**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES**

ALAN QUEIROZ DA COSTA

Comunicação e Jogos Digitais em ambientes educacionais:

Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física da cidade de São Paulo

SÃO PAULO
2017

ALAN QUEIROZ DA COSTA

Comunicação e Jogos Digitais em ambientes educacionais:

Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física da cidade de São Paulo

Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências da Comunicação junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação.

Área de concentração: Interfaces Sociais da Comunicação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Brasilina Passarelli

SÃO PAULO
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Queiroz da Costa, Alan

Comunicação e Jogos Digitais em ambientes educacionais:
Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação
Física da cidade de São Paulo / Alan Queiroz da Costa. --
São Paulo: A. Queiroz da Costa, 2017.
250 p.: il. + inclui CD.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências
da Comunicação - Escola de Comunicações e Artes /
Universidade de São Paulo.
Orientadora: Brasilina Passarelli
Bibliografia

1. Comunicação 2. Jogos Digitais 3. Literacias de Mídia e
Informação - MIL 4. Educação Física 5. Educação I. Passarelli,
Brasilina II. Título.

CDD 21.ed. - 302.2

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 apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências da Comunicação.

Aprovado em: ____ / ____ / _____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Brasilina Passarelli, ECA/USP, Orientadora

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Não há lugar para a sabedoria onde não há paciência.

Santo Agostinho

Dedico esse trabalho a duas pessoas que, com suas distintas sabedorias, têm me ensinado desde o início desse percurso.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Brasilina Passarelli, pela oportunidade, aprendizado e confiança.

À minha esposa, Andressa, que desde o início desse percurso, soube ser compreensiva, incentivadora e, acima de tudo, me deu forças com seu carinho, cuidado e amor.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente é preciso deixar claro minha dificuldade em guardar nomes (para professor isso é um problema) bem como minha preocupação em deixar de reverenciar alguém que mereça menção, por isso, agradeço a todos que me deram o privilégio de compartilhar algum dos momentos que passamos durante a construção desta tese.

Reconhecendo a estratégia do primeiro parágrafo de conseguir agradecer sem risco de esquecer ninguém, acredito ser inversamente proporcional à minha memória para nomes, o meu cuidado e respeito às pessoas e instituições. Então, tomo a liberdade de especificar minha gratidão:

À seção de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) em nome de toda sua equipe e professores que sempre me atenderam bem e atenciosamente todas as vezes que precisei.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da bolsa que auxiliou em parte da pesquisa.

Aos colegas do Observatório da Cultura Digital (OCD) do NACE Escola do Futuro USP, representados pela querida Claudia Martins, pelos auxílios e contribuições.

Aos colegas de disciplinas, professores e demais parceiros do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da ECA/USP.

Aos professores Roseli Aparecida Fígaro Paulino e Ary José Rocco Jr. pelas sugestões e orientações importantes para direcionamento do trabalho.

A todos professores de Educação Física que me auxiliaram na pesquisa de campo “emprestando” suas vozes.

A Marcela Vaz, Renata Copolla e Juliana Briotto pela corrida nas revisões.

Aos amigos Dayse Mara, Irene Santos, Andreia Inamorato, Cintia Schultz, Roger Tavares e Sabrina Baroni pelo apoio e incentivo desde que cogitei tentar o doutorado.

Aos amigos Laercio Elias Pereira (CEV) e Allyson Carvalho (LEFEM/UFRN) por sempre acreditarem e me incentivarem nas ideias e nas ações concretas.

Aos amigos Fabi, Paloschi, Bea e Luiz Dal Pian pela honra da amizade conquistada e porque a gente sabe que *selfie* nem sempre precisa ser feliz!

Aos amigos Archi, Sidney, Zé e Pri (família “postiça”) pelo apoio de sempre.

Aos meus pais, Sr. Costa e D. Clarice, meu irmão Alencar e Tânia por sempre estarem ao meu lado.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Brasilina Passarelli, pela oportunidade, orientações, exigência, apoio, cobranças e, acima de tudo, pela confiança.

Ao meu amor, Andressa, pelo carinho, compreensão e apoio em todos os momentos, noites em claro e “pedras” no caminho.

A todos vocês, muito obrigado!

RESUMO

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**. 2017. 257f. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Num contexto de avanços tecnológicos, a emergência do digital no contemporâneo conectado se apresenta por meio de novas práticas, costumes e relações entre as pessoas e as Plataformas Digitais. Assim, a presente tese de doutorado se insere na interface entre Comunicação e Educação como campo privilegiado para discussões e estudos em busca desses entendimentos. Apesar de grandes avanços em pesquisas nessa área, existe, ainda hoje, um grande eco em relação às novas linguagens oferecidas pelos aparatos eletrônicos e à capacidade de assimilação pelas gerações dos educadores e seus educandos. Dessa maneira propõe-se a inclusão dos Jogos Digitais no debate, a partir de sua presença no cotidiano dos estudantes, seja por meio de seu crescimento mercadológico ou mesmo pela ludicidade, característica presente em todos os jogos e que se materializa nas aulas de Educação Física. Nessa conjuntura, ainda se consideram escassos os estudos que abordam as habilidades e/ou competências necessárias aos indivíduos para lidarem com essas plataformas, aqui incluídos os Jogos Digitais, ainda mais em se tratando do público escolhido para essa pesquisa, os professores de Educação Física. Tomando então, o “Currículo MIL para formação de professores” proposto pela UNESCO como referência, essa tese objetivou mapear as Literacias de Mídia e Informação (MIL) dos professores de Educação Física em seus ambientes educacionais. Com a adoção de protocolos multimetodológicos como questionários, entrevistas e o uso das técnicas de análise de conteúdo para apreciação dos resultados, concluiu-se que, apesar dos professores de Educação Física de São Paulo não utilizarem os Jogos Digitais em suas aulas, estes são considerados pelos mesmos como meios de comunicação e reconhecidos por seu caráter influenciador e abrangente que representam em nosso cotidiano. Além disso, propõe-se que o entendimento das competências sugeridas pelo “Currículo MIL para formação de professores” da UNESCO sejam utilizadas como alternativa integradora para a compreensão do conceito de MIL como caminho para ampliar olhares e estratégias mantendo seu viés crítico, mas também estimulando os docentes a se engajarem com as possibilidades que as Plataformas Digitais, os Jogos Digitais e demais mídias podem oferecer à prática docente e formação para uma participação cívica plena na sociedade contemporânea.

Palavras-Chave: Comunicação, Jogos Digitais, Literacias de Mídia e Informação (*Media and Information Literacy* – MIL), Educação Física, Educação.

ABSTRACT

COSTA, Alan Queiroz da. **Communication and Digital Games in Educational's Environment: Media and Information Literacy of São Paulo's Physical Education Teachers.** 2017. 250f. Thesis (Doctorate). School of Communications and Arts, University of São Paulo, São Paulo, 2017.

In the technological advances context of, the emergency of digital in the connected contemporary is presented through new practices, customs and relationships between people and Digital Platforms. Thus, the present doctoral thesis is inserted in the interface between Communication and Education as a privileged field for discussions and studies in search of these understandings. Despite of the great advances in research made in this area, there is still a great echo regarding the new languages offered by electronic devices and the assimilation capacity of educators and their students. In this way, it is proposed to include Digital Games in the debate, based on their presence in the students' daily life, through their market growth and playfulness, a characteristic that is present in all games and materialized in physical education classes. At this juncture, the studies that approach the necessary skills and / or competences necessary for individuals to deal with these platforms, here included the Digital Games, are still considered scarce, even more when it comes to the target audience of this research: Physical Education teachers. Using the “Media and Information Literacy (MIL) curriculum for teacher” suggested by UNESCO as reference, this thesis aimed to map the MIL of Physical Education teachers in their educational environments. With the adoption of multimethodological protocols such as questionnaires, interviews and the use of content analysis techniques to evaluate the results, it was concluded that, although Physical Education teachers in São Paulo do not use Digital Games in their classes, they considered the these games as means of communication and they recognize that the Digital Games are influential and that they have a comprehensive character in our daily life. In addition, it is proposed that the competences suggested by the UNESCO's “MIL Curriculum for teachers” should be used as an integrating alternative to the understanding of the MIL's concept to broaden perspectives and strategies while maintain their critical bias but also stimulate teachers to engage with the possibilities that Digital Platforms, Digital Games and other media can offer to teaching practices and training for fully civic participation in the contemporary society.

Keywords: Communication, Digital Games, Media and Information Literacy – MIL, Physical Education, Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenvolvimento de uma análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin (2011)	41
Figura 2 - Mapa das Mediações de Martín-Barbero (1998)	87
Figura 3 - Modelo de Competências Digitais de Eshet-Alkalai (2012)	101
Figura 4 - Ecologia das noções de Literacias de Mídia e Informação (MIL)	108
Figura 5 - Sistematização dos estudos sobre Mídia na CE/EF (VIEIRA et al, 2002)	157
Figura 6 - Exemplo de Telas do Questionário Final no Google Docs	164
Figura 7 - Tela de um Grupo Fechado de PEFSP no Facebook	165
Figura 8 - Tela de Apresentação do Centro Esportivo Virtual (CEV)	166
Figura 9 - Tela de uma entrevista	170
Figura 10 - Nuvem de <i>Tags</i> da Q10. Quais dessas Plataformas Digitais (PDs) você possui na sua RESIDÊNCIA?	177
Figura 11 - Nuvem de <i>Tags</i> da Q10.1. Quais dessas Plataformas Digitais (PDs) você possui no seu AMBIENTE EDUCACIONAL?	178
Figura 12 - Nuvem de <i>Tags</i> da Q15. Você conhece o nome de algum <i>Site</i> de Busca na <i>web</i> ?	181
Figura 13 - Nuvem de <i>Tags</i> da Q16. Você conhece o nome de algum <i>Site</i> de Notícias na internet?	182
Figura 14 - Nuvem de <i>Tags</i> da Q17. Você participa de <i>Sites</i> de Relacionamento (por exemplo Facebook, LinkedIn ou similares)?	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Q5. Sexo	173
Gráfico 2 - Q6. Faixa Etária.....	173
Gráfico 3 - Q7. Está atuando como professor de Educação Física?	174
Gráfico 4 - Q8. Em qual dependência administrativa você atua?	174
Gráfico 5 - Q9. Em qual região da cidade de São Paulo?	175
Gráfico 6 - Q10. Quais dessas Plataformas Digitais (PDs) você possui na sua RESIDÊNCIA?	176
Gráfico 7 - Q10.1. Quais dessas Plataformas Digitais (PDs) você possui no seu AMBIENTE EDUCACIONAL?	177
Gráfico 8 - Q11. Quais dessas Plataformas Digitas (PDs) você mais usa, CONSIDERANDO seu USO PESSOAL?	178
Gráfico 9 - Q12. Quais dessas Plataformas Digitais (PDs) você mais USA em seu AMBIENTE EDUCACIONAL?	179
Gráfico 10 - Q13. Você possui acesso à Internet?	180
Gráfico 11 - Q14. Quais dessas atividades você SABE / CONSEGUIE realizar?	181
Gráfico 12 - Q18. A respeito da sua Habilidade com relação às Plataformas Digitas (PDs), você se considera:	184
Gráfico 13 - Q19. Em qual Local você utiliza Plataformas Digitas (PDs)?	185
Gráfico 14 - Q20. Você utiliza Plataformas Digitais (PDs) NAS suas Aulas de Educação Física?	186
Gráfico 15 - Q21. Quais dessas Plataformas Digitas (PDs) você utiliza nas suas aulas de Educação Física?	187
Gráfico 16 - Q22. Quais são as principais atividades que você realiza com o uso das Plataformas Digitas (PDs) NAS suas aulas de Educação Física?	188
Gráfico 17 - Q23. Quais são os principais Recursos obtidos com as Plataformas Digitas (PDs) para o uso NAS suas aulas de Educação Física?	189
Gráfico 18 - Q24. Onde ou Como você obteve as habilidades para realizar atividades com as Plataformas Digitas (PDs) nas suas aulas de Educação Física?	191
Gráfico 19 - Q25. Por que você NÃO utiliza Plataformas Digitas (PDs) NAS suas Aulas de Educação Física?	192
Gráfico 20 - Q26. Você considera os Jogos Digitais (JDs) como Meios de Comunicação, portanto, incluídos dentre as Plataformas Digitas (PDs) possíveis de serem utilizados em ambientes educacionais?	194
Gráfico 21 - Q27. E nas suas aulas? Os Jogos Digitais (JDs) também podem ser considerados como Meios de Comunicação, portanto, incluídos dentre as Plataformas Digitais (PDs) possíveis de serem utilizados nas aulas de Educação Física?	195
Gráfico 22 - Q29. Você joga algum tipo de Jogo Digital?	198

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definições de Jogo de Juul (2003)	73
Quadro 2 - Elementos de Literacias de Mídia e Informação (MIL)	106
Quadro 3 - Competências para um Currículo de Literacias de Mídia e Informação (MIL) ..	117
Quadro 4 - Pesquisas na Base de Dados SIBiUSP	143
Quadro 5 - Pesquisas na Base de Dados <i>ProQuest</i>	148
Quadro 6 - Quadro de Unidades de Registro e Núcleos de Sentido	203

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE/EF	Ciências do Esporte / Educação Física
Cetic.br	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
ECA	Escola de Comunicações e Artes
EFUSP	Núcleo das Novas Tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação – NACE Escola do Futuro USP
EFQ	Educação Física de Qualidade
EPA	Escolas Particulares
EPU	Escolas Públicas
JDs	Jogos Digitais
MIL	Literacias de Mídia e Informação / <i>Media and Information Literacy</i> / Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)
LDs	Literacias Digitais
OCD	Observatório da Cultura Digital
PDs	Plataformas Digitais
PEF	Professores de Educação Física
PEFSP	Professores de Educação Física da cidade de São Paulo
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

BREVE RELATO DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEMPORÂNEO CONECTADO	15
1 ANTES DE JOGAR, É PRECISO “SE LIGAR” NO JOGO: DISCUTINDO RELAÇÕES ENTRE COMUNICAÇÃO - EDUCAÇÃO (E EDUCAÇÃO FÍSICA)	17
1.1 Justificativa, Problema e Hipótese	24
1.2 Objetivos.....	28
1.3 Metodologia.....	29
1.4 Organização da tese	42
2 DIFERENTES FASES DE UM JOGO EM CONSTRUÇÃO: O PERCURSO DA PESQUISA	45
2.1 Contextualizando as bases sociotécnicas da comunicação.....	45
2.1.1 Da Comunicação de Massa às Plataformas Digitais.....	45
2.1.2 Cibercultura e a Sociedade em Rede	51
2.1.3 Convergência e os Jogos Digitais	62
2.2 Da relação Comunicação - Educação à emergência da <i>Media and Information Literacy</i> (Literacias de Mídia e Informação - MIL).....	77
2.2.1 Comunicação, educação e os estudos das mediações	77
2.2.2 Dos estudos das Literacias às contribuições do NACE Escola do Futuro USP: necessidade constante de incluir	90
2.2.3 Currículo MIL para formação de professores.....	105
2.3 Ligado no jogo “Comunicação – Educação Física”: Professor como <i>player</i>	121
2.3.1 Dos jogos como manifestação humana aos Jogo Digitais	124
2.3.2 Institucionalização dos jogos: dos <i>Serious Games</i> aos <i>e-Sports</i>	133
2.3.3 Quem está jogando: pesquisas em Comunicação, Educação (Física) e Jogos Digitais	138
2.3.3.1 Sobre os termos de busca na base SIBiUSP	141
2.3.3.2 Sobre os termos de busca na base <i>ProQuest</i>	145

2.3.4	Quem jogou antes: pesquisas em Comunicação/Mídia nas Ciências do Esporte/Educação Física e as pesquisas em Esporte na Comunicação.....	151
3	O JOGO E OS JOGADORES: ENTENDENDO E RESPEITANDO REGRAS ..	162
3.1	Seguindo as regras do jogo: instrumentos e aplicação	163
3.1.1	Descrição do Questionário e Roteiro de Entrevistas: referências e indicadores para “conversar” com os <i>Players</i>	167
3.2	A escolha dos <i>players</i> : seleção do público e amostra.....	170
4	MUDANDO DE FASE: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	172
4.1	Primeira conversa com os <i>players</i> : análise dos resultados dos questionários	172
4.1.1	Parte 1 do questionário: Identificação / Perfil.....	172
4.1.2	Parte 2 do questionário: Conhecimento sobre Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias	176
4.1.3	Parte 3 do questionário Plataformas Digitais (PDs) e seus usos NAS aulas de Educação Física em Ambientes Educacionais	183
4.2	Segunda conversa com os <i>players</i> : análise das entrevistas	198
4.2.1	Parte 4 do questionário: Literacias de Mídia e Informação (<i>Media and Information Literacy</i> – MIL)	199
5	POR NOVOS JOGOS E NOVAS INCLUSÕES	217
5.1	Comunicação, Jogos Digitais e Educação Física: MIL como alternativa integradora ..	222
		222
	REFERÊNCIAS.....	226
	APÊNDICE I – CONVITE PARA PESQUISA	237
	APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	238
	APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO FINAL	239
	APÊNDICE IV – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	248

BREVE RELATO DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEMPORÂNEO CONECTADO

Pode-se dizer que a minha relação com a área da Comunicação teve início há quase duas décadas (1998), no final na graduação, quando da oportunidade de participar de maneira despretensiosa do jornal da faculdade como “repórter” e colaborador daquela iniciativa que pretendia registrar e valorizar a rotina acadêmica. Recém-formado e atuando numa escola de esportes de um clube paulista, hoje reconheço que, o incômodo (e interesse) pela relação que meus alunos da época faziam com os Jogos Digitais e programas de TV, pode ser um indício do meu interesse pelas comunicações que aquela modesta atividade já indicava. Como professor de Educação Física, essa relação com as telas que gerava deslumbre e engajamento das crianças não era clara e, para que esse incomodo fosse diminuído, procurei maneiras de entender, não só esse fenômeno, como as possibilidades de relações entre minha área e os meios de comunicação.

Dessa busca resultou o curso de mestrado na UNESP de Rio Claro com a pesquisa “Mídias e Jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa” onde o objetivo do trabalho foi analisar as possibilidades pedagógicas do processo de virtualização dos jogos presente nas mídias e demais Plataformas Digitais, propondo a transformação/transferência do virtual/virtualidade em uma experiência corporal educativa na escola, atualizada sob a forma de jogos que pudessem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física. Ao utilizar os Jogos Digitais e suas ramificações a partir de filmes, brinquedos ou desenhos animados de conhecimento dos alunos, a proposta colocou em debate o uso dos Jogos Digitais e demais mídias na Educação Física como conteúdo, sugerindo a ampliação do entendimento dessas plataformas para além de ferramentas.

Após o mestrado, continuei trabalhando como professor de Educação Física na educação formal e como gestor de esporte e lazer, sempre procurando aplicar os conhecimentos adquiridos em prol de ampliar a visão e atuação de minha área, utilizando as potencialidades que as Plataformas Digitais oferecem. Em 2012, seis anos após concluir o mestrado e desenvolver diversas iniciativas advogando sempre no sentido de uma Educação Física atualizada, o contexto da sociedade se apresentava diferente, permeado plenamente pelas redes digitais transformando as relações nesse novo contemporâneo conectado. Novamente o incômodo aparece e, dessa vez, a busca por mais esclarecimentos se deu junto à Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) onde tive contato com

estudos e pesquisas que pudessem agregar às minhas atividades profissionais, mas também como busca de desenvolvimento pessoal. Assim, essa busca foi satisfeita na decisão de voltar a estudar, parcialmente concretizado com meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da ECA/USP em fevereiro de 2013, agora em nível de doutorado.

Dessa vez, a proposta da tese que agora apresento, faz uma analogia aos jogos, onde os professores de Educação Física são os *players*, o campo de jogo são seus ambientes educacionais e as regras estão postas pelo *pathos* da pesquisa, respeitando seu *logos* (CARRASCOZA, 2016). Dessa maneira, apesar de ser a primeira parte da tese, foi a última a ser escrita, apresentando essa pesquisa “como obra inacabada e de autoria coletiva” (ALMEIDA, 2016) procurando refletir a paixão que este pesquisador (e também *player*) tem pela Educação Física e, agora, também pela Comunicação.

As exigências (e necessidade) de aprofundamento teórico realizadas, apesar de não serem finitas, reiteram minha tentativa de atender às orientações recebidas pelos professores que tive o privilegio de ter nesse percurso, e que foram essenciais. Espero que, se não atendidas plenamente, possam refletir o esforço empenhado em oferecer mais uma alternativa para que pesquisadores, professores e demais interessados na temática possam ampliar entendimentos, apropriações e usos que os professores (de Educação Física) tem e fazem das Plataformas Digitais e demais mídias, da mesma maneira que vem me auxiliando, a amenizar, mesmo que temporariamente, o “incomodo” que sentia no início desse jogo.

Esse jogo não é só para professores de Educação Física, mas também para professores, comunicadores, estudantes e todos aqueles que gostam de jogar e sabem que os desafios, percursos e resultados, muitas vezes difíceis, desafiadores e incertos, também podem ser muito prazerosos e recompensadores. Vamos jogar?

1 ANTES DE JOGAR, É PRECISO “SE LIGAR” NO JOGO: DISCUTINDO RELAÇÕES ENTRE COMUNICAÇÃO - EDUCAÇÃO (E EDUCAÇÃO FÍSICA)

Velocidade pode ser considerada a palavra que melhor representa o momento atual de uma sociedade exigente em relação a inovações e pessoas conectadas. Essa urgência em forma de uma suposta submissão aos avanços tecnológicos pôde ser constatada com mais ênfase desde o início dos anos 1990 com o advento da internet. Apesar de ter como unidade básica de funcionamento a troca, o compartilhamento e o fluxo contínuo de informações pelos quatro cantos do mundo através de uma rede mundial de computadores, o interesse comercial e o potencial financeiro da “novidade”, proporcionaram a popularização da internet de uma maneira jamais prevista. O cientista Tim Berners-Lee, criador da internet, teve uma visão da Web como algo muito mais amplo do que uma ferramenta para pesquisa ou comunicação, pois ele a entende como uma nova maneira de pensar, como um meio possível de crescimento social e liberdade nunca antes admissível.

Antes, porém, é necessário compreender as mudanças sócio-técnico-comunicacionais de nosso tempo, procurando observar as condições contemporâneas que levaram a essa nova realidade. É nesse contexto social que se conjectura o que Manuel Castells (2003) chamou de Sociedade em Rede e sua repercussão nos sujeitos que são a essência dessa mesma sociedade comunicacional contemporânea. Se há poucas décadas os *Mass Media*¹ eram a forma de comunicação que imperava, encantando as pessoas na frente de telas televisivas, ouvindo rádio ou trazendo informações por diversos meios impressos como jornais e revistas, atualmente esse mesmo encantamento advindo dos meios de comunicação continua existindo, ampliando sua abrangência, agora, pelos diferentes meios digitais, cujo principal representante é a internet. O indivíduo, por sua vez, não é mais aquele ser passivo e receptor apático dos bens simbólicos midiáticos, mas alguém que se expressa e pode participar desse processo por meio das mídias sociais e demais possibilidades advindas da comunicação em rede.

Um exemplo dessa potencialidade da internet para além de um meio de comunicação em rede pôde ser percebido com clareza no Brasil, particularmente, desde 2007 quando da realização dos Jogos Pan-americanos do Rio, primeiro megaevento esportivo que colocou o país no centro da atenção mundial por meio da divulgação e geração de informações para todo o planeta. A Copa do Mundo de Futebol, ocorrida em julho de 2014 em 12 sedes pelo país, por exemplo, atingiu cerca de 3,2 bilhões de espectadores pelas transmissões e os Jogos

¹ Meios de Comunicação de Massa (WOLF, 2001).

Olímpicos Rio 2016 atraíram a atenção de aproximadamente 5 bilhões de telespectadores de todos os continentes, somente na cerimônia de abertura, segundo expectativas do Ministério do Turismo² além de ter sido considerado o evento mais conectado de todos os tempos. Para se ter uma ideia do volume de dados e informações trocadas durante os Jogos Olímpicos Rio 2016, o tráfego nas redes fixa e móvel atingiu cerca de 3,25 *Petabytes*³, quase três vezes o volume registrado em Londres 2012 (com 1,15 *Petabytes*). Ainda foi registrada a média diária de 1,7 milhão de dispositivos (celulares, *smartphones* e *tablets*) conectados simultaneamente durante a Olimpíada e Paralimpíada, gerando mais de 22 milhões de chamadas de voz e 79 milhões de conexões de dados. A respeito do site oficial dos Jogos, foram registrados cerca de 600 milhões de acessos, sendo 33% mais visitado do que o site de Londres 2012 que atingiu 450 milhões de visitantes únicos em 2012⁴.

O consumo midiático dos *Mass Media* continua enorme e parece que assim o será por muito tempo, porém outras formas de consumo também cresceram alterando a passiva e aparente apatia de seus receptores, haja vista as manifestações que ocuparam as ruas de todo o país durante a Copa do Mundo de 2014, em sua maioria motivadas por insatisfações populares variadas, mas, acima de tudo, organizadas e mobilizadas pela internet por meio das mídias sociais. Essa mesma mobilização, também ocorrida em outras situações no país desde 2013, também demonstrara outros problemas fundamentais de ordem educacional e social que o país passa desde sempre, porém a atenção dispensada aqui será referente à importância e necessidade desse debate nos aspectos de transformação que o sistema comunicacional vem passando como expressado pelo sociólogo Manuel Castells⁵:

A comunicação social estava monopolizada até hoje ou pelo poder político, ou pelo poder econômico. Agora, a internet permite às pessoas comunicar-se diretamente sem passar por esses controles, e sem passar por qualquer censura. Ainda que se queira controlar a internet, não se pode. (COLOMBO, 2016)

A discrepância entre os avanços técnicos e a necessidade quase que impositiva às pessoas de estarem sempre conectadas, acompanhando tudo a todo momento, como uma

² Conforme informações no site do Ministério do Turismo. Disponível em: http://www.turismo.gov.br/turismo/noticias/todas_noticias/20140925_5.html

³ O *Petabyte* é um múltiplo da unidade de informação *byte*. O prefixo *peta* indica a quinta potência de 1000 e significa 10^{15} no Sistema Internacional de Unidades (SI). O símbolo do *petabyte* é PB. 1 PB = 1.000.000.000 GB = 10^9 *Gigabytes* = 1000 TB (*Terabytes*). Os 3,25 *Petabytes* trocados durante os Jogos Olímpicos Rio 2016 equivalem, aproximadamente, a 5 bilhões de fotos ou a 580 milhões de músicas.

⁴ Mais informações disponíveis em: <http://valoragregado.com/2016/10/20/rio-2016-e-o-evento-mais-conectado-de-todos-os-tempos/>

⁵ Mais informações disponíveis em: <http://www.fronteras.com/conferencistas/manuel-castells>

espécie de “tecnofetichismo” (KERCKHOVE, 2009), demonstra que a realidade cultural atual está impregnada de novos sentidos. As sensações são intensificadas, as relações entre o individual e o coletivo são afetadas, as redes passam a ter um papel central nesse movimento e a aceleração constante das plataformas digitais representada pelos diferentes avanços tecnológicos causam mudanças que, muitas vezes, passam despercebidas pelas pessoas, mas sendo sentidas, transformando a realidade como uma “multiplicação da massa pela velocidade” resultando no que o autor chama de “Cibercultura” (KERCKHOVE, 2009, p.154).

Além dessas constatações, é importante pontuar que o produto midiático transmitido pela TV, ou pelos meios de comunicação de massa, agora se espalha de maneira quase que viral por toda a rede. Além dos equipamentos passarem a reunir diversas funções em um só aparelho, também é possível acessar conteúdos, informações, dados e narrativas de diversas fontes por diversos canais potencializando as formas de interação. Tal movimento é conceituado pelo pesquisador e professor de comunicação Henry Jenkins (2009, p.52) como “cultura da convergência”.

Nesse contexto, os Jogos Digitais podem ser considerados um exemplo concreto da manifestação desse movimento, com suas narrativas fantásticas e apelo comercial junto às grandes corporações de entretenimento. As infinitas possibilidades de jogar não estão mais restritas aos consoles ou computadores pessoais. Os celulares, *tablets* e até mesmo os jogos estão inseridos no dia a dia de qualquer pessoa os jogos estão inseridos. De maneira muitas vezes imperceptível, em aplicativos de celular, ou como passatempo em situações monótonas, como na fila de um banco, essa atividade humana natural e voluntária acionada por situações lúdicas é potencializada pelas plataformas digitais.

Essa breve contextualização abre espaço para a discussão sobre a importância da pesquisa em Comunicação a partir de suas diferentes vertentes, interesses e mudanças de percurso de acordo com o tempo. Como apresentado, a mídia, entendida aqui tanto como os meios de comunicação de massa, quanto as chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação ou Plataformas Digitais⁶ (PDs), não corresponde somente aos artefatos de suporte técnicos, mas a todo o movimento de transformação nos modos de produção e fruição da cultura

⁶ Passarelli et al. (2014, p.115-116) apresentam o conceito de **Plataforma Digital** como “espaço de inscrição e de transmissão da informação humana e social visível no écran do computador e gravada / inscrita no respectivo disco e memória, de forma que possa ser comunicada”. Trata-se de um “espaço” tecnológico que, na essência, continua a ser constituído por *hardware* e *software*, mas no qual convergem diversas tecnologias e serviços com o fim de torná-lo um instrumento e mediação infocomunicacional. Tal proposta, segundo os autores, “substitui com vantagem o emprego da expressão comum, ainda bastante vaga, de ‘tecnologia da informação e comunicação’, e absorve o conceito de sistema tecnológico ou de infraestrutura tecnológica”. Nessa pesquisa adotaremos o termo Plataformas Digitais e sua sigla **PDs** para designá-lo.

em todas as suas possíveis representações. E essa mesma abrangência é responsável por criar formas de percepção, recepção e comportamentos sociais próprios influenciados por esses processos comunicativos transformando-a numa espécie de indústria, chamada de “Indústria Cultural” por Adorno e Horkheimer (1985). Os trabalhos da Escola de Frankfurt⁷ como forma de crítica à banalização da cultura pelos produtores dos bens materiais e culturais, principalmente pelos meios de comunicação, são abordados em seus diversos aspectos pelos autores, desde o processo de massificação cultivado pela indústria cultural expondo a diminuição do senso crítico dos sujeitos diante do que lhes é apresentado. Os exemplos dessa manipulação são dados a partir dos filmes, músicas de sucesso ou novelas, que, de maneira prazerosa, são oferecidos ao público como meios de entretenimento cíclico, cujos conteúdos acabam por não oferecer diferença e se sustentam na escolha popular, em sua autonomia, essa por sua vez, alienada de sua capacidade de percepção.

Além dessa corrente crítica, o pesquisador Mauro Wolf (2001) sugere outras classes de teorias comunicacionais, como a corrente funcionalista preocupada em entender as funções e efeitos dos meios de comunicação, demonstrando que esses meios de comunicação fazem a escolha dos temas que serão discutidos na sociedade, hierarquizando-os por meio do agendamento. Se até aqui tratou-se da importância dada à tecnologia e sua evolução no decorrer do tempo e a preocupação em entender a mídia, é nos estudos culturais que pode ser percebida a mudança de foco nos estudos sobre “emissores e receptores” para um entendimento reflexivo sobre as práticas de comunicação, um afastamento e superação da visão predominante dos meios técnicos para uma atenção maior ao indivíduo como alguém que produz sentido, que além de leitor é capaz de elaborar mensagens de acordo com o meio em que está inserido. Apoiador e influenciador dessa corrente dos estudos da comunicação na América Latina, Jesús Martín-Barbero (1997), um dos principais pesquisadores em recepção e das mediações culturais, coloca em discussão as relações entre comunicação e cultura considerando as mediações que as tecnologias processam na construção dos sentidos. A centralidade da comunicação nesse debate se dá pela criação de modelos que as sociedades acabam seguindo, interferindo na construção da identidade dos sujeitos.

Essa retomada histórica das teorias comunicacionais até aqui se faz necessária para o entendimento da presente proposta de pesquisa, pois auxiliará na escolha da metodologia

⁷ Corrente de pensamento alemão organizado em 1923, em Frankfurt, no Instituto de Pesquisa Social, tendo na crítica aos meios de comunicação grande contribuição na inclusão dos estudos sobre esse tema no cenário da história das relações sociais. Alguns de seus principais representantes foram Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin e Jürgen Habermas (FIGARO, 2008).

apropriada para o estudo e sua interface com a Educação, uma vez que se pode considerar que os meios de comunicação já fazem parte do processo educativo e já estimularam diversas pesquisas e grupos de estudos tanto na área da Educação como na área da Comunicação. O exemplo que reforça essa afirmação é o da própria linha de pesquisa “Comunicação e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da ECA/USP, deixando clara a importância das interfaces sociais da Comunicação com a Educação enquanto organizadoras dos fluxos da informação e do conhecimento entre essas áreas.

Torna-se propício, nesse momento, pontuar e incluir no debate aqui proposto a crescente procura e incorporação dos Jogos Digitais como objeto de estudo em ambas as áreas, tanto na Comunicação como na Educação, em razão de seu crescimento no mercado de entretenimento criando uma nova indústria mercadológica, mas também por seus impactos sobre diversas áreas do conhecimento, como computação, design, arte, estética, entretenimento, entre outros, repercutindo de maneira representativa no meio acadêmico.

Superando o estigma de brinquedo ou de um aparelho alienante ligado ao sedentarismo ou vício, o consumo dos Jogos Digitais não só em momentos de lazer e, atualmente, por todas as faixas etárias e gêneros (“Pesquisa Game Brasil 2015”, 2015), bem como os *Games Studies*, iniciados ainda nos anos de 1980 com preocupações voltadas à Narratologia ou à Ludologia (PERANI, 2014) têm hoje na educação e na comunicação os campos com maior evidência, mas também abrindo para outras vertentes nas suas relações culturais e técnicas. Nesse ponto, destaca-se o trabalho do professor Roger Tavares (2009), que traz as contribuições dos estudos de *Game Design*, destacando a interdisciplinaridade na análise e criação de um jogo digital e como educadores podem utilizar dessa ferramenta na escolha e utilização dos jogos digitais em ambientes educacionais.

Percebe-se que as citadas mudanças nas relações sociais e as intervenções pedagógicas sugeridas até aqui estão diretamente ligadas à Comunicação enquanto área de conhecimento. Tal discussão reforça a importância dessa área para além da simples função de transmitir informações, mas sim com sua capacidade de transitar em diferentes contextos, ao tencionar as “redes físicas e imateriais, entre o biológico e social [...], entre os dispositivos técnicos e o discurso” (MATTELARD; MATTELARD, 1999, p.10). Passarelli et al. (2014, p. 102) reforçam esse entendimento, separando o conceito de comunicação do raso entendimento como informação. Os autores destacam a diferença ontológica de ambas, “enquanto informação é da ordem do conteúdo, a comunicação é da ordem da relação”, como um processo transversal

que muitas vezes tende à incomunicação graças à dificuldade de gerar entendimento entre os indivíduos.

O desafio da comunicação reside na sua dimensão dialógica, pois a sua essência reside na relação; quando se aborda a questão da comunicação, trata-se da questão da alteridade, e, portanto, a comunicação é, simultaneamente, um processo político. Comunicar é um exercício de cooperação, de negociação, de construção conjunta do sentido, que pressupõe respeito ao interlocutor (PASSARELLI, 2014, p.103).

Entendendo a Comunicação como área protagonista no mundo contemporâneo, Fígaro (2008, 2009) destaca a relevância da área nas “transformações que se operaram no mundo do trabalho”. Tais exemplos esclarecem o entendimento de comunicação que será adotado nessa pesquisa e toma-se de empréstimo essa última afirmação para ampliá-la para outros “mundos” que se assemelham a um jogo, mas um jogo em construção. As funções técnicas, formações de discursos e competências comunicativas que podem possibilitar as diversas relações já apresentadas nesse percurso inicial da pesquisa, e que serão aprofundadas ao longo do trabalho, pretendem inserir uma colaboração às discussões já estruturadas nas interfaces entre Comunicação / Educação.

Os megaeventos esportivos escolhidos como exemplos no início desse percurso explicitaram o foco dado à importância da mídia mas, agora, pode-se ampliar esse olhar e destacar-se a importância da Comunicação para além, pois outras áreas acabam sendo mobilizadas, como políticas públicas, controle social, economia, turismo, infraestrutura, meio ambiente, educação, formação e atuação profissional, entre outras, além de novas exigências para lidar com esse volume de informações e aparatos. Assim, essa pesquisa está inserida nos estudos sobre as Literacias de Mídia e Informação no Brasil, como um campo em crescimento nas Ciências da Comunicação, graças ao Observatório da Cultura Digital (OCD) no âmbito do Núcleo das Novas Tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação – NACE Escola do Futuro USP⁸ (EFUSP) que, desde 2007, dedica-se a estudos teóricos e etnográficos qualitativos e quantitativos acerca da cultura digital e sua inserção na educação, na comunicação e na informação, englobando mas não se limitando a elas, as novas formas de disseminação da informação e da comunicação forjadas na revolução das redes digitais.

Valorizando a importância da autonomia e liberdade de expressão do ser humano como um direito fundamental e tendo no professor a chave mestra para a disseminação das

⁸ Mais informações disponíveis em: <http://futuro.usp.br/>

habilidades e competências para lidar com as PDs, o OCD desenvolve seus estudos em sintonia com as mais recentes pesquisas e propostas sobre o tema, assim como o reconhecimento dado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) a esses valores. Tomando como referência a recente elaboração de um currículo e um marco de competências para professores em relação às *Media and Information Literacy* (Literacias de Mídia e Informação ou, simplesmente, MIL)⁹, a presente pesquisa encontra respaldo para desenvolver essa temática, também, em outras abordagens que auxiliaram na construção desse currículo. Outros exemplos referenciais de pesquisas a respeito das literacias digitais que abrangem diferentes habilidades necessárias para a incursão e o desenvolvimento no ambiente digital (JOLLS; WILSON, 1993; ESHET-ALKALAI, 2004, 2009, 2012; ESHET-ALKALAI; AVIRAM, 2006; ESHET-ALKALAI; CHAJUT, 2010) serão discutidos e embasados nos referenciais teóricos.

Junqueira, Passarelli e Botelho-Francisco (2012) apresentaram um mapeamento bem elaborado sobre as perspectivas das literacias para o estudo da cultura das redes, trazendo a colaboração de diversos autores que vêm estudando essa temática, desde questões referentes à aquisição de leitura e escrita no contexto das PDs até as diferentes nomenclaturas existentes. Destacam também os benefícios, requisitos necessários aos professores como catalisadores desse processo propositivo e os principais temas norteadores que auxiliam a exploração e compreensão das MIL. Sobre a matriz curricular, as recomendações do grupo de especialistas da UNESCO demarcaram três áreas temáticas centrais inter-relacionadas:

1. o conhecimento e a compreensão das mídias e da informação para os discursos democráticos e para a participação social;
2. a avaliação dos textos de mídia e das fontes de informação;
3. a produção e o uso das mídias e da informação. (WILSON et al., 2013, p.22)

Corroborando com os apontamentos até aqui apresentados, Jenkins (2009, p.52) alega que são diversas as complexidades e contradições que cercam essa nova condição e se as pessoas não estariam, ainda, prontas para lidar com esse novo paradigma. Para tanto, sugere que se deve “encontrar formas de transpor as mudanças que estão ocorrendo”. Inúmeras alternativas pedagógicas de inclusão de “metodologias revolucionárias” para o uso das PDs e

⁹ Para esta pesquisa, será adotada a nomenclatura **Literacias de Mídia e Informação** (tradução nossa) conforme publicação original, em inglês (WILSON et al., 2011), *Media and Information Literacy* e seu acrônimo **MIL**, de maneira complementar às informações contidas no mesmo documento traduzido para o português que usa a terminologia Alfabetização Midiática e Informacional – AMI (WILSON et al., 2013). O detalhamento e discussão sobre os referenciais que sustentarão essa abordagem serão tratados nas seções 2.2.2 e 2.2.3.

