pelos alunos quando lhes foi apresentado o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) explicando todo o processo da pesquisa. O processo de seleção se deu pelo fato de ser uma turma do 6º ano em que os alunos ainda estão em fase de adaptação em relação ao conjunto de disciplinas ofertadas como também aos conteúdos temáticos da Educação Física que são relevantes para a comunidade. Foram excluídos os alunos que se opuseram em participar da pesquisa, bem como aqueles que tiveram um número inferior a doze aulas, o que corresponde a menos de 75% das aulas, visto que a pesquisa contou com dezesseis aulas, ou seja, um bimestre letivo. As aulas ministradas foram realizadas pelo professor pesquisador.

## 2.1 TÉCNICAS PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Por nossa experiência pedagógica ocorrer em uma turma do sexto ano do ensino Fundamental dos Anos Finais, seguimos a BNCC (2018) para aplicar apenas os conteúdos temáticos sugeridos, como mostra a Tabela 3:

**Tabela 3** – Organização dos objetos de conhecimento e suas respectivas unidades temáticas para o Ensino Fundamental Anos Finais 6º e 7º anos

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	
<b>Brincadeiras e Jogos</b>	Jogos eletrônicos.	
<b>Esportes</b>	Esportes de marca; de precisão; de invasão e técnicos-combinatórios.	
<b>Ginásticas</b>	Ginástica de condicionamento físico.	
<b>Danças</b>	Danças urbanas.	
<b>Lutas</b>	Lutas do Brasil.	
<b>Práticas corporais de aventura</b>	Práticas corporais de aventura urbana.	

Fonte: Brasil (2018, p. 225).

Tais conteúdos foram trabalhados

por etapas e desenvolvidos nas linguagens das histórias em quadrinhos. Para isso pensamos em quatro tipos de HQs: revistinhas em quadrinhos, tiras, *fanzines* ou zines (fãs de *magazine*) e uma fotonovela.

Para obter os dados necessários para análise, a pesquisa contou como instrumentos de coleta de dados os seguintes: observação participante (diário de campo), entrevista semiestruturada com os alunos (Apêndice II), registros imagéticos (fotos, vídeos, produções de quadrinhos).

No que refere à observação como técnica de pesquisa, Gil (2007, p. 110) afirma:

A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida.

Assim, pretendeu-se observar como os alunos conseguem compreender os conteúdos temáticos da Educação Física por meio das HQs em sala de aula como também em aulas não presenciais realizadas à distância utilizando-se dos recursos tecnológicos. A observação se constitui como elemento fundamental para a realização da pesquisa, uma vez que permite acesso aos dados necessários à análise da pesquisa.

Já a entrevista enquanto técnica de coleta de dados:

[...] é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (Selltiz *et al.*, 1967, p. 273 *apud* Gil, 2007, p. 117).

A entrevista, portanto, tem como vantagem a flexibilidade em sua execução, uma vez que o entrevistador “pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista” (Gil, 2007, p. 118).

Durante as aulas foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os alunos acerca dos questionamentos abordados sobre o que eles aprenderam e como aprenderam estes conteúdos ministrados pelo professor-pesquisador, visto que os alunos relataram através dos instrumentos da pesquisa as suas concepções sobre os conteúdos aprendidos através das HQs.

Os registros imagéticos foram utilizados como estratégias de narrar o processo e o produto da experiência pedagógica, tais formas de narrar são analogias de expressão de saberes e pensamentos e não ilustrações. Elas contam o processo que depõe sobre aprendizagens quando a expressão da escrita acadêmica nos faltar.

## **2.2 ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DO RELATO PEDAGÓGICO**

O processo de análise da presente pesquisa se inspira na análise cultural para interpretarmos o relato de experiência durante o processo de intervenção pedagógica. Para isso, o relato será apresentado e elementos serão problematizados a partir de tensões

culturais, sociais, econômicas e pedagógicas. Entrevistas foram transcritas e armazenadas para alimentar o movimento de descrição reflexiva que tiveram por base o diário de campo em diálogo com material imagético supracitado. Assim, o texto que se segue não tem um procedimento específico de análise, mas antes centra-se no relato problematizado à luz da análise cultural.

A análise cultural coloca-se em reflexões de processos humanos inscritos entre a comunicação, a mídia, a sociedade e a cultura, pois é próprio dos Estudos Culturais “enxergar todas as formas de cultura da mídia e de comunicação como dignas de exame e crítica” (Kellner, 2001, p. 53). Assim, a análise cultural precisa buscar contribuições nas diversas áreas das práticas sociais e do conhecimento, tendo como pressuposto que os sujeitos são complexos e participantes em diversos setores sociais. A análise deve considerar como fator relevante todos os fatores que podem oferecer algum indicativo de como operam as relações culturais desses sujeitos.

A análise cultural tem um de seus objetivos centrados em analisar “o conjunto da produção cultural de uma sociedade – seus diferentes textos e suas práticas – para entender os padrões de comportamento e a constelação de ideias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 3).

Um elemento de suma importância para a análise cultural é a linguagem e seus modos de significar e dar sentido às práticas e às pessoas. Costa (2010, p. 5) afirma que “a linguagem, as narrativas, os textos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso instituem as coisas, inventando sua identidade”. A linguagem tem um papel constitutivo nesse processo de significação.

A intervenção pedagógica se deu por encontros. Cada encontro correspondia a duas aulas semanais, totalizando oito semanas (dezesseis aulas). Período referente a um bimestre letivo. Dividido em duas etapas, a primeira aconteceu de forma presencial e a outra com aulas remotas motivadas pela crise da pandemia que gerou vários decretos (Anexo IV) oficializados pela governadora do estado do Rio Grande do Norte, Fátima Bezerra, através do Diário Oficial, que fomentavam a prorrogação da suspensão das atividades escolares presenciais nas unidades de ensino da rede pública e privada do estado, afetando todos os níveis educacionais (ensino infantil, fundamental, médio, superior, técnico e profissionalizante).

Vale ressaltar que a vivência da experimentação pedagógica que é fonte da pesquisa na instituição foi surpreendida pela pandemia do COVID-19<sup>23</sup>, sendo x submetida a cumprir o mandado de suspensão das aulas presenciais conforme o Decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020 (Anexo III) estabelecido pela Secretaria do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC), no entanto, chegamos a iniciar os nossos primeiros encontros presenciais no período de 02/03/2020 até o dia 11/03/2020.

Como as aulas presenciais estavam suspensas, a escola aguardava por outro decreto que contemplasse o retorno das aulas presenciais, visto que o fato não ocorreu, e à medida que o tempo se passava, a instituição se encarregava de organizar a sua estrutura para receber os alunos, adotando as medidas de protocolo em relação à prevenção e proteção de toda a comunidade escolar, caso acontecesse.

**Tabela 4** – Datas dos respectivos encontros referentes a intervenção pedagógica

AULAS PRESENCIAIS		AULAS REMOTAS	
ENCONTRO	DATA	ENCONTRO	DATA
1º	02/03/2020	5º	15/09/2020
2º	04/03/2020	6º	29/09/2020
3º	09/03/2020	7º	06/10/2020
4º	11/03/2020	8º	16/10/2020

Fonte: o autor.

Essas medidas foram adotadas como forma de prevenção ao contágio da COVID-19 fundamentadas em parecer do comitê científico, que aponta não haver condições sanitárias para a retomada das aulas nesse momento. Segue Tabela 6 com os referidos decretos:

**Tabela 5** – Decretos relacionados à prorrogação da suspensão das atividades escolares das escolas públicas e privadas do estado do RN

Nº	DECRETO
29.524	17 DE MARÇO DE 2020
29.583	1º DE ABRIL DE 2020
29.634	22 DE ABRIL DE 2020
29.725	29 DE MARÇO DE 2020
29.794	30 DE JUNHO DE 2020

23 “A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 12 out. 2020).

---

29.928

14 DE AGOSTO DE 2020

29.989

18 DE SETEMBRO DE 2020

---

Fonte: Diário Oficial do RN. Disponível em: <http://www.diariooficial.rn.gov.br/>. Acesso em: 30 out. 2020.

A pandemia da COVID-19, causada pelo novo coronavírus, vem repercutindo não só no que determina a área biomédica e epidemiológica em proporção significativa da nossa esfera global, mas também nos impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos.

No entanto, esse fenômeno vem impactando a sociedade de maneira avassaladora, causando pressões em nosso sistema de saúde, expondo a população e os grupos de risco, prejudicando o sistema financeiro, a saúde mental das pessoas que foram submetidas ao isolamento em suas casas por medo de contrair a doença e morrer, como também lesando os bens essenciais de sobrevivência: alimentação, medicamentos, transporte, entre outros.

No campo da educação não foi diferente. Gestores, professores, alunos e a comunidade em geral tiveram grandes problemas diante COVID-19. Para garantir um ensino de qualidade, se fez necessário nesse momento repensar, ressignificar a educação, criando estratégias para que o ensino possa dar continuidade, onde as aulas remotas são alternativas emergenciais para amenizar esse impacto e possibilitar o processo educacional sem causar danos ao aprendizado do aluno.

Diante da situação, algumas escolas acabaram não aderindo às aulas remotas *a priori* por causa de vários fatores: o próprio decreto não obrigava ao exercício da retomada das aulas presenciais e remotas; pouca adesão de alunos e professores ao novo sistema de aprendizado; falta de recurso tecnológico (alunos sem celular, computador, internet em casa); falta de instrução para o uso das tecnologias (tanto alunos como também professores); estresse emocional, entre outros.

Através do Decreto nº 29.989 de 18 de setembro de 2020, a EELC tomou conhecimento do que se refere o documento para em seguida tomar medidas cabíveis ao cumprimento da lei. Foi realizada uma reunião com a gestão e os professores por meio do *Google Meet*<sup>24</sup>, para discutirmos as possibilidades e estratégias para o ensino remoto. Para isso foi fundamental a opinião de todos, chegando à conclusão da data inicial da retomada

---

24 Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

das aulas não presenciais, e com isso a pesquisa voltou a ser realizada em uma segunda etapa, contemplando experiência pedagógica sem trazer danos ao processo de intervenção.

# A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS...



EXPERIMENTANDO LINGUAGENS

## - CAPÍTULO III –

### A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS...

#### EXPERIMENTANDO LINGUAGENS

Nesta seção, é apresentado o relato de experiência da intervenção pedagógica realizada, a qual foi composta por oito encontros correspondente a dezesseis aulas (equivalente há um bimestre letivo), divididos em duas etapas: aulas presenciais e aulas remotas devido ao surto da COVID-19.

Na primeira etapa foi explorada a *priori* a introdução sobre as características de uma HQs de forma prévia para sondar o que os alunos conheciam sobre o tema; apresentação das características das HQs; apresentação do conteúdo temático da EF: Danças Urbanas, pensado justamente por ser um conteúdo que muitas vezes sofre resistência por parte dos meninos na escola, e finalizando com aplicação de duas páginas de uma revistinha em quadrinhos criadas pelo próprio pesquisador. Vale ressaltar que para chegar ao processo final nessa etapa foi preciso dialogar com ambos os conteúdos: características dos quadrinhos e as danças urbanas. Na segunda etapa, foi preciso aprender também como lidar com os recursos tecnológicos para manter a nossa comunicação e aproveitar o tempo para a realização das tarefas. Por termos vivido um ano atípico, tudo era novidade naquele momento. No decorrer das aulas, foram desenvolvidas narrativas por meio das tirinhas; uma aula prática com registros imagéticos (fotos e vídeos – ambos ainda com o tema das danças urbanas); construção de *fanzines* e fotonovela com o tema Jogos e Brincadeiras. A seguir veremos detalhadamente cada encontro realizado.

### 3.1 PRIMEIRA ETAPA: AULAS PRESENCIAIS

#### 3.1.1 1º Encontro

Nesse encontro foi apresentado o projeto para os pais e/ou responsáveis e aos próprios alunos, conforme o Comitê de Ética em pesquisa, explicando a importância da sua realização. Pedi para os pais e alunos assinarem os termos de responsabilidade para darmos andamento à pesquisa antes de iniciarmos a aula.

Imagem 52 – Tirinha relacionada ao primeiro encontro



Fonte: Imagem do autor (2021).

O primeiro encontro foi realizado no dia 02/03/2020.

Como forma de preservar as identidades dos alunos, foram atribuídos pelo professor pesquisador nomes de personagens dos quadrinhos aos alunos, mas esses personagens (reais e imaginados) compuseram nossa narrativa sobre a experiência pedagógica com HQs, depondo impressões de nosso alunado.

No decorrer da aula, fiz alguns questionamentos pertinentes às histórias em quadrinhos, que inclusive foram as questões decorrentes da entrevista semiestruturada na pré-intervenção. Perguntas como: alguém já leu histórias em quadrinhos? O Tio Patinhas respondeu: [...] *Sim! Eu já li na escola que eu estudei antes de vir pra essa. A professora trouxe para sala de aula algumas revistinhas da turma da Mônica.* Qual a história em quadrinhos que vocês conhecem? O Pato Donald disse: [...] *Eu conheço as da turma da Mônica.* Já a Luluzinha falou: [...] *Eu não sei se era quadrinho, mas era um livro que contava historinhas, tinha da Branca de Neve, do Sítio do Pica-Pau amarelo, Menino Maluquinho entre outros.* Tem algum personagem que vocês mais gostam? O Pererê respondeu: [...] *Ah professor, gosto de vários, mais o que eu gosto mais é dos super-heróis: Super-Homem, Batman, Homem-Aranha.* Quem já produziu alguma história em quadrinhos? O Chico Bento falou: [...] *Eu já fiz em casa e na escola vários desenhos.* Quem gostaria de aprender a fazer? Todos os personagens responderam que sim. Que gostavam de pintar e desenhar. Tais depoimentos apontam para a constatação de que a linguagem das HQs, em maior ou menor intensidade, já habitava o universo de nossos alunos, mesmo sem grandes explorações na perspectiva didática no espaço escolar.

No que tange à roda de conversa, compreendemos que dialogando e trocando impressões, sabendo falar e ouvir, podemos atingir a conexão entre o fazer, o saber, o conviver e o ser de nossos alunos (Darido; Rangel, 2011).

Após sondar essas informações, convidamos a turma a conhecerem um pouco mais sobre os quadrinhos para que mais adiante eles produzissem as suas próprias HQs. Em seguida, foi entregue à turma um material de apoio impresso (Apêndice III), contendo informações sobre as características de uma história em quadrinhos como forma de conhecimento prévio.

Com a atividade em mãos, dividimos a turma em grupos de seis integrantes. Foi realizado um rodízio em cada grupo acerca do tema proposto. Cada componente do grupo escolheu para a sua leitura uma característica dos quadrinhos e ao final se encarregou de repassar para os outros colegas o que entendeu da característica escolhida, até que todos chegassem a uma conclusão da leitura.

Para o encerramento da aula, os deixei livre para expressar o que eles quisessem sobre o assunto. Como toda turma, sempre tem aqueles que gostam mais de falar, visto que outros são mais tímidos, preferem ouvir.

A maioria dos alunos indagou o porquê desse conteúdo nas aulas de Educação Física? Ao mesmo tempo em que eles estranhavam esse tipo de conteúdo, ficavam curiosos para saber como as histórias em quadrinhos iam ser desenvolvidas junto com a Educação Física.

Os alunos estão acostumados a verem a disciplina Educação Física como sendo apenas aulas práticas, realizadas em quadras, campos ou ao ar livre, ligados unicamente ao saber fazer, utilizando a bola como principal elemento em suas aulas, além de evidenciar uma prática amplamente competitiva com fins ao esporte de rendimento, favorecendo os melhores atletas e excluindo os demais.

Assim, as HQs surgiram como forma de linguagem para que eles pudessem perceber os conteúdos da EF de forma crítica, criativa, reflexiva, dinâmica e prazerosa, rompendo essa ideia de que a EF é apenas prática. Ramos (2000) afirma que a linguagem ainda é compreendida como conjunto de códigos que podem ser comunicados e entendidos por meio da escrita, da fala, da leitura, do corpo e da arte, sendo também compreendida como um composto de símbolos verbais e não verbais presentes em todo o contexto educacional.

Em se tratando da EF, a noção de linguagem permeia diferentes esferas. Podemos perceber que houve uma evolução nos estudos da EF e para entendermos esses avanços

vamos nos deter nos estudos de Kunz (1994), que traz em seu diálogo com a Fenomenologia uma possibilidade para melhor compreensão do objeto de estudo da EF, afinal, o ser humano é sempre presença corporal, seja na forma de pensar ou no ato de se movimentar, que é corporal, não havendo distinção entre ambos.

Sobretudo muitos questionamentos vêm sendo ponto de discussões: Qual a relação entre a Educação Física e a linguagem? Como ensinar e como os estudantes devem aprender? Como as diferentes linguagens no seu fazer pedagógico podem potencializar os conteúdos temáticos da Educação Física, estabelecendo uma relação crítica, reflexiva e dialógica em sala de aula?

Os elementos inseridos nas HQs, como as imagens, os textos, as expressões corporais dos personagens, entre outros atribuídos aos conteúdos da Educação Física, corroboram com os pensamentos do documento normativo da BNCC em que o campo atribuído para tratar das linguagens é composto “pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa.” (Brasil, 2018, p. 65). Objetivando proporcionar aos alunos a concretude no desenvolvimento das diversas atividades que a área da linguagem oferece, e por intermédio disso acrescer suas competências expressivas nas manifestações, sejam elas corporais, linguísticas ou artísticas, e seus conhecimentos sobre essas linguagens, dando seguimento às suas experiências da Educação Infantil. (Brasil, 2018).

Já para o ensino dos Anos Iniciais, os componentes curriculares trazem vários temas para o desenvolvimento das práticas, sobretudo aquelas referentes ao contexto da cultura infantil tradicional e atual. As práticas agrupadas no primeiro e segundo ano têm em vista que a formação dos alunos deve ser protagonizada pela ação pedagógica. Sobre isso, Brasil (2018, p.65) nos afirma:

Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Ainda de acordo com a BNCC (2018), deve-se atender à reflexão crítica a respeito dos entendimentos dos componentes da área, ofertando aos alunos a maior capacidade de compreensão dos conteúdos propostos. Essa dimensão é proposta como meio para o entendimento das formas de se expressar e de envolver-se no mundo, construindo práticas

mais sistematizadas para formular perguntas, selecionar, organizar, analisar e apresentar as descobertas e conclusões.

Segundo Tinôco e Araújo (2020), essas competências compõem o cenário que pode ser trabalhado na concepção crítica-emancipatória, trazendo uma reflexão crítica que vai além da vivência de modalidades esportivas ou outras práticas corporais na própria Educação Física, permitindo uma vivência multimodal. A competência comunicativa nos indica que é necessário o desenvolvimento de diversas formas de linguagem (oral, corporal, midiática, artística, entre outras), considerando o saber comunicar e entender que a comunicação dos outros são ações reflexivas que levam ao pensamento crítico, dando abertura para os alunos, possibilitando-os no desenvolvimento de novas formas de linguagem para o campo da Educação Física não apenas na linguagem corporal, mas também permitindo outras maneiras de dialogar e problematizar seus conteúdos.

De fato, a EF ainda tem um longo caminho de fortalecimento de área para que todos (professores/alunos/gestores/secretarias) possam entender a noção de linguagem e operacionalizar essa perspectiva de área em suas práticas pedagógicas sem estranhamento.

Concluimos esse encontro explicando que iríamos trabalhar os conteúdos temáticos da Educação Física por meio dos quadrinhos. Uma aula interativa, dinâmica e criativa durante a qual eles irão expressar os seus aprendizados através das suas próprias narrativas com uso de desenhos e textos.

