

Saberes de docentes de Educação Física acerca dos jogos eletrônicos

Implicações para a prática pedagógica na escola

Adriana da Silva Costa





UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

REITORA

Angelita Pereira de Lima

VICE-REITOR

Jesiel Freitas Carvalho

DIRETOR DA EDITORA UFV

Wilson José Flores Jr.

CONSELHO EDITORIAL

Cândido Vieira Borges Junior

Cristiana Maria Toscano

Daniela de Melo e Silva

Fábio Ferreira de Almeida

Laerte Guimarães Ferreira Junior

Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues

Marlon Jeison Salomon

Oswaldo Cascudo Matos

Wilson José Flores Jr. (Presidente)



Saberes de docentes de Educação Física acerca dos jogos eletrônicos

Implicações para a prática pedagógica na escola

Adriana da Silva Costa



© 2025, Editora UFG

Capa e Projeto gráfico

Ilíada Damasceno

Editoração eletrônica

Ilíada Damasceno

Revisão

Editora UFG

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Costa, Adriana da Silva

Saberes de docentes de educação física acerca dos jogos eletrônicos [livro eletrônico] : implicações para a prática pedagógica na escola / Adriana da Silva Costa. -- 1. ed. -- Goiânia, GO : Editora UFG, 2025. -- (Expressão acadêmica ; 1)

PDF

Bibliografia

ISBN 978-65-86636-38-3

1. Educação física 2. Educação física - Estudo e ensino 3. Esportes escolares 4. Jogos eletrônicos 5. Prática pedagógica 6. Tecnologias digitais
I. Título II. Série.

25-325409.0

CDD-371.397

Índices para catálogo sistemático:

1. Jogos eletrônicos na educação 371.397

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Editora UFG

Rodovia R2, n 3.061

Parque Tecnológico Samambaia

Câmpus Samambaia - UFG

CEP: 74690-631 - Goiânia - GO

<https://editora.ufg.br/>

E-mail: editora@ufg.br

livraria.editora@ufg.br



*Dedico este trabalho a Deus, meu
“[...] refúgio e fortaleza, socorro bem
presente nas tribulações” (Bíblia, Sal-
mo 46.1). Dedico-o também à minha
família, minha base e meu tudo!*

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão, primeiramente, a Deus, pela oportunidade. À minha mãe, que cuidou da minha casa, dos meus filhos e de mim, para que eu tivesse mais tempo para estudar. Ao meu pai, por todo apoio. Ao meu irmão e à minha irmã, por todo auxílio. Ao meu marido e aos meus filhos amados, pela companhia quando eu precisei de companhia e pela ausência quando precisei ficar sozinha para escrever. À minha família, minha melhor torcida, benção de Deus.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Ana Paula Salles da Silva, pela paciência, sem a qual eu jamais teria construído alguma coisa. Agradeço também aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dra. Flórence Rosana Faganello Gemente e Prof. Dr. Rafael Marques de Albuquerque, por suas valiosas contribuições.

Aos meus colegas de turma, pela paciência, pelo acolhimento e pela disposição em me ajudar. A todos os professores e professoras da Educação Básica e da Educação Superior que se dispuseram a participar deste estudo.

À coordenação, aos professores e aos colegas do PROEF-UFMT, que me acolheram em duas disciplinas. Gostaria de expressar minha profunda gratidão à coordenação e aos professores do PROEF-UFG.

É uma alegria imensa concluir mais esta jornada na minha vida. Foram tantas pessoas que me auxiliaram, que me acompanharam, que torceram por mim, pessoas com as quais convivi por um tempo e outras que levarei comigo para a vida. A todas, deixo minha gratidão. Este trabalho não teria sido possível sem o auxílio e colaboração de todos vocês. Muito obrigada!

Não podemos trazer as crianças de volta ao jardim secreto da infância ou encontrar a chave mágica que as manterá para sempre presas entre seus muros. As crianças estão escapando para o grande mundo adulto – um mundo de perigos e oportunidades onde as mídias eletrônicas desempenham um papel cada vez mais importante. Está acabando a era em que podíamos esperar proteger as crianças deste mundo. Precisamos ter a coragem de prepará-las para lidar com ele, compreendê-lo e nele tornar-se participantes ativas por direito próprio.

David Buckingham

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fluxograma Jogos Eletrônicos/Jogos Digitais e Educação Física	42
Figura 2 – Esboço do percurso metodológico	72
Figura 3 – Capa Produto Educacional.....	124
Gráfico 1 – Professores participantes por regiões brasileiras	90
Gráfico 2 – Rede de ensino.....	91
Gráfico 3 – Envolvimento pessoal com jogos eletrônicos	96
Gráfico 4 – Conhecimentos adquiridos com vivência dos jogos eletrônicos	97
Gráfico 5 – Recursos digitais/tecnológicos mais utilizados nas aulas de Educação Física	99
Gráfico 6 – Como os professores utilizam os recursos digitais/tecnológicos nas aulas de Educação Física	101
Gráfico 7 – Conhecimento que os professores possuem para o trabalho pedagógico com jogos eletrônicos.....	103
Gráfico 8 – Estratégias para o ensino dos JEs na Educação Física escolar.....	105
Gráfico 9 – Dificuldades relacionadas à inserção dos JEs na Educação Física escolar	107
Gráfico 10 – Avaliação do conteúdo disponibilizado através dos links	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Textos analisados sobre JEs e EF escolar	43
Quadro 2 – Trabalhos selecionados nas publicações do Conbrace/Conice	56
Quadro 3 – Potencialidades da inserção dos jogos eletrônicos na Educação Física escolar.....	57
Quadro 4 – Limites para a inserção dos jogos eletrônicos na Educação Física escolar	59
Quadro 5 – Total de publicações por base de dados	70
Quadro 6 – Produções científicas sobre JEs e formação de professores.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** Base Nacional Comum Curricular
- CAFe** Comunidade Acadêmica Federada
- Capes** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBCE** Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
- Conbrace** Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
- Conice** Congresso Internacional de Ciências do Esporte
- EF** Educação Física
- EJA** Educação de Jovens e Adultos
- GLAs** Aplicativos de Aprendizagem Gamificadas
- GTT** Grupo De Trabalho Temático
- IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- JDs** Jogos Digitais
- JEs** Jogos Eletrônicos
- LDBEN** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PNE** Plano Nacional de Educação
- ProEF** Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
- RPG/RPGs** “*Role Playing Game*” (em tradução livre, jogo de interpretação de papéis).
- TCLE** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDICs** Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

PREFÁCIO

Vivemos em um tempo em que a cultura digital atravessa todos os aspectos da vida cotidiana, impactando desde o modo como nos comunicamos até como aprendemos, nos movimentamos e nos relacionamos com o mundo. Nesse cenário, os jogos eletrônicos (JEs) – frequentemente entendidos apenas como entretenimento – emergem como fenômenos culturais complexos ainda pouco explorado no ambiente escolar. É exatamente nesse ponto de intersecção entre cultura digital, prática pedagógica e Educação Física que se inscreve este trabalho de Adriana da Silva Costa.

Ao investigar a produção acadêmica e os saberes de docentes de Educação Física da Educação Básica e do Ensino Superior sobre os JEs e suas implicações para a prática pedagógica na escola, a autora nos convida a refletir sobre um dos grandes desafios contemporâneos da educação: *como articular os repertórios culturais dos estudantes – cada vez mais mediados por tecnologias digitais – com os objetivos formativos da escola? Como fazer da Educação Física um espaço de diálogo com a cultura digital?*

O estudo aqui apresentado parte de perguntas urgentes: *quais experiências e conhecimentos os professores de Educação Física já possuem sobre JEs? Que formação é necessária para que esses professores possam atuar de maneira crítica e propositiva com esse conteúdo nas escolas?*

A essas questões, a autora responde com um percurso investigativo, que se inicia com uma revisão da produção científica brasileira sobre a intervenção com JEs na Educação Física escolar, na qual identifica avanços importantes no reconhecimento desse conteúdo como parte da cultura lúdica infantil-juvenil, mas também evidencia lacunas significativas na formação docente inicial e continuada. Em seguida, a pesquisa se debruça sobre a escuta de professores da Educação Básica, buscando conhecer suas dificuldades relativas

à intervenção pedagógica, seus saberes construídos no cotidiano escolar e as estratégias que desenvolvem, mesmo diante de limitações de infraestrutura ou formação. Na sequência, a autora dialoga com professores universitários, responsáveis pela formação de futuros docentes, com o objetivo de mapear indicações teórico-metodológicas que possam embasar uma abordagem pedagógica crítica e criativa dos JEs nas aulas de Educação Física. A partir desses conhecimentos, foi desenvolvido o produto educacional, pensado como possibilidade de formação docente para a intervenção com JEs na Educação Física escolar. Por fim, ele foi avaliado por professores da Educação Básica quanto à clareza, relevância e aplicabilidade.

O produto educacional resultante desse processo consiste em um caderno pedagógico digital intitulado *Jogos Eletrônicos: um guia para professores de Educação Física*, que reúne fundamentos teóricos, propostas de atividades, sugestões metodológicas e referências, com o objetivo de apoiar os professores na abordagem dos JEs como conteúdo da Educação Física escolar. Organizado de forma acessível e prática, o material visa ampliar o repertório docente, incentivar a reflexão crítica e criativa sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação e promover práticas pedagógicas alinhadas às experiências culturais dos estudantes.

É especialmente significativo que este estudo tenha sido realizado no âmbito de um mestrado profissional. O Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) tem como uma de suas principais missões articular a produção de conhecimento com a prática pedagógica. Nesse sentido, o produto educacional desenvolvido ao final da pesquisa – um material didático voltado à formação continuada de docentes na abordagem dos JEs em suas aulas – atende aos objetivos desse programa.

A leitura deste livro nos convida a repensar o papel das TDICs no ensino da Educação Física. Longe de serem apenas ferramentas, as TDICs, e em particular os JEs, são aqui incorporados como objeto de conhecimento, isto é, como conteúdo legítimo a ser explorado crítica e criativamente nas aulas. Essa perspectiva é respaldada pelas diretrizes da Base Nacional Comum Cur-

ricular (BNCC), que reconhece os JEs como componente da cultura, indicando a sua inserção como conteúdo da Educação Básica.

Em tempos em que a escola é desafiada a se manter significativa para as novas gerações, este livro se apresenta como uma contribuição sensível e fundamentada. Ao mesmo tempo, é também um convite à ação. Por isso, ao conhecer esta obra, convidamos você a explorar o caderno pedagógico *Jogos Eletrônicos: um guia para professores de Educação Física*, que reúne subsídios teóricos e práticos para a formação de professores e a qualificação das práticas pedagógicas.

Ana Paula Salles da Silva
Flórence Rosana Faganello Gemente

SUMÁRIO

Introdução	16
Percurso metodológico	21
Capítulo 1 – Mídia-Educação e Educação Física	26
1.1 Mídia-Educação	29
1.2 Mídia-Educação (Física)	35
Capítulo 2 – A produção científica sobre jogos eletrônicos na Educação Física escolar	39
2.1 A produção científica sobre JEs no Portal de Periódicos da Capes	40
2.1.1 Recuperação dos textos no Portal de Periódicos da Capes	40
2.1.2 O que dizem estas produções científica sobre esta temática	44
2.1.3 Algumas reflexões sobre o que dizem estas produções científicas	46
2.2 A produção científica sobre JE no Grupo de Trabalho Temático (GTT) Comunicação e Mídia do Conbrace/Conice	53
2.2.1 Recuperação dos textos nos anais do GTT Comunicação e Mídia do Conbrace/Conice	55
2.2.2 O que dizem estas produções científica sobre esta temática	57
2.2.3 Algumas reflexões sobre o que dizem estas produções científicas	61
Capítulo 3 – A produção científica sobre a formação de professores e jogos eletrônicos	66
3.1 Recuperação dos textos sobre a formação de professores.....	69
3.2 O que diz a produção científica sobre a formação de professores	74
3.2.1 Modelos de formação encontrados.....	75
3.2.2 Limitações relacionadas à formação de professores ou à ausência de formação específica	75
3.2.3 Contribuições e possibilidades relacionadas à formação de professores.....	77

3.3 Algumas reflexões sobre o que as produções científicas dizem sobre a formação de professores.....	80
Capítulo 4 – Análise dos dados	88
4.1 Percepções de professores de Educação Física da Educação Básica	89
4.1.1 Perfil dos participantes	89
4.1.2 Formação formal (acadêmica) dos participantes.....	92
4.1.3 Formação informal (experiência) dos participantes com as TDICs e os JEs	94
4.1.4 Experiência e atuação dos participantes com as TDICs e os JEs na Educação Física escolar	99
4.2 Percepções e sugestões de professores de Educação Física da Educação Superior.....	110
4.2.1 Perfil dos entrevistados.....	110
4.2.2 Conhecimentos necessário ao professor para atuar com jogos eletrônicos na Educação Física escolar.....	111
4.2.3 Avaliação da proposta da BNCC para o conteúdo de jogos eletrônicos na Educação Física.....	117
4.2.4 Sugestões de temas a serem desenvolvidos no material didático.....	121
Capítulo 5 – Produto Educacional	123
5.1 Percepções docentes sobre o produto educacional.....	124
5.2 Apresentação artística, escrita e organização do produto educacional....	125
5.3 Com relação ao conteúdo	127
5.4 Aplicabilidade na Educação Física escolar	130
Considerações finais	134
Bibliografia.....	138
APÊNDICE 1	154
APÊNDICE 2	164
APÊNDICE 3	166
APÊNDICE 4.....	167



INTRODUÇÃO

O atual currículo da Educação Física escolar, organizado e proposto pela BNCC (Brasil, 2018), contempla alguns elementos da cultura corporal que até então não estavam presentes no contexto escolar, como os JEs. Na sociedade contemporânea, os JEs, as novas tecnologias de informação e comunicação e as redes sociais estão cada vez mais presentes na vida do ser humano, principalmente entre os mais jovens. Esse contato com as mídias eletrônicas não é passivo, mas há uma interação no processo de consumo e recepção, como afirma Orofino (2005, p. 65): “e assim, por meio das trocas de saberes entre os pares, nos pátios, durante jogos e brincadeiras, nas conversas informais, as crianças e adolescentes produzem novos sentidos sobre os produtos midiáticos que consomem todos os dias”.

Ainda segundo Orofino (2005), essa recepção ativa é mediada pelo contexto sócio-histórico em que os estudantes estão inseridos. A partir de suas percepções individuais, eles dialogam sobre as mídias que consomem, selecionando-as e expondo suas opiniões. Orozco (1993 *apud* Orofino, 2005) propõe um quadro de múltiplas mediações, dentre as quais destaco a mediação individual, que considera as dimensões cognitivas e subjetivas dos próprios sujeitos, e a mediação institucional, em que se enquadra a mediação da escola. Entretanto, “[...] a escola subestima essa condição e deixa este papel social relegado ao espontaneísmo do dia a dia, sem potencializar sua condição de mediadora e sem assumir sua responsabilidade sobre isso” (Orofino, 2005, p. 65). Sendo a escola um local de mediações, “[...] precisa se abrir para o diálogo sobre o que se passa na imaginação criativa nos momentos de entretenimento das crianças e adolescentes” (Orofino, 2005, p. 46).

Há uma necessidade crescente de incorporar esses elementos ao contexto escolar, ampliando as possibilidades de contato dos estudantes com

outros conhecimentos, como afirmam Godtsfriedt e Cardoso (2021, p. 5): “os indivíduos podem ser incentivados a testar outras atividades motrizes para além daquelas vivenciadas sob o prisma cultural da tradição”. Ressaltam-se, a esse respeito, alguns estudos, como a pesquisa realizada por Gemente, Silva e Matthiesen (2021), que investiga a inserção das TDICs nas aulas de Educação Física escolar, mencionando

[...] que a inserção das TDIC's nas aulas de Educação Física é inevitável e necessária. Inevitável devido à grande influência que ela exerce no modo de viver da sociedade contemporânea e necessária, pois a Educação Física escolar não pode ficar alheia às transformações da cultura corporal e da sociedade originadas pelos avanços tecnológicos (Gemente; Silva; Matthiesen, 2021, p. 573).

Em complemento, os estudos de Azevedo, Pires e Silva (2007) apontam que os JEs podem ser utilizados como proposta metodológica, inserindo no currículo atividades que os jovens gostam, aproveitando o seu potencial educativo, em vez de permanecerem distantes da sua realidade.

A estrutura curricular apresentada pela nova BNCC (Brasil, 2018) insere os JEs como objeto de conhecimento do componente curricular Educação Física, apresentando duas habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes:

(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.

(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos (Brasil, 2018, p. 233).

Essa situação impôs uma demanda ao professor com relação à sua formação pedagógica: a atualização das práticas metodológicas, uma vez que esses elementos da cultura corporal não estavam presentes nos currículos dos cursos superiores de Educação Física, principalmente para quem se formou há mais de dez anos.

Entretanto, a hipótese sugerida neste estudo supõe que os saberes e experiências docentes sobre JEs determinam como esse objeto de conheci-

mento será desenvolvido no contexto escolar. Quando as formações inicial e continuada contemplam os conhecimentos referentes aos JEs, às TDICs ou aos processos de mediação e o docente possui contato ou experiência com o objeto de conhecimento em questão, melhor se torna sua prática pedagógica. Quando esses elementos estão ausentes da sua formação, mais dificuldade o docente apresenta ao desenvolver esse conteúdo. Além da questão da formação, existem outros desafios relacionados ao uso das TDICs na escola, como

[...] a precária formação dos professores de Educação Física para o uso das TDICs, o conflito entre aulas teóricas e práticas, a infraestrutura das escolas e as condições do trabalho docente são os principais desafios que precisam ser superados para que a inserção das TDICs possa acontecer de maneira crítica, criativa e ética. Esses desafios indicam a necessidade de políticas públicas direcionadas à inserção das TDICs nas escolas e articuladas com ações de formação de professores (Gemente; Silva; Matthiesen, 2021, p. 573).

Apesar da crescente produção científica sobre o tema, fazem-se necessários mais estudos e pesquisas para melhor estruturar as propostas de ensino que aproveitem as possibilidades educativas desse objeto de conhecimento – principalmente quando se trata da vivência pedagógica dos JEs utilizando as TDICs, nas aulas de Educação Física escolar. Isso se deve ao fato de que o trabalho com os JEs e as TDICs no ambiente escolar não é uma tarefa fácil; requer que o professor possua conhecimento e habilidades necessárias para realizar essa mediação no contexto escolar:

[...] o que nós precisamos, enquanto educadores críticos é assumir a responsabilidade institucional da escola nestas mediações, isto é, intensificando as possibilidades de ressemantização, diálogo, debate e resposta sobre o que os alunos e alunas recebem na mídia nossa de todo dia. E, ao propor modos de resposta, estar assumindo o seu papel na produção de conhecimento sobre a mediação tecnológica (Orofino, 2005, p. 66).

Além do interesse dos estudantes e a disposição do professor, estudos apontam a necessidade de “[...] criação de políticas públicas direcionadas à melhoria da infraestrutura das escolas e do trabalho docente, para que novas

propostas de trabalho não sejam prejudicadas” (Gemente; Silva; Matthiesen, 2021, p. 578). Frente a isso, este estudo fez-se importante e necessária, uma vez que buscou conhecer esse cenário e vir ao encontro das necessidades com relação aos conhecimentos que o docente precisa possuir para que tenha condições de desenvolver um trabalho pedagógico com esses elementos da cultura corporal – neste caso específico, os JEs.

A motivação para investigar os JEs no contexto da Educação Física escolar surgiu da inquietação durante minha própria prática pedagógica com relação à falta de saberes e experiências com JEs, no anseio por propor uma metodologia que fosse significativa e relevante para os estudantes, possibilitando o desenvolvimento das habilidades propostas pela BNCC (2018). Assim, dessa inquietação derivam as seguintes questões: *Quais são os saberes e experiências de professores de Educação Física sobre JEs na escola? E quais saberes são necessários a esses docentes para trabalhar com JEs na Educação Física escolar?*

Neste livro, busco analisar os saberes e experiências de professores de Educação Física sobre JEs. Mais especificamente, pretendo: identificar e analisar as experiências docentes referentes ao uso de TDICs no seu cotidiano e na escola; identificar e analisar as experiências sobre JEs de professores de Educação Física; identificar e analisar as principais dificuldades de professores de Educação Física para o ensino de JEs em suas aulas na escola; identificar e analisar as estratégias utilizadas por professores de Educação Física para o ensino de JEs em suas aulas na escola; analisar as indicações de professores de Educação Física autores de artigos científicos sobre JEs e Educação Física acerca do que deveriam saber e experienciar os professores para ensinar JEs em aulas de Educação Física na escola; apresentar o material didático elaborado como produto educacional da pesquisa, que poderá auxiliar professores de Educação Física que tenham pouca experiência e pouco conhecimento com JEs no ensino desse conteúdo em suas aulas; e, por fim, analisar a percepção de professores de Educação Física sobre a utilidade do material didático desenvolvido.

Para isso, esta obra foi organizada em cinco capítulos. O percurso metodológico desta pesquisa encontra-se integrado à introdução, com o objetivo de apresentar, de forma articulada, os caminhos adotados para o desenvolvimento do estudo. No primeiro capítulo, a necessidade de uma educação midiática é demonstrada, uma vez que as mídias e as tecnologias estão presentes no mundo contemporâneo, influenciando a vida em sociedade, seja através da cultura, da economia ou da educação. Apresenta, ainda, o conceito da mídia-educação, trazendo uma reflexão sobre a importância desse elemento na formação dos professores e como conteúdo curricular da escola. Apresenta também uma reflexão sobre o conceito de mídia-educação (física), ou seja, como se dá a relação da mídia-educação com a Educação Física, no caso deste estudo, considerado o contexto escolar da Educação Básica.

No segundo capítulo, são demonstradas duas revisões sistemáticas sobre JEs e Educação Física escolar, uma revisão realizada nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) e do Congresso Internacional de Ciências do Esporte (Conice), e outra realizada no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Ambas as revisões tiveram por propósito buscar informações em bases científicas sobre as potencialidades e as limitações em relação à inserção dos JEs no contexto da Educação Física escolar.

No terceiro capítulo, a questão sobre os JEs e a formação de professores a partir de uma revisão sistemática é trazida à tona, englobando publicações de três bases de dados: Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Capes e a base de dados *Web of Science*. O objetivo principal desse capítulo é identificar as contribuições da formação docente e as limitações nos processos formativos inicial e continuado para o trabalho com os JEs e na Educação Física escolar. No quarto capítulo, é apresentada a análise dos dados coletados nesta pesquisa. A partir desses dados, foi desenvolvido um produto educacional – um material didático sobre JEs que poderá ser utilizado por professores de Educação Física para a elaboração de suas aulas. Esse material didático foi desenvolvido com base nas demandas que os professores de Educação Física

apresentaram e que foram identificadas a partir das análises dos questionários e entrevistas realizadas. No quinto capítulo, é apresentado o resultado da avaliação desse produto educacional, realizada pelos professores pesquisadores, seguido pelas conclusões e considerações finais da pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2001, p. 22), o estudo de “[...] abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas”. A primeira parte desta obra se concentra em uma análise bibliográfica sobre os JEs na Educação Física escolar, pois,

[...] se quisermos, portanto, trilhar a carreira de pesquisador, temos de nos aprofundar nas obras dos diferentes autores que trabalham os temas que nos preocupam, inclusive dos que trazem proposições com as quais ideologicamente não concordamos (Minayo, 2001, p. 19).

Inicialmente, o estudo partiu da análise das produções científicas brasileiras sobre os JEs, Educação Física escolar e formação de professores, ampliando posteriormente a pesquisa para além de nossas fronteiras territoriais, através de bases de dados diversas (Google Acadêmico e Portal de Periódicos da Capes), constituindo-se em uma revisão bibliográfica.

Nesse tipo de estudo, segundo Köche (2011), deve ser realizado um levantamento abrangente do conhecimento existente no campo, por meio do qual as teorias geradas são identificadas e submetidas à análise, tornando-se possível avaliar sua eficácia em auxiliar na compreensão ou elucidação do problema sob pesquisa. Conseqüentemente, o objetivo do estudo bibliográfica é compreender e examinar as principais contribuições teóricas existentes relativas a um assunto ou questão específica, tornando-a um instrumento indispensável para qualquer forma de pesquisa.

Em seguida, foi realizada uma pesquisa com dois grupos de professores de Educação Física, organizados com a finalidade de atender aos objetivos do

estudo, sendo o primeiro grupo composto por docentes da Educação Básica. Considerando que a intenção era identificar e analisar os saberes e as dificuldades dos professores com relação ao trabalho pedagógico com os JEs na escola, era necessário que estivessem atuando ou tivessem atuado na Educação Física escolar. A finalidade desta pesquisa foi, a partir das informações obtidas, elaborar um material didático adequado às demandas da realidade escolar.

Esses professores foram abordados através de redes de grupos de docentes, como grupos de WhatsApp, Telegram e outras redes sociais, independentemente da instituição ou local de trabalho. Os critérios de inclusão são: a) ser professor da Educação Básica; b) estar atuando ou ter atuado no Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano) nos últimos cinco anos. Como critérios de exclusão, considerou-se: a) não ter atuado no Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano) nos últimos cinco anos.

Para a coleta de dados com esse grupo, foi utilizado um questionário¹ contendo questões abertas e fechadas (Apêndice 1 – Questionário 1), aplicado por meio digital, utilizando a ferramenta *Google Forms*. Segundo Gil (2008), o questionário é uma técnica de pesquisa em que um conjunto de questões é enviado aos participantes, e as respostas a essas questões fornecem os dados necessários para o desenvolvimento do estudo, sendo esse tipo de instrumento de coleta de dados muito utilizado em pesquisas educacionais com um número grande de participantes. O tempo estimado para que os participantes respondessem ao Questionário 1 variava entre quinze e vinte minutos, e sua aplicação ocorreu ao longo de seis meses, de março a agosto de 2023. O questionário foi enviado a professores de todos o país, e obtivemos um total de cem respostas.

Na primeira sessão, os participantes foram apresentados ao termo de consentimento; porém, dois deles não consentiram com a utilização dos dados e, portanto, esses questionários foram excluídos. Dentre os 98 questionários válidos, identificaram-se quatro respostas duplicadas, que também foram excluídas. Restaram 94 questionários válidos, aos quais foram aplicados

1 Questionário baseado em Costa (2017).

os critérios de inclusão e exclusão. Após aplicados esses critérios, identificou-se que 27 professores não atuam ou não atuaram nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica nos últimos cinco anos. Por essa razão, esses questionários também foram excluídos do estudo. Ao todo, 67 questionários foram utilizados como base de dados para esta pesquisa.

O segundo grupo de participantes foi composto por professores de Educação Física, docentes da Educação Superior, autores de artigos e pesquisadores sobre a relação entre os JEs e a escola. A intenção com esse grupo foi identificar e analisar o que pesquisadores da temática consideram como saberes necessários ao trabalho pedagógico com os JEs na escola. Os professores desse grupo foram contactados através dos seus e-mails, disponíveis nos artigos científicos publicados. Foi realizada uma busca na base de dados da Plataforma Lattes, para analisar os currículos dos professores e encontrar aqueles que se adequavam aos critérios da pesquisa. Diversos professores foram contactados, mas apenas três desses professores retornaram com disponibilidade para a entrevista.

Para esse grupo, os critérios de inclusão foram: a) ser autor de artigos científicos acerca da temática *jogos eletrônicos e Educação Física*; b) ter artigos publicados em revistas avaliadas no Qualis da Capes; c) ter titulação mínima de mestre ou doutor. Como critério de exclusão, considerou-se não ter publicado na temática nos últimos dez anos.

Os professores do segundo grupo que aceitaram fazer parte do estudo receberam um link por e-mail para responder a um questionário (Apêndice 2 – Questionário 2), com perguntas abertas e fechadas, aplicado por meio digital utilizando a ferramenta *Google Forms*. Com esse grupo, também foi realizada uma entrevista semiestruturada. Para tal entrevista, o pesquisador seguiu o roteiro apresentado (Apêndice 3). Estimou-se um período de 30 a 50 minutos para a realização das entrevistas, que foram realizadas em ambiente virtual, via plataforma *Google Meet*, sendo gravada e depois transcrita.

No segundo grupo, o questionário teve a intenção de identificar aspectos relativos ao perfil acadêmico e cultural dos participantes, enquanto a entrevista semiestruturada buscou verificar as indicações do grupo sobre os sa-

beres necessários para atuar com JEs na Educação Física escolar. A entrevista pode ser definida como

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à pesquisa. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2008, p. 109).

O tipo semiestruturado de entrevista selecionada para a pesquisa possibilita ao pesquisador maior flexibilidade durante a coleta de dados, pois “tal instrumento permite correções, esclarecimentos, e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção de informações desejadas” (Lüdke; André, 1986, p. 34).

A partir das informações coletadas com os grupos de professores pesquisados, foi elaborado um material didático, no formato de *e-book*, para que professores de Educação Física possam se familiarizar com os JEs e, a partir desse material, pensar estratégias para o uso dos JEs enquanto conteúdo da Educação Física escolar. Esse material didático foi avaliado, por meio de questionário, por professores de Educação Física pertencentes ao Grupo 1 do estudo.

A escolha por professores do Grupo 1 se justifica por estes atuarem diretamente com estudantes da Educação Básica e porque o material didático foi desenvolvido considerando as dificuldades desse público-alvo no trato pedagógico com o conteúdo dos JEs.

A seleção desses professores para essa etapa contou com os seguintes critérios de inclusão: a) o interesse demonstrado no questionário inicial em conhecer o material didático; b) apresentar dificuldade com o trabalho com JEs na escola; c) disponibilidade para responder a um segundo questionário (Apêndice 4 – Questionário 3), que também foi aplicado por meio eletrônico, via *Google Forms*.

O questionário² aplicado a esses professores selecionados teve a finalidade de avaliar o material didático desenvolvido. O questionário, juntamente com

2 Baseado em Leite (2018).

o produto educacional, em formato de livro digital, foi enviado aos participantes da pesquisa por meio de redes sociais, como WhatsApp, e/ou por e-mail.

O segundo questionário foi encaminhado para 63 dos 67 professores integrantes do Grupo 1 que atendiam aos critérios de inclusão para esse momento. O tempo de retorno das respostas foi de dois meses, para que os professores pudessem ter contato com o material e responder ao questionário. Entretanto, obtivemos um retorno de apenas vinte desses professores.

Nesta obra, para a análise dos dados da pesquisa, seguiremos a proposta de Análise de Conteúdo, segundo Minayo (2001), através da qual poderemos encontrar respostas para as questões formuladas e confirmar ou não as hipóteses apresentadas. A Análise de Conteúdo envolve três fases: a) pré-análise do material coletado, onde os dados são organizados e é realizada uma sistematização das unidades de registro; b) exploração do material, que envolve a categorização; e c) tratamento dos resultados, no qual são atribuídos significados aos dados, sendo realizadas inferências e interpretações em conjunto com a literatura científica (Minayo, 2001).

Esta pesquisa não se trata de um procedimento invasivo, sendo mínimos os riscos envolvidos neste estudo, tais como o cansaço para responder aos questionários, o constrangimento e os riscos emocionais, como o receio de ser exposto. Para minimizar os riscos, os participantes da pesquisa terão suas identidades resguardadas em sigilo, sendo usados pseudônimos, assegurando a privacidade e o anonimato.

As informações oriundas desta pesquisa serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Comprometendo-se com o máximo de benefícios, a partir dos dados obtidos neste estudo, foi elaborado um material didático para que professores de Educação Física possam se familiarizar com os JEs e pensar estratégias para o uso desses jogos enquanto conteúdo da Educação Física escolar. Todos os participantes que aceitaram fazer parte da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

CAPÍTULO 1

Mídia-Educação e Educação Física



No mundo contemporâneo, a tecnologia tem contribuído significativamente para o processo de globalização das informações, do comércio, da cultura, entre outros. Atualmente, as pessoas podem se conectar, comercializar, conversar, produzir conteúdo e compartilhá-lo com diversas pessoas e em diversos lugares do mundo sem sair de casa. Os avançados aparelhos tecnológicos e a internet nos permitem essa interação; muito se fala em cultura digital. Isso provocou mudanças significativas na sociedade, tornando “a mídia uma dimensão central na vida contemporânea da cultura, da política, da economia e das relações pessoais” (Buckingham, 2022, p. 17).

Percebe-se, então, a atual e crescente necessidade de uma educação midiática; porém, “a mídia-educação – o ensino sobre as mídias – permanece em geral à margem da escolarização formal” (Buckingham, 2007, p. 293). Um dos fatores que levam a isso é a ausência de formação específica dos professores para o trabalho pedagógico com as mídias e as TDICs. Nesse sentido, são abordadas neste capítulo questões referentes à perspectiva da mídia-educação e da mídia-educação (Física) como possibilidades para uma intervenção pedagógica na Educação Física escolar.

Nesse mundo digital (cultural), Prensky (2001) apresenta duas gerações: os *nativos digitais*, aqueles que, desde crianças, já têm contato com as TDICs, como computadores, videogames e internet; e os *imigrantes digitais*, aqueles que não nasceram no mundo digital, mas que se apropriaram dessas tecnologias.

Embora, Prensky (2012), apresente um novo termo, *sabedoria digital*, alegando que nativos digitais são todos os professores e estudantes que nasceram no século XXI, e que, nesse futuro que já vivemos, o que se precisa ponderar é como usar as tecnologias do nosso tempo para nos tornarmos pessoas melhores e mais sábias, algumas reflexões se fazem necessárias. Apesar de os nativos digitais terem uma vivência maior com as tecnologias, Cruz Junior (2018) traz à tona uma discussão interessante a esse respeito, ao argumentar que a maioria dos jovens não produz ou promove usos necessariamente inovadores e criativos, apenas utiliza as mídias para se comunicar ou para trocar informações de modo trivial.

O autor menciona que os jovens são muito menos fluentes e alfabetizados tecnologicamente do que se imagina. Apesar de serem *nativos digitais*, esses jovens nem sempre possuem as habilidades para lidar com essas mídias de forma crítica e reflexiva. Eles têm dificuldade em promover usos competentes de ferramentas de pesquisa, por exemplo, e sua atuação se concentra muito mais na dimensão do consumo, o que demonstra que os jovens de imaginação empoderada ainda são uma minoria.

A crítica de Cruz Junior (2018) faz sentido porque, segundo Silva (2012), a ideia de nativos digitais homogeneiza essa geração emergente ao ignorar as disparidades decorrentes da qualidade do acesso, dos fatores socioeconômicos, da formação educacional, das distinções culturais e das questões de gênero, além de considerar que pessoas nascidas antes da década de 1970 não tiveram oportunidade de desenvolver essas habilidades ou falharam em cultivar essas proficiências. Silva (2012) ressalta, ainda, que fatores simbólicos, culturais e econômicos alternativos interferem significativamente nesse processo.

A constituição do capital digital pode se dar neste sentido independente de se ter nascido antes ou depois da década de 70, pois está intimamente ligada às condições objetivas de existência. De fato, muitas pessoas que nasceram antes da década de 70 podem ter tido acesso a uma formação digital que lhe permitisse operar neste campo, assim como muitas pessoas nascidas após a década de 70 podem não ter desenvolvido, por diferentes razões, competências próprias do capital digital (Silva, 2012, p. 129).