“*Games* Educativos” nas aulas em escolas já são realidade mas, muitas vezes, não oferecem alternativas para os “professores da quadra”. Assim como na área das Ciências do Esporte / Educação Física (CE/EF) essa demanda também existe, haja vista o constante agendamento do Esporte na mídia, como tema utilizado por campanhas publicitárias, promoções comerciais e a falação esportiva nos meios de comunicação, bem como as atividades físicas em geral, com os *blogs fitness* e suas receitas para um corpo “saudável” a qualquer custo. Dessa forma, os profissionais ligados diretamente a essa área, os professores de Educação Física (PEF), também necessitam ser incluídos nesse grupo, precisando ser capazes de lidar com essas novas demandas e conhecimentos em seus ambientes educacionais¹⁰.

Finalizando o percurso inicial desse jogo de conhecimentos, abordagens e mediações, diversos estudos, trabalhos e experiências pedagógicas vêm sendo desenvolvidos de maneira comprometida com as relações entre comunicação, mídias e a cultura corporal de movimento (FERES NETO, 2001; BETTI, 2003; COSTA, 2006; PIRES; RIBEIRO, 2010), porém com a necessidade de avanços sobre os desafios que cercam as PDs, Jogos Digitais e suas possibilidades de usos em ambientes educacionais. Dessa forma e de acordo com a proposta do “Currículo MIL para formação de professores” (WILSON et al., 2013), evidencia-se a necessidade de os professores serem os condutores desse processo, em todas as áreas, inclusive na Educação Física. Com isso, a presente pesquisa propõe a reflexão sobre as MIL dos professores de Educação Física da cidade de São Paulo (PEFSP), cuja discussão, análise e problematizações serão construídas no decorrer do trabalho.

1.1 Justificativa, Problema e Hipótese

Apesar de grandes avanços em pesquisas e estudos sobre as relações entre Comunicação e Educação, incluindo as PDs existe, ainda hoje, um grande eco em relação às novas linguagens oferecidas pelos aparatos eletrônicos e à capacidade de assimilação pelas gerações dos educadores e seus educandos. Muitas vezes os papéis se invertem.

Conforme brevemente apresentado anteriormente, o processo de virtualização das práticas corporais e esportivas já é uma realidade, seja ele por meio das pautas dos meios de comunicação no esporte “telespetáculo” (BETTI, 1998), pela falação esportiva (ECO, 1984) ou pelas novas vivências eletrônicas (FERES NETO, 2001). Esse processo também se encontra

¹⁰ Considera-se, nesta pesquisa, “ambientes educacionais” como todos os locais e espaços para o desenvolvimento dos processos de ensino – aprendizagem sejam eles formais (escolares) ou não formais.

em ambientes educacionais formais (escolar) ou não formais (centros educacionais, ONGs, OSCIPs, etc.) por meio de inúmeras propostas de inclusão das PDs nas rotinas escolares, principalmente pelo uso de jogos como estratégias, propondo uma “atualização” (LÉVY, 1996) didática. Costa (2006) identificou em sua pesquisa, por exemplo, que mesmo que ambientes diferentes (escolas pública e privada) apresentassem respostas similares às estratégias didáticas sugeridas por meio da pesquisa-ação, havia um distanciamento entre os membros envolvidos no processo (PEF), uma dificuldade dialógica frente à possibilidade de explorar o uso das PDs nas aulas.

Por outro lado, Passarelli e Junqueira (2012, p.299) mostram outra realidade quando se trata da conectividade dos jovens com os aparelhos e tecnologias digitais. A mobilidade trazida pelos avanços tecnológicos e a proximidade de cada indivíduo com as telas têm diferentes usos para as gerações interativas, de acordo com sua “interação, convergência e multifuncionalidade”. Esses aparatos constituem-se em “novos territórios digitais”, novas formas de se relacionar e, na maioria das vezes, uma forma substitutiva do convívio pessoal dos jovens.

Um das formas mais utilizadas por esses jovens para se “conectar” são os Jogos Digitais (JDs)¹¹, sejam eles via consoles, computadores ou celulares, jogados em redes ou mesmo de maneira casual. O consumo dessa forma de entretenimento já é uma das mais rentáveis indústrias de entretenimento mundial e no Brasil não é diferente. Além do país se posicionar como quanto quarto maior mercado mundial de *games* (atrás dos EUA, Rússia e Alemanha), já tem entre seus consumidores cerca de 19 milhões de homens – 83% da população masculina ativa na internet – e 15 milhões de mulheres – 69% da população feminina ativa na rede.

Outro fator que alavancou o consumo dos JDs foi a inclusão, por meio do console Wii, de tecnologias de movimentos corporais como meio de interação com os jogos (YANAZE, 2012, p.129). Modalidades esportivas, dança e até programas de treinamento físico são temas de jogos que coincidem com alguns dos conteúdos básicos da disciplina Educação Física – Jogo, Luta, Dança, Esporte e Ginástica – e podem ser considerados o motivo do interesse pelo tema em estudos dos JDs nessa área.

¹¹ O termo **Jogos Digitais** será utilizado por meio da sigla **JDs** como sinônimo de “videogames, jogos eletrônicos, videojogos, etc.”, termo genérico que se refere a jogos desenhados para serem jogados num computador, console, celulares ou outro dispositivo eletrônico em que exista interação entre humano e computador, recorrendo ao uso de tecnologia. Para mais informações, *vide* Gee (2003) e Pivec e Kearney (2007).

Diversas pesquisas e trabalhos científicos já têm os JDs como temática na área da Educação Física, porém os trabalhos ainda apresentam principalmente um caráter ligado às possíveis formas de incrementar a aprendizagem de outras habilidades (jogos educativos ou modalidades esportivas), como ferramentas de ensino (motivação), ligados ao consumo e gastos calóricos, como possibilidades de prática de exercícios físicos ou por meio dos movimentos corporais como condições de jogo (exergames).

Numa outra vertente, Lourenço (2012) explora a produção de teses e dissertações sobre *games* entendidos como forma de comunicação e a produção acadêmica brasileira sobre JDs como recursos tecnológicos, pela vertente comunicacional, lúdica e educacional, concluindo que os JDs são “um meio de comunicação e/ou mediação comunicacional possível no âmbito educacional”, identificando, entre a sistematização e categorização dos resultados, a categoria “*games* e saúde físico-motora” (LOURENÇO, 2012, p.156), categoria que muito interessa à presente pesquisa.

Todas essas abordagens por mais importantes que sejam e pelas contribuições que trazem para os estudos dos JDs, não abordam as habilidades e/ou capacidades dos indivíduos de lidarem com os equipamentos, ou mesmo quais as competências necessárias para tal. Os apontamentos levantados até aqui sugerem a necessidade não apenas de um conhecimento mais aprofundado sobre essa temática em ambientes educacionais, mas também se os PEF se sentem aptos a fazer esse uso, se realmente usam as PDs (e consideram os JDs uma dessas possibilidades) no seu dia a dia e de que maneira essa apropriação é refletida nesses usos.

De certa forma, as redes sociais potencializadas pelos avanços tecnológicos já indicam uma combinação de possibilidades e conquistas nesse caminho conforme aponta Francisco Rudiger (2011, p.48), para quem a “[...] popularização dos equipamentos de informática está permitindo a milhões de pessoas se tornarem sujeitos engajados ativamente no processo de comunicação”. Porém, não basta acreditar que só a popularização desses dispositivos fará com que os indivíduos sejam protagonistas, mas também, como afirmam Passarelli e Azevedo (2010, p.23), são necessárias pesquisas que desenvolvam parâmetros de avaliação de seu impacto no reconhecimento, compreensão, rotinas e usos tanto das PDs por parte desses professores cuja sala de aula normalmente é a quadra.

Como delimitação de foco para a pesquisa, encontra-se no movimento incitado pela UNESCO de valorização da autonomia e liberdade de expressão do ser humano como um direito fundamental a principal referência de apoio para as investigações propostas. Entre diversas declarações, planos, documentos e demais iniciativas lideradas pela UNESCO, a

proposta do “Currículo MIL para formação de professores” (WILSON et al., 2013) foi escolhida por entender os professores como chave mestra para a disseminação das habilidades e competências necessárias para lidar com as PDs. Dessa forma, o **problema** que se apresenta para esta pesquisa de doutorado é:

Quais as Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física em seus ambientes educacionais?

Dado esse problema, uma constatação inicial é a de que não há dados a respeito desse problema, uma vez que as principais informações sobre os usos das PDs nas escolas brasileiras apresentadas nas Pesquisas a respeito do uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013 (CGI.BR, 2014, p.122) e TIC Educação 2014 (CGI.BR, 2015, p.98) tiveram sua amostra composta por professores das disciplinas “português e matemática”, recorte que vem sendo aplicado desde o início desse trabalho do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br¹².

Além dessa constatação, considera-se o *ethos* docente de manutenção das situações e hábitos estabelecidos e, por vezes, sua resistência a possíveis mudanças, mesmo que essas sejam propostas pela própria evolução social e tecnológica que vivemos em tempos de redes e conexões. Dessa forma, a **hipótese** que norteia essa pesquisa é a de que, “apesar do caráter predominantemente prático-corporal da disciplina Educação Física, o *ethos* docente pode ser considerado o motivo da resistência à busca / incorporação das Literacias de Mídia e Informação (MIL) pelos professores dessa matéria”.

A partir desse contexto, verifica-se a importância de um estudo específico, com abordagem comunicacional, referente às competências e habilidades comunicacionais dos PEF em relação às Literacias de Mídia e Informação (MIL), segundo a proposta elaborada pela UNESCO (WILSON et al., 2013), de maneira que superem as abordagens de caráter instrumental, limitadas às orientações sobre como devem ou não utilizar as PDs, inclusive os JDs, conhecidos nos ambientes educacionais como “*Games* Educativos”.

¹² As pesquisas realizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br são parte do trabalho liderado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) que produz anualmente dados e informações estratégicas sobre o acesso e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), visando a subsidiar a sociedade com dados confiáveis e atualizados sobre os impactos das TIC e, particularmente, da internet, na sociedade e na economia. Mais informações disponíveis em: <http://www.cetic.br>

Também referenciados nas pesquisas TIC Educação (CGI.BR, 2014, 2015) e em publicações existentes na área (PIRES; RIBEIRO, 2010), os apoios técnicos existentes por meio de *sites*, *softwares* e aplicativos relacionados à CE/EF podem ser considerados versões digitalizadas das tradicionais práticas pedagógicas da disciplina, contribuindo pouco ou nada para a aquisição ou melhoria das MIL dos PEF.

Com os apontamentos citados anteriormente, parece pertinente questionar se os professores estão preparados para enfrentar esse novo paradigma midiático e dialógico, aliado a uma suposta necessidade do imediatismo, da atualização e do acompanhamento constante de tudo a todo momento por meio do fetiche que as PDs, e seus vários dispositivos, nos impõem (KERCKHOVE, 1997, 2009). Tais paradigmas devem ser considerados na busca de uma base teórica relevante e com uma metodologia que se adeque à essa necessidade de mediação emergente.

A convergência apontada por Jenkins (2009) deixa em dúvida se realmente a transversalidade de temas e interfaces sociais entre a Comunicação e a Educação será alcançada de maneira que permeiem as relações entre os envolvidos num processo de ensino-aprendizagem mais dialógico, humano e significativo. Os estudos de recepção e mediação nos dão uma pista dos possíveis caminhos...

Justifica-se, assim, a urgência e importância de um estudo específico, com abordagem comunicacional referente às competências e habilidades dos PEF em relação às MIL e que supere as abordagens limitadas ao caráter instrumental a respeito do uso das PDs.

1.2 Objetivos

A partir do percurso inicial contextualizado até aqui, esta pesquisa de doutorado propõe como **objetivo geral**:

Mapear as Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física da cidade de São Paulo em seus ambientes educacionais.

Para atingir essa meta, será utilizado como referencial o “Currículo MIL para formação de professores” (WILSON et al., 2013) elaborado pela UNESCO, que tem como matriz três áreas temáticas norteadoras (1. Conhecimento e compreensão, 2. Avaliação e 3.

Produção e uso) para lidar com as PDs. Tal matriz é a base para as sete competências centrais para professores, qual sejam:

1. Entendimento do papel dos Meios de Comunicação e da Informação na Democracia;
2. Compreensão dos conteúdos dos Meios de Comunicação e seus usos;
3. Acesso à Informação de uma maneira eficaz e eficiente;
4. Avaliação crítica da informação e das fontes de informação;
5. Aplicação dos novos e tradicionais formatos de mídia;
6. Situar o contexto sociocultural do conteúdo dos meios de comunicação;
7. Promover MIL entre os estudantes e administrar mudanças requeridas.

Importante destacar que o documento “Currículo MIL para formação de professores” foi elaborado com o intuito de unificar as diversas terminologias que as MIL abarcam em todo o mundo, procurando abranger, de forma ampla, todas as noções que compõem a ecologia das MIL (WILSON et al., 2013, p.19). Dentre as noções previstas encontra-se a “Literacia dos Jogos”, que também é abordada em alguns módulos complementares do currículo como ferramentas e meios para atingir algumas das competências propostas. Essa informação dá importante respaldo para a abordagem e especificidade da pesquisa, para que sejam apresentados, agora, os **objetivos específicos** em relação ao estudo:

1. Identificar as MIL dos PEFSP em seus ambientes educacionais: como são os usos das PDs, quais e onde são utilizadas (inclusive JDs);
2. Caracterizar as MIL dos PEFSP em seus ambientes educacionais: como aprenderam e quais as motivações para o uso das PDs;
3. Identificar se os JDs são considerados pelos PEFSP como meios de comunicação, portanto, parte das PDs utilizadas por eles.

1.3 Metodologia

A temática adotada para esta pesquisa, o estudo das MIL dos PEFSP, envolve diversos aspectos e relações ainda pouco exploradas nos estudos específicos tanto na área da Educação Física como da Comunicação, caracterizando um tema de elevada complexidade.

Assim, uma das formas de delinear os percursos possíveis para o desenvolvimento metodológico deste trabalho foi utilizar o referencial desenvolvido dentro do OCD com as teses, dissertações e artigos publicados pelo grupo, o levantamento de pesquisas mais específicas sobre a temática das MIL e das literacias digitais, além da identificação dos métodos utilizados na bibliografia estudada.

A primeira dessas referências, então, diz respeito aos trabalhos desenvolvidos no âmbito do OCD, cuja breve apresentação agora apresentada, será explorada no decorrer de todo o trabalho com diversas contribuições à pesquisa e extensão. Buscando entender as transformações que as PDs passam a operar na sociedade nos últimos 20 anos, compreender o universo midiático e formas de aprendizagem num novo contexto complexo e interativo e disseminar estudos e pesquisas realizadas no âmbito nacional e internacional são algumas das motivações que fizeram surgir, a partir de 2007, o OCD. Dessa forma, essa linha de pesquisa foi instituída para abarcar temas que envolvam o comportamento e atitudes em comunidades virtuais e redes sociais, com pesquisas e projetos que se destinam “a compreender o mundo das novas tecnologias de comunicação marcado pela interatividade e pela colaboração, características que reconfiguram os modos de aprender e ensinar na contemporaneidade” (PASSARELLI; GRISOLIA; TAVERNARI, 2010). Segundo as autoras, os novos contextos da “vida em rede” trouxeram muitas consequências para a educação, cultura e suas relações de produção, novos hábitos interativos com o uso das ferramentas comunicativas e, consequentemente, a transformação dos métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação e Educação:

A cada ano, as pesquisas provenientes desses dois campos convergem para compreender o processo pelo qual alunos e professores vivenciam ações mais autônomas e ao mesmo tempo mais colaborativas por meio das mídias, e principalmente, por meio das redes sociais na internet. (PASSARELLI; GRISOLIA; TAVERNARI, 2010)

Um dado importante sobre os projetos em pesquisas desenvolvidas a partir da liderança da professora Brasilina Passarelli (coordenadora científica do NACE Escola do Futuro USP – EFUSP) é que, além dos projetos de pesquisa, há também, projetos de intervenção (pesquisa-ação) objetivando estudar as literacias emergentes de uma maneira individual e coletiva. O envolvimento com esse grupo de estudos e a participação tanto em disciplinas como nas pesquisas desenvolvidas no OCD demonstraram que o método etnográfico se caracteriza como uma tendência para estudos desse tipo como a explica a própria autora:

O Observatório da Cultura Digital concentra-se no desenvolvimento de estudos teórico-epistemológicos sobre a sociedade em rede, bem como em pesquisas destinadas tanto a observar e descrever etnograficamente as conexões que estruturam a rede, quanto a analisar seus flexíveis eixos sociais, técnicos e sociotécnicos, refutando uma noção determinista, e instaurando uma etnografia virtual. (PASSARELLI, 2010, p.70)

Além disso e pelas características do OCD, o escopo de seus projetos de pesquisas é pautado pela busca da inovação no uso das PDs em ambientes de educação formal e não formal, em busca de ações que promovam a construção da cidadania e protagonismo digital. Mas o que seria exatamente etnografia?

Seguindo com referenciais estudados, os trabalhos da professora e pesquisadora da UFRJ Isabel Travancas (2005, 2010) auxiliam no entendimento e ampliação do fazer pesquisa no âmbito das Ciências Sociais e Humanas. A autora inicia uma discussão a respeito do fazer etnografia no mundo da Comunicação a partir dos estudos antropológicos de Clifford Geertz (1978)¹³, para quem esse método diz mais do que a simples descrição de dados obtidos em pesquisas de campo a respeito de um ou vários aspectos sociais e culturais de um grupo. A autora explica que o entendimento de Geertz sobre “etnografia” serve para que o pesquisador compreenda as nuances que devem ser observadas nos dados obtidos, para além de uma descrição superficial dos fatos. O vínculo que a área da antropologia tem com pesquisas realizadas em sociedades exóticas e primitivas é uma maneira utilizada pela pesquisadora para exemplificar a importância que o trabalho do pesquisador para que sua interpretação não seja diferente daquelas produzidas e percebidas pelos nativos daquele grupo.

Travancas destaca a evolução no trabalho dos pesquisadores a partir da chamada Escola de Chicago, quando os estudos sociais passaram a ser realizados dentro dos grandes centros urbanos. O pesquisador, agora, não precisa viajar longas distâncias para realizar seus estudos, mas sim compreender a sociedade em que está envolvido, a cultura de massa que o influencia, e realizar um “deslocamento dentro da sua própria sociedade procurando observá-la com outros olhos, com olhos de um estrangeiro em busca de significados” (TRAVANCAS, 2006). A pesquisadora coloca o foco de seu trabalho no significado, nas relações e demais aspectos que envolvem o mundo da comunicação de massa e da indústria cultural, por exemplo, seus produtos e produtores, os receptores e as mensagens, distanciando-se de visões

¹³ GEERTZ, C. A **interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

dicotômicas enquanto pensamento e estudo das sociedades contemporâneas em relação ao universo da comunicação de massa.

Ainda refletindo sobre o papel do pesquisador em estudos etnográficos e sua colocação diante de seus informantes, Travancas (2010) utiliza o conceito de Geertz de “experiência próxima”, ou seja, não é necessário ser um nativo para conhecê-lo. No caso deste trabalho, porém, apesar de o autor ser professor de Educação Física, da cidade de São Paulo e, portanto, poderia ser considerado um “nativo” da amostra, tais reflexões auxiliaram no cuidado com essa aproximação. As contribuições advindas da antropologia colaboraram para manter a diferença entre etnógrafo e nativo. No momento da pesquisa “nós não somos como nossos nativos, estamos do outro lado e é exatamente por estarmos do outro lado que a nossa perspectiva tem possibilidades mais amplas” (TRAVANCAS, 2010).

Retomando a questão das pesquisas etnográficas no campo da Comunicação, é válido relatar que, apesar de o pesquisador ser originário de outra área e, há cerca de 10 anos vem desenvolvendo trabalhos e estudos sobre as relações entre Educação Física e Mídia / Jogos Digitais, ele não chega isento de pensamentos e costumes. Novamente Travancas (2005, 2010) colabora com este trabalho lembrando que, apesar de estar envolvido e, potencialmente “contaminado” pelo tema do trabalho, isso não seria um problema em si, o pesquisador pode, e deve, tirar vantagem dessa situação. Apesar da etnografia se destacar no trabalho de campo do pesquisador, foi fundamental o levantamento bibliográfico sobre o tema.

O enfoque comunicacional dado ao problema ampliou o acervo referencial sobre a temática, com a leitura de clássicos e de outros estudos contemporâneos além da utilização de um campo teórico emergente e em construção como o desenvolvido no OCD, bem como ampliou as possibilidades de visão advindas das interfaces Comunicação – Educação com os avanços nos estudos sobre JDs (*Games Studies*). Destaque, porém, pode ser conferido aos estudos latino americanos preocupados em entender a participação das audiências frente às mensagens enviadas pelos diversos meios, tendo como seu principal articulador Martín-Barbero (1997) e seu modelo das mediações.

Nessa abreviada discussão sobre os trabalhos de Barbero (que serão explorados de maneira detalhada na seção 2.2.1), procurou-se referenciais que pudessem complementar o debate e optou-se por incluir duas análises importantes para o entendimento desse tipo de pesquisa. A primeira deles é a contribuição da pesquisadora e professora da UFRS, Nilda Jacks quando debate os estudos da recepção passando dois mapas refletindo sobre as relações entre os meios de comunicação e cultura nas últimas décadas (JACKS, 2008; JACKS et al., 2015).

Como já citado, os trabalhos de Martín-Barbero são o referencial que norteiam suas discussões, evidenciando a preocupação com a importância da dimensão comunicacional no âmbito dos estudos de recepção, principalmente frente às mudanças tecnológicas que vêm transformando o mundo nas últimas décadas. Apesar da relevância na discussão feita pela autora, incluindo as atualizações nos modelos de mediações que Barbero fez em sua história biográfica, a ênfase neste momento será dada às contribuições que a autora dá no item que chama de “Mapa número 2” (JACKS, 2008, p.26), buscando superar debilidades em produções realizadas na década de 1990 em relação a problemas metodológicos.

Assim, essa pesquisa busca refletir sobre o conjunto de trabalho, e acompanhá-lo, que primou por procedimentos metodológicos sistemáticos que lhes garantiram “qualidade acadêmica, especialmente porque buscavam conhecer fenômenos emergentes e produzir novos conhecimentos” (JACKS, 2008, p.27). Um dos itens destacados pela autora diz respeito a pesquisas que não levaram em consideração dados existentes de outras pesquisas, bem como de análises de campo (empíricas) e do mercado.

Outro destaque encontrado no trabalho reflete os insucessos de propostas que tentaram ser interdisciplinares, mas não obtiveram sucesso devido à falta de articulações necessárias. Tais críticas aos trabalhos encontrados na década de 1990 são levadas em consideração pela autora de maneira contextualizada, ou seja, ela reconhece que tais fragilidades eram limitações naturais de um fenômeno quase desconhecido até então, a construção (ainda em curso) do diálogo entre as ciências sociais e humanas. Novamente destacando a teoria que embasa sua pesquisa, a autora trata dos procedimentos operacionais que auxiliaram a estruturar o desenho dessas investigações, como o tratamento analítico de entrevistas e os métodos para tal como análise de discurso e de conteúdo, o fazer investigativo do pesquisador e sua relação com os informantes e os cuidados com a análise e interpretação dos dados.

Em suas considerações finais, a autora relembra a necessidade de estudar todos os públicos, citando alguns exemplos, como adolescentes, crianças e mulheres, e o imprescindível olhar a respeito da relação desse público com a internet. Também recomenda estudos comparativos entre esferas públicas e privadas, diferentes regiões e, acima de tudo, seguir a tendência de avanços para reconhecer e qualificar a pesquisa brasileira da área de comunicação:

Isso implica tomar de modo consistente a análise dos meios para entender os processos de recepção, abandonando os procedimentos mais comuns da década de 1990, que privilegiavam o cenário dos receptores em detrimento da

observação de todos os elementos e agentes que compõem o processo. (JACKS, 2008, p.33)

Seguindo o mesmo caminho que Jacks e propondo uma agenda metodológica atual para a pesquisa de recepção na América Latina, apresenta-se a segunda contribuição que auxiliou nas orientações metodológicas para essa pesquisa de doutorado. O capítulo escrito pela professora e pesquisadora da ECA/USP, Maria Immacolata Vassallo de Lopes em livro organizado por Nilda Jacks, destaca que esse tipo de pesquisa precisa ser atualizado entendendo que audiência, agora, não significa somente receber, mas que existem novos processos a serem levados em consideração, como a transmidiação e a interatividade. A autora também utiliza os trabalhos de Martín-Barbero para subsidiar seus argumentos, atualizando-os a partir dos novos tipos de relacionamentos sociais que surgiram, também, por meio do desenvolvimento dos meios de comunicação. Essa contextualização inicial é a estratégia utilizada por Lopes para iniciar a discussão a respeito da investigação sobre a recepção. Ainda nessa abertura, a pesquisadora destaca a questão técnica enfatizando que “confundir a Comunicação com as técnicas e os meios resulta tão deformador como pensar que eles sejam exteriores e acessórios à comunicação” (LOPES, 2011, p.411).

Todo esse novo contexto apresenta, segundo Lopes, novos desafios às pesquisas de recepção que a autora sugere serem enfrentados por uma releitura dessas teorias e conceitos, pautado por um “protocolo multimetodológico” para pesquisas empíricas. Essa releitura sugerida pela pesquisadora foi algo proposto no capítulo 2 desta tese como forma de manter o debate atualizado, porém sem a pretensão de conceber algo que já existe, mas sim de seguir as orientações para uma pesquisa embasada e que leva em consideração as bases sociotécnicas da comunicação, passando pela comunicação de massa às novas PDs, que transformaram a sociedade em rede em uma cibercultura convergente.

Lopes continua sua proposta dizendo que necessitamos de respostas a novas perguntas como forma de orientar e pautar pesquisas futuras, entre elas: “quais são as habilidades e práticas emergentes dos usuários das novas mídias? Que competências ou letramentos as pessoas estão desenvolvendo?” (LOPES, 2011, p.415). Assim como Jacks, tais questionamentos fazem com que a autora reflita sobre o rigor metodológico nas pesquisas, a questão da uniformização de formatos, abordagens exclusivamente qualitativas e o baixo reconhecimento no campo da Comunicação.

Com essas contribuições, foi possível delinear parte das necessidades metodológicas para a presente pesquisa, entendendo que para este trabalho não seria o caso de

uma pesquisa em ambientes digitais, ou a netnografia (HINE, 2004), analisada por Lopes como uma das possíveis mudanças necessárias para esse método. Assim, prossegue-se a análise do texto com sua principal contribuição para esta pesquisa ao tratar da “*media literacy*” (LOPES, 2011, p.425).

Novamente Lopes destaca a convergência entre as mídias e a questão do envolvimento e participação da audiência numa nova “cultura participativa”, buscando em Jenkins et al. (2009) a referência para novas habilidades desenvolvidas nesse ambiente, acrescentando ênfase à ressignificação de “letramento”. Assim como será proposta uma análise a respeito das questões semânticas desse termo (seção 2.2.2), a autora discorre sobre as diferentes formas de utilizar seus significados (“alfabetização cibernética, literacia digital, literacia informática, literacia mediática, alfabetização da internet, alfabetização de rede, e assim por diante”). O enfoque adotado por ela se assemelha à abordagem que será feita nas análises dos dados coletados (capítulo 4) desta investigação, ou seja, valorizar o acúmulo de pesquisas e práticas no campo da comunicação, democratizando o acesso ao conhecimento e, acima de tudo, fazer

do engajamento com a nova mídia uma questão menos de audiência do que de literalidades, estendendo além do domínio privado do lazer e englobando aprendizagem, trabalho, comunidade e participação pública. Reconhecer no letramento práticas sociais e culturais potencialmente emancipatórias mais do que habilidades e capacidades criativas individuais.” (LOPES, 2011, p.426)

Após esses breves esclarecimentos e atualizações sobre as produções e pesquisas de recepção como forma de entender as mediações que envolvem todo esse processo, retomase uma das recentes pesquisas desenvolvidas no âmbito do OCD que, exatamente como proposto por Lopes, porém com abordagem específica das Literacias Digitais, identifica que esse objeto demanda um enfoque multimetodológico, aliando “instrumentos e ferramentas de pesquisa quali-quantitativa que venham a dar conta da coleta, análise e interpretação de um diversificado conjunto de informações”. Essas informações correspondem não somente às questões de audiência, mas também aos comportamentos, usos, apropriações, atitudes “por parte dos indivíduos de uma determinada comunidade pesquisada”, bem como a produção de conhecimento, sentidos e construção de suas narrativas (JUNQUEIRA, 2014, p.45).

Assim, a presente tese apresenta uma *pesquisa bibliográfica* dividida em duas partes. A primeira que abordou, além das “transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas” (JACKS, 2008) e das “novas mediações digitais” (LOPES, 2011), os estudos com a

temática das MIL a partir dos estudos das Literacias Digitais até o Currículo para formação de professores da UNESCO (WILSON et al., 2013). E a segunda parte que trata dos Jogos Digitais e sua relação com a Educação / Educação Física, tomando como ponto de partida para possíveis avanços nessa temática os resultados já identificados pelas pesquisas de Lourenço (2012) sobre a “produção de teses e dissertações sobre *games* entendidos como forma de comunicação”, de Cruz Jr. (2012) sobre “Comunicação, Educação e Jogos Digitais” e de Vasconcelos (2013) sobre as relações entre “Comunicação, Saúde e Jogos Digitais”.

Além desse levantamento bibliográfico, foi realizada uma pesquisa de campo adotando o método etnográfico qualitativo, inerente à Antropologia Cultural, tomando por referências os trabalhos já citados de Travancas (2006, 2010) e de Lopes (2004) e seu “modelo metodológico para pesquisa empírica de Comunicação” como formas de orientar as decisões de como conduzir esta pesquisa. Também foram utilizadas as contribuições de Hine (2004, 2005) que, apesar de se destacar por seus trabalhos sobre etnografia na internet ou em ambientes digitais/virtuais, já reconhece que há uma “continuidade de princípios metodológicos entre os tipos de etnografia que podemos aplicar à internet e os tipos que usamos em qualquer outro domínio cultural, embora algumas das técnicas possam diferir” (CAMPANELLA, 2015, p.170). Para Hine, a etnografia, em sua forma básica, “consiste que um pesquisador esteja imerso no mundo que estuda para um determinado tempo e leva em conta as relações, atividades e significados que são criados entre os envolvidos nos processos sociais desse mundo” (HINE, 2004, p.13, tradução nossa)¹⁴.

A autora também defende que essa é uma prática assimilativa e deve ser associada a outros métodos, como entrevistas, análises e observações, uma vez que, conforme Hine (2005), a atenção deve-se dar aos usos e sentidos construídos em torno da tecnologia, e não à própria tecnologia. Esse tipo de pesquisa estuda os processos da interação social como conhecimentos, ideias, técnicas, habilidades, normas de comportamento e hábitos adquiridos na vida social de um determinado grupo. Nesse tipo de estudo, há a preocupação com aspectos descritivos, classificatórios e comparativos, baseando suas análises na observação e levantamento de hipóteses a partir da observação *in loco* do contexto pesquisado. Assim, toma-se como último apoio as sugestões da pesquisadora Jiani Bonin, para quem

os métodos e procedimentos de investigação empírica devem ser construídos de modo a responder aos requerimentos das problemáticas e, ainda, incluir

¹⁴ *En su forma básica, la etnografía consiste en que un investigador se sumerja en el mundo que estudia por un tiempo determinado y tome en cuenta las relaciones, actividades y significaciones que se forjan entre quienes participan en los procesos sociales de ese mundo.* (HINE, 2004, p.13)

aspectos relativos às lógicas dos produtos, dos ambientes digitais, assim como das gramáticas culturais dos sujeitos participantes das investigações. (BONIN, 2016, p.221)

Entre os procedimentos sugeridos por Bonin, espera-se utilizar “reformulações de métodos de outros campos de saber [...] para, então, serem reconstruídos de modo a darem conta das dimensões requeridas pelo foco comunicacional/midiático” da pesquisa (BONIN, 2016, p.225), incluindo, como já citado, “levantamento de dados já existentes, relacionados ao fenômeno investigado, disponíveis em bancos de dados, em pesquisas anteriores e em outros cenários” (BONIN, 2016, p.222). Tais apontamentos são complementados por Travancas (2006) e Junqueira (2014) destacando questões como a importância do planejamento, seleção e tratamento das questões a serem utilizadas, a articulação dos instrumentos para atingir os objetivos propostos como questionários, entrevistas e seus roteiros semiestruturados e demais itens que serão retalhados no capítulo 3 desta tese. Por hora, faz-se necessário explicitar que o referencial estudado foi utilizado em busca de criar condições favoráveis para atingir os objetivos propostos, por exemplo, levando-se em consideração “a possibilidade de comparação posterior com dados obtidos por outras fontes relevantes de investigação a respeito do uso e acesso às TIC, bem como das Literacias Digitais de agentes sociais ligados ao campo educacional no Brasil” (JUNQUEIRA, 2014, p.119).

Assim, para esta pesquisa, foram utilizadas como referências, questões e modelos de observações utilizadas pelas “Pesquisas TIC Educação”, que ao longo dos últimos anos vêm construindo uma sólida base de referência, produzindo dados confiantes e relevantes para pesquisadores (CGI.BR, 2014, 2015). Também foram utilizados os aspectos relativos à aquisição, desenvolvimento, uso e apropriação das diferentes categorias de Literacias Digitais nos questionários elaborados por Junqueira (2014, p.53 e 57) e a parte de análises e definições de dimensão que poderão ser mensuradas referentes às Literacias Digitais, preparada por Botelho-Francisco (2014, p.134-135). O quadro conceitual e teórico que introduz a lógica e metodologia para a realização de uma avaliação de prontidão e competências para países existentes na proposta MIL, em nível nacional, Quadro de Avaliação Global MIL: Prontidão e Competências para Nações (UNESCO, 2013, tradução nossa)¹⁵, também elaborado pela UNESCO, foi utilizado para a construção dos instrumentos. Por estar em concordância com o “Currículo MIL para formação de professores”, essa proposta de avaliação nacional também reconhece o papel dos professores como *gatekeepers* e provedores de conhecimento e

¹⁵ *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies* (UNESCO, 2013).

habilidades na sociedade, portanto suas propostas de monitoramento de aquisição de competências MIL, particularmente dos professores em serviço e formação oferecidos nesse material também foram utilizadas (UNESCO, 2013, p.52 e 122).

Após essas definições, restava escolher a população e amostra que seriam adotadas para pesquisa. Gil (2008) esclarece que, de modo geral pesquisas sociais abarca uma diversa quantidade de elemento impossíveis de considerá-los em sua totalidade. Apesar da intenção de entender as relações dos PEF com as PDs e JDs, o cronograma da pesquisa não permitiu que fosse feita uma abrangência total, por isso, decidiu-se por essa população, entendendo que formam “um conjunto definido de elementos que possuem determinada característica” (GIL, 2008, p.89). A amostragem foi composta, então, pelos PEFSP em serviço, uma vez que o objetivo da pesquisa busca entender as relações desses profissionais com as PDs em seus ambientes educacionais, onde atuam. Mesmo assim, esse subconjunto da população ainda seria muito amplo de ser coberto dentro do cronograma previsto. Assim, buscando adequar os objetivos propostos à área de concentração e linha de pesquisa, limitou-se o ambiente educacional aos PEFSP que atuam em escolas (Públicas e Particulares).

Entre as formas de coleta de dados possíveis, foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada. Além de ser um instrumento de coleta de dados, os questionários também são uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos” (GIL, 2008, p.121), propostos por escrito e autoexplicativos. A possibilidade de traduzir os objetivos das pesquisas em questões específicas faz com que esse tipo de instrumento / técnica seja utilizado amplamente, como já citado, na busca de dados, para auxiliar na descrição de características e testar hipóteses. A escolha do questionário objetivou conseguir um grande número de pessoas da população dessa pesquisa como respondentes, já que seu formato facilita a participação do público, implica menores gastos, garante o anonimato das respostas e permite que as pessoas respondam em momentos que julgarem conveniente, porém a adesão dos PEFSP foi muito pequena, comprovando algumas das desvantagens desse método (GIL, 2008, p.122).

Antes de ser aplicado, o questionário foi colocado à prova de maneira piloto, ou pré-teste, com o objetivo de checar a pertinência e a adequação ao entendimento dos enunciados das questões e demais alterações que se fizessem necessárias antes da aplicação direta com o público específico da pesquisa. Para realização desses testes, optou-se pela divulgação na rede pessoal de contatos do pesquisador, para que as respostas pudessem vir de maneira mais rápida

e as correções fossem realizadas dentro do cronograma. Além desse teste, a validação do questionário passou pela verificação da orientação da pesquisa, além de se apoiar em instrumentos já utilizados por outros pesquisadores do OCD (BOTELHO-FRANCISCO, 2014; JUNQUEIRA, 2014), bem como de pesquisas estabelecidas historicamente (CGI.BR, 2014, 2015) e de reconhecimento nacional (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, 2014) e internacional (UNESCO, 2013).

A partir das verificações no questionário-piloto, as alterações necessárias foram feitas e o Questionário Final foi distribuído por diversos meios, dentre eles, ambientes virtuais possíveis de atingir mais facilmente o público da pesquisa, os PEFSP. Assim como realizado com o questionário-piloto, dessa vez, incluíram-se nas formas de distribuição do Questionário Final comunidades virtuais existentes nas mídias sociais Facebook e Centro Esportivo Virtual – CEV¹⁶, que possuem grande número de PEF cadastrados e ativos nas discussões da área, além da rede pessoal do pesquisador, por meio do aplicativo de mensagens para *smartphones* WhatsApp.

Além dos dados coletados pelos questionários, entrevistas em profundidade foram adotadas por serem consideradas uma técnica qualitativa de pesquisa que oferece a possibilidade de extrair dos participantes da pesquisa experiências e percepções sem a preocupação com quantidades estatísticas ou numéricas, especificidades vividas por esses sujeitos. Otávio Cruz Neto destaca que a utilização dessa técnica pode colaborar na exploração de assuntos ou experiências passadas dos entrevistados como forma de “retornar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação. Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança” (NETO, 1994, p.59). O autor que esse relato provê um material que se torna extremamente rico para as análises daquilo que foi vivido numa “dimensão coletiva a partir da visão individual”.

Assim, a entrevista pode ser definida como

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

¹⁶ Centro Esportivo Virtual é a maior comunidade de gestão do conhecimento na internet para uma comunidade de pesquisadores, professores e estudantes em Educação Física, esportes e lazer, com uma biblioteca composta por mais de 41 mil referências, cerca de 39 mil participantes e mais de 150 comunidades temáticas. Mais informações disponíveis em: www.cev.org.br

Consideradas por muitos autores como uma técnica de excelência na investigação social, as entrevistas são uma das formas mais utilizadas para coleta de dados no âmbito desses estudos graças a sua flexibilidade, possibilidade de classificação, organização, quantificação e, como já citado, por oferecer a capacidade de aprofundamento nos entendimentos acerca do comportamento humano (GIL, 2008, p.110). A entrevista em profundidade adotada foi semiestruturada para que o processo pudesse ser mais espontâneo, deixando os entrevistados à vontade, porém seguindo um roteiro preparado antecipadamente utilizando por referência o questionário aplicado anteriormente.

A análise dos dados foi feita por meio de critérios quantitativos com processos matemáticos simples (NEGRINE, 2010) em relação às informações obtidas nos questionários, porém, e inclusive em parte dos questionários, foi adotada a análise qualitativa, corroborando com a perspectiva adotada para esta pesquisa.