### 3.1.2 2º Encontro

Imagem 53 – Tirinha relacionada ao segundo encontro



Fonte: Imagem do autor (2021).

Nosso segundo encontro aconteceu no dia 04/03/2020.

Após terem se apropriado do conteúdo previamente, apresentei na aula seguinte os elementos que compõem uma HQ para reforçar o que eles aprenderam na aula anterior. A apresentação foi realizada por meio de slides (Imagem 54) com informações sobre as características das HQs. Utilizei um projetor portátil da marca *DELL*, modelo m115HD (Imagem 55) cedido pelo Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM) facilitando a dinâmica da aula. À medida que eu explicava o conteúdo, os alunos admiravam o recurso tecnológico utilizado.

**Imagem 54** – Professor pesquisador ministrando aula sobre as características das HQs



Fonte: Acervo pessoal do autor (2021).

**Imagem 55** – Projetor portátil DELL



Fonte: Acervo pessoal do autor (2021).

O encantamento dos alunos pelo dispositivo eletrônico é causado pelo fetichismo que está atrelado a tais equipamentos. Com isso os alunos acreditam num determinado valor atribuído a algo que não é localizado especificamente em seu uso, mas que os deixam fascinados. No entanto, precisamos ficar atentos a esse encantamento mediante o uso das tecnologias em sala de aula para que os alunos não concebam isso como algo mais relevante que o próprio conteúdo proposto pelo professor.

De acordo com Nepomuceno *et al.* (2018), é fundamental que a escola, sendo uma instituição educativa, habilite os alunos a utilizarem as tecnologias e mídias digitais em geral e modo que eles sejam conscientes e críticos ao usarem essas ferramentas, e não sejam simples reprodutores de comportamentos controlados pelo sistema capitalista, que tem no poder uma classe dominante com interesse de manter-se no domínio. “A escola e os professores, formados ou em formação, necessitam compreender as transformações tecnológicas que integram a sociedade contemporânea, a fim de mediar a relação de crianças e jovens, desde o início de suas vidas, para um uso reflexivo e significativo” (Nepomuceno, 2018, p. 7).

Um exemplo do encantamento com os dispositivos eletrônicos está explícito na fala do Batman: [...] *professor, que legal! Nunca vi um aparelho desses. Nossas aulas em sala serão sempre assim?* Ou quando o Robin complementa a fala: [... *as aulas seriam muito mais atrativas se todos os professores pudessem usar o projetor, tanto é bom para podermos visualizar as imagens como também ver vídeos.*].

Podemos notar a relevância de uma aula em que se apropria dos meios midiático-tecnológicos e suas linguagens, ainda mais em uma disciplina como a Educação Física, onde eles associam às práticas corporais e ampliam as formas de comunicar sobre/a partir delas.

Contudo, poucas escolas públicas trabalham com esses recursos e usá-los pode permitir uma aula dinâmica, criativa e interessante no processo do ensino-aprendizagem como um todo.

Percebemos que a novidade do dispositivo de projeção se sobrepôs às explicações e fruição sobre a linguagem das HQs. Contudo, ao usar de forma instrumental o projetor foi possível perceber que a curiosidade sobre qualquer conteúdo a ele associado ainda se fazia presente e isso também favoreceu o vínculo do alunado diante da compreensão das HQs. Nesse momento, mesmo que de forma técnica/instrumental, se afirma a pertinência do uso de tecnologia própria da dimensão instrumental da mídia-educação. Porém, nota-se a necessidade de avançar para as dimensões crítica e criativa para melhor organicidade de novas linguagens e tecnologias no ensino escolar (Fantin, 2006).

Ao final da aula, fiz questionamentos acerca de todas as características no intuito de perceber se eles compreenderam a aula sobre HQs. Perguntei em que lugar eles já viram os quadrinhos? A Mafalda respondeu: [...] *pelo o que eu entendi dos quadrinhos, já vi nos livros da*

*minha irmã, professor. É bastante comum nos livros de português, história, artes.] Já a Mulher Maravilha relatou: [...] eu já tenho costume de ler revistinhas. Eu tenho várias revistinhas em casa. Gosto muito das revistinhas da Turma da Mônica. Eu acho fácil a leitura e os desenhos são bem interessantes. O Menino Maluquinho indagou: [...] no ano passado eu vi várias revistinhas na biblioteca da escola, às vezes eu pegava pra ler em casa e devolvia. Eu pretendo ler mais esse ano. Gostei muito.*

Podemos perceber nos discursos dos alunos que a linguagem com os quadrinhos já faz parte da vida deles desde muito cedo. Os saberes dos alunos por meio dessa linguagem estão imbricados na própria vivência deles, quando trazem em suas narrativas o tipo de revistinha e os seus personagens preferidos, o local onde eles costumam ler esse gênero literário e pelo gosto da leitura por se tratar de um gênero linguístico de fácil compreensão.

Segundo Freire (2010), é preciso levar em consideração o contexto e as vivências do estudante na prática do ensino como uma atitude essencial para a promoção da aprendizagem. O autor busca levantar uma série de questionamentos acerca da necessária valorização dos conhecimentos ou saberes socialmente construídos pelos indivíduos com seus pares. Aqui estão algumas das indagações feitas por ele:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...] por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Freire, 2011, p. 32).

E assim, pudemos construir novos questionamentos no intuito de aproximar o conteúdo a ser explorado em sala de aula com a realidade vivida dos alunos. Logo, indagou-se sobre qual a característica que mais chamou a atenção deles. O Pererê respondeu: [...] o que mais me chamou atenção foi a onomatopeia<sup>25</sup>! É um nome estranho, mas compreendi o que significa, não é difícil de aplicar. Muito simples. A Magali falou: [...] eu gostei de todas, acho importante sabermos todos esses elementos que compõe uma história em quadrinhos. Agora eu aprendi e vou fazer as minhas histórias em quadrinhos. Amo desenhar!

Perguntei também qual a importância dos quadrinhos em sala de aula. O Cascão disse: [...] é melhor de ler e também é bom para construirmos nossos próprios desenhos

---

<sup>25</sup> Onomatopeia é uma figura de linguagem. Se trata da formação de uma palavra, utilizando-se dos recursos dispostos pela língua, para tentar reproduzir um som. É bastante usada nas histórias em quadrinhos. Ex.: Tic-Tac, Ding Dong, zum-zum etc.

para explicar algum assunto. A gente se envolve na história. Com os quadrinhos as aulas ficam mais divertidas. E por fim: o que eles acharam sobre o professor de Educação Física estar trabalhando esse tipo de linguagem em sala de aula? A Viúva Negra indagou: [...] acredito que seja para nós entendermos melhor os conteúdos da Educação Física e não tornar uma aula chata. Trabalhar com as histórias em quadrinhos é muito mais prazeroso e não fica uma aula cansativa.

Indubitavelmente os aprendizados oriundos de outras leituras e expressões das práticas corporais podem conectar a Educação Física aos aprendizados linguísticos como: as onomatopeias, as escritas, assim como na leitura de imagem. Essa ligação faz com que a EF se relacione com outros saberes, que normalmente só pelos gestos técnicos em suas vivências corporais não sejam alcançados, e através dessa interdisciplinaridade os alunos possam construir de forma criativa e satisfatória outras formas de expressar seus aprendizados sobre os conteúdos através de outras disciplinas tanto dentro como fora da escola.

Sobre isso, esses dois encontros serviram como base para que mais adiante os alunos pudessem construir suas narrativas, não só manifestando o seu entendimento através dos desenhos como também fazendo uma ligação interdisciplinar, visto que as HQs são comuns à área das linguagens, inclusive porque são meios de comunicação. Dessa forma, conseguimos relacionar as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes. Posteriormente, trabalhamos diversos tipos de histórias em quadrinhos ao longo das aulas. Assim, Vergueiro (2009, p. 26) afirma:

Eles tanto podem ser utilizados para introduzir um tema que será depois desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição enfoque dado por outro meio de comunicação.

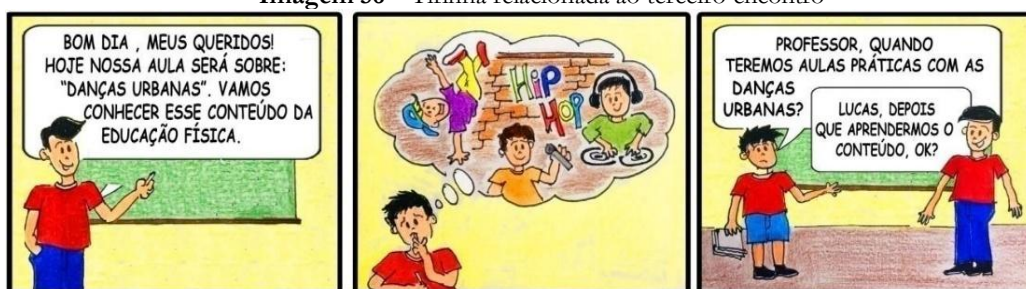
O autor propõe que o professor deve ter compromisso e que possa realizar um bom planejamento para o desenvolvimento das suas atividades na escola, prestando atenção à faixa etária dos alunos para não usar algo que se tornara incompreensível a eles. Além das possíveis maneiras apontadas, Vergueiro (2006) atenta para os resultados negativos que possam ocorrer em sua prática pedagógica se o professor não souber usar as HQs em sala de aula, para que os alunos não pensem que o professor pretenda simplesmente descansar e

que eles sejam enganados, o que irá dificultar a utilização dos quadrinhos em aulas posteriores.

O professor deve atentar para não supervalorizar as histórias em quadrinhos, como se elas nos dessem todas as respostas essenciais ao conteúdo ministrado, caindo sua produtividade. À vista disso, não fazer com que a escola pense que as HQs são um recurso pedagógico único capaz de responder a todos os objetivos educacionais. O ideal é uma união entre as histórias em quadrinhos e outros recursos pedagógicos para alcançar os objetivos possíveis e que na visão dos alunos os quadrinhos não se transformem em uma inimiga dos demais recursos pedagógicos (Vergueiro, 2006).

### 3.1.3 3º Encontro

Imagem 56 – Tirinha relacionada ao terceiro encontro



Fonte: Imagem do autor (2021).

No dia 09/03/2020 aconteceu o terceiro encontro.

Visto que os encontros anteriores já haviam sido compreendidos e questionados mediante o tema das HQs, agora partiremos para mais um estágio que vai ao encontro com um dos conteúdos temáticos da Educação Física.

Iniciei o conteúdo da Educação Física, Danças, trazendo as danças urbanas sugeridas pela BNCC (Brasil, 2017) para os sextos e sétimos anos do ensino Fundamental II – Anos Finais para que no próximo encontro os alunos construíssem as suas narrativas por meio de revistinha em quadrinhos. O intuito nesse momento é aproximar o conteúdo da dança ao universo das HQs. Muitas dessas danças:

[...] surgem em contextos periféricos oriundas do choque cultural entre grupos distintos, sendo criadas a partir de objetivos que variam desde ideais de luta e protestos até o lazer e o divertimento desinteressado, temas comuns da vida urbana (Diniz, 2017, p. 152).

Por ser um conteúdo que remete ao urbano, percebi que os alunos desse bairro precisavam de um conteúdo que explorasse o ambiente em que eles vivem e poder quebrar paradigmas em relação à prática corporal da dança no âmbito escolar. Sempre percebo que há uma rejeição por parte dos meninos, como se a temática da dança pertencesse apenas ao universo feminino, porém, os meninos também são protagonistas dessa prática corporal.

A tematização começou com perguntas para analisar o que os alunos sabiam sobre a temática. O Superman falou: [...] *a dança urbana é uma dança de rua, tanto pode ser praticado por meninos como por meninas*. Já a Mulher-Gato relatou: [...] *as danças urbanas são dançadas por pessoas da favela*. O Cebolinha se pronunciou falando: [...] *as danças urbanas são pessoas que dançam fazendo movimentos bem estranho*. Até então tudo muito superficial a respeito do tema sugerido, mas que foram respostas importantes para construirmos a nossa aula. Dessas primeiras impressões percebemos que a noção de “rua”, “favela” e “estranho” já localiza uma representação das danças urbanas como marginais no que se reconhece como dança. Esse indício já aponta para uma problemática em que a crítica cultural interroga sobre a instauração de organizações entre formas e práticas culturais correspondentes à alta e baixa cultura; práticas que ocorrem nas periferias e nos centros (Cevasco, 2003). Contudo, ciente que esse marginal ocupa o horizonte dos alunos e percebendo que existem indicativos que estes dialogam com a manifestação.

A aula iniciou-se contextualizando o que seriam as danças urbanas através de slides. Discuti sobre a origem do movimento hip hop, como chegou aqui no Brasil, assim como os pilares que o compõem: DJ *Disk Jockey* (DJ), Mestre de Cerimônia (MC), *break* (dança) e os desenhos e pinturas (grafites). (Darido, 2018)

Alguns alunos perceberam os elementos que compõem os pilares do hip hop. Relataram que já tinham visto MCs nos programas de TV, que os DJs tocam nas boates. Que um ritmo muito comum entre eles era o *funk*. Questionaram também sobre a origem das palavras que são oriundas do inglês. Nesse momento percebemos que, no caldo cultural dos alunos mediado por música da moda, programas televisionados e apropriações linguísticas de outros idiomas que aderem à nossa cultura, há saberes sobre o tema de aula que necessitam ser sistematizados e ampliados pelas mediações pedagógicas e narrativas educativas próprias.

No decorrer da aula fui mostrando fotos e vídeos de algumas danças urbanas: *popping*, *locking*, *breaking* e o *funk*. Pedi que eles observassem nas fotos e nos vídeos todos os

detalhes possíveis (movimentos do corpo, grupos, figurinos, o lugar onde se pratica etc.) e ao final fiz alguns questionamentos.

Vocês já viram alguma pessoa dançando hip hop em algum lugar? O Hulk argumentou: [...] professor, tem um grupo aqui no bairro que dança hip hop, eu já os vi dançando na praça, achei legal e difícil. Não sei se eu conseguiria fazer esses movimentos que eles fizeram. Já a Mônica respondeu: [...] pessoalmente eu nunca vi, mas vi pela internet. Hoje em dia tudo que queremos saber é só se conectar nos sites, dá pra aprender também por lá.]. Existem diferenças entre as danças urbanas de outros tipos de danças (salão, populares etc.)? O Capitão América respondeu: [...] esses movimentos do corpo que o pessoal do hip hop faz é muito difícil, eles dançam em grupos e muitas vezes em ruas, praças, diferente das danças de salão que se dança juntinho e são mais elegantes. O que vocês perceberam nos figurinos deles? O Homem de Ferro disse: [...] nós já usamos esse tipo de roupa e acessórios. É um estilo jovem de se vestir. Eu já sou acostumado a usar tênis, jaqueta, boné! Só não danço hip hop (risos). Percebe-se claramente que os alunos relacionam o tema de aula para além do movimento do corpo, mas associam a vestuário, grupos locais, consumos de conteúdos na Internet e TV, asseverando a máxima de que a escola não ensina algo do qual o aluno nada sabe.

Esse encontro não teve produção de quadrinhos, porém serviu de apoio. Afinal, através dessa leitura, eles tomaram posse da atividade proposta na aula seguinte, onde expressaram o que aprenderam sobre as HQs e as danças urbanas através da revistinha em quadrinhos.

Mesmo não produzindo uma narrativa em HQ com as crianças, a ambientação do tema junto ao universo vivencial da criança já aponta para uma ampliação do repertório a ser narrado quando da expressão nesse formato de linguagem que será estimulado no próximo encontro.

### 3.1.4 4º Encontro

Imagem 57 – Tirinha relacionada ao quarto encontro



Fonte: Imagem do autor (2021).

Esse foi o nosso último encontro de forma presencial. Realizado em 11/03/2020 antes da pandemia da COVID-19.

O encontro foi marcado em sala de aula com uma atividade prática referente à construção de um diálogo num tipo de HQ: revistinha. Os alunos receberam duas páginas de uma revista em quadrinho (Apêndice IV) de autoria própria do pesquisador, contendo imagens coloridas e os respectivos elementos que caracterizam as HQs: requadro, recordatório, metáforas visuais, onomatopeia, as linhas cinéticas e vários tipos de balões em branco relacionado ao conteúdo das danças urbanas.

A proposta para essa atividade é a de reconhecimento da própria estrutura de uma HQ e inserção do diálogo referente ao conteúdo temático da EF: dança. Poder reconhecer não só a sua característica como também refletir e se apropriar do conteúdo temático por meio da imagem inserindo as suas narrativas. Sobre isso devemos repensar alguns pontos: É pertinente para os alunos saberem identificar esses elementos que constituem uma HQ nesse primeiro momento? Ou seria melhor aplicar a revistinha com o diálogo pronto apenas para reflexão? Através da leitura imagética predisposta nas revistinhas em uso de falas é possível determinar os saberes dos alunos em primeira instância? Qual a importância do letramento para esse tipo de atividade?

De acordo com o que foi visto em sala de aula nos encontros anteriores com os referidos elementos que caracterizam os quadrinhos, os alunos construíram suas narrativas, adicionando as falas nos espaços em branco nas páginas da revistinha. Cada um dos elementos da atividade apresentada aos alunos exerce um papel na composição da linguagem das narrativas gráficas e se relaciona com os outros em uma intersemiose na construção de significados. Assim, Santos Neto e Santos (2015, p. 16) nos afirmam que:

Ao elaborar uma sintaxe dos quadrinhos, encontram-se alguns elementos que têm uma função expressiva na narrativa quadrinhográfica e que, por sua utilização constante, converteram-se, aos olhos dos quadrinhistas e leitores, em códigos facilmente reconhecíveis e necessários para a integração dos signos gráficos (a imagem e a linguagem escrita) característicos dos quadrinhos e para o desenvolvimento da narrativa.

Esse primeiro contato serviu para que eles pudessem identificar as características de uma HQ como também expressar o seu entendimento sobre o assunto estudado utilizando da escrita, observando as imagens propostas. Nesse momento, a intenção foi perceber

como eles poderiam gerar argumentos críticos e criativos no desenvolvimento das suas narrativas.

No decorrer da aula, foi observado o comportamento dos alunos em sala de aula. Todos os alunos estavam concentrados durante a realização da atividade (Imagem 58). E com isso surgem inquietações decorrentes desse fato. Por que será que os alunos ficaram concentrados nesse tipo atividade em sala de aula? Será que trabalhar com as HQs aliadas a um tema específico em sala de aula estimula mais a imaginação dos alunos, fazendo com que eles mergulhem na proposta da atividade sugerida com mais autonomia? Será as HQs um caminho facilitador para aliar a teoria de forma lúdica com a prática?

**Imagem 58** – Alunos produzindo suas narrativas por meio de revistinha (HQs).



Fonte: Acervo próprio do autor (2021).

Trabalhar com o conteúdo da dança nesse formato nos faz perceber a importância dos multiletramentos, que nos mostram de forma ampla as possibilidades de compreender o uso dessa linguagem em seu caráter social, em que a linguagem escrita representa sentidos para o outro e ler representa sentido para si mesmo, seja ela escrita à mão, em tela ou em páginas impressas, bem como nas representações visuais através das imagens estáticas ou em movimento. Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 267),

A língua escrita, por exemplo, está aberta a uma ampla gama de possíveis visualizações em palavras ou em uma rica descrição de cenas. Na leitura, no entanto, somos levados por uma linha em que o seu criador de significado nos diz o que ver em nossa imagem mental de uma cena e na ordem em que a apresenta. Se, finalmente, vemos uma imagem que já foi descrita anteriormente em palavras, o significado anterior é, então, preenchido com toda a gama de significados visuais adicionais que nenhuma quantidade de palavras poderia ter evocado em nossa mente.