Diante desse cenário, faz-se cada vez mais necessária uma “alfabetização midiática como meio de maximizar os benefícios e ao mesmo tempo lidar com alguns dos problemas suscitados por elas” (Buckingham, 2022, p. 17). A alfabetização midiática não se restringe somente à capacidade de utilizar as tecnologias para comunicação ou uso pessoal, mas refere-se ao entendimento crítico e complexo de como a mídia funciona, como é produzida e utilizada, como representa o mundo e como se dá esse processo de interação e comunicação (Buckingham, 2022). Esse autor ainda argumenta que as pessoas

precisam se tornar mais autônomas, competentes e mais críticas com relação ao uso das mídias, e que a educação midiática pode contribuir para isso.

Entretanto, o autor chama a atenção para o fato de que a abordagem da educação para as mídias não deve estar relacionada apenas às abordagens defensionistas e protecionistas, nas quais as crianças seriam ensinadas a se autoprotegerem ou se autorregular com relação ao uso das mídias. Buckingham (2022), argumenta que essa visão pode representar a transferência das responsabilidades de regulamentação midiática por parte do governo para o indivíduo, ou seja, alfabetizar o indivíduo ou prepará-lo para o uso das mídias, segundo esse autor, pode ser visto como uma *jogada democrática*, em que o indivíduo assume a responsabilidade por enfrentar os desafios do ambiente mediático desonerando o governo de regulamentar esse ambiente. Nesse sentido, percebemos que essa é uma via de mão dupla, em que é importante tanto ter um Estado que assuma sua responsabilidade quanto à regulamentação midiática quanto um movimento educacional mais amplo que tenha como premissa uma educação emancipatória que considere a cultura digital. Ademais, é importante destacar a “função intersticial cumprida pelas indústrias culturais, as quais são entendidas como vetores estratégicos a serviço da reprodução da lógica capitalista” (Cruz Junior, 2018, p. 845).

1.1 MÍDIA-EDUCAÇÃO

Para início de jogo, precisamos compreender, à luz da literatura científica, o que seria essa tal de mídia-educação e o que seriam os multiletramentos. Segundo Belloni (2009), a educação para a mídia é um requisito essencial para a educação para a cidadania, servindo como um mecanismo para ampliar as oportunidades educacionais e fornecer acesso ao conhecimento para corrigir as desigualdades sociais. Os objetivos da educação midiática estão centrados em promover o desenvolvimento de usuários ativos, críticos e criativos. Em sua trajetória histórica no Brasil, a mídia-educação é concebida não apenas como ideia, mas como movimento social (Belloni, 2009).

Mas o que seria mídia-educação? Não temos um conceito único e invariável de mídia- educação. Belloni (2012) apresenta a evolução histórica do conceito de mídia-educação, conceito esse que vai se modificando, se aperfeiçoando de acordo com a evolução das TDICs, da interação e inserção dessas tecnologias e das mídias com a forma de organização da sociedade. Nesse movimento dialético, o conceito de mídia-educação vai ao encontro das necessidades de cada momento. Uma perspectiva de mídia-educação é apresentada por Fantin (2011):

[...] 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. E 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 (Fantin, 2011, p. 29, grifo do autor).

Para Buckingham (2003), o termo *alfabetização midiática* refere-se aos conhecimentos, competências e habilidades essenciais necessários para compreender e utilizar a mídia. Por outro lado, *educação midiática* é uma expressão que engloba uma abordagem mais complexa, que inclui não apenas uma análise textual rigorosa, mas também uma compreensão mais profunda dos contextos sociais, econômicos e históricos nos quais os textos são fabricados, divulgados e utilizados pelo público. Em essência, a alfabetização midiática constitui uma parte da mídia-educação.

Nesse sentido, a mídia-educação não possui um significado ou abordagem única e definitiva, mas se encontra em processo de construção e evolução, tal como as ciências, as tecnologias e a sociedade. Falar sobre mídia-educação é algo bem complexo, a começar pelas denominações que são utilizadas, como alfabetização midiática, educação midiática, entre outros.

A mídia-educação se assemelha ao processo de alfabetização das crianças na linguagem materna do seu país. Na alfabetização, as crianças aprendem a ler e escrever – inicialmente sílabas, depois formam palavras e textos.

Mas o fato de saber ler e escrever não é suficiente para que se tornem cidadãos ativos, críticos e conscientes. Para isso, elas também precisam saber interpretar e compreender não apenas o que está nos livros, mas as relações que as cercam, sejam elas sociais, políticas e culturais. A mídia-educação segue nesse mesmo sentido, pois não se constitui apenas em ensinar a lidar com as mídias e tecnologias de modo instrumental, mas em compreender as linguagens midiáticas, saber analisar criticamente os discursos e como se dão as relações políticas, sociais e culturais permeadas pelas mídias.

Rivoltella (2012) menciona que a escola seria o espaço natural para trabalhar com a mídia-educação; porém, deixa claro que a escola sozinha não dá conta de todas as possibilidades de formação em mídia-educação, pois considera a educação extraescolar. O autor apresenta três dimensões da mídia-educação: como uma educação que é *com*, *para* e *através* das mídias. Tendo-se em vista que a educação com a mídia seria o uso da mídia como ferramenta pedagógica do professor, a educação para a mídia seria a apropriação crítica sobre os conteúdos e as mensagens contidos e apresentados por essas mídias; e a educação através da mídia está relacionada à capacidade de produção na escola (Rivoltella, 2012).

Essas dimensões têm sido pensadas no cenário educacional por diferentes autores e, assim como o conceito de mídia-educação, vão se aprimorando, sendo entendidas e explicadas considerando diversos aspectos por diferentes pesquisadores do tema. Sendo assim, essas dimensões também podem ser entendidas sob os seguintes aspectos:

- a) educar para a mídia – compreendendo-a como objeto de estudo e temática de reflexão das práticas educativas; desvelar e esclarecer suas formas de organização e linguagens/narrativas, para a apreciação e utilização crítica; b) educar com a mídia – utilizar a mídia como ferramenta pedagógica no processo de ensino aprendizagem, isto quer dizer, o seu uso instrumental; destaca-se a contribuição dos recursos tecnológicos/midiáticos para organização do trabalho pedagógico, e para tanto, é preciso incluí-los nas aulas, lutando pela democratização do acesso e modernização da educação; c) educar através da mídia – refere-se à produção de mídia no contexto educativo, como forma de sistematização de conhecimentos, utilização de novas linguagens (especialmente a digital), e apropriação dos pro-

cessos de produção de informação/comunicação (Pires; Lazzaroti Filho; Lisboa, 2012, p. 58).

Entretanto, ainda segundo Pires, Lazarotti Filho e Lisboa (2012), para uma educação midiática completa, é necessário que essas dimensões estejam articuladas; é preciso fazer uma leitura crítica tanto sobre o processo de produção como as representações e significados construídos, e fazer isso produzindo conteúdos e novas linguagens, utilizando as mídias. Não basta apenas utilizar a mídia como ferramenta pedagógica nas aulas e dizer que estamos trabalhando com mídia-educação; é preciso articular o estudo da mídia tanto como ferramenta quanto como objeto de estudo.

Uma questão a ser observada com relação ao trabalho com as mídias na escola é a questão dos direitos das crianças. Por mais que os órgãos governamentais tenham estabelecido leis de direitos ou que incentivem o acesso dessas crianças à cultura das mídias do seu cotidiano, o autor reitera que “[...] os direitos de participação não podem simplesmente ser conferido às crianças se quisermos que elas desenvolvam as habilidades de exercitar tais direitos elas precisarão ser equipadas para fazê-lo” (Buckingham, 2007, p. 285).

Buckingham (2007), apresenta quatro direitos fundamentais das crianças com relação às mídias: proteção, provisão, participação e educação. Sobre proteção, o autor menciona que as crianças precisam ser instruídas para se protegerem na internet e a tomar cuidado com as informações que recebem e que repassam. Nesse caso, além da instrução das crianças, é preciso de leis e regulamentação.

Em relação ao direito da provisão, Buckingham (2007) diz que é preciso que haja oferta de materiais específicos e planejados para cada público – aqui, podemos acrescentar também o acesso às tecnologias de forma democrática, nem que isso se dê apenas no ambiente educacional. O autor menciona que o direito à participação se refere a ter oportunidade na produção das mídias e na formulação de políticas de mídias.

Por fim, Buckingham (2007) apresenta o direito à educação, na defesa de que é preciso que as instituições educacionais tenham um currículo que vise

à formação dos jovens para que estes se envolvam ativamente e criticamente na cultura das mídias que os cercam. Diante desses direitos, percebemos a importância de se trabalhar as mídias e as TDICs na escola, considerando as três dimensões da mídia-educação, para que se possa ter a esperança de garantir tais direitos de forma concreta e objetiva às crianças, adolescentes e jovens. Fantin (2023) afirma que mídia-educação entra na perspectiva de lidar pedagogicamente com as mídias, e menciona a importância da alfabetização para as mídias.

O cenário de habilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais, transposto para a educação, fez florescer nas últimas décadas uma série de propostas de alfabetização/letramento que evidenciam a urgência de se pensar tanto em novos conteúdos quanto em outros modos de ensinar e aprender relacionando-se com as mídias e tecnologias digitais (Pereira, 2014, p. 47).

Essas propostas são conhecidas como multiletramento ou *multiliteracies*, e precisam ser pensadas também no âmbito da Educação Física. O termo multiletramentos (*multiliteracies*), conforme aponta Pereira (2014), surgiu a partir das discussões do *New London Group*, em 1994, como parte de um movimento internacional.

Multiletramentos, segundo Pereira (2014), se insere no movimento internacional que busca reestruturar o campo da alfabetização, evidenciando a urgência de se pensar tanto em novos conteúdos quanto em outros modos de ensinar e aprender relacionando-se com as mídias e tecnologias digitais. Em complemento, conforme Cruz Junior (2021, p. 326): “[...] a pedagogia dos multiletramentos visa estabelecer um modelo educacional com maior abertura a criatividade, a inovação e ao empoderamento dos aprendizes”.

Tradicionalmente restrito à aquisição de habilidades instrumentais para apropriação e expressão do signo verbal escrito. Reivindica-se nesse movimento que, no âmbito da educação, as linguagens – multimodais (sons, escritas, texturas, imagens, movimentos corporais) e expressas em diferentes meios (do gesto à internet) – sejam consideradas criticamente como práticas situadas em contextos sociais, culturais e históricos (Pereira, 2014, p. 45).

As linguagens midiáticas não se restringem apenas às palavras escritas e à leitura de textos, como definidas na linguagem formal, mas engloba outros diversos tipos de escrita e leitura, diversas representações simbólicas, incluindo sons, imagens, movimentos e linguagem verbal e não-verbal. Com isso, complexificam-se e enriquecem-se os cenários das diferentes linguagens já existentes, como, por exemplo, as linguagens cinestésica e a artística.

Ainda segundo Pereira (2014), os multiletramentos se organizam sob a forma da Aprendizagem pelo Design (*Learning by Design*), enquanto os letramentos tradicionais se baseiam na repetição e na instrução unilateral, tendo o professor como detentor do conhecimento. Nesse sentido, o aprendizado pelo design “considera a criatividade, a inovação, o dinamismo e a divergência como elementos indispensáveis para que os estudantes construam seus próprios sentidos e representações” (Pereira, 2014, p. 94). Cruz Junior (2021) afirma, ainda, que o *design* consiste num processo de significação do indivíduo para ele mesmo ou com os outros, como ler, ouvir, ver, escrever, falar e criar. Segundo o autor, a pedagogia dos multiletramentos se concentra em três dimensões do design:

- 1) Designs disponíveis – o contato com recursos à disposição da produção de significado e que normalmente se manifestam na forma de culturas, contextos, padrões e convenções que modelam diferentes sistemas formais de signos;
- 2) Desenhando – o trabalho realizado com/sobre os designs disponíveis para representar o mundo para si e/ou para outros;
- 3) O redesenhado – o mundo transformado por intermédio da criação de novos designs disponíveis e/ou da mudança do próprio agente produtor de significados por meio do ato criativo (Cruz Junior, 2021, p. 326).

Essas dimensões do design se assemelham às três dimensões da mídia-educação, podendo ser apropriadas e articuladas pela Educação Física em sua função pedagógica na escola, cujo principal objeto de estudo é a cultura corporal, proposta apresentada por Soares *et al.* (1992, p. 29): “na perspectiva da [...] cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola”.

Nesse sentido, os movimentos são as linguagens, que são atravessadas pela cultura digital e possuem um sentido e um significado tanto na esfera do consumo como na esfera da produção; é preciso permitir que os estudantes se apropriem desses *designs* disponíveis para que possam desenhar e redesenhar todas as possibilidades dessas linguagens, dessa cultura corporal.

1.2 MÍDIA-EDUCAÇÃO (FÍSICA)

No que se refere à Educação Física, podemos falar da mídia-educação (física), que compreende as relações entre a cultura midiática e a cultura de movimento. Ela tem o objetivo de capacitar os estudantes para lidarem de forma crítica e autônoma, na cultura permeada pelas TDICs (Pires; Lazarotti Filho; Lisboa, 2012), embora ainda em construção, com questões referentes à mídia-educação (física), que tem se desenvolvido através de estudos e pesquisas, com o objetivo de mapear um caminho sobre a relação entre mídias, TDICs e Educação Física.

A relação entre mídia-educação e a Educação Física escolar tem sido objeto de crescente interesse, especialmente em um mundo cada vez mais permeado pela tecnologia e pelas mídias digitais. A mídia desempenha um papel significativo na vida dos jovens, influenciando seus comportamentos, valores e atitudes em relação à saúde, à atividade física e ao bem-estar. Nesse contexto, é fundamental que a Educação Física escolar adote uma abordagem integradora com a mídia, utilizando-a de forma consciente e reflexiva para promover uma formação integral dos estudantes.

Ao pensar nessa abordagem integradora, nos remetemos aos “quatro C” da mídia-educação: cultura, crítica, criação/criatividade e cidadania, apresentados por Fantin (2011). Caso a Educação Física os contemplasse em sua práxis, poderíamos pensar em uma mídia- educação (física) mais abrangente. Martins (2023) apresenta uma descrição do que consiste cada um dos “C”:

Cultura (que se configura na ampliação e possibilidades de diversos repertórios culturais); Crítica (definida aqui como capacidade de

análise, reflexão e avaliação); Criação (que se refere à capacidade criativa de expressão, de comunicação e de construção de conhecimentos); e por último, Fantin acrescentou a palavra Cidadania (que se refere aos direitos e deveres civis relacionados ao campo social, político e cultural) (Martins, 2023, p. 40).

Seguindo essa lógica, a mídia-educação (física), ao abordar o *primeiro C*, deveria ser capaz de proporcionar aos estudantes uma ampla experiência relacionando as mídias aos conteúdos referentes à cultura corporal de forma contextualizada. Não podemos negar a presença das mídias em todos os setores da sociedade; portanto, ao trabalhar com as mídias na escola, democratizaremos o acesso ao conhecimento (Martins, 2023). Nesse sentido, as mídias podem oportunizar aos estudantes um encontro com conhecimentos diversos, ampliando seu repertório cultural. Ao começar esse trabalho pedagógico “[...] com o conhecimento atual dos estudantes e com sua própria experiência direta tem mais chances de se mostrar muito mais envolvente e eficaz” (Buckingham, 2022).

Ao pensarmos na abordagem do *segundo C*, precisamos considerar “[...] que a maior parte daquilo que as crianças consomem vem da cultura das mídias, a escola deve propiciar a discussão sobre a qualidade e sobre o que essas produções significam na sociedade contemporânea” (Lourenço, 2023, p. 27). Nesse sentido, é essencial incentivar oportunidades para os estudantes analisarem o discurso da mídia sobre nossa cultura corporal, com o objetivo de compreender os significados atuais e permitir que os estudantes pensem profundamente e comuniquem seus pensamentos de maneira crítica e inovadora sobre a conexão entre mídia e cultura corporal no ambiente educacional (Soares, 2020).

A mídia-educação (física), ao abordar o *terceiro C*, deve considerar a capacidade criativa dos estudantes com relação às mídias. Em seus estudos, Martins (2023) e Lourenço (2023) apresentam as possibilidades de criação através de produções audiovisuais. De acordo com os autores, também precisamos considerar as produções dos estudantes em suas redes sociais e a importância da mediação pedagógica nesse contexto. Sendo assim, a

escola, por meio da Educação Física, pode promover oportunidades para que os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para criar conteúdo no campo da mídia, com o objetivo de permitir que eles se envolvam ativamente com a cultura da mídia, em vez de serem apenas consumidores passivos dela (Lorenço, 2023).

Desse modo, para atender a demanda proposta pelo *quarto C*, a mídia-educação (física), assim como já foi dito, deve contribuir para democratizar o acesso aos conhecimentos advindos dessa cultura midiática e às TDICs e, no caso deste estudo, democratizar o acesso aos JEs, considerando o desenvolvimento do estudante para exercer a cidadania. Gemente (2015), menciona que saber utilizar as mídias de forma crítica, criativa e ética, além de compreender os seus sentidos e significados, é fundamental para o exercício ativo da cidadania. Buckingham (2022) argumenta que, para haver uma democracia saudável, é preciso que os usuários das mídias sejam bem-informados e tenham discernimento; para isso, a alfabetização midiática é fundamental.

Para que os estudantes se tornem sujeitos críticos com relação à presença das mídias no contexto da cultura corporal, a mídia-educação (física) necessita oportunizar acesso a essa cultura permeada pela presença das mídias, possibilitando momentos de apreciação crítica e momentos de criação e recriação. Ao capacitar esses estudantes para manusear as mídias (criar e recriar), ela estaria colaborando para a construção da cidadania.

Posto isso, de acordo com o estudo de Gemente (2015), para que possamos aproveitar ao máximo as várias oportunidades educacionais que as TDICs podem oferecer, alterações significativas precisam ser feitas no currículo, na formação de professores e nas metodologias de ensino. Além disso, a abordagem pedagógica deve compreender o estudante como sujeito ativo. Em vista disso, se me permite a literatura científica, para salientar a relevância da mídia-educação (física) no contexto escolar, acrescentaria aqui três questões fundamentais: *por quê? Para quê? Para quem?*

A resposta à indagação “*por quê?*” justificaria a presença de uma mídia-educação (física) no contexto escolar. A Educação Física escolar não pode ficar

alheia às transformações da cultura corporal e da sociedade originadas pelos avanços tecnológicos; precisa se atualizar, estar contextualizada (Gemente; Silva; Matthiesen, 2021). Portanto, a Educação Física escolar precisa considerar a presença, a relação e as influências tanto positivas quanto negativas dos JEs e das TDICs no contexto escolar, considerando seu potencial mediador, pois, como afirma Saviani (2015), a escola é um lugar privilegiado para transmissão e assimilação do conhecimento sistematizado.

“*Para quê?*” mostraria a finalidade de uma mídia-educação (física), que, além de outros temas, deve tratar pedagogicamente as questões que envolvem a cultura corporal permeada pelas TDICs e pela mídia, com o objetivo de dar condições para que os estudantes possam manusear as mídias de forma crítica, criativa e produtiva, sabendo se proteger dos perigos e, ao mesmo tempo, aproveitando as possibilidades ofertadas por ela.

“*Para quem?*” mostraria os sujeitos aos quais se destina a mídia-educação (física). *A priori*, deveria contribuir para a formação global dos estudantes neste mundo hiper conectado; porém, para atingirmos tal propósito, precisamos de professores capacitados. Sendo assim, primeiro é necessário que a mídia-educação (física) esteja presente na formação inicial e/ou continuada dos professores, para que estes possam desenvolver as habilidades necessárias.

Dentro deste contexto, é interessante investigar o que a produção científica apresenta sobre a inserção dos JEs no contexto da Educação Física escolar, assunto que será abordado nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2

A produção científica sobre
jogos eletrônicos na Educação
Física escolar



Este capítulo, composto por estudos bibliográficos, tem a intenção de verificar e analisar as produções científicas que estão presentes no portal de periódicos da Capes, no Google Acadêmico e nos anais do Conbrace/Conice, buscando destacar as possibilidades e as limitações quanto à inserção dos JEs na Educação Física escolar. Para isso, foram realizadas duas revisões específicas e, na sequência, em cada uma delas, serão apresentados o objetivo, o caminho percorrido e os principais achados encontrados.

2.1 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE JEs NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Os JEs, juntamente com as TDICs, estão a cada dia mais presentes na vida cotidiana das crianças, adolescentes e pessoas adultas, seja através de celulares, *tablets*, computadores, videogames, entre outros. Embora comumente relacionados ao lazer, os JEs são contemplados pela estrutura curricular apresentada pela nova BNCC (Brasil, 2018) como objeto de conhecimento do componente curricular Educação Física, despertando ainda mais o interesse de professores e pesquisadores da área.

Diante dessa realidade, o objetivo deste capítulo é identificar e analisar as possibilidades e os limites do uso pedagógico de JEs na Educação Física escolar apresentados na produção científica.

2.1.1 Recuperação dos textos no Portal de Periódicos da Capes

Para tal pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica de literatura no Portal de Periódicos da Capes, através da plataforma Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). Conforme Severino (2013, p. 106),

[...] a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de

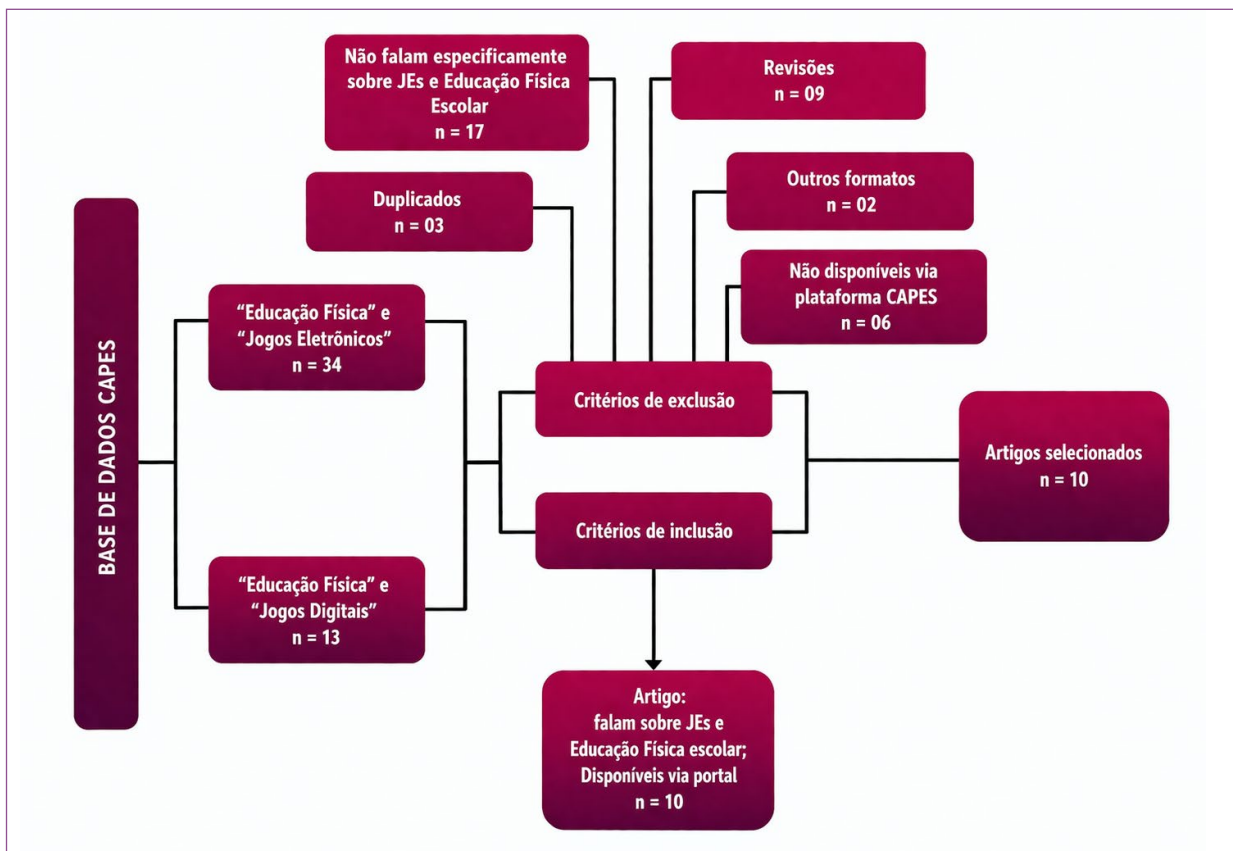
categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

O Portal de Periódicos da Capes foi lançado oficialmente em 11 de novembro de 2000. Esse portal contém publicações que são resultados de estudos científicos nacionais e internacionais, constituindo uma biblioteca virtual que provê o acesso democrático ao conhecimento científico de qualidade, o qual embasa novas pesquisas essenciais para o avanço e desenvolvimento da sociedade (Ramalho; Silva; Rocha, 2020).

A busca aconteceu no período de maio a agosto de 2023, sendo o período das publicações restrito aos últimos dez anos. Inicialmente, foram utilizando os seguintes grupos de palavras: “jogos eletrônicos” e “educação física”. Foram encontradas, ao todo, 34 publicações. Para aprofundar a pesquisa, realizou-se uma segunda busca com os termos: “jogos digitais” e “educação física”, resultando em 13 artigos. Assim, ao final das duas buscas, foram encontradas 47 publicações. Após essa etapa, aplicaram-se os critérios de inclusão e exclusão.

Para este estudo, como critério de inclusão, foram selecionadas as produções relacionadas à inserção dos JEs na Educação Física escolar, em formato de artigo, cujos textos estavam disponíveis via portal. Como critérios de exclusão, consideraram-se: 1) as produções que fazem menção aos JEs e à Educação Física, mas que não tratam especificamente da Educação Física no contexto escolar; 2) as produções cujos textos não estavam disponíveis via portal; 3) os estudos de revisão; e 4) os estudos que não estavam em formato de artigo. Como nos mostra o fluxograma abaixo (Figura 1), ao final, foram selecionadas dez produções científicas para este estudo.

Figura 1 – Fluxograma Jogos Eletrônicos/Jogos Digitais e Educação Física



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No Quadro 1, a seguir, estão descritos os trabalhos incluídos na análise.

Quadro 1 – Textos analisados sobre JEs e EF escolar

Autor(es)/Ano	Título	Revista	Qualis CAPES
Retondar; Harris, 2013.	Jogos eletrônicos e violência	Motrivivência	B2
Constantino <i>et al.</i> , 2015.	Perfil e percepção do uso de jogos eletrônicos por alunos do Ensino Fundamental: relações com a Educação Física	Pensar a prática	B2
Martini; Viana, 2016.	“Jogando” com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na Educação Física escolar	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	B1
Silva <i>et al.</i> , 2020.	Remixando jogos digitais na escola: uma experiência corporal, algumas análises e reflexões possíveis	Motrivivência	B2
Araújo <i>et al.</i> , 2021.	Educação Física e jogos eletrônicos: uma proposta educativa para as aulas	Educação: Teoria e Prática	A2
Silva, 2021.	Jogos eletrônicos e Educação Física: uma opção para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Motrivivência	B2
Cordeiro <i>et al.</i> , 2021.	Os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física na rede estadual de ensino de Ponta Grossa – Paraná	Caderno de Educação Física e Esporte	B3
Costa <i>et al.</i> , 2021.	O uso de jogos eletrônicos digitais nas aulas de Educação Física	Labor	B1

Godtsfriedt; Santos; Cardoso, 2022.	Efeito de uma intervenção com jogos digitais e <i>webgames</i> na motivação intrínseca em escolares	Journal of Physical Education	B1
Santos; Monteiro, 2022.	Jogos eletrônicos e Educação Física escolar: tensões, alternativas e perspectivas docentes	Debates em Educação	A2

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

2.1.2 O que dizem estas produções científica sobre esta temática

Observou-se a crescente produção científica voltada para a área da Educação Física escolar nos anos de 2021 e 2022, com estudos que apresentam reflexões e relatam experiências pedagógicas da inserção dos JEs no cotidiano da Educação Física escolar.

Quanto às limitações e dificuldades para a inserção dos JEs nas aulas de EF escolar, observamos que os estudos apontam para questões relacionadas à infraestrutura da escola, como a falta de material (tecnologias) adequado para trabalhar com JEs, e a ausência de estrutura adequada na escola, como tempo e espaço (Cordeiro *et al.*, 2021; Martini; Viana, 2016; Retondar; Harris, 2015; Silva *et al.*, 2020; Silva, 2021).

Além disso, os estudos apresentam limitações relacionadas à formação dos professores, como a dificuldades de alguns docentes de Educação Física na utilização dos equipamentos eletrônicos, a necessidade de adequação do currículo da formação superior e a escassez de estudos e produções científicas (Araújo *et al.*, 2021; Martini; Viana, 2016; Silva, 2021). Em relação ao currículo da Educação Física escolar, os estudos mencionam a inadequação curricular em face da BNCC (Brasil, 2018), uma vez que os JEs são contemplados apenas nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais (Araújo

et al., 2021; Silva, 2021). Outra dificuldade curricular apontada é à ênfase nos conteúdos relacionados aos esportes, uma vez que, apesar da diversidade de jogos e práticas corporais, a Educação Física se orienta primordialmente pelas práticas esportivas (Martini; Viana, 2016; Silva, 2021).

Observamos, ainda, dificuldades relacionadas à resistência de determinadas escolas quanto à inclusão e utilização das mídias digitais (JEs), motivadas por vários fatores, como a ideias de estímulo e dessensibilização da violência, o acesso a conteúdos inapropriados, o *bullying*, aspectos relacionados à saúde, como sedentarismo, e a proibição do uso de celulares e *tablets* na escola (Constantino *et al.*, 2015; Retondar; Harris, 2015; Silva, 2021).

Entre as possibilidades de trabalho com os JEs na Educação Física escolar, a mais citada nos estudos selecionados foi a vivência prática dos JEs (Costa *et al.*, 2021; Godtsfringedt; Santos; Cardoso, 2022; Santos; Monteiro, 2022; Silva, 2021), na qual os estudantes tiveram contato os JEs através de instrumentos tecnológicos. Nos estudos de Araújo *et al.* (2021), foi utilizado um projetor multimídia, o console XBOX 360 Kinect e o *game* Kinect Sports. Por meio deles, os estudantes vivenciaram jogos relacionados a determinadas modalidades esportivas. Retondar e Harris (2013) afirmam em seu estudo que essa vivência virtual pode proporcionar aos estudantes contato com alguns esportes, que não poderiam experimentar normalmente, além de poder beneficiar estudantes com necessidades educacionais especiais.

Outra possibilidade encontrada foi a utilização dos jogos enquanto ferramenta pedagógica “como uma opção instrumental, com o intuito de realizar e complementar na construção de conceitos” (Costa *et al.*, 2021, p. 263), por exemplo, o uso dos JEs enquanto ferramenta pedagógica para dinamizar o conteúdo de dança, como apresentado nos estudos de Santos e Monteiro (2022). Araújo *et al.* (2021) menciona o uso dos exergames como ferramenta para trabalhar o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas.

O JEs podem ser utilizados para refletir sobre questões relacionadas à saúde, como a dependência causada pelo seu uso abusivo (Costa *et al.*, 2021), e para discutir valores sociais (Constantino *et al.*, 2015). Diversos autores ci-

tam que a presença dos JEs nas aulas pode contribuir para aumentar a motivação e o interesse dos estudantes (Martini; Viana, 2016; Santos; Monteiro, 2022; Araujo *et al.*, 2021), para potencializar a aprendizagem (Retondar; Harris, 2015; Santos; Monteiro, 2022).

O trabalho pedagógico com JEs enquanto objeto de conhecimento vai além da vivência prática, possibilitando transformar jogos digitais em experiências não digitais, proporcionar experiências de combinação do movimento corporal com a virtualização do *game* (Martini; Viana, 2016; Santos; Monteiro, 2022; Silva, 2021; Godtsfriedt; Santos; Cardoso, 2022; Silva *et al.*, 2020). Enfim, o trabalho com JEs na Educação Física escolar contribui para a disseminação dos conhecimentos tecnológicos e para a formação dos jovens na cultura digital (Constantino *et al.*, 2015; Retondar; Harris, 2015).

2.1.3 Algumas reflexões sobre o que dizem estas produções científicas

A inserção dos JEs no contexto escolar perpassa pela existência de materiais didáticos, especificamente materiais didáticos tecnológicos, como videogames, computadores, consoles e acesso à internet. “No entanto, deve-se enfatizar que o acesso não tem a ver apenas com tecnologia, ele diz respeito também ao capital cultural e educacional necessário para usar a tecnologia de modo criativo e efetivo” (Buckingham, 2007, p. 290).

Junto à proposta de inserção dos JEs no contexto da Educação Física escolar, deveriam ser elaboradas políticas públicas efetivas para equipar as escolas com ferramentas tecnológicas que subsidiem o trato pedagógico com JEs, como consoles e videogames, de forma que os professores possam, de fato, proporcionar momentos de vivência dos JEs com os estudantes nas escolas. Além de políticas efetivas públicas voltadas para a formação de professores relacionadas ao uso das TDICs e mídia-educação, temos a necessidade de uma (re)estruturação dos currículos da Educação Básica, de forma a contemplar a educação para as mídias – temáticas que não são con-

templadas de forma específica no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014).

As limitações e dificuldades citadas nos estudos referem-se à infraestrutura da escola, à presença de tecnologias adequadas para a inserção dos JEs na Educação Física escolar, à formação de professores e à resistência destes às mudanças e à presença das mídias digitais no contexto escolar.

Observou-se que, nos estudos de Araújo *et al.* (2021) e Costa *et al.* (2021), houve a utilização de videogames como Xbox, *Just Dance*, entre outros; contudo, os autores não relatam se os *videogames* pertenciam a escola ou foram levados pelos pesquisadores para as aulas, com exceção do estudo de Santos e Monteiro (2022), que afirmam que a escola possuía material para o trabalho pedagógico com JEs. Entretanto, apontar o potencial positivo de jogos específicos e de tecnologias específicas pode não apresentar contribuições significativas para o trabalho pedagógico de outros professores, cujas escolas não possuam tal aparato tecnológico. Essa discussão relacionada ao acesso às tecnologias, que não é democrático, também é mencionada em outros estudos, como os de Santos e Monteiro (2022) e Silva (2021). “Globalmente, o acesso das pessoas a essas tecnologias ainda apresenta desigualdades generalizadas, que refletem outras desigualdades econômicas e políticas” (Buckingham, 2022, p.35), ou seja, de fato, é preciso investir na formação educacional, mas o Estado precisa promover políticas públicas com vistas a minimizar a desigualdade social.

Outra questão que merece atenção quanto às dificuldades encontradas se refere à resistência da escola, enquanto organização, frente ao uso das mídias no ambiente educacional, como a proibição do uso do celular.

Uma questão interessante abordada foi sobre a proibição do uso de celulares e tablets pelas escolas, mas que no período da pandemia foi fundamental para a continuidade do ano letivo. “Consequentemente os objetos, principalmente celulares e tablets, tido até então como desviadores da atenção durante as aulas, tendo seu ingresso proibido em algumas escolas, passam a ser uma ferramenta imprescindível para continuação do ano escolar” (Silva, 2021, p. 4).