Mantendo o percurso até aqui traçado, a análise das entrevistas foi feita pela adoção das técnicas qualitativas de análise de conteúdo a partir dos textos produzidos pelos sujeitos entrevistados. Uma das principais referências nessa perspectiva de estudo é a professora e pesquisadora da Universidade Paris V, Laurence Bardin, cujos trabalhos têm grande respaldo nas investigações psicossociológicas e de comunicação de massa. A autora define a análise de conteúdo como

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdo e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. (BARDIN, 2011, p.15)

É possível perceber, já na definição da análise de conteúdo que a autora preza pelos procedimentos metodológicos para sustentar os resultados que surgirão dos dados coletados, em diversas etapas do processo de análise. Dentre os tipos de análise de conteúdo, a categorização temática foi um dos procedimentos adotados a partir de processos anteriores que a própria autora sugere de maneira esquematizada conforme a Figura 1.

Figura 1 - Desenvolvimento de uma análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin (2011)

Desenvolvimento de uma análise

Fonte: Bardin (2011, p.132)

Como as perguntas elaboradas foram preparadas se relacionando diretamente com as hipóteses da pesquisa, a proposta de análise, *a priori*, seria “do geral para o particular” a partir de categorias que se pretendiam ser analisadas em relação às MIL dos PEFSP. Porém, com a verificação das entrevistas, pode-se perceber a riqueza latente das falas dos sujeitos. Assim, a hipótese da pesquisa se manteve, porém a análise escolhida foi a partir dos “elementos particulares” que foram “reagrupados progressivamente por aproximação de elementos contíguos para no final deste procedimento atribuir uma categoria” (BARDIN, 2011, p.147).

A pré-análise dos instrumentos utilizados (questionários e entrevistas) passou por uma seleção, em que foi possível extrair detalhes oriundos dos textos componentes do *corpus*. Assim, foram realizadas, primeiramente, as transcrições das entrevistas e revisões sistemáticas para conferência junto aos vídeos gravados. Ainda na pré-análise, o material foi organizado com a seleção dos trechos mais pertinentes das entrevistas, constituindo os documentos do *corpus* da pesquisa para sua exploração na fase seguinte.

Após a pré-análise, na fase de exploração do material, as leituras mais detalhadas possibilitaram a escolha de temas como índices (unidades de registro) para seus agrupamentos. Assim, essas expressões auxiliaram nos agrupamentos para formação das categorias de análise, a saber: acesso, compreensão e manuseio das PDs, aplicação e promoção das PDs e Jogos Digitais. Tais categorias puderam, então, ser utilizadas no tratamento dos resultados, possibilitando algumas inferências a partir do referencial estudado que serão descritas no capítulo 4.

Diante do exposto, a seguir, apresenta-se a organização desta tese.

1.4 Organização da tese

O capítulo 1, sob o título “ANTES DE JOGAR, É PRECISO ‘SE LIGAR’ NO JOGO: DISCUTINDO RELAÇÕES ENTRE COMUNICAÇÃO - EDUCAÇÃO (E EDUCAÇÃO FÍSICA)” conforme apresentado, trouxe os pressupostos da pesquisa com uma breve contextualização sociotécnicas da comunicação sobre a formação da sociedade em rede, os processos de convergência, a emergência dos *Game Studies* e o advento das MIL na interface Comunicação – Educação. Tal apresentação foi fundamental para fornecer as bases para a discussão do objeto da tese, as MIL dos PEFSP exatamente nessa interface apoiando, também, a apresentação da justificativa, problema e hipótese da tese. Os objetivos da pesquisa são descritos a partir do local em que o trabalho se apresenta, na área da comunicação, justificado

pela solidez do campo de estudos na interface da comunicação com a educação, pela emergência dos estudos das MIL, objeto de estudo que vem se fortalecendo a partir das contribuições do OCD e, por fim, da necessidade de problematizar as habilidades e competências comunicacionais em todas as áreas, inclusive na Educação Física. Por fim, os principais aspectos metodológicos são apresentados descrevendo brevemente os procedimentos adotados durante a pesquisa.

No capítulo 2, “DIFERENTES FASES DE UM JOGO EM CONSTRUÇÃO: O PERCURSO DA PESQUISA”, serão apresentados, de maneira mais aprofundada, o jogo de ideias, teorias e conceitos que sustentam o desenvolvimento da pesquisa. O percurso sugerido pode ser dividido em duas partes principais. A primeira parte composta pelas seções 2.1 e 2.2 trarão uma discussão, a partir de estudos clássicos da comunicação, sobre diferentes abordagens a respeito das mudanças tecnológicas que influenciam e transformam a sociedade, seus hábitos, costumes e formas de se relacionar. Os artefatos tecnológicos ganham *status* privilegiado entre as pessoas e as conexões tornam-se mais rápidas, ao mesmo tempo em que essas mesmas pessoas não conseguem acompanhar a velocidade computacional, com destaque para os JDs retomando algumas contribuições dos *Game Studies*. Assim, os debates sobre as interfaces sociais da comunicação ganham força e tornam-se urgentes. De todo esse processo, emerge a discussão sobre as relações entre Comunicação e Educação que vem ganhando espaço e evidência no debate internacional, inclusive com importantes contribuições dos estudos latino-americanos e apoio de instituições internacionais, reconhecendo o papel dos professores como elo essencial para o uso consciente e crítico das mídias e informações disponíveis na rede. Nesse mesmo caminho, é destacado o papel do OCD como *locus* de pesquisas não só teóricas como empíricas e que vem contribuindo com diversos projetos e ações em consonância com movimentos internacionais.

A segunda parte desse estado da arte, segue com a seção 2.3, em que o percurso traçado situa a área de Educação Física (e seus professores) com as mídias e PDs cruzando com os *Game Studies*, reconhecendo os JDs como formas culturais atuais e presentes no cotidiano das pessoas, afunilando o debate para suas relações com Comunicação. A partir dessa característica inclusiva do OCD, faz-se uma apresentação mais específica do tema da pesquisa, expondo as relações já estabelecidas entre a área da Comunicação e Educação Física, buscando ampliar o debate e contribuir, com este trabalho, para os estudos e pesquisas que vêm sendo realizados nessa interface, destacando a temática dos JDs.

Após o levantamento do estado da arte apresentado, o capítulo 3, intitulado “O JOGO E OS JOGADORES: ENTENDENDO E RESPEITANDO AS REGRAS” será dedicado às questões metodológicas, com a descrição detalhada dos procedimentos, critérios e ações desenvolvidas durante a pesquisa de campo. O método etnográfico qualitativo possibilitou ampliar a observação que o próprio pesquisador tem do objeto estudado, além de poder tomar contato, novamente, com seus pares de maneira diferenciada e respeitando a voz dos PEF e seu entendimento sobre as PDs e JDs. A elaboração do questionário, suas fontes, verificações, alterações e aplicação serão pormenorizadas, assim como as entrevistas realizadas. A adoção da análise de conteúdo como forma de interpretação dos dados serviu para que o rigor metodológico fosse constantemente verificado exigindo que as “regras do jogo” fossem respeitadas, também, pelo *player* pesquisador que propôs o jogo.

O Capítulo 4, “MUDANDO DE FASE: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS”, apresentará o tratamento detalhado dos dados obtidos, apresentando seus resultados e a discussão a partir do instrumental adotado. As referências teóricas servirão de apoio para as discussões e o processo de análise de conteúdo destacará as buscas esperadas por essa pesquisa.

Encerrando este trabalho, o capítulo 5 trará as considerações finais “POR NOVOS JOGOS E NOVAS INCLUSÕES”, a respeito da pesquisa e, reconhecendo suas limitações, sugerir recomendações e perspectivas futuras de estudos. Aos leitores que até aqui chegaram fica o agradecimento e honra em poder contar com sua apreciação, esperando que o material possa continuar estimulando o debate sobre as MIL e JDs, ampliando horizontes para além das interfaces Comunicação, Educação e Educação Física.

2 DIFERENTES FASES DE UM JOGO EM CONSTRUÇÃO: O PERCURSO DA PESQUISA

2.1 Contextualizando as bases sociotécnicas da comunicação

2.1.1 Da Comunicação de Massa às Plataformas Digitais

A Comunicação pode ser considerada umas das áreas mais influentes da sociedade, não só por sua importância como meio de interação entre os indivíduos, mas também por sua capacidade de influenciar todas as demais áreas. Fígaro (2009) destaca essa importância “devido à amplitude e abrangência do próprio conceito” e na sua dimensão “constitutiva do humano, de relação intersubjetiva mediada por diferentes linguagens e suportes”. A autora realça as formações de discursos, funções técnicas e competências comunicativas que podem permitir a conexão, transmissão e operação de informações “em redes entre pessoas e entre pessoas e máquinas”. Ao mesmo tempo em que a Comunicação influencia outras áreas, tem em sua especificidade a característica de ser “atravessada por outros campos do conhecimento”, como Sociologia, Filosofia, Psicologia, Antropologia, História, Economia, entre outros, articulando e sendo articuladora desses saberes para que o processo comunicativo, suas formas de produção, suportes e conteúdos comunicacionais sejam explicitados por meio dessa conexão, uma espécie de relação de dependência / influência que “sofrem, exercem e compactuam com e na sociedade” (FÍGARO, 2009, p.24).

Uma das principais formas de expressão comunicacional que vem sofrendo alterações nas últimas décadas, mas continua mantendo seu papel de protagonista nessas relações, são os meios de comunicação de massa. O pensador francês Edgar Morin (2009) identifica que o desenvolvimento da chamada “cultura de massa” se inicia nos Estados Unidos, em meados do século passado, e se espalha por toda Europa, como uma espécie de industrialização, mas não ligada a máquinas e processos de produção de produtos concretos, mas sim pelo processamento das palavras, das imagens, das mensagens transportadas e disseminadas pelos rádios e televisores, pelos jornais e revistas da época. Morin explicita uma característica importante existindo no termo cultura de massa: o privilégio excessivo de um dos núcleos da vida cultural e as sociedades modernas podem ser consideradas de outras formas também “técnicas, burocráticas, capitalistas”. Assim o autor lembra que a noção de massa pode ser limitada, uma vez que uma cultura geralmente desenvolve e domestica “certas virtualidades humanas, mas inibe ou proíbe outras”. Nesse aspecto, o autor esclarece que numa cultura

existem as qualidades naturais do ser humano biológico, mas também particulares, de acordo com as diferentes sociedades e períodos históricos.

A potencialidade desse novo movimento, para a época, foi a de carregar junto a si culturas estabelecidas, sejam elas onde fossem. Segundo o autor, a cultura de massa possui seus próprios símbolos, mitos e imagens à vida prática e imaginária (MORIN, 2009, p.15) que se integra à cultura nacional (pátria-mãe), religiosa (deus), do estado (pai) e humanista, tornando as sociedades policulturais. Aquilo que é característico de determinada região do planeta, com suas atividades específicas, passa a ser, também, de outro local. A cultura de massa se embebe da cultura local, que, por sua vez, se embebe da de massa. Cosmopolita por vocação e planetária por extensão, a cultura de massa nos coloca os problemas da primeira cultura universal da história da humanidade. Essa abordagem pode ser considerada uma forma clara de entender o movimento que virá a seguir, com a evolução nos equipamentos tecnológicos, nas relações sociais até as convergências atuais no ciberespaço.

Por meio dos livros, do cinema, da música, do rádio e da TV que essa nova cultura é criada. A comercialização da música e dos filmes produzidos industrialmente se diferenciam do livro e do jornal, que já existiam antes do século XX (MORIN, 2009, p.13). Essa penetração dos meios de comunicação em grande escala modificou a vida do homem moderno.

Um escritor visionário que até hoje contribui com as discussões acerca da cultura e tecnologia foi o canadense Marshal McLuhan. Sua célebre frase “O meio é a mensagem” é uma espécie de alerta do autor. McLuhan (1979) diz que muitos se preocupam com as mensagens, com os conteúdos, mas que isso não é importante e sim os meios, alegando que o conteúdo de um meio será sempre de outro meio. Por exemplo, o conteúdo da escrita é a fala. A palavra escrita é o conteúdo da imprensa. A palavra impressa é o conteúdo do telégrafo. Para o autor, um meio não elimina o outro, seu encontro cria uma espécie de energia híbrida, gerando uma modificação nesses meios, isto é, o rádio alterou a forma das histórias noticiosas na imprensa, assim como o cinema mudou com a entrada do som, a televisão modificou a programação e as radionovelas: “Entendo que tecnologias são ampliações do poder humano, uma espécie de deificações do homem” (MCLUHAN, 1979, p.72). Poder-se-ia incluir nessa gama de artefatos, os JDs, que modificaram as formas de entretenimento, tanto no cinema como na TV. Mas esse tema será tratado mais adiante.

As influências da cultura de massa podem ser entendidas como reflexo de seus produtores, que buscam o máximo de consumo, seja pela assimilação de vários conteúdos, produtos, serviços e até mesmo pelo tempo dispendido pelas pessoas. As relações entre as

estruturas de percepção e os sentidos sofrem os efeitos da tecnologia de uma maneira uniforme e quase sem resistências, afetando o nível das opiniões e dos conceitos. O autor segue enfatizando que, quando uma sociedade se estrutura em conformidade com o oferecimento de bens, tende a aceitá-los como elos sociais, como parte daquele ambiente de maneira intrínseca, como parte estruturante da cultura. Nenhuma situação escapa, até nos momentos de lazer, a atuação da cultura de massa se faz presente, em sua maioria, de maneira sutil e quase imperceptível. É no lazer moderno que o homem é levado a esquecer problemas do trabalho, a ignorar as relações familiares, alienar-se de assuntos ou temas políticos. É nos momentos de lazer que somos levados a uma vida consumidora (MORIN, 2009, p.69).

Na era da eletricidade, todo mundo se vê envolvido com todo o mundo durante todo o tempo. Pela tecnologia mecânica e elétrica, foram prolongados todos os nossos sentidos e todas as partes do corpo. O homem moderno se universaliza quando aspira a uma vida melhor, procura sua felicidade pessoal e afirma como novos valores o bem-estar e o consumo. Para McLuhan, na era da Informação e Comunicação, os meios elétricos criam instantânea e constantemente um campo total de eventos que interagem entre si, do qual todos os homens participam. Todos esses avanços, criações e inovações tecnológicas, alguns deles previstos por McLuhan, levaram a sociedade a novas relações e mudanças em configurações antes comuns.

Vinicius Andrade Pereira, professor da UFRJ e pesquisador no *McLuhan Program in Culture and Technology*, da Universidade de Toronto no Canadá, reconhece McLuhan como “um dos primeiros estudiosos das mídias a propor a ideia de uma comunicação global”, relatando a preocupação do visionário McLuhan com o crescente volume de informações frente a baixa capacidade de acompanhamento pelos sistemas notacionais. Paralelamente a isso, Pereira (2011) destaca, apoiando-se sempre nas reflexões de McLuhan, a simplificação do relacionamento com as tecnologias responsáveis pelo processamento dessas informações fazendo surgir um paradoxo. A transferência de conteúdos por meio da digitalização oferece uma instantaneidade de acesso em diferentes plataformas suportadas por esses mesmos meios digitais. A formação de redes ganha um novo contexto e uma nova vida na pós-modernidade, com a criação da internet. As transformações nos processos comunicativos pelas quais as sociedades passam fazem com que os modelos de redes conhecidos até então deem lugar às redes de informação. Há uma modificação nos paradigmas e na rotina dos indivíduos em uma espécie de “Aldeia Global”.

A ideia de aldeia global, como uma era de comunicação intensa que reuniria em trocas de mensagens instantâneas e contínuas toda a Terra, é proposta por McLuhan decorrente

da sua compreensão de que a evolução das tecnologias comunicacionais impõe um aprimoramento da capacidade de produzir, acumular e de, principalmente, partilhar informações, especialmente após a entrada das mídias eletrônicas em cena, promovendo uma perturbação nas referências espaçotemporais, subjetivas e culturais.

McLuhan trabalha a ideia de aldeia global, como uma era de comunicação intensa baseada em trocas de informações e mensagens em tempo real e por todo o mundo. Tal proposta advém de sua compreensão sobre a futura evolução das tecnologias comunicacionais e o necessário aperfeiçoamento da capacidade de produzir, acumular e compartilhar informações, causando uma desordem nas referências espaço-temporais, subjetivas e culturais até então estabelecidas (PEREIRA, 2003, 2011). A maneira com que McLuhan intuitivamente antecipou e previu a troca de informações em uma grande rede de comunicação, poderia se traduzir nos dias de hoje como uma rede, como uma “teia global”, um novo modelo de comunicação eletrônica, que abarca todo globo terrestre com as trocas e o compartilhamento de informações instantâneas.

Apesar de despontar no horizonte um novo mundo de possibilidades, o qual está começando a vivenciar com a era da internet, McLuhan sempre teceu suas críticas e reflexões aprofundadas sobre como as gerações vindouras e nascidas nesta era trabalhariam com o grande fluxo de informações que se produziria. Seria uma nova fase da comunicação da humanidade encarada por ele com otimismo, porém “a ideia de uma aldeia global traria a necessidade de uma reflexão acerca de uma nova forma de subjetividade, ainda em gestão, capaz de lidar com identidades movediças que pareciam estar se insinuando” (PEREIRA, 2011, p.153).

Até aqui, pode-se perceber que o processo evolutivo dos meios de comunicação já era uma preocupação dos estudiosos da área, porém, opta-se por fazer uma breve retomada histórica para melhor situar os estudos sobre as teorias da comunicação, tomando-se os trabalhos de Mauro Wolf como uma das obras mais conhecidas da pesquisa no saber comunicacional. Seu trabalho sobre os *Communication Research* a partir dos anos de 1970 possibilita entendermos parte importante dos “principais modelos teóricos e os principais âmbitos de pesquisa que caracterizaram os estudos sobre os *mass media*” (WOLF, 2001).

O autor inicia seu célebre livro “Teorias da Comunicação” destacando a importância do conceito de sociedade de massa como consequência de uma industrialização progressiva e uma revolução no comércio e transporte além da difusão de valores de igualdade e liberdade. Uma nova percepção de sociedade emerge sob o efeito de uma comunicação que atinge a todos de maneira massificada superando o antigo paradigma do emissor – receptor,

base da teoria hipodérmica (WOLF, 2001, p.22). A partir das contribuições de Lasswell como aplicação de um paradigma para análise sociopolítica, o modelo lasswelliano sugere que uma boa maneira para se descrever um ato de comunicação é respondendo às seguintes perguntas: quem?, diz o quê?, como?, a quem?, com que efeitos? (MATTELARD; MATTELARD, 1999; WOLF, 2001).

Apesar da proposta de Lasswell aprofundar-se na análise dos meios (seus efeitos e conteúdos), a comunicação de massa mostrou-se muito mais complexa do que simplesmente a relação entre emissor, mensagem, destinatário. A descoberta de que era possível persuadir o destinatário com a organização da mensagem de maneira adequada aos seus fatores pessoais torna-se de extrema importância para a teoria dos *mass media*. Assim, Wolf sugere que dois fatores principais orientam essa teoria o primeiro representado pelos estudos das características do destinatário e o segundo sobre uma organização ótima das mensagens com finalidade persuasiva. Essas percepções acompanham a evolução dos meios de comunicação e, atualmente, é possível perceber na tela de um computador, quando estamos navegando na internet, o quão comum é encontrar, exatamente, aquilo que buscamos ou o que se pesquisa na rede.

Segundo Wolf (2001) e Mattelart e Mattelart (1999), os trabalhos de Lazarsfeld sobre pesquisas de opinião são exemplos de uma corrente de estudos e pesquisadores teóricos sobre a concepção de função e efeitos dos meios de comunicação, a chamada Teoria Funcionalista das comunicações de massa. Wolf esclarece que a questão de fundo não é mais sobre os efeitos, mas sim sobre as funções exercidas pela comunicação de massa na sociedade. As pesquisas, então, passam a se concentrar nas funções dos meios de comunicação de massa e sua presença considerada normal na sociedade:

O sistema social na sua globalidade é entendido como um organismo cujas diferentes partes desempenham funções de integração e manutenção do sistema. O seu equilíbrio e a sua estabilidade provêm das relações funcionais que os indivíduos e os subsistemas ativam no seu conjunto. (WOLF, 2001, p.57)

Fica subentendido nesse trecho que as informações transmitidas pelos meios de comunicação reforçam o controle social e aqueles meios comercializados nem sempre se preocuparão com essa estabilidade caso suas metas (financeiras) corram algum risco, portanto, possuem funções que podem ser vistas como positivas ou negativas na ação desses e nem sempre podem ser percebidas pelo sistema social. A crítica à essa condição impositiva dos

meios de comunicação ganha muita força com a chamada Escola de Frankfurt, que discutiu conceitos como o de indústria cultural, de manipulação e de poder. Entre seus principais pesquisadores pode-se citar Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas, Walter Benjamin, entre outros, com uma produção crítica ao capitalismo dos meios de divulgação cultural, os aparelhos e técnicas de produção e transmissão, orientados pela banalização da cultura seguindo a lógica da reprodução técnica e da massificação. Apesar de não explorarmos a fundo as teorias desenvolvidas por seus autores, é de extrema importância destacar as contribuições da Teoria Crítica para uma análise crítica da sociedade moderna e sua inserção nos estudos dos meios de comunicação e das relações sociais.

Das teorias clássicas até agora citadas, ainda neste tópico, faz-se necessário citar as contribuições advindas da Teoria Matemática da Informação de Claude Shannon e discutidas por Passarelli et al. (2014) e que atualizam o debate aqui proposto. O trabalho dos autores busca discutir e definir conceitos estruturantes de um novo campo de saber aliando informação e comunicação de maneira distinta, mas que se inter-relacionam de maneira quase que inseparável. Iniciamos nosso percurso buscando esclarecer a importância da comunicação e sua influência direta na indústria cultural, na formação da cultura de massa, nas relações entre produtores e receptores, passando pela mensagem que é transmitida. Agora, numa nova ambiência digital, a mediação tecnológica aparece de maneira importante:

A tecnologia medeia esse processo e entra em simbiose com ele, constituindo-se não como um simples canal transmissor de mensagens (informação), mas sim como uns óculos no ambiente ou de outra forma como um sistema onde a informação e a comunicação têm lugar privilegiado. (PASSARELLI et al., 2014, p.79-80)

Assim como as teorias da comunicação sofreram, e sofrem, influência de outras áreas, Passarelli et al. (2014) antecipam o debate que será feito a seguir a respeito da produção de conhecimento e o desenvolvimento de produtos e aplicações advindos da mediação tecnológica que, da mesma forma que os meios de comunicação de massa anteriormente, podem ser consideradas sempre presentes e incorporadas à sociedade. Destaque é dado para a necessidade de uma prática atual e efetiva da interdisciplinaridade.

Por meio de uma representação diagramática, os autores propõem inter-relações entre diversos conceitos, entre eles, o da informação. Como citado, as contribuições da Teoria Matemática da Informação são retomadas pelos autores citando que há diferentes tipos, abordagens e enfoques disciplinares para o entendimento do conceito, mas que essa teoria se

apoiou numa base tecnológica até a informática, com seu desmembramento em *bits* e transformação em diversos suportes tecnológicos comumente conhecidos de nosso cotidiano, principalmente dentro do ciberespaço. Passarelli et al. (2014) utilizam esse embasamento histórico e técnico sem deixar de valorizar a relação humana e social que adotam na discussão, “que deriva de um sujeito que conhece, pensa, se emociona e interagem com o mundo sensível à sua volta e com a comunidade de sujeito que se comunicam entre si” (PASSARELLI et al., 2014, p.84).

A partir de diversos autores o conceito de informação vai sendo esclarecido por Passarelli et al. passando pelo sentido técnico ou tecnológico, sentido qualitativo expressado por meio de estruturas, formas, ideias e configurações, chegando a uma diferença do ponto de vista conceitual entre

informação e comunicação (a segunda não existe sem a primeira ou seja a informação precede a comunicação tendo portanto uma existência anterior e autônoma embora assinalando a inter-relação entre elas, uma vez que a informação é potência e comunicável. (PASSARELLI et al., 2014, p.84)

Encerrando esta parte, identificando uma nova estrutura social a partir do final do século XX em que, pela primeira vez, um meio de comunicação possibilita que muitos se comuniquem com muitos, trocando informações nos mais diversos formatos e em escala global. O advento da internet e seu uso como sistema de comunicação e forma de organização expandiu-se rapidamente no final da década de 1990 trazendo à tona as previsões de McLuhan sobre a Aldeia Global (ASSIS, 2011, p.106). As PDs complementam o que antes era ocupado pelos jornais e revistas impressos, rádio e TV. Agora, *tablets*, *smartphones* e, ainda que modestamente, demais plataformas híbridas como os equipamentos tecnológicos vestíveis como os *smartwatches*, fazem parte não só de nosso cotidiano, mas de nossa vida. Novas abordagens surgem nos estudos da comunicação na cibercultura e as redes têm papel fundamental nessa nova sociedade.

2.1.2 Cibercultura e a Sociedade em Rede

A partir do final da década de 1980 com a criação do W3C¹⁷ (*World Wide Web Consortium*) pelo físico britânico Tim Berners-Lee, como uma ferramenta acadêmica para

¹⁷ O *World Wide Web Consortium* (W3C) é a principal organização de padronização da *World Wide Web*. Consiste em um consórcio internacional com quase 400 membros, agrega empresas, órgãos governamentais e organizações independentes com a finalidade de estabelecer padrões para a criação e a interpretação de conteúdos para a *web*.

compartilhamento de informações por cientistas, essa PD já previa em sua estrutura um modelo aberto, baseado na neutralidade da rede, em que todos teriam o mesmo nível de acesso e a informação seria tratada com igualdade. Por essas mesmas características, o foco nos usuários se manteve e potencializou-se de forma que

em cerca de uma década [...] as ferramentas de *web* que mais floresceram referem-se a comunidades virtuais de aprendizagem ou de relacionamento e à publicação automática de conteúdos a exemplo da Wikipédia [...] além de ferramentas como o Youtube. (PASSARELLI, 2007, p.11)

Esse processo, ainda em curso, começa a destacar a necessidade de novas competências das pessoas para lidar com as máquinas tecnológicas, em seus diversos formatos, especificidades e capacidades de processamento (*Hardware*). A reboque dessas necessidades, há o significado para esse usuário, o suporte lógico, a sequência de instruções a serem seguidas e/ou executadas, na manipulação, redirecionamento ou modificação de um dado/informação ou acontecimento (*Software*). “Logo, na sociedade em rede, a noção de literacia passa a referir-se também à capacidade de interagir e comunicar-se utilizando as TICs” (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p.23).

A sociedade em rede citada anteriormente abre espaço para as contribuições da professora da Universidade do Porto Helena Santos, que a chama de “um novo tipo de mundo social: em rede, global e informacional e complexo”. A autora, que trabalha em seu artigo com as referências de Edgar Morin e Manuel Castells para fazer alguns questionamentos gerais às abordagens críticas do mundo a partir das ciências sociais, usa a metáfora da rede como “princípio estruturador da organização social” em que:

O conceito de sociedade em rede, na qual os princípios estruturantes da vida social alteram a escala e substância da organização social, possibilitando uma cultura (no seu sentido mais amplo) de comunicação plural, virtual, incerta e efêmera, apresentar-se em primeiro lugar como um conceito que atribui para “enformar” as transformações sociais do nosso tempo”. (SANTOS, 2014, p.33)

Trata-se aqui, dos avanços, criações e inovações tecnológicas que levaram a sociedade a novas relações e mudanças em configurações antes comuns. A formação de redes digitais ganha um novo contexto e uma nova vida na pós-modernidade, com a criação da internet. Agora, vive-se transformação nos processos comunicativos, em que os modelos de

redes até então, como conhecíamos, dão lugar às redes de informação acompanhadas por uma modificação nos paradigmas e na rotina dos indivíduos.

As redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaça ao seu equilíbrio. (CASTELLS, 2008, p.499)

Uma nova estrutura social se configura no final do século XX e a internet e seu uso como sistema de comunicação e forma de organização expandiu-se rapidamente no final da década de 1990. Pela primeira vez, um meio de comunicação proporciona que muitos se comuniquem com muitos, em escala global, num momento escolhido. Castells (2003) entende as redes como um conjunto de nós interconectados e potencializados pelas capacidades conectivas das diversas tecnologias, permitem extraordinárias possibilidades, dentre elas, a concepção de ferramentas de organização, a flexibilidade, a adaptabilidade, gerando novos modelos econômicos que multiplicam a formatação de novas redes na sociedade.

A promoção e difusão da internet foram levadas à sociedade em geral pelos empresários na década de 1990, tendo como foco seus usos comerciais. Esses usos que propiciaram a expansão e propagação da utilização da internet em toda a sociedade: “Não seria fantasioso dizer que a Internet transformou as empresas do mesmo modo, se não mais, que as empresas transformaram a internet” (CASTELLS, 2003, p.49).

O mercado eletrônico, a formação e a estrutura organizacional de empresas em rede influenciaram o aparecimento de uma nova economia surgida a partir da quarta camada da cultura da internet. Desenha-se agora a necessidade de novos perfis profissionais, de um novo empreendedor e novas maneiras empresariais surgidas na internet, uma nova “empresa em rede”. Há o aparecimento de um comércio global interdependente e transnacional integrado às redes de computadores e aos mercados financeiros, provocando, assim, alterações no mercado de trabalho, com aumento das exigências de uma maior qualificação profissional requerida pelas empresas.

As interações sociais agora passam por uma interface, uma tela, que carrega consigo a possibilidade de formação de identidades diferentes das existentes até então. A representatividade dos papéis sociais daqueles que utilizam a rede acompanha esse movimento com o nascimento das comunidades virtuais e o individualismo em rede. Os indivíduos estão

refazendo o padrão de interação social, aparados em novos recursos tecnológicos, dando voz ao aparecimento de uma nova sociedade, “a sociedade em rede” (CASTELLS, 2003, 2008).

Além das relações sociais, novos formatos de expressão e possibilidades multimídia de difusão das manifestações culturais também aparecem com a internet. “A arte, cada vez mais, passa a ser uma expressão híbrida de materiais virtuais e físicos, e pode ser uma ponte cultural fundamental entre a Net e o eu” (CASTELLS, 2003, p.168).

A transformação da comunicação, caracterizada pela inserção de um suporte tecnológico e adição de interação on-line às relações sociais existentes, leva-nos a considerar o fato de a internet ter sido apropriada pela prática social ligada ao trabalho, família e vida cotidiana e ao surgimento de redes como evolução do padrão de sociabilidade. Assim, Castells (2003) destaca a necessidade do aumento da capacidade humana para “processar e comunicar” em um ambiente que perpassa por revoluções microeletrônicas, de *software*, afetando todas as atividades humanas. Santos (2014) ressalta o paradigma contemporâneo proposto por Castells, com o surgimento do conceito de “informacionalismo”, correspondente a um modelo novo de desenvolvimento baseado nos processos e contextos comunicacionais e, também, na tecnologia da informação. O conhecimento opera, cada vez mais, ações sobre o conhecimento como forma de produtividade. “Uma nova economia, uma nova estrutura social, uma nova cultura ou [...] formas historicamente novas de interação, de controle e de mudanças sociais” (SANTOS, 2014, p.36) diluem cada vez mais as relações homem-máquina, exatamente pela função que as tecnologias, principalmente de comunicação, desempenham atualmente.

Nesse mesmo contexto, o professor da Universidade de Oxford e filósofo da informação, o italiano Luciano Floridi preconiza que vivemos numa nova era, fruto de uma quarta revolução na história da humanidade¹⁸. Para o autor, o matemático britânico Alan Turing (1912-1954) pode ser responsável pela quarta revolução, com suas descobertas e decodificações de mensagens encriptadas durante a 2ª Guerra Mundial e, considerado-o como o pai da computação moderna, transformando o homem num ser informacional interconectado. Floridi (2010) considera a comunicação na sociedade contemporânea como uma interface, um

¹⁸ Para o autor, a quarta revolução é uma continuidade das grandes revoluções que ocorreram no mundo no decorrer da história. A primeira revolução foi causada por Nicolaus Copernicus (1473-1543) cujas pesquisas deslocaram a Terra do centro do universo. Charles Darwin (1809-1882) é considerado o pensador que promoveu a segunda revolução, colocando o homem como uma espécie, entre as várias existentes, descendentes de um mesmo ancestral. Por fim, a terceira revolução foi incitada por Sigmund Freud (1856-1939) quando comprovou que o inconsciente impede a razão de ser inteiramente transparente. Mais informações disponíveis em: <http://www.philosophyofinformation.net/>

ponto de ligação entre as diversas áreas, como um campo interdisciplinar, corroborando com os apontamentos trazidos até aqui.

Floridi (2010, p.3) faz ainda uma interessante analogia na linha histórica do tempo, alegando que entramos, recentemente, na híper-história (tradução direta de *hyperhistory*). Sua alegação relaciona-se diretamente com a filosofia da informação, área específica de estudo, mais especificamente sobre o ciclo de vida da informação. A “pré-história” e “história” nos dizem como, quando ou onde vivemos, numa perspectiva de modos de vida, porém, atualmente, com as PDs, podemos dizer que há pessoas vivendo em sociedades cuja capacidade de processamento de dados e informações é essencial para a manutenção e o desenvolvimento do bem-estar social. Um exemplo dessa realidade híper-histórica são as grandes economias dos membros do G7, em que cerca de 70% do PIB (Produto Interno Bruto) depende da informação como bens intangíveis.

Sua preocupação com a importância da informação e como ela é processada também é discutida nas relações analógico-digitais. Florida valoriza o sistema analógico pois a vida humana é vivida num mundo que chama de analógico, mas também entende que os processos são agilizados pelo digital. A simplificação que o mundo digital tenta impor a algumas informações analógicas faz com que essas percam sua riqueza.

Uma grande contribuição do professor Floridi e de sua equipe de pesquisadores, foi a realização de uma extensa pesquisa realizada entre 2012 e 2013 sobre os impactos da era da hiperconectividade nos espaços públicos e nas expectativas da sociedade, em que cunhou o termo *onlife* como tentativa de expressar o sentido de experiência contemporânea de uma realidade hiperconectada, na qual a relação *online/offline* não faz mais sentido. Chamado de *The Onlife Manifesto – Being Human in a Hyperconnected Era*, o projeto desenvolveu questões como o significado de ser humano numa sociedade computacional, as possíveis experiências de liberdade e pluralidade numa realidade hiperconectada, relações público/privado e de responsabilidades num mundo onde artefatos transformam-se em agentes. Todos esses temas abordados no trabalho da equipe de pesquisadores não são o foco do presente texto, mas trazem argumentos que se tornam necessários às discussões atuais, pois como o próprio autor diz:

A nossa percepção e compreensão das realidades que nos cercam são necessariamente mediadas por conceitos. Estes funcionam como as interfaces através do qual nós vivenciamos, interagimos com, e semantizamos (no sentido de dar sentido, e dando sentido a) o mundo. Em suma, estamos a apreender a realidade através de conceitos, por isso, quando a realidade muda muito rapidamente e de forma dramática, como está acontecendo hoje em dia por causa das TIC, [...] temos uma impressão generalizada de que a nossa

caixa de ferramentas conceitual atual não é mais equipada para enfrentar novos desafios relacionados com as TIC. (FLORIDI, 2015, p.3, tradução nossa)¹⁹

O Esporte também acaba por ser influenciado nesse processo. Uma atividade esportiva transmitida pela TV (e por outras PDs) contempla inúmeras informações que precisam ser processadas, organizadas e interpretadas para serem utilizadas de maneira positiva e possam contribuir para novas realidades. Essa preocupação já é realidade no campo das CE/EF, e também na Comunicação, e cabe aos seus profissionais buscar maneira de auxiliarem as outras camadas da população para que possam entender esse processo. Algumas dessas propostas serão analisadas na seção 2.3.3.

Outro aspecto diretamente ligado aos temas e conceitos trabalhados até aqui é o fato de que as TICs passam por mudanças constantes (haja vista a opção pelo uso do termo Plataformas Digitais – PDs – nesse trabalho), o que dificulta o acompanhamento de suas evoluções e, com isso, as novas formas de comunicação entre as pessoas atualmente podem ser consideradas fruto do movimento chamado *Web 2.0*. Dentre diversas definições, duas delas podem auxiliar na compreensão desse novo conceito. Spyer (2009, p.28) traz a origem do termo citando seu criador, Tim O'Reilly²⁰, explicando que “[...] *Web 2.0* identifica sites de *networking* social, ferramentas de comunicação, *wikis* e etiquetagem eletrônica (*tags*), baseados na colaboração e que entendem que a natureza da rede é orgânica, social e emergente”. Dessa forma, é possível notar as novas perspectivas de entendimento acerca das inovações tecnológicas, e também de sua influência no comportamento das pessoas. O termo *Web 2.0*, portanto, refere-se à forma como as pessoas estão utilizando essa nova tecnologia.

Mesmo essa forma de utilizar as tecnologias tem sofrido alterações com o chamado “futuro da rede mundial de computadores”: a *Web Semântica* (WS). Erroneamente associada ao termo “*Web 3.0*”, a WS surge como resultado dos processos que estão ocorrendo no *back office* da rede, isto é, nas relações entre os algoritmos, *softwares*, banco de dados, *apps*, linguagens etc. Como a seleção dos dados mais relevantes seria feita diretamente pela máquina,

¹⁹ Our perception and understanding of the realities surrounding us are necessarily mediated by concepts. These work like interfaces through which we experience, interact with, and semanticise (in the sense of making sense of, and giving meaning to), the world. In short, we grasp reality through concepts, so, when reality changes too quickly and dramatically, as it is happening nowadays because of ICTs, we are conceptually wrong-footed. It is a widespread impression that our current conceptual toolbox is no longer fitted to address new ICT-related challenges. (FLORIDI, 2015, p.3)

²⁰ Tim O'Reilly é fundador, editor e CEO da O'Reilly Media, empresa norte americana editora de livros, material online e produtora de conferências. Ele a define como uma companhia de transferência de tecnologia que busca mudar o mundo divulgando o conhecimento dos inovadores. Seu artigo *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Mais informações disponíveis em: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>.

nem sempre o volume de informações seria selecionado de maneira adequada, “daí a necessidade de um projeto – computacional, linguístico, comunicacional – chamado *Web Semântica*” (CORREA e BERTOCHI, 2012, p. 125).

Apesar de alguns estudiosos do campo das Ciências da Comunicação e Informação sugerirem que a rede terá uma inteligência autônoma, as autoras discutem a WS de uma maneira socialmente relevante, que falará a partir da Comunicação e necessitará de um ator importante nesse processo, o “curador de informações”, novo papel atribuído aos jornalistas (Ibid.).

Estabelecendo uma relação entre o papel desse curador na WS e um melhor esclarecimento sobre o que Spyer (2009) quis dizer com “a rede é orgânica, social e emergente”, retoma-se a discussão iniciada por Costa (2006) sobre a importância da interatividade no ciberespaço. Baseado em Lévy (1999) e Kerckhove (1997, 2009), Costa (2006, p.17) esclarece a importância da reciprocidade que o ato de interagir tem entre duas ou mais coisas/pessoas. Dessa maneira fica claro que, apesar das possibilidades oferecidas pelas PDs, é necessário que os movimentos por ela ensejados sejam sociais, coletivos e “orgânicos”, como um processo ligado à vida, como os órgãos de um ser vivo. A interatividade já é realidade e uma necessidade das novas gerações e, para as gerações anteriores, resta a busca por um entendimento mais amplo de todo esse movimento²¹.

Recorre-se novamente à Passarelli et al. (2014, p.96), que esboçam seu entendimento de interação a partir das nuances de uma “mediação infocomunicacional que já não se estabelece apenas no nível tridimensional e presencial dos interagentes humanos e que, cada vez mais, se joga em rede, suportado na telemática e na microinformática”. Para essa discussão os autores se apoiam na definição de Primo (2007) de “interação mútua e interação reativa”. Primo parte do pressuposto de que a interação (como uma “ação entre”) não pode ser entendida simplesmente como a transmissão de informações, mas deve ser entendida a partir de um olhar amplo sobre o que se passa entre os envolvidos, que ele chama de “interagentes”, ampliando a visão limitada de emissor e receptor.