As autoras ainda complementam que esses elementos visuais que são expressos em um mesmo acontecimento, ao contrário, reivindicam diferentes modos cognitivos ou de pensamento que, no caso, responsabilizam o espectador na ação de criar ordem (tempo,

causa, propósito, efeito), na qual esses elementos são visivelmente organizados de forma completa, no instante em que ele (espectador) vislumbra a imagem. Em outras palavras, ler um texto escrito e visualizar uma imagem carecem de diferentes tipos de interpretação, que requerem maneiras diferentes de esforço transformacional e diferentes topos de processos psicológicos na medida que representamos os significados para nós mesmos, ou seja, são diferentes maneiras indispensáveis de compreender e aprender o mundo que são complementares de significado (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

O diálogo presente nas narrativas dos alunos também corrobora com a ideia de Kunz (1994) no que tange à concepção crítico-emancipatória, que comunica com a competência social no intuito de entender as relações sociais e culturais dos indivíduos e os papéis por eles indicados diante dos conhecimentos da EF. Sobre isso, podemos vislumbrar essa comunicação nas produções textuais em que os alunos contextualizam os seus entendimentos sobre o tema das danças urbanas através das imagens a seguir:

**Imagem 59** – Recorte da produção textual em revistinha em quadrinho produzida pela “Mulher Maravilha”



Fonte: arquivo pessoal do autor (2021).

**Imagem 60** – Recorte da produção textual em revistinha em quadrinho produzida pelo “Batman”



Fonte: arquivo pessoal do autor (2021).

Imagem 61 – Recorte da produção textual em revistinha em quadrinho produzida pelo “Lanterna Verde”



Fonte: arquivo pessoal do autor (2021).

As imagens da revistinha em quadrinhos ampliam a comunicação escrita dos alunos para melhor compreender o sentido do conteúdo proposto. Contudo, foi surpreendente a reação dos alunos em sala de aula, visto que geralmente turmas de sextos anos são bastante agitadas, principalmente nas aulas de EF, onde a bola é a principal protagonista da aula no ponto de vista deles. Percebe-se, portanto, que a interação com o conteúdo escolar também é influenciada pelos implementos/materiais/estratégias utilizados pelo professor em sua ação docente. Ao trocar a bola (ou qualquer outro implemento esportivo) por expressões gráficas de escrita e pintura, a atitude de interação do aluno também muda, modificando a forma da relação com o saber e quebrando representações históricas do que pode vir a ser uma aula de Educação Física.

### 3.2 SEGUNDA ETAPA: AULAS REMOTAS

#### 3.2.1 5º Encontro

Imagem 62 – Tirinha relacionada ao quinto encontro



Fonte: Imagem do autor (2021).

O quinto encontro ocorreu no dia 15/09/2020.

Após um bom tempo sem aulas presenciais por causa da pandemia relacionada ao coronavírus, nossos encontros aconteceram de forma remota. As aulas foram realizadas no modo on-line através de alguns dispositivos móveis: computador, celular, tablets, entre outros.

Sabemos que a realidade de muitos alunos da rede pública de ensino sofre com dificuldades em diversos aspectos que afetam dentro e fora da escola. Um dos problemas foi a disponibilidade do uso do celular e da internet. Foi constatado que poucos possuíam celulares e que alguns aproveitavam o celular dos pais para a realização das atividades.

Como algo já esperado, a desigualdade social também pode ser evidenciada em contexto educacional. Illich (1985) destaca ainda que se as crianças de baixa renda frequentassem uma escola privada, seria impossível elas se igualarem às outras crianças de classe alta ou média, afinal, as possibilidades educacionais presentes entre as diferentes classes sociais não são as mesmas, ou seja, essas oportunidades que os alunos de classe superior perpassam o ambiente escolar, como por exemplo: diálogo com os familiares, viajar nas férias, ter acesso a bons livros que ampliam o universo educacional na construção do conhecimento (Illich, 1985). Nós compreendemos que em tempos de ensino remoto também se avolumam essas diferenças, o acesso a dispositivos móveis e de conectividade para envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

No atual cenário, essas oportunidades se percebem no acesso às diferentes tecnologias e estratégias educacionais; na presença dos familiares em casa – pois o modelo à distância exige um suporte maior de pais ou terceiros; na existência de um ambiente reservado para que se possa assistir às aulas e estudar o material proposto; na maior possibilidade de isolamento e proteção da saúde; na continuidade do cronograma das escolas particulares. Nas classes menos favorecidas, a realidade é totalmente diversa: de início as aulas foram suspensas, causando defasagem nos cronogramas; os alunos mal têm acesso à internet, computadores, tablets, celulares; o ambiente é compartilhado com várias pessoas, não havendo privacidade para o estudo; a maioria dos pais não foi dispensada do trabalho e não consegue dar suporte aos estudos de seus filhos (Formiga, 2020, p. 37).

Esse foi um momento em que os alunos e professores tiveram que se adequar e se reinventar a essa realidade, afinal, muitos ainda não sabiam utilizar as plataformas digitais para ter acesso às aulas remotas.

O processo de aula remota acarreta sérios prejuízos no que se refere à interação entre professores e alunos. Notadamente já existe uma certa dificuldade nas aulas presenciais pelo quantitativo de alunos, e essa questão pode ocorrer nas aulas remotas, gerando problemas na conexão ou até mesmo deles se intimidarem diante da tela. Contudo, em nossa experiência não foi o caso, dado a falta de inclusão digital de nosso alunado (seja por ausência de dispositivos ou conectividade).

Nesse cenário é importante administrar com cautela o processo de ensino. No ensino remoto por plataformas digitais que não promovam interação, o professor pode se tornar um mero narrador de conteúdos, que pode caracterizar-se pela “educação bancária” que, segundo Paulo Freire, a margem de ação disponibilizada aos alunos é a obtenção de conteúdos (depósitos), servindo apenas de armazenamento e arquivos (Freire, 1987).

Ainda segundo Freire (1987), os temas de interesses perdem sentido por não haver lugar para os sujeitos interagirem, discutirem e tomarem suas decisões em grupo sobre os assuntos abordados, impossibilitando a necessidade da criatividade, da mudança e do saber verdadeiro, afastando os alunos da compreensão crítica que viabilizaria sua inclusão no mundo. Essa realidade fortalece a opressão, eternizando o benefício ofertado às classes que estão na condição de dominantes, auxiliando a manter o *status quo* social.

A educação jamais pode ser neutra, o que significa dizer, segundo Freire (1974): ou ela conduz à domesticação, ou à libertação. Existe sempre uma reciprocidade entre Educação e o Contexto Social, que interfere nas interações entre Educador-Educando, fazendo com que exista sempre uma relação dialética de “adaptação e resistência”. O ensino que deve encaminhar para a libertação tem como missão inicial buscar interpretar e transformar essa relação. Ao contrário da “educação bancária”, que não liberta o ser humano da opressão e da dependência, a “educação libertadora” possibilita a emancipação humana pelo processo da ação comunicativa, que na concepção Freiriana isso é possível, visto que esse processo de ensino “dialógico, crítico e problematizador”, preparado para conduzir as relações a um alto nível de responsabilidade política, social e reflexiva (Freire, 1974 *apud* Kunz, 2001). Com o compromisso de gerar um aprendizado contextualizado e crítico, mesmo diante de alguns obstáculos do período pandêmico, buscamos nos rezafer em práticas de ensino que pudessem alcançar nosso alunado. Conforme as normas estabelecidas pela SEEC/RN, os conteúdos e as tarefas foram anexadas à plataforma do

Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEduc) (Imagem 63), na aba da Escola Digital<sup>26</sup>, equivalente a duas aulas.

Essa plataforma está disponibilizada para os estudantes, professores e funcionários, como também para os familiares, basta realizar o cadastro. Esse instrumento auxilia o professor em suas tarefas diárias, tais como: fazer a chamada dos alunos, anexar conteúdos ministrados, registrar notas, entre outras finalidades. Os alunos também podem acompanhar os conteúdos propostos pelos professores, suas presenças e notas por meio desse sistema. Para isso, se faz necessário que eles próprios ou seus responsáveis realizem o cadastro<sup>27</sup>, tendo em mãos os números da matrícula e dos documentos do Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), Registro Geral (RG), além de nome completo, data de nascimento e *e-mail*, criando assim login e senha.

Sabendo de todo esse processo, as aulas foram conduzidas pelo professor por meio dessa plataforma na qual os conteúdos temáticos da Educação Física foram adicionados para que os alunos pudessem acompanhar as respectivas aulas como também o anexo da entrevista semiestruturada a respeito das HQs, como pré-intervenção, visto que é elemento fundamental para a nossa análise.

**Imagem 63** – Página da internet do SIGEduc



Fonte: Disponível em: <https://sigeduc.mn.gov.br/sigeduc/verTelaLogin.do>. Acesso em: 01 out. 2020

Como a tarefa foi direcionada de forma remota, os alunos iam construindo as suas próprias narrativas com o conteúdo das danças urbanas no formato de tirinhas. Eles foram orientados para a realização da tarefa em casa através do SIGEduc, grupo do *Whatsapp*, e até mesmo entregues pela gestão escolar de forma impressa para os que não tem acesso à

26 Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=f\\_g6vt-BgOk&t=39s](https://www.youtube.com/watch?v=f_g6vt-BgOk&t=39s). Acesso em: 01 out. 2020.

27 Disponível em: <https://sigeduc.mn.gov.br/sigeduc/public/cadastro/discendente.jsf>

*internet*. Os registros da produção foram feitos por meio de fotografias em contexto de cada residência dos alunos, dando visibilidade tanto à produção da tirinha como também em registros do processo dos próprios atores (Imagem 64).

Coube aos pais e/ou responsáveis se encarregarem de deixar as atividades na escola, e assim cabendo ao professor pesquisador retornar à escola para pegar as atividades dos alunos.

**Imagem 64** – “Mafalda” produzindo suas narrativas por meio de tirinhas em casa



Fonte: Acervo pessoal da aluna.

Também foi criado um grupo no *WhatsApp* para a interação com os alunos, pais e/ou responsáveis. Mesmo sendo instruídos, alguns alunos relataram que o acesso ao aplicativo seria mais fácil do que acessar o SIGEduc. No decorrer das semanas, as dúvidas iam sendo tiradas pelo *WhatsApp*.

Fazendo um comparativo entre as aulas presenciais e as aulas remotas, podemos perceber diferenças significativas no modo operacional para a aquisição do ensino-aprendizagem dos alunos. Quando os alunos estão na escola em sala de aula há uma interação maior entre eles e o professor. Já em se tratando das aulas remotas, vários problemas são encontrados nesse cenário, não só em relação aos alunos como também com os próprios docentes. Como esses alunos e professores conseguem assimilar os conteúdos propostos de forma remota se não estão preparados mediante os conhecimentos acerca dos aparatos tecnológicos? Como se faz uma aula por meio das mídias e tecnologias se o próprio Estado não dá o suporte necessário para alunos e professores?

Se faz necessário não só ter acesso e saber fazer uso dos recursos que a tecnologia nos oferece. Para o professor montar uma aula, ele precisa estar munido de diversos materiais, além de saber editar vídeos, e encaminhá-los para diversas plataformas digitais:

*Whatsapp, Youtube, Instagram, Facebook, SIGEduc* etc., de acordo com o que foi proposto pelos alunos e suas respectivas instituições. Tudo isso requer tempo, que é algo que está em bastante evidência, ou seja, o professor trabalha além da sua carga horária e ainda por cima sem o devido reconhecimento.

A mídia-educação se mostra como uma importante aliada para esse formato de educação. Cabe ao professor utilizar as mais diversas formas de transmitir o conhecimento, fazendo o uso de vários equipamentos e materiais para que se chegue aos seus objetivos.

A mídia-educação é parte essencial dos processos de socialização das novas gerações, mas não apenas, pois deve incluir também populações adultas, numa concepção de educação ao longo da vida. Trata-se de um elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, pois as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sua apropriação crítica e criativa, sendo, pois, imprescindível para o exercício da cidadania (Bévort; Belloni, 2009, p. 1083).

Além disso, existem outros fatores que contribuem para a construção do saber: o afetivo, o cognitivo, social etc., não apenas dentro da escola como também nas suas vivências extraescolares que podem e devem ser reaproveitadas para aquisição dos saberes. Quando a atividade é proposta por meio do uso dos dispositivos digitais, sabemos o grau de dificuldades que eles enfrentarão, ainda mais se tratando de uma pandemia. Se eles já passam dificuldades no dia a dia em tempos de normalidade, quem dirá na presença do novo coronavírus. Muitas famílias estão desamparadas e sofrem neste momento por algum motivo agravante, podemos perceber pela falta de renda (desempregadas), muitas vezes passam fome dentro de casa; a perda ou doença agravante de parentes, o que perturba o psicológico deles; falta de interação afetiva com os colegas motivados pelo distanciamento, entre outros. São diversos dias confinados e cada um com sua realidade. Nem todos tiveram acesso aos aparatos tecnológicos para a realização das tarefas e estarem inseridos no grupo de *WhatsApp* ou encaminhar por meio da plataforma do SIGEduc.

Diversas escolas em todo o mundo foram afetadas por consequência da pandemia causada pelo novo coronavírus. As atividades presenciais foram suspensas. De repente, professoras e professores tiveram que atuar em um contexto atípico, adotando medidas com o objetivo de conter o prejuízo no setor educacional e na preservação do direito à educação, evitando assim a evasão escolar. Mesmo com o empenho em transformar e

ressignificar essa realidade educacional, houve no Brasil uma queda significativa da frequência desses alunos, afetando no seu desempenho escolar.

De acordo com Chagas (2020)<sup>28</sup> com base nos dados da UNESCO, no Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de ir à escola. São 40 milhões de alunos. Já em todo o mundo, é um percentual de 64,5% dos estudantes, representando mais de 1,2 bilhão de pessoas.

A partir desse cenário, surgiram duas questões de destaque, quais sejam: a tentativa de garantir que os discentes não fossem prejudicados e ainda a tentativa de amenizar as desigualdades de oportunidade e acesso. Diante disso, o Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, a UNESCO do Brasil e o Itaú Social propuseram uma pesquisa tendo em vista verificar como os profissionais de educação das redes públicas e privadas do Brasil estavam desenvolvendo suas atividades durante as primeiras semanas do isolamento social imposto pela COVID-19, bem como estavam conciliando essas atividades com a vida pessoal e quais as expectativas para o futuro, quando a pandemia terminasse (Chagas, 2020).

Outro aspecto a ser questionando é que muitos alunos dependem do celular dos pais para a realização das tarefas, que muitas vezes só chegam à noite. Por mais que alguns alunos tenha disponíveis os dispositivos tecnológicos, no momento em que postamos os conteúdos e atividades, nem todos visualizam de imediato o que foi proposto, ou seja, a atividade não deixa de acontecer, porém os alunos vão construindo no decorrer da semana, porém é um reflexo da minoria, alguns pais de alunos ainda conseguem chegar até a escola para pegar o material impresso e outros infelizmente deixam por acabado o ano letivo dos seus filhos, abandonando os estudos por não terem condições de acompanhar essa forma de ensino.

Além do mais, são diversas atividades de todos os componentes curriculares, gerando muitas vezes um transtorno psicológico neles em dar de conta de todas as atividades visualizadas pela tela de um celular. São fatores que implicam na construção do conhecimento. Existem diversos desafios educacionais a serem enfrentados, cabe a nós protagonizarmos a melhor ação para a solução do problema. Assim, acreditamos que as histórias em quadrinhos podem ser um excelente viés para driblar essa ruptura no âmbito escolar, tendo em vista o fator lúdico, fazendo com que o interesse em realizar a tarefa

---

28 Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/publicacoes>

proposta pelo professor, seja ela presencial ou não seja desenvolvida com prazer. A ludicidade que transpõe o comum e o rotineiro deve fazer parte do planejamento dos docentes, uma vez que aulas lúdicas são atrativas e despertam o interesse dos estudantes (Moreira *et al.*, 2012).

### 3.2.2. 6º Encontro

Imagem 65 – Tirinha relacionada ao sexto encontro



Fonte: Imagem do autor (2021).

O sexto encontro aconteceu no dia 29/09/2020.

Como as aulas nesse período remoto aconteciam quinzenalmente, as tarefas realizadas pelos alunos tiveram um tempo maior e com isso possibilitou a conclusão da tarefa anterior com o desenvolvimento de narrativas por meio de tirinhas. Uns mandaram através da plataforma do SIGEduc, outros encaminharam pelo *WhatsApp*, como também deixaram o material impresso na instituição.

Através de uma análise diagnóstica, notou-se que vários alunos não tiveram acesso à internet e não dispunham de nenhum dispositivo tecnológico. Alguns deles eram monitorados pelos pais, que acompanhavam as tarefas dos filhos pelos celulares, porém, para os que não tinham acesso a nenhum recurso tecnológico, a gestão escolar se encarregava de imprimir e encaminhar as atividades da disciplina aos pais, assim a intenção foi de possibilitar o ensino-aprendizagem para todos, mas sabemos que a realidade é outra. Ainda que os pais fossem buscar e deixar as atividades, as devolutivas chegavam bem depois do prazo estipulado para a finalização da tarefa. Souza (2017) enfatiza a exclusão educacional relacionada às diferentes classes sociais desde a chegada do sistema de ensino brasileiro, que no princípio vem privilegiando a formação das classes dominantes.

Mesmo sabendo que poucos iriam desenvolver a atividade, os desafiei sugerindo uma aula de vivência corporal, incluindo como tarefa no SIGEduc. Foi proposta para a turma uma aula prática das danças urbanas. Enviei um vídeo tutorial contendo alguns passos básicos para iniciantes do hip hop<sup>29</sup>.

Solicitei que os alunos assistissem ao vídeo e estudassem os movimentos da dança urbana. Após se apropriarem desses movimentos, pedissem para alguém da família registrar através de fotos (Imagem 66) e vídeo a prática desenvolvida. Após isso, os alunos enviaram o material para o meu *WhatsApp* particular. Também foi esclarecido que as imagens seriam apenas para fins de pesquisa, conforme o Comitê de Ética.

**Imagem 66** – “Mulher Maravilha” executando os movimentos do hip hop em casa



Fonte: Arquivo pessoal da aluna.

Um fato que me chamou atenção foi a mãe da Mulher Maravilha, que questionou: [...] professor, minha filha é da igreja evangélica. Nossa doutrina não permite que as pessoas dancem. Como ela vai dançar esse hip hop? É obrigatório ela participar das aulas práticas?

Os questionamentos advindos da mãe nos levam a problematizar a que ponto o corpo é compreendido por parte da humanidade nas diferentes dimensões culturais.

De acordo com Sérgio (2014) em consonância com as ideias de Foster (1998), a forma como enxergamos as manifestações corporais estão ligadas à cultura visual, e esse objeto de estudo implica na distinção entre as concepções de visualidade e visão, sugeridas por Hall Foster. Para o autor (1988, p. IX),

---

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NTCA1RkGTKA>. Acesso em: 20 set. 2020.

Embora visão sugira a percepção visual como operação física, e visualidade a mesma percepção como fato social, as duas não se opõem como a natureza se opõe à cultura: a visão é também social e histórica, e a visualidade envolve corpo e psique. Todavia, não são idênticas: aqui, a diferença entre os termos assinala uma diferença no interior do visual - entre os mecanismos da visão e suas técnicas históricas, entre o dado da visão e suas determinações discursivas - uma diferença, muitas diferenças, entre de que modo vemos, como somos capazes, autorizados ou levados a ver, e como vemos esse ver ou o não-visto dentro dele.