A resistência da escola em aceitar a inserção de novas metodologias e do uso das mídias, como o celular, por exemplo, está relacionada apenas aos aspectos negativos e às informações de quão prejudicial o uso da mídia pode ser, como conduzir a problemas de saúde física e mental, promovendo a dessensibilização e o estímulo à violência, e a ideia de que o sujeito que faz uso das mídias digitais é um ser passivo e inativo. Sobre o uso do celular, Fantin e Rivoltella (2012), em um estudo feito com professores de Florianópolis e Milão, relatam que parte dos professores não fazem uso por não conhecer o uso pedagógico do celular; outros argumentam que não veem sentido nesse uso, e alguns alegam que não utilizam devido à distração que o aparelho provoca nos estudantes.

Uma outra questão que gera resistência com relação à inserção dos JEs na escola está relacionada à inatividade física, uma vez que, segundo o senso comum, não há movimento nos jogos. Nesse sentido, percebemos que é preciso

[...] superar a ideia (ainda corrente) de que a essência do movimento corporal se esgota em sua faceta físico-biológica, isto é, de que este resume a meras contrações musculares e que suas funções são tão somente a queima de calorias e a melhoria de capacidades cardiorrespiratórias. Distante dessa visão, o movimento humano deve ser compreendido como um fenômeno multidimensional (Cruz Junior, 2017, p. 267).

O movimento requer uma ação entre o sujeito e o ambiente, entre o sujeito e a atividade proposta; neste caso, entre o jogador e as demandas do jogo. Por isso, é preciso pensar em movimento de uma forma mais ampla, salientando que não estamos negando o fato de que o uso indiscriminado das mídias e tecnologias possa trazer prejuízos, e que o fascínio pelas telas pode conduzir ao desinteresse por outras atividades, incluindo as atividades físicas e sociais que contribuem para a saúde e o bem-estar.

Porém, o que se percebe é que a escola parece negligenciar o fato de que os estudantes passam grande parte do seu tempo com as mídias, enxergando essa situação apenas sob o ponto de vista negativo. Dessa forma, o ensino se torna descontextualizado da cultura dos estudantes. Como afirma Orofino

(2005 p. 133), “Os processos de ensino-aprendizagem, todos nós sabemos, se tornam muito mais ricos, quando estão ancorados na experiência, no contexto do mundo vivido”.

Os estudos de Neto (2007) já afirmavam que os jogos também podem ser vistos como os vilões que tiram as crianças do parque e comprometem a questão da socialização. Entretanto, é preciso ter ciência de que,

[...] em contraste com a percepção daquele que somente assiste, o entendimento que tem jogador, acerca de uma ação supostamente –violenta, é o de que ela se configura como meio necessário para auxiliar o herói, do qual toma de empréstimo a biografia, na tarefa de salvar o mundo de uma ameaça derradeira. Com isso, chega-se à conclusão de que as alardeadas atitudes infames suscitadas pelo jogo, em geral, coexistem de modo insuspeito com inspirações de natureza homérica (Cruz Junior, 2011, p. 6).

Existe um pré-conceito, principalmente por parte dos sujeitos que não tiveram contato com os JEs, “[...] o problema da pouca vivência, por parte dos professores, com os jogos eletrônicos [...]” (Neto, 2007, p. 7), ou seja, o sujeito que não tem uma vivência com jogos certamente tem uma visão diferente daquela do sujeito que joga.

Fato é que existe uma interação entre jogo e jogador. A esse respeito, Vianna (2004, sétimo parágrafo) apresenta uma interessante comparação: “[...] como se um ouvinte, ao comprar um disco de música, ganhasse o direito de recriar a música junto com outros compradores. A música original só seria um pretexto para novas invenções e novas amizades”. Nessa perspectiva, os sujeitos que consomem os JEs não são meros receptores, “observadores são passivos o jogador é ativo” (Neto, 2007, p. 5). O sujeito assume uma postura ativa ao interagir com o jogo, o que demonstra que “[...] os jogadores são produtores, não apenas consumidores; eles são “escritores”, não apenas “leitores”. Mesmo no nível mais simples, os jogadores co-desenham os jogos pelas ações que executam e as decisões que tomam” (Gee, 2009, p. 4).

Se antes os sujeitos eram considerados apenas receptores, atualmente, com a crescente presença de mídias portáteis, como celulares, *tablets* e câme-

ras digitais, muitos conteúdos estão sendo produzidos pelos usuários dessas mídias, produções profissionais e não profissionais, fato que pode ser observado nas publicações postadas nas redes sociais, como Instagram, Facebook e canais como Youtube. “A mobilidade, portabilidade e a conectividade destas novas formas permitem maior autonomia em relação aos consumos midiáticos e a interatividade provocada pelos novos meios promove entre outros tipos e práticas de consumo” (Fantin, 2012b, p. 439).

Abre aspas, este estudo não nega a existência das influências negativas dos JEs, mas ressalta a questão do pré-conceito existente, ou seja, um conceito que é dado antes de se conhecer o objeto em questão, e a importância de uma educação consciente, não apenas para os estudantes, mas para professores, pais e toda sociedade. A inserção dos JEs na Educação Física escolar deve considerar tanto os aspectos positivos como negativos dos jogos, tanto com relação às questões de valores sociais, saúde e aspectos ideológicos. Entretanto, considerar o uso das mídias, nesse caso dos JEs, apenas sob a ótica dos riscos e benefícios “[...] ignora a complexidade e a diversidade genuína das práticas cotidianas das pessoas. [...] essa abordagem muitas vezes leva a respostas educacionais simplistas, fragmentadas e contraditórias” (Buckingham, 2022, p. 43).

Retondar e Harris (2013) argumentam que se um jogo é bom ou ruim depende de como os sujeitos se apropriam dele. Os autores ressaltam ainda que essa apropriação pode ser mediada pela escola, pela Educação Física, de forma a elencar os aspectos positivos acima dos negativos, sem negligenciar que o conteúdo dos jogos não consegue permear e não tem nenhum impacto perceptível no comportamento dos participantes de forma significativa. Essa influência também se dá pelas ideologias implícitas e explícitas, presentes nos JEs e nas mídias em geral. “Logo, há que se atentar para a função político-ideológica cumprida pela mídia, posto que seus dispositivos de profusão e convencimento podem estar a serviço de instituições e grupos hegemônicos” (Cruz Junior, 2011, p. 7). A mediação realizada na escola pode proporcionar uma visão mais crítica e consciente tanto sobre a percepção mais crítica des-

sas influências quanto em relação ao consumo dos JEs: “[...] os jogadores, se esclarecidos, consumiriam o que atendesse às suas necessidades como sujeitos críticos” (Azevedo; Silva, 2009, p. 3).

Dentre as possibilidades observadas nesses estudos, os JEs podem ser utilizados como ferramenta pedagógica, para desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, para o ensino de valores e a construção de conceitos e para o ensino de outros conteúdos. Os JEs podem ser também trabalhados na Educação Física escolar enquanto objeto de estudo, através das vivências de JEs utilizando as tecnologias, para estudo das características dos jogos, dentre tantas outras possibilidades listadas.

Um aspecto abordado nesses estudos faz referência à possibilidade de inclusão através do trabalho pedagógico com os JEs – inclusão não apenas relacionada aos estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou estudantes com deficiências, mas pelo fato de que os jogos promoveram uma participação maior dos estudantes nas aulas e porque alguns deles se sentiram mais à vontade em participar das atividades do que nas aulas comuns de Educação Física, conseguindo atingir metas e se sentindo motivados (Araújo *et al.*, 2021).

Nota-se também que uma das possibilidades seria a disseminação dos conhecimentos tecnológicos (Araújo *et al.*, 2021) e a contribuição para a formação dos jovens na cultura digital (Martini; Viana, 2016; Santos; Monteiro, 2022). Contudo, para que essas possibilidades sejam possíveis, faz-se necessário que o ambiente escolar esteja preparado e que os professores tenham formação adequada para o trabalho pedagógico com as mídias.

Com relação à formação docente, Cruz Júnior (2011) menciona que muitos professores têm dificuldade de mobilizar na prática os conhecimentos que são construídos na graduação, porque se dá ênfase a discussão sobre “o que ensinar” em detrimento de “como ensinar”. O que ensinar está proposto nos documentos curriculares, como a BNCC (Brasil, 2018), que insere os JEs como conteúdo da Educação Física, ressaltando que os estudos de Araújo *et al.* (2021) apresentam reflexões sobre a inadequação curricular relacionada a

esse documento, como o fato de não incluir os JEs como conteúdo do 9º ano, que antes era proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). *Mas qual o papel da escola nesse processo?*

Todas essas questões nos remetem à necessidade de uma educação para as mídias; o currículo da escola deve considerar as novas formas de comunicação, de cultura e de interação que estão sendo estabelecidas pelo contato e uso das mídias.

As instituições educacionais, entendidas de modo amplo, têm um papel vital para tornar o acesso das crianças mais igualitário, tanto às tecnologias de mídia como ao capital cultural necessário para usá-las de forma mais produtiva. [...] e elas podem desenvolver nas crianças a habilidade de proteger a si mesmas do ambiente das mídias- ou, de forma mais positiva, de entendê-lo e de lidar efetivamente com ele (Buckingham, 2007, p. 293).

A inclusão da mídia-educação no currículo da Educação Básica pode contribuir, inclusive, para o enfrentamento dos problemas relacionados ao acesso democrático às tecnologias, bem como ao acesso ao conhecimento e à cultura, resultado da interação dos indivíduos com as TDICs. Fantin (2011) apresenta que o trabalho com a mídia-educação deve ser entendido como a possibilidade de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias. Nesse sentido, Buckingham (2008) argumenta que a educação sobre as mídias é um pré-requisito indispensável para a educação com ou por meio das mídias. Seguindo essa lógica de pensamento,

[...] se quisermos usar a internet ou jogos de computador ou outras mídias digitais para ensinar, precisamos equipar os alunos para entender e criticar essas mídias: não podemos considerá-los simplesmente como meios neutros de transmissão de informações e não devemos usá-los de forma meramente funcional ou instrumental (Buckingham, 2008, p. 263, tradução nossa).

Esse autor ainda argumenta que precisamos ensinar os jogos enquanto forma cultural. As pensarmos as possibilidades de trabalho pedagógico com os JEs, associadas aos contextos da mídia-educação apresentados, poderíamos sugerir a organização do trabalho com os JEs seguindo a seguinte lógica:

a) **Educar com JEs:** utilizando os JEs como ferramenta pedagógica ou recurso didático, para ensinar outros conteúdos e, também, conteúdos e estratégias dos próprios JEs. Segundo os autores apontados neste estudo, isso tornaria a aula mais interessante e atrativa;

b) **Educar sobre JEs:** tendo os JEs como objeto de estudo, analisando como jogos afetam a vida dos indivíduos, os sentidos e significados, a presença de ideologias e interesses comerciais da indústria cultural, os valores, os gêneros do jogo e as questões relacionadas à saúde, além de conhecer as história e evolução dos jogos, bem como suas características técnicas;

c) **Educar através dos JEs:** identificar quais seriam as possibilidades de expressão e criação por dentro dos JEs e/ou a partir deles, com ou sem TDI-Cs. Para esse trabalho com JEs, o professor, além de criatividade, precisa conhecer o objeto de estudo em questão, de forma que, ao se apropriar desses conhecimentos, tenha condições de organizar propostas metodológicas com materiais e estratégias que favoreçam o aprendizado.

A inserção dos JEs na escola vai muito além de simplesmente ofertar ao estudante a possibilidade de interagir com um videogame ou de um jogo no celular; precisa estar adequada à realidade da escola, estar sintonizada com o contexto sócio-histórico e cultural de toda a comunidade escolar e dos sujeitos envolvidos. A inserção dos JEs na escola precisa considerar as múltiplas linguagens midiáticas e a forma como se dá a apropriação e a interação dos sujeitos com as mídias e, acima de tudo, precisa estar comprometida com uma educação crítica, criativa e emancipatória.

2.2 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE JE NO GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO (GTT) COMUNICAÇÃO E MÍDIA DO CONBRACE/CONICE

Na sociedade contemporânea, os jovens, adolescentes e crianças têm tido contato com os elementos da cultura corporal por meio de plataformas

digitais diversas, de redes sociais e de JEs, utilizando esses artefatos também como meio de interagir com seus pares. Segundo a pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2021), 98,8% da população com dez anos ou mais de idade utilizaram telefone móvel para acessar a internet.

Um estudo realizado pela McAfee em dez países, apresentado por Pacete (2022), incluindo o Brasil, mostrou que 96% das crianças e adolescentes fazem uso do celular, ou seja, o país obteve o maior resultado sobre uso de celular, 19% acima da média global nessa idade. Segundo a Pesquisa Game Brasil 2023³, o hábito de jogar jogos digitais faz parte da cultura dos brasileiros, com 82,1% dos participantes da pesquisa respondendo que os JEs estão entre as suas principais forma de diversão.

Diante dessa realidade, já existem estudos e pesquisas na área da Educação relacionados à inserção da mídia e das TDICs na escola (Belloni, 2012; Buckingham, 2010), a fim de compreender e problematizar as interações e mediações destas no contexto escolar, refletindo também sobre questões relacionadas às limitações encontradas para a inserção dessas experiências nas aulas, com o objetivo de apresentar propostas que sejam viáveis.

Segundo Betti (2001), a cultura corporal de movimento está se tornando cada vez mais objeto das mídias; isso faz parte da *cultura corporal de movimento contemporânea*. E, tendo a escola como um espaço de conexões, a Educação Física escolar deve abraçar esse desafio, tendo como tarefa pedagógica contribuir para a formação do receptor crítico, inteligente e sensível frente às mídias.

O Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE) é uma entidade científica da Educação Física que vem promovendo espaço para a socialização e discussão de conhecimento acerca do entrecruzamento da mídia e das TDICs com a cultura corporal, em especial com a criação do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Comunicação e Mídia. A primeira edição do GTT Comunicação

³ Disponível em <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/pt/edicao-gratuita/>. Acesso em 11 jul. 2023.

e Mídia foi realizada no X Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (Conbrace), em 1997, na cidade de Goiânia-GO, e, ao longo de sua história,

[...] vêm legitimando uma discussão que hoje parece-nos que já se constituiu como necessária na formação humana e por isso, a vemos nas Diretrizes Curriculares da educação física, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos cursos de formação em educação física nas Universidades etc. (Dorenski; Lara; Athayde, 2020, p. 20).

No texto “Notas sobre o GTT de Comunicação e Mídia do CBCE: história, sujeitos e desafios estratégicos”, publicado dez anos após a criação do GTT, os autores Leiro, Pires e Betti (2007, p. 163) afirmam terem “[...] percebido que, a cada ano, os trabalhos apresentam maior qualidade conceitual e metodológica, expressa na densidade teórica dos debates, com a presença significativa de pesquisadores interessados na temática”.

No contexto das produções do GTT, nos interessa, para este estudo, a temática dos JEs. Não é novidade que crianças e jovens, ainda que com diferenças de qualidade de experiência que não podem ser ignoradas, têm acesso a esse tipo de entretenimento, sendo muitas vezes através desses jogos que se relacionam pela primeira vez com as TDICs.

Nesse sentido, este estudo teve como objetivo analisar as produções científicas dos anais do GTT Comunicação e Mídia do Conbrace/Conice sobre a inserção dos JEs na Educação Física escolar.

2.2.1 Recuperação dos textos nos anais do GTT Comunicação e Mídia do Conbrace/Conice

A pesquisa foi realizada nos anais do Conbrace/Conice, especificamente no GTT Comunicação e Mídia, por ter como objeto de trabalho a pesquisa com mídias e TDICs na Educação Física. Optou-se por analisar as produções científicas dos anais do Conbrace/Conice, por ser um congresso científico e conceituado na área de estudos da Educação Física, sendo um evento que acontece a cada dois anos. Nosso recorte faz referência ao período de 2005

a 2021, período em que as publicações já estão disponíveis para *download* no site do CBCE.

Para selecionar as publicações relacionadas aos JEs, foram utilizados os seguintes termos: “jogos eletrônicos”, “jogos digitais”, “virtual”, “virtualização”, “games”, “videogame”, “gamificação” e “e-sports”. Ao todo, foram selecionadas 31 publicações que continham esses termos no título. Após essa etapa de seleção, os critérios de inclusão e exclusão foram aplicados a partir da leitura dos textos na íntegra.

Como critério de inclusão, consideraram-se trabalhos que discutem a presença e/ou inserção de JEs na Educação Física escolar. Como critérios de exclusão, consideraram-se: trabalhos que fazem menção aos JEs, mas não à especificidade da Educação Física escolar; e trabalhos sobre pesquisas ainda não concluídas. Os trabalhos selecionados e incluídos na amostra estão descritos no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Trabalhos selecionados nas publicações do Conbrace/Conice

Autor(es)/Ano	Título do artigo
Neto, 2007.	<i>Videogame</i> e Educação Física/ciências do esporte: uma abordagem à luz das teorias do virtual
Azevedo; Silva, 2009.	“Press start”: possibilidades educativas dos jogos eletrônicos
Costa, 2009.	Educação Física e mídia: perspectivas para uma prática pedagógica atualizada na era do virtual
Cruz Junior, 2011.	Entre bolas, cones e consoles: desafios dos jogos digitais no contexto da mídia-educação (física)
Maia, 2015.	“Hoje é dia de game”: a presença do vídeo game em aulas de Educação Física
Silva; Oliveira, 2019.	Jogos digitais como metodologia na Educação Física escolar
Silva <i>et al.</i> , 2019.	Jogos eletrônicos na BNCC para a Educação Física

Guerra et al., 2019.	Programa de residência pedagógica – UFRRJ: os games como uma alternativa metodológica de ensino na Educação Física escolar
Vieira; Silva, 2021.	Os jogos eletrônicos e suas relações com a Educação Física no ensino remoto

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

2.2.2 O que dizem estas produções científica sobre esta temática

Os resultados do estudo serão apresentados a partir de dois eixos temáticos, que foram elencados a partir da análise dos materiais encontrados, sendo o primeiro relacionado às potencialidades da inserção dos JEs na Educação Física escolar e o segundo relacionado às suas limitações:

a) Potencialidades da inserção dos jogos eletrônicos na Educação Física Escolar: as produções analisadas apresentam uma diversidade de possibilidades de inserção dos JEs na Educação Física escolar, sendo estas elencadas seguindo a lógica apresentada por Belloni (2012), ao definir as dimensões da mídia-educação como objeto de estudo e ferramenta pedagógica. As potencialidades estão elencadas no Quadro 3, bem como os artigos que mencionam cada uma delas.

Quadro 3 – Potencialidades da inserção dos jogos eletrônicos na Educação Física escolar

Potencialidades	Mencionado nos seguintes artigos
Como objeto de estudo da Educação Física	
Instrumentalizar o estudante para uma educação para as mídias.	Azevedo; Silva, 2009; Costa, 2009; Neto, 2007.

Apreensão e interação <i>de e com</i> novas tecnologias.	Azevedo; Silva, 2009; Costa, 2009; Cruz Junior, 2011.
Reflexão sobre questões relacionadas à indústria cultural, aos interesses comerciais e à cibercultura.	Azevedo; Silva, 2009.
Trabalhar a história e o desenvolvimento dos jogos, sentidos e significados.	Neto, 2007.
Produção de <i>gamers</i> .	Neto, 2007; Azevedo; Silva, 2009.
Novas formas de interação, socialização e linguagens.	Azevedo; Silva, 2009; Cruz Junior, 2011; Maia, 2015; Silva; Oliveira, 2019.
Proporcionar vivências com JEs através de mídias como Xbox, videogames, computadores, entre outras.	Neto, 2007; Azevedo; Silva, 2009; Costa, 2009; Maia, 2015.
Estudo de diferentes gêneros do jogo.	Azevedo, 2009; Maia, 2015; Silva; Oliveira, 2019.
Estabelecer vivências corporais a partir do jogo digital; gamificação.	Costa, 2009; Cruz Junior, 2011; Guerra <i>et al.</i> , 2019; Silva <i>et al.</i> , 2020.
Desenvolvimento do protagonismo: concebendo o jogador como sujeito ativo, (co)produtor de conteúdos, com capacidade de tomada de decisões etc.	Cruz Junior, 2011.
Entretenimento e lazer.	Azevedo; Silva, 2009; Costa, 2009; Maia, 2015.
Ferramenta pedagógica/estratégia de ensino	
Ensino de técnicas de movimento.	Neto, 2007; Azevedo; Silva, 2009; Maia, 2015.
Simulação (preparação para a vida). Ex.: Guiar automóveis.	Azevedo; Silva, 2009.

Desenvolver certas habilidades motoras/sensoriais.	Maia, 2015.
Proporciona um ensino mais contextualizado e alinhado à realidade dos estudantes.	Azevedo; Silva, 2009; Costa, 2009.
Estimular o aprendizado e potencializa o processo de ensino-aprendizagem.	Costa, 2009; Maia, 2015; Silva; Oliveira, 2019.
Reflexão sobre os valores da sociedade (violência, preconceitos e competitividade), bem como sobre questões relacionadas à saúde.	Azevedo; Silva, 2009; Maia, 2015.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

b) Dificuldades relacionadas à inserção dos jogos eletrônicos na Educação Física Escolar: a partir dos trabalhos analisados, foram identificadas diversas situações limitantes em relação ao trabalho pedagógico com JEs na Educação Física escolar. Organizamos essas situações sob três aspectos principais: 1) a infraestrutura das escolas; 2) a falta de formação dos professores; e 3) o tempo das aulas. As dificuldades estão organizadas no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Limites para a inserção dos jogos eletrônicos na Educação Física escolar

Limites	Citados nos seguintes artigos
Questões relacionados à infraestrutura	
Infraestrutura precária para a experiência com os JEs.	Azevedo; Silva, 2009; Costa, 2007; Cruz Junior, 2011; Silva; Oliveira, 2019; Guerra et al., 2019.
Falta de aporte financeiro.	Azevedo; Silva, 2009; Neto, 2007.

Desigualdade no acesso às tecnologias. Azevedo; Silva, 2009.

Sucateamento das tecnologias ou das mídias digitais presentes na escola. Azevedo; Silva, 2009.

Questões relacionados à falta de formação dos professores

Falta de formação dos professores (conhecimentos sobre JEs e suas especificidades e as novas tecnologias). Azevedo; Silva, 2009; Costa, 2007; Cruz Junior, 2011.

Ideias reducionistas, como a promoção e dessensibilização da violência, isolamento social e questões relacionadas aos riscos à saúde, por parte da escola e dos professores. Azevedo; Silva, 2009; Costa, 2007; Cruz Junior, 2011; Vieira; Silva, 2011; Neto, 2007.

Pouca vivência dos professores com os JEs. Neto, 2007.

Resistência da escola à inserção dos JEs no ambiente escolar. Silva; Oliveira, 2019.

Falta de atualização e inovação das propostas pedagógicas. Azevedo; Silva, 2009; Costa, 2007; Cruz Junior, 2011; Neto, 2007; Silva *et al.*, 2019.

Carência de estudos e produções científicas na área. Costa, 2007; Cruz Junior, 2011; Maia, 2015; Silva *et al.*, 2019.

Compreensão limitada por parte do professor, que vê o sujeito (jogador) como um ser passivo. Cruz Junior, 2011.

Desinvestimento pedagógico (quando a escola e/ou o professor concebe a Educação Física como espaços de não-aula). Cruz Junior, 2011.

Falta de planejamento adequado por parte do professor envolvido. Maia, 2015.

Tempo de aula

Tempo limitado para o desenvolvimento de experiências com JEs nas aulas de Educação Física. Azevedo; Silva, 2009.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

2.2.3 Algumas reflexões sobre o que dizem estas produções científicas

Ao observarmos as possibilidades listadas no Quadro 2, poderíamos dizer que elas são suficientes para atender às demandas propostas pela BNCC (Brasil, 2018), oferecendo momentos de experimentação, fruição, reflexão e criação.

No que diz respeito ao uso dos JEs enquanto ferramenta pedagógica, ou seja, quando estes são utilizados para dar suporte ao professor no processo de ensino aprendizagem ou utilizados de forma mais instrumental, favorecem o interesse e a participação dos estudantes, tornando as aulas mais atrativas e a aprendizagem é potencializada. Em sua pesquisa, Lourenço (2023) defende que os jogos têm um potencial significativo para contribuir com a aprendizagem e a formação dos estudantes. Entretanto, muitas vezes, tanto os JEs como as TDICs são utilizados apenas como ferramenta pedagógica, não sendo aproveitado todo seu potencial educacional, devido à falta de formação dos professores.

Por não serem formados para a utilização pedagógica das TDICs, os professores acabam rejeitando ou subutilizando o potencial das tecnologias, apenas as utilizam para projetar os conteúdos das disciplinas em slides ou utilizam a internet apenas como banco de dados (Gemente, 2015, p. 41).

Quanto aos JEs serem abordados como objeto de estudo, neste caso, seriam o próprio conteúdo a ser trabalhado, como apresenta a proposta da BNCC (2018), ao inserir os JEs como conteúdo da Educação Física. Como observado na tabela de possibilidades, o professor poderia trabalhar pedagogicamente esses jogos, na perspectiva das dimensões da mídia-educação – *para* e *através* –, assunto que será mais detalhado posteriormente. Segundo Rivoltella (2012), a dimensão *para* se refere à apropriação crítica das men-

sagens e conteúdo dos JEs; já a dimensão *através* se refere à capacidade de produção a ser desenvolvida na escola, por meio do trabalho organizado.

Nesse sentido, os estudos de Lourenço (2023) corroboram as possibilidades listadas neste estudo, uma vez que sua pesquisa apresenta a possibilidade de adaptar JEs para serem realizados como práticas corporais, além da possibilidade de discutir questões sociais através dos JEs, onde o professor pode se apropriar desses jogos para refletir sobre questões sociais que os permeiam, como violência, questões relacionadas ao consumo e a gênero, entre outros.

Já os estudos de Neto (2007), Cruz Junior (2011), Azevedo e Silva (2009) e Costa (2009) associam o trabalho com os JEs na Educação Física ao contexto da mídia-educação, o que nos levar a refletir sobre a importância dos conhecimentos que o professor deve possuir sobre a mídia-educação. É fato que as TDICs estão cada dia mais presentes na vida dos estudantes e que “a cultura própria do aluno, é desde já, uma cultura midiática, por força da sociedade em que vive” (Orofino, 2005, p. 23). “Todavia, a escola não pode dar-se ao luxo de ignorar o papel cada vez mais significativo que a mídia digital passou a desempenhar na vida da maioria dos jovens” (Buckingham, 2010, p. 53). Nesse sentido, surge a seguinte questão: *como a escola, ou, mais especificamente a Educação Física, pode ajudar esses jovens a lidarem com as TDICs ou os JEs?*

A mídia-educação é uma proposta apresentada por vários estudiosos, estabelecendo-se como um movimento internacional de formação (Fantin, 2012a, 2012b; Rivoltella, 2012; Belloni, 2009; Buckingham, 2010). No contexto dos JEs, percebemos que os usuários se comunicam através de diversas linguagens durante o jogo, e que a interação com as mídias também se dá além da linguagem escrita. Orofino (2005) chama a atenção para o uso reflexivo das novas linguagens híbridas e de suas ricas possibilidades narrativas, mais do que somente das tecnologias em um sentido instrumental. O trato pedagógico dos JEs requer a compreensão dessas linguagens, bem como dos sentidos e significados que são atribuídos a elas pelos estudantes. Seguindo essa linha de pensamento, ressaltamos a importância dos multiletramentos no contexto dos JEs, uma vez que, nos jogos, as mensagens são transmitidas e recebidas, utilizando diferentes tipos de linguagens.

Ressalta-se, nesse aspecto, a importância da formação dos professores com relação à introdução não apenas dos JEs, mas também das mídias no contexto da Educação Física escolar. Essa foi uma das questões elencadas pelos estudos analisados como uma das limitações para a inserção dos JEs juntamente com questões relacionadas à infraestrutura.

Em relação às limitações encontradas nos textos sobre o trabalho com JEs na escola, Azevedo e Silva (2009) fazem menção ao tempo destinado à aula ser diferente do tempo do jogo eletrônico. Os autores mencionam que existem horários pré-determinados para o início e fim das aulas, em torno de 45 minutos, sendo esse tempo diferente do tempo necessário para a realização das missões, objetivos e fases do jogo. Esse tempo de aula seria insuficiente para o trabalho com JEs. Dessa forma, os autores defendem a ideia de realização de trabalhos interdisciplinares como forma de viabilizar um tempo adequado para o trabalho pedagógico com JEs, uma vez que “o papel transformador que a docência pode ter depende exatamente das possibilidades de ampliação das interfaces interdisciplinares” (Costa, 2017, p. 192).

Outra limitação apontada pelos estudos analisados refere-se à questão da infraestrutura da escola, que está relacionada à desigualdade social, uma vez que, “os avanços tecnológicos não são acessíveis a todos” (Azevedo; Silva, 2009, p. 8). Essa questão não se limita apenas aos trabalhos com JEs, mas também ao trabalho com TDICs na escola. Gemente (2015) relata que a falta de infraestrutura interfere significativamente nesse trabalho, mencionando que os laboratórios de informática são precários, ou ficam sempre trancados, na maioria das vezes por problemas técnicos, e de, quando são usados, os professores ainda utilizam velhas práticas pedagógicas.

Lourenço (2023) menciona em sua pesquisa que os pontos mais citados como obstáculos para o trabalho com JEs na escola estão relacionados à falta de recursos digitais e à quantidade insuficiente de aparelhos eletrônicos e/ou à condição de uso destes. Sobre a infraestrutura, entendemos não somente o fato de equipar a escola com novas tecnologias, mas também diz respeito à manutenção dos equipamentos, ao acesso à rede e aos equipamentos com tecnologias ultrapassadas.

Embora atualmente grande parte das escolas possuam aparelhos tecnológicos e internet, Costa (2009, p. 5) argumenta que “não basta substituir o quadro negro por lousa digital ou os cadernos e livros por computadores para que tudo se resolva”. É preciso também que os professores saibam como utilizar pedagogicamente essas ferramentas tecnológicas. A infraestrutura e a formação de professores andam de mãos dadas, segundo os autores analisados.

Sobre isso sabe-se que a (não) formulação de políticas de formação docente, devidamente sintonizadas com este movimento de instrumentalização, foi e ainda é uma das principais razões para ocorrência de descompassos desta natureza (Cruz Junior, 2011, p. 10).

O dueto *falta de infraestrutura e falta de formação inicial e continuada* como questões limitantes ou que dificultam a inserção dos JEs, bem como o uso das TDICs na educação, não é novidade. Fantin e Rivoltella (2012) já mencionavam essa questão em uma pesquisa com professores de Florianópolis e Milão; porém, como já discutido anteriormente, os autores deixam bem claro que “[...] ter o equipamento é condição de acesso, mas não é o suficiente para assegurar um trabalho diferenciado” (Fantin; Rivoltella, 2012, p. 118).

Sobre essa questão, destaca-se que é preciso investimento público para que os professores tenham acesso à formação continuada e equipamentos atualizados e com manutenção regular que lhes permitam viabilizar as aulas, pois, com entendemos a partir dos textos, sem investimento, o trabalho com mídia-educação na escola fica sucateado, quando não inviabilizado. Os estudos analisados acompanharam a evolução histórica dos JEs. Nos estudos de Neto (2007), fala-se sobre a inserção do videogame nas aulas; já nos estudos de Maia (2015), percebemos a utilização do Xbox com jogos ricos em elementos corporais, permitindo jogos *online* e em rede.

A literatura apresenta algumas possibilidades de inserção dos JEs na Educação Física escolar, tanto quanto objeto de estudo quanto como ferramenta pedagógica. Azevedo (2012) apresenta algumas alternativas:

Os JE's podem ser jogados pelos alunos em conjunto com a mediação do(s) professor(es), problematizando os valores a eles veiculados e/ou desenvolvendo o conteúdo proposto pela(s) disciplina(s).

O(s) professor(es) e seus alunos poderiam levar suas plataformas e JE's preferidos às aulas. Assim poderiam ser discutidos os JE's que efetivamente fazem parte do cotidiano dos alunos, trocando-se conhecimentos e refletindo-se sobre eles.

Estes jogos poderiam ainda ser ressignificados pelos alunos em suas brincadeiras e jogos durante as aulas de Educação Física, como uma forma de transposição de seus elementos para as práticas da disciplina, como sugerem Costa e Betti (2006).

Poderiam ser utilizados os recursos técnicos dos computadores presentes na escola para se jogar e se criar JE's (Azevedo, 2012, p. 109).

Observamos as diversas possibilidades de trabalho com JEs, tanto como ferramenta pedagógica quanto como objeto de estudo. Porém, algumas situações relacionadas à infraestrutura da escola e à formação de professores limitam esse trabalho.

As produções científicas analisadas neste estudo também apontam para a relação dos JEs com a mídia-educação e o multiletramento. O diálogo proposto neste estudo reafirma a necessidade da apropriação dos conhecimentos relacionados à mídia-educação e às *multiliteracies* pelos professores, apropriação essa que se daria através da formação, ou seja, da inserção desses elementos nos currículos de formação inicial e continuada.

Percebemos também o crescimento das produções científicas sobre a inserção dos JEs na Educação Física escolar, sendo maior o número de artigos encontrados no XXI Conbrace e VIII Conice, em 2019. Contudo, apesar da produção científica sobre mídias, tecnologias, educação e Educação Física ser crescente, ainda são poucas as produções científicas encontradas no GTT Comunicação e Mídia sobre a inserção específica dos JEs na Educação Física escolar, revelando a necessidade de mais estudos que apresentem propostas pedagógicas viáveis. Percebemos também a constante, e não apenas atual, necessidade de investimentos públicos na educação, para que as escolas tenham os aparatos tecnológicos necessários, de forma igualitária.

CAPÍTULO 3

A produção científica sobre a
formação de professores e jogos
eletrônicos



A formação de professores foi um dos temas que surgiram como limitação, conforme observado nas revisões do capítulo anterior. Com relação à formação de professores, fica evidente que a falta de formação impede o pleno desenvolvimento do trabalho pedagógico; por outro lado, a formação é um dos principais agentes para que haja um bom trabalho com JEs na Educação Física escolar. Este capítulo aborda a questão da formação de professores para o trabalho com as TDICs e os JEs.

As tecnologias digitais estão cada dia mais presentes na vida da sociedade em geral. As pessoas usam as TDICs para se comunicar, para entretenimento e lazer, para estudar, para trabalhar, para realizar movimentações financeiras, para comércio, entre outras atividades, até mesmo atividades ilícitas. Surge uma nova cultura permeada pela presença das tecnologias e mídias digitais, na qual as “mídias ocupam um lugar cada vez mais significativo na paisagem cultural das nossas crianças e jovens” (Orofino, 2005, p. 28-29).

Essa cultura adentrou há muito tempo o espaço escolar, seja na forma de instrumentos tecnológicos que as escolas passaram a possuir e a utilizar (computadores, projetores de vídeo, internet, lousa digital, entre outros), seja pelos aparelhos tecnológicos e vivências que os estudantes trazem consigo – nesse caso específico, podemos citar o celular, com todas as funções e possibilidades de interações e experiências que esse pequeno aparelho oferece. “Assim, percebe-se que a tecnologia digital se constitui em parte inerente à vida dos seres humanos hoje, não sendo mais possível desconsiderá-la em nenhum âmbito, inclusive no educacional” (Teles *et al.*, 2020, p. 74).