Antes, porém, do aprofundamento nesses conceitos, os trabalhos de Primo se destacam por colocarem em debate o enfoque no que ocorre entre os interagentes, nas mediações, daí sua abordagem sistêmico-relacional. O autor faz uma crítica aos usos do termo “interatividade”, da maneira como se popularizou com as propagandas e campanhas publicitárias e do discurso da grande mídia para seu público-alvo: “Como o mercado aproveita-

²¹ Para mais esclarecimentos sobre *Web 2.0*, a sugestão é o trabalho desenvolvido pelo professor Michael Wesch da Universidade de Kansas – EUA sobre etnografia digital e seus projetos apresentados em formato de vídeo. Mais informações disponíveis em: <http://www.youtube.com/watch?v=6gmP4nk0EOE>

se de todo avanço tecnológico para ampliar o impacto comercial das modas, o termo ‘interatividade’ tem sido usado de maneira abusiva como modismo, como *slogan* de venda” (PRIMO, 2007, p.53). Essa mesma crítica é feita pelo pesquisador ao meio acadêmico com o uso de definições e tipologias numa vertente tecnicista:

Tendo em vista o caráter tecnicista e matemático da Teoria da Informação, tal visão de comunicação disfarça-se como adequada para o estudo da interação mediada por computador. Emissor-canal-receptor se transformam em *webmaster-interface-usuário*. Associando-se a essa concepção, o par comportamentalista de estímulo/resposta traduz-se como *input/output* no contexto informático [...] Nesse contexto, a quantidade de metáforas (a mente como um computador, uma máquina que conversa etc.) toma conta da arena, fazendo a diferenciação entre interação humana e as trocas entre máquinas parecer irrelevante. (PRIMO, 2007, p.73)

Retomando as definições, ao deslocar o deslocar o foco de seu estudo sobre interação/interatividade para as mediações, Alex Primo não buscou limitar o debate sobre o que as PDs (computador, nesse caso) oferecem num ambiente mediado, mas destacar as relações entre os interagentes humanos mediadas pelo computador e pela internet, isto é, “uma interatividade não previsível e de conteúdos que emergem durante a relação” (PRIMO; CASSOL, 1999, p.77).

Assim, a Interação Mútua ocorre de maneira construtiva e entre os interagentes. Suas relações podem gerar problematizações e negociações que se atualizam constantemente por meio da “somatória de ações individuais”. A Interação Reativa acaba sendo determinada por estímulos e respostas determinadas *a priori* por pelo menos um dos interagentes, portanto, de certa forma limitados, “o sistema interativo pode ser bruscamente interrompido. Complementando essas definições o autor lembra que essas interações não ocorrem somente de maneira isoladas, mas admite-se uma “multi-interação”:

Por exemplo, em uma situação presencial, uma interação com outra pessoa pode se dar através da fala, de gestos, perfumes, etc. Além disso, cada um interage com seu contexto e intrapessoalmente. Já em um *chat*, ao mesmo tempo em que se conversa com outra pessoa também se interage com a interface do *software*/dispositivo através de tecnologia periférica como o *mouse*, com o teclado ou através de um paradigma cinésico. Nesse sentido, em muitos casos pode-se estabelecer interações reativas e mútuas ao mesmo tempo. (PRIMO, 2007, p.228-229)

Com esses esclarecimentos compreende-se melhor o que Passarelli et al. (2014) destacaram como uma “mediação infocomunicacional”, numa espécie de “multimediação”.

Com o constante crescimento e articulação de interações centradas na “coleta/produção, na colaboração, na organização e na promoção do acesso à informação”, de acordo com a PD utilizada,

a interface, elemento de fronteira entre PD e ser humano, deverá possuir características adequadas ao tipo de interação escolhido e perfeita harmonia com a funcionalidade de interatividade concebidas, a experiência de uso prevista para a PD, o serviço ou produto em causa. (PASSARELLI et al., 2014, p.97)

Os JDs atualmente parecem ter sua elaboração técnica (sem tratar aqui das narrativas e jogos) preparada para entender perfeitamente este conceito de “multimediação”. Se antes, para se jogar um JD era necessário ter conhecimentos mínimos para manusear este equipamento, atualmente, suas interfaces intuitivas possibilitam que o corpo seja o próprio controle, projetando o jogador na tela ou o representando por meio de um avatar, mostrando que essa fronteira entre PD e ser humano já está sendo ultrapassada.

Uma abordagem acerca dessa relação entre as questões técnicas e sua relação com a comunicação e cultura, questionando as teorias do social é a proposta do filósofo e antropólogo francês Bruno Latour e a Teoria do Ator-Rede (TAR) desenvolvida na década de 1990 em associação com outros pesquisadores, como Michel Callon e John Law. Tal teoria entende que não devemos considerar a existência de pessoas como algo apenas humano, nem devemos considerar a existência de máquinas como algo apenas não humano. A rede, nessa teoria, refere-se a “fluxos, circulações, alianças, movimentos”, não se remetendo a uma entidade fixa. É constituída por pessoas e máquinas (entre outros), sendo as relações mais fortes do que as partes isoladas. Segundo Latour, rede indica que os recursos estão concentrados em poucos locais, como nós e pontos, os quais estão conectados a outros. Essas conexões transformam recursos dispersos em uma rede que parece estender-se a todos os lugares.

O professor e pesquisador da UFBA André Lemos ajuda a esclarecer a TAR, entendendo que ela é uma “sociologia das associações e da tradução”, colocando em debate a “noção de social e sociedade, de ator e de rede”. Referindo às publicações de seus criadores diferentes abordagens em que destaca que a controvérsia, a polêmica é o momento principal da análise da teoria:

Michel Callon chama a TAR de “Sociologia da Tradução”, mostrando a sua diferença em relação ao que Latour chama de “Sociologia do Social”. Nesta, o social explica as associações. Naquela, o social deve ser desvelado seguindo os atores e suas associações”. (LE MOS, 2013, p.33)

Apesar de corroborar com a identificação da alteração do processo comunicacional no espaço, Latour amplia a importância dada por McLuhan para a técnica, equipamentos e tecnologia em si, enfatizando o olhar para uma rede de atores (redes, dispositivos, sujeitos, contexto), passando da ideia de sociedade em rede para a de coletivos. Contextualizando as contribuições de McLuhan à TAR, Lemos mostra que a TAR busca superar as dicotomias “sociedade-natureza, sujeito-objeto” lembrando, a partir de McLuhan, que não é possível um meio ser uma extensão do homem, pois as associações é vão constituir o sujeito, sujeito em rede, em um meio:

Se esse raciocínio está correto, podemos afirmar que McLuhan viu bem os híbridos na constituição do campo social das mídias, e talvez tenha sido um dos mais enfáticos na formação de uma ecologia cognitiva, mas purificou a mistura, separando, *a posteriori*, o sujeito, o homem, o objeto, a mídia. Só estando separado para poder ser uma extensão. Mas, no entanto, ele sabia desse erro, pois todo o seu trabalho consiste em mostrar exatamente como não podemos pensar assim, que o “meio” é a mensagem e ele nos enreda. As mudanças culturais, econômicas, cognitivas das novas mídias são, na realidade, a constatação dessa relação intrínseca, não de extensão, mas hibridização. O meio não é extensão mas constituição do homem. (LE MOS, 2013, p.161)

Ao fim do social, o autor sugere o fim do lugar cômodo, composto apenas por humanos agentes e não humanos agidos ou contextuais que davam sentido às ações dos primeiros. O social é um produto das associações, mas não uma explicação, “é uma associação entre entidades que não são de nenhuma forma reconhecíveis como sendo sociais de maneira comum, exceto durante o breve momento em que estão rearranjados” (LATOUR, 2009, p.65).

A TAR traz como pressuposto filosófico-empírico o entendimento de que as ações sociais são geradas por uma miríade de mediadores e intermediários, formando redes compostas por agentes (ou actantes) humanos e não humanos – objetos, instituições, leis, mídias etc. Nesse momento, torna-se importante diferenciar os possíveis atores das ações pois suas intervenções são variadas.

Por “ator ou actante”, Latour define como qualquer pessoa, instituição ou coisa que produza efeitos no mundo e sobre ele. Já o “intermediário” é aquilo que transporta significado ou força sem transformá-lo, ou seja, ao se definir o que entra já se define o que sai. O autor procura exemplificar um intermediário como uma caixa-preta que funciona como uma unidade, embora internamente seja feita de várias partes. Por fim, os “mediadores”, por seu turno não

podem ser contatados como apenas um, podem valer por uma, por nenhuma, por várias, ou por uma infinidade de partes. Os mediadores transformam, traduzem ou distorcem.

Para os estudos de comunicação e cibercultura, a TAR pode ajudar a revelar os traços das associações em fenômenos variados como sociabilidade *on-line*, o corpo e a subjetividade, as interfaces e interações, a arte, os novos dispositivos eletrônicos, o ciberativismo, os JDs, entre outros. Por ser um campo privilegiado de análise da relação entre mediadores humanos e não humanos, e por suas ações deixarem traços (digitais, materiais) cada vez mais visíveis, a cibercultura é um lugar importante de observação da vida em sociedade.

Um exemplo claro desse tipo de movimento, permeado por equipamentos tecnológicos e que envolvem relações sociais, coletivas e interativas, como sugerido pelo próprio Latour, são as advindas dos JDs que, mesmo já tendo estabelecido seu lugar no mercado e na sociedade ganhando mais adeptos a cada dia, ainda sustentam um *status* de algo desconhecido e muitas vezes temido:

Em muitos casos, confundimos jogo com política, jogo com economia, jogo com esporte (sim, o esporte moderno não tem necessariamente uma relação direta com o modo de existência do lúdico, mas deve persegui-lo), jogo com direito, jogo com a economia, jogo com a tecnologia e a ciência. Há misturas de modos no “jogo da política”, nos *games* e nas novas tecnologias, que mais parecem “brinquedinho” de adultos, nas interfaces gráficas, nas conversações, na sociabilidade, no perde e ganha dos negócios e da bolsa, no jogo das palavras do direito, buscando condições de julgamento, no jogo sagrado das palavras religiosas, buscando a salvação e a transformação... (LEMOS, 2015, p.16)

Se Lemos cita diversas áreas em que esse “jogo” ocorre, muitas vezes sem a percepção dos “seres do jogo”, para usar o termo do autor, na Educação e, mais especificamente na EF, essa situação também ocorre. O autor cita os processos de gameificação contemporâneos como uma forma de inclusão dos JDs (incluindo aí os jogadores, criadores, produtores e todas as relações que os acompanham) em muitas áreas e campos culturais, mencionando os jogos de realidade alternativa com o melhor exemplo da presença do lúdico nesses campos. Pensando na EF, talvez a falta de conhecimento ou mesmo um certo preconceito por parte daqueles que atuam em ambientes educacionais, como sugerido na hipótese deste trabalho, essa situação também ocorra. Cabe nessa proposta, então, buscar contribuir com esclarecimentos a respeito dessas relações possíveis com os JDs.

2.1.3 Convergência e os Jogos Digitais

Toda mudança em um contexto comunicacional mais amplo é, antes de tudo, e sobretudo, uma mudança da própria condição social e da racionalidade de uma época. Assim foram todas as grandes revoluções tecnocomunicativas, desde a introdução da escrita no séc. V a.C., o advento dos caracteres móveis e a invenção da prensa de Gutemberg, o que culminou na difusão da cultura dos livros e meios impressos, no surgimento dos meios eletrônicos de comunicação e a consolidação da cultura de massa, bem como no atual convívio com as formas sociais de comunicação em redes digitais.

A partir dos estudos do filósofo tunisiano e professor da cadeira de inteligência coletiva, na Universidade de Ottawa, no Canadá, Pierre Lévy (1999), todo esse movimento e novas realidades só foram possíveis com a emergência de um ciberespaço²². Acompanhando as novas relações sociais, a partir da década de 1970, com o desenvolvimento e a comercialização de microprocessadores, isto é, “unidades de cálculo aritmético e lógico localizadas em um pequeno *chip* eletrônico” – as novas possibilidades técnicas de uso dos aparelhos eletrônicos, entre eles o computador, amplia-se a interatividade por meio desses equipamentos seja pelo computador pessoal, seja por meio dos “hiperdocumentos”, com os hipertextos²³ ou com os JDs, trazendo as tecnologias “como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e conhecimento” (LÉVY, 1999, p.32).

A diversificação e simplificação das interfaces, entendidas por Lévy (1999, p.37) como todos os aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário, assim como os progressos da digitalização, abrem uma extensão e multiplicação de pontos de entrada para o ciberespaço, definindo este como

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

²² O termo **ciberespaço** apareceu pela primeira vez em 1984, no livro *Neuromancer*, de William Gibson, no qual os heróis são capazes de entrar fisicamente num ambiente de dados para viver diversas aventuras.

²³ Forma não linear de apresentar e consultar informações, vinculando informações contidas em seus documentos – ou hiperdocumentos – criando uma rede de associações através de links (LÉVY, 1999).

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

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

No plano técnico, Lévy apresenta a discussão sobre os programas e componentes que utilizamos para nos comunicar com outros membros da “rede”. A padronização desse programa, agora em escala mundial, só é obtida quando é utilizado por um grande número de pessoas. O autor ainda lembra que a progressão do ciberespaço será sempre em direção à “integração, à interconexão, ao estabelecimento de sistemas cada vez mais interdependentes, universais e transparentes” (1999, p.113), e aí estaria o valor da cibercultura, em sua universalidade: a interconexão entre informação, homem e máquina.

Ainda que as mídias de massa (imprensa, rádio, cinema, televisão), a escrita e o plano técnico aqui abordado trouxessem uma forma universal da cibercultura, sua totalidade não é atingida. A totalidade, a que se refere Lévy (1999), entendida como um “fechamento semântico” ou “um denominador comum”, não é atingida simplesmente pelo próprio ciberespaço, em constante mudança e inovação; diferentemente da escrita, a cibercultura é universal não pelo seu sentido, mas sim pelo contato, “pela interação geral”. Em resumo, para Lévy (1999) a cibercultura corresponde ao conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, modos, valores, pensamentos e comportamentos que surgem e se desenvolvem a todo o momento, a partir do crescimento constante do ciberespaço.

Nessa perspectiva, o pesquisador norte-americano e professor da Universidade da Carolina do Sul, Henry Jenkins destaca o fluxo de conteúdos por diversas plataformas e de maneira simultânea, em decorrência do entrelaçamento das velhas mídias com as novas mídias. Em seu livro “Cultura da Convergência”, aborda os novos significados desse termo no cenário atual:

Por convergência refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao

comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imagina estar falando. (JENKINS, 2009, p.29)

A abordagem do autor, portanto, não trata apenas de uma convergência de equipamentos, como um celular que oferece acesso a canais de TV, emissoras de rádio, internet, JDs, entre outras funções, mas da troca de informações e conteúdos em diversos canais, com múltiplos modos de acesso e interação. A televisão de alta definição ou HDTV (*High Definition TV*), por exemplo, uma realidade atual, trouxe não somente uma melhor imagem, com mais detalhes, mas também a capacidade de interatividade. A possibilidade de assistir à televisão com uma enorme riqueza de detalhes e poder, ao mesmo tempo, buscar informações específicas sobre os assuntos abordados naquele programa em qualquer lugar do mundo, clicando, como nos *links* das páginas da internet, na própria tela da HDTV. Para o pesquisador, “a convergência envolve uma transformação tanto na forma de produzir quanto na forma de consumir os meios de comunicação” (JENKINS, 2009, p.44). Qualquer pessoa com acesso à internet, portanto, pode se tornar um participante da cultura da convergência, obviamente com diferentes graus de influência.

Produtores das grandes emissoras de televisão e veículos de comunicação mais tradicionais acreditavam que o telespectador apenas queria receber o conteúdo confortavelmente sentado no sofá de sua sala. Porém, o que se percebeu é que a participação efetiva dos “consumidores” só não ocorria devido à falta de canais disponíveis para que interagissem com a programação. Com o advento da *web*, a interação cresceu vertiginosamente, muitas vezes dando origem a novas criações coletivas e revitalizando filmes, textos e obras artísticas até então esquecidas.

Dentro da perspectiva de uma cultura de convergência, conforme apontado por Jenkins, diversas experiências culturais mostram as potencialidades desse novo processo de comunicação e produção de sentidos. Entre os exemplos apontados pelo autor, está a análise da narrativa transmidiática trazida pelos produtos relacionados à trilogia Matrix. Classificados como entretenimento para a era da convergência, pois integram múltiplas formas de texto, que vão desde exhibições cinematográficas, passando por histórias em quadrinhos divulgadas via internet, *games* para computador e um jogo on-line para múltiplos jogadores em massa (JENKIS, 2009, p.134), esse tipo de narrativa, segundo o autor, surge como reação à própria convergência, é uma estética que exige dos seus consumidores uma participação ativa.

Neste momento o autor apoia-se em Castells (2003) reconhecendo que existe uma distinção entre interatividade e participação. Para o autor, interatividade “refere-se ao modo como as novas tecnologias foram planejadas para responder ao feedback do consumidor” (JENKINS, 2009, p.189-190) e esta pode ocorrer em diferentes graus, de acordo com as tecnologias, desde a televisão até os JDs. No primeiro é possível mudar o canal²⁴, no segundo é possível interferir no universo representado. Apesar de ser otimista na possibilidade de participação do público frente aos produtos midiáticos, potencializada pela internet, reforçando o aparecimento desse debate que se encontrava numa "camada oculta da atividade cultural", o autor deixa claro que “permitir aos consumidores interagir com as mídias sobre circunstâncias controladas é uma coisa; permitir que participem na produção e distribuição de bens culturais – segundo as próprias regras – é totalmente outra” (JENKINS, 2009, p.190).

Sem tirar o mérito deste novo debate, mas fazendo uma análise crítica, Primo (2007) demonstra que não se pode acreditar cegamente que a relação entre os consumidores de mídia e o grande capital agora está em paz, graças à convergência e às interações possibilitadas pela *web*:

Se convergência, como bem lembra Jenkins, não é uma simples integração de diferentes tecnologias, tampouco é a infusão de culturas e interesses antes oponentes. As utopias e os conceitos de produção colaborativa, inteligência coletiva e sabedoria das multidões não podem descambar numa interpretação capciosa de apagamento de diferenças. (PRIMO, 2007, p.23)

Primo reflete sobre a importância da discussão em relação à atualização ocorrida entre as “audiências e a grande indústria de comunicação”, como se comportam, se associam e interagem hoje (PRIMO, 2007, p.23). Quem imaginaria, há aproximadamente uma década, que atualmente, qualquer pessoa com acesso a uma câmera e internet poderia ter o próprio canal de TV? Reconhecendo o interesse da indústria, o autor apresenta que essa participação pode se tornar uma nova forma de “lucratividade das grandes instituições midiáticas” com os fãs produzindo conteúdos, mas atendendo aos interesses das grandes instituições (como exemplo, pode-se citar os YouTubers²⁵ atualmente, com a produção de conteúdos, muitas vezes, de qualidade duvidosa).

²⁴ Contextualizando essa colocação a respeito da TV, Jenkins já previa a interatividade com alguns projetos emergentes à época da publicação de seu livro (JENKINS, 2009, p.189).

²⁵ YouTubers são usuários da PD “YouTube” que produzem vídeos de conteúdos variados, geralmente referentes a acontecimentos cotidianos, comportamento dos jovens, partilham conhecimento e buscam entreter seus públicos, tornando-se formadores de opinião e referências para a sociedade. Uma pesquisa realizada pela Rede de canais no YouTube Snack apontou os YouTubers mais influentes da atualidade. O levantamento mediu a taxa de poder de influência do dono do canal sobre a audiência total do YouTube - que varia de 0 a 1000. Para chegar a um número,

Retomando Jenkins, dentre seus estudos com vários detalhes sobre exemplos de convergência entre audiências e grandes empresas midiáticas, quando trata da chamada "Guerras de Potter" (JENKINS, 2009, p.237), o autor discute a questão do letramento midiático. No caso, Jenkins exemplifica duas situações com relação aos livros de Harry Potter, de J.K. Rowling, em que, numa situação, professores, bibliotecários, editores de livros e grupos religiosos tentaram banir os livros da série das bibliotecas escolares e das livrarias. Num segundo exemplo, cita as tentativas dos proprietários de direitos autorais de impedir as apropriações dos fãs sobre os livros do pequeno bruxo. Em ambos os exemplos, o pesquisador deixa claro que “as guerras eram, no fundo, uma luta sobre os direitos que temos de ler, escrever a respeito de mitos culturais, ou seja, uma luta sobre letramento”. O entendimento do autor sobre letramento (ou literacia) considera não apenas o que se pode fazer com o material impresso, mas também com as produções midiáticas. “Assim como [...], não consideramos letrado alguém que sabe ler, mas não sabe escrever”, o autor entende da mesma forma que entende que não poderia se supor letrado para as mídias alguém que sabe consumir mas não sabe se expressar (JENKINS, 2009, p.237).

Com a recente publicação da pesquisa “Gerações Interativas Brasil – Crianças e Jovens diante das Telas” (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012) realizada em parceria com o Fórum Gerações Interativas, o Ibope e a EFUSP, pode-se confirmar as afirmações de Jenkins sobre uma participação ativa e a necessidade da promoção das literacias. A pesquisa analisou o comportamento da geração de nativos digitais brasileiros diante de quatro telas: TV, celular, internet e *videogames* com a intenção de entender seus usos. Tendo como amostragem 1.948 crianças e 2.271 jovens respondentes, alunos de escolas do ensino público e privado, das zonas urbana e rural de todas as regiões do Brasil, a pesquisa registrou que 75% dos adolescentes entre 10 e 18 anos afirmam navegar na internet, enquanto entre as crianças de 6 a 9 anos esse índice é de 47%, ou seja, praticamente metade das crianças e jovens estão conectados.

A pesquisa é uma grande referência pelos dados levantados e, sobremaneira por colocar e pautar a discussão a respeito de literacia. Apesar desse tema ter uma parte específica nesta pesquisa (seção 2.2.2), é válido ressaltar a conquista coletiva da participação da EFUSP nesta análise, ampliando o entendimento do termo para além do conceito ao de alfabetização,

a plataforma levou em consideração alguns quesitos, como engajamento do dono do canal, número de visualizações, número de inscritos, frequência de publicação, tipo de atividade entre outros itens. Entre os 3 primeiros colocados, 2 são brasileiros: 1. PewDiePie (52,2 mi seguidores): comediante Sueco teve taxa de 905 e lucra cerca de US\$ 8 mi. 2. Whindersson Nunes (15,9 mi seguidores): o piauiense, que faz vídeos com paródias de música, teve taxa de 876 e 3. Felipe Neto (8,1mi seguidores): brasileiro que criou um dos primeiros canais do YouTube no país, ficou com taxa de 874. Mais informações disponíveis em: <http://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/os-10-youtubers-mais-influentes-do-mundo/>

como “um processo permanente e contínuo de evolução” (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p.23). Apresentando nessa parte do trabalho de maneira resumida o entendimento dos autores, o conceito de literacia se trata do conjunto de competências relacionadas à “leitura, escrita e cálculo nas mais diferentes formas de representação”, ressaltando que no contemporâneo conectado “literacia também se refere à capacidade de interagir e comunicar-se por meio das TICs”.

Importante destaque para essa pesquisa pode ser dado às informações relativas aos usuários de JDs. Em 2011, estimavam-se 35 milhões de usuários de JDs, no Brasil, ou 75,1% da população ativa na internet (de 10 a 65 anos) ou, ainda, 46,6 milhões de pessoas. Nesse mesmo ano, o mercado dos *games* movimentou R\$ 2 bilhões, incluindo aí usuários de todos os tipos de JDs (consoles, celulares, redes sociais, jogos de computador *stand-alone* e jogos MMO – *Multi-user Dungeon, Object Oriented*). Segundo essa pesquisa, com a inclusão do Brasil, o país passou a ser o quarto maior mercado mundial de *games*, sendo superado apenas pelos EUA (145 milhões de jogadores), Rússia (38 milhões) e Alemanha (36 milhões)²⁶.

A pesquisa ainda demonstra que os brasileiros gastam 10,7 horas por semana jogando, tempo duas vezes maior do que o dedicado a assistir à TV (5,5 horas por semana). Ao comparar esse tempo ao consumo de rádio (4 horas) ou a ler revistas e jornais (1,8 horas), ainda é um período superior, ficando atrás apenas do tempo gasto para navegar na internet, de (11,3 horas por semana). Complementado as informações sobre os usuários, a pesquisa apontou que 83% da população masculina ativa na internet (19,2 milhões de homens) e 69% da população feminina ativa na rede (15,8 milhões de mulheres) compõem o perfil dos usuários de JDs no Brasil. Essa constatação mostra que o setor de entretenimento tem na indústria de *games* a que mais tem crescido no Brasil.

Passarelli e Junqueira (2012) destacam que os dados apresentados caracterizam novas formas de consumo e entretenimento de crianças e adolescentes – aqui incluiria incluem-se também adultos – da sociedade brasileira contemporânea, em que os JDs passam a ser vistos não apenas como equipamentos para diversão, mas também uma possibilidade de negócio por empresas e, ainda, possibilidades de estratégias de ensino para escolas e demais instituições ligadas à educação. Os autores ainda citam o “intenso desenvolvimento tecnológico, impulsionado, em sua maior parte, pelo aumento da velocidade de processamento e pelas

²⁶ Os dados utilizados na publicação foram realizados pela empresa Newzoo de estudo de mercado focado na indústria de jogos: NEW ZOO BRASIL. *The business of games. Brazilian National Games Survey* publicado em junho de 2011. Disponível em: <http://www.newzoo.com/press-releases/newzoo-launches-biggest-global-gaming-survey-ever/>.

evoluções das soluções gráficas e do *design*” dos *games* (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p.48), um resultado natural ao incremento de mercado, ampliando e alterando as relações de como, quem e com quem se joga.

A pesquisa de Passarelli e Junqueira (2012) é mais uma afirmação de que os JDs já ocupam uma posição central, não só no mercado do entretenimento e consumo das pessoas, como também demarca sua presença nas pesquisas comunicacionais. Os dados apresentados referentes à posse, ao uso, ao compartilhamento e aos costumes especificados por sexo, regiões do país, períodos da semana e do dia, além das preocupações recorrentes de pais e professores a respeito de uso considerados por eles “perigosos” dos JDs são muito bem detalhados, afirmando alguns dos apontamentos destacados nessa parte do texto.

Entre os resultados da pesquisa que se interligam diretamente com essa pesquisa, as questões relativas à conectividade são apontadas pelos autores, em relação aos JDs, a posse dessas PDs por 78,8% das crianças e 62,4% dos jovens entrevistados. Considerando todas as telas objeto do estudo (TV, computador, celular e JDs), a interação penetra e se espalha pela vida cotidiana de crianças e jovens mudando as rotinas de convívio familiar de estudo e de descanso:

Constituem-se, nos dias de hoje, em novos territórios digitais, nos quais os jovens tendem a preferir a interatividade mediada pelas telas, ao convívio pessoal e à materialidade física das experiências de ler, estudar e de se entreter socialmente no interior dos seus lares, ou na partilha cotidiana com amigos, parentes e professores. (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p.299)

A conectividade desse público, portanto, afirmam os autores, não está diretamente ligada à posse, pois o acesso fica garantido quer seja em uma *lan house*, escolas ou outros espaços públicos que oferecem conexão digital. Esse item leva a outro resultado importante, a respeito da convergência e multifuncionalidade das telas. Passarelli e Junqueira (2012, p.299) destacam que o computador e a internet são utilizados para várias funções, não apenas para consultas e acesso a determinados conteúdos, e o jogar está presente com bastante intensidade. O aparelho celular (*smartphones*) torna-se “a tela de convergência por excelência”.

Os JDs também são destacados pelos autores quanto à preferência dos entrevistados em relação às diferentes telas. Os meninos jogam mais que as meninas até a faixa etária dos 10 anos de idade, quando o consumo praticamente se iguala. Se os JDs são a preferência das crianças e jovens no seu dia a dia, em ambientes educacionais, os resultados apresentados indicam que o engajamento dos professores e de suas escolas ainda mantém o foco nos

computadores com acesso à internet indicando, portanto, que as outras telas ainda têm um grande percurso para se tornar presente na escola.

No Brasil, a melhoria na estrutura física, com a ampliação ao acesso à banda larga de internet, fez com que os JDs se popularizassem na modalidade *multiplayer* (ou multijogador, em que várias pessoas jogam simultaneamente), indicando as posses referidas na pesquisa de Passarelli e Junqueira (2012). Desde os anos 2000, consoles das séries como PlayStation (2 e 3)²⁷, Xbox (e Xbox 360)²⁸ e Wii²⁹ já ofereciam a possibilidade de conexão com a internet para o jogo compartilhado em rede. Enquanto a instalação e melhoria dessas estruturas viria a facilitar o acesso aos jogos *on-line*, na mesma época via-se a grande evolução gráfica dos jogos, tornando-se cada vez mais próximos da realidade. Essa proximidade, independentemente do gênero do jogo, invariavelmente nos leva às questões relativas à jogabilidade, como superar obstáculos, tarefas, desafios em busca de determinados objetivos e, além disso, aliado ao *design* gráfico, o jogador fica seduzido a elaborar estratégias para atingir suas metas, demonstrando um exemplo da relação direta entre os JDs e a necessidade de novas literacias na prática.

Como citado anteriormente, o lugar dos JDs nas pesquisas comunicacionais é atual, porém muito recente, assim torna-se necessária uma contextualização desses estudos, que aqui será feita de maneira parcial, uma vez que suas relações com os objetivos da tese estão sendo apresentadas e discutidas no decorrer do texto.

O contexto anteriormente apresentado das pesquisas comunicacionais nos anos de 1970 ocorreu paralelamente ao início do desenvolvimento dos primeiros JDs. Desde o primeiro jogo para computador criado num laboratório de pesquisas militares nos Estados Unidos, em 1958 (*Tennis for Two*), passando pela criação do jogo *Pong*, em 1973, por Nolan Bushnell, o fundador da Atari, até a revolução da indústria de entretenimento a partir da década de 1980 e percebida ainda hoje, diversas plataformas, gêneros, livros, programas de televisão, desenhos

²⁷ O PlayStation 2 (oficialmente abreviado como PS2) foi o segundo console produzido pela empresa Sony, após o PlayStation original. Foi lançado no dia 4 de março de 2000. Devido à imensa popularidade em todo o mundo, o console, assim como seus jogos, continuaram a ser fabricados mesmo após o lançamento do seu sucessor, o PlayStation 3. Lançado em 11 de novembro de 2006, o principal recurso que distingue o *PlayStation 3* de seus predecessores é o seu serviço unificado de jogo online, a *PlayStation Network*. A versão mais atual desse console é o PlayStation 4. Disponível em <http://www.sony.com.br/electronics/playstation>

²⁸ Xbox 360 é um console de jogos da sétima geração de consoles de videogames produzido pela *Microsoft* e lançado em 22 de novembro de 2005. As características principais do *Xbox 360* são o seu serviço Xbox Live que permite aos jogadores competir online, baixar jogos arcade, demos de jogos, trailers, shows de TV, música e filmes. A versão mais atual desse console é o *XBoxOne*. Disponível em: <http://www.xbox.com/pt-BR/xbox-360/why-xbox-360?xr=shellnav&xr=shellnav>

²⁹ O Wii é um console de videogame produzido pela Nintendo e lançado em 2006. É um videogame da sétima geração e o sexto console da Nintendo, sucessor do Nintendo GameCube, que foi lançado em 2001 no mercado americano e japonês. O console destaca-se pelo seu controle sem fios, o *WiiRemote*, dotado de um acelerômetro capaz de detectar movimentos em três dimensões. A versão mais atual desse console é o “Wii U”. Disponível em: <https://www.nintendo.com/wiiu/what-is-wiiu>

animados e demais tipos de jogos foram criados, estabelecendo de vez a necessidade de um campo acadêmico de estudos chamado de *Game Studies*.

Perani (2014) destaca o surgimento dessas pesquisas ainda nos anos 1980, com o artigo do pesquisador Espen Aarseth, de 2001, como o marco zero dos *Game Studies*³⁰. Também é destacado pela autora o início de pesquisas no campo das ciências da Comunicação em contraponto à hegemonia do campo da Educação e, por sua imaturidade, essa área ainda se caracteriza por ser multi e interdisciplinar, acolhendo estudos de disciplinas como Psicologia, Arte, Design, Ciências da Computação, entre outras. Para esta tese, corrobora-se contribuições de Régis (2014) sobre a importância dos estudos dos JDs para a Comunicação por sua característica de ser como uma espécie de “meio dos meios”, algo como um meio que consegue incorporar “diferentes formatos, códigos e linguagens presentes nas formas literárias, cinematográficas, radiofônicas, televisivas, fotográficas e demais suportes midiáticos”.

Além disso, sensibilizam os diversos sentidos humanos, e querendo descer os jogadores o uso de habilidades cognitivas distintas, como sensório-motoras, sociais, afetivas, lógicas e representacionais. Os videogames tornaram-se assim um potente meio de comunicação, interação e sociabilidade na cultura contemporânea (RÉGIS, 2014, p.278)

Entre os estudos e pesquisas sobre jogos digitais, seja qual for a área, sempre que vão tratar das definições do termo e do que se tratam os JDs, recorrem-se aos estudos clássicos (SUITS, 1978; AVEDON; SUTTON-SMITH, 1981; CRAWFORD, 1982; KELLEY, 1988; CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 20005; SALEN; ZIMMERMAN, 2004) como forma de estabelecer referência que já vem sendo utilizada por diversos autores em pesquisas atuais. Partindo-se da especificidade do termo adotado na tese, retomamos a justificativa do trabalho em que essa escolha foi explicitada.

Além da variedade de termos usados nas diversas pesquisas encontradas, tanto na língua inglesa, como na espanhola e em português, percebe-se que não há um consenso para o uso de um único termo. Nas próprias bases de dados pesquisadas, essa situação também acontece, com o aparecimento de termos, como “videojogos”, “*videogames*” (junto e separado – “vídeo games”), “jogos de computador”, “jogos eletrônicos” ou, ainda, *games* no inglês, inclusive adotado no recém-publicado “Dicionário da Comunicação” (CITELLI et al., 2014).

³⁰ Segundo a autora, esse campo iniciou-se com a publicação da revista eletrônica *Game Studies*, o primeiro congresso científico internacional da área e as primeiras disciplinas sobre jogos eletrônicos em cursos de graduação que surgiram nesse período. Mais informações disponíveis em: <http://www.gamestudies.org>

Independentemente da escolha do termo feita pelos pesquisadores, seu significado refere-se a jogos elaborados de maneira que, para serem jogados, possuam resumidamente 3 itens: 1) componentes físicos que possibilitem a entrada de comando como um teclado, controle, *joystick* ou câmera; 2) um centro de processamento para esse comando, como um console, CPU de um computador ou outro dispositivo, como um *smartphone* e; 3) uma interface interativa que possa transmitir em imagem aquilo que acontece no jogo como uma tela de vídeo ou uma projeção (FERNANDEZ, 2007, p.94). O pesquisador e estudioso das literacias (*literacy studies*, tradução nossa) da Universidade do Estado do Arizona nos Estados Unidos, James Paul Gee (2004), auxilia nesse entendimento dizendo que se trata de um jogo no qual existe interação entre humano e computador, recorrendo ao uso de tecnologia. De modo similar, os pesquisadores Maja Pivec e Paul Kearney (2007), em sua definição, referem-se a jogos eletrônicos como desenhados para serem jogados num computador, num console ou outro dispositivo tecnológico.

Como alguns termos limitam seu alcance à escolha (por exemplo, “jogos de computador” podem ter seu entendimento excluindo jogos em consoles, em TV interativa ou outras PDs como *smartphones*), corrobora-se com Fernandez (2007) que, apoiada nas definições da *Digital Games Research Association* (DiGRA)³¹, considera-se o termo “Jogos Digitais” como “jogos que utilizam como matéria-prima *bits* e *bytes*”³², definindo o termo sem limitá-lo a “uma única plataforma de interação ou de visualização. Essa mesma definição também distingue os jogos digitais dos jogos que utilizam tabuleiros e peças de plástico, madeira, metal ou couro para permitir a interação dos jogadores” (FERNANDEZ, 2007, p.95).

A partir desses esclarecimentos, pode-se, agora, retomar o debate acerca do que se tratam os JDs e para tal, será utilizado o quadro elaborado pelo professor da Universidade de Copenhagen, na Dinamarca, pesquisador em *Game Studies* e auto intitulado “ludologista”, Jesper Juul (2003) com as contribuições sobre a definição e elementos presentes no ato de julgar de acordo com diversos autores considerados estudiosos dos jogos. Conforme o levantamento feito pelo pesquisador, exposto no Quadro 1, a maioria dos autores tem posições similares a que Juul sintetizou em seis características principais que compõem um jogo:

³¹ Mais informações disponíveis em: <http://www.digra.org>

³² Ao tomar a origem da palavra “digital”, do latim *digitus* (palavra latina para dedo), percebe-se que seu uso remete à contagem, que era feita com os dedos. Na computação e eletrônica, essa contagem é utilizada para transformar os dados, a informação num formato numérico binário, ou simplesmente *Bit* (simplificação para dígito binário, “*Binary digit*” em inglês). Mais informações disponíveis em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/digital/>

1. Jogos são baseados em regras.
2. Seus resultados podem ser variáveis e quantificáveis.
3. Os valores atribuídos a esses resultados podem ser diferenciados (positivo ou negativo).
4. Os jogadores exercem esforço para influenciar o possível resultado.
5. Os resultados criam uma conexão emocional com o jogador (alegria – tristeza).
6. Pode ser jogado com ou sem consequências na vida real.

Tais características foram uma maneira esquematizada para que o autor pudesse expressar seu próprio entendimento do jogo, buscando avançar nas análises clássicas dos jogos:

Um jogo é um sistema baseado em regras que resultam em algo variável e quantificável, em que os diferentes resultados possuem diferentes valores, onde o jogador coloca esforço para obter estes resultados, sente-se emocionalmente ligado a este resultado, sendo o lugar onde as consequências da atividade são negociáveis. (JULL, 2005, p.36, tradução nossa)³³

³³ *A game is a rule-based system with a variable and quantifiable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player exerts effort in order to influence the outcome, the player feels emotionally attached to the outcome, and the consequences of the activity are negotiable. (JULL, 2005, p.36)*

Quadro 1 - Definições de Jogo de Juul (2003)

Fonte	Definição
Johan Huizinga, 1950, p.13.	[...] uma atividade livre permanecendo completamente conscientemente fora da vida "ordinária" como sendo "não séria", mas ao mesmo tempo absorvendo o jogador intensamente e totalmente. É uma atividade relacionada com nenhum interesse material, e nenhum lucro pode ser obtido por ele. Procede dentro de seus próprios limites de tempo e espaço de acordo com regras fixas e de maneira ordenada. Promove a formação de grupos sociais que tendem a cercar-se de segredo e a sublinhar a sua diferenciação do mundo comum por disfarce ou por outros meios. ³⁴
Roger Caillois, 1961, p.10-11.	[...] uma atividade que é essencialmente: Livre (voluntária), separada (no tempo e no espaço), incerta, improdutiva, governada por regras, e permite o faz de conta. ³⁵
Bernard Suits, 1978, p. 34.	Para jogar um jogo, é necessário estar engajado em uma atividade dirigida para extrair um estado específico de coisas, usando apenas aquilo que é permitido pelas regras, em que o regulamento vigente proíbe o mais eficiente em favor do menos eficiente, e, se tais regras forem aceitas, significa que elas tornam possível tal atividade. ³⁶
Avedon & Sutton, Smith 1981, p.7.	Em seu nível mais elementar, podemos definir o jogo como um exercício de sistemas de controle voluntário em que existe uma oposição entre forças, confinadas por um procedimento e regras para produzir um resultado desequilibrado. ³⁷
Chris Crawford, 1981, chapter 2.	Percebo quatro fatores comuns: a representação ["um sistema formal fechado que subjetivamente representa um subconjunto da realidade"], a interação, o conflito e a segurança ["os resultados de um jogo são sempre menos duros do que as situações que o jogo modela"]. ³⁸
David Kelley, 1988, p.50.	Um jogo é uma forma de recreação constituída por um conjunto de regras que especificam um objeto a ser alcançado e os meios permitidos para alcançá-lo. ³⁹
Katie Salen & Eric Zimmerman, 2003, p.96.	Um jogo é um sistema em que os jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras, que chega a resultar em um resultado quantificável. ⁴⁰

Fonte: Juul (2003, p.2-3, tradução nossa)

³⁴ [...] a free activity standing quite consciously outside "ordinary" life as being "not serious", but at the same time absorbing the player intensely and utterly. It is an activity connected with no material interest, and no profit can be gained by it. It proceeds within its own proper boundaries of time and space according to fixed rules and in an orderly manner. It promotes the formation of social groupings which tend to surround themselves with secrecy and to stress their difference from the common world by disguise or other means. (JULL, 2003, p.2-3)

³⁵ [...] an activity which is essentially: Free (voluntary), separate [in time and space], uncertain, unproductive, governed by rules, make-believe. (Id.)