Segundo Sérgio (2014), o que Foster (1988) denomina de “visual” está implicada na divisão de dois planos que não operam separadamente e não são similares. No primeiro trata da visão, na qual a operação física atua mais na percepção técnica e nas informações. No segundo, com relação à visualidade, que é a percepção da realidade social, de suas técnicas históricas e de ordens discursivas. Ao passo que a visão tem enfoque na experiência visual, no corpo e na psique, a visualidade trata da fragmentação cultural da experiência visual, ou seja, aquilo que é compreendido socialmente e historicamente.

Assim, podemos perceber que a mãe da Mulher Maravilha, por estar inserida na doutrina religiosa, tributa sua forma de visualidade sobre a dança aos preceitos religiosos, trazendo consigo os preconceitos historicamente construídos e possivelmente vivenciados pela comunidade local.

Outro ponto a destacar para compreendermos o nosso ponto de vista em relação ao que vemos está imbricado nos estudos dos multiletramentos que nos fazem refletir sobre esses apontamentos.

Ora, enquanto estávamos desenvolvendo o conteúdo das danças urbanas no código de linguagem oportunizado pelas HQs, não houve ressalva de nenhum ator social envolto no processo. Contudo, quando a vivência corporal apresenta uma representação social sobre a visualidade corporal, outras questões/valores morais emergem.

É quando atribuímos a essa linguagem as representações sonoras ao utilizar músicas com o ritmo do hip hop, que representa sentido para o outro e o ato de ouvir faz sentido para si, como também são expressas nas representações gestuais. Os gestos são compreendidos de forma ampla e metafórica, o ato físico se torna uma conjuntura simbólica (Pereira, 2014).

Esse momento foi bastante relevante por se tratar de uma aula de EF prática no modo remoto, mediada pelas mídias e tecnologias, contemplando também aos três níveis

de competências proposta por Kunz (1994): (1) objetiva (aprender as habilidades); (2) social (compreender as relações sociais e culturais dos sujeitos) e (3) comunicativa (desenvolvimento de várias formas de linguagem: oral, corporal, midiática, artística etc.).

A linguagem corporal é um dos componentes da cultura e, para analisar suas questões, é preciso entender e fazer uma leitura crítica da prática e da realidade.

Não se trata aqui do termo cultura no sentido mais usual, empregado para definir certo saber, ilustração, refinamento de maneiras. No sentido antropológico do termo, afirma-se que todo e qualquer indivíduo nasce no contexto de uma cultura. [...] Não existe homem sem cultura, mesmo que não saiba ler, escrever e fazer contas. Pode-se dizer que o homem é biologicamente incompleto; não sobreviveria sozinho sem a participação das pessoas e do grupo que o geraram. A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo, e é por intermédio desses códigos que o indivíduo é formado desde o nascimento. Durante a infância, por esses mesmos códigos, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe (Brasil, 1998, p. 27).

Por se tratar de uma prática institucional e pedagógica que envolve o trabalho com o corpo no seu dia a dia, a EF deve ter conhecimento sobre as variadas formas que o corpo pode se expressar nas diversas culturas, entendendo seus significados, seus princípios e valores, pois “o que define o corpo é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais” (Daolio, 1997, p. 54).

Percebe-se que alguns ritmos de dança ainda sofrem preconceitos, porém não podemos deixar que essas situações venham ocorrer em sala de aula ou fora dela. Os conteúdos atitudinais objetivam esclarecer e compreender a conduta do homem no mundo, considerando a personalidade de cada sujeito, que sofre influência dos diversos determinantes sociais (Brasil, 1998).

No entanto, ao propor a atividade prática com as danças urbanas e atentando ao olhar da mãe da Mulher Maravilha, nos veio à tona algumas indagações: Por que será que alguns grupos religiosos implicam e interferem em determinadas práticas corporais dentro e fora da escola? O que falta para que determinados grupos compreendam os sentidos e significados dessas práticas corporais como legítimas na dinâmica cultural? Assim, observando a preocupação da mãe nesse contexto, sugeri nesse momento que a Mulher Maravilha adaptasse o movimento, ressignificando as significações atribuídas ao hip hop,

utilizando uma música de cunho religioso, dando assim seguimento ao que corresponde a habilidade (EF67EF13) da BNCC conforme o quadro a seguir:

**Quadro 4 – Habilidades e Competências do conteúdo: DANÇA – 6º anos**

(EF67EF11)	Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).
(EF67EF12)	Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas.
<b>(EF67EF13)</b>	<b>Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.</b>

Fonte: Brasil (2017, grifos meus).

Sobre isso, é preciso que as pessoas reconheçam que existem diferenças entre as diversas formas de expressões corporais relacionados à dança, e que a nossa sociedade se aproprie desse conhecimento, seja ele dentro ou fora da escola, apreciando, valorizando e respeitando os sentidos desse gestual urbano contextualizado pelos diferentes grupos comunitários.

### 3.2.3 7º Encontro

Imagem 67 – Tirinha relacionada ao sétimo encontro



Fonte: Imagem do autor (2021).

O sétimo encontro aconteceu em 06/10/2020.

Esse encontro foi marcado com outro conteúdo sugerido pela BNCC. Dessa vez foi inserido o conteúdo temático das brincadeiras e jogos, com ênfase nos jogos eletrônicos.

Além do conteúdo específico, outro material foi atribuído como tarefa: a produção de um *fanzine*. Dois vídeos explicativos foram inseridos na plataforma, um tratava de

como confeccionar<sup>30</sup> o *fanzine* e outro sobre os benefícios e malefícios dos jogos eletrônicos<sup>31</sup>, reforçando o assunto. Todo esse material foi encaminhado também pelo *WhatsApp*.

Ao estudarem o material, os alunos narraram as suas vivências com os jogos e brincadeiras por meio do *fanzine*.

Um *fanzine* é um veículo simples de ser feito, com um baixíssimo custo de produção e uma força de comunicação considerável. O aluno que aprende a produzir um *fanzine* aprenderá a se expressar não apenas para a comunidade escolar como um todo, mas também para a comunidade extraescolar, entendendo a comunicação como divulgação direta da ideia de quem produz sem visar ao lucro, o que mantém o que está escrito no papel mais próximo da intenção do autor (Campos, 2009, p. 1).

Na Imagem 68 a seguir, estudante participante da pesquisa produz *fanzine*.

**Imagem 68** – Coringa produzindo *fanzine* em casa



Fonte: Acervo pessoal do aluno (2021).

Essa foi umas das atividades que eles mais se identificaram, por envolver a simplicidade e a criatividade na produção. Foi questionado com os personagens: o que acharam ao confeccionar seu próprio zine e seus respectivos temas?

O Coringa respondeu: [...] Foi muito divertido e criativo fazer um *fanzine*. Eu pensei no tema dos jogos eletrônicos falando dos meus jogos preferidos, pois jogo frequentemente no meu celular. Já a Minie indagou: [...] Eu gostei de fazer o *fanzine*. Muito legal aprender o assunto em forma de desenhos criados por nós mesmos. Aprendi bastante ao explicar os benefícios e malefícios dos jogos eletrônicos e o bom que podemos fazê-los com outros temas.

30 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uICW1MXNR1E>. Acesso em: 06 out. 2020.

31 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=22ZUiH11cw>. Acesso em: 06 out. 2020.

Lex Luthor disse: [...] É uma maneira diferente de aprender os conteúdos da Educação Física. Através do fanzine podemos colocar nossas ideias, seja na escrita, no desenho ou colando figuras e assim resumir o assunto. Olívia Palito respondeu: [...] Foi uma aprendizagem prazerosa. Minha mãe estava presente comigo na hora que eu estava fazendo e ela relembrou as brincadeiras que gostava quando era criança.

Embora a aula aconteça em suas respectivas casas, a intenção nesse design visual em sala de aula nos mostra, segundo Gunther Kress (1997), que antes de as crianças aprenderem a escreverem, elas já desenham e que a escrita é uma espécie de desenho. Primeiramente esses designs de significados se dão pelas páginas com imagens realizadas pelas crianças que avançam para a escrita, ou seja, as duas transitam em si.

A língua escrita e a imagem são duas formas de representação visual que se podem reforçar mutuamente para comunicar mensagens, emoções ou idéias. À medida que as crianças aprendem a construir sentido por meio da escrita e das imagens, elas precisam entender: a) como os elementos visuais criam significado em combinação com a língua; b) como os significados visuais e verbais interagem para a complementarem em um texto; e c) como as palavras e imagens podem ser justapostas para contradizer, desafiar ou subverter umas as outras (Kress, 1997 *apud* Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 260).

Em virtude disso, percebemos o quanto esses designs representativos estão inseridos nas produções dos fanzines realizados pelos alunos. A maneira como elas narram as suas histórias, fazem com que eles se apropriem do entendimento entre a linguagem escrita e a imagética que acontece paralelamente, e assim poder expressar suas ideias, sentimentos e emoções.

### 3.2.4 8º Encontro

Imagem 69 – Tirinha relacionada ao oitavo encontro



Imagem do autor (2021).

O oitavo encontro aconteceu no dia 16/10/2020.

A princípio foi disponibilizado o material de apoio no SIGEduc contendo um tutorial acerca de como construir uma fotonovela (Apêndice V). A aula foi anunciada para a turma dias antes pelo aplicativo do WhatsApp, informando o dia, a hora e o link da plataforma Google Meet da nossa reunião. Dessa vez optamos por uma aula on-line (Imagem 70), justamente por se tratar de uma produção de uma fotonovela atribuída ao mesmo conteúdo da aula anterior.

**Imagem 70** – Aula remota por meio do *Google Meet*



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2021).

A aula foi sugerida para tirar as dúvidas dos alunos, visto que tratar de uma fotonovela requer bastantes detalhes e nada melhor que a presença do professor para mediar, mesmo que seja no modo on-line.

Foram explicitados os principais pontos: roteiro (informação principal: o que eles querem contar dentro do conteúdo dos jogos e brincadeiras?); materiais (vão precisar de algum material: brinquedos, jogos, aparelhos eletrônicos etc.); ensaio (onde serão realizadas as fotografias: na sala, quarto, quintal, rua, etc.); dicas para fotografar (ângulos, ambiente, luz, contraste, etc.); o uso dos balões de fala e de pensamento para inserir na fotonovela e por fim, quais aplicativo(s) serão usados para editar tudo o que foi discutido?

### Imagem 71 – Aplicativo Balões de Falas para fotos



Fonte: Disponível em:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.a380apps.speechbubbles&hl=pt>. Acesso em: 02 set. 2020.

Um fato interessante foi que um dos personagens indicou para os demais um aplicativo (Imagem 71) no intuito de ajudar não só os outros colegas como também ao professor e assim realizarem a atividade proposta, porém deixamos livre para que eles também pudessem criar sua fotonovela por outros aplicativos. Fato este que corrobora com os pensamentos de Paulo Freire (2001, p. 259, grifos do autor), que afirma:

É que não existe *ensinar sem aprender* e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Vale ressaltar a importância de aprender com o outro, de trocar ideias. O conhecimento é contínuo e reconhecer o que o outro tem a nos ensinar é fundamental para a construção de novos saberes atribuídos a nossa prática pedagógica.

Logo mais, foi definida a data de entrega do material e ao entregar fizemos indagações a respeito da produção da fotonovela: Gostaram de criar uma fotonovela? Tiveram dificuldade em realizar a tarefa? O Pateta respondeu: [...] achei muito divertido, porque nós mesmos tínhamos que pensar num roteiro que tivesse a ver com o conteúdo proposto, um pouco difícil em organizar as ideias, mas fazer as fotos foi o mais legal e o aplicativo que o Mickey indicou facilitou muito, pois não era difícil usá-lo. Já a Maga

Patalógica falou: [...] até gostei, mas meu celular não estava muito bom para baixar o aplicativo indicado, além da câmera que estava ruim, a sorte foi que uma amiga emprestou o dela que era bem melhor que o meu para eu criar minha fotonovela, acabou dando certo. O Pluto disse: [...] gostei muito, não tive dificuldade, falei sobre o jogo que mais pratico no dia a dia e ainda pesquisei na internet sobre o assunto, e o mais interessante foi que minha mãe e meu primo participaram da fotonovela, porém minha mãe não quis aparecer nas fotos, porque tem vergonha, mas tem a fala dela lá.

Podemos perceber nas falas dos personagens que mesmo com algumas dificuldades, eles conseguiram realizar a tarefa. Alguns já tinham familiaridade com os recursos tecnológicos, têm internet em casa ou usam dados móveis e costumam acessar a internet para ver vídeos, ouvir músicas, para se comunicar através das redes sociais e principalmente para baixar aplicativos de jogos eletrônicos, ainda mais nessa época de pandemia, período no qual, devido ao isolamento social, a forma de entretenimento acaba sendo por meio da mídia.

Mediante esse cenário, a mídia-educação se mostra como sendo fundamental para o aspecto educacional. Ao professor cabe a utilização de várias maneiras de ensinar, podendo usar variados recursos e instrumentos para alcançar seus objetivos.

A mídia-educação é parte essencial dos processos de socialização das novas gerações, mas não apenas, pois deve incluir também populações adultas, numa concepção de educação ao longo da vida. Trata-se de um elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, pois as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sua apropriação crítica e criativa, sendo, pois, imprescindível para o exercício da cidadania. (Bévort; Belonni, 2009, p. 1083)

Alguns questionamentos são postos sobre essa realidade: será que os recursos tecnológicos estão sendo bem instrumentalizados na escola? Será que os professores são instruídos para o uso correto desses aparatos? Como os alunos se apropriam dessas ferramentas para aquisição dos saberes oriundos da mídia para uso em sala de aula?

Posto isso, o diálogo entre a mídia e as práticas educativas é importante para que ocorra nessa atual geração uma nova forma de se socializar e principalmente para as próximas gerações com o propósito de se alcançar uma criticidade e flexibilidade acerca de tudo o que está ao nosso redor neste mundo tecnológico. Assim, o aluno pode exercer, com efeito, sua cidadania, viver como sujeito transformador na sociedade e que saiba

manipular as TICs como forma de participar e expressar os seus próprios pontos de vista, saberes e sua criatividade. Só assim a escola conseguirá cumprir com o seu papel social (Belloni, Bévort, 2009).

# REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA



## - CAPÍTULO IV -

### REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Diante dos pressupostos apontados na sua trajetória histórica, em especial na sua participação efetiva no âmbito educacional, as histórias em quadrinhos têm larga trajetória em seu uso enquanto linguagem, tendo em vista que ainda há uma preocupação do seu fazer pedagógico em sala de aula. Contudo, muitas vezes elas são mal interpretadas por parte das instituições de ensino, pais e até mesmo dos próprios discentes. Mas isso pode ser facilmente resolvido com um melhor entendimento dessa linguagem.

Para refletir sobre o material apresentado correspondente à intervenção pedagógica com as HQs, nos inspiramos, como já apontado, nos princípios da análise cultural. Para situá-la em nossa prática investigativa, precisamos antes de tudo definir a princípio a origem de “cultura”, que possui a conotação de algo a ser cultivado no seu significado voltado para a antropologia.

Para refletir sobre o material apresentado correspondente à intervenção pedagógica com as HQs, nos inspiramos, como já apontado, nos princípios da análise cultural. Para situá-la em nossa prática investigativa, precisamos antes de tudo definir a princípio a origem de “cultura”, que possui a conotação de algo a ser cultivado no seu significado voltado para a antropologia.

O desenvolvimento da palavra cultura é um registro de um número de reações importantes e permanentes a [...] mudanças em nossa vida social, econômica e política, e que pode ser visto, ele mesmo, como um tipo especial de mapa pelo qual a natureza das mudanças pode ser explorada (Williams, 2011, p. 18-19).

Ignácio (2007) explica que a revolução cultural ocorrida no século XX, bem como a cultura e suas interferências, reiterou a importância da cultura na construção das relações sociais. Nesse mesmo sentido, Hall (1997) defende que a cultura assumiu uma função central nessa revolução, pois auxiliou a constituir e determinar as sociedades contemporâneas, ajudando também na compreensão e análise das relações sociais. Ou seja, a cultura tem que ser vista “[...] como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior” (Hall, 1997, p. 23).

Vale ressaltar que a cultura é aqui compreendida como significados que são partilhados por meio da linguagem e da representação. Assim sendo, nós compartilhamos da mesma cultura, pois partilhamos linguagem e significados semelhantes, constituindo, desse modo, semelhantes representações. A cultura se distingue da parte genética, biológica ou instintiva (Ignácio, 2007, p. 33).

A reflexão sobre a aplicação dos quadrinhos tanto em sala de aula como fora dela, através da observação participante, dos trabalhos interventivos da pesquisa referente aos conteúdos temáticos da Educação Física escolar, mostrou-se um grande diferencial para o desenvolvimento de habilidades como: trabalho em equipe, na qual os alunos se mostraram motivados ao trabalho com os colegas, na organização, onde eles se colocaram envolvidos na distribuição para a realização das tarefas, a autoridade em desenvolver suas narrativas por meio de roteiros criativos, além de incentivar o discente a ter mais autonomia, tendo em vista a responsabilidade atribuída ao aluno com a proposta dada.

Após a leitura das produções dos diferentes tipos de quadrinhos (revistinha, tirinhas, fanzines e fotonovelas) desenvolvidos pelos alunos e alunas, percebeu-se que há uma diversidade de saberes que perpassam os conteúdos temáticos da Educação Física escolar abordado em sala de aula, fazendo com que eles se apropriem das diversas linguagens. Para Costa (2010, p. 133), “linguagem, não apenas como forma de comunicação oral, ou como texto letrado. Linguagem diz respeito a toda forma de expressão, de manifestação que atribui sentido e, assim, inventa, cria algo”.

Na intervenção pedagógica com a revistinha em quadrinhos ainda de forma presencial em sala de aula, verificou-se a priori o conhecimento acerca dos temas características das HQs e danças urbanas. Na primeira os discentes puderam perceber diante do tema das HQs a presença de uma estrutura para a construção dos quadrinhos e isso pode ser visto nas produções textuais narradas dentro do contexto do segundo tema.

As HQs inseridas em sala de aula contribuem para uma nova forma de aprendizado, que é papel fundamental da mídia. Essa linguagem permite atingir com rapidez a comunicação em massa por excelência, inspirando os autores nas diferentes formas de expressão, tomando emprestado e posse de novas linguagens, que serão adaptadas conforme a sua criatividade.

Nesse sentido, da apropriação da linguagem, vale ressaltar que o meio que mais emprestou recursos linguísticos às histórias em quadrinhos foi, sem dúvida, o cinema, ao qual as HQs sempre mantiveram muito ligadas, tanto no contexto histórico (os dois

emergem da indústria na mesma época, final do século XIX) como de preferência do público (Vergueiro, 2019).

Assim como o desenho animado, que é algo vislumbrado pela TV, os desenhos inseridos nas HQs exercem o mesmo papel constituinte, o de comunicar, produzindo assim cultura. De acordo com o pensamento de Giroux (2004, p. 89 apud Ignácio, 2007, p. 35), “o significado dos desenhos animados opera em vários registros, mas um dos mais persuasivos é o papel que eles desempenham como as novas ‘máquinas de ensino’, como produtores de cultura”. Empolgado nesse olhar em que o desenho animado se estabelece em uma forma incomum de ensinar, pretendemos nos aproximar desse cunho pedagógico atribuído nas páginas das HQs com o conteúdo das danças urbanas, como forma de instrução social e cultural, oferecendo um conjunto de questionamentos para investigar na contemporaneidade as diversas representações idealizadas pelos alunos mediante o conteúdo proposto com base em determinados grupos e contextos socioculturais específicos. Assim, o desenho animado exerce a função de uma pedagogia cultural, se trata de uma maneira eficiente, atrativa e prazerosa para ensinar por meio da mídia.