Nesse contexto, inserimos os JEs, tão presentes na vida dos estudantes (crianças e adolescentes), tanto dentro como fora da escola. Ao discutir sobre juventude e educação na atualidade, não podemos ignorar a presença dos JEs e a influência que estes exercem sobre o comportamento e o modo de viver de seus usuários. Os JEs são elementos importantes na construção da cultura lúdica contemporânea; porém, devido à desigualdade social do país, as tecnologias, especialmente as mais avançadas, ainda não são acessíveis a todos.

O advento da mídia digital apresenta desafios ainda mais amplos para a escola enquanto instituição. Uma questão-chave, levantada por vários autores, concerne ao seu papel no enfrentamento das desigualdades de acesso à tecnologia surgida na sociedade. Acesso, neste sentido, é mais do que disponibilidade de equipamento, ou uma questão de habilidades técnicas: é também uma questão de capital cultural – a capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação (Buckingham, 2010, p. 53).

Nesse sentido, a escola seria, então, o lugar de socialização e apreensão dessas tecnologias (Azevedo, 2012), tanto como ferramenta quanto como objeto de estudo. Orofino (2005) defende a ideia de que a escola deveria intensificar o diálogo entre a cultura escolar e a cultura midiática, sendo um local propício para a democratização do acesso às tecnologias.

De forma geral, as TDICs oferecem novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma aprendizagem contextualizada e significativa para os estudantes. As TDICs e os JEs oferecem recursos e possibilidades para ampliar e diversificar as formas de ensinar e aprender, favorecendo a interação, a colaboração, a criatividade e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Por essa razão, o trabalho pedagógico com as TDICs e os JEs não pode se restringir ao uso destes apenas como ferramentas pedagógicas a serem incorporadas pelos professores em suas aulas, mas também deve incluir a capacidade de trabalhá-los enquanto objeto de estudo a ser investigado e discutido de forma crítica e criativa.

No entanto, para que esses recursos e possibilidades sejam aproveitados de forma efetiva e significativa, é preciso que os professores possuam conhecimentos e habilidades que os capacitem a selecionar, utilizar e avaliar as mídias e as novas tecnologias de acordo com os objetivos pedagógicos e as necessidades dos estudantes, considerando a realidade escolar. As instituições educacionais e governamentais devem oferecer condições e oportunidades para que os professores possam se formar continuamente, incluindo, nessa formação, disciplinas e conteúdos relacionados ao uso pedagógico das TDICs e dos JEs no processo de ensino-aprendizagem.

A formação continuada, nesse sentido, é um processo essencial para que os professores possam se atualizar e se aperfeiçoar em relação às demandas

e aos desafios da educação na sociedade contemporânea. Entre essas demandas e desafios, destaca-se o uso das mídias e das novas tecnologias de forma pedagógica na escola, visando à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

Nessa perspectiva, o objetivo deste capítulo é apresentar as contribuições da formação docente para o trabalho com os JEs na Educação Física escolar e as limitações nos processos formativos inicial e continuado.

3.1 RECUPERAÇÃO DOS TEXTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para pesquisar sobre as contribuições da formação docente para o trabalho com os JEs, realizou-se uma revisão bibliográfica. O Portal de Periódicos Capes foi selecionado como base de dados, cujo acesso foi feito através da plataforma CAFe e do Google Acadêmico.

O portal da Capes foi criado para reunir e disponibilizar virtualmente conteúdos científicos de alta qualidade nacionais e internacionais, possuindo, em seu domínio, a possibilidade de pesquisas em bases de dados como a *Web of Science*.

O acervo do Portal de Periódicos da CAPES é composto por conteúdos de acesso livre e outros assinados com editoras científicas internacionais. Para acessar o conteúdo assinado, é necessário que o usuário esteja vinculado a uma das instituições de ensino superior e pesquisa participantes (Portal Capes, 2023, *online*).

Esse acesso ao conteúdo assinado é feito através da plataforma CAFe, exclusivamente por pesquisadores vinculados as instituições participantes.

Inicialmente foi realizada uma busca tanto nos periódicos da Capes em língua portuguesa quanto no Google Acadêmico, utilizando os seguintes termos em português: “jogos eletrônicos” e “formação docente”; “jogos eletrônicos” e “formação de professores”; “jogos digitais” e “formação docente”; “jogos digitais” e “formação de professores”. Nessa primeira pesquisa nos

periódicos da Capes, buscamos por artigos publicados nos últimos dez anos; já no Google Acadêmico, selecionamos as publicações que apareceram na primeira página da pesquisa para cada um dos conjuntos de palavras citados.

Para complementar e enriquecer esta pesquisa, optou-se por realizar uma nova busca, em outras bases de dados, para obter mais informações. Essa nova busca também foi realizada no portal da Capes, utilizando dois filtros: 1) o período referente aos últimos dois anos; e 2) o inglês como língua selecionada. Para essa nova busca, foram utilizados os seguintes termos: “*electronic games*” and “*teacher training*”; “*digital games*” and “*teacher training*”. Ainda utilizando esses termos em inglês, foi realizada uma outra busca no portal da Capes, através da base de dados *Web of Science*. Nessa base, não foi utilizado nenhum filtro para a busca. Ao final de todas as buscas, foram encontradas, no total, 103 publicações, conforme descrito no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Total de publicações por base de dados

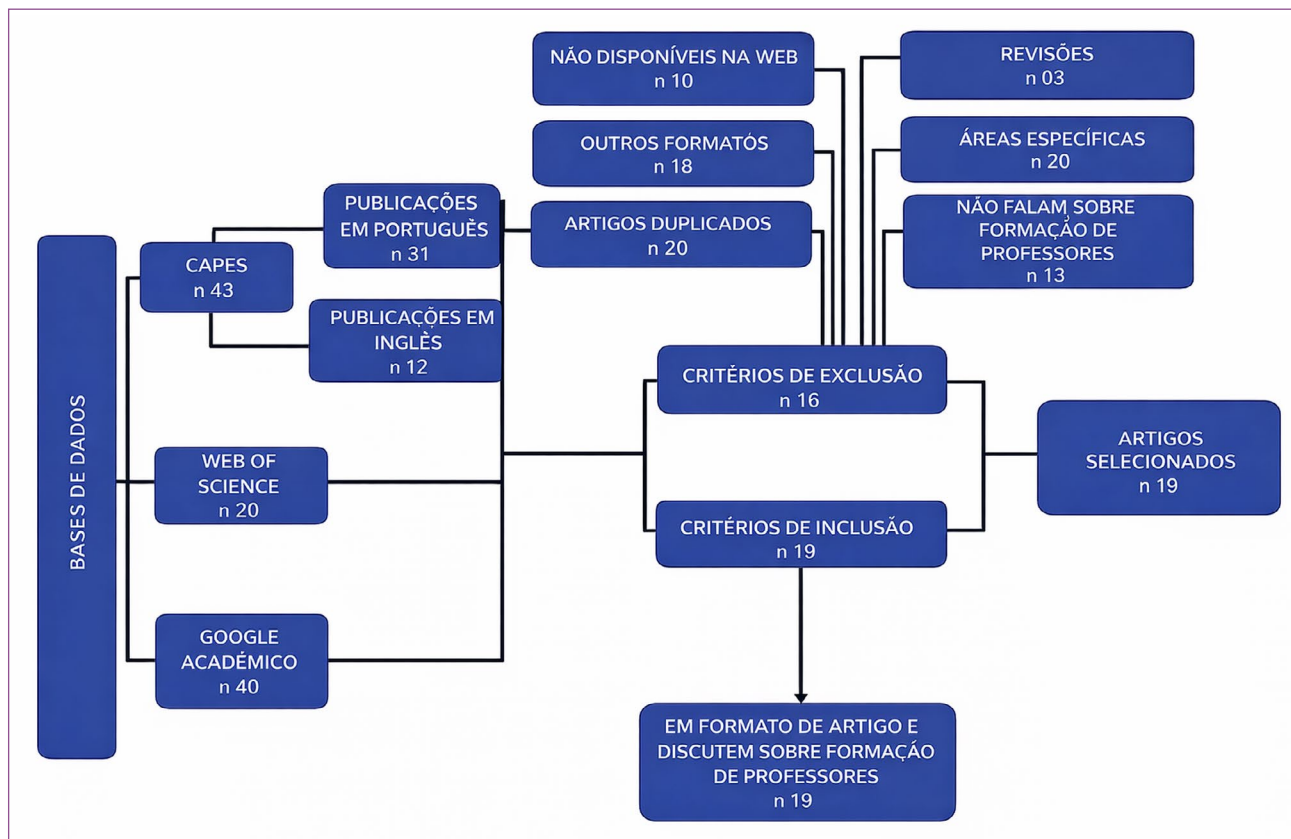
Base de dados	Combinação de termo utilizados	Trabalhos rastreados
Portal de Periódicos Capes	“jogos eletrônicos” e “formação docente”	01
Portal de Periódicos Capes	“jogos eletrônicos” e “formação de professores”	05
Portal de Periódicos Capes	“jogos digitais” e “formação docente”	07
Portal de Periódicos Capes	“jogos digitais” e “formação de professores”	18
Google Acadêmico	“jogos eletrônicos” e “formação docente”	10
Google Acadêmico	“jogos eletrônicos” e “formação de professores”	10
Google Acadêmico	“jogos digitais” e “formação docente”	10

Google Acadêmico	“jogos digitais” e “formação de professores”	10
Portal de Periódicos Capes- Web of Science	“ <i>electronic games</i> ” and “ <i>teacher training</i> ”	0
Portal de Periódicos Capes- Web of Science	“ <i>digital games</i> ” and “ <i>teacher training</i> ”	20
Portal de Periódicos Capes- artigos em língua inglesa	“ <i>electronic games</i> ” and “ <i>teacher training</i> ”	0
Portal de Periódicos Capes- artigos em língua inglesa	“ <i>digital games</i> ” and “ <i>teacher training</i> ”	12
Total		103

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para selecionar os artigos que foram utilizados neste estudo, aplicaram-se critérios de inclusão e exclusão baseados no título dos estudos e na leitura dos resumos. Como critérios de exclusão, consideraram-se: 1) produções que discutem formação em áreas específicas, como Inglês, Matemática, Biologia, Física e Química; 2) estudos que não estão em formato de artigo (editoriais, resenhas de livros, resumos, dissertações, *e-books*, livros e capítulos de livros); 3) pesquisas não concluídas; 4) artigos de revisão sistemática; 5) estudos que falam sobre JEs, jogos digitais (JDs) ou TDICs, mas não se referem especificamente à formação de professores; 6) artigos duplicados; e 7) artigos cujo acesso não está disponível via portal ou não possuem acesso livre na *web*. Como critérios de inclusão, consideraram-se: 1) produções em formato de artigo científico; 2) estudos sobre formação de professores relacionadas aos JEs, JDs, TDICs e gamificação; e 3) estudos que discutem formação em áreas específicas, como Educação Física e Pedagogia. Como demonstrado no esboço a seguir (Figura 2), aplicados os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 19 artigos para leitura e análise.

Figura 2 – Esboço do percurso metodológico



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As produções científicas selecionadas para este estudo estão descritas no Quadro 6, apresentado a seguir:

Quadro 6 – Produções científicas sobre JEs e formação de professores

Autor(es)/Ano	Título	Base de Dados
Araujo; Silva; Aranha, 2016.	A Construção de Jogos Digitais na Escola: Um Relato de Experiência na Formação de Professores	Google
Martini; Viana, 2016.	Jogando com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na Educação Física escolar	Capes
Müller; Cruz, 2016.	Formação docente para inclusão de games na educação básica: relato de uma experiência	Capes
Torres; Alves, 2017.	Professores e os jogos digitais: um olhar sobre as possibilidades pedagógicas destas mídias	Capes
Azoubel, 2018.	Formação docente e a produção de jogos digitais	Google
Martins; Giraffa, 2018.	Possibilidades de ressignificações nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação	Capes
Branekova; Kozhuharova, 2019.	Teacher Training for Developing of Supportive Environment through Computer Technology for Prevention of Early School Drop Out	Web of Science
Nagar; Shachar; Argaman, 2019.	Game design e educação: formação docente e produção de jogos para alfabetização	Web of Science
Ramos; Silva, 2019.	Formação de professores a distância para o uso de jogos digitais na escola: mudanças na prática pedagógica?	Capes
Caligiorne, 2020.	Educação e Tecnologia na formação docente: Representações sobre jogos digitais	Google

Greis <i>et al.</i> , 2020.	Estudo Piloto para a Formação de Professores na Construção de Jogos Digitais Utilizando o Ambiente Scratch	Web of Science
Prado; Missel; Cruz, 2020.	Game design e educação: formação docente e produção de jogos para alfabetização	Capes
Reis <i>et al.</i> , 2020.	Alfabetização Midiática e Informacional na formação do professor.	Capes
Teles <i>et al.</i> , 2020.	Teaching and Digital Technologies in Teacher Education: Planning and Execution of Lessons by Graduates	Google
Cruz; Ramos, 2021.	Games e formação docente	Google
Tokarieva; Ėhyzhkykova, 2022.	Understanding educators' experience and attitude to gamified learning applications	Capes (Inglês)
Pinheiro; Cruz, 2022.	Game Comenius e oficinas de ludoletramento: jogos digitais na formação de estudantes de pedagogia no ensino remoto emergencial	Google
Pozo; Cabellos; Sánchez, 2022.	Do teachers believe that video games can improve learning?	Web of Science
Cabellos; Sánchez e Pozo, 2023.	Do Future Teachers Believe that Video Games Help Learning?	Web of Science

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

3.2 O QUE DIZ A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir da leitura e análise dos textos selecionados para este estudo, organizamos as informações em três eixos: 1) modelos de formação encontrados; 2) limitações relacionadas à formação de professores ou à ausência de formação específica; e 3) contribuições e possibilidades relacionadas à formação de professores.

3.2.1 Modelos de formação encontrados

Nos estudos selecionados, encontramos os seguintes modelos de formação: disciplinas ofertadas em cursos de graduação (Martini; Viana, 2016; Pinheiro; Cruz, 2022; Teles *et al.*, 2020); relatos de experiências de professores sobre o uso dos Aplicativos de Aprendizagem Gamificadas (GLAs) nas práticas pedagógicas (Tokarieva; Ęhyzhkova, 2022) e o uso dos videogames (Pozo; Cabellos; Sánchez, 2022); curso para licenciandos (Torres; Alves, 2017); disciplinas ofertadas em cursos/treinamentos de pós-graduação (Prado; Misel; Cruz, 2020; Branekova; Kozhuharova, 2019); programa *stricto sensu* de mestrado para formação de professores (Nagar; Shachar; Argaman, 2019); atividades realizadas em aula de curso de pós-graduação (Reis *et al.*, 2020); oficinas para professores da Educação Básica (Müller; Cruz, 2016; Araujo; Silva; Aranha, 2016; Greis *et al.*, 2020); curso de especialização EAD (Ramos; Silva, 2019); ciclo de formação continuada (Martins; Giraffa, 2018); e estudos que discutem a formação de professores e o uso das TDICs ou dos jogos digitais sob outros aspectos (Caligiorne, 2020; Cruz; Ramos, 2021; Azoubel, 2018; Cabellos; Sánchez; Pozo, 2023).

3.2.2 Limitações relacionadas à formação de professores ou à ausência de formação específica

Os estudos analisados apresentaram algumas possíveis contribuições e limitações em relação à formação dos professores para uso pedagógico das TDICs e dos JEs no contexto escolar. Percebemos que as limitações com relação ao uso dos JEs e da TDICs estão relacionadas à pouca familiaridade dos professores com as tecnologias e a formação inicial e continuada, além das questões relacionadas à infraestrutura da escola. Torres e Alves (2017) apontam que a principal barreira está relacionada à formação dos professores, que estão alheios a essas novas linguagens e ainda veem os estudantes apenas como receptores passivos. Essas limitações têm contribuído para uma edu-

cação e uma formação fragmentada e descontextualizada (Martins; Giraffa, 2018), no sentido de que o professor, por não possuir habilidades e conhecimentos específicos, deixa de fazer uso das TDICs e dos JEs, que estão tão presentes no cotidiano dos estudantes.

Quanto à formação inicial, os estudos apontam que é descontextualizada e não estabelece a necessária relação entre a teoria e a prática (Teles *et al.*, 2020). Prado, Missel e Cruz (2020) chamam a atenção para a existência de uma lacuna quanto à formação dos professores, relacionada aos conhecimentos teóricos conceituais dos jogos, como os tipos de jogos e suas classificações, os gêneros, os interesses dos diversos públicos, as mídias e as plataformas onde eles são desenvolvidos e os padrões vivenciados pelos jogadores.

Muitos professores não conhecem os jogos digitais e suas características; por isso, não sabem como utilizá-los em suas práticas didáticas (Cruz; Ramos, 2021). Pinheiro e Cruz (2022) mencionam que a formação inicial praticamente não contempla uma formação envolvendo os jogos digitais, além da pouca experiência dos professores, fazendo com que eles se sintam inseguros para utilizar essas mídias, fato que também pode ser observado nos estudos de Ramos e Silva (2019). Tokarieva e Ėhyzhkykova (2020) mostram que essa ausência de conhecimento implica em baixo nível de habilidades digitais.

Ademais, a pouca familiaridade com os jogos pode conduzir a outras situações limitantes, como o fato de os professores apresentarem crenças e concepções não favoráveis ao uso dessas tecnologias em sala de aula (Cabellos; Sánchez; Pozo, 2023) ou demonstrarem resistência às mudanças e a oposição ao uso da tecnologia nas práticas pedagógicas (Nagar; Shachar; Argaman, 2019). Como podemos observar, alguns não concordam com o uso dos JDs na escola (Azoubel, 2018).

Entretanto, “[...] há professores que utilizam tecnologias no seu cotidiano e interagem com jogos, conhecendo suas características e até mesmo possibilidades, mas não os incorporam em suas práticas pedagógicas” (Ramos; Silva, 2019, p. 267). Isso revela que, para a utilização pedagógica das tecnologias, não é suficiente saber manuseá-las; é preciso saber utilizá-las de forma crítica

e reflexiva (Teles *et al.*, 2019). Quanto a isso, Cabellos, Sánchez e Pozo (2023) ressaltam, de forma específica, que a falta de formação reduz as expectativas quanto ao uso dos videogames em sala de aula pelos professores. Diante dessas situações, muitos professores preferem o currículo tradicional, por serem mais cômodos e seguros (Martini; Viana, 2016).

Nesse cenário, Caligiorne (2020) menciona que os jogos eletrônicos ainda são uma ferramenta desconhecida pelos professores e que estes têm dificuldade para utilizar essa tecnologia no processo educacional. A ausência de formação relacionada ao ambiente digital atrapalha o trabalho pedagógico do professor com essas novas tecnologias, que fazem parte do cotidiano dos estudantes, o pode levar ao abandono escolar (Branekova; Kozhuharova, 2019).

Uma outra limitação citada pelos estudos se refere à falta de recursos pedagógicos (Müller; Cruz, 2016) e à infraestrutura da escola (Cruz; Ramos, 2021). Reis *et al.* (2020) relatam a falta de recursos financeiros e a desconsideração do contexto escolar, entre outros. Cruz e Ramos (2021) mencionam a questão das barreiras curriculares como fator limitante, questão que também é mencionada nos estudos de Martini e Viana (2016), que discutem a hierarquia dos saberes no currículo escolar, especialmente na Educação Física, onde o currículo privilegia o esporte.

3.2.3 Contribuições e possibilidades relacionadas à formação de professores

Os estudos analisados mostraram que o desenvolvimento de conhecimentos relacionados às TDICs e aos jogos eletrônicos no currículo de formação de professores contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências e conhecimentos necessários para a realização de um trabalho pedagógico qualitativo com as mídias e com os JEs no ambiente escolar.

O estudo apresentado por Reis *et al.* (2020) mostrou que os conhecimentos sobre alfabetização e letramento informacional podem contribuir para o desenvolvimento das competências que ampliam os horizontes do aprender e

do saber e das interações com as múltiplas mídias, permitindo que o professor se sinta mais preparado para usá-las de forma contextualizada e reflexiva em suas aulas. Compreende-se, assim, que a alfabetização midiática e informacional (MIL) se refere à capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mídia e informações de várias formas, enfatizando o pensamento crítico e as habilidades de comunicação eficazes (Reis *et al.*, 2020).

Em complemento, essa formação favorece o desenvolvimento de competências necessárias, como a fluência digital e o pensamento crítico, que são tão importantes no contexto da cibercultura (Martins; Giraffa, 2018) e capacitam o professor para que este possa elaborar, aplicar e avaliar aulas mais criativas e contextualizadas, conduzindo e experimentando outras formas de ensino, incluindo as que fazem uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (Teles *et al.*, 2020).

A imersão nesse universo midiático também possibilita a criação de narrativas transmídia, que são narrativas que combinam diversas linguagens, como a impressa, a imagética, a sonora, a digital e a telemática, considerando o potencial educativo de cada uma (Torres; Alves, 2017). Nessa direção, Müller e Cruz (2016) constataram que a proposta da pedagogia de multiletramentos capacita os professores para serem mais que usuários funcionais, favorecendo a compreensão dos diferentes textos e tecnologias. Ao se apropriar de outras linguagens, o professor se torna capaz de problematizá-las e de pensar em formas de inseri-las na Educação Física escolar, tornando-a mais contextualizada e valorizando as diversas manifestações culturais (Martini; Viana, 2016). Além disso, permite que o professor se torne protagonista, e não apenas um usuário dos jogos (Prado, Missel e Cruz, 2020).

No estudo de Nagar, Shachar e Argaman (2019), constatou-se que, após o programa de formação, houve menos resistência dos professores às mudanças, e estes se sentiram mais motivados a usar as tecnologias. Quanto à formação específica para os JEs, Pozo, Cabellos e Sánchez (2022) apontam que o professor passa a ter mais familiaridade com os jogos, desenvolvendo habilidades necessárias para seu uso em sala de aula, e isso é impor-

tante para a incorporação dos videogames como recursos pedagógicos, o que contribui para a atualização e ressignificação das práticas pedagógicas. Nessa ótica, a formação para o uso das tecnologias e jogos digitais contribui para a qualificação dos professores, oportunizando a aquisição de competências e conhecimentos necessários para que estes possam desenvolver um trabalho pedagógico contextualizado, tornando as aulas mais interessantes e dinâmicas, contribuindo também para o combate à evasão escolar (Branekova; Kozhuharova, 2019).

Adicionalmente, os estudos de Tokarieva e Ėhyzhykova (2022) mencionam a necessidade de uma formação pedagógica que possa capacitar os professores com as competências necessárias para ajudar os seus estudantes a se tornarem digitalmente competentes. Os autores demonstram que se tornou evidente a necessidade de mudança do paradigma educacional, com o desenvolvimento de novos modelos de aprendizagem que sejam relevantes para os estudantes do século XXI, destacando as competências para o futuro:

a) inteligência social/emocional; b) alfabetização midiática/higiene da informação; c) inteligência ecológica; d) desenvolvimento da criatividade; e pensamento com base nas oportunidades disponíveis; f) cooperação e resolução conjunta de problemas; g) metacognição/ capacidade de aprender (Tokarieva; Ėhyzhykova, 2022, p. 213, tradução nossa).

O estudo de Nagar, Shachar e Argaman (2019) também menciona a importância do desenvolvimento das habilidades para o futuro e apresenta um programa de formação que visa ajudar os professores a planejarem suas aulas de forma que estas também integrem o desenvolvimento dessas competências do século XXI. Esse estudo relata que, atualmente, percebemos uma forte tendência de incorporar as TDICs no processo de ensino aprendizagem; no entanto, os professores parecem incapazes de aproveitar o potencial das TDICs. A formação dos professores nas competências do século XXI e a integração das TDICs enfatizam um ensino centrado no aluno (Pozo; Cabellos; Sánchez, 2022). Se esses aspectos forem observados nos programas de formação inicial e continuada, teremos docentes capacitados para o trabalho

pedagógico crítico e reflexivo, considerando as potencialidades e os desafios, não apenas com relação aos JEs na Educação Física, mas também com relação ao trabalho com toda a gama de TDICs presente no contexto dos estudantes.

3.3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O QUE AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DIZEM SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na maioria dos estudos examinados, percebe-se a necessidade de programas de formação inicial e continuada que promovam a inserção pedagógica das TDICs e dos JEs no contexto escolar. Quando a formação inicial ou continuada contempla os elementos da cultura digital, dos JEs e das TDICs, contribui para que os professores desenvolvam competências e habilidades necessárias para incluir tanto os JEs quanto as TDICs em sua prática pedagógica, de forma crítica e contextualizada, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Nesse contexto, entende-se que “habilidade são as qualificações para o exercício de uma atividade” (Costa, 2017, p. 96). Entretanto, os professores que não conseguem acompanhar e/ou se adaptar ao cenário de mídia em constante mudança podem se ver desatualizados no ambiente pedagógico atual. Conseqüentemente, eles podem encontrar desafios para compreender as complexidades dessa nova geração, tornando-se obsoletos em sua abordagem pedagógica (Soares, 2020).

Ao não ter uma formação inicial adequada e ao não se capacitar, muitos professores não conseguem encontrar maneiras ou possibilidades para abordar assuntos relacionados a tecnologias e/ou mídias em suas aulas, mesmo quando os alunos trazem para a escola assuntos vistos na televisão, internet ou JEs (Lourenço, 2023, p. 36).

Ventura *et al.* (2021) mencionam que a ausência de formação faz com que os professores apresentem uma visão limitada dos jogos, considerando-os apenas como ferramentas de diversão e sem valor significativo para a aprendizagem, como observamos em alguns professores, que não veem os JEs como espaços para se ensinar e aprender (Cruz; Lima; Nascimento, 2020). Nesse

sentido, corroborando com as informações apresentadas nesta revisão de literatura, Ventura *et al.* (2021) afirmam que as formações que proporcionam uma vivência digital tanto na teoria quanto na prática podem contribuir significativamente para o letramento digital do professor, capacitando-o a desenvolver práticas docentes mais criativas, o que contribui para uma maior participação nas aulas. Essa formação também favorece a adequação pedagógica das práticas educativas ao contexto da cultura digital (Cruz; Lima; Nascimento, 2020).

Em conformidade com isso, Ragni *et al.* (2023) afirmam que é necessário que os professores contemporâneos se mantenham atualizados quanto o uso das tecnologias digitais em contextos educacionais, e que cuidar das competências dos professores é essencial para determinar um nível de qualidade no ensino. No entanto, para ser eficaz, essa formação deve considerar os desenvolvimentos mais recentes no campo da aprendizagem aprimorada pelas tecnologias. Os autores ainda defendem que as formações têm tido uma influência positiva no comportamento dos professores e na sua disposição em relação aos jogos digitais educacionais e a sua implementação na escola. Isso se deve ao fato de que esses profissionais se sentem mais confiantes após a formação digital. Nesse sentido, a escola atenderia ao princípio da *contemporaneidade do conteúdo*, defendido por Soares *et al.* (1992), garantindo ao estudante o acesso aos conhecimentos mais modernos disponíveis no mundo.

A cultura digital do mundo contemporâneo provocou uma mudança no cenário educacional, especificamente na redefinição da centralidade da escola e do papel do professor em relação à transmissão de conhecimentos e à produção de saberes, pois, cada vez mais, as crianças e jovens estão se tornando autores de conteúdos compartilhados nas redes (Fantin, 2012a). Assim, a figura do professor como peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem se torna instável; ele “[...] deixa de ser o detentor de um saber e o estudante deixa de ser um ser passivo no processo ensino-aprendizagem” (Caligiorne, 2020, p. 114). Emerge, nesse contexto, a necessidade de (re)pensar a posição e função do professor frente a essa nova demanda, pois a formação inicial e continuada do professor deve considerar essa atual

relação cultural permeada pelas mídias e discutir o novo perfil profissional do educador nesse cenário (Fantin, 2010).

Frente a isso, uma das funções do professor nesse novo cenário é de mediador, e essa mediação acontece na forma de ações e discursos. As mídias podem contribuir para a formação crítica e cidadã dos estudantes, desde que sejam utilizadas de forma adequada e contextualizada. Para isso, é preciso que os educadores sejam mediadores entre as mídias e os estudantes, promovendo o diálogo, a análise e a produção de conteúdo midiáticos (Orofino, 2005). Essa mediação escolar visa à integração das mídias na prática educativa, respeitando a diversidade cultural e as especificidades de cada contexto. Nesse sentido, alguns pesquisadores, como Belloni (2009), Fantin (2010), entre outros, apresentam a mídia-educação, ou educação para as mídias, como sendo um elemento essencial na formação dos docentes.

Contudo, apesar de a formação em mídia-educação ser um campo relevante e atual para o contexto escolar, ela ainda não abrange todos os professores, o que prejudica a alfabetização e o letramento digital nas escolas. A esse respeito, observamos, nos estudos analisados, que pouco mais de 15% dos artigos discutem a formação para uso das TDICs e JEs na perspectiva da mídia-educação. A formação nesta perspectiva visa fornecer conhecimentos para que os professores possam incluir as TDICs pedagogicamente em suas aulas, de forma crítica e reflexiva, explorando as diversas possibilidades metodológicas e de estudo que elas têm a oferecer, como requer a competência geral 5 da Base Nacional Curricular Comum:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 9).

A mídia-educação, assim, tem como objetivo “a formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação” (Belloni, 2009, p. 12). Na perspectiva da mídia-educação, a formação de professores

não se limita à inclusão de novas ferramentas, mas envolve uma reflexão sobre as linguagens de comunicação mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem. Os professores precisam entender e compreender a mídia para utilizá-la de forma a facilitar o aprendizado envolvendo os estudantes e desenvolvendo o pensamento crítico. Nesse contexto, Fantin (2012a) apresenta algumas competências que devem ser desenvolvidas na formação de professores, com o objetivo de capacitá-los para o trabalho com as mídias na escola.

- a) analisar o contexto cultural, o ambiente, a estrutura e cultura organizativa da escola;
- b) conhecer métodos de análise e de pesquisa para viabilizar propostas de uso das TIC na escola;
- c) conhecer as mídias, suas linguagens e seus processos, suas lógicas de produção e consumo;
- d) atuar pedagogicamente na perspectiva das aprendizagens multimídia e das múltiplas linguagens;
- e) saber usar e operar com qualidade as mídias e as TIC em contextos formativos;
- f) analisar textos diversos (escrito, visual, audiovisual, interativo, digital) a partir de diferentes abordagens (alfabética, crítica-reflexiva, ideológica);
- g) planejar a mediação e a intervenção formativa (planejamento, organização didática, registro e avaliação);
- i) trabalhar em grupo;
- j) aprender e ensinar on-line usando crítica e criativamente as ferramentas da cultura digital, as redes sociais e plataformas comunicativas, e outras (Fantin, 2012a, p. 294).

De acordo com a citação apresentada, a formação de professores em mídia-educação permite o desenvolvimento de competências essenciais para uma atuação eficaz e crítica no uso das TDICs na educação, pois “[...] a tecnologia sozinha não soluciona problemas sem a inteligência e o manuseio hábil daqueles que estão diante dos estudantes todos os dias, os professores” (Araujo; Silva; Aranha, 2016, p. 161).

Essas competências podem contribuir significativamente para aprimorar o trabalho pedagógico do professor, que poderá utilizar as TDICs, adaptando seus métodos de ensino com base nas necessidades dos estudantes e consi-

derando os aspectos culturais e o contexto escolar. “As TICS na escola devem ser usadas para superar o senso comum pedagógico e para efetivar uma pedagogia condizente com as necessidades de um ensino contextualizado no tempo e no espaço de ser viver interagir e criar” (Porto, 2012, p. 192).

Ao se apropriar dessas competências, os professores terão condições de relacionar o conteúdo da sala de aula com a vida cotidiana, tornando o aprendizado mais significativo e relevante, incorporando as tecnologias e mídias que fazem parte da cultura do estudante ao ambiente escolar. A formação para a inclusão pedagógica dos JEs nesse ambiente perpassa pela perspectiva da mídia-educação; porém, precisa ser mais específica, pois o mundo das mídias e tecnologias digitais é amplamente diversificado.

Nesse momento, uma questão relevante é refletir sobre a formação cultural do professor, uma vez que, como afirma Gemente (2015), as interpretações atribuídas às mensagens recebidas, a maneira pela qual empregamos os TDICs, as conversas, as deliberações e as contemplações que realizamos em relação a essas informações, dentro das várias estruturas sociais, são formadas a partir das nossas experiências. Nesse sentido, Fantin (2012a) apresenta uma questão fundamental: ao pensar na formação do professor, deveria ser considerada uma formação integral e cultural, que relacionasse a educação, a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia, considerando o lugar que a experiência pessoal do professor com essas áreas ocupa nessa formação. A autora considera, ainda, que a questão financeira e o excesso de trabalho interferem na formação cultural, impactando o acesso aos espaços culturais como teatros, cinemas, museus, galerias de arte, entre outros.

Nessa ótica, ao considerarmos que “[...] uma formação cultural, envolve um acervo imagético, literário, artístico, musical das mais diversas produções culturais e uma relação significativa com as tecnologias” (Fantin, 2010, p. 16), podemos afirmar que quanto melhor o repertório cultural do professor, melhor será sua prática pedagógica. Isso ocorre porque esse professor ampliará sua leitura de mundo e lidará melhor com a pluralidade presente na escola.

No contexto deste estudo, diante das argumentações apresentadas, percebemos a relevância da experimentação dos JEs pelo professor como parte da sua formação cultural. Com relação à utilização dos JEs na escola, Azevedo (2012) também apresenta algumas sugestões a serem incorporadas na formação de professores. Inicialmente, observa-se a necessidade de compreender os benefícios dos JEs na educação e a necessidades de que os cursos de formação abordem como os JEs podem ser utilizados pedagogicamente na escola. Para um trabalho pedagógico com JEs, além das competências da mídia-educação, o processo de formação deve:

- Mostrar a eles [os professores] os bons JE's;
- Fornecer em primeira mão a experiência com JE's para os professores, os administradores de instituições educacionais e os pais dos alunos;
- Demonstrar a diversão que pode ser associada ao aprendizado
- Treinar os professores na seleção criteriosa de JE's apropriados, como é o caso do objetivo do instrumento de análise que propomos nesta pesquisa[...]
- Ensinar sobre o aprendizado a partir dos JE's em cursos preparatórios de professores para o uso de tecnologias;
- Incorporar o aprendizado a partir dos JE's nos cursos de formação de professores;
- Criar e disponibilizar, nas seções de ensino das bibliotecas, programas de aprendizado a partir dos JE's para a avaliação dos estudantes;
- Estabelecer cursos de pós-graduação para professores sobre o aprendizado a partir dos JE's (Azevedo, 2012, p. 121-122).

Quanto ao exposto, entender e conhecer JEs permite que o professor possa explorar novas abordagens pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o professor terá condições de selecionar e integrar os JEs às atividades didáticas, de acordo com os objetivos e necessidades de aprendizagem propostos no plano de ensino, adequando-os à realidade do contexto escolar, proporcionando um ambiente atrativo para os estudantes e favorecendo a aprendizagem e a apreciação crítica deles.