³⁶ To play a game is to engage in activity directed towards bringing about a specific state of affairs, using only means permitted by rules, where the rules prohibit more efficient in favor of less efficient means, and where such rules are accepted just because they make possible such activity. (Id.)

³⁷ At its most elementary level then we can define game as an exercise of voluntary control systems in which there is an opposition between forces, confined by a procedure and rules in order to produce a disequilibrium outcome. (Id.)

³⁸ I perceive four common factors: representation ["a closed formal system that subjectively represents a subset of reality"], interaction, conflict, and safety ["the results of a game are always less harsh than the situations the game models"]. (Id.)

³⁹ A game is a form of recreation constituted by a set of rules that specify an object to be attained and the permissible means of attaining it. (Id.)

⁴⁰ A game is a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome. (Id.)

Outra contribuição para o entendimento dos JDs partiu do desenvolvedor de jogos, pesquisador e professor Gonzalo Frasca do programa de *Videogame* da Universidade ORT no Uruguai. Em sua tese de doutorado, fez um levantamento semelhante ao de Jesper Juul, comentando a respeito das definições de alguns teóricos. Ao discutir as definições de jogos de Huizinga (2005), Frasca evidencia o interesse do historiador pelo ato de jogar e sua relação com o contexto cultural, demonstrando que as atividades lúdicas existem desde a antiguidade. Aponta como maior questão diversa às suas ideias o fato de Huizinga entender o jogo como algo separado da “vida comum”, algo que percebe também em relação a Caillois (que o chama de “segunda realidade”), Salen & Eric Zimmerman (jogos como algo “artificial”) e do próprio Juul “que, mais cautelosamente, argumenta que os jogos podem ‘opcionalmente’ ter consequências na vida real” (FRASCA, 2007, p. 43). Para Frasca, o jogo é parte da vida e argumenta sua posição usando o exemplo de crianças que passam grande parte do dia do dia de suas vidas.

Ao discutir as definições de Caillois (1990) com seus cinco atributos⁴¹ atém-se ao item relativo às regras, discutindo-as de maneira “descritiva e não prescritiva”, corroborando com Caillois e lembrando que “nem todas as formas de jogo seguem regras” (FRASCA, 2007, p. 46). Ainda sobre as regras, compara alguns desses atributos às definições de Salen e Zimmerman (2004) para quem as regras delimitam os jogadores, as ações e as características dos jogos como sistemas interativos. Tais regras envolvem conflitos que os jogadores enfrentam por meio de desafios para obterem seus resultados que serão quantificáveis, por meio do próprio resultado ou por um julgamento (ganhar ou perder).

Ainda analisando as definições de suas referências, Frasca (2007) segue, agora, para a definição de Juul (2005), citada anteriormente, entendendo-a muito similar à de Salen e Zimmerman (2004) com algumas ressalvas quanto o voluntarismo do jogador. Como exemplo, o autor salienta a contribuição de Juul (2005), para quem as consequências de um jogo na vida real dependem da concordância do jogador. Assim, Frasca (2007) amplia alguns dos apontamentos de suas referências e também sugere, entre os itens que definem o jogo, que estes são sociais, mesmo aqueles que se jogam sozinhos sempre serão “enquadrados através de conceitos sociais”; são atividades lúdicas e se expressam em algum tipo de materialidade,

⁴¹ Os atributos dos jogos de Caillois discutidos por Frasca são: 1. Livre: jogar não é obrigatório; se fosse, perderia sua principal qualidade de ser atraente e alegre/divertido; 2. Separado: tem limitações de espaço e tempo; 3. Incerto: não é possível prever seu percurso nem seu resultado; 4. Improdutivo: não gera bens, mercadorias, apesar de às vezes poder transferi-los; 5. Gerenciado por regras: suas convenções suspendem leis ordinárias, e estabelecem novas regras durante o jogo; 6. Fictício: apesar do “faz-de-conta”, é acompanhado por uma consciência de realidade paralela, oposta à vida real.

transformando-os, também, em objetos; são atividades com regras, uma forma de sistemas controlados que estabelecem vitórias e derrotas, mas também é necessário “analisar se o desempenho do jogador está sendo quantificado – e então atribuído um status social” de maneira coletiva ou individual; “os jogadores acreditam participar ativamente nos jogos” mesmo em situações em que não têm como interferir como em jogos de azar e, por fim, considerando como aspecto central de sua definição de jogo, o pesquisador diz que as consequências do jogo nunca são opcionais:

No entanto, sua probabilidade pode ser mantida sob controle – ou pelo menos é o que os jogadores estimam. O risco está sempre presente, mas o jogador vai considerar a atividade como um jogo, desde que ela esteja disposto a tolerar as consequências da atividade que ela sente que provavelmente acontecerão. (FRASCA, 2007, p. 74, tradução nossa)

Assim, Gonzalo Frasca constrói sua definição de jogo:

Um jogo é para alguém uma atividade envolvente em que os jogadores **acreditam** ter participação ativa e em que eles concordam com um sistema de regras que atribui status social ao seu desempenho quantificado. A atividade restringe o futuro imediato dos jogadores a um conjunto de cenários **prováveis, todos eles** estão dispostos a tolerar. (FRASCA, 2007, p. 70, tradução nossa, grifo do autor)⁴²

Cabe ressaltar que as definições apresentadas até aqui trazem novos pontos de vista, porém sustentam-se em características dos estudos clássicos citados e essa escolha se dá pela característica cultural e de objeto entretenimento que o jogo desempenha. Como já apontado, os JDs como uma manifestação semirreal com regras reais e mundos fictícios trazem uma característica própria operacionalizada pelos sistemas eletrônicos que condicionam o jogo a regras muito mais complexas, predeterminadas e conduzidas pelos sistemas digitais em que o jogador não precisa se preocupar em garantir a execução delas e, muitas vezes, nem sabe dessas regras (JULL, 2003, p.13). Nesse momento pode-se extrair que uma característica que aflora desses conceitos é a valorização do ato de jogar, “o jogo pelo jogo”, a atração pelos JDs proporcionada, entre outros fatores, pela ludicidade.

⁴² *A game is to somebody an engaging activity in which players believe to have active participation and where they agree on a system of rules that assigns social status to their quantified performance. The activity constrains players' immediate future to a set of probable scenarios, all of which they are willing to tolerate.* (FRASCA, 2007, p. 70)

Assim, valorizando as questões lúdicas dos JDs, uma das vertentes dos *Game Studies* que busca entender as mecânicas do jogo, como se estruturam, suas regras, condições de jogabilidade e interação jogadores é a chamada ludologia:

As pesquisas que seguem a linha ludológica costumam ter como objeto de estudo os elementos constituintes dos *games*, como suas regras gerais de funcionamento (tanto das ações quanto do ambiente), *design* de fases (construção de ambientes desafios e metas), *gameplay*, o código de programação, as opções de interatividade disponíveis (*menus*, mapas, personagens não jogáveis – NPC⁴³, comandos de *joystick* / teclado / mouse), a construção e operação de avatares, questões cognitivas (por exemplo, habilidades lógicas envolvidas), entre outras. (RÉGIS, 2014, p. 281)

Os estudos ludológicos surgiram como forma de oferecer uma nova abordagem aos estudos dos jogos feitos por outra vertente que considera as criações ficcionais, histórias, elementos dramáticos e formas clássicas de narrar como a oralidade e a escrita. Esse campo de estudos foi denominado de narratologia. Por ter suas origens no debate sobre retórica desde a filosofia grega e consolidada nas escolas estruturalistas e formalistas, seu foco analítico busca extrair dos jogos elementos que não são exclusivos desta modalidade, uma vez que essas formas de expressão também estão presentes em outras formas de expressão cultural como na música, literatura, cinema e telenovela.

Uma das principais pesquisadoras dessa linha de pesquisa é Jannet Murray, professora na Escola de Literatura, Mídia e Comunicação do Instituto de Tecnologia de Georgia (*Georgia Tech*) nos Estados Unidos. Para a autora, as tecnologias digitais permitiram um novo e rico formato de se contar histórias e a união das características do cinema e suas estruturas audiovisuais com a organização do hipertexto possibilitada pelos JDs fazem com que o interador (leitor-jogador) experimente níveis de imersão nas histórias nunca antes imaginados. A autora usa o termo ciberdrama como maneira de denominar essa nova forma de contar histórias, enfatizando a dramatização na ficção computacional.

As formas narrativas sequenciais e lineares dão lugar ao que Murray (2003, p.9) chama de “histórias multiformes” como possibilidades de “ajudar-nos a perceber causas complexas de acontecimentos complexos, assim como a imaginar diferentes desfechos para uma mesma situação”. A amarração dessa história pela capacidade articuladora do narrador no

⁴³ Um personagem não jogável/manipulável (em inglês: *non-player character* ou **NPC**) é um personagem de qualquer jogo eletrônico que não pode ser controlado por um jogador, mas se envolve de alguma forma no enredo de um jogo. Ele exerce um papel específico cuja finalidade é a simples interatividade com o jogador. Mais informações disponíveis em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Personagem_não_jogável

ciberdrama, traduz-se nos JDs pela possibilidade de o jogador assumir um papel dentro do universo do jogo, mudando sua história em tempo real, de acordo com suas escolhas e caminhos que decide percorrer.

Entendendo os jogos digitais como suporte para suas histórias tramas

Com frequência, as pesquisas que seguem a linha narratológica focam nas possibilidades interativas dos *games*, discutindo os enredos, a sequência de eventos, cenários apresentados na história dos personagens, entre outros elementos narrativos. Buscam investigar também como seus elementos constitutivos (*gameplay*, avatares, *design* de fases e outros) são utilizados para contar histórias e/ou proporcionar o aprendizado de conteúdos diversos, reforçando assim a possível vocação Educacional dos Jogos Eletrônicos. (RÉGIS, 2014, p. 279)

Essas duas linhas de pesquisa, representada por autores ludologistas (AARSETH, 2004; JULL, 2005; FRASCA, 2007) e narratologistas (MURRAY, 2003), geraram diversos debates principalmente sobre seus enfoques de estudo, em busca de uma hegemonia. Entendendo que ambas as vertentes trazem contribuições singulares aos *Game Studies*, seja pelo enfoque na mecânica do jogo e na interação com jogadores (ludológica), seja nos aspectos referentes às histórias e seus roteiros (narratológica), procurou-se demonstrar que esse campo se encontra em amplo crescimento e muito mais rico ao debate, é entender todo esse movimento como faz Perani (2008), deixando as contradição de lado, buscando compreender suas diferenças e ampliando as possibilidades de valorização dos JDs em todas as suas vertentes.

O percurso até aqui procurou traçar um elo entre as principais teorias comunicacionais destacando algumas bases sociotécnicas, mas, também, refletindo que, se faz necessário levar o debate às interfaces sociais da comunicação. O que será proposto adiante tem como foco debate sobre as relações entre Comunicação e Educação.

2.2 Da relação Comunicação - Educação à emergência da *Media and Information Literacy* (Literacias de Mídia e Informação - MIL)

2.2.1 Comunicação, educação e os estudos das mediações

Assim como vêm sendo desenvolvidos os estudos desta tese, nesse momento será apresentada uma compilação e diversos estudos que tratam da relação entre Comunicação e Educação, em busca de contextualizar suas convergências e a emergência de um campo de estudo na interface entre as duas áreas, bem como a importância dos estudos das mediações

apresentando uma nova vertente com um olhar latino-americano sobre o tema. Para isso, serão adotados diversos trabalhos que já trataram da temática e muito colaboraram com essa pesquisa (MARTÍN-BARBERO, 2000; LOPES, 2004; FANTIN, 2005; KENSKI, 2008; BÉVORT; BELLONI, 2009; PASSARELLI; AZEVEDO, 2010; SOARES, 2011, 2014a, 2014b; PRÓSPERO, 2013; CITELLI, 2014; FRANCO; TEMER, 2014; NAGAMINE, 2014; OROZCO, 2014; PASSARELLI, 2014a; SOARES; VIANNA; XAVIER, 2016).

Para além da criação de termos e conceitos para traduzir as relações emergentes entre as duas áreas de conhecimento como, por exemplo: *media education*, *media literacy*, *educación en médios*, *educación para la comunicación*, comunicação/educação, pedagogia da comunicação, mídia e escola, educomídia, dentre outros, Citelli (2014) e Próspero (2013) demonstram já existir a preocupação, no contexto norte-americano dos anos 1930, com o forte crescimento dos sistemas comunicacionais, aumento das audiências e da indústria cultural, por meio da televisão, com um novo veículo que possibilita o acesso às imagens para uma larga faixa etária cujos conteúdos eram de livre acesso. A necessidade de proteger os jovens em relação a questões de ordem ética e moral passou a ser uma preocupação dos sistemas educadores formais norte-americanos, uma vez que estes entendiam que as crianças e jovens eram incapazes de separar o “certo” e o “errado” a partir dos conteúdos transmitidos pelos noticiários, programas de humor e ficção televisiva.

Além de procurar evitar desvios de condutas e manter a vigilância sobre o preconizado *American way of life* (modo de vida americano), a maneira encontrada pelo sistema educativo, então, foi incorporar o jornal, rádio, cinema e televisão a projetos de sala de aula, inscritos nesse âmbito cultural dos valores e direcionamentos políticos norte-americanos. Além desse movimento, são reconhecidos, na Inglaterra, projetos de educação a distância com programas de alfabetização e aperfeiçoamento no trabalho ademais de informações variadas promovidas pela BBC⁴⁴.

Apesar desses exemplos iniciais demonstrarem um caminho de práticas educativas na comunicação, Soares (2014) lembra que não existe um manual único de promoção da educação midiática e apresenta três protocolos básicos como um “conjunto de conceitos e normas que garantem a identidade das ações, sua coerência e aceitação pública”. O primeiro deles, exemplificado no início desta seção, é o protocolo moral, com a preocupação de desenvolver atividades contra os perigos que a produção midiática representa, por meio de

⁴⁴ British Broadcasting Corporation é uma instituição pública de radiodifusão fundada em 1922 na Inglaterra. Mais informações disponíveis em: <http://www.bbc.com/portuguese>

propostas que eliminem as tradições de mercado de publicidade para crianças e classificações indicativas:

a permanência dessa corrente apoia-se no entendimento de que a liberdade de expressão não pode sob qualquer hipótese suprimir o direito da Infância e da Juventude em contar com uma produção midiática de qualidade elaborada a partir do conceito de responsabilidade social. (SOARES, 2014, p.17)

O segundo protocolo é o cultural, que pressupõe a comunicação e meios de informação como parte da cultura contemporânea, que merecem ser conhecidos e estudados. Um exemplo dessa vertente é a proposta da UNESCO, a partir da perspectiva da *media education*, dando impulso à criação e implantação desse currículo no ensino formal. Da mesma forma, com foco nos educandos e sua relação com a mídia, na Espanha, as iniciativas chamaram-se *Educación para los medios*, em Portugal, Educação para as mídias e a Mídia-educação no Brasil.

O terceiro protocolo sugerido por Soares (2014) é o mediático, que parte da vertente dos movimentos sociais pelo direito à comunicação como garantia a todos os sujeitos sociais. Tendo o foco no processo comunicativo, esse protocolo ganha reconhecimento a partir da teoria das mediações culturais de Martín-Barbero e seu entendimento de que estamos inseridos em ecossistemas comunicativos e estes nos envolvem (tema que, mais adiante, ainda será retomado).

Com uma proposta similar, Citelli (2014) sugere, em vez de protocolos, “linhas de força voltadas aos estudos da interface comunicação educação”. A primeira linha seria a da Educação que, como o protocolo moral, busca agir fortalecendo valores, padrões e juízos como elementos essenciais para diminuir os apelos ao consumismo, erotização e “procedimentos socialmente desagregadores”. Entendendo a mídia como uma subcultura negativa, a segunda linha seria a chamada frankfurtiana, para a qual os meios de comunicação representam grupos de poder dominantes, legitimando-os por meio de suas produções. Nessa linha, cabe à escola uma “concepção emancipadora dos fazeres educativos” como forma de marcar o seu lugar contra esse discurso. Por fim, uma terceira linha seria a mediadora, “com força para reorganizar, ressignificar, ampliar ou reduzir os sentidos postos em circulação pelos discursos midiáticos, ajudando a limitar a possível onipotência dos dispositivos comunicacionais” (CITELLI, 2014, p.70-71).

Independentemente da vertente adotada, Kenski (2008, p.649) reflete, a partir das interconexões e convergências da relação educação – comunicação, que as publicações nessas

vêm crescendo sistematicamente a partir da segunda metade da década de 1990, caracterizadas por temáticas que transcendem o espaço da escola ao mesmo tempo que “legitima-se a existente estrutura educacional formal como o espaço privilegiado a ser pesquisado nas interlocuções entre as duas áreas”. Assim como Citelli (2014), a autora entende que os suportes comunicacionais estão em constante atualização e exigem, por sua veloz transformação de formatos e acessos, “novos modos de atuação para o ensino e produção de conhecimentos”, assim como pressionam o sistema de ensino a trazer essas novas práticas até então não localizadas no discurso pedagógico vigente. Ao mesmo tempo, Kenski reconhece a contradição existente nesse paradigma, no âmbito das instituições educativas.

[...] O sistema educacional está em crise e em transição para uma versão particular que não se baseia em modelos predefinidos. O formato educacional emergente é um processo ainda em aberto e desafiador. [...] As instituições educativas sentem dificuldade para incorporar as inovações e avanços nos conhecimentos que ela mesma produz, divulga e oferece à sociedade, contribuindo significativamente para a sua transformação. (KENSKI, 2008, p.662)

Seja nas instituições educativas, seja em outros ambientes educacionais (os chamados não formais), no Brasil, esse movimento em torno das pesquisas sobre a temática da Comunicação e Educação perpassa as ações educativas, agora, mediadas pelas PDs que invadem esse mesmo ambiente educacional. Para a autora, “se a apropriação didático-pedagógica desses procedimentos em redes parece complexa e distante da realidade vigente nos espaços educacionais formais, ela cada vez mais se consolida como prática nas atividades e ações de pesquisa” (KENSKI, 2008, p.654) com reflexos concretos em propostas relevantes e contribuições por meio de grupos de pesquisa, linhas de estudo, discussões e teorias de maneira geral. Entre esses, cabe citar dois conceitos que vêm se complementando em suas finalidades, cujos princípios vêm sofrendo revisões em busca de se adaptar às principais tendências de suas épocas.

O primeiro deles corresponde aos inícios das discussões sobre a “educação para as mídias” ou simplesmente “mídia-educação”. Bévort; Belloni (2009) citam que o termo

mídia-educação aparece em organismos internacionais, particularmente na UNESCO, nos anos de 1960 e, num primeiro momento, refere-se de modo um tanto confuso à capacidade destes novos meios de comunicação de alfabetizarem em grande escala populações privadas de estruturas de ensino e de equipes de pessoal qualificado. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p.1085)

As autoras reiteram os apontamentos anteriores de que, tanto na Europa como nos Estados Unidos e Canadá, o interesse pelo tema da mídia-educação surge a partir de preocupações sobre a “crescente importância das mídias na vida cotidiana” das pessoas, referindo-se às informações propagadas pelos meios. Os movimentos promovidos pela UNESCO continuam como forma de atender uma demanda universal sobre as influências que as mídias poderiam ter sobre as pessoas e suas consequências educacionais, hoje ampliadas pelas diversas PDs. A busca em promover uma formação para a leitura crítica das mídias encontra nos manifestos, declarações e encontros promovidos pela entidade um amadurecimento nas discussões sobre o conceito em formação, de modo a reconhecer valor das mídias na vida das pessoas, porém sem condenar nem aprovar seu poder.

A característica global sugerida pela UNESCO acaba por refletir o ambiente onde as discussões foram realizadas, o continente europeu, que de maneira nenhuma minimiza as contribuições para o debate. Bévort e Belloni (2009) mencionam, como exemplo, “um significativo avanço político no âmbito da União Europeia”, citando projetos e demais movimentos, buscando reunir pessoas e grupos para promoção da mídia-educação, tanto que o Parlamento Europeu adota essas recomendações como forma de enfrentar os desafios das novas PDs, inclusive, recomendando sua aplicação em todos os seus Estados-membros. As propostas foram norteadas por definições de mídia-educação que se referem, à inclusão digital como apropriação das formas de operar as PDs e, numa segunda opção, como objeto de estudo, uma ampliação da “leitura crítica” das mensagens, como “ferramenta pedagógica” em situações de aprendizagem integradas aos processos educacionais (BÉVORT; BELLONI, 2009, p.1098-1099).

Ampliando essa abordagem, Fantin (2005) traz algumas contribuições sobre maneiras e estratégias de operacionalizar a mídia-educação tanto nas pesquisas acadêmicas como em práticas pedagógicas elencando três contextos principais para tal:

Contexto metodológico ou tecnológico: a ME é pensada no sentido de fazer *educação com as mídias*, e se configura a partir de uma visão instrumentalista das mídias no âmbito da metodologia didática. A ME nesta perspectiva é considerada um recurso para a educação reinventar a didática ensinando com outros meios, visando superar o esquema tradicional e substituir o suporte do livro texto através do uso do cinema, de programas televisivos etc. Neste contexto, as mídias funcionam como recurso numa pedagogia instrumental que considera o ensino-aprendizagem através de uma perspectiva construtivista que permite produzir consciência colaborativa no trabalho coletivo, tendo como pano de fundo, um enfoque psicossocial que reflete sobre a relação entre as mídias e os fenômenos sociais.

Contexto crítico: a ME atua no sentido de fazer *educação sobre as mídias* ou educação para as mídias, envolvendo diversas instâncias educativas. Fazer ME nesta perspectiva significa a capacidade de transmitir mensagens a um público influenciando-o no seu modo de agir e pensar. As mídias funcionam como suporte e objeto de estudo em que saber compreender, interpretar e avaliar os conteúdos das diversas mídias são ingredientes essenciais da ME. Tal perspectiva insere-se numa pedagogia moral e numa concepção “inoculatória”, que através da leitura crítica ideológica das ciências sociais pretende defender os usuários, cultivar o gosto e conscientizar os sujeitos.

Contexto profissional ou produtivo: a ME é entendida no sentido de fazer *educação através dos meios* ou dentro das mídias envolvendo também a área de formação profissional. Fazer ME nesta perspectiva significa utilizar as mídias como linguagem, como forma de expressão e produção, pois assim como não se aprende a ler sem aprender a escrever, não se faz ME só com leitura crítica e uso instrumental das mídias, sendo necessário aprender a “escrever” com as linguagens das mídias. Tal perspectiva insere-se numa pedagogia funcional com concepção alfabética e expressiva, objetivando a interação dos sujeitos com as mídias e promovendo o conhecimento criativo de suas”. (FANTIN, 2005, p.11 - grifos do autor)

Parece evidente a presença didática no uso das mídias a partir dos contextos apresentados por Fantin, que reitera o contexto europeu, mas saliente que, a partir dessas experiências bem-sucedidas, a transferência para outros contextos pode ser saudável com as devidas adequações e respeito às características locais. Ainda verificando os contextos de aplicabilidade da mídia-educação percebe-se a ideia operacional, em que a necessidade de uma alfabetização para os meios se fará necessária para que se possa instrumentalizar os usuários (*educação com as mídias*), de maneira que entendam esse movimento (*educação sobre as mídias*) e possam ressignificar suas ações sendo aptos a se expressarem (*educação através dos meios*) nesse novo contexto. Assim, a autora destaca “espaços de luta” em que a aplicação da mídia-educação se faz necessária, como em entidades governamentais (secretarias e ministérios) no âmbito da promoção das “mídias entre os saberes essenciais no currículo”, na valorização da unidade escolar prevendo “uma reorganização curricular introduzindo a ME” ou mesmo no entendimento “transversal das mídias com núcleo temáticos” que possam ser desenvolvidos em outros ambientes educacionais.

Seguindo com a segunda tendência, autointitulada como uma nova área que trabalha na interface comunicação e educação, inter e transdisciplinar reconhecendo que o novo ecossistema comunicativo (MARTÍN-BARBERO, 2000) envolve a todos inclusive trazendo novos padrões de sociabilidade, discutir-se-á a “educomunicação”.

Assim como na Europa, os movimentos de educação para comunicação no Brasil e América Latina, tiveram seus primeiros registros a partir dos anos de 1960, por meio de projetos e ideias que sustentaram suas ações. Soares (2014a, 2014b) relata que o projeto *Plan de Niños*

(PLAN-DENI) prezava pela preparação de professora para trabalhar com cinema na escola na cidade de Quito (Equador) como o primeiro projeto consistente voltado para analisar produções cinematográficas com crianças promovendo a compreensão do audiovisual. Posteriormente assumido pela Organização Católica Internacional de Cinema (OCIC), o PLAN-DENI continuou espalhando e multiplicando suas ações por quase toda América Latina, inclusive no Brasil, estabelecendo-se no Rio de Janeiro com o nome de CINEDUC.

Na década seguinte, nos anos de 1970, o movimento intelectual latino-americano demonstra uma reação à influência dos meios de comunicação, principalmente TV, sobre crianças e jovens. Apesar de similar ao que ocorreu na Europa e América do Norte, Soares (2014a, 2014b) enfatiza que esse movimento deixou de ter uma postura defensiva para adotar um caráter mais participativo, isto é, “uma proposta de revisão na prática social, das teorias de desenvolvimento” com a contribuição de diversos intelectuais de toda a América Latina:

Os intelectuais preocupavam-se com o estudo das estruturas econômicas e políticas que davam suporte a toda forma de comunicação (crítica às empresas e aos governos que ofereciam retaguarda aos veículos de informação). Estavam atentos e denunciavam uma evidente dependência cultural que o hemisfério Sul mantinha com relação ao hemisfério Norte, em termos de produção e distribuição de bens culturais e comunicacionais. A teoria que sustentava tais manifestações tinha como base a corrente marxista da imposição da ideologia das classes dominantes (detentora dos meios de informação) sobre as classes dominadas (consumidora dos meios) [...] A teoria dos efeitos era uma das vertentes, na educação, da teoria da aprendizagem social, de cunho comportamentalista (as crianças e jovens aprendiam com a mídia, que necessitava ser vigiada). Nos programas levados às salas de aula, o objeto de estudo eram as mensagens dos meios e seus impactos (os estereótipos que carregavam) e não exatamente os processos de produção ou a estrutura de poder por trás deles, como ocorria na corrente que defendia a perspectiva ideológica. (SOARES, 2014a, p.18-19)

O autor destaca que essas diferenças entre as correntes até então estudadas desconsideravam a capacidade de reação da população como um público consumidor. Assim, parecia haver uma dissonância entre a possibilidade de diálogo do mundo comunicacional, entendido apenas como entretenimento, lazer e sem compromisso, com o mundo da educação, um espaço sério e de formação. Essa diferença levou, segundo Soares à “resistência dos sistemas educativos aos próprios programas de Educação Midiática”. Com esse contexto, a UNESCO, como já citado, inicia sua intervenção, incentivando a formação para o “desenvolvimento cultural dos povos” (SOARES, 2014a, p.20).

Considerando os anos de 1990 um período de grande influência dos estudos culturais, Soares (2014a) reforça a grande contribuição de Martín-Barbero ao trazer uma nova perspectiva para a análise desses estudos superando a bipolaridade entre emissor X receptor (a partir de uma corrente funcionalista) passando a entender o consumidor das mídias como alguém que também constrói sentidos. Com base em uma entrevista cedida pelo próprio Barbero, é possível esclarecer um pouco melhor o entendimento de mediações proposto:

O que eu comecei a chamar de mediações eram aqueles espaços, aquelas formas de comunicação que estavam entre a pessoa que ouvia rádio e o que era dito no rádio. Não havia exclusivamente um indivíduo ilhado sobre o qual se incidia o impacto dos meios, o que era a visão norte-americana. [...] Mediação significa que entre estímulo e resposta há um espesso espaço de crenças, costumes, sonhos, medos, tudo o que configura cultura cotidiana. [...] Então, tentar medir a importância dos meios em si mesmos, sem levar em conta toda essa bagagem de mundo, da vida da gente, é estar falsificando a vida para que caiba no modelo dos estudos dos meios (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.152)

Esse tipo de abordagem muda a perspectiva dos estudos de recepção e permite uma “importante mudança na pedagogia da educação para os meios” (SOARES, 1999), com a possibilidade de “contextualizar e recontextualizar as mensagens midiáticas, tornando-as significativas para as práticas sociais, dentro e fora da escola, na medida em que orienta a percepção dos valores éticos, morais, ideológicos e culturais” (NAGAMINE, 2014, p.329). Um exemplo de ação com significado foi o projeto “Educom.rádio”, da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, elaborado pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da USP. O projeto foi solicitado como uma maneira de combater a violência nas escolas. Por meio do planejamento e uso colaborativo dos recursos da informação (rádio, num primeiro momento, e depois o vídeo e a linguagem digital), a proposta articulou professores, estudantes e membros da comunidade para a produção midiática, firmando-se como política pública integrada ao currículo.

Assim, o conceito da Educomunicação, conforme afirma Soares (2014a, 2014b), sustenta uma “autonomia epistemológica de sua ação” tendo seu embasamento na interface entre educação e comunicação. Por entenderem como um campo em construção, seu conceito ainda não apresenta uma estrutura definitiva sendo adotado pelos pesquisadores do tema uma descrição aproximada, entendido como

o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a: (1) promover e a fortalecer

“ecossistemas comunicativos” [...] abertos e participativos, garantidos por uma gestão democrática dos processos de comunicação nos diferentes ambientes de relacionamento humano [...]; (2) ampliar o potencial comunicativo e as condições de expressividade dos indivíduos e grupos humanos [...] e (3) favorecer referenciais e metodologias que permitam às comunidades humanas relacionarem-se, enquanto sujeitos sociais, com o sistema midiático. (SOARES, 1999, 2011, 2014b)

Como exemplificado com os contextos operativos na perspectiva da mídia-educação, Soares (2011) considera “áreas de intervenção social” como as ações em que as pessoas, “sujeitos sociais” refletem sobre suas relações no âmbito da educação e elenca cinco possibilidades que, mesmo sem essa estrutura definitiva, colaboram para avanços na leitura crítica dos meios no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem, a saber: 1) Educação para a comunicação: interessa-se pela recepção crítica apoiada na teoria das mediações, na compreensão do lugar dos meios na sociedade e seu impacto; 2) Expressão comunicativa; com enfoque para a Arte-Educação e formas de expressão artística; 3) Mediação tecnológica na educação: atem-se à presença das PDs na sociedade, procedimentos e reflexões sobre seus múltiplos usos na educação; 4) Pedagogia da comunicação: tem interesse, especificamente na educação formal e na participação dos envolvidos no processo educativo, principalmente professores e alunos; 5) Gestão comunicativa: buscando criar ecossistemas comunicacionais no ambiente educativo, trata da operacionalização de planejamentos e execução de ações para tal; 6) Reflexão epistemológica: como o nome já sugere, voltada ao ambiente acadêmico, por meio de estudos sobre as relações entre comunicação e educação em busca de produções e novos conhecimentos.

Com essa contextualização, parece evidente que a inter-relação entre comunicação e educação ainda se constitui num campo aberto em que conceitos como os citados de mídia-educação, a partir de uma tradição europeia, ou mesmo, educomunicação, com afinidades latino-americanas, apresentam afinidades e diferenças mas buscam um objeto comum, que é o direito à expressão e à comunicação, seja produzindo novos conhecimentos a partir das relações com a mídia, seja transformando essas relações em “ecossistemas comunicativos” abertos, dialógicos e participativos. Entendendo a importância das Teorias das Mediações de Barbero, corrobora-se com Nagamine (2014, p.331) que seu estudo pode oferecer contribuições efetivas “para compreendermos os fatores culturais que acompanham o cotidiano da escola, pois são esses fatores que determinam a complexidade do ‘jogo de mediações’, influenciando nas decisões dos professores sobre as práticas pedagógicas”.

A partir, então, do entendimento de mediações já apresentado, como um contraponto às análises funcionalistas da comunicação e frankfurtianas existentes à época de seu surgimento nos anos de 1980, Lopes (2014) auxilia nesse esclarecimento citando a importância de diversos estudos de recepção pioneiros na América Latina, pioneiros numa nova percepção de recepção como um “contexto complexo e multidimensional, [...] integrante das práticas culturais que articulam processos tanto subjetivos como objetivos, tanto de natureza micro (o ambiente imediato controlado pelo sujeito) como macro (a estrutura social que escapa a esse controle)”. Tomando esses pressupostos como sustentação para uma “teoria compreensiva dos estudos de recepção”, a autora reitera que as mediações são, também, uma “perspectiva de investigação”, que entende-se ser fundamental para essa pesquisa, afinal, “todo processo de comunicação é articulado por mediações” (LOPES, 2014, p.67-68).

O mapa metodológico das mediações proposto por Martín-Barbero (1997) e que sofreu diversas alterações de acordo com as revisões feitas nas reedições de seu livro seminal “Dos Meios às Mediações” (de 1987) é uma maneira gráfica de representar as relações envolvidas na mediação comunicacional da cultura que se traduz em múltiplas mediações. O entendimento de que as mediações se encontram presentes não só nos espaços da produção e do consumo de bens comunicacionais, mas também a partir das demandas e novas experiências culturais, demonstra que a visão funcionalista é superada pela capacidade das demandas sociais que também influenciaram o que é produzido pelas indústrias culturais.

Lopes (2014) considera que, a partir do segundo mapa das mediações (referente à 5a. edição do livro), é possível operacionalizar a análise de qualquer fenômeno relacionado a *comunicação, cultura e política* (mediações centrais e constitutivas do mapa). Os eixos diacrônico, entre *matrizes culturais* e *formatos industriais* se mantêm, assim como o eixo sincrônico, entre as *lógicas de produção* e *competências de recepção* ou *consumo cultural*:

A mediação deve ser entendida como o processo estruturante que configura e reconfigura tanto a lógica da produção quanto a lógica dos usos. Ela exige pensar ao mesmo tempo o espaço da produção, assim como o tempo do consumo, ambos articulados pela vida cotidiana (usos/consumo/práticas) e pela especificidade dos dispositivos tecnológicos e discursivos da mídia envolvida. (LOPES, 2014, p.71)

Para a autora, a articulação possibilitada por múltiplas mediações reflete os avanços desse mapa. A mediação feita por regimes de *institucionalidade* entre as matrizes culturais e as lógicas de produção é acompanhada pelas várias formas de *sociabilidade* que medeiam as relações entre matrizes culturais e competências e recepção. Já, entre a lógica da produção e

formatos industriais, a *tecnicidade* é quem faz a mediação e a *ritualidade* se faz presente entre os formatos e as competências e recepção: “A importância desse mapa está em reconhecer que a comunicação está mediando todas as formas da vida cultural e política da sociedade” (LOPES, 2014, p.72).

Pode-se acrescentar nessa análise que nesses movimentos, no eixo diacrônico, o agenciamento de comunicações coletivas hegemônicas ainda se faz presente e as “relações cotidianas e espaço das *práxis* comunicativa” são criados por essa mesma sociabilidade. Uma conquista dos públicos consumidores que diz respeito às lógicas de produção, é a “competência comunicativa e a competitividade tecnológica” (FRANCO; TEMER, 2014, p.15). A seguir, apresenta-se o mapa metodológico discutido:

Figura 2 - Mapa das Mediações de Martín-Barbero (1998)

Fonte: Lopes (2014, p.71)

Com os avanços tecnológicos e a velocidade nas transmissões de informações por meio das novas possibilidades de interatividade e convergência com o digital, faz-se necessário entender o que Orozco (2014) chama de condição comunicacional, ou seja, “consiste em

primeiro lugar em recolocar no centro o comunicativo como dimensão prioritária para entender a sociedade hoje em dia”. O autor amplia o entendimento de Barbero das mediações colocando os participantes do processo comunicativo mediados por telas como ativos produtores de emissões comunicacionais. Apesar de não ser o foco deste trabalho é importante destacar o uso do termo “prosumidores” por Orozco (2014, p.31) como representatividade desta participação nos processos comunicacionais da antiga audiência. O autor valoriza a dimensão analógica como *status* anterior para as transformações que as audiências passarem e pode-se constatar, atualmente, principalmente daqueles que não nasceram nesta era digital.

A partir de seus trabalhos e pesquisas a respeito das assistências televisivas, os “jogos” de mediações propostos pelo autor têm caracteres múltiplos. Citando a fala de professores que participam de suas pesquisas, Orozco (2014, p.43) acredita que a frase é uma síntese do tipo dominante de mediação que a TV e sua programação impõem na América Latina, não legitimando à televisão a responsabilidade de educar, mas reconhecendo sua mediação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos: “A televisão não educa, mas as crianças aprendem dela, sim”.

Utilizando esse referencial e o adotando em sua pesquisa, Nagamine (2014) destaca como o estudo das mediações possibilita compreender as práticas comunicacionais, valores e normas, tanto individuais como coletivas dos educadores. Esses hábitos culturais influenciados pelas instituições (comunidade em que vive, família e escola, por exemplo) também refletirão fatores sociais e econômicos que definirão a interação dos sujeitos com os meios de comunicação. Nesse cenário, onde também acontecem as mediações, é que os sujeitos (professores, nesse caso) interagem compartilhando e discutindo gostos, opiniões, ideias, construindo “formas de interação e apreensão das mensagens midiáticas”:

Essa noção aplicada à relação professor/ mídia é indicativo de que a mediação se realiza não de modo estritamente individual, pois está impregnada da forma como a sociedade se organiza, ou melhor, da maneira como os indivíduos respondem coletivamente aos fatos sociais (NAGAMINE, 2014, p.337)

Atualizando o debate para tempos de “hiperconectividade, da Internet da Coisas [...] e do Big Data”, Passarelli (2014a) amplia os pontos de vista até aqui abordados trazendo contribuições das ciências da informação e as últimas contribuições de iniciativas políticas e sociais da UNESCO. Discutindo conceitos contemporâneos de mediação, a pesquisadora debate a mediação como uma espécie de “presença conectada”, fruto da transformação das tecnologias desenvolvendo novos padrões de construção de laços sociais. Nesse sentido,

também são retomados os conceitos de convergência, cultura participativa e narrativas transmídias (JENKINS, 2009), apontando para a realidade “*onlife*” (FLORIDI, 2010, 2015) já apresentada na seção 2.1.2.