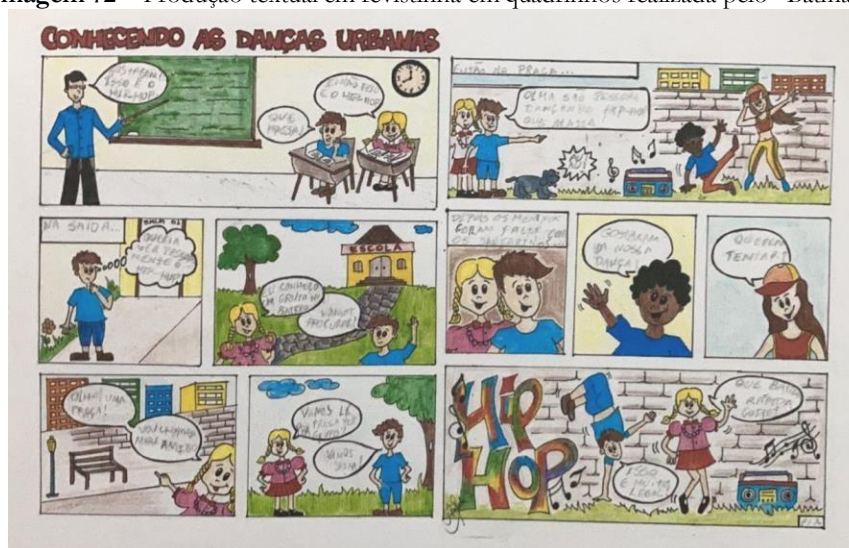
A forma como os alunos expressaram seus entendimentos sobre o conteúdo proposto na revistinha em quadrinho permitiu identificar esse recurso linguístico pelo qual eles conseguiram expressar por meio da escrita as suas ideias sobre as danças urbanas, ao mesmo tempo em que identificaram outros elementos característicos das HQs.

De acordo com Costa (2010) baseada nas ideias de Hall (1997), ao descreverem, explicarem, desenharem ou narrarem algo, quando variadas textualidades tratam sobre os indivíduos, os lugares ou as práticas, esses fatores estão sendo construídos segundo a coerência, o vocábulo e a semântica vigentes no poder que faz o discurso. Desse modo, Hall (1997) também faz menção à política cultural da representação.

Podemos observar, por exemplo, na produção do Batman (Imagem 72), a forma como ele narra a sua história reconhecendo os diferentes códigos linguísticos de uma HQ: diferentes balões e recordatórios, as linhas cinéticas quando no texto apresenta o sentido do movimento dos personagens e a onomatopeia – figura de linguagem que informa o som produzido pelo animal. Outro ponto a destacar é quando o Batman narra sobre as suas vivências locais, trazendo o engajamento com o grupo de hip hop no bairro que está presente em sua cultura, trazendo o conhecimento de mundo. Ele percebe os elementos constituintes das danças urbanas que foram discutidos em sala de aula e expressa na sua

produção textual. Quando o Batman diz em sua narrativa que conhece grupos de hip hop em sua comunidade e que reconhece os lugares onde essa prática corporal acontece, é um sinal de que essa cultura já se faz presente desde muito cedo em sua região, que se dá pela forma como os sujeitos se expressam diante da sociedade. Ou quando o Lanterna Verde narra em sua revistinha os saberes sobre o hip hop, a sua origem, os lugares, ao mesmo tempo que convida o leitor a pesquisar sobre essa manifestação da cultura.

Imagem 72 – Produção textual em revistinha em quadrinhos realizada pelo “Batman”.



Fonte: arquivo pessoal do autor (2021).

Transcrição da produção textual nas páginas da revistinha em quadrinhos realizadas pelo Batman com o tema: CONHECENDO AS DANÇAS URBANAS.

**Professor:** Gostaram? Isso é o hip hop.

**Menino:** Que massa!

**Menina:** Então isso é o hip-hop.

*-Na saída...*

**Menino:** Queria ver pessoalmente o hip-hop.

**Menina:** Eu conheço um grupo no bairro.

**Menino:** Vamos procurar.

**Menina:** Olha! Uma praça! Vou chamar meu amigo.

**Menina:** Vamos lá pra praça ver o grupo?

**Menino:** Vamos sim!

*-Então na praça...*

**Menino:** Olha são pessoas dançando hip-hop. Que massa!

**Cachorro:** Au! Au!

*-Depois os meninos foram falar com os dançarinos...*

**Dançarino:** Gostaram da nossa dança?

**Dançarina:** Querem tentar?

**Menino:** Isso é muito legal!

**Menina:** Que batida rápida. Goste!

**Imagem 73** – Produção textual em revistinha em quadrinhos realizada pelo “Lanterna Verde”



Fonte: arquivo pessoal do autor (2021).

Transcrição da produção textual nas páginas da revistinha em quadrinhos realizadas pelo Lanterna Verde com o tema: CONHECENDO AS DANÇAS URBANAS.

**Professor:** O dever de casa será pesquisar sobre as danças urbanas.

**Menino:** Certo professor

**Menina:** Já sei o que vou pesquisar!

*-Ele se empolgou, mas não sabia o que fazer.*

**Menino:** O que será que eu vou pesquisar?

**Menino:** Olá! Pode me ajudar no dever de casa?

**Menina:** Claro! Você pode fazer sobre o hip hop

**Menina:** Mas primeiramente deve saber sobre as danças urbanas! As danças urbanas são feitas nas praças, bairros e etc.

**Menino:** Puxa! Você é boa nisso!

**Menina:** Vamos sim! Já o hip hop surgiu na década de 30.

*-Enquanto conversavam...*

**Menino:** Olha! Estão dançando na praça, então deve ser hip hop!

**Cachorro:** Au! Au!

*-Eles se admiraram com o jeito que eles dançavam!*

**Dançarino:** Olá! Estão admirados né? Por que não sentam e esperam?

**Dançarina:** Venham dançar com a gente!

**Menina:** É melhor sentir do que apenas olhar!

**Menino:** Já sei o que vou pesquisar graças a você.

Ao descrevermos as questões que envolvem a cultura do hip hop por parte das produções das revistinhas dos alunos, faz-se refletir as contribuições da perspectiva dos estudos culturais no que tange à queda das grandes narrativas (Cevasco, 2003) para analisarmos a cultura periférica, especificamente, o movimento hip hop.

Sobre isso, podemos compreender as práticas culturais da periferia por meio da natureza comunicativa da cultura conforme Barbero (2001), em que a cultura elabora sentidos e significações, visto que ela é um elemento de comunicação. Assim, a cultura periférica pode ser uma maneira de declarar sua identidade ao expor os modos e estilos de vida das comunidades de origem.

Dessa maneira, o movimento hip hop pode ajudar na valorização e na afirmação da periferia como um espaço que tem suas potencialidades. Em outro sentido, compreendemos que as expressões artísticas do hip hop duelam com as linguagens clássicas da arte e estéticas culturais impostas. Isso demonstra que há várias formas de expressões culturais. No mais, o hip hop se trata de um caminho de reivindicação social.

Ao tratar do conteúdo das danças urbanas estabelecido na revistinha, os alunos construíram em suas narrativas diferentes saberes: dos códigos linguísticos das HQs (texto escrito, quadros, tipos de balões, onomatopeias, recordatórios, linhas cinéticas etc.); contextualizam o conteúdo das danças urbanas com a sua realidade local relacionando a sua vivência com grupo de hip hop da sua comunidade; contextualiza as práticas corporais: danças urbanas (hip hop). Esses aprendizados linguísticos podem estar atrelados à Educação Física, possibilitando o desenvolvimento das práticas corporais a outros saberes que normalmente pelo gesto técnico não seria possível.

Na nossa intervenção com as tirinhas, o conteúdo das danças urbanas foi aproveitado para reforçar o aprendizado na intenção de identificar outros saberes. Constatou-se nos diálogos dos alunos temas bastante relevantes que agregam ao conteúdo mencionado. Estão relacionados a temas como: identidade de gênero (estereótipos), porém, percebe-se que há uma distinção entre meninos e meninas quando observamos as cores azul e rosa, é algo que merece ser questionado em sala de aula; o preconceito com as pessoas que praticam esse tipo de dança; os lugares onde é encontrado esse movimento do hip hop e sobre os direitos humanos (Imagem72). Outros temas importantes estão ligados. Observamos que as Imagens 73 e 74 trazem em seu discurso imagético temas como: solidariedade, cuidados com a saúde ao praticar exercícios físicos e manutenção da hidratação; no contexto social relacionado ao cenário atual na prevenção contra o coronavírus, tomando medidas de biossegurança: distanciamento, atividade física ao ar livre, uso de máscara.

A linguagem que eles mostram em suas narrativas deixa claro o que eles compreenderam dessa cultura que está presente em sua realidade social. Os alunos reconheceram que a modalidade do hip hop pode ser dançada por todos que estão conectados com a hierarquia vinda da periferia, que não se faz presente apenas para atender aos estímulos corporais, mas poder dialogar com o mundo em que vivem, pois eles identificaram em sua comunidade grupos de pessoas que praticam esse gênero; músicas tocadas por meio de dispositivos digitais (celular, computador, tablet, TV, internet etc.); a própria vestimenta e acessórios que já fazem parte do dia a dia deles; as exposições do grafite nos muros. Essa mensagem está envolvida nos movimentos do corpo, que expressa o sentimento de liberdade na canção e como ela se conduz mediante os “pilares do hip hop: Djs, MCs, Break, desenhos e pinturas – grafite e que são percebidos nos muros, nas fotografias, na moda, no cinema, na arte, na TV e na internet” (Darido, 2018).

Na produção da Mafalda, podemos observar a forma como o produto é expresso através das imagens e narrativas. O fato de ela questionar que roupa e acessórios são aqueles vestidos pelo amigo nos leva a crer que em sua comunidade é comum esse estilo de vestimenta, em outras palavras, é o produto da moda.

Segundo Ignácio (2007), esse mundo nos leva a consumir de maneira fútil e instantânea, porque para que o sujeito tenha destaque, precisa circular sob os ditames da sociedade da mídia e do consumo. No entanto, o conceito de moda nem sempre esteve

presente em nossa sociedade. Nas sociedades primitivas, os povos valorizavam a preservação dos hábitos tradicionais com foco na reprodução e no respeito ao que já havia passado, pois assim reproduziam e conseguiam preservar aparências e valores. “Viver e dar continuidade às coisas do passado associavam os sujeitos a conceitos de qualificação, atributos essenciais em outros tempos” (Ignácio, 2007, p. 86).

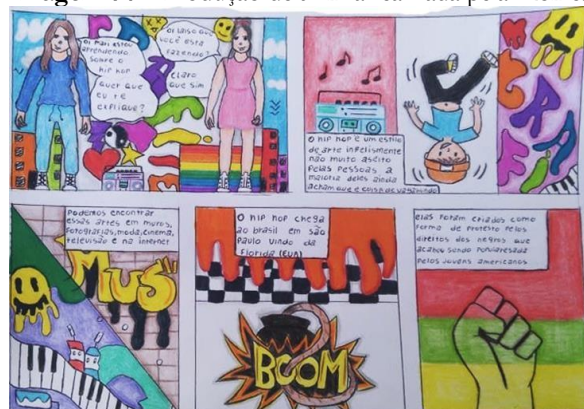
Segundo Lipovetsky (2006, p. 23 apud Ignácio, 2007, p. 86), “só a partir do final da Idade Média é possível reconhecer a ordem própria da moda, a moda como sistema, com suas metamorfoses incessantes, seus movimentos bruscos, suas extravagâncias”.

Na narrativa da Mônica podemos observar que a moda se inclui nas duas vertentes: a antiga e a atual (mediante ao estilo do hip hop). As imagens ilustram as diferentes épocas e costumes, a questão do gênero inserido nas cores dos personagens: menino veste azul e menina rosa.

Ainda segundo Lipovetsky (2006), citado por Ignácio (2007), atualmente a moda não mais coaduna com a lógica da tradição, antes considerada imutável. Porém, se baseia nas lógicas do transitório e da estética. Assim, ao diminuir o que é antigo e engrandecendo o novo, constituindo assim significados, a moda leva os sujeitos a buscarem e a consumirem o que é estético e atual.

Não mais vista como algo restrito ao vestuário – apesar de ter surgido a partir deste –, a moda é o exercício do prazer: “é prazer de agradar, de surpreender, de ofuscar. Prazer ocasionado pelo estímulo da mudança, a metamorfose das formas, de si e dos outros” (Lipovetsky, 2006, p. 62 apud Ignácio, 2007, p. 87).

**Imagem 74** – Produção de tirinha realizada pela Mônica



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2021).

Contudo, o estilo de se vestir e os fatores que implicam na cultura do hip hop estão amplamente representados na imagem inicial, como por exemplo: o grafite, o aparelho de som, o estilo do cabelo masculino, que nos dias de hoje é bastante comum. Percebe-se também um apelo para as questões políticas-sociais explícitas na diversidade cultural.

Transcrição da produção textual no formato de tiras realizadas pela *Mônica* sobre as danças urbanas:

**Mari:** Oi Luis o que você está fazendo?

**Luis:** Oi Mari, estou aprendendo sobre o hip hop. Quer que eu te explique?

**Mari:** Claro que sim!

**Luis:** O hip hop é um estilo de arte infelizmente não muito aceito pelas pessoas, a maioria delas acham que é coisa de vagabundo.

**Luis:** Podemos encontrar essas artes em muros, fotografias, moda, cinema, televisão e na *internet*.

**Luis:** O hip hop chega ao Brasil em São Paulo vindo da Flórida (EUA).

**Luis:** Elas foram criadas como forma de protesto pelos direitos dos negros que acabou sendo popularizada pelos jovens americanos.

**Imagem 75** – Produção de tirinha realizada pela Mafalda



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2021).

Transcrição da produção textual no formato de tiras realizadas pelo Capitão América sobre as danças urbanas:

**João:** Oi Alice.

**Alice:** Oi João, por que você está assim?

**João:** Assim como?

**Alice:** Com essas roupas.

**João:** É que eu vou ensaiar hip hop com um amigo.

**Alice:** O que é isso?

**João:** Você não sabe o que é hip hop? Hip hop é uma dança urbana.

**Alice:** Sério? Posso ir com você?

**João:** Claro.

**Alice:** Éba! Então vamos, não quero perder um segundo.

**Amigo:** Oi, João! Quem é a sua amiga?

**João:** Oi Lucas. Ela é Alice.

**Alice:** Oi.

**João:** Eu e o Lucas vamos explicar o que é hip hop.

**Lucas:** Sim. Eu já sei por onde começar.

**Alice:** Eu não sei o que é hip hop.

**Lucas:** O hip hop é uma dança urbana e muitas são feitas na rua.

**Lucas:** O hip hop tem quatro pilares fundamentais: o rap, o *DJing*, o *break dance* e o grafitti.

**João:** Entendeu Alice?

**Alice:** Sim.

**Lucas:** Então vamos dançar!

**Imagem 76** – Produção de tirinha realizada pelo Capitão América



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2021).

Transcrição da produção textual no formato de tiras realizadas pela Mafalda sobre as danças urbanas:

**Menina:** Ei amigo vamos dançar hip hop?

**Menino:** Tá bom.

**Caixa de som:** Tut ! tat ! tut! Tat !

**Menino:** Tá muito calor!

**Menina:** Verdade.

**Menina:** Boa noite.

**Menino:** Boa!

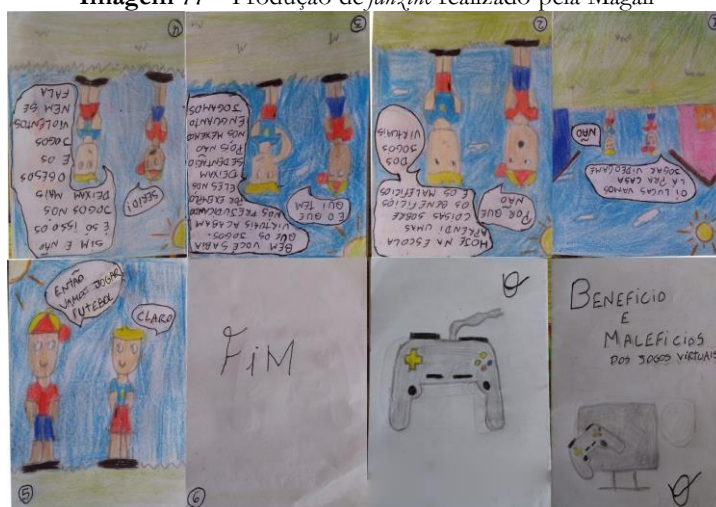
Na terceira intervenção, tratamos de um novo conteúdo temático da Educação Física escolar: Jogos e Brincadeiras. A proposta para tratar desse conteúdo foi por meio de produção de fanzines ou zines ainda de maneira remota. Os alunos conseguiram entender e confeccionar seu próprio fanzine em casa. Podemos observar em suas produções temas como a relevância de suas experiências vividas nos jogos e brincadeiras, onde narram sobre o que mais gostam de fazer; a dinâmica da organização das ideias, trazendo uma sequência de informações do que eles acharam de mais importante ilustrar; a preocupação e dedicação na pesquisa do conteúdo mencionado; a forma simples de expressar o seu entendimento e no seu fazer criativo e autônomo (Imagens 77 e 78).

Ao produzirem fanzines, pudemos perceber o quanto os alunos interagem com a mídia, tanto na produção como na propagação da informação. Ao criarem as suas narrativas com o tema dos jogos eletrônicos e brincadeiras sugeridos por Brasil (2017), os alunos conseguem transmitir uma diversidade de significados que estão atrelados ao seu dia a dia de forma crítica, criativa e envolvente, seja pelo tipo de jogo ou brincadeira preferida, ou no que entendeu sobre as orientações dadas pelo professor através das suas pesquisas realizadas pelas mídias e que implicam em suas próprias verdades.

Ignácio (2007), ao basear-se em Hall (1997), complementa que essa escolha e seleção da informação não são feitas de maneira isenta, mas fundamentadas no que a mídia crê que o receptor espera e deseja receber e com o que quer tratar como “verdade”. Assim, o tempo que o sujeito fica exposto aos veículos de informação constrói uma vasta gama de significados e produz maneiras de o sujeito interagir em sociedade. Segundo Hall (1997, p. 29), esse significado:

[...] surge não das coisas em si – a “realidade” – mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos.

Imagem 77 – Produção de *fanzine* realizado pela Magali



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2021).

Transcrição da produção textual no formato de *fanzine* realizada pela Magali sobre o conteúdo dos jogos e brincadeiras.

Título: Benefícios e malefícios dos jogos virtuais.

**Amigo:** Oi Lucas, vamos lá pra casa jogar vídeo game.

**Lucas:** Não.

**Amigo:** Por que não?

**Lucas:** Hoje na escola aprendi uma coisa sobre os benefícios e malefícios dos jogos virtuais.

**Amigo:** E o que qui tem?

**Lucas:** Bem, você sabe que os jogos virtuais acabam nos prejudicando. Por exemplo: eles nos deixam sedentários, pois não mexemos enquanto jogamos.