Entretanto, além da formação para o uso das mídias, Lourenço (2023) ressalta que a utilização de recursos tecnológicos nas salas de aula está in-

trinsecamente entrelaçada com uma perspectiva crítica da Educação Física, facilitando, assim, a aproximação desse elemento curricular com a cultura. Está claro que a formação do professor na perspectiva da mídia-educação é fundamental para o trabalho pedagógico com as mídias e os JEs no contexto escolar. Contudo, também é preciso dar atenção especial à formação docente na área da Educação Física.

A ausência de formação específica para o trabalho com as mídias, e, neste caso, com os JEs, afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Para Buckingham (2011), o grande problema é que os professores estão usando a tecnologia de modo muito instrumental, apenas como uma ferramenta. Para esse autor, existe uma enorme distância entre a forma como as tecnologias são utilizadas dentro da escola e fora dela pelos estudantes. Entretanto, “a liberdade de escolha de estratégias, métodos e formas de uso dos JDs passa, antes, pela capacidade de compreender esse fenômeno gerado pelo ambiente digital” (Costa, 2017, p. 222), ou seja, para que o professor possa se valer dos JEs ou das mídias, para além da sua função como ferramenta pedagógica, é essencial, antes, compreender esse fenômeno, estudando *sobre, com, para e através* das mídias.

Constatamos, assim, que formação de professores em mídia-educação e o uso de JEs na escola são temas fundamentais na educação contemporânea. A aquisição de competências relacionadas à mídia ajuda os professores a enfrentarem os desafios e oportunidades apresentados pela rápida evolução tecnológica, além de promover o desenvolvimento de metodologias pedagógicas inovadoras e eficazes.

A inserção de JEs no ambiente escolar pode gerar resultados positivos com relação à aprendizagem e à proficiência, pois é uma abordagem atrativa, envolvendo os estudantes no desenvolvimento de habilidades diversas. No entanto, isso requer um aprofundamento do conhecimento sobre mídia-educação e JEs, bem como o apoio institucional e a disponibilização de recursos adequados.

No caso específico dos JEs, fato é que muitos professores se encontram despreparados para lidar com as mídias e tecnologias digitais de forma pedagógica na sala de aula, como pode ser observado nas limitações apresentadas

pelos estudos selecionados. Muitos são resistentes às mudanças necessárias (Nagar; Shachar; Argaman, 2019), optando por manter um ensino tradicional, centralizado no conteúdo. Por essa razão, a inserção dos JEs no currículo da Educação Física pode ser considerada uma grande conquista, uma vez que há anos se realizam estudos sobre a temática. Considerando que 85,85% das crianças relataram ter jogado videogame no último ano, segundo um estudo apresentado por Brandão (2022), torna-se evidente a necessidade de tratar pedagogicamente esse conteúdo na escola, especialmente na Educação Física.

O trabalho com os JEs e as TDICs na escola é de grande importância, uma vez que muitos estudantes “têm a escola como um dos únicos espaços possíveis de acesso às novas mídias” (Azevedo, 2012, p. 108). A escola, nesse caso, contribuiria para a democratização do acesso às tecnologias. Essa inserção gera uma demanda ao professor, que é o conhecimento do conteúdo, tanto em termos teóricos como práticos.

Entretanto, a formação não é o único agente de transformação, mas existem inúmeros outros fatores, internos e externos, que influenciam a prática pedagógica do professor. A motivação pessoal do professor tem um papel decisivo nesse processo, pois “uma escola pode ter todos os recursos tecnológicos disponíveis e professores desinteressados em aprender a usá-los” (Müller; Cruz, 2016, p. 48).

Assim sendo, é essencial considerar a formação cultural do professor e a elaboração de políticas públicas de formação de professores que incluam esses conteúdos em seus currículos, preparando os docentes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, como a constante e infundável evolução tecnológica e as mudanças culturais provocadas por ela, principalmente no ambiente educacional.

CAPÍTULO 4

Análise dos dados



A análise de dados provenientes desta pesquisa com professores do Ensino Fundamental – Anos Finais e da Educação Superior é fundamental para compreender as dinâmicas educacionais contemporâneas. Ao examinar os dados coletados, buscamos não apenas identificar as dificuldades, possibilidades e desafios da prática pedagógica com os JEs da Educação Física escolar, mas também apresentar informações e conhecimentos que possam contribuir significativamente para sua consolidação.

Neste capítulo, serão apresentados os dados coletados através do questionário aplicado aos professores da Educação Básica, cujo objetivo principal foi apresentar as experiências docentes referentes ao uso de TDICs e dos JEs, bem como identificar as principais dificuldades e estratégias adotadas pelos professores de Educação Física no ensino de JEs.

Além disso, serão expostas as informações coletadas através das entrevistas realizadas com os professores da Educação Superior. Todas as informações obtidas, tanto com os professores da Educação Básica quanto da Educação Superior, foram utilizadas na elaboração do produto educacional, o qual, após concluído, foi enviado aos professores do primeiro grupo para uma avaliação. Os resultados dessa avaliação também serão apresentados neste capítulo.

4.1 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

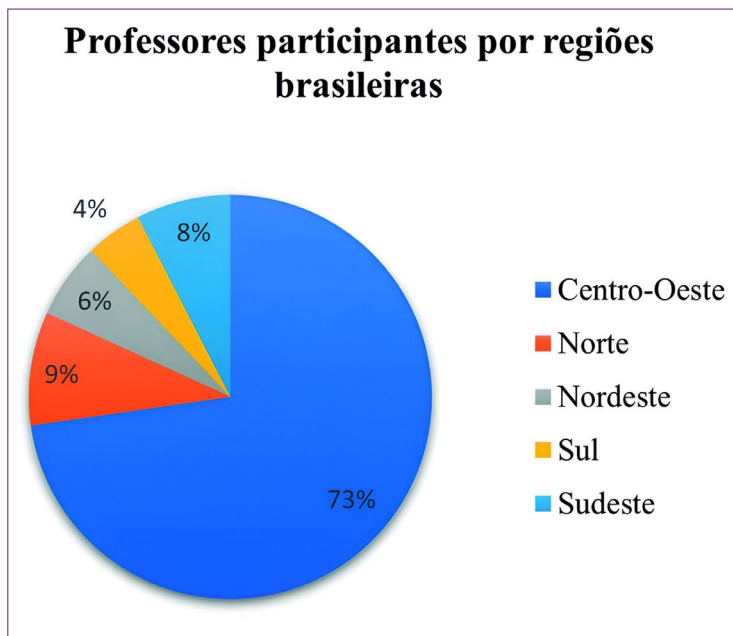
As informações a serem apresentadas estão organizadas nas seguintes categorias: perfil dos participantes, formação formal (acadêmica) dos participantes, formação informal (experiência) dos participantes com as TDICs e os JEs, e, por fim, a experiência e atuação dos participantes com as TDICs e os JEs na Educação Física escolar.

4.1.1 Perfil dos participantes

Participaram deste estudo 67 professores, sendo 39 do sexo feminino e 28 do sexo masculino, com idades variando entre 25 e 60 anos. O questionário

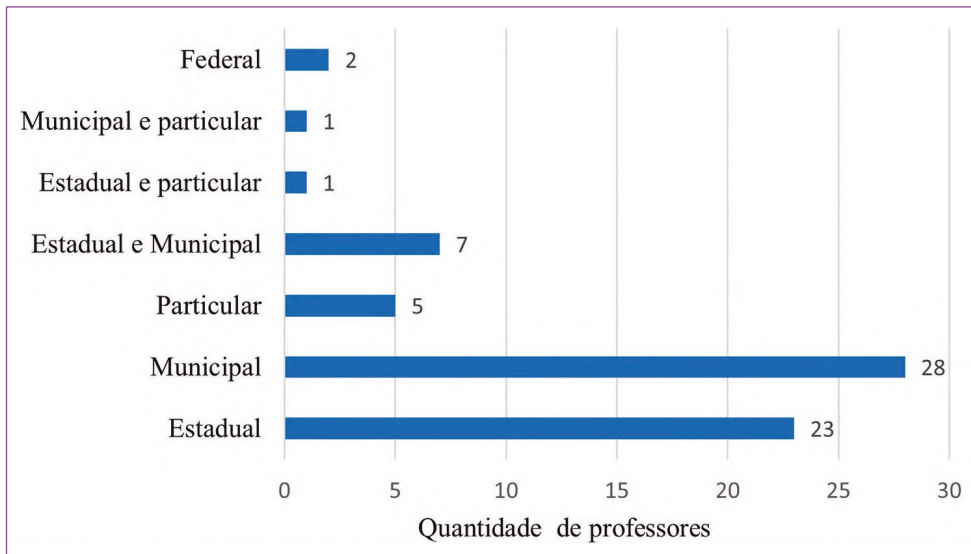
rio foi divulgado em grupos de redes sociais de professores de todo o Brasil, e obtivemos representantes de todas as regiões do país. Destaca-se a a Região Centro-Oeste, que apresentou o maior número de participantes, como pode ser observado no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Professores participantes por regiões brasileiras



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Desses professores, 67,2% atuam nas escolas de período parcial e 32,8% em escolas de tempo integral. A maioria dos participantes atua nas redes estadual e municipal, e alguns professores atuam em duas redes de ensino, conforme se observa no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Rede de ensino

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quanto ao tempo de atuação na Educação Básica, observa-se que 33% desses professores atuam na rede básica há dez anos ou menos; 49% têm entre 11 e 20 anos de docência; e 18% possuem mais de 21 anos de experiência na Educação Básica. Esses dados indicam que a maioria dos professores pesquisados é experiente na Educação Física escolar e, associando com o gráfico acima, podemos afirmar que eles possuem experiência na rede pública de ensino, estando aptos a relatar a realidade vivenciada no cotidiano de Educação Física escolar.

Nesse estágio da carreira, muitos professores se questionam, analisando o que foi realizado, considerando os objetivos estabelecidos inicialmente. Eles se perguntam se devem continuar no mesmo percurso e, ao mesmo tempo, refletem acerca das incertezas e inseguranças que podem surgir com possíveis mudanças. Nesse cenário, uma alternativa para ajudar esses professores seria a formação continuada, que pode contribuir ao oportunizar a aquisição de conhecimentos e habilidades, para que estes tenham condições de enfrentar os desafios oriundos das mudanças no cenário educacional (Lourenço, 2023).

4.1.2 Formação formal (acadêmica) dos participantes

O período em que os participantes cursaram a graduação abrange desde 1983 até 2020, um período de formação de praticamente quarenta anos, o que significa que, entre os professores pesquisados, há aqueles que passaram por todas os processos de transformação da área da Educação Física, desde as práticas higienistas e esportivistas até as práticas inovadoras, emancipatórias e libertadoras. Desses esses professores, 6% possuem especialização, 16,4% possuem mestrado, 3% possuem doutorado e apenas 9% não possuem pós-graduação.

Ao serem questionados se, em sua formação inicial, foram desenvolvidos conhecimentos relacionados às TDICs, 91% dos professores participantes disseram que não. Em relação aos conhecimentos relacionados ao trabalho pedagógico com JEs na escola, 97% dos professores disseram que não haviam adquirido esse tipo de conhecimento durante a formação inicial. Já com relação à formação continuada, somente 19,4% dos professores disseram que já haviam participado de alguma formação sobre o trabalho pedagógico com JEs na escola.

Os dados demonstram, ainda, que a maioria dos professores possui formação continuada, embora, tanto em sua formação inicial quanto na continuada, não tenham tido acesso ao estudo sobre TDICs e aos JEs. É fato que os estudantes têm certo domínio sobre o uso dessas ferramentas, às vezes, melhor que os próprios professores; porém, esse domínio é superficial, uma vez que geralmente as mídias são utilizadas para o lazer e a comunicação interpessoal, na qual não se faz necessariamente presente o uso de todos os recursos disponíveis para a produção criativa que essas tecnologias dispõem. Nesse sentido, questiona-se: *qual seria, então, o papel do professor ao trabalhar com as TDICs e os JEs na escola? E qual seria a função da formação formal nessa situação?*

A função do professor seria de mediador, considerando que as mediações se manifestam em forma de ações a discursos, que consideram o contexto histórico-social em que se está inserido e implicam em constante trans-

formação de significados (Orofino, 2005). Ao professor, caberia contribuir para o desenvolvimento de

[...] competências para que os alunos trabalhem com os códigos da comunicação digital de um jeito elaborado e refinado, de forma que a apropriação desses códigos seja significativa e na perspectiva de uma leitura crítica. Além disso os professores têm de criar condições para que crianças e jovens saibam se expressar com as mídias em diferentes linguagens, desenvolvendo a atitude de serem autores responsáveis de conteúdos midiáticos (Fantin; Rivoltella, 2012, p. 142)

Nesse cenário, os professores necessitam pensar sobre a possibilidade de organizar uma abordagem crítica da mídia-educação, junto com uma abordagem culturalista, para ofertar uma educação para uma cidadania digital, incluindo um educar *com*, *sobre* e *através* das mídias, considerando os aspectos crítico, instrumental e produtivo (Fantin; Rivoltella, 2012).

Ao desenvolver um trabalho com as mídias, os docentes precisam considerar que, para melhorar sua prática pedagógica, é necessário refletir de forma crítica sobre ela, para se tornar mais consciente e potencialmente benéfica (Albuquerque, 2014).

A formação formal pode capacitar os professores para desenvolverem uma prática pedagógica mais crítica, pautada nas dimensões da mídia-educação, principalmente com relação aos aspectos crítico e expressivo-produtivo. Uma formação que contemple o estudo sobre as TDICs e os JEs possibilita que os professores desenvolvam competências digitais que são essenciais para o século XXI, pois, como declaram Cruz e Albuquerque (2017, p. 126): “Se nós, como professores, não formos capazes de compreender e interagir criticamente com essa produção cultural não estaremos alfabetizados midiaticamente para o século XXI”.

O estudo de Nagar, Shachar e Argaman (2019) também menciona a importância do desenvolvimento das habilidades do futuro e sugere um programa de formação que visa ajudar os professores a planejarem suas aulas de forma que estas também integrem o desenvolvimento das competências do século XXI. Entretanto, como afirmam os estudos de Torres e Alves (2017),

Pinheiro e Cruz (2022) e Lourenço (2023), a falta de formação é um dos entraves para uma educação de qualidade e, conseqüentemente, para o trabalho com as TDICs e os JEs na Educação Física escolar.

Diante desse cenário, percebemos a importância da alfabetização midiática ou do letramento digital, conforme defendido por Cruz e Albuquerque (2017), considerando que o letramento digital não deve ser compreendido apenas como o acesso ou o uso de uma tecnologia, mas sim como o exercício efetivo das práticas que circulam no mundo digital. Essa questão também é defendida por Buckingham (2003), que considera a *educação midiática* como uma expressão que engloba uma abordagem mais complexa, que inclui não apenas uma análise textual rigorosa, mas também uma compreensão mais profunda dos contextos sociais, econômicos e históricos nos quais os textos são fabricados, divulgados e utilizados pelo público. Em essência, a alfabetização midiática constitui uma parte da mídia-educação. Reiteramos, nesse sentido a necessidade de incluir o estudo sobre esses temas nos currículos de formação de professores.

4.1.3 Formação informal (experiência) dos participantes com as TDICs e os JEs

A formação docente não compreende apenas o processo de aprendizagem oriundo da aprendizagem em instituições formais de ensino, mas também engloba as atividades cotidianas do ser humano.

A aprendizagem é um conceito amplo que aborda a dinâmica de apropriação do ser humano de seu mundo e envolve aspectos psicológicos, biológicos e sociais. A aprendizagem se dá na interação entre os homens e o seu meio, os quais vivenciam uma relação de interdependência (Cruz; Ramos; Albuquerque, 2012, p. 89).

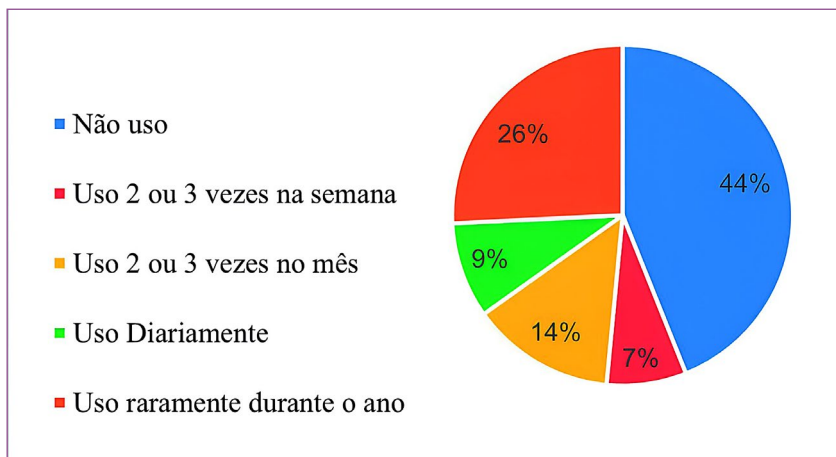
Nesse sentido, a aprendizagem advinda de outras fontes, que não sejam escolas e/ou universidades, é oriunda da formação informal. Em se tratando de mídias e tecnologias digitais, essa formação é a maior responsável pelo aprendizado, uma vez que não se faz curso para aprender a utilizar o celular, a televisão

ou um projetor de vídeo, assim como não se faz curso para aprender a jogar um jogo eletrônico. Nesses casos, o contato do indivíduo com o instrumento vai gerando aprendizado, a troca de informação entre os pares gera aprendizado, um vídeo tutorial na internet gera aprendizado, e assim por diante.

Além disso, a pesquisa mostrou que os professores têm contato com as TDICs no seu dia a dia. Dentre os recursos digitais mais utilizadas pelos participantes, destacam-se o celular, os computadores pessoais e portáteis (notebook, *Chromebook*, netbook e laptops) e a televisão, sendo estes os mais utilizados pelos professores pesquisados.

Fantin (2010) menciona que, por vezes, os consumos culturais dos professores estão restritos apenas ao uso doméstico e pessoal, mas precisamos ressaltar que, apesar dessa condição, esses consumos culturais e as experiências cotidianas contribuem para a formação informal, agregando muito conhecimento. Entretanto, Fantin (2012a) argumenta que não basta apenas exaltar a experiência na formação; para que uma experiência seja educativa, é preciso que favoreça a expansão e o desenvolvimento da pessoa. A autora ressalta, ainda, que “a multiplicidade de formas que as experiências assumem na contemporaneidade nos leva a pensar nas diversas linguagens que devem ser presentes na formação de professores” (Fantin, 2012a, p. 61). Na era digital, as TDICs e os consumos culturais midiáticos desempenham um papel significativo na vida cotidiana. Para os professores, esses elementos podem ser utilizados não apenas como recursos de entretenimento e lazer, mas também para enriquecer a prática pedagógica.

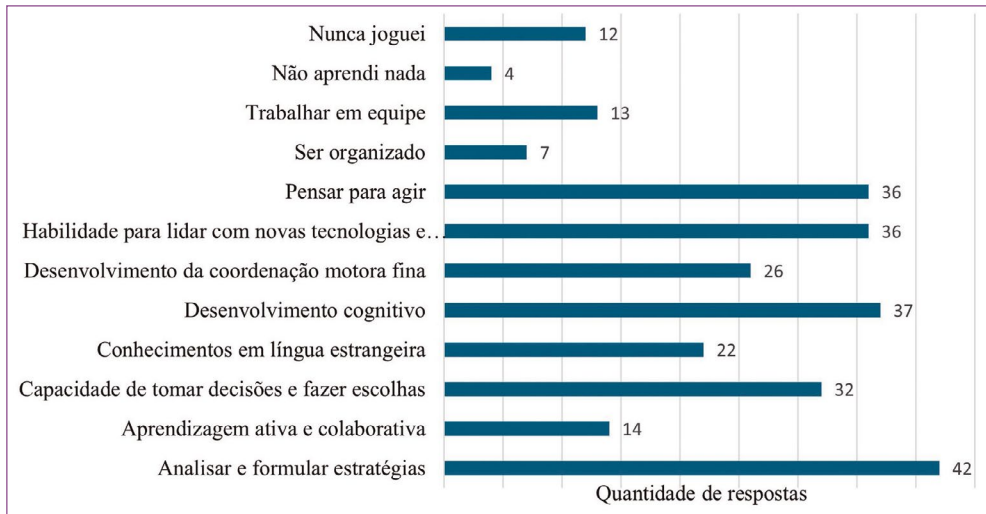
Com relação aos jogos digitais, conforme se observa no Gráfico 3, percebe-se que aproximadamente 70% dos participantes praticamente não têm envolvimento com jogos digitais, afirmando que não jogam ou que jogam raramente durante o ano. Dentre os 30% que tem algum envolvimento com jogos digitais, a plataforma mais utilizada para jogar foi o celular, ou *smartphone*, o que demonstra um distanciamento de outras plataformas desenvolvidas para JEs, que são mais complexas e exigem maior engajamento, mais tempo disponível para jogar e o conhecimento de outras tecnologias por parte do jogador.

Gráfico 3 – Envolvimento pessoal com jogos eletrônicos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Lourenço (2023) argumenta que a relação dos professores com os JEs é diferente da relação dos estudantes com os JEs, pois, cada vez mais, os estudantes estão imersos nesse mundo dos *games*, enquanto a grande parte dos docentes sequer faz uso esporádico desses jogos. O autor ainda menciona a necessidade de os professores se familiarizem com as mídias e tecnologias; porém, a falta de tempo é um entrave para esse processo.

Ainda sobre JEs, todos os participantes foram questionados sobre quais conhecimentos consideram ter adquirido em suas vivências. Os conhecimentos mencionados estão indicados no Gráfico 4, apresentado a seguir. Nessa questão, os professores podiam assinalar mais de uma resposta.

Gráfico 4 – Conhecimentos adquiridos com a vivência dos jogos eletrônicos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como demonstrado no gráfico, os JEs podem ajudar a aprimorar e desenvolver várias habilidades em indivíduos de todas as faixas etárias. Diversos autores citam que a presença dos JEs nas aulas pode contribuir para aumentar a motivação e o interesse dos estudantes (Martini; Viana, 2016; Santos; Monteiro, 2022; Araujo *et al.* 2021) e para potencializar a aprendizagem (Rondar; Harris, 2015; Santos; Monteiro, 2022). Cruz, Ramos e Albuquerque (2012) apresentam em seu estudo várias habilidades advindas do envolvimento responsável e dirigido com os JEs, em que os jogadores precisam refletir e encontrar soluções para situações complexas, utilizando a ponderação, o gerenciamento de recursos e a tomada de decisões.

Os autores citam ainda o desenvolvimento das habilidades visuais em JEs que se baseiam nesse aspecto e exigem rápidos movimentos e respostas, exploram a imaginação e a interação e apresentam diversos eventos ou variáveis ao mesmo tempo. Os JEs desenvolvem o raciocínio por incentivarem o jogador a tomar decisões, escolher e priorizar, uma vez que as regras raramente são estabelecidas de forma completa antes de começar a jogar, o que

significa que se aprende jogando. Os jogos também podem ensinar raciocínio dedutivo e técnicas de memorização, o que ajuda no desenvolvimento da psicomotricidade, sobretudo porque estimula a coordenação entre o olhar e a reação das mãos (Cruz; Ramos; Albuquerque, 2012).

Apesar de todos esses benefícios citados, “o fascínio dos jogos eletrônicos não pode simplesmente ser transplantado para a escola sem que uma grande mediação pedagógica (no sentido de escolher estratégias de uso em sala de aula) seja feita” (Cruz; Albuquerque, 2017, p. 126). É importante notar que, embora os JEs possam oferecer benefícios para o desenvolvimento de habilidades, não podemos ignorar os aspectos negativos, advindos quando se tem uma prática não consciente.

Em relação aos aspectos negativos relacionados aos JEs, os mais citados pelos professores participantes deste estudo foram: o uso excessivo que pode conduzir ao vício; a questão da violência e agressividade; o aumento da individualidade; a falta de filtro de faixa etária; o vocabulário inadequado ao público infantil; o preço elevado dos consoles, que os torna restritos a um público específico; o isolamento; os problemas relacionados à saúde, como sedentarismo, má postura, questões psicológicas e problemas relacionados à visão; o uso descontrolado, principalmente por parte dos pais ou responsáveis; e a alienação e abstração do mundo real.

Os aprendizados adquiridos através dos JEs e os aspectos negativos apresentados são as duas faces da moeda, ou seja, as duas faces dos JEs.

De um lado, o risco do aumento da agressividade dos jogadores, o vício, o fortalecimento de estereótipos de gênero e étnicos, o isolamento social, o sedentarismo; do outro, ambientes complexos de resolução de problemas que estimulam a aprendizagem, melhoramentos em processos cognitivos diversos como multitarefas e acuidade visual, além do aumento da autoestima, socialização, persistência; são tantas as maravilhas ou desgraças associadas ao jogar (Albuquerque, 2014, p. 58).

Retondar e Harris (2013) mencionam que a forma como os sujeitos se apropriam do jogo determina se ele vai ser bom ou ruim, e que a mediação realizada na escola, considerando a influência desses jogos no comportamento dos sujeitos, pode, de alguma forma, elencar os pontos positivos acima dos

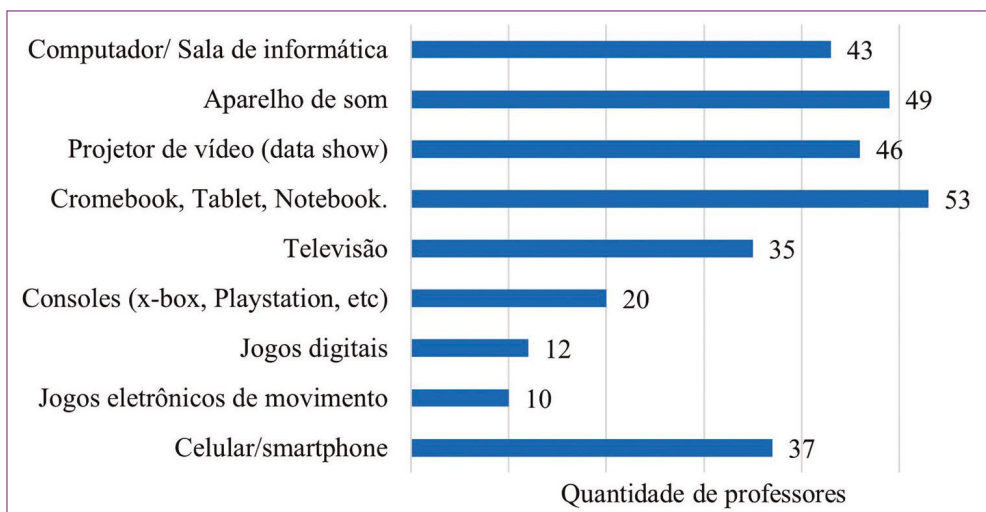
negativos. Diante disso, evidenciamos a necessidade de uma educação midiática que subsidie a utilização dessas ferramentas, capacitando os usuários para que saibam aproveitar ao máximo as “maravilhas” e evitar ao máximo as “desgraças”, como menciona Albuquerque (2014).

Ao apresentar esses dados, buscamos demonstrar que não se pode “romantizar” a questão dos JEs na escola, como se a abordagem educativa pudesse, por si só, erradicar todos os pontos negativos. Por outro lado, também não podemos excluir os JEs da escola apenas por apresentarem aspectos negativos.

4.1.4 Experiência e atuação dos participantes com as TDICs e os JEs na Educação Física escolar

Entre os professores participantes, 91% afirmaram que a escola em que atuam possui recursos tecnológicos ou digitais. Dentre os recursos mencionados, os mais utilizados nas aulas de Educação Física estão descritos no Gráfico 5, apresentado a seguir. Vale ressaltar que, nessa questão, os professores também poderiam assinalar mais de uma resposta.

Gráfico 5 – Recursos digitais/tecnológicos mais utilizados nas aulas de Educação Física



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

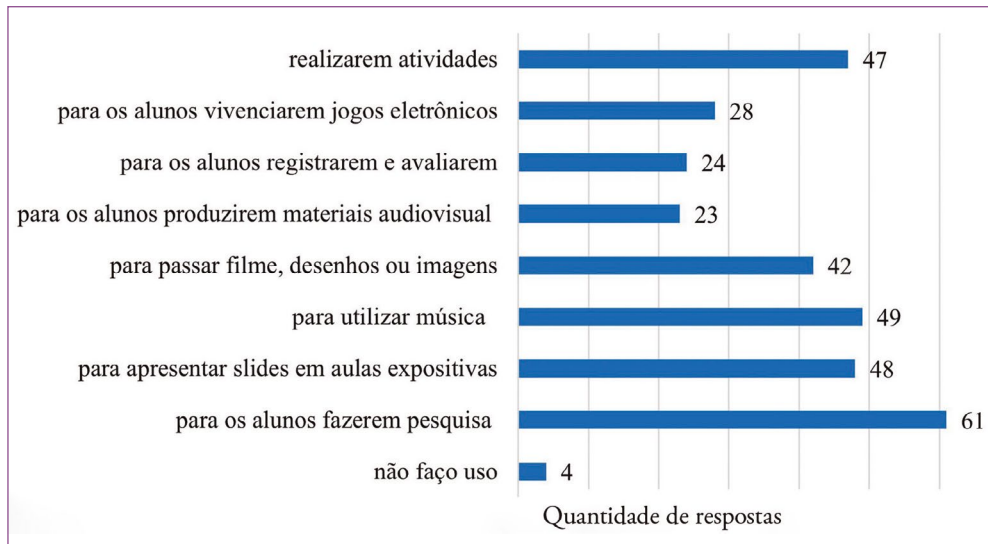
Pelas respostas, percebemos que as mídias estão presentes no contexto escolar dos participantes do estudo. Destacamos aqui que existe uma diferença entre as mídias que são utilizadas na escola e as mídias que a escola possui. Com relação às mídias que a escola possui, as mais citadas pelos professores participantes foram: computador, aparelho de som, projetor de vídeo/show, televisão, sala de informática e *Chromebooks*.

Essas tecnologias têm chegado às escolas devido as políticas públicas que visam diminuir a desigualdade e equipar as escolas com tecnologias para uso pedagógico. Uma dessas políticas públicas que podemos citar é o programa Escolas Conectadas⁴, do Ministério da Educação, que pretende, até o ano de 2026, direcionar e assegurar a conectividade e a aquisição de tecnologias em todas as escolas da rede básica de ensino do país. Já com relação ao celular, apesar de ser um dos mais utilizados nas aulas, conforme o gráfico anterior, é uma mídia que geralmente não faz parte do patrimônio escolar, sendo um objeto pessoal do estudante ou de alguém da família. Todavia, é preciso salientar que nem todos os estudantes têm acesso a esse tipo de mídia. Nesses casos, os professores precisam trabalhar de forma compartilhada entre os estudantes e, nessas situações, é preciso considerar as diferenças de *hardware* e *software* entre os aparelhos dos estudantes na proposição de atividades pedagógicas.

Mas como essas mídias estão sendo utilizadas? Em relação ao uso desses recursos pelos professores pesquisados, obtivemos os seguintes dados, que estão demonstrados no Gráfico 6, ressaltando que, nessa questão, os professores também poderiam assinalar mais de uma resposta.

4 Para mais informações sobre o programa “Escolas Conectadas”, acesse a página do Ministério da Educação: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas>.

Gráfico 6 – Como os professores utilizam os recursos digitais/tecnológicos nas aulas de Educação Física



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao observarmos o gráfico anterior, percebemos, em destaque, o uso instrumental desses recursos nas aulas de Educação Física. O uso instrumental das mídias pelos professores se refere à realização da transmissão do conhecimento, que geralmente acontece pela exposição oral ou pelo uso do livro didático, com a utilização de mídias como filmes, músicas e JEs, que tratam do conteúdo que está sendo estudado (Cruz; Albuquerque; Azevedo, 2011).

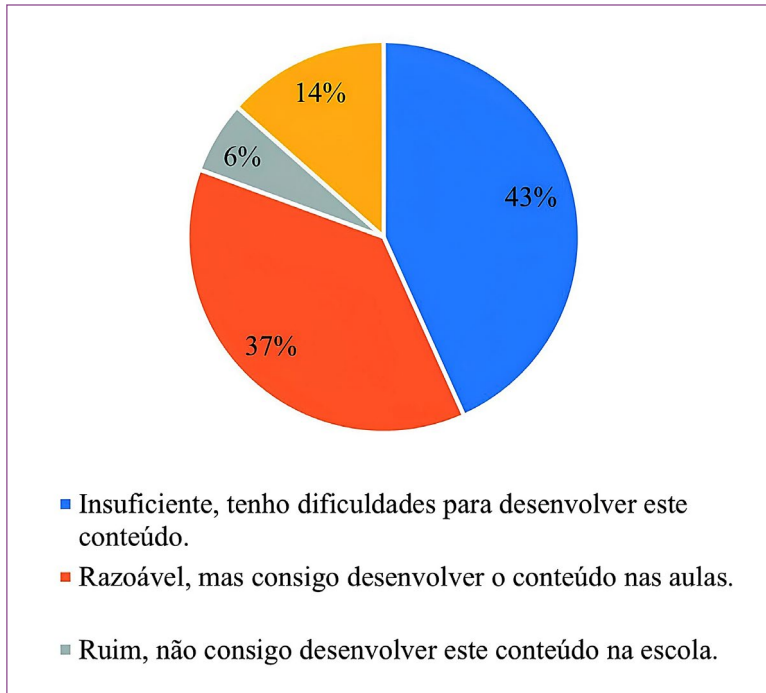
O uso instrumental das mídias e tecnologias digitais pode contribuir para tornar as aulas mais dinâmicas, atrativas e contextualizadas. Além disso, elas podem ser utilizadas para complementar a construção de conceitos (Costa, 2021), para dinamizar um conteúdo (Santos; Monteiro, 2022) e como ferramenta para trabalhar o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas (Araújo *et al.*, 2021), como já discutido anteriormente nesta obra. Contudo, como afirma Buckingham (2011), o grande problema é que os professores estão usando a tecnologia de modo muito instrumental, ape-

nas como uma ferramenta. Para esse autor, existe uma enorme distância entre a forma como as tecnologias são utilizadas dentro da escola e fora dela pelos estudantes.

Se pensarmos em relação às três dimensões da mídia-educação (Rivoltella, 2012), os professores, nesse caso, enfatizam a dimensão *educar com* a mídia, em detrimento das dimensões *educar para* e *através* da mídia. Entretanto, “o contexto produtivo [através da mídia] é o mais interessante como proposta educativa, pois inclui todos os demais” (Cruz; Albuquerque; Azevedo, 2011). Nesse sentido, os professores precisam estar preparados para utilizar as TDICs de forma crítica e reflexiva, considerando o contexto escolar e as necessidades educacionais dos estudantes, bem como para o trabalho pedagógico com os JEs nas aulas de Educação Física.

Com relação aos JEs, 88% dos professores participantes afirmam que o documento curricular de Educação Física adotado pela rede em que atuam contempla os JEs, o que mostra que grande parte da rede segue as diretrizes curriculares propostas pela Base Nacional Curricular Comum, salientando que esse documento, como o próprio nome diz, é a base para a elaboração dos currículos regionais. Entretanto, ao serem questionados sobre o conhecimento que possuem para desenvolver um bom trabalho pedagógico com JEs na Educação Física escolar, obtivemos as seguintes respostas, como mostra o Gráfico 7 a seguir:

Gráfico 7 – Conhecimento que os professores possuem para o trabalho pedagógico com jogos eletrônicos



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Podemos observar que, apesar das mídias estarem presentes no contexto escolar, ao mencionar o trabalho específico com os JEs eletrônicos, é significativo o percentual dos professores que mencionam que o conhecimento que possuem é insuficiente ou razoável para desenvolver um trabalho pedagógico com esse conteúdo na escola.