Algo que não foi discutido, porém, é a observação de Passarelli para o entendimento dado pelo filósofo italiano de que “na sociedade contemporânea conectada a comunicação não é importante por ser ciência, mas sim por ser interface” e que, apesar de toda tecnologia que cerca e envolve a sociedade, o dualismo analógico/digital tende a desaparecer pois “o sistema digital diz respeito somente à informação, sendo que o resto da vida humana se dá no mundo analógico”. Passarelli, então, convoca a necessidade de reflexões “sobre a realidade da apropriação cotidiana das novas tecnologias [...] e narrativas pelos atores em rede, em diferentes realidades” (PASSARELLI, 2014a, p.236). Um exemplo de profícuas contribuições nesse caminho, é a coletânea “Atores em Rede: olhares luso brasileiros” (PASSARELLI; AZEVEDO, 2010), em que são apresentados diversos estudos teóricos e empíricos nas relações entre diversos atores e as redes de que participam, em situações, ambientes e culturas diversas (o livro traz trabalhos realizados no Brasil e em Portugal) permeados pelo digital como nova mediação. É desses mesmos atores em rede a nova exigência por competências, chamadas pela autora de “literacias emergentes”:

Buscamos mapear os movimentos e alianças pelos quais os atores não apenas se apropriam cotidianamente dos meios de comunicação, mas também emergem do efeito relacional. Actantes que, no bojo das transformações tecnológicas da contemporaneidade, reinventam os sentidos das formas de aprendizagem e que devem dominar continuamente as habilidades necessárias para interagir, tanto com as interfaces visuais quanto com os outros atores por meio desses ambientes. (PASSARELLI; AZEVEDO, 2010, p.18)

A fundamentação dos termos usados na coletânea baseados na TAR (LATOUR, 2009) é exposta pelos autores no intuito de esclarecer a necessidade do enfoque no cruzamento de suas concepções, pesquisando as novas formas de identidade e sociabilidade em contextos diversos. A rede aqui é entendida como a nova sociabilidade, na percepção de seus atores interconectados e daqueles que observam esse fenômeno.

O enfoque dado por Passarelli e demais pesquisadores do OCD no estudo das literacias, desde suas pesquisas seminais, demonstra a preocupação do grupo em oferecer uma possibilidade aos educadores de um novo ponto de vista na interface comunicação e educação, assim como com a atualidade do tema, a partir da adoção do conceito de literacias digitais e/ou *media literacy* como forma de qualificar as novas competências de comunicação, busca de

informações e produção de conhecimento. Nessa mesma direção, pode-se dizer que a recente publicação do “Currículo MIL para formação de professores” (WILSON et al., 2013), referenciado nas diversas declarações, encontros e publicação promovidos pela UNESCO, referenda o proposto. Cabe então, a partir de agora, seguir com as discussões sobre os entendimentos das literacias até a especificidade do “Currículo MIL para formação de professores”.

2.2.2 Dos estudos das Literacias às contribuições do NACE Escola do Futuro USP: necessidade constante de incluir

Como abordado anteriormente no início deste referencial teórico (seções 2.1.1, 2.1.2), a presença da tecnologia digital intermediando as relações humanas e constituidora da “Sociedade em Rede” de Castells (2003) faz com que os elementos que a compõem tragam novas realidades para contextos tradicionais, mudando suas formas de perceber as esferas dessa mesma sociedade. Uma área que tem recebido destaque para essas novas relações com o digital são os ambientes educacionais, aqui entendidos como os formais e não formais.

Esse cenário torna seus membros vítimas de necessidades e exigências que antes não existiam e acabam por influenciar profissões e seus *status*, como é o caso, por exemplo, dos educadores. Ser professor há algumas décadas era sinônimo de respeito, uma posição de grande importância para sociedade. Apesar de ainda concordar com essa tradição, não podemos deixar de perceber a desvalorização dos educadores numa realidade em que tudo ensina: a TV, os jornais, revistas e, principalmente a internet. Os processos tecnológicos, informativos e comunicacionais colaboram sim com essa possibilidade educativa, mas até que ponto?

Se nas ruas é comum observarmos as pessoas cabisbaixas interagindo com seus *smartphones*, em ambientes escolares não é diferente. Os alunos estão conectados o tempo todo (74% tem celulares)⁴⁵, seja passeando pelos corredores, seja nas salas de aula. Essa conexão tem as mais diferentes finalidades: trocar mensagens, assistir a vídeos, escutar músicas etc. Os professores ainda estão se adaptando a essas inovações e acabam sendo as cobaias de toda e qualquer especulação, sugestão e demais formas de orientação a respeito de como lidar com essa nova situação. Muitos têm feito cursos e procurado se atualizar (52% dos professores

⁴⁵ Segundo pesquisa Geração Interativas Brasil (PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, 2012, p.159).

informaram ter aprendido a utilizar computadores e internet)⁴⁶, porém, como será que eles têm lidado com as outras condições e situação que o sistema de ensino-aprendizagem sugerem?

Nesse sentido, como “leitura da palavra e do mundo”, introduzimos o termo “literacia”, cujo significado amplia a noção de letramento ou alfabetização, inclusive, sendo tema de recente encontro promovido pela UNESCO, por meio do 1º Fórum Europeu de Literacias em Mídia e Informação, em maio de 2014, na França declarando a relevância das MIL, uma vez que elas desenvolvem um pensamento crítico sobre o mundo conectado em rede⁴⁷. Para entender esse movimento da UNESCO em prol das MIL em todo o mundo, toma-se algumas referências que já usam essas ações como fonte de estudos e pesquisas.

Passarelli e Azevedo (2010) e Passarelli et al. (2014b), fazendo uma perspectiva social e histórica dos últimos 20 anos, destacam o que chamam de “duas ondas” na sociedade em rede, marcadamente por preocupações das ações governamentais por meio de políticas e programas de inclusão digital e diferentes formas de apropriação e de produção de conhecimento na *web*.

Para a autora, a primeira “onda” pode ser definida entre o período de 1995 a 2005, cujas atenções estavam relacionadas ao acesso e fornecimento de infraestrutura por meio de políticas públicas de acessibilidade digital para a efetivação da cidadania. Nesse mesmo período, a EFUSP inicia uma série de estudos e projetos de intervenção social na área da educação. A partir de 2007, foi criado o OCD, com o desenvolvimento de “estudos teórico-epistemológicos sobre a sociedade em rede” analisando as realidades sociais, técnicas e sociotécnicas, trazendo novas abordagens em atendimento à apropriação cada vez maior das novas tecnologias por parte dos “atores em redes”, construindo novas identidades e narrativas, caracterizando um processo ainda em curso, que a autora denominou “segunda onda” (PASSARELLI; AZEVEDO, 2010, p.70).

A partir da ótica etnográfica, pesquisas buscam identificar, interpretar e compreender o modo como os atores em rede constroem e desenvolvem novos hábitos, usos, sentidos e narrativas e a maneira como se apropriam das novas tecnologias da informação e comunicação. (PASSARELLI et al., 2014b, p.99)

Por meio dessa metodologia, as pesquisas da EFUSP têm conseguido contribuir para a elucidação do termo *literacy*. Traduzido do inglês como “literacia”, reflete a

⁴⁶ Segundo pesquisa TIC Educação 2013 (CGI.BR, 2014, p.151).

⁴⁷ Mais informações disponíveis em: <http://www.europeanmedialiteracyforum.org/2014/03/launch-of-first-european-media-literacy.html>

possibilidade de ampliar seu significado, não vinculado unicamente ao universo da Educação, relativo à formalidade pedagógica da alfabetização, do aprendizado da leitura e da escrita. Assim também pode ser constatado nas definições trazidas no Glossário de Terminologia Curricular UNESCO-IBE publicado em 2016. Apesar de seu objetivo não ser o de “estabelecer definições padrão universalmente aplicáveis”, o esforço da entidade em oferecer um “instrumento de trabalho de referência” para auxiliar e estimular a reflexão entre os interessados pela temática auxiliará nesses esclarecimentos.

A entidade entende **alfabetização** como sendo

a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e computar, utilizando materiais impressos e escritos associados a contextos variados. A alfabetização envolve um *continuum* de aprendizagem, permitindo que as pessoas possam alcançar seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e potencial e participar plenamente na comunidade e na sociedade em geral (Glossário ..., 2016, p.11)

Porém, o texto faz um adendo sobre a realidade do contexto brasileiro citando a palavra *literate*, a partir da língua inglesa, significando ser “familiarizado com a literatura” ou, “bem-educado, aprendido”. Como essa definição passou por diversas atualizações vindo a se referir às habilidades de ler e escrever um texto, seu significado foi ampliado para “conhecimento ou ser educado em determinado campo ou campos de conhecimento”. O texto ainda traz o significado original da palavra *literacy*, reiterando a discussão acima, com suas diversas traduções na língua portuguesa, englobando os termos “alfabetização” e “letramento”.

Complementando essa informação, a publicação define **letramento** já incluindo as demandas do mundo conectado, mas, como essência, ligada à educação pedagógica formal:

Capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e computar, usando materiais impressos e escritos associados a contextos variados. [...] envolve uma série contínua de aprendizagens, visando a possibilitar a um indivíduo alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e potencial, bem como participar totalmente da comunidade e da sociedade mais ampla. Cada vez mais, novas formas de letramento necessárias à vida moderna são levadas em conta no currículo, em particular aquelas relacionadas a novas tecnologias, como letramento digital, letramento em informação, letramento em mídia e letramento em redes sociais (Glossário ..., 2016, p.59)

Como não há uma tradução direta e satisfatória para a maioria das línguas (VIEIRA, 2008), reitera-se a adoção do termo *literacia* como adequada às necessidades de ampliar os significados existentes e aqui apresentados, pois

para a interação em rede, os indivíduos têm de ser capazes de comunicar-se nas e pelas novas linguagens e ferramentas tecnológicas, reconhecendo as práticas sociais e os gêneros textuais envolvidos nas interfaces multimidiáticas (PASSARELLI et al., 2014b, p.99).

O pesquisador português Nelson Vieira reitera a contrariedade do entendimento de literacia associada à “alfabetização” ou à formação escolar. Para o pesquisador “literacia refere-se a um processo permanente e contínuo de evolução e tem sido tradicionalmente definido como as competências reais de leitura, escrita e cálculo associadas às mais variadas formas de representação (VIEIRA, 2008, p.194). Assim, a associação do termo literacia ao termo “digital” (em sua essência semântica), parece surgir de maneira mais clara. Derivada do latim *digitus* (palavra latina para dedos, usados para contagem), a palavra digital é usada comumente na computação e eletrônica, em que a informação é convertida na forma numérica binária, usada para definir indícios de comunicação digital. O acesso a esses códigos pelas PDs exige novas competências associadas ao uso dos meios digitais para lidar com novas realidades, como navegar na internet.

Segundo Capobianco (2010), a definição de Literacia Digital (LD) é de difícil precisão e, por esse motivo, leva à expansão do termo, a fim de caracterizar processos no ambiente da comunicação digital e no contexto da sociedade em rede.

Paul Gilster, autor que cunhou o termo em 1997 em seu livro *Digital Literacy*, utilizou o conceito para designar

a habilidade de entender e utilizar a informação de múltiplos formatos e proveniente de diversas fontes quando apresentada por meio de computadores [...] constitui-se na extensão lógica da própria literacia, da mesma forma que o hipertexto é uma extensão da experiência de leitura tradicional. (GILSTER, 1997, p.1 e p.230)

O termo não se esgota na aquisição de habilidades, mas expande-se para as formas do cotidiano dos sujeitos. Para Junqueira e Passarelli (2011), o conceito criado por Gilster se incorporou gradativamente ao rápido desenvolvimento da internet e das mídias digitais em convergência com as mídias tradicionais. Esse rápido avanço expandiu o termo para sua configuração no plural: Literacias Digitais (LDs). Os pesquisadores do OCD ainda citam que outros autores e pesquisadores têm utilizado o conceito de literacia no campo informacional, portanto “definido com base em habilidades e, ainda menos, em um conjunto de habilidades descontextualizadas, aleatoriamente adquiridas e acumuladas pelos indivíduos”. Ao contrário,

para esses pesquisadores da área da informação, literacia deveria ser pensada “enquanto processo holístico, experimentado pelo sujeito, nas suas interações com a tecnologia, de maneira autoconsciente e que é mediado simultaneamente pelas relações sociais, físicas e textuais do indivíduo com a informação”. Nesse sentido, o sujeito estaria em aprendizado informacional constante ao longo da vida, associando aspectos “éticos e de responsabilidade social na obtenção, apropriação, uso, transformação, armazenamento e disseminação da informação” (JUNQUEIRA; PASSARELLI, 2011, p.66).

Ampliando esse debate, Santos; Azevedo; Pedro (2015) discutem vários conceitos que são utilizados para designar conhecimentos, aptidões e atitudes que julgam necessários aos usuários de ambientes digitais, sugerindo o termo “Literacias Digitais” como um conceito integrador. A abordagem dos autores traz diversos autores que ampliam um acervo de conceitos, mas sempre norteando no mesmo sentido, ou seja, explicitando de diversas formas e com vários termos (*computer literacy, information literacy, network literacy, digital literacy, media literacy, multiliteracies, multimedia literacy, new media literacy*, entre outros) o conjunto de competências para uma “participação plena na sociedade da informação”.

Santos; Azevedo; Pedro (2015) ainda discutem o conceito de “competência” como alternativa ao conceito de LDs, lembrando que esse uso tem mais frequência na área da educação. Por tratar-se de uma publicação na língua portuguesa, nesta seção, a discussão dos autores também leva em consideração a questão semântica, pois muitas das publicações em inglês trazem o termo *skill* que, além de competência (como escolhido pelos pesquisadores), pode ser traduzido como habilidade, talento, dom, destreza, qualificação, proficiência, entre outros.

Apesar de brevemente, os autores ainda citam os esforços da UNESCO em busca de unificar as terminologias com o uso de um único conceito que integrasse tanto as ideias de literacia midiática como de literacia da informação (MIL). A designação, então, refere-se a

um conjunto combinado de conhecimentos, aptidões e atitudes que permitem que os cidadãos se envolvam eficazmente com os *media* e com outros fornecedores de informação, como bibliotecas, arquivos, museus e internet, desenvolvendo o pensamento crítico e competências de aprendizagem ao longo da vida que lhes permitam tornar-se cidadãos ativos. (SANTOS; AZEVEDO; PEDRO, 2015, p.29)

Além dessas definições, o professor do Departamento de Educação e Psicologia da *Open University* e do Centro de Pesquisa de Integração de Tecnologia e Educação de Israel,

Eshet-Alkalai (2004), propôs uma forma de organização que pudesse ser utilizada como medida de qualidade do trabalho do estudante no ambiente digital, além de fornecer ferramentas para professores e desenvolvedores programarem ambientes digitais na educação. Denominou-se essa organização de “Modelo de Literacias Digitais de Eshet-Alkalai”, que inclui habilidades emocionais, sociológicas, motoras e cognitivas para comunicação em ambientes digitais.

A partir dessa proposta, diversos trabalhos e pesquisas utilizaram seu modelo como forma de oferecer alternativas de melhores entendimentos sobre as LDs (ou MIL como veremos adiante) de alunos, professores e demais usuários das redes (CAPOBIANCO, 2010a, 2010b; BOTELHO-FRANCISCO, 2014; JUNQUEIRA, 2014). Nesse mesmo sentido, são as publicações de Eshet-Alkalai, com a ideia de reafirmar a fundação teórica de sua proposta. Em diversos trabalhos (ESHET-ALKALAI; AVIRAM, 2006; ESHET-ALKALAI, 2009; ESHET-ALKALAI; CHAJUT, 2010) o pesquisador procura validar sua proposta, que é reiterada por outros pesquisadores sendo considerada, ainda hoje, uma das mais completas e coerentes sobre a temática.

Recentemente, o professor da *Open University* (ESHET-ALKALAI, 2012) fez uma revisão de seu modelo incluindo uma nova categoria, que será discutidas brevemente a seguir. A questão semântica novamente surge, pois, a partir de 2009, o autor muda os termos utilizados até então para de escrever suas categorias. Até 2006 Eshet-Alkalai concebia cinco categoria de LDs, a saber:

1. Literacia foto-visual: a arte de ler representações visuais (Photo-visual literacy: the art of reading visual representations).
 2. Literacia de reprodução: a arte da reprodução criativa (Reproduction literacy: the art of creative recycling of existing materials).
 3. Literacia da informação: a arte de sempre questionar a informação (*Information literacy: the art of always questioning information*).
 4. Literacia ramificada: pensamento hipermidia (Branching literacy hypermedia and non-linear thinking).
 5. Literacia socioemocional (*Socio-emotional literacy*).
- (ESHET-ALKALAI, 2004; ESHET-ALKALAI; AVIRAM, 2006, tradução nossa adaptada de ambas as publicações)

Apesar dessas alterações na nomenclatura, percebe-se, pelas descrições, que, mesmo com algumas novas discussões, o autor mantém a essência de sua publicação seminal. Algumas mudanças nessa nomenclatura podem ser notadas a partir de 2009, quando o autor passa a utilizar o termo *skills* em suas publicações (como identificado por SANTOS; AZEVEDO; PEDRO, 2015). Com isso, considera-se que Eshet-Alkalai procura aprofundar o significado de cada categoria ampliando a relação entre habilidades e competências.

Utilizando como referência, novamente, o Glossário de Terminologia Curricular UNESCO-IBE e também definições do dicionário Michaelis⁴⁸, numa breve pesquisa sobre os significados desses termos, pode-se constatar que, apesar de haver diferenças e suas definições, quando se verifica os usos nas publicações aqui tratadas, não há um consenso. No Glossário de Terminologia Curricular UNESCO-IBE, há uma sessão com uma tabela de correspondência entre termos, dedicada às traduções Português-Inglês e, aí verifica-se que o termo *skill* é traduzido como habilidade.

Habilidade, então, seria a “capacidade, a proficiência ou a destreza para desempenhar tarefas [...], a aplicação prática de conhecimentos teóricos a tarefas ou situações particulares” (Glossário ..., 2016, p.52). Entende-se dessa forma, habilidades como as qualificações para o exercício de uma atividade. Por tratar-se de uma publicação voltada à educação, principalmente, ainda há referências às habilidades básicas operacionais “letramento e numeramento” como essenciais ou fundamentais para uma vida bem-sucedida na sociedade contemporânea.

Competência, por sua vez, seria uma “combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes, [...] que indica a capacidade de aplicar adequadamente os resultados de aprendizagem em um contexto “definido” abrangendo “elementos cognitivos, aspectos funcionais, atributos interpessoais e valores éticos”. De maneira geral, pode-se dizer que competências são como a “soma de habilidades” (Glossário ..., 2016, p.27). A publicação já integra a “competência digital” como uma das necessidades essenciais “para uma vida bem-sucedida em uma sociedade de conhecimento”.

Assim, após esse breve parêntese, acredita-se que o autor buscou, na atualização de seu “Modelo de Literacias Digitais”, ampliar o entendimento das categorias, que o termo *Think Skill* (ESHET-ALKALAI, 2009), somente *Skill* (ESHET-ALKALAI; CHAJUT, 2010) e, mais recentemente, *Digital Skill* (ESHET-ALKALAI, 2012), após o nome de cada categoria, seria uma maneira de ampliar e abranger o maior número de habilidades tornando o indivíduo “competente”. Dessa maneira, segue-se a sugestão de Santos; Azevedo; Pedro (2015, p.27) nessa discussão, utilizando o termo “competência” como sinônimo de *skill*, alterando a nomenclatura usada de “Modelo de Literacias Digitais” para “Modelo de Competências Digitais”, cujas categorias são:

⁴⁸ Para agilidade na busca, utilizou-se a versão *on-line* do Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Mais informações disponíveis em: <http://michaelis.uol.com.br/>

1. Competências Digitais Foto-visuais (*Photo-visual Digital Skills*).
 2. Competências Digitais de Reprodução (*Reproduction Digital Skills*).
 3. Competências Digitais Ramificadas (*Branching Digital Skills*).
 4. Competências Digitais Informacionais (*Information Digital Skills*).
 5. Competências Digitais Socioemocionais (*Socio-Emotional Digital Skills*).
 6. Competências Digitais em Tempo-Real (*Real-time Digital Skills*).
- (ESHET-ALKALAI, 2012, tradução nossa)

Ao adotar o termo “competência” nas traduções, acredita-se aproximar-se do intuito do autor que vem avançando em suas propostas, procurando tornar seus significados mais amplos e envolventes, inclusive incluindo uma nova categoria, ampliando-as para seis em seu modelo. Cabe agora desenvolver o detalhamento de cada uma delas⁴⁹.

Competências Digitais Foto-visuais (*Photo-visual Digital Skills*)

A evolução dos ambientes digitais, a partir dos ambientes baseados em texto até os baseados em gráficos, exigem dos usuários de ambientes digitais que mobilizem competências cognitivas de “habilidades de pensamento” criando uma comunicação foto-visual eficaz com o ambiente. Esta forma única de Competências Digitais Foto-visuais ajuda os usuários a intuitiva e livremente “ler” e entender instruções e mensagens que são apresentadas em uma forma visual-gráfica. Exemplos de ambientes digitais que requerem essa competência podem ser encontrados em projeto de interfaces gráficas e nos JDs com instruções de uso fornecidas por meio de representações gráficas com símbolos e ícones. Os usuários foto-visuais bem-sucedidos geralmente têm uma boa memória visual e um forte pensamento intuitivo-associativo que são úteis na compreensão de mensagens visuais. e dos jovens usuários tornou-se quase o mesmo.

Competências Digitais de Reprodução (*Reproduction Digital Skills*)

As PDs proporcionaram aos usuários (estudantes) novas possibilidades para a criação de arte e trabalho acadêmico, reproduzindo e editando textos, imagens e peças de áudio. Com acessibilidade a tecnologias com recursos livres e abertos como Wikipedia e *blogs*, os estudantes precisam se atentar a questões éticas e filosóficas sobre os limites e critérios para o

⁴⁹ As categorias apresentadas são uma adaptação e compilação das publicações Eshet-Alkalai (2009, 2012) e Eshet-Alkalai; Chajut (2010).

uso legítimo e genuíno da reprodução digital, haja vista o expressivo número de plágios detectados entre usuários digitais. Além dos desafios éticos, as tecnologias de reprodução digital exigem que os estudiosos modernos dominem um conjunto especial de habilidades cognitivas, aqui denominadas Competências Digitais de Reprodução, definidas como a habilidade de criar novos significados ou novas interpretações combinando fragmentos preexistentes e independentes de informações em qualquer forma de mídia (texto, gráfico ou som). Essas competências são essenciais, por exemplo, nos campos da escrita (textos preexistentes podem ser reorganizados e rearranjados para criar novos significados) e nas artes (por exemplo, na edição e manipulação de peças preexistentes para criar novas obras de arte).

Competências Digitais Ramificadas (*Branching Digital Skills*)

A natureza não linear e ramificada da tecnologia hipermídia moderna inseriu novas dimensões de pensamento necessários para um uso competente dessa tecnologia. Os modernos ambientes multimídia, os livros digitais, a Internet, as bases de dados digitais proporcionam aos utilizadores um elevado grau de liberdade na navegação pelos domínios do conhecimento, mas, ao mesmo tempo, os colocam-nos frente a problemas que envolvem a necessidade de utilizar estratégias de busca de informação não lineares e ramificadoras, para posteriormente, construir o conhecimento a partir desses fragmentos independentes de informação que foram acessados de forma não ordenada e não linear. As Competências Digitais Ramificadas exigem que os acadêmicos tenham um bom senso de orientação espacial-multidimensional (capacidade de permanecer orientado e evitar perder-se no hiperespaço) enquanto navegam por domínios de conhecimento complexos. Usuários bem-sucedidos em Competências Digitais Ramificadas têm um bom pensamento metafórico e a capacidade de criar modelos mentais, mapas conceituais e outras formas de representação abstrata da estrutura da web, o que ajuda superar os problemas de desorientação em ambientes hipermídia.

Competências Digitais Informacionais (*Information Digital Skills*)

O crescimento exponencial da quantidade de informação disponível por meio das redes sociais, *blogs*, *podcasts*, *wikkis* e tecnologias de compartilhamento de arquivos, descentralizaram as fontes dos dados. Nessa situação em que a autoridade e autenticidade nem sempre são claras, as Competências Digitais Informacionais para avaliar a informação de forma eficaz, classificando informações subjetivas, tendenciosas ou até falsas, tornaram-se uma questão-chave na capacitação das pessoas para se transformarem em consumidores de

informações inteligentes. Essas competências não são exclusivas da era digital, porém, com a exposição ilimitada a informações digitais infundáveis, essas competências tornaram-se fundamentais. As Competências Digitais Informacionais atuam como um filtro ajudando a identificar informações falsas, irrelevantes ou tendenciosas, e evitam sua penetração na cognição do aprendiz. Os consumidores de informação qualificados são pensadores críticos – pessoas que sempre questionam a informação e nunca a dão por adquirida.

Competências Digitais Socioemocionais (*Socio-Emotional Digital Skills*)

A expansão das PDs de comunicação e compartilhamento abriu novas dimensões e oportunidades para aprender, colaborar e formar relacionamentos por meio de grupos de discussão, comunidades virtuais de conhecimento, salas de bate-papo, mídias sociais e muitas outras formas de aprendizado colaborativo. Assim como novas oportunidades, também surgiram novos desafios aos usuários que incluem a capacidade de compartilhar emoções na por meio da comunicação digital e para evitar armadilhas de internet como vírus mal-intencionados, bem como as possíveis transferências desses relacionamentos virtuais para o ambiente real. Esse tipo relativamente novo de conjunto de habilidades, denominadas Competências Digitais Socioemocionais, envolvem aspectos emocionais e sociológicos do trabalho no ciberespaço e pode ser considerado como as mais novas e mais complexas habilidades.

Competências Digitais em Tempo-Real (*Real-time Digital Skills*)

Os ambientes de trabalho digital, de multimídia, de jogos digitais, de minissimulações e diferentes ferramentas digitais bombardeiam a cognição do usuário em tempo real com grandes volumes de estímulos, de movimento rápido e de diferentes tipos, com som, texto e imagens. Em todas essas situações, a chave para o desempenho bem-sucedido dos usuários é sua capacidade de processar efetivamente esses estímulos simultaneamente. Ao operar tais ambientes, os usuários precisam dividir sua atenção, reagindo a vários tipos de estímulos concomitantes, executando tarefas diferentes ao mesmo tempo. Para permanecer na tarefa com todas essas mudanças e estímulos, precisam ser capazes de mudar rapidamente o seu ângulo de visão e perspectiva do ambiente, e responder às demandas que aparecem em tempo real. Hoje, tais situações que exigem processamento em tempo real e em alta velocidade de grandes fluxos simultâneos de informações se tornaram comuns em nossas vidas, exigindo que os usuários dos ambientes digitais dominem um tipo especial de competência de

pensamento, aqui denominado Competências Digitais em Tempo-Real. Naturalmente, o pensamento em tempo real não é novo, pois tem sido utilizado desde que os humanos começaram a pensar e a sincronizar informações simultaneamente para criar conhecimento. Mas na era digital, com o papel central de computadores rápidos, ambientes multimídia e dispositivos que podem processar e apresentar informações em tempo real e em alta velocidade, o pensamento em tempo real se tornou uma habilidade crítica.

A preocupação de Eshet-Alkalai e demais pesquisadores em detalhar tais competências corrobora com as propostas desenvolvidas no OCD e, seu entendimento de LDs, demonstra uma amplitude conceitual que procura abranger os elementos necessários às pessoas para se tornarem associativas no mundo contemporâneo conectado. O autor transfere muitas dessas categorias aos ambientes de lazer, trabalho, pesquisa, aprendizagem, também, dos JDs, comprovando, pelo ato de jogar, uma forma possível de assimilar muitas dessas competências:

[...] na maioria dos ambientes multimídia, como simulações de micromundo (por exemplo, simulações de voo ou de condução, nas quais os usuários operam uma aeronave simulada ou um carro) [...] os usuários usam o pensamento em tempo real ao processar grandes volumes de informação digital simultaneamente. [...] Por exemplo, no FIFA⁵⁰ – um ambiente de futebol em tempo real, vários eventos acontecem simultaneamente na tela: um jogador leva a bola, outro corre atrás dele e, na outra extremidade do campo, o goleiro que está longe do gol. Em tal ambiente, os jogadores devem ser capazes de dividir sua atenção entre os eventos independentes, a fim de analisar a situação e adotar a estratégia de jogo mais adequada.

Muitos ambientes em tempo real, especialmente jogos multimídia e simulações, proporcionam aos usuários a capacidade de mudar suas perspectivas, ângulos de visão, e grau de resolução, à medida que eles trabalham. Por exemplo, no FIFA, o usuário pode mudar constantemente entre diferentes visões: a visão de um jogador; a visão do goleiro, e a visão de todo o sistema; no Flight Simulator⁵¹, o usuário pode alternar entre a vista interna do avião e a visualização do exterior. O deslocamento flexível de perspectivas em ambientes em tempo real pode melhorar o desempenho dos usuários mas também exige que eles possam sintetizar essas múltiplas perspectivas, acessadas em tempo real, em uma decisão coerente ou conjunto de conhecimentos. (ESHET-ALKALAI, 2009, p.3220-3221, tradução nossa)⁵²

⁵⁰ O JD sugerido pelo autor é um jogo eletrônico de futebol desenvolvido e publicado pela empresa EA Sports. A versão que foi lançada mundialmente em 27 de setembro de 2016 é o “FIFA 17”, vigésimo quarto título da série disponível em diversas plataformas como Xbox One, PS4 e PC. O jogo tem como embaixadores os jogadores de diversos times do mundo revelando parcerias comerciais para além do jogo na tela. Mais informações disponíveis em: <https://www.easports.com/br/fifa>

⁵¹ Flight Simulator é um JD de simulador de voo virtual para computador. Criado pela empresa Microsoft para uso doméstico, evoluiu até 2006 com a versão X. A partir de 2014, a Microsoft vendeu os direitos para a Dovetail Games que lançou em 2014 o Microsoft Flight Simulator X: Steam Edition. Mais informações disponíveis em: <https://steamcommunity.com/app/314160?l=portuguese>

⁵² [...] in most multimedia environments such as microworld simulations (e.g., flight or driving simulations, in which the users operate a simulated aircraft or car) [...] the users employ real-time thinking as they process large volumes of digital information simultaneously. [...] For example, in FIFA — a real-time soccer-playing

Com o intuito de facilitar a visualização das inter-relações entre as categorias, Capobianco (2010a) sugeriu uma representação, a partir do Diagrama de Venn, do Modelo de Literacias Digitais de Eshet-Alkalai, que aqui será apresentado de maneira atualizada, com a inclusão da 6ª categoria “Competências Digitais em Tempo Real”:

Figura 3 - Modelo de Competências Digitais de Eshet-Alkalai (2012)

Fonte: Elaborado pelo autor (Adaptado de CAPOBIANCO, 2010a, p.94)

Com essa visualização das categorias, é possível perceber que o estímulo às possibilidades de combinações de competências proposto pelo autor é bem variado e, quanto

environment, multiple events take place simultaneously on the screen: One player leads the ball, another runs after him, and on the other end of the yard, the gatekeeper is away from the gate. In such an environment, gamers must be able to split their attention among independent events in order to analyze the situation and adopt the most appropriate playing strategy.

Many real-time environments, especially multimedia games and simulations, provide users with the ability to shift their perspectives, angles of view, and degree of resolution, as they work. For example, in FIFA, the user can shift constantly between different views: the single-player view; the gatekeeper view, and the entire system view; in Flight Simulator, the user can shift between the interior in-plane view and exterior view. The flexible shifting of perspectives in real-time environments may improve users' performance but it also requires them to be able to synthesize these multiple perspectives, accessed in real time, into a coherent decision or body of knowledge. (ESHET-ALKALAI, 2009, p.3220-3221)

mais ao centro da figura, mais acionamentos de cada especificidade são necessários. Nesse aspecto, as práticas de investigação, pensamento crítico e reflexivo em busca de ambientes colaborativos tornam-se evidentes ampliando não só as possibilidades de pesquisas nessas interfaces, como ampliação de dialógicos e estímulo à participação de professores e alunos, por exemplo, em ambientes educacionais.

Esse também é o entendimento do NACE Escola do Futuro USP (EFUSP), assim como foi discutido na seção anterior. Todas essas pesquisas, entendimentos e discussões teóricas são essenciais para o entendimento das narrativas e apropriações que as pessoas fazem das PDs, porém o campo de aplicação no qual esse entendimento se torna realidade precisa ser enfatizado também. Desse modo, a presença da EFUSP como lócus de pesquisa e extensão se mistura a esse movimento e, apesar de abordado algumas vezes no texto, seja como referência para o modelo de pesquisa, seja como caracterização dos métodos adotados, merece ser reiterado como uma espécie de elo entre a academia e a sociedade, agora com seu histórico na promoção da inclusão.

Fundada em 1989, a EFUSP mantém em sua essência trabalhos e projetos de pesquisa e desenvolvimento com o compromisso de contribuir com a educação no Brasil, na perspectiva de intervenção com projetos de pesquisa-ação, bem como com a concepção, desenvolvimento e implementação de planos inovadores, como em estudos dos impactos das PDs em ambientes de ensino e aprendizagem. O núcleo também disseminava a troca de conhecimentos e práticas entre especialistas de instituições acadêmicas nacionais e internacionais, buscando colaborar com o desenvolvimento dos educadores e fomentadores de políticas públicas para a educação formal e não formal.

Historicamente seus projetos buscam a sustentabilidade num modelo de gestão híbrida com parcerias entre a universidade, a sociedade e diferentes agências de fomento nacionais e internacionais. Dessa forma, já obteve financiamentos internacionais, como o do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (para intercâmbio de docentes com o *MIT Media Laboratory*, *Harvard University*, *University of Toronto*, *Open University - UK* entre outros); do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (com a concessão de dezenas de bolsas de pesquisa em diferentes modalidades, no início de suas atividades); e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP (Projeto TIDIA). A partir de 1993, quando se tornou um Núcleo de Apoio à Pesquisa (NAP), subordinado à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo, sua gestão financeira passou à Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo – FUSP.

A coordenação científica da professora Brasilina Passarelli foi um marco para a história da EFUSP não só pela criação do Observatório da Cultura Digital (OCD), mas principalmente por sua característica integradora, inovadora e inclusiva. As pesquisas realizadas no âmbito do OCD contêm dissertações de mestrado, teses de doutorado, de livre-docência, projetos de pós-doutorado, publicações de artigos em revistas científicas indexadas nacional e internacionalmente e a produção de livros e coletâneas sobre a cultura digital.

O desenvolvimento de uma perspectiva que combine projetos de intervenção sobre inclusão digital e literacias digitais, de mídia e da informação com pesquisa dedicadas a compreender seus resultados permitiu ao NACE Escola do Futuro – USP atuar sobre o contexto histórico e socioeconômico, ao mesmo tempo que o avalia. Essa dupla articulação favorece a retroalimentação entre projetos e pesquisas. Além das parcerias com inúmeras universidades nacionais e internacionais⁵³ (em associação com o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – PPGCOM/ECA/USP, vinculado à área de concentração “Interfaces Sociais da Comunicação” na linha de pesquisa “Comunicação e Educação”), diversos projetos foram criados para promover as literacias, não só em ambientes educacionais, mas em outros segmentos da sociedade.

Entre os projetos realizados, pode-se citar o Portal da Juventude (entre 2013-2014, e a EFUSP foi responsável por conceber, desenvolver, implementar e avaliar da apropriação das tecnologias sociais de comunicação por diferentes comunidades de usuários, por meio de um portal na internet, fazendo também o suporte técnico-pedagógico e monitoria permanente dos conteúdos); o Telecentros.BR (entre 2010-2011, com o objeto de gerir a formação – presencial e a distância – de agentes de inclusão digital em tele centros de todo o país); EntreMeios (realizado entre 2010- 2012 junto à Prefeitura de São Bernardo do Campo/SP na concepção de um portal *Web 2.0* para a formação – a distância – de professores, coordenadores, diretores, orientadores pedagógicos e monitores das escolas públicas de educação fundamental do município); o Portal Olhar Educador (executado de 2012-2014 junto à Prefeitura do Carapicuíba/SP, no âmbito de colaboração para construção de um Plano Curricular, por meio

⁵³ Dentro dos convênios vigentes, pode-se citar as seguintes instituições: Universidade do Texas em Austin – Moody College of Communication; Universidade de Aveiro – Departamento de Comunicações e Artes; Universidade Complutense de Madrid – CCINF; Universidade de Londres – ICT4D Collective; Universidade do Porto – CETAC.media; Universidade Carlos III de Madrid – Instituto Augustín Millares; Universidade Regional de Blumenau – FURB/CCM; Universidade Federal de Alagoas UFAL/Nepec; Universidade de Brasília – UNB/Departamento de Computação; Universidade Federal de Uberlândia – UFU/CTI; a Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC/UAB; e Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS/Departamento de Comunicação.

de uma plataforma digital, também para formação dos profissionais da educação e acompanhamento do planejamento e desenvolvimento das atividades com as tecnologias digitais); o TòLigado – Jornal Interativo da Sua Escola (realizado entre 2001-2006 como projeto de inclusão digital em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE – da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com a participação de mais de 3.000 escolas e 1.428 alunos de ensino médio e fundamental de diferentes cidades do Estado) e, por fim, o Programa de Inclusão Digital AcessaSP (iniciado em 2000, como uma rede de educação não formal, fornecendo acesso à internet e demais tecnologias digitais a usuários do estado de São Paulo. Sua longevidade tem 17 anos de existência promovendo a inclusão digital e contribuindo para o desenvolvimento social, cultural, intelectual e econômico dos cidadãos do estado. Em 2013, recebeu o prêmio “Acesso ao Conhecimento” oferecido pela Fundação Bill & Melinda Gates, considerado o Nobel da Inclusão Digital, após concorrer com 300 candidaturas de 56 países).

Com a variedade de projetos, desde aplicados diretamente no ambiente educacional formal, passando pela formação de educadores, por planos de gestão, desenvolvimento e avaliação de ações no ambiente digital, até o acompanhamento e promoção de inclusão digital, o caráter inclusivo da EFUSP parece ser uma necessidade que sustenta as atividades do núcleo. A ratificação de sua importância pode ser confirmada em, ao menos, duas instâncias: a primeira pelo alto número de publicações que os membros do OCD têm produzido, tornando-se referência no ambiente acadêmico e, segundo, pela consonância de suas ações com as estratégias adotadas por órgãos internacionais como a UNESCO, ao adotar em suas pesquisas, o uso do termo “literacia” e mais recentemente, Literacias de Mídia e Informação (MIL) como uma possibilidade integradora de entendimento nas necessidades de competências importantes para a promoção de um modo de vida integrado à realidade cotidiana conectada.

É, então, no “Currículo MIL para formação de professores” (WILSON et al., 2013) que se espera demonstrar uma opção de entendimento integrador, mas não final, que pode ser adotado na interface comunicação e educação, inclusive pela possibilidade da realização dessa pesquisa, incluindo no debate uma categoria de professor que nem sempre é lembrada, os professores de Educação Física. Apresentam-se, agora, o currículo proposto pela UNESCO e o conceito de Literacias de Mídia e Informação (MIL) como opção integradora às discussões realizadas até aqui.

2.2.3 Currículo MIL para formação de professores

Reconhecendo como direito humano fundamental, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) demonstra preocupação com a perspectiva das literacias de maneira que tem buscado um conceito unificado para tantas abordagens. Os documentos e traduções elaborados pela UNESCO muitas vezes ainda trazem os termos “alfabetização midiática e informacional”, pois têm a sua elaboração de maneira ampla e de modo que chegue ao maior número de pessoas possível, portanto alguns ajustes semânticos acabam sendo necessários. Por isso, a preocupação em elucidar a abrangência da proposta de um conjunto combinado de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) necessárias para a vida numa sociedade conectada.

Surge, assim, a terminologia MIL, que vem sendo discutida pela entidade e registrada em documentos como a *FEZ Declaration on Media and Information Literacy*, de 2011; a Declaração de Grünwald, de 1982, a Declaração de Alexandria, de 2005; e a Agenda Paris da UNESCO, de 2007, representando, além do direito humano fundamental, um instrumento para a melhoria da qualidade de vida humana e desenvolvimento social, econômico e cultural de maneira sustentável. A UNESCO aponta como potencial das MIL a promoção do pensamento crítico, da curiosidade, inovação, compreensão mútua e intercultural, o diálogo intercultural além de respeitar a liberdade de expressão, proteger a privacidade e a igualdade de gêneros, detectar e promover talentos.

Com foco na formação de professores objetivando sensibilizá-los para a importância da MIL no processo educativo, a entidade desenvolveu uma série de estratégias e ações cujo objetivo final é a preparação de políticas MIL, integrando leis e regulamentos relativos ao acesso à informação, à liberdade de expressão, às liberdades religiosas e culturais, mídia, bibliotecas, educação e TICs. Entre essas estratégias, destaca-se o “Currículo MIL para formação de professores”, que entende os educadores como a via de acesso para disseminação de suas informações e como potencializadores, em razão de seu efeito multiplicador. Elaborado de maneira flexível e abrangente o “Currículo MIL para formação de professores” foi elaborado de maneira a adaptar-se ao contexto local dos diferentes países e já foi traduzido para diversas línguas, inclusive o português.