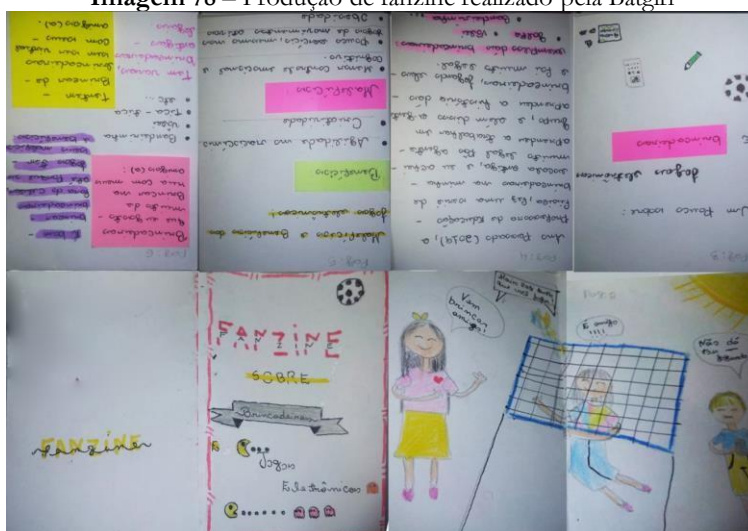
**Amigo:** Sério!

**Lucas:** Sim e não é só isso. Os jogos nos deixam mais obesos e os jogos violentos nem se fala.

**Amigo:** Então vamos jogar futebol.

**Lucas:** Claro.

Imagem 78 – Produção de fanzine realizado pela Batgirl



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2021).

A nossa quarta intervenção pedagógica traz como proposta a criação de uma fotonovela com os alunos ainda com o conteúdo dos jogos e brincadeiras. Depois que eles absorveram todo o processo de como construir uma fotonovela, os alunos puderam mediante o conteúdo sugerido, atribuir saberes como: códigos linguísticos na HQs: roteiro, personagens, fotografia, ângulo, cenário etc.; nas vivências com a prática corporal: jogos eletrônicos; nos contextos dos tipos de jogos eletrônicos que mais gostam de usar em casa; sobre o dispositivo tecnológico; contexto dos jogos eletrônicos x práticas corporais de aventura e contexto social relacionado à pandemia causada pelo coronavírus (Imagens 78, 79 e 80).

Com esses resultados, pudemos observar o quanto a mídia está presente na vida das crianças. Nesse sentido, é notória a ocorrência das pedagogias culturais que atravessam a pedagogia escolar. Aqui, o conceito referente à educação passa a ser compreendido não apenas como resultado de uma ação administrada de forma sistemática, tendo o professor como protagonista, mas

Como conjunto de processos pelos quais os indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. [...] que, hoje, inclui, com especial ênfase, os meios de comunicação de massa e a TV ocupa aí, um lugar de destaque (Meyer; Santos; Oliveira; Wilhelms, 2004, p. 5253).

As transformações tecnológicas proporcionaram mudanças significativas na sociedade e reconfiguraram os cenários em nível mundial. Elas “influenciam

profundamente a natureza do saber, nossos modos de vida, e nosso próprio jeito de sermos humanos. Uma certa forma de conceber o que entendemos por ‘humanidade’ estaria sendo radicalmente transformada” (Costa, 2006, p. 179).

Para Ignácio (2007), por meio dos instrumentos tecnológicos em seu uso, a mídia é a impulsionadora da expansão cultural, pois é um dos meios mais potentes de circulação de imagens e informações, estabelecendo assim um forte domínio sobre os indivíduos. Para Kellner (2001), a mídia veicula narrativas e imagens que fornecem além de símbolos, mitos e recursos capazes de constituírem uma cultura comum para grande parte dos indivíduos em diversas regiões do mundo atual.

Logo, a forma como os alunos narram o conteúdo dos jogos e brincadeiras por meio da fotonovela, mediante um aparato tecnológico, nos chama atenção para um possível jeito de ser e agir ao levar-se em conta códigos que são mundialmente interpretados, assimilados e compartilhados. Esses códigos vão moldando a trajetória dos sujeitos e influenciando seu modo de pensar e de se comportar, além do modo que veem os outros e a si próprios, bem como a maneira que constroem sua identidade (Kellner, 2001).

Dessa maneira, Fischer (1997 apud Ignácio, 2007) explica que a mídia veicula e, mais do que isso, é capaz de construir discursos e significados aos sujeitos. Ignácio (2007) reitera essa afirmativa ao citar que a mídia é capaz de comandar a maneira como o ser humano vive, pois determina as possibilidades, sejam essas nos caminhos a serem percorridos ou nas linguagens a serem comunicadas ou na maneira como ser/estamos no mundo. Além disso, a mídia exclui de maneira violenta aquilo que não está incorporado a seu discurso principal.

As HQs vêm construindo o seu papel informativo desde muito cedo. A maneira como ela adentra a vida das pessoas e em especial aos jovens acontece naturalmente, seja pela leitura ou pela imagem em seu contexto representada.

Telenovelas, desenhos animados, seriados, filmes infantis e infantojuvenis, shows e videoclips, peças publicitárias e produtos de todo o tipo dirigidos às crianças e jovens compõem o conjunto aparentemente mais poderoso desse arsenal. Mas também outdoors, celulares, DVDs, jogos eletrônicos, telões digitais fazem a sua parte no imenso aparato techno de comunicação e entretenimento, impregnado de discursos, práticas e táticas de convocar sujeitos. A cultura midiaticizada opera dispositivos poderosos com profundas repercussões na reconfiguração

de todas as instâncias e dimensões da condição humana nas sociedades contemporâneas. Crianças e jovens escolares forjam as experiências que vão dar rumo a suas vidas no interior de uma nova ordem, definida principalmente em termos de uma economia liberta de embaraços políticos, éticos e culturais (Costa, 2010, p. 138).

Corroborando com essa ideia, Ignácio (2007) nos fala alguns costumes bastante comuns no nosso dia a dia, como: ligar a televisão pela manhã para saber como está o tempo ou o tráfego da cidade, folhear revistas de moda em busca de um modelo de vestido para um evento, ler um jornal para ficar bem-informado, pesquisar na internet os assuntos mais comentados ou até ligar a TV são hábitos que nos fazem pensar sobre o quão a mídia se faz importante no cotidiano. A mídia está presente em nossas vidas de maneira que não nos vemos sem ela para os mais diversos fins, seja divertir, informar, instruir, comunicar etc.

Imagem 79 – Produção de fotonovela produzido pelo Pantera Negra



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2021).

**Título:** SONIC & TAILS

**Primo:** Que jogo é esse?

**Pantera Negra:** Sonic The Hedgehog.

**Primo:** E esses dois personagens?

**Pantera Negra:** Sonic e Tails é o duplo clássico de série de vídeo-games Sonic The Hedgehog. Que foi lançado pela primeira vez no ano de 1991. Mas o Tails só

apareceu no segundo jogo da franquia em 1992.

**Pantera negra:** E esse é o jogo que mais gosto de jogar.

Ignácio (2007) aponta que pesquisas como as de Giroux (1995), Steinberg e Kincheloe (2004) e Kellner (2001) nos indicam que a pedagogia percorre diferentes lugares que não estão limitados ao espaço escolar. Esse indicativo, segundo a autora, nos permite uma reflexão sobre os locais em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, nos estimulando a compreender as questões que estão sendo executadas e aquelas que estão sendo silenciadas.

Ao analisar toda a gama dos lugares diversificados e densamente estratificados de aprendizagem, tais como a mídia, a cultura popular, o cinema, a publicidade, as comunicações de massa e as organizações religiosas, entre outras, os Estudos Culturais ampliam nossa compreensão do pedagógico e de seu papel fora da escola como o local tradicional de aprendizagem (Giroux, 1995, p. 90 apud Ignácio, 2007, p. 17).

Os autores também destacam a existência de uma pedagogia altamente influente que perpassa a escola e que está em seu espaço, mas que não tem controle sobre ela. Uma pedagogia que educa fora do contexto escolar, o que Steinberg e Kincheloe (2004) intitulam de pedagogia cultural. Consentir a mídia “como outro espaço pedagógico contribui para que possamos apontar e investigar ensinamentos e significados por ela veiculados” (Ignácio, 2007, p. 17).

Segundo Costa (2010, p. 133), “as sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos”. A linguagem, as narrativas e os textos descrevem e falam sobre as coisas, mas também as institui as coisas, criando sua identidade. O que denominamos de “realidade” é a conclusão desse processo em que a linguagem possui uma função constitutiva. É nesse sentido que a cultura possui um papel integralizador, reconhecido como “virada cultural” (Hall, 1997).

Podemos perceber esse sentido da realidade na produção da fotonovela da Mulher Invisível quando a “verdade” atribuída para a personagem sobre os jogos eletrônicos é algo prejudicial à visão e que a atividade física é mais saudável. Ou quando ela narra sobre os jogos eletrônicos serem violentos.

Embora os jogos eletrônicos tenham seus malefícios, também trazem seus benefícios. O fato de a Mulher Invisível tomar a atividade física como algo certo e os jogos eletrônicos errados para sua saúde, implica sobre o seu ponto de vista em relação ao conteúdo dos jogos eletrônicos informados pela mídia.

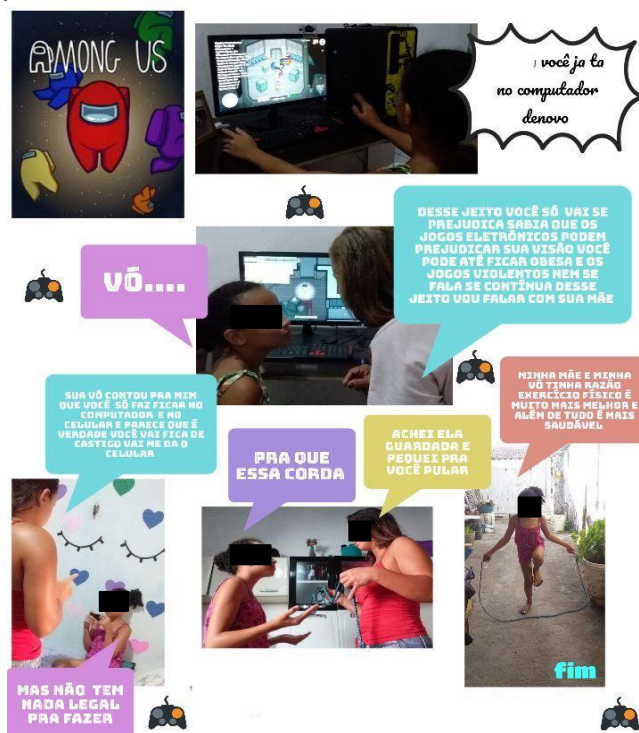
No entanto, a aprendizagem não ocorre de maneira contínua, não existe uma relação causa e efeito. Dessa forma, nem todos aprenderão da mesma forma, por igual e total aquilo que a TV prega. Segundo Fischer (2001, p. 28-29 apud Ignácio, 2007, p. 17):

Quando acabamos por consumir um tal produto ou a repetir uma informação ou opinião (a partir de uma conversa rotineira, da leitura de um livro ou de algo visto na TV), possivelmente de alguma forma fomos convencidos de algo, porque as imagens ou coisas ditas, naquele lugar e através daqueles recursos de linguagem, fizeram sentido para nós, tocaram-nos em nossos desejos, sonhos, convicções políticas ou religiosas, faltas ou aspirações. Talvez simplesmente porque ali nos reconhecemos nos sentimos representados e pudemos, num dado momento, conscientemente ou não, dizer: 'Sim, é isso aí. É bem isso'.

Segundo Ignácio explica (2007), pode-se depreender que a aprendizagem televisiva ocorre numa relação com o que já foi vivenciado pelo telespectador, pois o programa atingirá os sujeitos e sua subjetividade de acordo com suas referências, experiências vivenciadas, sejam elas oriundas de suas aprendizagens na escola ou na igreja, sejam oriundas de suas relações com familiares e demais grupos com os quais interage. Compreendemos, então, que a televisão também ensina, e isso é perceptível no contexto escolar – mesmo o processo de aprendizagem sendo permeado por diversos fatores.

A autora também conceitua que a linguagem televisiva é constitutiva, pois quando relata um fato descreve objetos, pessoas, expressa posições e, assim, ela os institui e constitui. O faz mediante narrativas que são concedidas, elaboradas e associadas aos personagens e suas histórias nos programas televisivos. Tais significados produzem os modos de ser e estar no mundo que são vistos como modelos a serem seguidos, o que também determina quais sujeitos são aceitáveis – já que seguem as normas preestabelecidas – e aqueles que são inaceitáveis, pois não seguem tais normativas. Além disso, tais movimentos demarcam os lugares que devem ser ou não ocupados pelos indivíduos.

Imagem 80 – Produção de fotonovela realizada pela “Mulher Invisível”.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2021).

**Título:** AMOUNG US

**Vó:** Você já tá no computador denovo?

**Mulher Invisível:** Vó...

**Vó:** Desse jeito você só vai se prejudicar. Sabia que os jogos eletrônicos podem prejudicar sua visão? Você pode até ficar obesa e os jogos violentos nem se fala. Se continuar desse jeito vou falar com sua mãe.

**Mãe:** Sua vó contou pra mim que você só faz ficar no computador e no celular, me parece que é verdade. Você vai ficar de castigo! Vai me dar o celular.

**Mulher Invisível:** Pra que essa corda?

**Mãe:** Achei ela guardada e peguei pra você pular.

**Mulher Invisível:** Minha mãe e minha vó tinha razão. Exercício físico é muito melhor e além de tudo é mais saudável.

Imagem 81 – Produção de fotonovela realizado pelo “Thor”.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2021).

**Título:** ORIGEM DO SKATE E PANDEMIA

**Cauã:** Ai ai como é bom andar de skate.

**Amigo:** Cauã para um pouco. O que é isso que vc tá praticando?

**Cauã:** Eu estou andando de skate. Skate foi inventado na Califórnia, um grupo de surfistas teve a ideia de criar algo parecido com as pranchas de surfe para ser usado no chão durante as épocas do ano que não dava pra surfar de verdade. É o que mais gosto de brincar, quer praticar?

**Amigo:** Gostei bastante. Anda mais um pouquinho para me ver.

3 minutos dps...

**Mãe:** Cauã vem botar a máscara! Lembra que a gente tá em meio de uma pandemia.

**Cauã:** To indo...

**Cauã:** Eu acho que vou ficar jogando msm.

**Mãe:** Cauã vai andar de skate ainda?

Cauã: Não mãe. Vou ficar jogando msm...

**Mãe:** Vem tomar banho então. Você tem que se prevenir [Sic].

**Cauã:** Tô indo mãe. Vc fez eu perder o jogo.

A experiência pedagógica possibilitou aos alunos diferentes saberes por meio das ferramentas de linguagens de HQs que dialogam com a Educação Física escolar. Os estudantes se abasteceram dos conhecimentos acerca dos códigos linguísticos; das suas vivências; dos conteúdos temáticos do campo da Educação Física e da linguagem digital.

Ao trazer para as aulas de Educação Física o uso da linguagem verbal e não verbal, implica em tornar esse indivíduo um ser multiletrado, e com isso poder fazer ponte com as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes, proporcionando a esse sujeito outras formas de dialogar com as linguagens atreladas aos conhecimentos do campo da Educação Física escolar, em que os movimentos do corpo estão conectados com a escrita e leitura das imagens.

Segundo Pereira (2014), os estudos realizados pelo New London Group nos apontam um novo olhar para transformação desse âmbito escolar em um espaço multimodal. Para isso, se faz necessário apossar-se dos meios de comunicação e poder percorrer diferentes formas de linguagem para o desenvolvimento de novos significados. Assim, transformaria a educação mais atrativa com apoio em mudanças que caminham para uma pedagogia sinestésica.

A multiplicidade não se daria apenas pela presença de diferentes linguagens na educação, mas também pelos diálogos entre/em diferentes linguagens e sentidos, pela capacidade de transitar por elas, de traduzi-las, misturá-las, mixá-las. Fazer da palavra, gesto. Do movimento, som. Da escrita, sensações. Da vida, arte (Pereira, 2014, p. 93).

Ao realizarem suas narrativas com as ferramentas de HQs, os alunos conseguem perceber que o movimento corporal transita entre a escrita, a imagem e sua representação no mundo. É nesse sentido que o corpo se conecta com os multiletramentos através de uma pedagogia fundamentada na sinestesia, em que o sensível é parte constituinte do ser no mundo.

Os estudos do *New London Group* sobre o multimodalismo surgem como proposta para dialogar sobre a inserção do corpo nos multiletramentos. Em oposição ao que tange às limitações corporais e ao movimento humano ancorados em conteúdos trabalhados na área biológica ou através da biomecânica, os multiletramentos apontam uma profundidade acerca do corpo em interface com as questões linguísticas, determinando em suas modalidades de linguagem proposta para as atividades educacionais, as representações gestuais e táteis (sensitivas), e com isso não elucidam um corpo meramente metafísico, mas

pensar num corpo sensível, representativo e comunicativo, condicionado para ser e estar no mundo (Pereira, 2014)

A comunicação estabelecida através da experiência pedagógica com as histórias em quadrinhos permitiu aos alunos os entendimentos sobre os conteúdos temáticos da Educação Física: as danças urbanas e os jogos eletrônicos, em que estes trouxeram em suas narrativas contextos histórico-culturais e sociais da sua realidade. Assim, a BNCC nos aponta que

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa perspectiva, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (Brasil, 2018, p. 213).

De acordo com Brasil (2018), as práticas corporais estudadas em sala de aula precisam de uma abordagem como fenômeno cultural ativo, variado, pluridimensional, único e contrastante. Assim, garante aos alunos a (re)construção de um agrupamento de saberes concedido na ampliação da sua compreensão acerca de seus gestos e dos recursos, mantendo o olhar atento de si e dos demais e expandir a sua autonomia para ajustar e exercer a cultura corporal de movimento em vários objetivos da humanidade, beneficiando seu engajamento de maneira firme e autoral na sociedade.

Na Educação Básica, o componente curricular Educação Física possibilita o enriquecimento das vivências das crianças, jovens e adultos, consentindo a passagem ampla do universo cultural, compreendidos nos saberes do corpo, experiências estéticas, sentimentais, divertidos e agonistas, que são registrados, mas não se limitam à racionalidade específica dos conhecimentos científicos que geralmente são orientados no fazer pedagógico. Os diferentes modos de expressões através da experimentação e análise, que não se fundamentam apenas nessa racionalidade é que faz desse componente curricular um fator potente, que vai muito além da vivência. A experiência concreta dessas práticas corporais propicia aos alunos o envolvimento, de maneira autônoma, nas áreas de lazer e saúde (Brasil, 2018).

Ainda de acordo com Brasil (2018), os conteúdos temáticos desenvolvidos em sala de aula proporcionam aos alunos uma ampliação de saberes e de experiências que eles não desfrutariam por outros meios. Vivenciar a prática permite um entendimento bastante

peculiar e inevitável, que para ser considerável se faz necessário, conforme Brasil (2018, p. 214): “problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento”, visto que, as práticas corporais estão presentes como textos culturais sujeitos a leitura e a criação.

O conteúdo aplicado na intervenção pedagógica referente às Danças Urbanas e aos Jogos Eletrônicos na construção das HQs em sala de aula corresponde aos seis temas das práticas corporais estabelecidas pela BNCC para o Ensino Fundamental. Brasil (2018) ressalta que a categorização exposta não tem a intenção de universalidade, afinal, é apenas um possível entendimento, entre outras pessoas, para a designação das fronteiras entre as manifestações da cultura estabelecida por temas presentes na Educação Física escolar.