Como apresentam Lostada e Cruz (2022), apesar de utilizar várias formas de mídia em suas rotinas diárias, a maioria dos educadores tem a percepção de que não possui as competências essenciais necessárias para se envolver efetivamente com a era da mídia digital, indicando uma falta de conexão ou “identificação” com essas tecnologias. Como observamos nos resultados da pesquisa, os professores relatam que praticamente não possuem conhecimento para desenvolver um trabalho pedagógico com JEs.

Apesar de se sentirem despreparados, ao serem questionados sobre com quais JEs já haviam trabalhado nas aulas de Educação Física, os jogos mais citados foram *Just Dance*, *FIFA* (futebol), *Free Fire*, *Xadrez*, *Minecraft*, *Pac Man*, *Quizz*, *Angry Birds*, *Roblox*, *Paciência*, *Street Fighter* e *Mario Bros*, talvez por serem os que estão mais presentes no cotidiano dos estudantes.

Observando a classificação dos JEs, proposta por Sato e Cardoso (2008), esses professores utilizam, em suas aulas, jogos de diversas categorias, como jogos de *Role Playing Game* (RPG) – em tradução livre, jogo de interpretação de papéis –, aventura, ação, simulação, estratégias, entre outras. Ressalta-se que, com relação à classificação dos JEs, eles não se limitam a uma ou outra categoria, podendo agrupar diversas categorias em um único jogo, como, por exemplo, um jogo pode ser ação e simulação ao mesmo tempo.

Ainda, os jogos citados pelos professores, se bem explorados, podem apresentar um grande potencial educativo. Entretanto, como revela este estudo, esse potencial não é bem aproveitado pedagogicamente, devido à ausência de formação específica e de experiências pessoais por parte dos docentes com esses jogos. Essa situação conduz a experiências vazias, do ponto de vista crítico e produtivo.

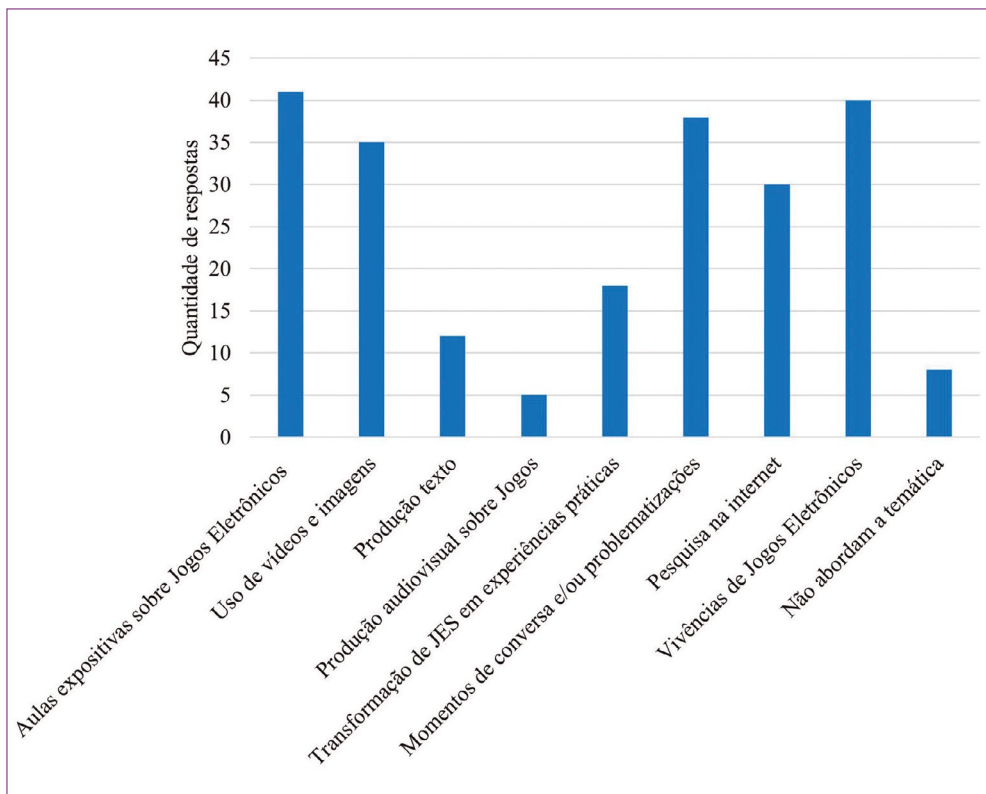
Uma questão interessante sobre os JEs na escola foi apresentada nos estudos de Cruz, Albuquerque e Azevedo (2009), onde os autores mencionam que se surpreenderam ao notar que os estudantes pesquisados, apesar de gostarem dos JEs, responderam que não consideram a escola um local para jogar. Segundo os autores, isso pode estar relacionado ao fato de que os estudantes não associam a escola ao lúdico ou não veem contribuições dos jogos para sua aprendizagem e formação. Isso nos leva a refletir que o professor precisa estar atento não apenas às questões referentes à sua formação, mas também às ideias relativas aos conceitos e opiniões dos estudantes.

Ao se familiarizar com todos esses aspectos, o professor terá condições de desenvolver estratégias metodológicas que possam ser realmente significativas e atrativas aos estudantes. Uma prática pedagógica bem estruturada, e pautada em conhecimentos sólidos, pode conduzir os estudantes a uma mudança

de perspectiva, ampliando sua visão, permitindo-lhes reconhecer os JEs não apenas como objetos de lazer, mas também como objetos de aprendizagem.

Sobre estratégias metodológicas para desenvolver um trabalho pedagógico com JEs, os professores pesquisados apresentaram as seguintes respostas, salientando que poderiam assinalar mais de uma opção. Esses dados podem ser observados no Gráfico 8, a seguir.

Gráfico 8 – Estratégias para o ensino dos JEs na Educação Física escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Percebemos, aqui, que os professores desenvolvem estratégias pedagógicas diversificadas para o trato com os JEs. Cruz e Albuquerque (2017) mencionam duas possibilidades educativas para o trabalho com JEs:

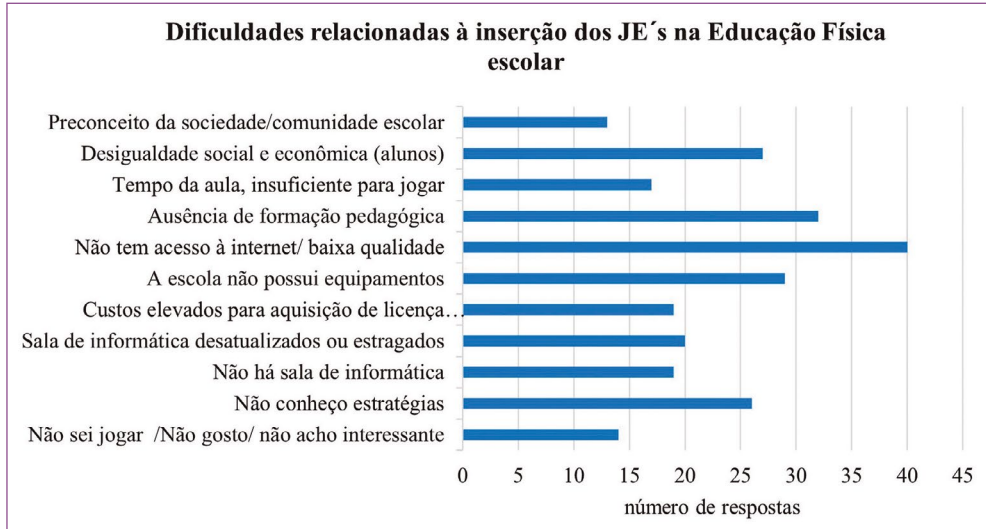
[...] a primeira é um ensino para a formação de uma visão crítica sobre as mídias onde o espectador deixa de ser um agente passivo que tudo aceita, mas que também reflete e questiona. A segunda é uma educação produtiva dos meios, onde o estudante pode se apropriar das mídias de forma a expressar-se através delas e tornar-se um produtor, além de um consumidor (Cruz; Albuquerque, 2017, p. 124).

Observando os dados do Gráfico 8, percebemos que os professores desenvolvem o trabalho com JEs enfatizando o contexto produtivo, utilizando estratégias como produção de textos e produção audiovisual e ao propor a transformação de JEs em experiências práticas para serem vivenciadas nas aulas. Ao verificar as questões que são problematizadas no trabalho pedagógico com os JEs, percebemos aparentemente uma ênfase no contexto crítico.

O contexto crítico sugere que a mídia-educação atua através da leitura dos produtos midiáticos, buscando a interpretação e a compreensão de seus conteúdos. Realiza-se assim na forma de educação sobre os meios, discutindo o conteúdo neles veiculados, como as ideologias presentes nos jogos eletrônicos e a forma como se organiza sua indústria (Cruz; Albuquerque; Azevedo, 2011, p. 2).

Nesse sentido, apesar da ausência de formação formal, os professores estão caminhando na direção certa. Dentre os aspectos dos JEs que os professores costumam problematizar em suas aulas, destacam-se os seguintes: classificação etária; tempo de uso dos jogos; questões relacionadas à saúde, ao lazer, ao gênero e à violência; desigualdades sociais, questões financeiras e o acesso às tecnologias; relações sociais (interação, isolamento, entre outras); benefícios x malefícios; valores/sentidos/significados e diferenças entre a experiência real e a virtual.

Mas o trato pedagógico com os JEs no ambiente escolar envolve algumas limitações. Sobre as dificuldades encontradas para o ensino de jogos eletrônicos em suas aulas na escola, obtivemos as seguintes respostas, salientando que mais de uma resposta poderia ser assinalada, como pode ser observado no Gráfico 9, a seguir.

Gráfico 9 – Dificuldades relacionadas à inserção dos JEs na Educação Física escolar

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados apresentados nesse gráfico corroboram com os dados apresentados pelos estudos de Lourenço (2023), que também cita, como principais dificuldades dos professores em relação ao uso das mídias, questões referentes à falta de conhecimentos específicos para trabalhar com as mídias e as ferramentas tecnológicas; a falta de infraestrutura e condições de acesso; a falta de formação iniciada e continuada; e a falta de tempo para aprender a usar. Essas questões também são expostas nos estudos de Fantin (2010). Quanto a este, percebemos que, mais de uma década depois do estudo, as dificuldades permanecem as mesmas, o que demonstra a importância de mais pesquisas como essas para que propostas sejam elaboradas e viabilizadas, de modo a suprir essas necessidades profissionais, pedagógicas e de infraestrutura (Fantin, 2010).

Embora um percentual significativo de professores não faça uso dos JEs, a pesquisa mostrou que somente 12% dos professores entrevistados não trabalham esse objeto de conhecimento em suas aulas. Peixoto Filho e Albuquerque (2021) mencionam que os JEs, quando comparados aos jogos de RPG de mesa, não exigem muita leitura e nem tanta preparação por parte do mestre do jogo:

Jogos digitais não exigem tanta leitura, nem tanta preparação por parte do mestre do jogo. Além disso, possibilitam que as pessoas joguem mesmo estando distantes, e oferecem grande riqueza nos recursos audio visuais, na narrativa e na jogabilidade – o computador pode processar uma quantidade de regras que jogadores não conseguiriam processar em um RPG de mesa tradicional (Peixoto Filho; Albuquerque, 2021, p. 317).

Essa pode ser uma característica positiva que talvez favoreça o trabalho com esse conteúdo na escola, uma vez que, apesar de terem pouca vivência com os JEs e não terem tido acesso a esse conhecimento durante a formação formal, conforme mostra a pesquisa, somente 12% dos professores entrevistados não trabalham esse objeto de conhecimento. Entretanto, é preciso salientar a importância da formação formal para que os JEs possam ser trabalhados de modo a contribuir para a formação crítica dos estudantes, pois,

[...] se baseada em um planejamento consistente que privilegie a mediação pedagógica, poderia favorecer e orientar as boas vivências que os jovens já têm com os jogos eletrônicos e trabalharia com eles numa perspectiva crítica, reflexiva e consciente da relação dessas aprendizagens e dos limites dessa atividade (Cruz; Ramos; Albuquerque, 2012, p. 96).

Contudo, a formação acadêmica, por si só, não pode ser considerada o único critério para que a prática pedagógica do professor seja qualitativa; existem outros fatores que interferem. Quanto a isso, González (2020) menciona quatro dimensões que influenciam a atuação docente.

A primeira dimensão seria o processo de transformação da área, pois, ao longo do tempo, a Educação Física vivenciou várias versões, e “[...] as mudanças foram tantas e tão intensas que ficou muito difícil para grande parte dos docentes compreenderás e implementá-las” (González, 2020, p. 138). A última mudança vivenciada pela Educação Física escolar foi a inclusão dos JEs no currículo da Base Nacional Comum (Brasil, 2018), e muitos professores foram encontrados despreparados para desenvolver esse objeto de conhecimento nas aulas.

A segunda dimensão se refere às condições objetivas de trabalho. Aqui, González (2020) apresenta questões referentes ao salário, à jornada de trabalho semanal, à infraestrutura e ao material didático. Como esta pesquisa mostra, grande parte dos professores pesquisados atuam em escolas da rede pública, e, como é de conhecimento de todos, a infraestrutura da Educação Básica pública do nosso país não é uma das melhores, e isso influencia muito na disposição do professor em se esforçar para desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas.

A terceira dimensão se refere à cultura escolar. González (2020) destaca a questão da hierarquia dos saberes escolares, onde a disciplina de Educação Física é sempre desvalorizada dentro da escola, sendo utilizada, às vezes, apenas como espaço para ocupar estudantes em horas vagas ou como castigo para os indisciplinados. Essas situações são desanimadoras para o professor regente da disciplina.

Por fim, a quarta dimensão, conforme González (2020, p. 143), refere-se às disposições sociais do professor, que é uma questão pessoal e individual, onde “[...] frente às mesmas circunstâncias alguns sujeitos conseguem implementar propostas que rompem com a tradição da área enquanto outros desistem de ministrar aulas”, o que o autor chama de “abandono do trabalho docente” ou “desinvestimento pedagógico”.

Em nossa pesquisa, percebemos claramente a quarta dimensão, onde professores, mesmo sem formação inicial e continuada, conseguiram, dentro das suas limitações, realizar um trabalho pedagógico com os JEs, enquanto outros simplesmente responderam que não fazem uso dos JEs em suas aulas.

Constatamos, enfim, que as formações formal e informal são complementares e fundamentais para a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para o trato com JEs na Educação Física escolar, mas, além da formação, de uma peça-chave para este trabalho, é a disposição pessoal do professor em evoluir e ampliar seu conhecimento, bem como o comprometimento em garantir uma formação contextualizada, crítica e criativa aos discentes.

4.2 PERCEPÇÕES E SUGESTÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste eixo, serão apresentados e analisados os dados obtidos do questionário e da entrevista aplicada aos professores da Educação Superior. Esses dados estão organizados da seguinte forma: perfil dos professores entrevistados; conhecimentos que esses professores julgam ser necessários para o trabalho com JEs na Educação Física escolar; a avaliação que esses professores fazem da proposta da BNCC com relação à inserção dos JEs na disciplina Educação Física, no currículo da Educação básica; e, por fim, os temas considerados relevantes e sugeridos pelos professores para o desenvolvimento do material didático.

4.2.1 Perfil dos entrevistados

Nessa etapa da pesquisa, contamos com a participação de três professores do sexo masculino. Para preservar a identidade desses participantes, utilizaremos os seguintes pseudônimos: Prof. A, Prof. B e Prof. C.

Com relação à formação, todos os professores entrevistados possuem licenciatura em Educação Física, com conclusão entre 1998 e 2011. Em relação à formação continuada, todos possuem doutorado nas seguintes linhas de pesquisa: Comunicação e Educação, Tecnologias Educacionais, Mídia-Educação e Educação Física e Tecnologias nas dinâmicas corporais. Como se pode observar pelas linhas de pesquisa, esses professores possuem amplo conhecimento sobre as TDICs, associadas à educação e, em específico, à Educação Física.

Atualmente, eles atuam na Educação Superior, ou seja, trabalham com a formação de professores; porém, todos já atuaram como professores de Educação Física na Educação Básica, conhecendo essa realidade. Ademais, esses professores afirmaram que já trabalharam com JEs na formação inicial de professores de Educação Física.

4.2.2 Conhecimentos necessário ao professor para atuar com jogos eletrônicos na Educação Física escolar

Como observamos ao longo deste estudo, têm-se ampliado os estudos e as produções científicas sobre a inserção das TDICs e dos JEs na educação e na Educação Física escolar. Ressaltamos, entretanto, que o trato pedagógico com os JEs no ambiente escolar não é tarefa fácil e requer que o professor possua conhecimento e habilidades necessárias para desenvolver um trabalho qualitativo, de forma que venha a contribuir significativamente com uma formação crítica e com o desenvolvimento dos estudantes.

Ao ser questionado sobre quais conhecimento são necessários para que os professores de Educação Física trabalhem com JEs na escola, o entrevistado B apresentou a seguinte resposta:

[...] conhecimento da própria disciplina Educação Física, que é tanto um conhecimento conceitual, de teorias, abordagens, metodologias, quanto, por vezes, também um conhecimento que, vamos chamar de procedimental, que é um conhecimento que também se reflete no repertório de experiências motoras, sejam elas experiências motoras tradicionais ou sejam experiências motoras mediadas por tecnologias (Prof. B, entrevista, 9 ago. 2023).

Essa afirmação corrobora a pesquisa de Lourenço (2023), que afirma que, além da formação para o uso das mídias, é preciso dar atenção especial à formação com relação à própria Educação Física. Ou seja, a inserção dos JEs nas aulas não pode ser destituída dos sentidos mais amplos que permeiam a Educação Física enquanto disciplina escolar.

Adicionalmente, o professor A faz menção aos conhecimentos relacionados à mídia-educação:

[...] educar com os meios, educar sobre os meios e educar para os meios. Então, esse tipo de conhecimento, quando você consegue entender o que é aquele equipamento, aquela mídia, aquela tecnologia que você está usando, você consegue fazer uma análise, entender essa dinâmica do jogo [...] e a questão das competências digitais (Prof. A, entrevista, 18 ago. 2023).

Como já foi discutido anteriormente, os estudos de Cruz Junior (2011), Azevedo e Silva (2009), Costa (2009) e Lourenço (2023) também associam o trabalho com os JEs na Educação Física ao contexto da mídia-educação, o que nos leva a refletir sobre a importância desses conhecimentos para que o professor construa uma prática pedagógica qualitativa. Já o professor C faz menção à motivação pessoal do docente em buscar os conhecimentos necessários para trabalhar com os jogos.

[...] um professor que é mais investigador da sua prática, e que vai querer, vai ter curiosidade sobre algum jogo, vai tentar investigar como é que ele pode levar aquilo pra sua prática (Prof. C, entrevista, 13 set. 2023).

O professor C também menciona a competência de ser criativo:

Então, eu acho que tem menos a ver com quais saberes, mas com a forma como esses saberes são acionados. Então, tem que desenvolver uma certa competência de ser criativo [...] o principal seria isso, ter uma certa competência criativa e uma competência pedagógica no sentido de saber transpor didaticamente alguns conhecimentos da vida para serem ensinados. Então, se você tem isso, você pode transpor didaticamente o conteúdo do videogame para ser trabalhado na escola (Prof. C, entrevista, 13 set. 2023).

Notamos que, ainda que os professores abordem aspectos distintos acerca do que é necessário para a inserção dos JEs nas aulas de Educação Física, conforme observado, estes não são excludentes, mas sim complementares. O professor deve buscar adquirir conhecimentos específicos da Educação Física, bem como conhecimentos relacionados às mídias e tecnologias, adquiridos ou não por instrução formal (ex.: cursos de formação continuada) ou através da interação com os estudantes. Além disso, é fundamental que o docente desenvolva competências criativas e tenha uma motivação pessoal que o conduza à busca por novos conhecimentos, à formação continuada e a uma atuação que faça sentido.

Como identificado nos questionários aplicado aos participantes do Grupo 1, os professores de Educação Física, mesmo na ausência de uma forma-

ção específica para o trabalho com JEs, são capazes de se adaptar, criar e recriar situações para alcançar o objetivo esperado. Sobre isso, já dizia Neira (2018, p. 223): “[...] no contexto da prática, felizmente, o professor rejeita, dissimula e reescreve ao seu modo as propostas oficiais”. Aqui, trata-se de o professor olhar o objeto JEs pela lente da Educação Física e buscar as correlações possíveis com a área, contando, ainda, com sua experiência docente com os diferentes conteúdos advindos da cultura das práticas corporais.

Nesse contexto, podemos ainda retomar o papel da formação informal, que contribui significativamente para a qualidade da prática pedagógica. Essa formação informal considera a experiência pessoal do professor com os JEs. A experiência é importante para a formação docente, e isso influencia muito sua prática pedagógica. A esse respeito, o professor B traz à tona que

[...] um outro elemento também é um repertório do ponto de vista de experiências de jogos eletrônicos. Quanto mais você consome essa forma de cultura ou essa tecnologia ou esse recurso que você está tentando integrar com a aula, maior é a chance de você conseguir fazer uma associação entre o conhecimento da tua disciplina e esse universo ou esse recurso que você está tentando procurar. Maior é a chance de você conseguir associar o conteúdo da Educação Física a um jogo que você jogou (Prof. B, entrevista, 9 ago. 2023).

Entretanto, como mostram os dados do questionário aplicado aos professores da Educação Básica, mesmo aqueles que não têm experiência com os jogos conseguem desenvolver um trabalho pedagógico na Educação Física escolar, apesar de não conseguirem desenvolver ou abordar tantos elementos quanto os professores com maior experiência com os jogos. A questão, então, é a verticalidade do trabalho desenvolvido, seja pela experiência ou pela formação formal em JEs. Nesse sentido, quanto maior o conhecimento/saber do professor sobre esse conteúdo, mais aspectos poderão ser problematizados com os estudantes, fato que é reforçado pela fala do professor A ao se referir à experiência.

A experiência é importante, mas não fundamental, mas a inexperiência dificulta o trabalho do professor, [...] é importante, não é fundamental. Quando a gente não conhece, a gente nega, a gente re-

prime [...] Como a gente não tem ainda essas competências, a gente acaba se limitando a algumas questões que acaba não entendendo. Então, é importante jogar para poder dar aula, mas não é essencial, os alunos podem ajudar nisso. A primeira coisa é você jogar, tem que jogar, tem que experimentar (Prof. A, entrevista, 18 ago. 2023).

Em sequência, o professor C destaca a importância da experiência para a qualidade da prática pedagógica.

Se você tem uma história com jogos, se você conhece jogos, se você joga, você vai ter mais elementos para fazer essa transposição para a prática pedagógica de uma forma mais fácil, ou com mais elementos para criar. Você acaba tendo um pano de fundo melhor assim, do que uma pessoa que não tem contato nenhum. Você consegue identificar melhor quais jogos se adaptariam melhor ao contexto proposto, do objetivo pedagógico que a gente tem. Então, por um lado, isso ajuda, mas isso não é determinante. Se você se propõe a trabalhar com jogos eletrônicos, é interessante que você jogue. [...] às vezes, eles precisam recorrer mais à cultura do estudante, do aluno que tá lá, levantar com os alunos que jogam (Prof. C, entrevista, 13 set. 2023).

Um argumento importante nas falas dos professores A e C, que busca justificar que a falta de experiência é importante, mas não é fundamental, trata-se de poder contar com saberes dos próprios estudantes, o que nos leva a pensar numa educação construída pelos sujeitos dos processos, reconhecendo, na relação professor-aluno, os saberes não hierárquicos, onde o papel do professor deve estar mais centrado na problematização, no estabelecimento de relações, do que na transmissão de conhecimentos descontextualizados e desconexos da realidade.

Por outro lado, não se nega que a formação amplia o conhecimento do professor com relação ao uso tanto das TDICs quanto dos JEs, o que, por sua vez, conduz o professor a desenvolver uma visão mais crítica e menos negacionista quanto à presença desses elementos no cotidiano dos estudantes (Gemente, 2015). De todo modo, parar para ouvir e aprender com os estudantes também pode possibilitar uma visão menos negacionista em relação aos JEs, além de permitir compreender os aprendizados que estão sendo in-

corporados nessas experiências. O que se quer dizer é que a formação formal por parte do professor não deve estar descolada da aproximação com a cultura do estudante, visto que, com a ampliação dos saberes docentes, será possível acessar de forma mais profunda essas experiências e estabelecer problematizações e relações mais verticalizadas no processo pedagógico.

Com relação ao contato informal com as TDICs e os JEs, Costa (2007) apresenta que o uso e as habilidades com as tecnologias estão integrados às práticas cotidianas dos indivíduos, devido às comodidades oferecidas por essas tecnologias, sendo utilizadas principalmente de forma instrumental. Essa situação também aparece nos estudos de Arndt e Cruz (2021) sobre a formação de pedagogos. Esses autores mencionam que, durante a formação, os professores têm acesso as TDICs, “mas o uso é voltado muito mais para o entretenimento, ou seja, não se sentem preparados para uso pedagógico das mídias e suas linguagens no cotidiano educacional” (Arndt; Cruz, 2021, p. 1127). Diante dessa realidade, ao pensar em formação, é importante frisar “[...] que as ações de formação continuada precisam ir além da perspectiva instrumental das TDICs para que não ocorra a simples substituição de recursos utilizados nas aulas sem a modificação das práticas pedagógicas” (Gemente, 2015, p. 56). E esta, sim, é uma crítica importante, pois, aqui, se trata de um processo de verticalização radical, que visa a interseção entre a prática pedagógica e as TDICs em busca do novo, e não de fazer o mesmo de uma maneira diferente. Não se trata apenas de tornar lúdicas as práticas pedagógicas, mas de possibilitar novos pontos de vista e novas formas de criar.

Na sociedade moderna, com a presença da cultura digital, a experiência com os JEs, e com as tecnologias, juntamente com as formações formal e informal, vai se constituindo parte do capital cultural. Mas, como diria Bourdieu (2009), a apropriação desse capital está intimamente associada à posição dos agentes no campo; neste caso, a escola é o espaço que deveria permitir que esse acesso extremamente desigual, em especial devido às diferenças socioeconômicas, pudesse ser minimizado e problematizado. Para tal, seria necessário considerar que os professores possuem um capital relativo à cultura digital e tecnológica.

Riedner e Pischetola (2021) estabelecem a relação entre a *cultura digital*, o *capital cultural* e o *capital tecnológico*, uma vez que esses conceitos estão interconectados e influenciam as práticas pedagógicas. A cultura digital diz respeito à incorporação e utilização das TDICs, como, por exemplo, o uso da *internet* e suas diferentes possibilidades como prática de pesquisa na escola. Essa cultura surge como um espaço de comunicação e disseminação de informações, influenciando as práticas dos docentes e aprimorando as experiências educacionais envolvendo tecnologias digitais.

O capital cultural, por sua vez, diz respeito à acumulação de conhecimentos, habilidades e competências que os indivíduos adquirem por meio de processos de socialização. E, finalmente, o capital tecnológico está relacionado aos conhecimentos, habilidades e capacidades que são necessários para se usar a tecnologia de forma eficaz; nesse caso, especificamente, no contexto escolar (Riedner; Pischetola, 2021).

A integração entre a cultura digital, o capital cultural e o capital tecnológico é crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, pois influencia a forma como os educadores utilizam as tecnologias digitais nos ambientes de ensino e aprendizagem (Riedner; Pischetola, 2021). Aqui, vemos que a formação continuada, ainda que não seja determinante, como apontam os autores, exerce um papel que pode ser revolucionário, pois pode levar a uma prática pedagógica transformada e transformadora, capaz de alavancar a formação de forma inovadora.

Sabemos, porém, que um trabalho pedagógico com JEs não depende apenas dos conhecimentos (capital digital, cultural e tecnológico), da criatividade ou da motivação do professor, pois existem fatores que fogem da governabilidade do professor. Sobre esses fatores que independem da ação do professor, os entrevistados apresentaram as seguintes situações:

[...] isso também depende de infraestrutura. Então, a gente pode ter um material que dá ao professor informações e caminhos pelos quais ele pode atuar, mas ele ainda vai precisar de recursos técnicos para isso. É uma questão de política pública, de investimento. Onde é que ele vai buscar esses jogs? O professor vai comprar? Ele vai trazer?

Vai ser dele? Vai ser da escola? Então, a escola vai ter um console? Vai ter uma biblioteca de jogos? Ou vai haver um repositório? Onde eles vão ser jogados? Vão ser jogados em celulares, em tablets? Vão ser jogados em computadores? (Prof. B, entrevista, 9 ago. 2023).

[...] professores, questionemos, cobremos as instituições responsáveis para que tenha-se essa estrutura. Você não quer que eu trabalhe com videogame? Cadê o videogame na escola? A escola compra? Está lá? Não tem dotação orçamentária para comprar videogame? Se você não tem o equipamento, que é legal, precisa pensar em jogos que sejam mais acessíveis (Prof. A, entrevista, 18 ago. 2023).

[...] em escolas públicas com população mais carente, nem todos têm acesso. E como é que a gente poderia jogar isso na quadra com os nossos corpos, com o material que tem disponível na escola (Prof. C, entrevista, 13 set. 2023).

Notamos, assim, que o trabalho com JEs no ambiente escolar não é uma tarefa fácil; requer muito mais que o interesse dos estudantes e a disposição do professor. É necessário, também, que a escola tenha a estrutura e as tecnologias necessárias para que, de fato, o professor consiga trabalhar com todos os objetos de ensino propostos no currículo da disciplina. Para isso, é fundamental a elaboração de políticas públicas que visem melhorar a infraestrutura das escolas e o trabalho docente (Gemente; Silva; Matthiesen, 2021; Lourenço, 2023; Martins, 2023).

4.2.3 Avaliação da proposta da BNCC para o conteúdo de jogos eletrônicos na Educação Física

A inclusão dos JEs no currículo da Educação Física escolar representa um marco significativo, com a promulgação da BNCC em 2018. Pensando nessa proposta, buscamos identificar, junto aos professores entrevistados, o que eles pensam a respeito. Inicialmente, quanto aos aspectos favoráveis, eles relataram o seguinte:

Então, o primeiro de tudo [...] está dentro da base, não estava, [...] Há 10, 15, 20 anos quando a gente fez as coisas, você falava de videogame, as pessoas não. Hoje está no documento oficial, então é

uma baita conquista de todos nós que estudamos a Educação Física, queremos algo significativo (Prof. A, entrevista, 18 ago. 2023).

Já tem pelo menos 30 anos, essas novas expressões da cultura corporal de movimento, me parece que se reconhece que elas são importantes, [...] , porque está aí, mas ainda de forma muito arbitrária. [...] E sobre o que é proposto, assim, até um bom começo, sabe, essa ideia de fruir, eu penso que é um ponto de partida.[...], Mas eu acho super importante que o currículo preveja que isso seja fruído, porque para mim é uma questão que se associa ao prazer, experimentar e curtir, que é uma dimensão geralmente que o currículo deixa de lado [...] a fruição não é muito importante, o importante é a racionalização, que é o que vai estar no outro objetivo (Prof. C, entrevista, 13 set. 2023).

Eu avalio que o que existe lá é ainda muito modesto em comparação ao que já temos produzido sobre o assunto no campo da Educação Física. Mas, ao mesmo tempo, eu entendo que se trata de um documento que alcança toda a educação nacional. Então, é um documento feito para ser assimilado em diferentes cenários. Então, também faz sentido, e é coerente que não seja muito ambicioso em relação a uma possibilidade, a um fenômeno, a uma forma de cultura, dentro da própria Educação Física (Prof. B, entrevista, 9 ago. 2023).

Os entrevistados citam um ponto em comum: a questão da regulamentação do conteúdo dos JEs, por meio de um documento curricular nacional. Essa inclusão representa o reconhecimento da relevância dos JEs na cultura contemporânea, uma vez que já se falava nessa possibilidade bem antes da promulgação da BNCC (Neto, 2007). Como ressaltado pelo professor B, o documento curricular “abrange a educação nacional”, o que nos leva a crer na democratização do acesso dos estudantes do país a esse conteúdo. Apesar de ser um documento nacional, cabe a cada região fazer as adaptações necessárias, conforme a cultura local.

Com relação aos pontos críticos e/ou aspectos negativos da proposta da BNCC, os entrevistados disseram:

O que existe lá é ainda muito modesto em comparação ao que já temos produzido sobre o assunto no campo da Educação Física, [...] ainda precisa também avançar muito do ponto de vista das condições para execução de atividades. E nem sempre todas as escolas

têm acesso a essa infraestrutura. E, por vezes, quando tem, não dispõe de um corpo docente apto a extrair o máximo potencial desses recursos (Prof. B, entrevista, 9 ago. 2023).

[...] o documento tem limitação, porque quando ele coloca uma série de exigências de habilidades e competências que o professor tem que fazer o aluno desenvolver, sendo que o professor nem ele tem isso, ele não tem nem equipamento para fazer isso, quer dizer, de novo o piano vai nas costas do professor. Colocar o jogo digital em uma determinada série, em um determinado conteúdo, você limita aquela potencialidade (Prof. A, entrevista, 18 ago. 2023).

Essas propostas da BNCC, são mal articuladas e muito arbitrárias. [...], para mim faltaria mais do que identificar, o que importa, é a gente conseguir fazer uma apreciação crítica dos jogos eletrônicos, [...] eu acho limitante que isso seja apontado, para dois anos escolares, que são o sexto e o sétimo, porque isso deveria ser um tema transversal, poderia ser lançado mão no currículo mais vezes, e sobretudo com os estudantes maiores (Prof. C, entrevista, 13 set. 2023).

De fato, a inclusão dos JEs no currículo da Educação Física é, sim, um avanço, como afirmam os professores. Porém, apresenta algumas limitações, como se pode observar nas falas dos entrevistados. Conforme cita o professor B, os estudos científicos sobre a inserção dos JEs e das TDICs na Educação Física são muito mais avançados do que o que é proposto pela BNCC. Especialmente no que se refere à ausência de criticidade, a “compreensão do mundo e, principalmente, leitura crítica, nem foram cogitados” (Neira, 2018, p. 218). O fato de aparecer somente em determinado período da Educação Básica também é uma limitação. Conforme observa Betti (2018, p. 165): “[...] no último ciclo escolar aparecem repentinamente os ‘jogos eletrônicos’ sem qualquer tipo de consideração sobre eles, o que é lamentável, pela importância que têm tais jogos nas culturas infanto-juvenis”. E a falta de infraestrutura da escola para atender a essa demanda, bem como a ausência de formação, também são apresentados pelos entrevistados, o que reafirma os dados já demonstrados neste estudo.

A proposta para o trabalho pedagógico com JEs na Educação Física escolar deve contemplar uma formação para o uso consciente, crítico e reflexi-

vo desses jogos. Além disso, ele deve proporcionar aos estudantes os conhecimentos necessários para que estes tenham condições de selecionar, avaliar, produzir e, principalmente, se defender dos perigos da internet. Assim, haverá o controle do uso, sabendo-se usufruir dos JEs, sem que essa ação venha a ser prejudicial para sua saúde e qualidade de vida.