A UNESCO não mediu esforços para garantir que fosse empregada uma abordagem sistemática e abrangente na preparação deste Currículo MIL para formação de professores. Incluiu redação, revisão e validação por especialistas de um amplo leque de disciplinas, como mídia, informação,

TICs, educação e desenvolvimento curricular. O trabalho iniciou-se em 2008 e envolveu a reunião de um grupo internacional de especialistas que assessorou na estratégia de preparação do currículo; o mapeamento dos recursos globais de formação em AMI; o pedido da primeira versão do currículo a quatro grupos de especialistas; a realização de uma segunda reunião internacional do grupo de especialistas, para revisar a primeira versão e uma série de testes de campo por meio de seminários de formação e consultas no Sul da África, na América Latina e no Caribe, e no Sul da Ásia; e a preparação de uma segunda versão do documento, com uma rodada final de edição de linguagem e conteúdo. (WILSON et al., 2013, p.11)

O documento propõe o uso da terminologia “alfabetização” no documento traduzido para o português como uma opção dos tradutores conforme própria nota no documento, em “aproximar-se da expressão que tem sido usada em língua espanhola e praticada na Espanha e em países da América: *alfabetización informacional*, ou ALFIN” (WILSON et al., 2013, p.18). A justificativa é exatamente a discutida na seção anterior de que no Brasil, os termos alfabetização e letramento referem-se a habilidades de leitura e escrita. Assim, como já adotado em toda a pesquisa, será mantida a opção pelo uso do termo literacia em vez de alfabetização.

Para definir MIL, o currículo sugere a combinação de duas áreas distintas, chamadas de literacia midiática e a literacia informacional, combinando-as em um conceito único: Literacias de Mídia e Informação, de maneira a superar os entendimentos separados de cada área, englobando no entendimento de mídia as habilidades referentes às tecnologias digitais, já discutidas em documentos anteriores e que foram referência para a elaboração do currículo em discussão. Assim, os elementos de MIL por área são apresentados da seguinte forma:

Quadro 2 - Elementos de Literacias de Mídia e Informação (MIL)

Information Literacy

Define and articulate information needs	Locate and access information	Assess information	Organize information	Make ethical use of information	Communicate information	Use ICT skills for information processing
---	-------------------------------	--------------------	----------------------	---------------------------------	-------------------------	---

Media Literacy²

Understand the role and functions of media in democratic societies	Understand the conditions under which media can fulfil their functions	Critically evaluate media content in the light of media functions	Engage with media for self-expression and democratic participation	Review skills (including ICTs) needed to produce user-generated content
--	--	---	--	---

Fonte: WILSON et al. (2011, p.18)

Enquanto as Literacias de Informação compreendem elementos relacionados a como lidar com as informações disponíveis como “Definir e articular as necessidades de informação, Localizar e acessar informações, Avaliar as informações, Organizar a informação, Fazer uso ético da informação, Comunicar informações, Usar habilidades com as TIC para o processamento de informações”, as Literacias de Mídia incorporam questões relativas aos trato com as PDs e mídias em geral: “Entender o papel e as funções das mídias nas sociedades democráticas, Entender as condições em que as mídias podem desempenhar suas funções, Avaliar de uma maneira crítica o conteúdo das mídias à luz de suas funções, Comprometer-se com as mídias para a auto-expressão e participação democrática, Revisar habilidades (incluindo PDs) necessárias para produzir conteúdo gerado por parte dos usuários” (WILSON et al., 2011, p.18, tradução nossa).

Com essa adoção, o “Currículo MIL para formação de professores” vai delineando seus objetivos entendendo as literacias de informação com ênfase na “importância do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação”, enquanto que, por literacia de mídia “ênfatisa a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à auto expressão” (WILSON et al., 2013, p.19). O currículo também reconhece as diversidades de definições ou conceitos dos termos inclusive sugerindo a abrangência desse entendimento para “competências que enfatizam o desenvolvimento de habilidades a partir de investigações e a capacidade de engajamento significativo junto às mídias e aos canais de informação independentemente das tecnologias usadas” (WILSON et al., 2013, p.19). Assim como descrito anteriormente, o currículo se propõe unificador também citando que

muitas dessas terminologias continuam sendo objeto de discussão e são aplicadas de maneiras distintas, dependendo do contexto profissional ou da prática cultural das comunidades às quais pertencem seus usuários. Globalmente, muitas organizações usam a expressão *mídia-educação* (ME), que às vezes é aceita como um conceito que abrange tanto a alfabetização midiática quanto a alfabetização informacional. O uso que a UNESCO faz da expressão MIL busca harmonizar as diferentes noções à luz de plataformas convergentes de utilização. (WILSON et al., 2013, p.19)

Com um trabalho documental a respeito das Literacias de Mídia e Informação feito a partir do mapeamento do universo de publicações sobre o tema, a pesquisadora Beatrice Bonami (2016) discute as diferenças de entendimento, o percurso histórico do termo e detalhes sobre as distinções que levaram a UNESCO a adotar essa vertente. Sugerindo que essa possa

ser uma leitura mais aprofundada da temática, adotaremos como fonte de seu trabalho a ecologia das MIL apresentada na figura 4.

Figura 4 - Ecologia das noções de Literacias de Mídia e Informação (MIL)

Fonte: Bonami (2016, p.192, a partir de WILSON et al., 2011, 2013, p.19)

Com sua intenção propositiva, o “Currículo MIL para os professores” deixa claros os principais benefícios e requisitos das MIL. A respeito dos benefícios, a proposta argumenta contribuir com:

1. processo de ensino e aprendizagem, equipa os professores com um conhecimento aprimorado que contribuirá com o empoderamento dos futuros cidadãos;
2. a MIL transmite conhecimentos cruciais sobre as funções das mídias e dos canais de informação nas sociedades democráticas. Além disso, fornece uma compreensão razoável sobre as condições necessárias para cumprir essas funções efetivamente e as habilidades requeridas para avaliar o desempenho das mídias e dos provedores de informação à luz das funções esperadas;
3. promove o desenvolvimento de mídias livres, independentes e pluralistas, e de sistemas abertos de informação. (WILSON et al., 2013, p.20)

Para que os benefícios das MIL possam ser usufruídos pelas pessoas, comunidades e demais grupos envolvidos, são necessários os seguintes requisitos:

1. a MIL deve ser considerada como um todo e deve incluir uma combinação de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes);
2. o currículo da MIL deve permitir que os professores o transmita aos alunos com o objetivo de prover-lhes as ferramentas essenciais para que possam engajar-se junto às mídias e aos canais de informação como jovens cidadãos autônomos e racionais;
3. os cidadãos devem ter conhecimentos sobre a localização e o consumo de informações, bem como sobre a produção de informações;
4. as mulheres, os homens e os grupos marginalizados, como as pessoas com deficiências, os povos indígenas ou as minorias étnicas, devem ter acesso igualitário à informação e ao conhecimento;
5. a MIL deve ser vista como uma ferramenta essencial para facilitar o diálogo intercultural, a compreensão mútua e a compreensão cultural entre os povos. (WILSON et al., 2013, p.20)

De maneira propositiva, essa discussão entre pré-requisitos e benefícios a que o currículo se refere é mais uma forma de expressar sua visão unificada das literacias.

Além dos benefícios e requisitos apresentados, três temas norteadores foram elaborados pelos especialistas da UNESCO a fim de orientar e facilitar o entendimento de MIL. Os temas principais e que são inter-relacionados, conforme Wilson et al. (2013, p.22), são:

1. o conhecimento e a compreensão das mídias e da informação para os discursos democráticos e para a participação social;
2. a avaliação dos textos de mídia e das fontes de informação;
3. a produção e o uso das mídias e da informação.

O “Currículo MIL para formação de professores” sempre reitera que deve ser interpretado de acordo com os contextos específicos em que será utilizado. Mostrando-se flexível e, procurando ser estruturar um programa de estudos sobre MIL, em “diferentes níveis

de engajamento junto às mídias e aos canais de informação”, apresenta uma série de pontos que entendem necessários para essa formação dos professores.

O Currículo de AMI é relevante em ambientes impressos e audiovisuais, incluindo jornais, livros, meios de radiodifusão, como rádio e televisão, em meios de notícias *online* e em outros provedores de informação. Assim, a formação de professores em AMI não deve ser vista como algo reservado apenas àqueles que têm acesso a tecnologias avançadas. É igualmente aplicável em contextos nos quais o uso de tecnologias avançadas é limitado. (WILSON et al., 2013, p.22)

Esse conteúdo é bem detalhado na 2ª. parte do livro, porém muito específico em determinados momentos, com sugestões de aulas, projetos e demais ações que fogem ao escopo deste trabalho. Assim, serão citados alguns desses temas e explorados aqueles de relevância para a pesquisa.

Dessa maneira, o currículo enfatiza que políticas sejam desenvolvidas para garantir a inclusão das MIL em sistemas educacionais, de maneira sistematizada e progressiva, em todos os níveis. Baseada nas leis sobre liberdade de expressão e liberdade de informação, a política e visão do “Currículo MIL para formação de professores” toma a compreensão das políticas nacionais de educação e essas leis como ponto de partida, permitindo, além disso, o uso de outros instrumentos internacionais relacionados às liberdades e suas intersecções com as políticas de MIL:

Onde não existem políticas de AMI, deve-se perguntar: que papel os professores podem desempenhar em sua defesa? Caso já existam, quão relevantes ou atualizadas elas são? Em que medida remetem os padrões internacionais e as melhores práticas? Como podem ser atualizadas? (WILSON et al., 2013, p.24)

Assim, o aspecto central do sobre a política e a visão das MIL e suas implicações para a educação em geral e, especificamente, a educação de professores enfatiza a preparação de professores e estudantes para as MIL.

Retomando, então, os três temas norteadores, o “Currículo MIL para formação de professores” que propõe para a o *primeiro tema*, “conhecimento e a compreensão das mídias e da informação para os discursos democráticos e para a participação social”, tem por objetivo

desenvolver a compreensão crítica de como as mídias e a informação podem aprimorar a capacidade de professores, estudantes e cidadãos engajarem-se às mídias e usarem bibliotecas, arquivos e outros provedores de informação como ferramentas para a liberdade de expressão, o pluralismo, o diálogo e a tolerância intercultural que contribuam para o debate democrático e a boa governança. (WILSON et al., 2013, p.25)

Entre as ações para tal, o currículo sugere proporcionar canais para que os cidadãos possam comunicar-se entre si, buscando a correção de assimetrias de informações entre governantes e governados e entre agentes privados que competem dentro de um mesmo órgão; facilitar discussões e resolução de problemas por meios democráticos; proporcionar os meios pelos quais a sociedade possa construir um sentido de comunidade; promover a transparência na vida pública, denunciando a corrupção e os atos corporativos nocivos; servir como repositórios da memória coletiva da sociedade (por exemplo, bibliotecas); preservar o patrimônio cultural; realizar ações para promover a inclusão digital, proporcionando acesso ao público em geral; promover as bibliotecas como agências de informação e centros de fontes de aprendizagem educando seus usuários, entre outras.

Ainda nesse primeiro item, o currículo MIL prevê que alguns provedores de informação disponibilizem plataformas de aprendizagem profissional usadas para o ensino aberto e a distância (EAD) e para o desenvolvimento profissional continuado (DPC) de professores.

O *segundo tema*, “a avaliação dos textos de mídia e das fontes de informação”, se preocupa-se com um tema de relevância internacional que é a solução de problemas e o pensamento crítico, principalmente em relação à aprendizagem em todas as disciplinas escolares. O Currículo entende esses problemas como oportunidades de avaliação crítica dos textos de mídia e das informações de diversas fontes. Assim, o objetivo desse tema é aumentar a capacidade dos professores para avaliar as fontes e acessar informações a partir de funções atribuídas à mídia, às bibliotecas, aos arquivos e a outros provedores de informação. Além disso, propõe preparar os professores com o conhecimento das ações que podem ser realizadas quando esses sistemas não realizam seus papéis. Espera-se que os professores tenham condições de analisar e entender como é produzido o conteúdo das mídias e outras informações, e como esses sistemas podem usar a informação para diferentes propósitos. Sua preparação os auxiliará a avaliar, também, como os estudantes interpretam as mensagens de mídia e as informações de diferentes fontes.

Em relação ao *terceiro tema*, “a produção e o uso das mídias e da informação”, completa o ciclo de preparação dos professores as competências que os permitirão comunicar-se de maneira significativa e alcançar uma autoexpressão. Temas como ética nas mídias e infoética segundo padrões internacionais, capacidade de selecionar, adaptar e/ou desenvolver materiais e ferramentas de acordo com suas necessidades são abordados para que os professores

possam incorporá-los. Como no item anterior, essa formação auxiliará os professores na formação de aprendizagem dos estudantes, bem como na aplicação de diferentes ferramentas e fontes em sua aprendizagem, especialmente em relação à busca de informação e à produção de conteúdo.

A produção de conteúdo e o uso das mídias devem promover uma pedagogia focada nos alunos, capaz de estimular a investigação e o pensamento reflexivo por parte dos estudantes. A aprendizagem prática é um importante aspecto da assimilação de conhecimentos no século XXI. A produção de conteúdo midiático proporciona uma via para que os estudantes se familiarizem com a aprendizagem pela prática, por meio da produção de textos e imagens em um ambiente participativo. Os professores devem desempenhar um papel ativo nesse processo, para que os alunos possam desenvolver competências para a aprendizagem participativa. (WILSON et al., 2013, p.28)

Esse item é lembrado pelo currículo como uma das novas fontes de atenção das grandes mídias em relação ao que é produzido de conteúdos pelos usuários, por meio da interação com outros pares, pelas mídias sociais e outras fontes, situação que estimula o envolvimento dos jovens no acesso à internet. Ao se envolverem com essa temática os professores podem desenvolver competências e confiança para, também, produzir conteúdos e usar essas competências para suas práticas pedagógicas e promoção das MIL dentro do currículo escolar.

Finalizando a 1ª. parte do “Currículo MIL para formação de professores”, são apresentadas sete competências que se esperam ser adquiridas pelos professores. De acordo com cada meta, há uma descrição de possíveis resultados esperados, habilidades e os módulos que o currículo sugere serem aprofundados com propostas de ação que, conforme já explicitado, só serão discutidos de acordo com a relevância da pesquisa. Assim, serão apresentadas as competências propostas pelo currículo e alguns dos resultados esperados para cada uma delas:

Competência MIL 1: a compreensão do papel das mídias e da informação na democracia

- identificar, descrever e avaliar as funções de utilidade pública das mídias e de outros provedores de informação nas sociedades democráticas;
- demonstrar uma compreensão de conceitos centrais, como liberdade de expressão, acesso à informação e direitos fundamentais contidos no Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH);
- interpretar e descrever as relações entre as MIL, a cidadania e a democracia;

- descrever o pluralismo nas mídias e outros provedores de informação como plataformas para o diálogo intercultural, e saber por que essas questões são importantes;
- caracterizar a independência editorial;
- explicar o jornalismo como uma disciplina de verificação dentro de um mandato de serviço público;
- descrever a ética midiática e informacional e estar em condições de identificar situações nas quais essa ética foi infringida.

Competência MIL 2: a compreensão do papel das mídias e da informação na democracia

- interpretar e traçar ligações entre os textos de mídia, contextos e valores projetados pela mídia;
- usar estratégias para analisar estereótipos nas mídias (por exemplo, reconhecer os estereótipos que servem aos interesses de alguns grupos na sociedade à custa de outros; identificar técnicas utilizadas nas mídias visuais que perpetuam estereótipos);
- identificar, analisar e criticar uma série de técnicas usadas na publicidade que atuem contra os padrões internacionais e códigos de prática;
- explorar representações, falsas representações e a falta de representação nas mídias e nos textos de informação;
- entender e descrever as características e a importância das emissoras de serviço público.

Competência MIL 3: o acesso eficiente e eficaz à informação

- selecionar abordagens eficientes e eficazes no acesso à informação requerida para os propósitos de investigação e busca de informações;
- identificar as palavras-chave e os termos relacionados para acessar as informações requeridas;
- identificar uma série de tipos e formatos de fontes potenciais de informação;
- descrever os critérios usados para a tomada de decisões e as escolhas informacionais.

Competência MIL 4: a avaliação crítica das informações e suas fontes

- demonstrar a capacidade de examinar e comparar informações de diversas fontes, afim de avaliar sua confiabilidade, validade, precisão, autoridade, duração e tendência;
- utilizar uma série de critérios (por exemplo, clareza, precisão, eficácia, tendência, relevância dos fatos) para avaliar as mídias informacionais (por exemplo, *sites* da internet, documentários, peças publicitárias, programas de notícias);
- reconhecer preconceitos, trapaças e manipulações;
- reconhecer os contextos culturais, sociais e de outra natureza nos quais a informação foi criada e entender o impacto do contexto na interpretação da informação;
- entender o alcance das tecnologias ligadas às mídias e estudar a interação das ideias;
- comparar os novos conhecimentos com os conhecimentos anteriores, avaliando o valor agregado, as contradições e outras características específicas do universo da informação;
- determinar a provável precisão, questionando as fontes dos dados, as limitações da informação, as ferramentas e as estratégias de coleta de dados, além da plausibilidade das conclusões;
- usar uma série de estratégias para interpretar os textos de mídia (por exemplo, concluir, generalizar, sintetizar os materiais vistos, fazer referência a imagens ou informações em mídias visuais para apoiar pontos de vista, desconstruir mídias para determinar suas bases subjacentes e decodificar o subtexto).

Competência MIL 5: a aplicação de formatos novos e tradicionais de mídias

- entender os conhecimentos básicos da tecnologia digital, das ferramentas e redes de comunicação e seu uso em diferentes contextos para diferentes propósitos;
- utilizar um amplo leque de “textos” de mídia para expressar suas próprias ideias por meio de diversos formatos de mídias (por exemplo, impressão tradicional, mídias eletrônicas, mídias digitais etc.);
- realizar buscas básicas de informação *on-line*;
- entender com que propósitos os jovens utilizam a internet.

**Competência MIL 6: situar o contexto sociocultural dos conteúdos
midiáticos**

- analisar e explicar como as regras e as expectativas que regem os gêneros de mídia podem ser manipuladas para provocar efeitos e resultados específicos;
- produzir textos de mídia que apresentem diferentes perspectivas e representações;
- descrever as mídias e outros provedores de informação como plataformas de diálogo intercultural;
- demonstrar a capacidade de avaliar criticamente os conteúdos locais e as mensagens de mídia recebidos ou criados em prol da cidadania democrática e da diversidade cultural;
- entender como o trabalho de edição direciona o significado nas mídias visuais e em suas mensagens (por exemplo, a omissão de perspectivas alternativas, pontos de vista filtrados ou implícitos, ênfase em ideias específicas etc.).

**Competência MIL 7: a promoção das MIL entre os estudantes e o
gerenciamento das mudanças requeridas**

- entender como diferentes alunos interpretam e aplicam produtos e eventos das mídias às suas próprias vidas;
- entender e utilizar uma série de atividades instrutivas para promover as habilidades dos estudantes nas MIL;
- demonstrar a capacidade de auxiliar os estudantes na seleção das abordagens mais apropriadas (por exemplo, os sistemas de busca de dados) para que possam acessar as informações necessárias;
- demonstrar a capacidade de auxiliar os estudantes na avaliação crítica das informações e de suas fontes, enquanto assimilam as informações relevantes à sua base de conhecimentos;
- utilizar o conhecimento de técnicas efetivas de comunicação verbal, não verbal e midiática para promover a investigação e a colaboração ativa, além da comunicação aberta e livre entre os estudantes;
- entender e utilizar as estratégias formais e informais de busca de informações para melhor desenvolver a assimilação do conhecimento e as habilidades necessárias para a leitura, a observação e a escuta crítica entre os estudantes;

- utilizar ferramentas das MIL para promover um ambiente de aprendizagem mais participativo para os estudantes;
 - utilizar PDs tradicionais e novas para relacioná-las com a aprendizagem na escola e fora dela, especialmente entre os estudantes que estão se afastando do ambiente escolar;
 - utilizar as PDs nas salas de aula para auxiliar os estudantes a descobrirem as PDs e as fontes de mídia disponíveis, para que possam usá-las em sua própria aprendizagem;
 - utilizar as MIL para ampliar a participação no processo de aprendizagem;
 - utilizar os conhecimentos e as habilidades assimiladas durante sua própria formação para desenvolver as habilidades dos estudantes no uso das fontes de mídia e bibliotecas como ferramentas de pesquisa e aprendizagem;
 - utilizar os conhecimentos e as habilidades assimilados na sua própria formação para desenvolver as habilidades dos estudantes na avaliação das mídias e da informação e na compreensão das questões éticas relacionadas às literacias de mídia e informação.
- (WILSON et al., 2013, p.30-34)

A partir dessa proposta de metas e competências do “Currículo MIL para os professores”, Botelho-Francisco (2014) apresenta uma compilação dessas competências e resultados de maneira resumida e didática (Quadro 3). Apesar dessa apresentação, aqui como forma de esclarecer, enumerar e servir de referências para as análises seguintes, entende-se que essas literacias envolvem as habilidades e competências para uma apropriação consciente do ciberespaço, segundo uma postura de aprendizado dinâmico, colaborativo e constante. Não se trata de usar a informação, mas adotar uma postura de construção coletiva do conhecimento e de participação, comunicação e interação que, certamente, ainda não experimentamos sequer o seu potencial.

Quadro 3 - Competências para um Currículo de Literacias de Mídia e Informação (MIL)

	Competência	Resultado esperado
1	Entendimento do papel dos Meios de Comunicação e da Informação na Democracia	Familiarização com as funções dos meios de comunicação e outros provedores de informação e compreensão de sua importância para cidadania e tomada de decisão.
2	Compreensão dos conteúdos dos Meios de Comunicação e seus usos	Capacidade para demonstrar conhecimento e entendimento das formas como as pessoas utilizam os meios de comunicação em suas vidas pessoais e públicas, as relações entre cidadãos e o conteúdo dos meios de comunicação, bem como seu uso para uma variedade de finalidades.
3	Acesso à informação de uma maneira eficaz e eficiente	Capacidade para determinar o tipo de informação necessária para uma determinada tarefa e acessar as informações de uma forma eficaz e eficiente.
4	Avaliação crítica da informação e das fontes de informação	Capacidade para avaliar criticamente as informações e suas fontes e incorporar as informações selecionadas na resolução de problemas e análise de ideias.
5	Aplicação dos novos e tradicionais formatos de mídia	Capacidade para compreender os usos da tecnologia digital, ferramentas de comunicação e redes de coleta de informações e tomada de decisão.
6	Situar o contexto sociocultural do conteúdo dos meios de comunicação	Capacidade para demonstrar conhecimento e compreensão de que o conteúdo do meio é produzido dentro de contextos sociais e culturais.
7	Promover MIL entre os estudantes e administrar mudanças requeridas	Capacidade para utilizar conhecimentos e competências adquiridas por meio de uma formação MIL para promovê-la também entre os estudantes e capacidade para gerenciar alterações relacionadas com o ambiente escolar.

Fonte: Botelho-Francisco (2014, p.106)

Ainda na parte final do documento, há uma sugestão de pedagogias para o ensino e na aprendizagem MIL com vistas a preparar o leitor para o uso do currículo. Entre elas, a abordagem investigativa (baseada no questionamento dos temas e objetos de estudo), aprendizagem baseada em problemas (sistema instrucional que desenvolve simultaneamente as bases de conhecimentos e as habilidades interdisciplinares dos estudantes, bem como o pensamento crítico e as estratégias de solução de problemas, originada na Faculdade de Medicina da Universidade McMaster no Canadá), investigação científica (apoiada no *ciclo de investigação* com atividades como observação; elaboração de perguntas; revisão do

conhecimento já existente; planejamento de investigações; estudo de evidências experimentais, análise e interpretação de dados e comunicação de resultados), estudo de caso (envolve o estudo aprofundado de um único evento ou situação), aprendizagem colaborativa (que estimula estudantes a trabalharem conjuntamente para atingir metas compartilhadas), análise de textos (por meio da identificação dos códigos e das convenções de diversos gêneros de mídia), análise de contexto (particularmente em relação aos conceitos centrais de instituições e tecnologias, mas também em relação a uma série de abordagens teóricas), traduções (com o objetivo de testar o potencial e os limites de cada linguagem, principalmente ao transformar, por exemplo, uma reportagem escrita em uma nota radiofônica ou em uma história em quadrinhos, a fim de conhecer melhor as relações entre linguagem e representação, e as mudanças que ocorrem quando um conteúdo é tratado em mídias diferentes e em gêneros diferentes, para audiências com expectativas diversas), simulações (utilizando a troca de papéis em situações de aprendizagem) e produção (a aprendizagem pela prática, produzindo conteúdos, matérias diversas com a realização das ações necessárias para tal) (WILSON et al., 2013, p.35-38).

Na 2ª parte do documento, há uma retomada dos aspectos contextuais em que se insere o “Currículo MIL para os professores”, o público-alvo (professores de maneira geral e, citando a importância daqueles que estão em formação universitária ou em serviço. Reitera suas principais características com objetivos de aprendizagem, contexto, justificativa, abordagens e atividades pedagógicas, recomendações para avaliação e fontes. Preocupa-se com o processo de adaptação, lembrando as realidades diferentes em que pode ser aplicado e sugerindo a atenção a identificação dos grupos interessados; revisão do próprio currículo para identificação de prioridades e itens que melhor atendam às diferentes necessidades; elaboração do próprio currículo a partir de outros documentos existentes no ambiente onde for aplicado; criar estratégias para adequar sua aplicação aos recursos disponíveis e necessários; aplicação de um teste-piloto e avaliação para possíveis revisões e, por fim, o monitoramento constante para implementação.

Entre os diversos módulos e sugestões de aplicação de atividades para a implementação do currículo MIL somente no “Módulo 6: novas mídias e mídias tradicionais”, os JDs são citados como alternativa. Este módulo é sugerido para ser uma forma de desenvolver a “Competência MIL 5: a aplicação de formatos novos e tradicionais de mídias”, contemplando e entendendo todo o contexto atual de novos formatos e PDs desenvolvidas com os avanços tecnológicos. Wilson et al. (2013, p.120) entendem a convergência das tecnologias e colocam os JDs (usa o termo “*videogames*”) entre as novas formas de mídias digitais e eletrônicas (*blogs*,

YouTube, aplicativo de redes sociais etc.) e mídias tradicionais (rádio, televisão e mídias impressas) (WILSON et al., 2013, p.120).

A “Unidade 3: usos das ferramentas interativas multimídia, incluindo os jogos digitais, nas salas de aula” é uma proposta com duração de três horas e os tópicos abordados são: ferramentas integrativas de multimídia para o aprimoramento da Educação; para criação de ambientes propícios à aprendizagem; jogos como ferramenta de conscientização de questões globais; e a relação entre jogos educacionais *versus* jogos de entretenimento. Os objetivos de aprendizagem contêm a identificação do valor das ferramentas integrativas e multimídia, desenvolvimento de habilidades sociais intelectuais e espaçotemporais usando JDs, aplicação dos JDs no ensino e na aprendizagem, o uso dos JDs como ferramenta integrativa de mídia no apoio a diversas disciplinas, e avaliação dos impactos e oportunidades dos usos desse recurso.

A estratégia é bem elaborada com questionamentos, pesquisas e casos a respeito das ferramentas utilizadas. Especificamente ao tratar dos JDs, sugere o uso de dois jogos *online* que tratam de questões globais como realocação de refugiados⁵⁴ e resolução de conflitos⁵⁵. Assim estímulo que os professores executem as seguintes atividades:

realizar estudos de caso sobre jogos eletrônicos em disciplinas específicas (por exemplo, linguagem, matemática, geografia etc.) e conduzir o uso de um ou dois jogos em um contexto específico de aprendizagem. Escreva um relato sobre o uso desse jogo e como ele ajudou a alcançar os objetivos da atividade; desenvolver um plano de aula utilizando um jogo eletrônico como parte do trabalho de ensino e aprendizagem, para aumentar a consciência sobre questões globais, como a fome, os conflitos e a paz. Após essa atividade, escreva um breve relato sobre como os professores responderam às questões, apontando as perguntas que zeram e como os jogos ajudaram a abordá-las. (WILSON et al., 2013, p.126)

Identifica-se que a proposta, assim como a maioria das ações da UNESCO, enxerga problemas globais e buscam estimular a promoção da paz e aplicações que possam ser feitas em qualquer contexto. Dessa forma, entende-se como positivo o reconhecimento dos JDs como

⁵⁴ O jogo em questão é o Darfur is Dying, uma simulação baseada em narrativa foi criada em 2006, em que o jogador se torna um refugiado deslocado de Darfur, trazendo fatos e estatísticas que refletem a situação no local com as dificuldades e desafios que muitos daqueles que foram impactados sofreram. Mais informações disponíveis em: <http://www.darfurisdying.com>

⁵⁵ O jogo em questão é o PeaceMaker em que os jogadores são convidados a assumir o papel de líder de Israel ou a Autoridade Palestina, conflito temático do jogo. Eles têm de lidar com eventos apresentados usando imagens do mundo real e filmagens, reagir e tomar decisões sociais, políticas e militares que a sua posição implica dentro de um sistema de jogo, cujo objetivo é resolver o conflito com a solução de dois estados. Mais informações disponíveis em: <http://www.peacemakergame.com>

elemento participante das PDs atuais e as limitações que um documento desse tipo enfrenta, seu histórico de elaboração e necessidade de inclusão universal.

Reitera-se que a análise feita não entra no mérito de questões didático-pedagógicas, mas sim no entendimento do conceito de MIL e sua possibilidade de aplicação em diversas situações. Espera-se que essa análise e consiga demonstrar e os esforços empreendidos pela UNESCO, referenciados em diversos estudos e trabalhos com a pessoas de todo o mundo, por meio de congressos, encontros, declarações e demais formas de promoção das MIL, e que devem ser reconhecidos como positivos, mas não finitos.

A partir dessa nova abordagem, a segunda onda, sugerida por Passarelli e Azevedo (2010) e Passarelli et al. (2014b), começa a invadir uma praia ainda inóspita e supera a discussão da inclusão digital levando-a para um novo patamar, para além do acesso aos dispositivos conectados à internet e questiona como estão sendo preparados os educadores para o uso consciente, autônomo e útil dessa tecnologia e dos conteúdos que nela transitam, isto é, para a aquisição das MIL. A recente reunião para promoção das MIL ocorrida em São Paulo, sediada na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, reforçou o papel do Brasil e da USP, no mapa dos locais onde essa proposta é discutida e construída. A Semana Global MIL começou a ser celebrada anualmente em 2012 e tem como líder a UNESCO, em cooperação com a Aliança Global para Parcerias em Literacias de Mídia e Informação – GAPMIL (tradução nossa)⁵⁶, a Aliança das Nações Unidas das Civilizações – UNAOC (tradução nossa)⁵⁷ e a Rede de Universidades MILID. Ela reúne diversos atores comprometidos com a promoção das MIL, como uma forma de incentivar a inclusão social e o diálogo intercultural.

Com isso, sintetiza-se o conceito de MIL como um conjunto de competências e habilidades que possibilitam às pessoas acessar, encontrar, compreender, avaliar, usar, criar e compartilhar informações e conteúdos em diferentes formatos, com diferentes ferramentas, de uma maneira crítica, ética e expressiva, que estimulem seu engajamento com a mídia e as PDs de maneira a promover a igualdade, a liberdade de expressão, o diálogo intercultural, respeito às diferenças, direitos e deveres, inclusive no ambiente digital, e que promovam uma participação cívica plena na sociedade contemporânea.

⁵⁶ Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy (GAPMIL). Mais informações disponíveis em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/global-alliance-for-partnerships-on-media-and-information-literacy/>

⁵⁷ United Nations Alliance of Civilizations (UNAOC). Mais informações disponíveis em: <http://www.unaoc.org/who-we-are>

Dessa forma, encerra-se essa primeira parte, abrindo um diálogo inclusivo e discutindo essas questões específicas em relação aos professores de Educação Física da cidade de São Paulo em seus ambientes educacionais, educadores de uma disciplina que trabalham com as diferentes linguagens e que muitas vezes não perceberam, ainda, as potencialidades trazidas pela evolução das PDs e suas conexões com a sociedade.

2.3 Ligado no jogo “Comunicação – Educação Física”: Professor como *player*

O caminho traçado até aqui foi um alicerce para que o entendimento do contexto da sociedade conectada também perpassa a Educação Física enquanto área de intervenção pedagógica, que sofre a influência das mídias, das diferentes PDs e de todo movimento até aqui discutido. É exatamente por estar conectada à sociedade por meio das atividades motoras culturalmente conhecidas que, como entidade que representa o acesso sistematizado à cultura de movimento, a Educação Física busca encontrar e organizar didaticamente práticas e conhecimentos que serão “transformados em conteúdos programáticos de suas múltiplas intervenções profissionais” (PIRES, 2003, p.19). Assim, pôde-se perceber, nos últimos dez anos, com as realizações dos megaeventos esportivos que passaram pelo Brasil, o poder escancarado da indústria cultural em transformar o esporte em espetáculo e mercadoria, e esse mesmo esporte “telespetáculo” (BETTI, 1998) pautar o agendamento sobre as práticas profissionais da Educação Física, demonstrando que essa disciplina também é integrante do discurso midiático.

A UNESCO mantém um compromisso com a Educação Física registrado por meio do documento “Diretrizes em Educação Física de Qualidade (EFQ) para gestores de políticas”, publicado em 2015 em prol do desenvolvimento de políticas para uma EFQ, segundo diversos órgãos internacionais, como o cumprimento de padrões de condições mínimas necessárias para se oferecer a Educação Física básica. Detalha os requisitos necessários para oferecer um programa equilibrado de Educação Física que preconize a qualidade de sua atividade e a garantia de formação de professores de EFQ por meio de treinamentos e capacitações. Apesar da atualidade e importância do documento, percebe-se sua preocupação com a promoção de condições para o professor atuar dentro dos padrões estabelecidos para o bem-estar social, limitadas às práticas do movimento esportivo para a saúde.

A relação entre saúde e atividade física já é bem conhecida – a inatividade física é, na atualidade, o quarto principal fator de risco de mortalidade. Apesar

de serem maiores em países de alta renda, as preocupações relativas à inatividade física são mundiais, e as pesquisas mostram que, devido a mudanças na economia de mercado, os padrões sociais estão mudando, e a inatividade física está aumentando nos países de renda baixa e média. (DIRETRIZES ..., 2015, p.15)

O documento entende e enaltece a promoção dos valores associados à participação na Educação Física e no esporte, como “o respeito, o jogo limpo (*fair play*) e a tolerância”, e prevê que os professores devam ter essa preocupação em sua atuação, além de um conjunto de habilidades para trabalhar com todas as populações, “juntamente com a competência para desenvolver e implementar políticas e estratégias que tenham o bem-estar como cerne” e, ainda, que sejam capazes de influenciar, por meio de suas práticas “na educação, no esporte, na saúde e nos setores da comunidade”, políticas que promovam e fortaleçam o desenvolvimento da capacidade humana (DIRETRIZES ..., 2015, p.50).

Se, por um lado, a área e seus profissionais, sofrem a influência da velocidade nos processos comunicacionais e midiáticos, por outro, nota-se que existem movimentos importantes, como o citado, que buscam valorizar a Educação Física e seu potencial de gerar bons hábitos e influenciar pessoas à prática de atividades físicas e esportes. Seria ótimo se essa relação fosse simples e pudesse ser efetivada sem ruídos, porém, segundo o professor e pesquisador da Universidade Federal do Espírito Santo, Valter Bracht, a Educação Física na escola tem se transformado em algo superficial e muitas vezes sem importância. Seus argumentos retomam a história da legitimidade da Educação Física enquanto área, embasada nos paradigmas físicos e biomédicos, perdendo a força até mesmo por conta dos avanços tecnológicos que exigem menos da questão física que antigamente. Bracht (2001) entende que essa derrocada do caráter legítimo da disciplina escolar ocorre devido à diminuição da importância e necessidade de uma aptidão física para a produtividade no trabalho; ao deslocamento, para a iniciativa privada, da responsabilidade sobre a saúde e a educação; ao entendimento do conceito de saúde para além da questão biológica; e à supervalorização do lazer no trabalho (inclusive permeadas pelas novas relações impostas pela indústria cultural). A recente discussão sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil pode ser entendida como um exemplo dessa desvalorização apontada pelo autor e que colaboram para diminuir o espaço e a justificativa da Educação Física na escola.

Apesar desse panorama sombrio, em que o professor de Educação Física é o *player* que precisa superar todas as barreiras e encargos, adota-se a postura otimista e confiante com que Pires (2003, p.41) divide essa responsabilidade, enxergando no campo da educação

emancipatória a convicção de “resgatar a crença iluminista em uma formação cultural capaz de levar a sociedade humana a um patamar de maior justiça social, constituída de cidadãos livres, esclarecidos, emancipados”. Para isso, o entendimento de cultura de movimento, ou cultura corporal de movimento, precisa ser ampliado de modo que o “espaço de ação e significação social do movimento humano” seja feito pelo próprio ato de “se-movimentar” como forma de compreender o mundo (KUNZ, 1991). As práticas sociais manifestadas por meio do esporte/atividades físicas precisam ser tematizadas também na Educação Física desenvolvida na escola, não apenas em momentos de “festa” e megaeventos, mas de maneira a destacar

saberes e fazeres que são conformados pelo discurso midiático sobre exercício físico e esporte, isto é, o conjunto de signos e significados (e a práticas deles demandadas) construídos no imaginário social através da sua inclusão no horizonte de intervenção dos meios de comunicação de massa. (PIRES; GONÇALVES, 2003, p.55)

Atualizando o debate, buscou-se pesquisas atuais a respeito da mesma temática, as relações das mídias e a formação dos professores de Educação Física e, a partir das contribuições de Sousa et al. (2016), pode-se constatar que, ao menos na região onde essa pesquisa foi desenvolvida (Minas Gerais), avanços positivos foram constatados. A pesquisa buscou compreender a relação entre os cursos de licenciatura em Educação Física das universidades federais de Minas Gerais e a mídia-educação (FANTIN, 2005), entendendo que elas “deixaram de ser apenas suportes utilizados para armazenar, transferir ou compartilhar informações”, passando ao status de “mediadoras no modo de pensar, sentir e agir das pessoas, interferindo, inclusive, na forma como se adquire o conhecimento” (SOUSA et al., 2016, p.97).

Traçando um contexto similar ao abordado até aqui a respeito das influências das mídias e PDs na sociedade, os pesquisadores buscaram responder à seguinte questão: “Os currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física das universidades federais mineiras contemplam a educação para as mídias/mídia-educação?” (SOUSA et al., 2016, p.98). A pesquisa revela que os avanços nos estudos sobre as relações entre mídia-educação e Educação Física se intensificaram a partir da criação do grupo temático de trabalho “Educação Física, Comunicação e Mídia” do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, enfatizando uma nova atribuição dada ao professor nessa área: “ser mediador do diálogo com as mídias/TIC” (SOUSA et al., 2016, p.100).

As constatações foram muito positivas, indicando que mais da metade dos cursos de Educação Física das universidades federais mineiras pesquisadas já apresentam

preocupações educativas em relação aos elementos da mídia-educação percebidos a partir da análise das ementas dos cursos e demais documentos estruturantes. Apesar de a pesquisa não se aprofundar a respeito das atuações dos professores de Educação Física egressos desses cursos, os pesquisadores destacaram que podem existir diferenças entre os currículos anunciados e os currículos praticados pelos professores dos cursos. Essa constatação foi percebida em relação às perspectivas de mídia-educação adotada pelos autores para análise: “crítica (englobando o contexto crítico e o produtivo, desde que feita de forma intencional) e instrumental ou metodológica”. Assim, outro resultado importante foi o de que, mesmo com grande parte dos cursos oferecendo disciplinas mídia-educativas, estas se encontram isoladas do restante do currículo, e as que existem entendendo a importância de educar para as mídias, são discutidas unicamente na dimensão instrumental.