Esses conteúdos que a BNCC aponta como sendo um suporte para o nosso fazer pedagógico fazem com que nós docentes compreendamos sobre a importância de inserir novos saberes, agregando assim valores no que diz respeito ao ensino-aprendizagem. Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos que trazem o contexto das temáticas da Educação Física através das histórias em quadrinhos fizeram com que os estudantes atribuíssem em suas narrativas as suas experiências de mundo, indo de encontro com a concepção crítico-emancipatória. De acordo com Kunz (1994), a prática necessita de uma conexão com uma didática comunicativa, firmada na racionalidade do agir comunicativo, considerando que a educação é sempre um meio onde se constroem as ações comunicativas. Diante desse processo de ensino, o aluno deve ser habilitado para interagir na vida social, cultural e esportiva, não significando apenas a aquisição de uma competência de ordem prática funcional, mas a capacidade de entender, reconhecer e questionar sentidos e significados da vida por intermédio da reflexão crítica.

Essas reflexões estão abordadas nas narrativas dos alunos, as quais os conduzem para o desenvolvimento da competência objetiva, social e comunicativa. De acordo com Kunz (1994), a competência objetiva está relacionada ao conhecimento das aptidões e técnicas racionais e eficazes do esporte. Para a competência social, busca o entendimento do aluno para compreender as relações socioculturais do contexto que vive e as diferentes funções estabelecidas na sociedade através da Educação Física. E na competência comunicativa a forma verbal é apenas um meio para a comunicação do ser humano, é nessa competência que se exerce o poder decisivo, pois o saber comunicar e compreender a

comunicação dos outros faz parte da reflexão, como também é ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Essa criticidade pode ser vista nas HQs dos alunos quando estes expressaram as suas percepções acerca dos seus sentimentos e emoções contextualizados nas imagens e narrativas, trazendo os aspectos socioculturais da sua realidade, conectando o movimentar-se com o mundo vivido. De acordo com Tinôco Araújo (2020) em diálogo com Kunz (2000), o perceber, o sentir e o instinto humano são elementos presentes na fenomenologia de forma significativa para compreendermos esse processo, em que a percepção do movimentar-se proporciona melhorias para o movimento no tempo e espaço, a sensibilidade se completa com as coisas, com os demais sujeitos e com si próprio e a intuição possibilita aos indivíduos ter a sensação antecipadamente dos resultados esportivos, que vai além da existência do nosso corpo nos exercícios físicos.

Segundo Kunz (1994), é indispensável ensinar o esporte na escola não apenas para a otimização das habilidades e técnicas do esporte, mas numa concepção crítico emancipatória envolvendo conteúdos teóricos e práticos. E com isso considerar a interatividade, dando valor à coletividade e à cooperação, considerando também a linguagem como processo de uma pedagogia comunicativa. Para Kunz (1994, p. 41), “a forma de saber que leva à emancipação é, portanto um saber crítico que tem origem no mundo vivido dos sujeitos passando pelo desenvolvimento de um saber elaborado pelo interativo e comunicativo num contexto livre de coerção”.

Os trabalhos realizados com os alunos de forma remota para a construção de uma fotonovela permitiram a aproximação dos saberes dos conteúdos da Educação Física com os saberes oriundos da linguagem digital, o que trataremos mais adiante no que diz respeito à mídia-educação.

Sabemos que não é uma tarefa fácil atuar com os aparatos tecnológicos, ainda mais se tratando de um período atípico ocasionado pela pandemia do coronavírus. De acordo com Fantin (2011), a função que a mídia vem desenvolvendo ao longo dos tempos para a formação dos sujeitos nem sempre é compatível com o que se aprende no âmbito escolar. É notório o discurso de que as crianças e os jovens de hoje em dia já crescem com os entendimentos sobre as mídias, sejam elas pelo acesso à televisão, como manuseio do controle, através de vídeos e ainda de forma mais contemporânea por meio do uso do computador e da internet. De fato, a compreensão acerca das transformações beneficiadas

pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), mídias digitais e redes sociais está distante dos questionamentos para o seu uso em sala de aula.

O intuito aqui é estabelecer um diálogo com a mídia-educação mediante as produções dos alunos com a fotonovela, que vai de encontro com os saberes para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias, que em acordo com Fantin (2011, p. 28): “é nesse contexto que se insere a mídia-educação”, cuja finalidade é aproximar os sujeitos para uma educação midiática, os tornando ativos, críticos e criativos. Ainda sobre isso, Fantin (2011, p. 29) nos afirma que

A mídia-educação implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para produzir mídias também. É isso interpela as mediações escolares, visto que a educação para as mídias não se reduz aos meios e a seus aspectos instrumentais, pois as mídias situam-se numa arena de produção de significados.

Segundo Tinôco e Araújo (2020), considerando que as TICs transitam por diferentes lugares, conclui-se que estas percorrem os espaços escolares e aos poucos vêm mudando as formas de aprendizagem. Desse modo, o vínculo entre os atores escolares é estabelecido por meio de sugestões que envolvem a interdisciplinaridade e (re) invenção. Ao olharmos para a superação das TICs nas questões instrumentais, podemos perceber na atualidade o engajamento das pessoas de forma participativa no que diz respeito às suas criações e construções de saberes como também nas produções de mídias. São inúmeras informações advindas das mídias no nosso cotidiano, que muitas vezes são despercebidas e indiscutíveis devido ao excesso gerado pelos veículos de comunicação, que acabam deixando em segundo plano a sua análise crítica. Sobre isso, Tinôco e Araújo (2020, p. 6) reforçam que “devemos considerar que não é pelo fato de pessoas lerem jornais, assistirem TV, navegarem na internet etc. que estão obtendo conhecimento, mas sim, a partir de um olhar mais crítico da realidade e na capacidade de ver e rever as coisas”.

Os saberes dos alunos por meio da produção da fotonovela com o conteúdo dos Jogos Eletrônicos fizeram com que estes tivessem a oportunidade de se aproximarem das ferramentas midiáticas no contexto escolar, tais como: o uso do celular, dos aplicativos, da internet etc. e com isso pensar sobre o seu diálogo em direção a uma educação que liberta, o que também permitiu ao professor significar a sua prática pedagógica por meio desses recursos midiáticos. Assim, Tinôco e Araújo (2020, p. 7) afirmam:

É legítimo o trato com as tecnologias nas escolas, no intento de preservar o direito dos estudantes a terem acesso aos aparatos midiáticos e refletirem sobre seus discursos rumo a uma educação libertadora. Isso posto, além de possibilitar o contato com as tais tecnologias, os professores podem dar sentido pedagógico ao seu uso, de maneira a fomentar uma ação intencional e organizada daquilo que se propõe como planejamento educativo.

Assim, a forma como foi conduzida a aula fez com que os alunos se apropriassem da mídia-educação com autonomia, criatividade e criticidade, evidenciando também a efetivação do professor nas mais diversas formas de ensinar, o que resultou no seu uso de diferentes instrumentos e materiais para atingir seus objetivos.

Na forma de síntese, como maneira de sistematizar os saberes expressos pelos alunos e as ferramentas de linguagens por eles utilizadas para narrar/viver, construiu-se um quadro em que podemos perceber o que foi verificado nos produtos e no processo da vivência pedagógica com os alunos.

**Quadro 5** – Quadro com os tipos de saberes que os alunos expressam em suas produções por meio das ferramentas de linguagem das HQs

Produção do aluno	Saberes que os alunos expressam	Ferramentas de linguagens de HQ utilizadas
<b>Batman</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Códigos linguísticos das HQs: texto escrito, balões, requadros, onomatopeia, recordatório etc.</li> <li>• Contexto social: vivências com grupo de hip hop no bairro.</li> </ul>	REVISTINHA EM QUADRINHOS
<b>Lanterna Verde</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Códigos linguísticos das HQs: texto escrito, balões, requadros, onomatopeia, recordatório etc.</li> <li>• Sobre a prática corporal: danças urbanas (hip hop).</li> </ul>	
<b>Mônica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivências com a arte: desenho e pintura (grafite)</li> <li>• Contexto político e social: preconceito com quem pratica o hip hop.</li> <li>• Sobre a prática corporal: Danças Urbanas.</li> <li>• Linguagem digital: celular, câmera e <i>Whats.App</i>.</li> </ul>	TIRAS
<b>Mafalda</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto cultural sobre o hip hop: vestimenta, conceito, local onde se pratica a dança, pilares que envolvem o ritmo.</li> <li>• Linguagem digital: celular, câmera e <i>Whats.App</i>.</li> </ul>	TIRAS
<b>Capitão América</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Código linguístico das HQs: ênfase nas linhas cinéticas e a onomatopeia.</li> <li>• Contexto social: cuidar da saúde, relacionado ao cenário atual trazendo as medidas de biossegurança (uso de máscara e distanciamento) como também nas condições climáticas da região.</li> <li>• Contexto do hip hop: caixa de som e a dança.</li> <li>• Linguagem digital: celular, câmera e <i>Whats.App</i>.</li> </ul>	

<b>Magali</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Código linguístico das HQs: estrutura do <i>fanzone</i>.</li> <li>• Vivências das práticas corporais: esporte x jogos eletrônicos.</li> <li>• Contexto dos jogos eletrônicos aprendido na escola.</li> <li>• Linguagem digital: vídeo da <i>internet</i>, celular, câmera, <i>WhatsApp</i>.</li> </ul>	FANZINES
<b>Batgirl</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Código linguístico das HQs: estrutura do <i>fanzone</i></li> <li>• Vivências na escola com as práticas corporais: jogos e brincadeiras.</li> <li>• Contextualiza a dinâmica dos jogos e brincadeiras.</li> <li>• Linguagem digital: vídeo da <i>internet</i>, celular, câmera, <i>WhatsApp</i>.</li> </ul>	FANZINES
<b>Pantera Negra</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Códigos linguísticos das HQs: roteiro, personagens, fotografia, ângulo, cenário etc.</li> <li>• Vivências com a prática corporal: jogos eletrônicos.</li> <li>• Contextualiza o tipo de jogo que ele mais utiliza.</li> <li>• Linguagem digital: computador, celular, câmera, plataforma (<i>Google Meet</i>) e <i>WhatsApp</i>. e outros dispositivos móveis.</li> </ul>	FOTONOVELA
<b>Mulher Invisível</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Códigos linguísticos das HQs: roteiro, personagens, fotografia, ângulo, cenário etc.</li> <li>• Contexto dos jogos eletrônicos através do seu uso em casa.</li> <li>• Linguagem digital: computador, celular, câmera, plataforma (<i>Google Meet</i>). <i>WhatsApp</i>. e outros dispositivos móveis.</li> </ul>	
<b>Thor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Códigos linguísticos das HQs: roteiro, personagens, fotografia, ângulo, cenário etc.</li> <li>• Contexto dos jogos eletrônicos x práticas corporais de aventura: skate.</li> <li>• Contexto social atual: pandemia.</li> <li>• Linguagem digital: computador, celular, câmera, plataforma (<i>Google Meet</i>) e <i>WhatsApp</i>. e outros dispositivos móveis.</li> </ul>	

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2021).

A possibilidade de aplicação e a ampliação do sentido das histórias em quadrinhos em sala de aula nos fizeram perceber diante das narrativas dos alunos o reconhecimento desse instrumento para a aquisição de novos saberes, contextualizados por meio do mundo vivido, trazendo diversos aspectos: sociais, políticos, econômicos, culturais, educacionais etc., não as enxergando apenas como algo para seu entretenimento. Tratar dos quadrinhos em sala de aula é oportunizar um aprendizado inovador e pertinente para os alunos. Apesar da ludicidade, os quadrinhos é educação. As histórias em quadrinhos informam, instruem e permitem aos alunos o envolvimento com as múltiplas linguagens: oral, visual, gestual, escrita, digital entre outras. Em se tratando do ensino da Educação Física escolar, é notório que esse tipo de linguagem não é muito comum, mas foi possível identificar por meio das produções dos alunos a sua relevância, permitindo que eles usufríssem de novo saberes, ressignificando o seu aprendizado pautado na criatividade, autonomia e criticidade.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao fechamento desta pesquisa, gostaríamos de frisar mais uma vez o potencial que as histórias em quadrinhos exercem no fazer pedagógico, contribuindo para o ensino da Educação Física não só como instrumento exequível, mas também em seu contexto cultural, podendo propiciar aos alunos e professores, por meio de suas vivências, novas formas de compreender o mundo.

As HQs podem ser aplicadas de diferentes maneiras no ambiente escolar como um relevante recurso de incentivo à leitura e um eficiente auxiliar no ensino em diversas temáticas e atividades. Além disso, a leitura dos quadrinhos aliada ao uso das mídias e tecnologia digitais potencializam o ensino-aprendizado dos alunos, ampliando o seu repertório linguístico, que nos dias atuais é pertinente para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, tendo em vista que a leitura por si só oportuniza aos estudantes experimentar outros mundos, culturas, etnias, sociedade em seus mais variados contextos, cabendo a nós, docentes, sabermos usufruir de forma correta desses aparatos midiáticos para que nossos alunos entendam o verdadeiro significado desse recurso em sala de aula para assim compormos um repertório diferenciado, tornando o ato de educar simples e prazeroso.

O engajamento da Educação Física escolar com as múltiplas linguagens tem ajudado bastante a compreender a sua relação com as HQs na escola. As histórias em quadrinhos, por possuírem um caráter lúdico, tornam-se uma alternativa significativa em sala de aula, tendo em vista que elas estimulam o interesse dos alunos à leitura e a produzirem suas próprias narrativas, tornando um atrativo, fomentando sua formação crítica e criativa para a efetivação da sua emancipação.

Além do mais, o docente pode trabalhar diferentes temáticas que compõem a Educação Física escolar, tanto em produções já prontas como também oportunizar aos alunos a construção de seus próprios repertórios linguísticos. Através dos quadrinhos, os educandos podem compreender os conteúdos temáticos da Educação Física de forma dinâmica, interativa e fora dos modelos tradicionais.

No entanto, não podemos descartar as atividades práticas corporais desenvolvidas, pelo contrário, as manifestações corporais que envolvem os esportes, os jogos e

brincadeiras, as lutas, as danças, as ginásticas e as práticas corporais de aventura propostas pela BNCC agregam valores para aquisição do conhecimento teórico.

Na escola, os objetivos da Educação Física não devem ficar restritos à formação corporal (de destrezas motoras e de desempenho), eles também se fazem presentes no desenvolvimento de atividades narrativas mediante os seus conteúdos. A experiência/vivência com o movimento humano/práticas corporais desenvolve conhecimento indispensável para a sociedade na expressão dos saberes do mundo vivido, que podem ser dialogados por meio de diferentes linguagens.

Nessa perspectiva, podemos agregar as histórias em quadrinhos nesse processo conceitual para entendermos a sua relevância como recurso pedagógico na intenção de possibilitar e potencializar os saberes construídos pelos alunos mediante a sua realidade vivida ao longo dos anos através das práticas corporais estabelecidas, complementando a formação dos discentes.

A pesquisa foi desenvolvida em duas unidades temáticas: os Jogos e as Danças Urbanas, presentes na BNCC, atribuídas aos 6º anos, ou 3º ciclo, cujo objetos de conhecimentos são os jogos eletrônicos e o hip hop. Assim, buscamos descrever por meio de uma narrativa as vivências com as histórias em quadrinhos apresentadas em diferentes etapas, pois a experiência dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa nos possibilita identificar os saberes expressos pelos alunos e perceber as ferramentas da linguagem das HQs que os alunos mais fazem uso e por que eles costumam usar esse gênero literário, tendo em vista um trabalho inacabado, afinal, não buscamos pôr um fim nessa narrativa, mas poder absorvê-la para que novas narrativas possam surgir, dando seguimento na busca de novos conhecimentos.

Com isso, tivemos como objetivo geral deste trabalho o de descrever e analisar a experiência pedagógica com as histórias em quadrinhos no ensino da Educação Física escolar na segunda etapa do ensino fundamental. Logo, podemos afirmar que essa proposta de atuação pedagógica na Educação Física ligada às HQs ainda é vista com estranheza por alguns discentes e por diversos profissionais da área.

O relato de experiência descrito, vivenciado na Escola Estadual Lauro de Castro, situada no bairro de Cidade da Esperança em Natal/RN, objetivou ampliar a forma de aprender e ensinar os conteúdos das aulas de Educação Física contextualizadas pelas histórias em quadrinhos, inovando, assim, a prática pedagógica daquela realidade escolar,

norteadas pela concepção crítico-emancipatória, os multiletramentos e a mídia-educação como estratégia de ensino.

Os encontros vivenciados pelos alunos aconteceram em duas etapas: quatro para aulas presenciais e quatro remotas, que se deram em meio à pandemia causada pelo coronavírus, totalizando oito encontros.

Cada encontro manteve em focos distintos:

*Encontro 01:* Apresentou-se a proposta de intervenção com as HQs;

*Encontro 02:* Apresentação das HQs e suas linguagens;

*Encontro 03:* Foco no objeto de conhecimento a ser trabalhado: danças urbanas;

*Encontro 04:* Experimentação de vivência das danças urbanas de outro modo; *Encontro 05:* Construção de narrativas e envio nos dispositivos móveis; *Encontro 06:* Linguagem corporal e temas sociais;

*Encontro 07:* Os jogos no *Fanzines*;

*Encontro 08:* Brincadeiras nas Fotonovelas.

Por meio das ferramentas de linguagem das HQs (revistinha, tiras, *fanzines* e a fotonovela), os alunos conseguiram expressar suas experiências em diferentes saberes ao relatarem: códigos linguísticos das HQs (elementos que caracterizam os quadrinhos: texto escrito, balões, requadros, onomatopeias, linhas cinéticas, fotografia, cenário, ângulos etc.); práticas corporais (apropriação do Conteúdo temático/Objeto de conhecimento sugerido pela BNCC: Danças Urbanas/Hip Hop e Jogo/Jogos Eletrônicos) e suas vivências (Contexto histórico, político, social, cultural e educacional relacionado aos conteúdos propostos).

Vale ressaltar que o documento mais atual, a BNCC, ainda se apresenta de maneira tímida acerca das HQs em sala de aula. Visto que as histórias em quadrinhos são uma ferramenta potente para atuar no âmbito escolar, poderiam estar presentes não apenas na etapa da Educação Infantil no componente curricular de Língua Portuguesa como também serem incluídas nas demais etapas do ensino.

Diante desses resultados, podemos ainda destacar alguns pontos positivos:

➤ As HQs são uma forma interessante de ampliar o repertório linguístico para a compreensão das práticas corporais desenvolvidas pelos alunos, algo não muito comum;

➤ As HQs motivam os alunos a estarem presentes nas aulas de EF, o que fica claro ao analisarmos as fotos e os relatos;

➤ As HQs possibilitam aos alunos uma visão crítica, criativa e autônoma, capaz de transformar a sua realidade;

➤ As HQs permitem o envolvimento das múltiplas linguagens: escrita, oral, visual, tátil, gestuais, sonoras, espaciais e digitais.

Faz-se necessário também evidenciar alguns aspectos que limitaram o processo, principalmente sua segunda etapa. A pandemia causada pelo coronavírus contribuiu para que isso ocorresse:

➤ Resistência inicial por parte de pais, alunos, professores e da própria instituição, atrasando um pouco a nossa proposta interventiva com as HQs;

➤ Ao voltarmos às aulas, foi preciso nos adaptar ao sistema de aulas remotas, buscando conhecimento sobre os aparatos tecnológicos (aprender para ensinar) e isso demandou um tempo para nos apropriarmos e dar início ao trabalho;

➤ A maioria dos alunos não dispusera de dispositivos eletrônicos e alguns só conseguiam fazer as atividades à noite, quando os pais chegavam do trabalho;

Para que a proposta da intervenção pedagógica seja conduzida com êxito, devemos levar em conta a realidade local e as vivências dos estudantes e seus motivos contextuais no desenvolvimento do plano para a Educação Física Escolar, ainda mais se tratando de um ano atípico, em que se reinventar é algo crucial na vida dos sujeitos. Nesse sentido, a proposta apresentada pelo pesquisador foi apontada como inovadora e criativa diante da realidade daquela comunidade escolar, uma vez que esse tipo de linguagem com as HQs para o campo da Educação Física jamais se fez presente naquela escola e através dessa junção possibilitou aos alunos novos saberes que vão além da escola e do seu próprio corpo.