Considerando as falas dos entrevistados, podemos fazer uma associação das habilidades apresentadas pela BNCC (2018)⁵, para o trabalho com JEs, tendo por base as dimensões da mídia-educação (Rivoltella, 2012). Nesse sentido, a habilidade EF67EF01 estaria relacionada ao aprender *com* e a habilidade EF67EF02 estaria relacionada ao aprender *sobre*, mas não temos uma habilidade relacionada ao aprender *através*. Considerando que a BNCC (2018)

[...] tem caráter sugestivo, não obriga os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) a se limitarem ao que está pautado nos conteúdos e distribuições presentes na BNCC. Por isso, estudos dessa temática, podem contribuir para que nas novas atualizações da Base, as possibilidades de trabalho com os jogos eletrônicos sejam aumentadas e contemplem mais faixas etárias, a fim de desenvolver de maneira mais completa as práticas corporais relacionadas à cultura lúdica contemporânea (Silva *et al.*, 2019, p. 2).

Ainda que não seja de nossa competência, nos atrevemos a sugerir uma terceira habilidade, relacionada à dimensão *através*. Essa terceira habilidade consistiria em identificar as possibilidades de expressão e criação por dentro dos JEs e/ou a partir deles, com ou sem TDICs, desenvolvendo a capacidade de análise crítica e reflexiva, observando o impacto dos JEs na saúde. Dessa forma, as habilidades propostas para o trabalho pedagógico com os JEs contemplariam as três dimensões da mídia-educação, trazendo uma certa criticidade a esse objeto de estudo. Mas, para atender a essa demanda, os professores precisam de formação específica, pois, “se não for ofertado formação

5 (EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. (EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos (Brasil, 2018, p. 233).

continuada para esses professores/as, as propostas do documento não serão concretizadas no âmbito escolar” (Callai *et al.*, 1992, p. 15).

4.2.4 Sugestões de temas a serem desenvolvidos no material didático

A culminância deste estudo consistiu em produzir um material didático para professores de Educação Física da Educação Básica, e foi solicitado aos entrevistados que apresentassem sugestões, as quais estão listadas a seguir:

[...] reunir subsídios que possam ser úteis, que possam instrumentalizar o professor para que ele possa desenvolver suas próprias ações, [...] precisa conhecer um pouco mais sobre teorias, abordagens e perspectivas que existem no âmbito dos jogos digitais e pensá-las no sentido de transformá-las num material que seja assimilável para os professores. [...] ensinar as pessoas a compreenderem os jogos, seja como consumidor, experienciando, seja do ponto de vista teórico ou conceitual, analisando criticamente, ou seja, desenvolvendo e criando (Prof. B, entrevista, 9 ago. 2023).

O professor B traz à tona a importância de desenvolver conhecimentos acerca dos multiletramentos, conforme já fora apresentado neste estudo, pois a proposta da pedagogia de multiletramentos capacita os professores para serem mais que usuários funcionais, favorecendo a compreensão dos diferentes textos e tecnologias (Müller; Cruz, 2016).

O Professor A, por sua vez, menciona a importância de apresentar os conhecimentos relacionados à mídia-educação, sugerindo fazer-se uma sequência, uma sistematização, porque isso facilita o trabalho com os JDs. Ele ainda menciona a importância de ter conhecimentos específicos sobre o jogo, como a estrutura, e entender como as mensagens são transmitidas. Ressalta, ainda, a importância da formação de competências

[...] porque a partir dessa formação, você vai conseguir fazer uma análise, até que ponto aquilo faz sentido ou não para a tua aula. tem a capacidade de perceber que, existe o blog, existe o podcast, existe fotografia, existe vídeo, existe jornal, existe videogame. e que você pode,

por meio da mídia-educação, sistematizar essa organização para poder usar isso na sua aula. Especificamente com os jogos digitais, [...] a primeira coisa é você jogar, tem que experimentar [...] entender a própria manifestação dos alunos, dos estudantes, que vai ser interessante para problematizar e aprofundar. É partir do jogo, é partir da própria manifestação do estudante, que você vai conseguir trazer elementos para facilitar a tua prática (Prof. A, entrevista, 18 ago. 2023).

As sugestões apresentadas pelo Professor D incluem

[...] criar jogos, ter uma conduta crítica com os jogos, reapropriar deles de forma criativa, crítica, cidadã também, pensar jogos que trabalhem temas da cidadania. Ver as informações que tem no jogo, jogar, experimentar na escola, escolha um jogo e tente criar a sua forma de trabalhar, análise do jogo. [...] Usar a narrativa do jogo, sobretudo, e os elementos dos jogos para construir uma prática corporal com os alunos, de repente dá protagonismo para algum estudante apresentar um jogo eletrônico na escola, ver como ele joga, como ele seria um treinador daquele jogo para outros alunos da mesma turma (Prof. C, entrevista, 13 set. 2023).

O professor D também sugere a utilização de recursos, como histórias em quadrinhos, e outras mídias, como postagens no Instagram e produção de vídeos.

A elaboração do material didático é um processo complexo, pois considera os aspectos relacionados ao próprio objeto de estudo, nesse caso os JEs, as necessidades dos professores da Educação Básica e as informações e sugestões obtidas através da entrevista com os professores da Educação Superior. Todos esses elementos foram analisados e avaliados no processo de elaboração do produto educacional. Entretanto, também é preciso considerar as características dos estudantes e das séries às quais esse material se destina, com vistas a contextualizá-lo, para que alcance os objetivos almejados.

CAPÍTULO 5

Produto Educacional



imprescindível, mesmo em caráter científico, como resultado de uma dissertação de mestrado profissional, que ele seja testado e validado junto ao seu público-alvo” (Silva; Souza, 2018, p. 10). Ainda segundo as autoras, quando o usuário se torna parte do processo de construção do produto educacional, por meio da participação em sua avaliação e validação, o resultado final tende a ter muito mais sucesso, porque ele poderá, de fato, atender às necessidades desse público específico, neste caso, os professores.

Em seu estudo, Leite (2018) também apresenta a ideia de estimular os mestrandos a produzirem materiais educativos, em parcerias com os sujeitos do estudo. A autora observa que as propostas desses produtos não são suficientes para promover uma mudança na educação ou na prática pedagógica, porque o contexto escolar e as condições de trabalho dos professores são desconsiderados. Pensando nisso, a proposta de enviar o produto para ser analisado pelos professores da Educação Básica tem a função de conhecer a percepção destes sobre o que está sendo elaborado, e, a partir dessa percepção, realizar as alterações necessárias, para que o material produzido possa, de fato, ter uma aplicabilidade na Educação Física escolar (Leite, 2018).

As análises da avaliação do produto pelos professores foram organizadas em três subcategorias: apresentação artística, escrita e organização do produto educacional; com relação ao conteúdo; e aplicabilidade pedagógica na Educação Física escolar.

5.2 APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA, ESCRITA E ORGANIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Avaliar a apresentação artística, a escrita e organização do produto educacional é importante para o sucesso do produto. Assim como no caso dos JEs, textos atrativos são mais interessantes e conseguem captar a atenção dos usuários. Desse modo, textos com argumentos e conceitos claros, explicações de termos científicos e que sejam atrativos e de fácil compreensão são

fundamentais, porque permitem uma maior acessibilidade e democratização do conhecimento. Ao descrever informações complexas utilizando uma linguagem mais acessível, permite-se que o leitor compreenda as informações apresentadas, inclusive para um público leigo ou de outras áreas de conhecimento. Essas características possibilitam um maior engajamento do leitor, ou seja, chamam sua atenção e mantêm o interesse no texto.

Ao serem questionados sobre o formato, a diagramação e a organização do produto educacional, 55% dos professores pesquisados consideraram agradável, 50% consideraram de fácil manuseio e leitura e 10% consideraram confusos, ressaltando que, nessa pergunta, os professores poderiam assinalar mais de uma resposta. Em relação aos seguintes aspectos presentes no questionário: “texto atrativo e de fácil compreensão”, “estruturação das ideias que facilita a compreensão”, “apresenta argumentos e conceitos claros” e “explica termos técnicos e expressões científicas”, identificou-se que 100% dos professores aprovaram esses aspectos no produto educacional.

Quanto ao que esses professores mais gostaram do produto com relação à apresentação artística e escrita, selecionamos os seguintes depoimentos:

O designer escolhido, bem como as possibilidades de utilizar outros recursos expandindo, continuar voltando a leitura do material e ainda ter uma visão ampliada sobre os estudos e jogos disponíveis (P5).⁶

Achei o layout bastante atrativo e de fácil manuseio. Os links de acesso às atividades tornam-se um material riquíssimo (P19).

O produto educacional, em seu interior, apresenta *links* que direcionam o leitor para outros objetos, como *sites*, *blogs* e *vídeos*, para que leitor possa ampliar o conhecimento sobre determinados assuntos, inclusive por meio de *links* de acesso aos JEs, de modo que os professores possam vivenciar/experienciar os jogos e ter mais subsídios para refletir sobre a prática pedagógica. Sobre esse acesso, 85% dos professores disseram que conseguiram acessar todos os links, e 15% afirmaram que não conseguiram acessar alguns. Diante

⁶ Os professores desta fase foram identificados com a letra “P”, seguida do número referente à ordem de recebimento do forms.

desse dado, voltamos ao produto educacional, com o objetivo de verificar os *links* e reorganizá-los de forma que o problema da falta de acesso fosse sanado, uma vez que a inatividade desses *links* compromete a eficácia da proposta do produto educacional.

Com relação à apresentação artística e escrita, alguns professores se manifestaram sobre o que não gostaram no produto, como podemos observar nas falas a seguir:

O design deixou a desejar, ficou bem cansativo as páginas todas iguais, poderia ser um pouco mais chamativo e divertido (P1).

A estética da margem e cores do Produto Educacional nas referências, manteria a ideia da folha, porém a cor não favorece a leitura só um detalhe, mas caso não mude não diminui a intenção do documento. O conteúdo está bem elaborado e nos conduz a uma leitura fluída e leve (P5).

Modo de apresentação (P7).

Achei visualmente poluído, principalmente as páginas iniciais (P10).

Percebe-se, através das falas, que os participantes mencionam características relacionadas à estética do produto. Entretanto, esse produto educacional foi produzido pensando no ambiente dos JEs, considerando, inclusive, o excesso de estímulos sensoriais e objetos que aparecem para o jogador durante os jogos. A ideia de diversos ícones e *links* nas páginas, permitindo ao leitor “ir e voltar”, também foi baseada nas possibilidades que determinados JEs oferecem, como avançar, retornar ou mudar de cenários, sempre que necessário. A insatisfação apresentada por esses professores pode estar relacionada ao distanciamento dos leitores com os cenários dos JEs, mas é uma questão a ser considerada, uma vez que pode reduzir o engajamento do leitor com o produto educacional.

5.3 COM RELAÇÃO AO CONTEÚDO

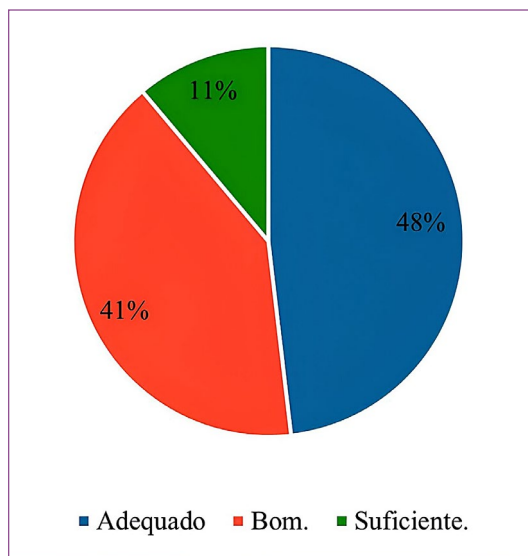
Em relação ao conteúdo exposto no produto educacional, ao serem questionados se esse material contribui para a formação continuada docente e, conseqüentemente, para a ampliação das práticas pedagógicas em relação

aos JEs na Educação Física escolar, 95% dos professores afirmaram que sim; no entanto, 5% disseram que o conteúdo é insuficiente para contribuir com a formação continuada. Diante desse fato, ressaltamos que o produto educacional não pretende suprir toda a demanda por formação continuada, mas ser uma ponte inicial entre o professor que não tem formação continuada nesse assunto e as novas possibilidades formativas.

Cabe aos professores e professoras apropriarem-se desse recurso, explorando sua relevância e integrando-o de maneira adequada ao processo educacional, a fim de acompanhar a evolução temática dos Jogos Eletrônicos. Ao fazer isso, eles podem oferecer aos alunos e alunas algo que tenha sentido e significado, ampliando assim as possibilidades da Educação Física em sua prática pedagógica (Moreira; Moreira, 2023, p. 16).

Os participantes também puderam avaliar o conteúdo disponível através dos *links*, sites, blogs, vídeos e outros materiais disponíveis, como pode ser observado no Gráfico 10, a seguir:

Gráfico 10 – Avaliação do conteúdo disponibilizado através dos *links*



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O gráfico mostra, de forma geral, que os professores participantes aprovaram a proposta de conteúdo disponibilizado, embora em graus diferentes. Ressaltamos que, nesse quesito, não houve respostas negativas, como inadequação ou conteúdo insuficiente. O material indicado nos *links*, segundo os professores, é interessante para fomentar o trabalho com JEs na escola, auxiliando na formação continuada dos professores.

Ainda de forma geral, com relação à compreensão do conteúdo apresentado no produto educacional, 50% dos professores disseram que o leitor precisa possuir algum conhecimento prévio para compreender o conteúdo, enquanto 50% deles afirmam que não há a necessidade de conhecimento prévio.

Aqui, percebemos, pelo percentual, um grupo bem dividido, o que nos faz retomar a discussão sobre a questão das formações formal e informal, em que mencionamos que o contato com os JEs é importante, mas não fundamental. Por um lado, 50% dos professores participantes da pesquisa afirmam que conseguem compreender o conteúdo proposto no produto educacional, bem como desenvolvê-lo em sua prática pedagógica.

Por outro lado, os outros 50% necessitam de um conhecimento prévio sobre os JEs para que desenvolvam a mesma proposta, apontando a necessidade da formação e da experiência pessoal com o objeto de conhecimento. As necessidades de cada professor dependem da construção de sua trajetória individual. Nesse sentido, esses dados corroboram a ideia apresentada por Riedner e Pischetola (2021), que afirmam que as práticas pedagógicas dos professores relacionadas às tecnologias devem ser entendidas como práticas culturais, ou seja, “[...] como a ação dos professores que são construídas de acordo com as suas trajetórias suas condições reais de existência seus capitais (cultural, social, escolar, simbólico) considerando o campo específico em que estão inseridos” (Riedner; Pischetola, 2021, p. 3).

Dentre os comentários sobre o que mais gostaram no produto, destacamos os seguintes:

A aplicabilidade física do jogo virtualmente já conhecido e utilizado em grandes escalas pelos alunos e crianças da atualidade (P6).

Gostei da riqueza de detalhes quanto a sugestão de atividades e sequenciais didáticas, ainda acompanha vídeos (P8).

Nos faz desmistificar a Educação Física como algo somente corporal e nos ajuda a incluir as formas de como trabalhar as tecnologias dentro de nossas aulas (P7).

Diante da falta de materiais pedagógicos e de um conteúdo tão importante, torna-se necessário a divulgação para mais professores e escolas (P16).

O comentário apresentado pelo professor (P7), referente à desmitificação da Educação Física, é interessante. A princípio, pode parecer estranho estabelecer uma relação entre a Educação Física e os JEs, principalmente porque a Educação Física está relacionada à ideia de movimento físico, enquanto os JEs estão comumente associados ao sedentarismo, ou seja, aparentemente, um vai na contramão do outro. Contudo, ao considerarmos que a Educação Física trabalha com os elementos da cultura corporal, elementos que estão se “tornando cada vez mais objetos da mídia, e isso faz parte da cultura corporal de movimento contemporânea” (Betti, 2001), compreendemos a importância dessa discussão. Nesse sentido, os produtos educacionais, sejam eles livros didáticos, livros virtuais, cadernos de formação, entre outros, assumem uma condição importante no auxílio de professores, contribuindo com o processo de apropriação dessa diversidade de práticas corporais (Moreira; Moreira, 2023), neste caso específico, dos JEs na Educação Física escolar.

5.4 APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Neste eixo, apresentaremos as respostas subjetivas que buscamos obter a partir do questionário 3, disponível no apêndice 4, sobre a aplicabilidade do produto educacional, com o objetivo de verificar o que os professores pensam a respeito. Ao serem questionados se o material supre as necessidades/dificuldades relacionadas ao trabalho pedagógico com os JEs no contexto da Educação Física escolar, todos os professores afirmaram que ele possui ele-

mentos suficientes que atendem a esse propósito e apresentaram justificativas, dentre os quais destacamos as seguintes:

Sim. Acredito que esse material pode ser consultado para explorar os jogos escolhidos, bem como a sequência didática para nos basear diante de nossa vivência (P5).

Atende sim, porque se preocupou com todos os aspectos de que se espera de uma sequência didática (P8).

Sim. Esse produto traz um embasamento teórico e prático para o trato do conteúdo na escola (P9).

Sim, é um material com muitas possibilidades de atuação possíveis em sala de aula (P19).

Sim, porém o professor deve passar por uma formação prévia para utilizar o produto (P18).

Atende sim, porque se preocupou em nos apresentar origem, história e definições, que são importantes, e também exemplos de jogos online e suas classificações, como também possibilidade de adaptação desses jogos de forma prática corporal, sem a necessidade de consoles. E com isso, permite que façamos nossa própria adaptação de acordo com o segmento de ensino e/ou faixa etária (P8).

Sim. A linguagem apresentada foi de fácil entendimento, contribuindo para minha formação (P11).

Sim. Principalmente nas dinâmicas variadas (P15).

O objetivo principal do produto educacional é subsidiar a prática pedagógica dos professores. A partir das justificativas apresentadas, pode-se dizer que o material, mesmo que forma modesta, supre essa demanda. Entretanto, a última justificativa nos chama a atenção para a importância de não apenas produzir um material e entregá-lo ao professor, mas de dar condições para que ele consiga utilizá-lo pedagogicamente, através da formação continuada.

Os professores também puderam expressar sua opinião ao analisar se a proposta do produto educacional é condizente com a realidade escolar. Quanto a isso, destacamos as seguintes opiniões:

Sim. Pois não há necessidade de muitos materiais para fazer as vivências (P1).

Creio que é possível utilizar as metodologias sugeridas na maioria das escolas, se não em todas. Pois apontam para estratégias digitais e não digitais, bastando apenas interesse do professor e apoio da escola (P3).

Dentro da realidade de escola municipais não se enquadra muito no quesito de material tecnológico disponível para utilização como os consoles (P6).

Não, pois infelizmente quando tratamos de jogos eletrônicos, que necessita de tecnologias, as organizações escolares não providenciam, cabendo ao professor (a) a disponibilizar os instrumentos (P13).

Acredito que são viáveis sim, talvez alguns precise de adaptações (P15).

Em grande parte, pois as atividades dependem de acesso à internet, o que nem sempre está disponível na escola. Passamos por várias dificuldades com acesso, à internet portanto, o trabalho com jogos eletrônicos às vezes só funciona se baixarmos anteriormente os apps para utilização offline (P19).

Como observamos ao longo deste capítulo, nos dados que aparecem de todos os questionários aplicados e nas entrevistas, questões relativas à infraestrutura, como a falta de tecnologias necessárias para experimentação dos JEs, constituem uma necessidade real das escolas, principalmente da rede pública. Entretanto, o produto educacional apresenta atividades diversificadas e alternativas, caso a escola não tenha acesso às tecnologias necessárias, permitindo que o professor faça as adaptações necessárias. Sobre essas adaptações, 95% dos docentes afirmaram que os conteúdos e as atividades apresentadas podem ser adaptados para uso no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Oportunizar o contato prévio do produto educacional para ser avaliado por professores atuantes nas escolas traz uma contribuição significativa para esta pesquisa, pois faz-se necessário verificar a contribuição desse material para a melhoria da prática docente. Assim, importa

[...] observar se o produto promove articulação entre o saber acadêmico e os diversos setores da sociedade; e a articulação entre teoria e prática. Latini *et al.* (2011) alertam que isso só se dará quando os produtos educacionais forem divulgados de modo mais

amplo e entre as diversas populações para os quais foram elaborados (Leite, 2018, p. 332).

Por meio da coleta de informações de professores que atuam em diferentes realidades, alcançada a partir do questionário, tivemos condições de perceber se o produto atendia, mesmo que parcialmente, às reais necessidades das escolas. Ao oportunizar aos professores o acesso ao produto educacional, ampliamos a visão sobre ele, o que nos permitiu, diante de tantas opiniões, qualificar ainda mais o material didático, além de contribuir para a prática pedagógica desses docentes. Desse modo, diante das informações obtidas por meio da análise do produto educacional pelos professores, bem como as contribuições dos docentes da banca, o material foi revisado e reestruturado conforme as observações e sugestões apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A hipótese deste estudo parte do princípio de que os saberes e experiências docentes sobre JEs determinam como esse objeto de conhecimento será desenvolvido no contexto escolar. Quando as formações inicial e continuada contemplam os conhecimentos referentes aos JEs, às TDICs e aos processos de mediação, e o docente possui contato ou experiência com o objeto de conhecimento em questão, sua prática pedagógica tende a ser mais eficaz. Por outro lado, na ausência desses elementos na formação, o docente apresentará mais dificuldades ao desenvolver esse conteúdo.

Dessa forma, percebemos, através das informações apresentadas nesta obra, por meio das revisões de literatura e dos dados expostos e analisados tanto pelos professores da Educação Básica quanto dos professores da Educação Superior, que as formações inicial e continuada contribuem significativamente para uma prática pedagógica qualitativa. Não obstante, esse não é o único aspecto que garante a qualidade pedagógica.

Existem inúmeros outros fatores que influenciam a prática docente com os JEs, como a questão da experiência pessoal com os jogos e a existência de políticas públicas que assegurem a infraestrutura necessária para a realização de uma prática pedagógica com as TDICs e os JEs. Entretanto, ao comparar os dados dos questionários aplicados aos professores da Educação Básica com os de professores que não possuem experiência ou não jogam, percebemos que aqueles que disseram que não tiveram as formações inicial e continuada que contemplassem os conhecimentos relacionados às TDICs e aos JEs, mas responderam afirmativamente que tinham uma certa experiência pessoal com os JEs, são os que conseguiram desenvolver mais elementos no trato pedagógico com os JEs na Educação Física escolar. Diante desses dados, podemos confirmar nossa hipótese, principalmente no que refere ao contato ou experiência com os jogos.

Um dos objetivos desta pesquisa foi identificar os saberes dos professores em relação aos JEs. Como relatado na análise de dados, a maioria dos professores considera que o conhecimento que possuem é insuficiente ou apenas razoável para desenvolver um trabalho pedagógico com esse objeto

de conhecimento nas aulas de Educação Física escolar. Além disso, um segundo objetivo importante neste estudo foi identificar quais conhecimentos seriam necessários para que os professores de Educação Física conseguissem realizar um trabalho com os JEs na escola, resposta que buscamos nas entrevistas com os professores da Educação Superior e pesquisadores da temática.

Em suma, os saberes necessários para o trabalho pedagógico com os JEs na Educação Física escolar envolvem a contemplação de conhecimentos relacionados a esses jogos, às TDICs e à mídia-educação nos cursos de formação inicial e continuada e os saberes que envolvem a experiência pessoal com os JEs. Como afirma Lourenço (2023), uma das dificuldades dos professores é a falta de tempo para aprender a acessar as tecnologias. Os professores entrevistados também mencionaram a questão da motivação pessoal e a criatividade do docente, bem como a necessidade de infraestrutura apropriada. Assim, quanto mais elementos estiverem presentes, melhor será o trabalho pedagógico com os JEs na Educação Física escolar. Constatamos, assim, que não é uma tarefa fácil.

Fantin e Rivoltella (2012) mencionam que o professor deveria contribuir para o desenvolvimento de competências para que os estudantes se apropriassem das mídias de forma crítica. Contudo, isso não é possível se os próprios professores têm dificuldade em desenvolver essas competências. Diante disso, este estudo reforça a necessidade tanto da formação formal quanto da formação informal dos professores, ressaltando que essas formações não devem estar dissociadas da cultura dos estudantes.

Nesta pesquisa, embora tenhamos apresentado as possibilidades de trabalho com JEs na Educação Física escolar, não negamos, em nenhum momento, as influências negativas, tanto das mídias como dos JEs, no comportamento e na saúde dos seus usuários. Porém, como menciona Buckingham (2022), não podemos analisar as mídias apenas pelo aspecto positivo ou negativo. Então, quando o uso delas é positivo, sendo bom, permanece na escola, tem espaço nela; por outro lado, se for negativo, se for ruim, a escola não permitirá sua permanência.

Ademais, devemos considerar o fato de que o estudante não passa o tempo todo na escola e continuará mantendo contato com as mídias e tecnologias, sendo um usuário dos JEs, pois isso faz parte da vida contemporânea e do seu cotidiano. Esse estudante, por essa razão, precisa ser instruído quanto à apropriação tanto dos JEs como das mídias em geral. Ele precisa aprender a desenvolver uma visão mais crítica e a capacidade de observar e evitar comportamentos que possam ser prejudiciais à sua saúde e ao seu desenvolvimento; precisa aprender a se proteger dos perigos da internet e, ao mesmo tempo, usufruir dos benefícios que ela oferece (Buckingham, 2022).

A escola é o local para isso. A inclusão dos JEs na Educação Física escolar abre espaço para que os professores possam trabalhar essas questões e dar um passo, ainda que pequeno, em direção a uma educação midiática. Nesse sentido, apresento uma pergunta para finalizar este estudo: *o que acontecerá com toda a produção advinda desta pesquisa?* Trago aqui um comentário da entrevista realizada, que nos ajuda a refletir sobre uma possível resposta:

Produzir impactos que possam permanecer na educação daqui para frente. Então, trazer um elemento novo na educação que vai permanecer lá. Então, não é simplesmente uma tecnologia que vai chegar lá, o pesquisador vai fazer uma experiência, e aí vai ser legal, quem participou da experiência participou, e daqui a dois meses já não tem mais nada daqui. Isso não mudou algo da prática docente, da cultura pedagógica, da cultura escolar (Prof. B, entrevista, 9 ago. 2023).

Em suma, sabe-se que grande parte das produções científicas dos discentes do ProEF têm permanecido em bases de dados, sendo utilizadas apenas para outros estudos, sem impacto nenhum na sociedade, nesse caso, nas escolas de Educação Básica do nosso país. Precisamos, com urgência, pensar em possibilidades de fazer com que toda essa riqueza científica produzida chegue aos professores e pensar em formas de capacitá-los para que tenham condições de inseri-las em sua prática pedagógica, transformando qualitativamente a Educação Básica.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, Rafael Marques de. Letramento Eletrolúdico como Conscientização: bases teóricas para educar o jogar. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 14, n. 2, maio/ago. 2014, pp. 57-74. Disponível em https://www.academia.edu/12424646/Letramento_Eletrol%C3%BAdico_como_Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_bases_te%C3%B3ricas_para_educar_o_jogar_Digital_game_literacy_as_awareness_theoretical_basis_to_educate_gaming. Acesso em 18 maio 2025.

ARAUJO, Gláuber Galvão, SILVA, Thiago Reis da e ARANHA, Eduardo. A Construção de Jogos Digitais na Escola: um Relato de Experiência na Formação de Professores. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 22., 2016, Uberlândia. *Anais [...]*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2016, pp. 161-170. DOI: 10.5753/cbie.wie.2016.161. Disponível em <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/16412/16253>. Acesso em 8 jun. 2023.

ARAÚJO, Javan dos Santos *et al.* Educação física e jogos eletrônicos: uma proposta educativa para as aulas. *Educação: Teoria e Prática*, v. 31, n. 64, 15 mar. 2021, pp. 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s14832>. Disponível em <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14832/11998>. Acesso em 18 maio 2025.

ARNDT, Klalter Bez Fontana e CRUZ, Dulce Márcia. Pedagogos em formação: revisão sistemática das trajetórias formativas, identidades, letramento e perfil midiático. *Revista Diálogo Educacional*, v. 21, n. 70, jul./set. 2021, pp. 1114-1146. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.DS06>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27093>. Acesso em 8 abr. 2024.

AZEVEDO, Victor de Abreu. *Jogos eletrônicos e educação: construindo um roteiro para sua análise pedagógica (dissertação)*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em <https://reposito->

rio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96260/300915.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 8 jun. 2023.

AZEVEDO, Victor de Abreu, PIRES, Giovani de Lorenzi e SILVA, Ana Paula Salles da. Jogos eletrônicos e suas possibilidades educativas. *Motrivivência*, n. 28, jun. 2007, pp. 90-100. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/19953>. Acesso em 15 jun. 2022.

AZEVEDO, Victor de Abreu e SILVA, Ana Paula Sales. “Press Start”: possibilidades educativas dos jogos eletrônicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. *Anais [...]*, Salvador: CBCE, 2009. Disponível em <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/viewFile/959/473>. Acesso em 30 mar. 2023.

AZUBEL, Marielle Albuquerque. Formação docente e a produção de jogos digitais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 16, 2018, Pernambuco. *Anais [...]*. Pernambuco: Senac, 2018. Disponível em <https://www.pe.senac.br/congresso/anais/2018/pdf/comunicacao-oral/FORMAC%CC%A7A%CC%83O%20DOCENTE%20E%20A%20PRODUC%CC%A7A%CC%83O%20DE%20JOGOS%20DIGITAIS.pdf>. Acesso em 13 jun. 2023.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. 3 ed. Campinas: autores associados, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, Monica e RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012, pp. 31-56.

BETTI, Mauro. Mídias: Aliadas ou Inimigas da Educação Física Escolar? *Motriz*, São Paulo, v. 7, n. 2, dez. 2001, pp. 125-129. Disponível em <https://ceve.org.br/media/biblioteca/2005347.pdf>. Acesso em 7 maio 2023.

BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, São Paulo, v. 4, n. 1, 2018, pp. 156-175. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/329244831_A_VERSAO_FINAL_DA_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_DA_EDUCACAO_FISICA_ENSINO_FUNDAMENTAL_menos_virtudes_os_mesmos_defeitos. Acesso em 26 maio 2024.

BOURDIEU, Pierre. *O Senso Prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRANDÃO, Luiza Chagas *et al.* Mental health and behavioral problems associated with video game playing among Brazilian adolescents. *Journal of Addictive Diseases*, [s.l.], v. 40, n. 2, 2022, pp. 197-207. DOI: <https://doi.org/10.1080/10550887.2021.1971941>. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10550887.2021.1971941>. Acesso em 18 maio 2025.

BRANEKOVA, Dimitrina e KOZHUHAROVA, Daniela. Teacher Training for Developing of Supportive Environment through Computer Technology for Prevention of Early School Drop Out. In: VALEEVA, R. (ed.). *V International Forum on Teacher Education*, Kazan Federal University, Russia, May 2019. ARPHA Proceedings, v. 1, pp. 35-44. DOI: <https://doi.org/10.3897/ap.1.e0031>. Acesso em 12 jul. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 18 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 2 abr. 2022.

BUCKINGHAM, David. *Chapter Three of Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. 2003. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/242298855_Chapter_Three_of_Media_Education_Literacy_Learning_and_Contemporary_Culture. Acesso em 5 ago. 2023.

BUCKINGHAM, David. Defining digital literacy: what do young people need to know about digital media? In: LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele (ed.). *Digital literacies*. New York: Peter Lang, 2008. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4_4. Disponível em https://www.academia.edu/2748403/Defining_digital_literacy. Acesso em 19 maio 2023.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, set./dez. 2010, pp. 37-58. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em 31 jan. 2026.

BUCKINGHAM, David. David Buckingham fala sobre Educação para as mídias. Entrevistador: Rodrigo Ratier. [S.l.]: Nova Escola, 239. ed., 1 fev. 2011. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/879/david-buckingham-fala-sobre-educacao-para-as-midias>. Acesso em 27 abr. 2023.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Edições Loyola, 2007. 301p.

BUCKINGHAM, David. *Manifesto pela educação midiática*. Trad. José Ignácio Mendes. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.

CABELLOS, Beatriz, SÁNCHEZ, Daniel e POZO, Juan-Ignacio. Do Future Teachers Believe that Video Games Help Learning? *Tech Know Learn*, v. 28, pp. 803–821, 2023. Disponível em <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1007/s10758-021-09586-3>. Acesso em 12 jul. 2023.

CALIGIORNE, Darsoni Oliveira. Educação e Tecnologia na formação docente: Representações sobre jogos digitais. *SCIAS – Educação, Comunicação e Tecnologia*, [s.l.], v. 2, n. 1, 2020, pp. 117–133. DOI: <https://doi.org/10.36704/sciaseducotec.v2i1.4617>. Disponível em <https://revista.uemg.br/index.php/sciaseducotec/article/view/4617>. Acesso em 30 maio 2023.

CONSTANTINO, Marcio Turini *et al.* Perfil e percepção do uso de jogos eletrônicos por alunos do ensino fundamental: relações com a educação física. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 18, n. 4, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v18i4.36492>. Disponível em <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/36492>. Acesso em 21 maio 2023.

CORDEIRO, Mariana Gaburro *et al.* Os desafios enfrentados pelos professores de educação física na rede estadual de ensino de Ponta Grossa – Paraná. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, 2021, pp. 95-100. DOI: <https://doi.org/10.36453/cefe.2021.n3.27633>. Disponível em <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernodfisica/article/view/27633>. Acesso em 30 abr. 2023.

COSTA, Alan Queiroz da. *Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa (dissertação)*. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2006. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/dad4ed83-421b-4899-87fd-eee2ab5b10bd/content>. Acesso em 15 out. 2023.

COSTA, Alan Queiroz da. Educação Física e mídia: perspectivas para uma prática pedagógica atualizada na era do virtual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., Salvador, 2009. *Anais [...]*. Salvador: CBCE, 2009.

COSTA, Alan Queiroz da. *Comunicação e Jogos Digitais em ambientes educacionais: Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física da cidade de São Paulo* (tese). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-06072017-113805/en.php>. Acesso em 6 set. 2022.

COSTA, Janner Silva da *et al.* O uso de jogos eletrônicos digitais nas aulas de educação física. *Revista Labor*, [s.l.], v. 1, n. 25, 29 abr. 2021, pp. 261-273. DOI: <http://dx.doi.org/10.29148/labor.v1i25.44465>. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/351324391_O_uso_de_jogos_eletronicos_digitais_nas_aulas_de_educacao_fisica. Acesso em 18 maio 2025.

CRUZ, Dulce Márcia e ALBUQUERQUE, Rafael Marques de. Letramento digital através de criação de jogos eletrônicos: ensaio comparativo sobre dois contextos escolares. *Revista Nupem*, [s.l.], v. 5, n. 8, 9 maio 2017, pp. 123-143. DOI: <https://doi.org/10.33871/nupem.v5i8.189>. Disponível em <https://periodicos.unespar.edu.br/nupem/article/view/5361>. Acesso em 18 maio 2025.