As percepções dos alunos diante dos resultados relacionados aos saberes adquiridos nos mostram que ao utilizarmos as HQs em sala de aula ressignificamos os sentidos e significados das práticas corporais, trazendo novos conceitos de linguagens para o ensino da Educação Física, promovendo uma nova forma de ensinar e aprender, possibilitando aos sujeitos uma educação libertadora.

As manifestações expressivas diante da pesquisa apresentada, imbricadas nos diálogos com as descrições, análises e problemáticas propostas nas vivências com o uso dos quadrinhos em sala de aula, nos fazem refletir que ainda temos muito o que aprender e ensinar. Para isso, é preciso que desperte o interesse por parte dos profissionais e instituições para uma formação continuada, pois o saber é algo infinito. Existem diversos desafios educacionais a serem enfrentados, cabe a nós protagonizarmos a melhor ação para a solução do problema. Assim, acreditamos que as histórias em quadrinhos podem ser um excelente viés para driblar essas rupturas no âmbito escolar, tendo em vista o fator lúdico. No entanto, devemos ter cuidado na forma como vamos instrumentalizá-las em sala de aula para que o aluno não as veja com um entretenimento, achando que o professor está procrastinando a aula, mas sim como uma ferramenta potente para a ampliação dos seus saberes.

A experiência pedagógica contribuiu para a ressignificação dos saberes docentes aprendidos antes, durante e após a formação inicial. Trabalhar com as histórias em quadrinhos nas aulas de Educação Física fez com que eu repensasse sobre o meu fazer pedagógico de forma crítica e criativa, buscando diferentes meios de tratar os conteúdos temáticos da área, que perpassam os conhecimentos imbricados apenas na reprodução do movimento, me conectando com a ampliação de novos saberes.

Em síntese, compreendemos que se fazem necessárias novas pesquisas sobre a temática das HQs e suas contribuições agregadas aos conteúdos da Educação Física escolar como estratégia de ensino, contextualizadas e inseridas nas realidades dos alunos em diferentes aspectos: social, econômico, político, cultural, educacional etc., ampliando assim o debate no ensino da Educação Física escolar e assim poder ressignificar a nossa prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, J. **Como fazer história em quadrinhos**. Trad. Sílvio Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.
- ALCÂNTARA, C. S. de. **Histórias em quadrinhos e educação: inovando o currículo**. Fortaleza: ENDIPE, 2014. Livro 1. Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola. E-book. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14/search?keyword=HIST%C3%93RIAS%20EM%20QUADRINHOS%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O:%20INOVANDO%20O%20CUR>. Acesso em: 15 set. 2021
- ANSELMO, Z. A. **Histórias em Quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: Introdução a Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.
- ARAUJO, A.; BATISTA, A.; OLIVEIRA, M. (org.). **Vamos pensar as mídias na escola?** Educação Física, movimento, tecnologia. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2016.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação/Maria Luiza Belloni**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BÉRVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009.
- BETTI, M. **A janela de vidro: Esporte, televisão e Educação Física**. Campinas: Papirus, 1998.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Revista Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.
- BEVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, V. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 1 jun. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 126p.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. **PNBE:** Acervos. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 set. 2021.

CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos.** São Paulo: Ática, 197.

CAMPOS, F. R. abraFANZINE: da publicação independente à sala de aula. **Txt: Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos**, [S.1.], v. 5, n. 10, p. 65-77, fev. 2009. ISSN 1809-8150. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/txt/article/view/10053>> Acesso em 12 out.2020. doi: <http://dx.doi.org/10.17851/1809-8150.510.65-77>.

CARVALHO, D. **A educação está no gibi.** Campinas: Papirus, 2006.

CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física.** 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

CEVASCO, M. E. **Dez Lições Sobre Os Estudos Culturais.** São Paulo: Boitempo, 2003.

CHAGAS, Fundação Carlos. Educação Escolar em tempos de pandemia. Disponível em <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>.

CHINEN, N. Reinterpretando Werthan. Influência de Seduction of Innocent nos estudos de quadrinhos no Brasil. *In:* JORNADA INTERNACIONAL DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ORGANIZADA PELO OBSERVATÓRIO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS DA ECA – USP, 2, 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/2asjornadas/anais/10%20-%20ARTIGO%20-%20NOBU%20CHINEN%20-%20HQ%20E%20HISTORIA.pdf>. Acesso m: 14 ago. 2020.

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

CIRNE, M. **A linguagem dos quadrinhos:** o universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Sousa. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

CIRNE, M. **Bum! A explosão criativa dos quadrinhos.** Petrópolis: Vozes, 1970.

CIRNE, M. **História e crítica dos quadrinhos brasileiros.** Rio de Janeiro: Europa; FUNARTE, 1990.

COIRO MORAES, A. L. A análise cultural: um método de procedimentos em pesquisas.

**Questões Transversais**, [S. l.], v. 4, n. 7, 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/12490>. Acesso em: 1 ago. 2021.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar em Revista** [online]. 2010, n. 3, p. 129-152. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200009>. Acesso em: 6 out. 2021. Epub 30 Nov 2010. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200009>.

COSTA, J. M. da; WIGGERS, I. PEDAGOGIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONFLUÊNCIAS À MÍDIA-EDUCAÇÃO. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 625-634, abr./jun. de 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/55536/37389>. Acesso em: 15 set. 2021

COSTA J. M.; WIGGERS I. A Mídia-Educação na escola na escola: por um ensino emancipatório em Educação Física. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/midia-educacao-na-escola-por-um-ensino-emancipatorio-em-educacao-fisica>. Acesso em: 20 maio 2020.

DAMÁSIO, A. R. O cérebro de um corpo sem mente. *In*: DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DAOLIO, J. **Cultura, educação física e futebol**. Campinas: Unicamp, 1997. DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Revista Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, 2001.

DARIDO, S. C. **Parâmetros Curriculares Nacionais mais Ensino Médio: orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2002.

DARIDO, S. C.; LAVOURA, T. N.; BOTURA, H. M. L. Educação Física escolar: conhecimentos necessários para a prática pedagógica. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 203-209, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3341>. Acesso em: 22 nov. 2020.

DARIDO, S. C. *et al.* **Práticas Corporais: Educação Física: 6º a 9º anos: manual do professor**. São Paulo: Moderna, 2018.

DINIZ, L. K. dos S. **A dança no ensino médio: material didático apoiado pelas TIC**. 2017. 360f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologia) – Unesp, Rio Claro, 2017.

EHRENBERG, M. C. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores de

educação infantil. **Pro-Posições** [online], v. 25, n.1, p. 181-198, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072014000100010&Ing=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000100010&Ing=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 jan. 2021. <http://doi.org/10.1590/S0103-73072014000100010>.

EISNER, W. **Quadrinhos e Arte Sequencial**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.  
FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos**. Brasil-Itália. Florianópolis, Cidade Futura, 2006.

FANTIN, M. A mídia na formação escolar de crianças e jovens. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 31, Natal, 2008. **Anais [...]**. Natal: Intercom, 2008.

FANTIN M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 14(1): 27-40, 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FANTIN, M. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. *In*: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. **Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, n. 28, p.27-37, jul./2007.

FERNANDES, R. **Cidade da Esperança: 50 anos de história do bairro**. Rizolete Fernandes, Paulo Laguardia. Natal: Sesc 2016.

FERREIRA, R. M. A Inclusão das Histórias em Quadrinhos na Educação Brasileira. **Traduzir-se: A parte que pondera**, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.site.feuc.br/traduzirse/index.php/traduzirse/search/authors/view?firstName=Rache%20l&middleName=Monnier&lastName=Ferreira&affiliation=&country>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FIORIN, J. L. **Introdução à Linguística**. 6. ed., 4 reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

FORMIGA, I. M. O. **A exclusão social e a educação na pós-pandemia**, v. 2, n. 2, 1º sem 2020. Brasília: UniCEUB, 2020. p. 36-38. Disponível em <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/14308>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FOSTER, H. (org.). **Vision and visibility**. Seattle: Bay Press, 1988.

FREIRE J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione; 2009.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados [online]. 2001, v. 15, n. 42, p. 259-268. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>. Acesso em: 1 ago. 2021. Epub 16 Mar 2005. ISSN 1806-9592.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação Escolar em tempos de pandemia.** São Paulo: Departamento de Pesquisas Educacionais Fundação Carlos Chagas, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 7 out. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GONÇALO, J. **A guerra dos gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos. 1933-1964.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GONÇALVES, C. Educação Física: Ler e escrever também com o corpo em movimento. *In:* NEVES, I. C. B., SOUZA, I. V., SCHÄFFER, N. O., GUEDES, P. C., E KLÜSENER, R. (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** Porto Alegre: UFRS, 2000. p. 45-62.

GONÇALVES, D. C. **Histórias em Quadrinhos como Recurso Didático para o Ensino de Física na Educação de Jovens e Adultos.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Araraguá, 2016.

GROENSTEEN, T. **História em quadrinhos: essa desconhecida arte popular.** João Pessoa: Marca de Fantasia, 2004.

HALL S. **Identidades Culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997. HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul.-dez. 1997.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual: Mudança Educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

IANNONE, L. R.; IANNONE, R. A. **O mundo das histórias em quadrinhos.** São Paulo: Moderna, 2004.

IGNÁCIO, P. **Aprendendo a consumir com Três Espiãs Demais.** 2007. 203 f.: il. Dissertação (mestrado) – Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação, Canoas, 2007.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas.** Petrópolis: Vozes, 1985.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos.** Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KALINKE, M. A. **Para não ser um professor do século passado.** Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

- KELLNER, D. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- KUNZ, E. Pedagogia crítico-emancipatória. *In*: GONZÁLES, J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário Crítico da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 316-318.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LADEIRA, F. T.; DARIDO, S. C. Educação Física e linguagem: algumas considerações iniciais. **Motriz: Revista de Educação Física**. UNESP, Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 31-39, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n1/Ladeira.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.
- LE BOULCH, J. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Tradução de Jeni Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LIMA, C. R. M. de; LIMA, J. R. T.; GÜNTHER, H. F. Competência comunicativa para problematização e aprendizagem em organizações. **P2P e inovação**, v. 5, n. 2, p. 200-219, 8 mar. 2019.
- LUYTEN, S. B. **Os pioneiros no estudo de quadrinhos no Brasil**. São Paulo: Criativo, 2013, p.49.
- MARTÍN BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001, p. 270-334.
- MATTHIESEN Q. S. et al. LINGUAGEM, CORPO E EDUCAÇÃO FÍSICA. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, ano 7, n. 2, p. 129-139, 2008. Disponível em: [https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/REMEF/Remef\\_7.2/Revisao\\_-\\_LINGUAGEM\\_\\_CORPO\\_E\\_EDUCACAO\\_FISICA.pdf](https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/REMEF/Remef_7.2/Revisao_-_LINGUAGEM__CORPO_E_EDUCACAO_FISICA.pdf). Acesso em: 20 set. 2021.
- MANSER, M. H. Verbetes “language”. *In*: **Macmillan student Macmillan student’s dictionary Macmillan student’s dictionary**. Londres: Macmillan, ’s dictionary 1990.
- MARTINS, R. Educar com imagens: múltiplos tempos de interpretação. **Boletim Arte na Escola**, n.º 45, abr. 2007.
- MATTOS, M.; NEIRA, M. **Educação Física na adolescência**. Rio de Janeiro: Phorte, 2001.
- MENDES, M. I. B. S.; NÓBREGA, T. P. Cultura de movimento: Reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a prática**, v. 12, n. 2, p. 1-10, maio/ago. 2009. Acesso em: 15 set. 2021.
- MEYER, D.; SANTOS, L. H. S.; OLIVEIRA, D. L.; WILHELMS, D. M. “Mulher sem-vergonha” e “traidor responsável”: problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/AIDS. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 51-76, maio/ago. 2004.

- MOREIRA, A. C.; FALCÃO, F. DO N.; SANTOS, K. DO N.; VIEIRA, L. A. **A importância dos jogos e brincadeiras no processo ensino aprendizagem na educação infantil**. Multivix, Cariacica. Faculdade São Geraldo, 2012.
- MOREIRA, W. W. **Educação Física uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- MOYA, A. de; **História da História em Quadrinhos**. 2. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- MOYA, A. de; OLIVEIRA, R. de. História dos quadrinhos no Brasil. In: MOYA, Á. de (org.). **Shazam!** São Paulo: Perspectiva, 1977.
- NATAL, Prefeitura Municipal do Natal. Secretaria Municipal de meio Ambiente e Urbanismo. **Bairros de Natal**. Natal: SEMURB, 2009.
- NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Coleção Ideia em Ação).
- NEPOMUCENO, L. M. S. *et al.* Fetiche da tecnologia. **CIET: EnPED**, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/630>>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. Natal: Editora da UFRN, 2000.
- NUNES, E. F. de S.; SILVA, R. C.; MOURA, C. A. P. Usos dos quadrinhos em escolas públicas: um olhar pedagógico em um universo cartunizado. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 15, n. 64, p. 231–250, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i64.8641939. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641939>. Acesso em: 3 out. 2021.
- PEREIRA, A. C. C.; ALCÂNTARA, C. S. **Histórias em Quadrinho- Interdisciplinaridade e Educação**. São Paulo: Reflexão, 2016.
- PEREIRA, R. S. **Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis/SC, 2014. 227p.
- PINTO, J. F. **Representações de educação física e esporte na ditadura militar: uma leitura a partir da revista de histórias em quadrinhos Dedinho (1969 a 1974)**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- PIRES, M. C. F. **Cultura e Política entre Zefirinos, Fradins, Graúnase Orelanas**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2016.

- RIO GRANDE DO NORTE, Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do estado do Rio Grande do Norte: ensino fundamental** [recurso eletrônico]. Secretaria da Educação e da Cultura – Dados eletrônicos. Natal: Offset, 2018. Disponível em: <https://rn.undime.org.br/>; <https://educacao.rn.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2020.
- ROCHA, A. B. Q. **Ângelo: a legitimidade de uma história escrita entre a arte e a vida**. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.
- SANTIN, S. **Educação física: Ética, estética, saúde**. Porto Alegre: EST. 1995.
- SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: UNIJUI, 1987.
- SANTIN, S. **Textos malditos**. Porto Alegre: EST Edições, 2002.
- SANTOS NETO, E. dos; SANTOS, R. E. dos. Narrativas gráficas como expressões do ser humano. In: SANTOS NETO, E.; SILVA, M. P. (org.). **Histórias em Quadrinhos e Práticas educativas: os gibis estão na escola, e agora?** São Paulo: Criativo, 2015.
- SANTOS, B. C. A.; FUZII, F. T. A Educação Física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 26, n. 1 p. 327-347 jan.-abr. 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4127/2307>. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v26n1p327-347>
- SANTOS, F.; MARCON, D.; TRENTIN, D. T. Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 3, p. 571-580, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n3/a17v18n3.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.
- SANTOS, L.; MEZZARROBA, C. As teorias progressistas da Educação Física brasileira e suas possíveis efetivações: um estudo bibliográfico. **Revista Digital Efdeportes**. Buenos Aires, a. 17, n. 172, set. 2012. Disponível em: <https://www.edfortes.com/efd172/as-teorias-progressistas-da-educacao-fisica.htm> Acesso em: 22 nov. 2020.
- SANTOS, R. E. dos *et al.* **Gibi: a revista sinônimo de quadrinhos**. São Paulo: Via Lettera, 2010.
- SÉRGIO, M. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. 2. ed. Lisboa: Compendium, 1994.
- SÉRVIO, Pablo Petit Passos. O que estudam os estudos de cultura visual? **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 196-215, maio/ago. 2014. ISSN 1983-7348. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734812393>. Acesso em: 27 set. 2021.
- SILVA, D. da. **Quadrinhos para quadrados**. Porto Alegre: Bels, 1976. p.102-10.
- SILVA, A. C. História em Quadrinhos e Leitura. **Cadernos de Educação**, v.14, n. 28, jan.-jun. 2015 51 DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v14n28p51-71>
- SOARES C. L.; TAFFAREL C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI F. L.; ESCOBAR M.

- O.; BRACHT V. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; 2009.
- SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOUZA, J. M. E. **Escola! Cuidado crianças**: o cotidiano escolar e as (im)possibilidades de educação libertadora. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. *In*: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (org.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. 2 ed. Trad. George Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p. 09-52.
- TANINO, S. **Histórias em Quadrinhos como recurso metodológico para os processos de ensinar**. 2011. 35 f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- TINÔCO, R. G. **Educação Física escolar & cinema: experimentando novas formas de ensinar esporte no ensino médio**. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- TINÔCO, R. G.; ARAÚJO, A. C. Concepção Crítico-Emancipatória e Mídia-Educação: uma interlocução possível à Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** [online]. 2020, v. 42, e2068. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.42.2020.0037>. Epub 15 Mar 2021. Acesso em: 30 jul. 2021. ISSN 2179-3255. <https://doi.org/10.1590/rbce.42.2020.0037>.
- TUFTE, B.; CHRISTENSEN, O. Mídia-Educação - entre a teoria e a prática. **Perspectiva**, v. 27, n.1, p. 97-118, 2009.
- VERGUEIRO, W. História em quadrinhos e identidade nacional: o caso 'Pererê'. **Comunicações e Artes**, São Paulo, v. 15, n.24, p. 21-26, 1990.
- VERGUEIRO, W.; SANTOS, R. E. **A história em quadrinhos no Brasil**: Análise, Evolução e Mercado. São Paulo: Editora Laços, 2011.
- VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (org.). **Quadrinhos na Educação**. São Paulo: Contexto, 2013.
- VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.
- WILSON C. *et al.* **Media and Information Literacy**: curriculum for teachers. Paris: UNESCO; 2011.



**ESTA OBRA CONVIDA O LEITOR A REPENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DE UMA ABORDAGEM CRIATIVA E CONTEMPORÂNEA, EM QUE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS SE TORNAM UMA PODEROSA FERRAMENTA PEDAGÓGICA.**

**AO INTEGRAR LUDICIDADE, LINGUAGEM VISUAL E PRODUÇÃO AUTORAL, O LIVRO DEMONSTRA COMO É POSSÍVEL TRANSFORMAR AS AULAS EM ESPAÇOS MAIS DINÂMICOS, PARTICIPATIVOS E SIGNIFICATIVOS, DESPERTANDO O INTERESSE DOS ESTUDANTES E AMPLIANDO SUAS FORMAS DE EXPRESSÃO E APRENDIZAGEM.**

**FRUTO DE UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA E FUNDAMENTADA, O TRABALHO DE ÂNGELO BEZERRA DE QUEIROZ ROCHA APRESENTA CAMINHOS INOVADORES PARA EDUCADORES QUE DESEJAM DIALOGAR COM AS NOVAS GERAÇÕES E SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS.**

**MAIS DO QUE UMA PROPOSTA METODOLÓGICA, ESTA OBRA INSPIRA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE VALORIZAM O PROTAGONISMO DISCENTE, O PENSAMENTO CRÍTICO E A CRIATIVIDADE, REAFIRMANDO O PAPEL DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO.**