CRUZ, Dulce Márcia; RAMOS, Daniela. Jogos e formação docente. In: SAMPAIO, Fábio Ferrentini; PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa (Org.). *Informática na Educação: jogos, inteligência artificial, realidade virtual/aumentada e computação ubíqua*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, livro 7, 2021, p. 1-27. ISBN: 978-65-87003-39-.

CRUZ, Dulce Márcia, ALBUQUERQUE, Rafael Marques e AZEVEDO, Victor de Abreu. Jogando e aprendendo nos mundos virtuais. SIMPÓSIO SANTA CATARINA GAMES, 1. *Anais [...]*, Itajaí, 2009. Itajaí: SCGames, 2009. Disponível em https://www.academia.edu/2182381/Jogando_e_aprendendo_nos_mundos_virtuais_Playing_and_learning_in_virtual_worlds. Acesso em 28 mar. 2024.

CRUZ, Dulce Márcia, ALBUQUERQUE, Rafael Marques de e AZEVEDO, Victor de Abreu. RPG Maker como ferramenta pedagógica: produzindo

jogos eletrônicos com crianças. In: COMPUTER ON THE BEACH, 2011, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: SBC, 2011. Disponível em [https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt=-BR&user-T1JGdXQAAAAJ&citation_for_view=T1JGdXQAAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt=-BR&user=T1JGdXQAAAAJ&citation_for_view=T1JGdXQAAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC). Acesso em 28 mar. 2024.

CRUZ, Dulce Márcia, RAMOS, Daniela Karine e ALBUQUERQUE, Rafael Marques de. Jogos eletrônicos e aprendizagem: o que as crianças e os jovens têm a dizer? *Revista Contrapontos – Eletrônica*, Vale do Itajaí, v. 12, n. 1, jan./abr. 2012, pp. 87-96. Disponível em <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/3013>. Acesso em 28 mar. 2024.

CRUZ, Geisiele Reijane da, LIMA, Marcio Roberto de e NASCIMENTO, Silvania Sousa do. Jogos eletrônicos na formação de professores: uma revisão sistemática no portal de periódicos da Capes. *Teoria e Prática da Educação*, v. 23, n. 2, 1 dez. 2020, pp. 117-141. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/52971>. Acesso em 13 jul. 2023.

CRUZ JUNIOR, Gilson. Entre bolas, cones e consoles: desafios dos jogos digitais no contexto da mídia-educação (física). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/viewFile/2932/1379>. Acesso em 30 mar. 2023.

CRUZ JUNIOR, Gilson. Temos que pegar? Pokémon Go e as interfaces entre movimento, jogos digitais e educação. *Motrivivência*, v. 29, 8 dez. 2017, pp. 257-273. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29nespp257>. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29nespp257>. Acesso em 15 ago. 2023.

CRUZ JUNIOR, Gilson. Entre os filhos e órfãos da cibercultura: Revisitando a noção de nativos digitais. *Revista Observatório*, [s.l.], v. 4, n. 1, jan./mar. 2018, pp. 837-858. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n1p837>. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3090>. Acesso em 15 ago. 2023.

CRUZ JUNIOR, Gilson. Videogames como conteúdo? Contribuições para uma proposta de ensino baseada na pedagogia dos multiletramentos. *Re-*

vista *Linhas*, Florianópolis, v. 22, n. 50, 2021, pp. 320-350. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3090>. Acesso em 3 set. 2023.

DORENSKI, Sérgio, LARA, Larissa e ATHAYDE, Pedro (org.). *Comunicação e mídia: história, tensões e perspectivas*. Natal, RN: EDUFRN, 2020. (Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE, v. 9). Disponível em <https://www.cbce.org.br/item/comunicacao-e-midia--historia--tensoes-e-perspectivas---ciencias-do-esporte--educacao-fisica-e-producao-do-conhecimento-em-40-anos-de-cbce>. Acesso em 24 abr. 2023.

FANTIN, Monica. Dos consumos culturais aos usos das mídias e tecnologias na prática docente. *Motrivivência*, n. 34, jun. 2010, pp. 12-24. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17118>. Acesso em 14 maio 2025.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, jul. 2011, pp. 27-40. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/3483/2501/9916>. Acesso em 18 maio 2025.

FANTIN, Monica. O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores. *Educação*, [s.l.], v. 37, n. 2, 2012a, pp. 291-306. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644444864>. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4864>. Acesso em 19 jun. 2023.

FANTIN, Monica. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.] v. 12, n. 2, maio-ago. 2012b, pp. 437-452. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/fantin.pdf>. Acesso em 23 mai. 2023.

FANTIN, Monica. *Aula inaugural: especialização em educação na cultura digital*. [s.l.; s.n.], 2023. 1 vídeo (1:30:17h). Publicado pelo canal Universidade Aberta do Brasil UEFS. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Gwvo2cApQTI>. Acesso em 14 abr. 2023.

FANTIN, Monica e RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

GEE, James Paul. Bons vídeos games e boa aprendizagem. *Perspectiva*, [s.l.], v. 27, n. 1, 2009, pp. 167–178. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p167>. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p167>. Acesso em 28 maio 2023.

GEMENTE, Flórence Rosana Faganello. *Atletismo na educação física escolar: a elaboração colaborativa do software Athletic (tese)*. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2015. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/126412>. Acesso em 12 out. 2023.

GEMENTE, Flórence Rosana Faganello, SILVA, Ana Paula Salles da e MATTHIESEN, Sara Quenzer. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: desafios e possibilidades para a inserção na Educação Física escolar. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, [s.l.], v. 12, n. 28, 2021, pp. 570-586. DOI: <https://doi.org/10.58422/repesq.2020.e958>. Disponível em <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/958>. Acesso em 17 jun. 2022.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-cmc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em 6 out. 2022.

GODTSFRIEDT, Jonas e CARDOSO, Luiz Fernando. E-Sports: uma prática esportiva atual. *Motrivivência*, v. 33, n. 64, 2021, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e80001>. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/80001>. Acesso em 20 jun. 2022.

GODTSFRIEDT, Jonas, SANTOS, Carla Elane Silva dos e CARDOSO, Fernando Luiz. Effect of an intervention with digital games and webgames on intrinsic motivation in schools. *Journal of Physical Education*, v. 33, n. 1, 26 mar. 2022, p. e-3325. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/59354/751375153936>. Acesso em 18 maio 2025.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula (org.). *Desafios da Educação Física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Disponível em <https://edutec.unesp>.

br/proef/turmall/d1/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021-v2.pdf#page=130. Acesso em 7 abr. 2024.

GREIS, Luciano Kercher *et al.* Estudo Piloto para a Formação de Professores na Construção de Jogos Digitais Utilizando o Ambiente Scratch. *Revista EducaOnline*, v. 14, n. 1, jan./jul. 2020, pp. 1-15. Disponível em <https://revistaeducaonline.eba.ufrj.br/edi%C3%A7%C3%B5es-antiores/2020-1/estudo-piloto-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-na-constru%C3%A7%C3%A3o-de-jogos-digitai>. Acesso em 12 jul. 2023.

GUERRA, Laryssa Rangel *et al.* Programa de residência pedagógica – UFRRJ: os games como uma alternativa metodológica de ensino na educação física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21., 2019, Natal. *Anais [...]* Natal: CBCE, 2019. Disponível em <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12826/6401>. Acesso em 25 abr. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2021*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7337#resultado>. Acesso em 28 abr. 2023.

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

LEIRO, Augusto Cesar Rios, PIRES, Giovani de Lorenzi e BETTI, Mauro. Notas sobre o GTT de Comunicação e Mídia do CBCE: história, sujeitos e desafios estratégicos. In: CARVALHO, Yara e LINHALES, Meily (org.). *Política científica e produção de conhecimento em Educação Física*. Goiânia: CBCE, 2007. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/238462/2007-cap-livros-03.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 11 jul. 2023.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. *Investigação Qualitativa em Educação*, [s.l.], v. 1, 2018, pp. 330-339. Disponível em https://moodle.ead.ifsc.edu.br/pluginfile.php/225609/mod_forum/intro/1656-Texto%20Artigo-6472-1-10-20180621%20%281%29.pdf. Acesso em 23 set. 2022.

LOSTADA, Lauro Roberto e CRUZ, Dulce Márcia. Identidade midiática docente: os reflexos da cultura digital na identidade dos professores. *Interfaces*

da educação, [s.l.], v. 13, n. 37, 2022. Disponível em <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4626>. Acesso em 28 mar. 2024.

LOURENÇO, Elker de Oliveira. *Jogos eletrônicos na educação física: possibilidades para escolas com poucos recursos digitais* (dissertação). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2023. Disponível em <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12961>. Acesso em 12 out. 2023.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf. Acesso em 31 out. 2022.

MAIA, Mayara Cristina Mendes. “Hoje é dia de game”: a presença do vídeo game em aulas de educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., 2015, Vitória. *Anais [...]*. Vitória: CBCE, 2015. Disponível em <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7900/3833>. Acesso em 30 mar. 2023.

MARTINI, Cristiane Oliveira Pisani e VIANA, Juliana Alencar. Jogando com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (online)*, v. 38, 2016, pp. 243-250. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2016.01.004>. em <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1746/1226>. Acesso em 21 mai. 2023.

MARTINS, Cristina e GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Possibilidades de resignificações nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação. *ETD - Educação Temática Digital*, [s.l.], v. 20, n. 1, 2018, pp. 5-26. DOI: 10.20396/etd.v20i1.8645976. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8645976>. Acesso em 18 jun. 2023.

MARTINS, Eurenas Alves. *Mídia-educação e a dança na educação física escolar* (dissertação). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2023. Disponível em <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12769>. Acesso em 24 out. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Evandro Carlos e MOREIRA, Raquel Stoilov Pereira. Educação física, jogos eletrônicos e BNCC: como os livros didáticos abordam a temática? *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 36, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.133541>. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/133541>. Acesso em 16 jun. 2024.

MÜLLER, Ana Cristina Nunes Gomes e CRUZ, Dulce Márcia. Formação docente para inclusão de games na educação básica: relato de uma experiência. *Obra digital. Revista de comunicaci3n, estudios mediáticos y procesos sociales*, [s.l.], n. 10, 2016, pp. 33–50. DOI: <https://doi.org/10.25029/od.2016.73.10>. Disponível em <https://revistesdigitals.uvic.cat/index.php/obradigital/article/view/73>. Acesso em 29 mai. 2023

NAGAR, Noga Magen, SHACHAR, Hanna e ARGAMAN, Osnat. Changing the Learning Environment: teachers and students: collaboration in creating digital games. *Journal Of Information Technology Education: Innovations in Practice*, [s.l.], v. 18, 2019, pp. 61-85. Disponível em <https://www.informingscience.org/Publications/4405>. Acesso em 18 maio 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, [s.l.], v. 40, n. 3, jul. 2018, pp. 215-223. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsd-jsqL/abstract/?lang=pt>. Acesso em 18 maio 2025.

NETO, Alfredo Feres. Videogame e Educação Física/Ciências do Esporte: uma abordagem à luz das teorias do virtual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. *Anais [...]*. Recife: CBCE, 2007. Disponível em <http://www.public.cbce.org.br/uploads/cd/resumos/062.pdf>. Acesso em 30 mar. 2023.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

PACETE, Luiz Gustavo. Crianças e jovens brasileiros são os mais expostos no mundo a celulares e outros devices. *Revista Forbes Online*, [s.l.], 13 mai. 2022. Disponível em <https://forbes.com.br/forbes-tech/2022/05/criancas-e-jovens-brasileiros-sao-os-mais-expostos-a-devices-no-mundo/>. Acesso em 28 abr. 2023.

PEIXOTO FILHO, Cláudio Baixo e ALBUQUERQUE, Rafael Marques de. Notas sobre a história dos RPGs (RolePlaying Games) de mesa brasileiros. *Projetica*, [s.l.], v. 12, n. 3, 4 nov. 2021, p. 300. DOI: <https://doi.org/10.5433/2236-2207.2021v12n3p300>. Disponível em <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/projetica/article/view/39900>. Acesso em 18 maio 2025.

PEREIRA, Rogério Santos. *Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação* (tese). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123332>. Acesso em 13 abr. 2023.

PINHEIRO, Lucas Souza e CRUZ, Dulce Márcia. Game Comenius e oficinas de ludoletramento: jogos digitais na formação de estudantes de pedagogia no ensino remoto emergencial. *Revista Docência e Cibercultura*, [s.l.], v. 6, n. 5, 6 out. 2022, pp. 318-350. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2022.66053>. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/66053>. Acesso em dia mês ano.

PIRES, Giovani de Lorenzi Pires, LAZZAROTI FILHO, Ari e LISBÔA, Mariana Mendonça. Educação Física, mídia e tecnologias – incursões, pesquisa e perspectivas. *Kinesis*, [s.l.], v. 30, n. 1, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5902/010283085723>. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5723>. Acesso em 30 ago. 2023.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias estão nas escolas. E agora, o que fazer com elas? In: FANTIN, Monica e RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2012, pp. 167-194.

POZO, Juan-Ignacio, CABELLOS, Beatriz e SÁNCHEZ, Daniel. Do teachers believe that video games can improve learning? Heliyon, *Department of Basic Psychology*, Faculty of Psychology, Autonomous University of Madrid, Ivan Pavlov, 6, 28049, Madrid, Spain, v. 8, n. 6, s. p., jun. 2022. Elsevier BV. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09798>. Acesso em 12 jul. 2023.

PRADO, Luciana Augusta Ribeiro do, MISSEL, Fabíola de Azeredo e CRUZ, Dulce Márcia. Game design e educação: formação docente e produção de jogos para alfabetização. *Revista Intersaberes*, [s.l.], v. 15, n. 36, 2020, pp. 988-1009. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v15i36.1754>. Disponível

em <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1754>. Acesso em 29 mai. 2023.

PRENSKY, Marc. "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1", *On the Horizon*, v. 9, n. 5, 2001, pp. 1-6. Disponível em <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 12 jun. 2023.

PRENSKY, Marc. From Digital Natives to Digital Wisdom Introduction, *In: From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Education*. Thousand Oaks: Corwin, 2012. Disponível em https://marcprensky.com/writing/Prensky-Intro_to_From_DN_to_DW.pdf. Acesso em 26 maio 2024.

RAGNI, Benedetta *et al.* The use of Digital Game-Based Learning (DGBL) in teachers' training: a scoping review. *Frontiers In Education*, Foggia, Italy, v. 8, n. 1, 9 maio 2023, pp. 1-11. Frontiers Media SA. Disponível em <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2023.1092022>. Acesso em 12 jul. 2023.

RAMALHO, Welandro Damasceno, SILVA, Patrícia de Almeida e ROCHA, João Batista Teixeira da. VINTE ANOS DO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES: uma análise de sua evolução, utilização e financiamento. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, [s.l.], v. 16, n. 36, 2020, pp. 1-38. DOI: <https://doi.org/10.21713/rbpg.v16i36.1728>. Disponível em <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1728>. Acesso em 9 maio 2023.

RAMOS, Daniela Karine e SILVA, Gleice Assunção da. Formação de professores a distância para o uso de jogos digitais na escola: mudanças na prática pedagógica? *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, [s.l.], v. 22, n. 2, 2019, pp. 265-285. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.22685>. Disponível em <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/22685>. Acesso em 29 maio 2023.

REIS, Danielle Daiane *et al.* Alfabetização Midiática e Informacional na formação do professor. *Pesquisa e Ensino*, [s.l.], v. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.37853/pqe.e202046>. Disponível em <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/735>. Acesso em 29 maio 2023.

RETONDAR, Moebus José e HARRIS, Elizabeth Rose Assumpção. Jogos eletrônicos e violência. *Motrivivência*, v. 25, n. 40, jun. 2013, pp. 183-191. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n40p183>. Disponível em ht-

[tps://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p183](https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p183). Acesso em 18 maio 2025.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, Monica e RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012, pp. 17-27.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos e MONTEIRO, Elane Pinheiro. Jogos eletrônicos e educação física escolar: tensões, alternativas e perspectivas docentes. *Debates em Educação*, [s.l.], v. 14, n. 35, 2022, pp. 526-548. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p526-548>. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12779>. Acesso em 30 abr. 2023.

SATO, Adriana Kei Ohashi e CARDOSO Marcos Vinicius. Além do gênero: uma possibilidade para a classificação de jogos. *SBC - Proceedings of SBGames'08: Art & Design Track*, Belo Horizonte, v. 7, nov. 2008, pp. 54-63. Disponível em <https://www.sbgames.org/papers/sbgames08/ad/papers/p08.pdf>. Acesso em 31 ago. 2023.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [s.l.], v. 7, n. 1, 2015, pp. 286-293. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em 4 set. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em 19 maio 2023.

SILVA, Ana Paula Salles. Os jogos eletrônicos de movimento e as práticas corporais na percepção de jovens (tese). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122564>. Acesso em 13 out. 2023.

SILVA, Dário Ygor Albuquerque e OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de. Jogos digitais como metodologia na educação física escolar. In Congresso Brasileiro De Ciências Do Esporte, 21., 2019, Natal. *Anais [...]*. Natal: CBCE, 2019. Dis-

ponível em <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12788/6400>. Acesso em 25 abr. 2023.

SILVA, Keila Crystyna Brito e SOUZA, Ana Claudia Ribeiro de. *MEPE – Metodologia para elaboração de produto educacional*. Manaus: IFAM, 2018. Disponível em <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/355>. Acesso em 3 jun. 2024.

SILVA, Lucas Barbosa *et al.* Remixando jogos digitais na escola: uma experiência corporal, algumas análises e reflexões possíveis. *Motrivivência*, v. 32, n. 63, 15 dez. 2020, pp. 1-21. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e75985>. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/75985>. Acesso em 18 maio 2025.

SILVA, Marcelo Andrade. Jogos eletrônicos e Educação Física: uma opção para os anos iniciais do ensino fundamental. *Motrivivência*, v. 33, n. 64, 2021, pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e77451>. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/77451>. Acesso em 18 maio 2025.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Felipe da Silva. *Práticas corporais circenses e mídia-educação na educação física escolar* (dissertação). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2020. Disponível em <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12532>. Acesso em 12 out. 2023.

SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL. *Bíblia Sagrada*. 3 ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2021.

TELES, Gabriela *et al.* Docência e Tecnologias Digitais na Formação de Professores: Planejamento e Execução de Aulas por Licenciandos / Teaching and Digital Technologies in Teacher Education: Planning and Execution of Lessons by Graduates. *Brazilian Journal of Technology*, [s.l.], v. 3, n. 2, pp. 73-84, 2020. DOI: 10.38152/bjtv3n2-001. DOI: <https://doi.org/10.38152/bjtv3n2-001>. Disponível em <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJT/article/view/9459>. Acesso em 30 maio 2023.

TOKARIEVA, Anatasiiia e ĚHYZHKOVA, Inna. Understanding educators' experience and attitude to gamified learning applications. *Bulletin Of Al-*

fred Nobel University Series, Dnipro – Ucrânia, v. 1, n. 23, jun. 2022, pp. 211-222. Disponível em <http://dx.doi.org/10.32342/2522-4115-2022-1-23-25>. Acesso em 12 jul. 2023.

RIEDNER, Daiani Damm Tonetto e PISCHETOLA, Magda. Cultura digital, capital cultural e capital tecnológico: uma análise das práticas pedagógicas no ensino superior. *EccoS – Revista Científica*, [s.l.], n. 57, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n57.15907>. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/15907>. Acesso em 26 maio 2024.

TORRES, Velda e ALVES, Lynn. Professores e os jogos digitais: um olhar sobre as possibilidades pedagógicas destas mídias. *A Cor das Letras*, [s.l.], v. 14, n. 1, 2017, pp. 163-176. DOI: <https://doi.org/10.13102/cl.v14i1.1456>. Disponível em <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1456>. Acesso em 29 maio 2023.

VENTURA, Luciana Michele *et al.* Análise de jogos e recursos gamificados utilizados para mediar o processo de ensino-aprendizagem de docentes em curso de formação. *Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, v. 7, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v7.1313>. Disponível em <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1313>. Acesso em 29 maio 2023.

VIANNA, Hermano. *Jogo da vida*. In: Folha de São Paulo. São Paulo, 18 jan. 2004. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1801200404.htm>. Acesso em 23 maio 2023.

VIEIRA, Tales Fidelis Falque e SILVA, Cristiane Rezende. Os jogos eletrônicos e suas relações com a educação física no ensino remoto. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22., 2021, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: CBCE, 2021. Disponível em <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15125/7680>. Acesso em 30 mar. 2023.

APÊNDICE 1

Questionário 1

Informações pessoais

1. Nome completo (não será identificado na pesquisa): _____.

2. Sexo:

() Feminino () Masculino () Outro: _____.

3. Quantos anos você tem? _____ anos.

4. Contato: _____.

() E-mail () WhatsApp () Rede social

5. Em que cidade/estado você reside? _____ .

6. Em qual(is) rede(s) de ensino você trabalha atualmente? (Pode marcar mais de uma opção)

() Rede Municipal de Ensino

() Rede Estadual de Ensino

() Rede Federal de Ensino

() Rede Particular de Ensino

7. Você atua em uma rede de ensino integral ou parcial?

() Período integral

() Período parcial

8. Está atuando ou já atuou nos últimos cinco anos na segunda fase do Ensino Fundamental? () Sim () Não

Experiências pessoais com jogos eletrônicos e mídias digitais:

9. Quais destas plataformas digitais você utiliza no seu dia a dia? Assinale a opção correspondente para cada uma delas.

	Não uso	Uso raramente durante o ano	Uso 2 ou 3 vezes no mês	Uso 2 ou 3 vezes na semana	Uso diariamente
Televisão					
DVD player					
Vídeo Projetor (data show ou similares)					
Câmera de fotografia/vídeo					
Pendrive					
Impressora					
Computador Desktop / PC					
Computador Portátil (notebook, netbook, laptop, <i>Chromebook</i>)					
Tablet					
Celular					
Jogos Digitais (Console, PC, Mobile)					
Outro: _____					

10. Caso tenha assinalado que usa “Outros equipamentos”, por favor, especifique qual(is).

11. Quais dessas plataformas você utiliza para jogar jogos eletrônicos?

	Não uso	Uso raramente durante o ano	Uso 2 ou 3 vezes no mês	Uso 2 ou 3 vezes na semana	Uso diariamente
Tablet					
Celular/Smartphone					
PlayStation/Xbox/Nintendo na Tv					
Computador ou PC <i>gamer</i>					
Minigames					
Computador Portátil (notebook, netbook, laptop, <i>Chromebook</i>)					
Vídeogame portátil					
Outros: _____					

12. Caso tenha assinalado que usa “Outros equipamentos”, por favor, especifique qual(is).

13. Quais conhecimentos considera ter adquirido em suas vivências com os jogos eletrônicos? (Pode marcar mais de uma opção)

- Nunca joguei
- Não aprendi nada
- Aprendizagem ativa e colaborativa
- Capacidade de tomar decisões e fazer escolhas
- Analisar e formular estratégias
- Desenvolvimento cognitivo
- Desenvolvimento da coordenação motora fina
- Habilidade para lidar com novas tecnologias e realidade virtual
- Trabalhar em equipe
- Pensar para agir
- Ser organizado
- Conhecimentos em língua estrangeira
- Outros: _____.

14. Quais os jogos eletrônicos que mais costuma jogar?

- Não jogo. _____.

15. Quais os jogos eletrônicos que mais gostou de jogar em toda sua vida? E por quê?

- Não jogo. _____.

16. O que considera que possa ser negativo na experiência com os jogos eletrônicos? _____.

Formação e formação continuada

17. Qual o ano de formação na faculdade de Educação Física? _____.

18. Possui pós-graduação?

- Não
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Qual a área? _____.

19. Há quantos você anos atua como professor(a) de Educação Física em escolas de Educação Básica? _____ anos.

20. Em sua formação inicial, foram desenvolvidos conhecimentos relacionados às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação?

() Sim () Não

21. Em sua formação inicial, foram desenvolvidos conhecimentos relacionados ao trabalho pedagógico com jogos eletrônicos na escola?

() Sim () Não

22. Já participou de alguma formação continuada sobre trabalho pedagógico com jogos eletrônicos na escola? () Sim () Não

Experiências e dificuldades profissionais com relação ao trabalho com jogos eletrônicos na escola

23. O plano anual de Ensino de Educação Física adotado pela rede de ensino que você atua contempla o conteúdo jogos eletrônicos? () Sim () Não

24. A unidade escolar que você trabalha possui recursos digitais/tecnológicos?

() Não.

Se sim, assinale quais. Pode marcar mais de uma opção:

() Computador

() Aparelho de som

() Projetor de vídeo

() Data show

() Sala de informática

() Chromebook

() Tablet

() Notebook

() Televisão

- Console (Xbox/PlayStation)
- Jogos digitais
- Jogos eletrônicos de movimento, como *Just Dance* ou acessórios para jogos eletrônicos de movimento
- Celular/Smartphone
- Impressora
- Outros: _____.

25. Qual destes recursos digitais/ tecnológicos você costuma utilizar nas aulas de Educação Física? (Pode marcar mais de uma opção)

- Computador
- Aparelho de som
- Projetor de vídeo
- Data show
- Sala de informática
- Chromebook
- Tablet
- Notebook
- Televisão
- Console (Xbox/PlayStation)
- Jogos digitais
- Jogos eletrônicos de movimento, como *Just Dance* ou acessórios para jogos eletrônicos de movimento
- Celular/Smartphone
- Impressora
- Outros: _____.

26. Em que situações você faz uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas aulas de Educação Física? (Pode marcar mais de uma opção)

- Não faço uso
- Para os alunos fazerem pesquisa em casa
- Para os alunos fazerem pesquisa na aula de Educação Física
- Para apresentar slides em aulas expositivas
- Para utilizar música
- Para passar filme, desenhos ou imagens
- Para os alunos realizarem atividades em casa
- Para os alunos realizarem atividades durante as de Educação Física
- Para os alunos produzirem materiais audiovisuais sobre os conteúdos da Educação Física
- Para os alunos registrarem e avaliarem suas performances em imagens e vídeos realizados em aula
- Para os alunos vivenciarem jogos eletrônicos
- Outros: _____.

27. Como você avalia o conhecimento que possui sobre o trato pedagógico dos jogos eletrônicos na Educação Física escolar:

- Suficiente para desenvolver um bom trabalho pedagógico.
- Razoável, mas consigo desenvolver o conteúdo nas aulas.
- Insuficiente, tenho dificuldades para desenvolver este conteúdo.
- Ruim, não consigo desenvolver este conteúdo na escola.

28. Quais jogos eletrônicos você já trabalhou em aulas de Educação Física?

29. Quais aspectos dos jogos eletrônicos você costuma problematizar com os estudantes? (Pode marcar mais de uma opção)

- Classificação etária
- Tempo de uso dos jogos
- Lazer
- Questões relacionadas a saúde

- () Violência
 - () Questões de gênero
 - () Desigualdades sociais, questões financeiras e o acesso as tecnologias.
 - () Relações sociais (interação, isolamento, entre outras)
 - () Mundo dos *Gamers* (comunidades *online*)
 - () E-sports (competições de jogos eletrônicos)
 - () Benefícios x malefícios
 - () Valores/sentidos/significados
 - () Diferenças entre a experiência real e a virtual
 - () Diferenças de qualidade entre os diversos tipos de hardwares e softwares para jogos eletrônicos
 - () Diferenças entre jogar *online* e jogar *offline*
 - () Ferramentas disponíveis nos jogos
 - () Recursos de estímulo ao consumo por dentro dos jogos eletrônicos
 - () Outros: _____.
30. Quais são as principais dificuldades para o ensino de jogos eletrônicos em suas aulas na escola? (Pode marcar mais de uma opção)
- () Não sei jogar.
 - () Não gosto/Não acho interessante.
 - () Não conheço estratégias para o utilizar jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física.
 - () Não há sala de informática.
 - () Sala de informática com computadores desatualizados ou estragados.
 - () Custos elevados para aquisição de licença de jogos ou equipamentos pela escola.
 - () A escola não possui equipamentos tecnológicos necessários ou plataformas digitais para vivência dos jogos eletrônicos.

-) Não tem acesso à internet.
-) Acesso de baixa qualidade a internet.
-) Linguagem dos jogos inacessível (língua estrangeira).
-) Preconceito da sociedade em geral, inclusive da comunidade escolar.
-) Ausência de formação pedagógica.
-) Tempo da aula, insuficiente para jogar/ concluir as jogadas.
-) Desigualdade social e econômica (nem todos os alunos possuem celular, pcs ou consoles para vivência fora da escola).
-) Outros: _____.

31. Que estratégias você utilizada para o ensino de jogos eletrônicos em suas aulas na escola? (Pode marcar mais de uma opção)

-) Aulas expositivas sobre jogos eletrônicos
-) Uso de vídeos e imagens
-) Requisita aos alunos a Produção texto sobre jogos eletrônicos
-) Requisita aos alunos Produção audiovisual sobre jogos eletrônicos
-) Transformação do conteúdo de jogos eletrônicos em experiências práticas
-) Momentos de conversa e/ou problematizações
-) Pesquisa na internet
-) Vivências de jogos eletrônicos em Smartphones
-) Vivências de jogos eletrônicos em Consoles (videogames)
-) Vivências de jogos eletrônicos em Computadores ou Notebooks
-) Outros: _____.

32. Neste estudo, será desenvolvido um produto educacional com a finalidade de auxiliar os professores de Educação Física a se familiarizarem com o universo dos jogos eletrônicos, para que possam atuar com mais facilidades com este conteúdo na escola. Você teria interesse em conhecer o produto educacional?) Sim) Não

33. Você teria disponibilidade para responder posteriormente a um segundo questionário (mais curto que este) avaliando este produto? () Sim () Não

Referência do Apêndice 1

COSTA, Alan Queiroz da. *Comunicação e Jogos Digitais em ambientes educacionais: literacias de mídia e informação dos professores de Educação Física da cidade de São Paulo* (tese). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-06072017-113805/en.php>. Acesso em 6 set. 2022.

APÊNDICE 2

Questionário 2

1. Nome: _____ .
 2. Contato: () E-mail () WhatsApp () Rede social: _____ .
 3. Sexo: () Feminino () Masculino () Outro: _____ .
 4. Formação inicial: _____ .
 5. Ano de formação: _____ .
 6. Maior titulação acadêmica: _____ .
 7. Linha de pesquisa: _____ .
 8. Onde trabalha atualmente e que funções desempenha? _____ .
 9. Você já trabalhou com jogos eletrônicos em cursos de formação inicial em Educação Física? () Não () Sim
 10. Pertence a um ou mais grupos de pesquisa? () Não () Sim
 11. Se respondeu “sim” à pergunta anterior, nos diga: de qual(ais) grupos de pesquisa você faz parte? _____ .
 12. Trabalha ou já trabalhou na Educação Física na Educação básica?
() Sim () Não
- Caso a resposta seja não, pode ir ao final da pesquisa e finalizar o questionário.
13. Em qual(is) rede(s) de ensino da Educação Básica já atuou?
() Pública municipal () Pública estadual () Pública federal () Particular
 14. Caso tenha trabalhado como professor(a) na rede de ensino da Educação Básica, qual o tempo de atuação?
() Menos de cinco anos
() De cinco a dez anos
() Mais de dez anos

15. Ainda sobre a atuação na rede básica de ensino, na maior parte da sua atuação, que função desempenhou?

Professor Grupo gestor Coordenação Monitor

Outro: _____ .

16. Caso tenha atuado na Educação Básica como professor, em quais etapas?

Ensino Médio

Educação Infantil

Ensino Fundamental – Anos Finais

Ensino Fundamental – Anos Iniciais

APÊNDICE 3

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

- a) Experiências com Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no cotidiano.
- b) Experiências com Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no cotidiano e no ensino.
- c) Experiências com jogos eletrônicos na infância.
- d) Experiências com jogos eletrônicos na escola.
- e) Experiências com jogos eletrônicos hoje.
- f) Experiências com jogos eletrônicos no ensino.
- g) Conhecimentos necessário ao professor para atuar com jogos eletrônicos na Educação Física escolar.
- h) Avaliação da proposta da BNCC para o conteúdo de jogos eletrônicos na Educação Física.
- i) Sugestões de temas a serem desenvolvidos no material didático.
- j) Sugestões de materiais pedagógicos sobre jogos eletrônicos.
- k) Sugestões de sites e vídeos sobre jogos eletrônicos.
- l) Sugestões de jogos eletrônicos para experimentar e suas razões.

APÊNDICE 4

Questionário 3 – Análise do produto educacional

Com relação à estética, escrita e organização do material educativo:

1. Como avalia o formato, a diagramação e a organização estética do produto educacional?

Agradável Confusa De fácil manuseio e leitura

Ruim Dificuldade no manuseio e na leitura

2. Apresenta um texto atrativo e de fácil compreensão? Sim Não

3. Apresenta conceitos e argumentos claros? Sim Não Insuficiente

4. Explica todos os termos técnicos e expressões científicas?

Sim Não Insuficiente

5. Estrutura as ideias facilita o entendimento do assunto tratado?

Sim Não Insuficiente

Com relação ao conteúdo:

6. O produto educacional contribui para a formação continuada do professor e, conseqüentemente, para a ampliação de suas práticas pedagógicas em relação aos jogos eletrônicos na Educação Física escolar?

Sim Não Insuficiente

7. Quanto aos sites, blogs e vídeos presentes nos textos, você:

consegue acessar todos.

não consegue acessar alguns.

não consegue acessar.

8. Com relação às sugestões de sites, blogs e vídeos presentes nos textos, como avalia o material disponibilizado?

Adequado Inadequado Bom

() Ruim () Insuficiente () Suficiente

9. Os conteúdos e sugestões metodológicas são condizentes com a realidade escolar? () Não () Sim

Justifique sua resposta: _____.

10. O conteúdo e as atividades apresentadas podem ser adaptados para serem utilizados no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

() Sim () Não () Insuficiente

11. O leitor precisa ter algum conhecimento prévio para compreender o assunto abordado?

() Sim () Não

12. Há pouca, suficiente ou muita informação?

() Pouca () Suficiente () Muita

13. O que você mais gostou neste material? Explique o motivo.

14. O que você não gostou no material? Explique a motivo.

15. Há alguma temática ou conteúdo relacionado aos jogos eletrônicos na Educação Física escolar que você gostaria de saber mais e que não foi abordado no produto educacional? Justifique.

16. O produto educacional atende às suas necessidades e dificuldades com relação ao trato pedagógico dos jogos eletrônicos no contexto escolar? Justifique.

17. O produto educacional possui elementos suficientes para auxiliá-lo em suas aulas? Justifique.

18. Sentiu falta de alguma temática relacionada aos jogos eletrônicos no produto educacional? Especifique.

19. Teria alguma sugestão ou crítica?

20. No geral, como avalia o produto?

() Adequado () Inadequado () Bom

() Ruim () Insuficiente

21. Recomendaria a leitura do produto educacional? () Não () Sim

Justifique sua resposta: _____.

Referência do Apêndice 4

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. *Investigação Qualitativa em Educação*, [s.l.], v. 1, 2018, pp. 330-339. Disponível em https://moodle.ead.ifsc.edu.br/pluginfile.php/225609/mod_forum/intro/1656-Texto%20Artigo-6472-1-10-20180621%20%281%29.pdf. Acesso em 23 set. 2022.