A relevância do estudo de Sousa et al. (2016) é muito importante, pois atualiza o debate proposto por Pires e Gonçalves (2003) há mais de uma década, mostrando o que a Educação Física tem potencial comprovado para colaborar com a proposta do “Currículo MIL para formação de professores”, assim como superar a “inabilidade dos professores quanto ao uso dos aparatos tecnológicos” (ARAÚJO; BATISTA; OLIVEIRA, 2016, p.16) refletida diretamente na sua forma de atuar.

Assim, como descrito no início desta seção, corrobora-se com Pires (2003) quando se diz que a Educação deve ser a via de reversão desse panorama. E aqui acrescenta-se que a área de Educação Física deve ampliar o diálogo com a Comunicação, para que a formação e perfil do professor de Educação Física contemplem áreas técnico-biológicas e pedagógicas, bem como estabeleçam “diálogos com essas tecnologias como possibilidade de mudança no ensino [...], ancorando-se na perspectiva de efetivar o uso das mídias no universo escolar” (ARAÚJO; BATISTA; OLIVEIRA, 2016, p.16).

Seguindo e buscando avançar em mais uma fase dessa pesquisa, retoma-se o tema dos JDs, que, por sua representatividade cultural, social e, por que não mercadológica, motivou a busca por novos horizontes e desafios no jogo “Comunicação – Educação Física”, ainda pouco valorizado pelos professores de Educação Física.

2.3.1 Dos jogos como manifestação humana aos Jogo Digitais

Mesmo parecendo redundante, torna-se importante destacar a importância do esporte na sociedade contemporânea, bem antes da chamada década do esporte com a realização

dos megaeventos esportivos sediados no Brasil: “Assistimos, nos últimos 15 anos, à ascensão da cultura corporal e esportiva (que denominaremos, de maneira mais ampla, ‘cultura corporal de movimento’) como um dos fenômenos mais importantes nos meios de comunicação de massa e na economia”. Nota-se que a nomenclatura utilizada pelo pesquisador e professor da Unesp de Bauru, Mauro Betti, remete a uma visão mais ampla do que as modalidades esportivas, pois o autor trata o conceito de cultura corporal de movimento, ou seja, nos anos de 1990, as manifestações de esporte, ginástica, dança, artes marciais e, principalmente, exercício físico já eram produtos de consumo divulgados pelos meios de comunicação: “jornais, revistas, videogames, rádio e televisão difundem ideias sobre a cultura corporal de movimento”. Essa constatação do aumento do número de horas diante da televisão, consumido especialmente por crianças e adolescentes, equivalendo à diminuição das atividades motoras e ao abandono da “cultura de jogos infantis”, também favoreceu a mudança da “experiência de praticar esporte para a de assistir ao esporte” (BETTI; ZULIANI, 2002, p.74).

Esse jogo, praticado pelas crianças e jovens de maneira voluntária e lúdica representa um dos conteúdos de responsabilidade da Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica. Além desse conteúdo, cabe à Educação Física

introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade. (BETTI, 1992, 1994; BETTI; ZULIANI, 2002)

Sem a pretensão de aprofundar nas especificidades da organização da Educação Física, essa contextualização inicial abre espaço para retomar o debate a respeito dos jogos iniciados na seção 2.1.3, agora entendendo-os como elemento da cultura que vem se transformando juntamente com o avanço tecnológico. Assim, a abordagem tem início a partir das contribuições do historiador e filósofo holandês Johann Huizinga (2005) e do sociólogo francês Roger Caillois (1990).

A partir das contribuições do levantamento histórico sobre os estudos e a crítica de Huizinga sobre a cultura contemporânea e sua crítica, o elemento lúdico da cultura é o foco de sua preocupação (RIBEIRO, 2005). O jogo, então, para o historiador, é tido como uma categoria primária do ser humano (e também dos animais), muito antes da vida organizada por meio das civilizações. Desse modo, o autor constrói sua análise a partir de estudos etnográficos

etimológicos entendendo o jogo como uma manifestação anterior à cultura: “Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos” (HUIZINGA, 2005, p.7).

Por entender como não sério e anterior à cultura, Huizinga compreende que a moralidade não pode ser atribuída ao jogo, portanto dicotomias como as relações entre o bem e o mal, ou o vício e virtude, não podem se impor ao jogo. Essa abordagem dada pelo autor abre caminho para que as características fundamentais do jogo sejam expressadas pelo autor, entendendo o jogo como algo livre; ele próprio, o jogo, é liberdade. Assim, já emenda a “uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, a de que o jogo não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (HUIZINGA, 2005, p.3).

Essa possibilidade de fugir da realidade e sair da vida comum é o que autoriza, por meio do jogar, que as pessoas possam entrar num “círculo mágico” (HUIZINGA, 2005, p.59), um espaço em que as normas e regras sociais são suprimidos para que outras regras, impostas pelo próprio jogo, sejam seguidas. Assim, é possível perceber que, nos JDs, esse conceito torna-se fundamental quando se depara com as discussões sobre moralidade e atitudes que não condizem com os códigos sociais.

Por ser livre e não estar atrelado às normas sociais, o jogo, para Huizinga, apresenta a especificidade de voluntário, isto é, parte do jogador a vontade de jogar. Seu engajamento é intenso exatamente pela própria decisão de se envolver com aquela situação, geralmente lúdica, que trará sentimentos e sensações prazerosas. Nessa perspectiva, a outra especificidade do jogo é a de que este não se preocupa em gerar bens materiais, os valores adquiridos com o jogo são outros. Reafirmando essa constatação, o autor lembra que o jogar gera competição:

O desejo inato de ser o primeiro continuará levando os grupos de poder a entrar em competição, podendo até conduzi-los a inacreditáveis extremos de cegueira e megalomania desenfreada. Pouca diferença faz que se adira à doutrina de ontem, que interpretava a história como produto de forças econômicas “inevitáveis e imutáveis”, ou que se criem novas noções de mundo que simplesmente vão colocar um rótulo pseudocientífico no desejo de triunfar. No fundo, o problema é sempre ganhar — embora saibamos muito bem que esta forma de “ganhar” não pode dar lucro. (HUIZINGA, 2005, p.76)

Buscando um entendimento claro e de maneira que pudesse ser expressado por palavras comuns a todas as linguagens, Huizinga define o jogo como

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”. (HUIZINGA, 2005, p.24)

Avançando nas ideias desenvolvidas por Huizinga, o pensador francês Roger Caillois amplia o entendimento do conceito de jogo elaborando o que chamou de uma “sociologia a partir dos jogos” (CAILLOIS, 1990, p.89). Após fazer uma retomada histórica das contribuições de Huizinga, valorizando seu trabalho e apoiando-se nele, Caillois inicia seu livro listando seis “qualidades formais” dos jogos que, em seu ponto de vista, definem-no como uma atividade:

1. livre: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;
2. delimitada: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;
3. incerta: já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente e é deixada, à iniciativa do jogador, uma certa liberdade na necessidade de inventar;
4. improdutiva: porque não gera nem bens, nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida;
5. regulamentada: sujeita a convenções que suspendam as leis normais e que instaurem momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
6. fictícia: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal. (CAILLOIS, 1990, p.29-30)

“Essas várias qualidades são puramente formais”, segue o autor, indicando que, a partir dessas mesmas qualidades, são muito propensas à subversão, isto é, ao possibilitar a fuga da realidade, pode subverter-se a si mesmo. Assim seu entendimento deve ser feito a partir de estruturas flexíveis que permitirão adequá-lo às diversas situações. Por essa condição, os jogos, para Caillois, sempre estarão próximos às organizações da sociedade, entendendo-os diferentemente de Huizinga, como parte da cultura. Para o autor, não há uma perversão no jogo, mas sim um desvio dos padrões que o rege a partir de quatro classificações:

- **Agôn** – São jogos de competições, disputas em que se verificam as melhores habilidades entre os participantes a partir de iguais condições. Jogos de tabuleiro, como jogos de damas e xadrez, ou de mesa, como sinuca, além dos esportes em que há adversários, são alguns exemplos.

- **Alea** – Como uma oposição direta à classificação anterior, são os jogos de azar (ou sorte). O jogador, nesse caso é passivo pois não tem como interferir no resultado. Loterias, bingo e roleta são alguns exemplos.
- **Mimicry** – São os jogos de imitação ou simulação. As brincadeiras infantis de imitação do adulto são um exemplo claro, mas também podem ser representados pelo teatro, improviso, mímica, etc.,
- **Ilinx** – São jogos de vertigem e que desorientam a percepção. As atividades de aventura ou esportes radicais são grandes exemplos, complementados por corridas automotivas ou brinquedos de parques como as montanhas-russas.

Apesar de parecerem singulares, as classificações dos jogos de Caillois, representam a possibilidade de combinações que se expressam assim como as relações sociais. Comparando os jogos com a vida, o autor os entende como campos antagônicos, simultâneos e interdependentes, que geram relações complexas e específicas de cada cultura e cada período histórico. O autor avalia a evolução da sociedade, a partir de sua “confusão” até sua organização, como algo surpreendente e significativo. Esse desenvolvimento da civilização, por meio do pensamento racional organizado, da construção de normas sociais e de valores coletivos também possibilita a sua subversão entendida pelo autor como a “corrupção dos jogos”. Nesse contexto, Caillois entende que essas combinações dentro das estruturas sociais localizam os jogos em um *continuum* limitado de suas combinações a dois extremos, que, sinteticamente, seriam *ludus* (jogos propriamente ditos, com regras estruturadas e explícitas) e *paidia* (brincadeiras espontâneas, típicas da natureza infantil).

A busca por mesclar esses conceitos e entendimentos a respeito dos jogos para melhor definir os JDs (discutido anteriormente na seção 2.1.3), também se refletiu nos *Game Studies* na tentativa de transformar o “círculo mágico” de Huizinga numa visão ampliada de seu conceito por meio das diferentes propostas de JDs (SALEN, K.; ZIMMERMAN, 2004). Vasconcellos (2013) relata que algumas dessas propostas se mostraram frustradas, comprovadas por pesquisas empíricas a respeito da dificuldade de separar a essas experiências diretamente ligadas à cultura, e que não são desconectadas de outros setores da vida:

A premissa de um espaço artificialmente separado da realidade “normal” promove um rompimento do imaginário com o real, e essa divisão binária

oculta a ambiguidade, variabilidade e complexidade da experiência real de jogo. (VASCONCELLOS, 2013, p.79)

A dificuldade encontrada a respeito do “círculo mágico” não limitou os estudiosos do tema e os próprios *game designers* a buscarem alternativas para transpor a popularidade dos jogos digitais como forma de entretenimento para outros fins. A mesma importância social e coletiva dos jogos, caracterizada pelas combinações propostas por Caillois, é buscada por educadores que propõem novas formas de ensinar com os JDs. Antes, porém, de tratar do uso dos JDs para outros fins além do entretenimento, é importante trazer ao debate a temática (abordada nas seções 2.1.2 e 2.1.3), agora especificamente ligada aos JDs, que é a relação interatividade e participação.

Comumente associada aos JDs, a interatividade assume diversas interpretações e múltiplos sentidos quando é discutida nessa temática. Apesar do vínculo tradicional com os JDs, a interatividade é uma característica que extrapola essa PD, sendo comum a todo ambiente conectado. Assim como Jenkins (2009) separa a relação entre interatividade e participação, Vasconcelos (2013) lembra que há uma crítica a esse conceito, a partir de Aarseth (1997), em que a indústria do entretenimento já conseguiu implantar essa retórica mercadológica que foi aceita pela academia, sem a devida reflexão a respeito da amplitude do termo e dos interesses implícitos. A esse problema, o autor sugere o uso de outras formas de expressão, como participação, uso ou o próprio termo “jogo”.

A retomada dessa discussão é importante para elucidar que tanto a participação quanto a interatividade não são características únicas e exclusiva dos JDs, mas sim de toda essa nova forma de lidar com as PDs. Sem sair da temática, mas buscando um exemplo atual a respeito dessa diferença, as manifestações que ocorreram no Brasil contra os desmandos e maus-tratos políticos, assim como em todo o mundo, mostraram essa possibilidade propiciada pela interatividade e participação no ambiente digital.

Quem sugere que bons JDs podem propiciar uma boa aprendizagem se incorporados a alguns princípios essenciais é o professor da *Arizona State University*, James Paul Gee. Iniciando o debate de maneira ácida e questionadora, o autor usa pesquisas em ciência cognitiva (GEE, 2004) como referência para explicar seu apontamento:

Se ninguém conseguisse aprender esses jogos, ninguém os compraria – e os jogadores não aceitam jogos fáceis, bobos, pequenos. Em um nível mais profundo, porém, o desafio e a aprendizagem são em grande parte aquilo que torna os *videogames* motivadores e divertidos. Os seres humanos de fato

gostam de aprender, apesar de às vezes na escola a gente nem desconfiar disso.
(GEE, 2009, p2)

Utilizando outro aspecto inerente aos jogos digitais, a simulação, Gee (2004) propõe alguns princípios que os bons jogos incorporam, também referenciados em pesquisas basilares:

- **Identidade:** a aprendizagem só ocorre com o compromisso dos aprendizes, assumindo a identidade daquela área que está a aprender.
- **Interação:** a partir da ação do jogador, o JD fornecerá *feedbacks* reagindo com novos problemas para o jogador: “palavras e os atos são colocados no contexto de uma relação interativa entre o jogador e o mundo”.
- **Produção:** o fato de os JDs responderem às ações dos jogadores, os transforma em produtores dos próprios JDs, inclusive alguns jogos vêm preparados ou têm seu objetivo na própria produção do jogador.
- **Riscos:** errar nos JDs é o motivo que leva os jogadores a tentar novamente, portanto, assumindo riscos que muitas vezes não são possíveis em outros ambientes, inclusive na escola.
- **Customização:** bons JDs permitem várias formas de resolver um mesmo problema. “Currículos escolares [...] deveriam ter um ritmo próprio, mas também [...] intersecções verdadeiras entre o currículo e os interesses, desejos e estilos dos aprendizes”.
- **Agência:** o oferecimento dos princípios anteriores dá a sensação de “agência, controle [...] e propriedade em relação ao que estão fazendo, um sentido que é raro na escola”.
- **Boa ordenação dos problemas:** a sequência de níveis a se ultrapassar nos JDs faz com que os jogadores organizem suas ações de acordo com os problemas que têm de enfrentar.
- **Desafio e consolidação:** a oferta de problemas com diferentes níveis de dificuldade permitirá aos jogadores irem assimilando habilidades, consolidando-as a cada nível, num uso contínuo e progressivo de novas habilidades.

- **“Na hora certa” e “a pedido”:** o auxílio fornecido pelos JDs é preparado em momentos adequados e atende o pedido de ajuda do jogador quando ele precisar.
- **Sentidos contextualizados:** a multiplicidade de oferta de informações (palavras, sons, imagens etc.) formam um contexto com sentido, o qual o jogador assimila para ultrapassar os desafios.
- **Frustração prazerosa:** a oferta de desafios nos JDs é medida de maneira que o jogador entenda que, apesar de difícil, é possível conseguir. Assim, a frustração se torna a motivação para tentar de novo.
- **Pensamento sistemático:** nos JDs, cada ação pode desencadear uma sequência de fatos e respostas que exige do jogador pensar sistematicamente o que fazer antes de agir.
- **Explorar, pensar lateralmente, repensar os objetivos:** os JDs estimulam o jogador a pensar em diversas possibilidades para encontrar as soluções e atingir metas, nem sempre da maneira mais rápida ou direta.
- **Ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído:** o jogador tem a possibilidade de receber auxílio de “ferramentas inteligentes”, como as dos personagens que têm habilidades especiais e as emprestam aos jogadores. Nem sempre o jogador precisa saber tudo para resolver o desafio.
- **Equipes transfuncionais:** os JDs possibilitam trabalhar em equipe, assim as forças serão divididas e complementadas para atingir a meta e o trabalho colaborativo é essencial.
- **Performance anterior à competência:** “Os jogadores podem ter desempenho antes de serem competentes” graças ao suporte do JD (*design* do jogo, ferramentas inteligentes e apoio de outros jogadores (GEE, 2009).

Após essa compilação dos fatores que tornam um JD “bom”, Gee convida os professores a repensarem suas atuações de maneira a utilizar os princípios de aprendizagem existentes nos JDs dentro da escola. Para isso, a mediação dos professores no debate sobre os JDs em ambientes educacionais torna-se evidente.

Uma proposta que, de maneira indireta, usa os benefícios da aprendizagem proporcionada pelos JDs como proposto por Gee, porém com a alternativa de alterar a realidade social, é a da pesquisadora e *game designer* Janne McGonigal (2012). Ao reforçar a presença

dos JDs na sociedade para além do entretenimento, a autora acredita que essas PDs podem auxiliar a resolver problemas reais da sociedade, argumentando que a potencialidade do conhecimento coletivo gerado pelos *game designers* poderia ser utilizada para melhorar o desempenho das pessoas no trabalho, rever sistemas educacionais, dentre outros benefícios transferidos diretamente às realidades das pessoas.

A partir das características dos jogos como objetivos a alcançarem metas, obediência às regras, participação voluntária e *feedbacks*, principalmente nas comunidades *on-line*, os jogos poderiam ser a maneira pela qual as pessoas se engajariam a resolver problemas e situações reais da sociedade. Sua proposta encontra suporte nos ARGs (*Alternate Reality Games*), ou Jogos de Realidade Alternativa, que, apesar de utilizarem a fantasia e a simulação em suas propostas da mesma maneira que os JDs, trazem para a realidade os jogadores, envolvendo-os em suas narrativas e demais mecânicas dos JDs de maneira real. A participação dos jogadores, porém, não é limitada a enfrentar desafios apresentados numa tela, mas sim resolver enigmas e interagir em eventos reais apoiados nos mais diferentes suportes digitais, como *blogs*, *sites* na internet e outras formas de comunicação, respeitando as regras pré-determinadas para receber seus prêmios ou bonificações.

A autora ainda cita em seu livro diversas experiências práticas dessa aplicação, demonstrando a viabilidade de seu uso em diferentes situações e a importância dos JDs como manifestação cultural contemporânea, enfatizando o papel dos *game designers* e desmistificando seu papel, bem como sugerindo que a criação de um *game* não precisa ser, necessariamente, uma tarefa tão complexa como se imagina. Assim, pode-se analisar o otimismo da autora em alterar uma situação real de maneira prazerosa e positiva, confrontando-o com interesses de entidades e empresas do mercado que, muitas vezes, usam essa estratégia para melhorar seus resultados. Dessa mesma maneira, podem ser entendidas as recentes inclusões das “mecânicas” dos JDs “em produtos/sistemas que não são jogos com o objetivo de aumentar o interesse do usuário e tornar sua experiência com o produto, *site* ou empresa mais gratificante” (VASCONCELLOS, 2013, p.73).

Apesar de o detalhamento das técnicas de implantação desse tipo de estratégia não ser o foco dessa pesquisa, vale ressaltar a importância que o tema “Gamificação” (*Gamification*) tem recebido pelos *Game Studies*, principalmente em suas relações com o Mercado e a Educação. Os esclarecimentos fornecidos por Zicherman e Cunningham (2011) sobre o histórico desse tipo de aplicação demonstram que, apesar do caráter inovador, sua existência é secular pois muitos exércitos já usavam jogos e simulações em seus treinamentos

e melhoria de desempenho, e foi essa mesma área militar a precursora no uso de JDs para esse fim. Nesse sentido, apresentam-se essas mecânicas dos JDs (compreendem pontuação, divisão de níveis de progresso, insígnias ou bandeiras como reconhecimento aos feitos e conquistas dos jogadores, desafios e *rankings* ou quadros de lideranças), que são preconizadas como formas de motivar os participantes a se engajarem com os objetivos propostos.

Seja como forma de entender sociologicamente as relações entre as pessoas, possibilitando a fuga da realidade, seja como um conteúdo sistematizado para aulas em ambientes educacionais, não resta dúvida de que os jogos são uma das manifestações humanas mais relevantes culturalmente. A condição digital que se impôs à sociedade graças aos avanços tecnológicos também exerce sua força sobre os jogos, que, por meio de sua manifestação digital e diferentes aplicações, ainda carregam a essência da *paidia* (CAILLOIS, 1990). Se a presença do *ludus* transforma essa manifestação prazerosa em algo mecânico ou utilizado para fins outros que não o jogar pelo jogar, é preciso buscar alternativas para que os seus usos, por exemplo, nos ambientes educacionais, não sejam deturcados.

Assim, abre-se um novo entendimento dos usos dos JDs para além de treinamentos e educação, passando a ser usado para conscientizar o público sobre causas políticas e sociais, “evoluindo e ampliando o conceito de jogos educativos”, agora como *serious games*. Com isso, encaminha-se à próxima seção, discutindo essa categoria como uma forma de institucionalização dos JDs.

2.3.2 Institucionalização dos jogos: dos *Serious Games* aos *e-Sports*

Serious games numa tradução literal remetem à seriedade, conceito oposto ao entretenimento e diversão a que os jogos (e também os JDs) trazem em sua essência. Vasconcellos (2013, p.84) traça um interessante debate a respeito do que chama de “paradoxas” as discussões sobre como definir esse conceito. A partir de diversos pontos de vista, aponta que as opiniões etendem os *serious games* como jogos de propósito educacional que devem ser jogados sem diversão ou, ainda, além entretenimento, como jogos educacionais que têm um propósito específico de educar divertindo. Sem procurar explicitar o conceito de maneira definitiva, o pesquisador cita:

A fim de evitar o terreno escorregadio criado pelo termo aparentemente contraditório, alguns têm buscado nomes mais descritivos, como *meaningful games*, *applied games*, *epistemic games* ou *persuasive games*. Outros ainda têm tentado substituí-lo por termos relacionados ao propósito específico de

certos *videogames*. Assim, surgiram denominações como *games for health*, *gamebased learning*, *games for change* e *advergames*. (VASCONCELLOS, 2013, p.84)

Apesar de Vasconcellos (2013) buscar entender essa dinâmica dos *serious games* como opção para análise dos jogos na foma de promoção da saúde e a criação de um JD⁵⁸, sua opção pelos trabalhos de Joost Raessens, professor e catedrático da Teoria da Comunicação Social, da Universidade de Utrecht, na Holanda, traz uma definição “provisória” dos *serious games* pertinente a essa pesquisa. Para o autor, os *serious games* compreendem questões relativas ao mercado e à academia, como já apresentadas, porém se referem a propósitos de questões atuais e urgentes que possam ter consequências na vida real (RAESSENS, 2010).

Vasconcellos (2013, p.86) aponta que essa definição desperta quatro aspectos importantes a se considerar quando tratar de *serious games*: “1) intenção de projeto; 2) intenção de uso; 3) temática; e 4) possíveis efeitos na vida real”. Assim, tanto o interesse do produtor do jogo como o do jogador estão em evidência. A temática, apesar de ser considerada séria, tem a preocupação com o aspecto lúdico que necessariamente faz parte do jogo e, assim como apontado por McGonigal, preocupa-se com a transferência de resultados para a “vida real” (por exemplo, jogos criados para o uso em ambientes específicos de treinamento ou educação).

Nesse sentido, os usos comerciais dos JDs e da indústria cultural, muitas vezes deturpam esse entendimento, institucionalizando os JDs em busca de seus interesses, fato similar ao ocorrido com o esporte. A Indústria do Esporte tem crescido vertiginosamente nas últimas décadas e os negócios relacionados às atividades esportivas têm gerado um aumento do interesse da população mundial nas atividades esportivas, seja como possibilidade de lazer, seja como consumo dos seus produtos, quase sempre ligados ao entretenimento. A ascensão desse mercado desperta o interesse das mais variadas áreas e profissionais, como, por exemplo, gestão, administradores, comunicadores e, muitas vezes, com experiências e conhecimentos aliados às especificidades do esporte. Muitas vezes essa relação do esporte com o mercado (discutida na seção 2.3) não é percebida pelos professores de Educação Física, às vezes até pelo deslumbre e paixão que têm pelo assunto, mas aproveitada pelos negócios do esporte que atualmente chegaram aos JDs. As intenções dos produtores são claras, já as intenções dos jogadores tornam-se parte do ciclo mercadológico. Assim como nas discussões iniciais desse trabalho, as pesquisas sobre comunicação de massa e teoria crítica tornam-se cada vez mais atuais e urgentes.

⁵⁸ Mais informações disponíveis em: <http://www.icict.fiocruz.br/content/jogo-digital-ajuda-pais-e-filhos-se-prevenir-contraintoxica%C3%A7%C3%A3o-no-ambiente-dom%C3%A9stico>

Da mesma forma que a indústria do esporte teve um crescimento vertiginoso, uma pesquisa tratando especificamente do negócio JDs demonstrou o aumento constante de consumidores e toda uma rede de produção. O Mapeamento da Indústria Brasileira e Global de Jogos Digitais conduzido pela Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo (FUSP), financiada pelo Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), traz dados sobre o mercado mundial de jogos digitais que movimentou, em 2011, US\$ 74 bilhões⁵⁹, e as previsões indicavam que deveria ultrapassar US\$ 82 bilhões em 2015. No Brasil, o SEBRAE⁶⁰ indicou que o país é o quarto maior mercado do mundo no segmento de jogos digitais, com 35 milhões de usuários, movimentando R\$ 5,3 bilhões em 2012.

Uma fatia considerável desse valor pode ser considerada destinada ao mercado global de *e-Sports*. Também chamado de “Esporte Eletrônico” ou “Ciberesporte”, os *e-Sports* são competições de JDs organizadas especialmente entre profissionais cujos gêneros de jogos variam entre estratégia em tempo real (*Action Real-Time Strategy*), luta, tiro em primeira pessoa e MOBA (*Multiplayer On-line Battle Arena* ou, Arena de Combate *On-line* para vários jogadores); este último, um gênero que se formou e evoluiu de maneira extremamente acelerada ao longo dos últimos 15 anos.

Apesar de soar certo estranhamento pensar numa “arena de combate”, é assim mesmo que são jogados os MOBA atualmente. Esse é um tipo de jogo de estratégia em tempo real pois o ambiente de jogo é uma arena com duas equipes posicionadas em frente aos seus computadores, monitoradas por telões e acompanhadas por milhares de espectadores nas arquibancadas. Fazendo um paralelo com esportes não eletrônicos, chamam a atenção dos aficionados o espírito de equipe, em que os jogadores têm de cumprir objetivos para vencer o jogo e derrotar a equipe adversária.

Os jogos mais populares nesse gênero atualmente, são League of Legends (LoL)⁶¹ e Defense of the Ancients (DotA-2)⁶², ambos têm uma história, com personagens, cenários, habilidades únicas e interações diferentes com outros heróis jogáveis. Apesar de estratégias e

⁵⁹ Mais informações disponíveis em:

http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/seminario/seminario_mapeamento_industria_games042014_Relatorio_Final.pdf

⁶⁰ Mais informações disponíveis em: <http://www.sebrae2014.com.br/Sebrae2014/Alertas/Brasil-tem-o-maior-mercado-de-games-no-mundo-em-2012#.VQYSrYHF84Q>

⁶¹ League of Legends (LoL) é um jogo *multiplayer online battle arena* desenvolvido e publicado pela Riot Games cujo objetivo de cada time é destruir o *nexus* da equipe adversária, uma torre localizada na base e que é protegida por outras estruturas. Disponível em: <http://br.leagueoflegends.com/pt/>

⁶² Defense of the Ancients também conhecido como DotA, é um jogo idealizado por um dos sócios da Blizzard, Ju An Kim, cujo objetivo é destruir a WorldTree (Árvore da Vida) do oponente. Disponível em: <http://www.playdota.com/>

jogabilidade variarem entre os MOBAs, o objetivo do jogo é sempre o mesmo: destruir a base inimiga.

Com o aumento do interesse, da profissionalização de cenários, da inclusão de narradores e comentaristas, as competições dos *e-Sports* têm aumentado sua popularidade nos últimos anos, com maior audiência e um número significativo de jogadores e equipes profissionais, isto é, treinamentos, seletivas e até formação de seleções. O campeonato mundial de DotA 2, o The International, organizado pela Valve Corporation, empresa norte americana que produz e publica jogos de sua autoria ou participa na publicação de jogos eletrônicos de outras produtoras, ofereceu prêmios na casa dos US\$ 12 milhões em 2014, além do acompanhamento por milhões de pessoas em todo o mundo pela web (em 2013 teve 32 milhões de espectadores). Em suma, o relatório apresentado pela Superdata⁶³, empresa especializada em mensuração de dados de mercado de games, o mercado global dos *e-Sports* vale US\$ 612 milhões e atrai 134 milhões de pessoas, sejam jogadores ou espectadores.

As alterações nas relações sociais e comerciais citadas anteriormente com os campeonatos de LoL e DotA, também ocorrem com a série de jogos de simulação de corridas para o console PlayStation, Gran Turismo (conhecido como GT). Desenvolvido pela produtora Polyphony Digital e lançando pela Sony Computer Entertainment em 1997, o jogo de corrida foi concebido por Kazunori Yamauchi e vendeu 10,85 milhões de cópias (o jogo mais vendido para PlayStation⁶⁴).

Além das vendas, o sucesso do jogo pode ser medido pelas conquistas que ele tem adquirido fora das telas. Graças à qualidade e poder de simulação, a versão do jogo Gran Turismo 6 para a PlayStation 3, será o primeiro JD a receber conteúdo certificado pela Federação Internacional de Automobilismo (FIA). Seus circuitos virtuais foram recriados com todos os detalhes possíveis, sendo avaliados por oficiais da FIA para que seguissem os padrões da entidade. Para coroar essa parceria, ambas entidades planejaram iniciar o *FIA On-line Championship* em 2015, com a intenção de conectar totalmente o mundo virtual e o mundo real das corridas, aumentando o número de fãs e, conseqüentemente, consumidores de seus produtos.

Por fim, um dos projetos que desde de 2008 representam a efetivação da hibridização entre o mundo virtual e o real em sua plenitude é o *GT Academy*, “um programa

⁶³ Mais informações disponíveis em: <http://www.superdataresearch.com/blog/esports-brief/>

⁶⁴ Mais informações disponíveis em: <http://www.polyphony.co.jp/english/list.html>

de revelação/desenvolvimento de talentos por meio de uma parceria entre o Gran Turismo e a Nissan”⁶⁵.

O projeto é seguido por uma série de serviços, como programas de TV, eventos e demais ações promocionais que acompanham todas suas etapas: classificação *on-line* no jogo, finais nacionais (nos países participantes), Race Camp realizado em pistas de corrida mundialmente famosas (para os vencedores das finais nacionais nas regiões europeia, asiática e internacional) e, por fim, oportunidade aos vencedores de participarem de um Programa de Desenvolvimento de Pilotos intensivo, criado pela própria Nissan. Em resumo, os melhores jogadores do *game* são colocados para correr em carros de verdade. Na edição de 2015, esses vencedores tiveram a oportunidade de participar da prova das 24 Horas de Dubai, que aconteceu em janeiro de 2016. Além disso, muitos pilotos formados pela Nissan já têm conseguido resultados satisfatórios em provas como as 24 Horas de Le Mans e na GP3.

Essa institucionalização dos JDs também pode ser percebida pelo crescente mercado de JDs do ramo educacional. Seja utilizando modelos consagrados para o ensino de programação inspirados por projetos internacionais⁶⁶, organizações “sem fins lucrativos”⁶⁷, seja com o uso de “velhos” e novos jogos adaptados para disputar o mercado da Educação⁶⁸, os JDs demonstram seu poder e presença na sociedade, derrubando o *status* de brinquedo infantil. Dos exemplos citados, cabe ressaltar que, assim como defende Vasconcellos (2013, p.85), entende-se que o uso de JDs comerciais por professores como “ferramentas de ensino”, apesar de não se enquadrarem como *serious games*, merecem reconhecimento e, acima de tudo, precisa ser estudado como alternativa à institucionalização dos JDs.

Com isso, cabe agora buscar entender como estão as pesquisas a esse respeito, ou seja, como a pesquisa em Comunicação e Jogos Digitais enquadra-se no objeto desse estudo, item a ser discutido na próxima seção.

⁶⁵ Mais informações disponíveis em: <http://www.gran-turismo.com/br/academy/2015/>

⁶⁶ Um dos projetos de maior sucesso é o *Scratch* do grupo *Lifelong Kindergarten* do *Media Lab* do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), idealizado pelo diretor do laboratório, o professor Mitchel Resnick em 2002. O software se utiliza de blocos lógicos, itens de som e imagem, para que o usuário possa desenvolver suas próprias histórias interativas, jogos e animações, além de compartilhar de maneira online suas criações. Projetado especialmente para crianças e jovens com idades entre 8 e 16 anos, o *Scratch* já é usado em mais de 150 países, está disponível em mais de 40 idiomas e é fornecido gratuitamente para os principais sistemas operacionais. No Brasil, o *Scratch* pode ser acessado em: <http://www.scratchbrasil.net.br/index.php/sobre-o-scratch.html>

⁶⁷ O Code.org é uma organização sem fins lucrativos cujo objetivo é divulgar e ensinar programação a pessoas de todas as idades. A instituição tem parcerias com várias empresas de tecnologia, e algumas das aulas são ministradas por personalidades da área, como Mark Zuckerberg (Facebook) e Bill Gates (*Microsoft*). Além dos dois, *Google*, *Amazon*, *LinkedIn*, *Apple*, *Dropbox*, *Yahoo* e *EA* são outros nomes que apoiam o trabalho da Code.org. Mais informações disponíveis em: <https://code.org>

⁶⁸ Mais informações disponíveis em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/03/velhos-e-novos-jogos-sao-adaptados-para-disputar-mercado-da-educacao.html>

2.3.3 Quem está jogando: pesquisas em Comunicação, Educação (Física) e Jogos Digitais

Para adentrar nesta seção, retomamos o objeto de estudo que são as MIL dos PEFSP, ou seja, como esses professores relacionam-se com as PDs, seus usos e apropriações. Assim, optou-se por trazer as contribuições de pesquisas já realizadas e que pudessem oferecer um panorama daquilo que vem sendo produzido a respeito das relações entre Comunicação, Educação (Física) e Jogos Digitais.

A primeira referência a ser utilizada foi a dissertação de Carlos Eduardo Lourenço defendida em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) (LOURENÇO, 2012). Seu trabalho realizou uma pesquisa do “estado da arte da produção de teses e dissertações sobre *games* entendidos como forma de comunicação”. Esse tipo de pesquisa teve o entendimento dos *games* como meios e mediações comunicativas nas práticas educacionais no Brasil entre 1987 e 2010. Seu trabalho foi o ponto de partida para escolha e seleção de assuntos e termos que foram adotados para essa pesquisa de doutorado. Destaque importante e que merece atenção, foi o fato de que o trabalho de Lourenço (2012, p.156) encontrou e classificou uma categoria em seus resultados como “*games* e saúde físico-motora”, reforçando a importância que vem sendo dada a pesquisas dessa temática nos últimos anos.

Entre as considerações e conclusões a que o pesquisador chegou, foi a de que “a pesquisa de *games* no Brasil ainda tem muitos passos a trilhar em uma jornada que está apenas começando” (LOURENÇO, 2012, p.154), mas que, apesar de insipiente, o tema vem crescendo e aumentando o interesse pelo tema em diversas áreas. Uma das conclusões importantes a que Lourenço chegou foi a respeito das expressões adotadas para a busca em base de dados. O autor reflete que a escolha de palavras-chave e suas variantes são de extrema importância para que os levantamentos possam ser cada vez mais abrangentes, mas que ainda não existe uma determinação específica de termos que envolvam todas as pesquisas nesse campo. Nesse sentido suas conclusões foram aproveitadas como forma de ampliar o conhecimento já adquirido e compartilhado em seus resultados para a formação dos termos que foram utilizados para pesquisa em bancos de dados dessa tese.

Ainda sobre a pesquisa de Lourenço (2012, p.154), toma-se como referência a conceituação de jogos digitais do “ponto de vista antropológico-cultural”, ou seja, um elemento criado e constituído pelos homens e já estabelecido na sociedade atual, sendo necessário que

seja constantemente lembrado em momentos de apropriação de conteúdos e de materiais no contexto educacional, corroborando com as abordagens adotadas até aqui.

Uma segunda referência adotada para a escolha de termos e campos de pesquisa foi a dissertação de mestrado de Gilson Cruz Júnior (2012), também defendida em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e que buscou observar os JDs dentro do campo educacional, porém sobre as possibilidades que existem em seus entornos. O autor realizou uma pesquisa netnográfica em comunidades virtuais de jogos *on-line* e, para tal, também fez um breve estado da arte sobre as pesquisas realizadas nessa área no banco de teses e dissertações da CAPES, mapeando os trabalhos produzidos sobre JDs.

Além dessas bases o autor pesquisou os textos publicados no Seminário Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital (SBGAMES) e no grupo de trabalho “Educação e Comunicação”, pertencente à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), entendendo que

os jogos digitais não representam apenas ferramentas à disposição de professores e educadores em geral, mas também objetos e conteúdos de suas respectivas intervenções pedagógicas. Entendê-los exclusivamente como métodos de ensino é uma forma de insinuar a sua neutralidade, característica que, definitivamente, não é parte dos games. (CRUZ JUNIOR, 2012, p.228)

Assim como no primeiro referencial, aproveitaram-se as combinações e os termos de busca da pesquisa realizada por Cruz Jr. (2012, p.58) para que fosse possível avançar nos resultados pesquisados.

Ainda buscando códigos e menções que pudessem colaborar de maneira relevante para esta tese, a pesquisa de Marcelo Simão de Vasconcellos, de 2013, defendida no Programa de Pós-Graduação em Informação, Comunicação e Saúde do Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde da Fundação Oswaldo Cruz (Icict/Fiocruz), no Rio de Janeiro (VASCONCELLOS, 2013), completa o leque de referências que ainda não haviam sido buscadas. Seu trabalho trata das relações entre Comunicação e Saúde, tendo os *videogames* como estratégia para que esse objetivo seja alcançado.

Em sua pesquisa, Vasconcelos (2013) usa o mesmo argumento já citado por Lourenço (2012) e Cruz Jr. (2012) de que poucos estudos existem, agora, sobre os JDs no campo da Comunicação e Saúde. Vasconcelos também faz uma pesquisa bibliográfica em diversas bases de dados, porém com termos relativos à *videogame*, saúde e comunicação. Essa

contribuição auxiliou na definição dos termos específicos dentro dos descritores nas bases de dados (quando existiam), e foram importantes para a especificidade dos campos escolhidos para esta tese, em especial.

A partir dessas referências, tomou-se conhecimento daquilo que vem sendo pesquisado no campo da Comunicação (LOURENÇO, 2012), da Educação (CRUZ JUNIOR, 2012) e da Saúde (VASCONCELLOS, 2013), tudo relacionado aos JDs. Nesse sentido, os levantamentos que serão apresentados buscaram ampliar esse leque, trazendo as Ciências do Esporte / Educação Física (CE/EF) para o debate, com o uso de termos mais específicos, a saber: **“jogos digitais, jogos eletrônicos, videogames, games, educação física, esporte e atividade física”** e suas inter-relações. Os critérios adotados para a pesquisa da presente tese foram:

1. Conter os termos “jogos digitais, jogos eletrônicos, *videogames*, *games*, educação física, esporte e atividade física” e suas respectivas traduções em inglês (exigência da base escolhida), *"digital games, electronic games, video games, games, physical education, sports and physical activity"*;
2. Estar no período dos últimos cinco anos (de 2011 a 2015);
3. Uso duas bases de dados, o SIBiUSP⁶⁹ para termos em português e o aplicativo de busca *Proquest*⁷⁰ para termos em inglês, utilizando as bases de dados disponibilizadas pela USP⁷¹.
4. Refinar a pesquisa por título, palavras-chave e resumo de acordo com os descritores e objeto de estudo.

⁶⁹ O “Portal de Busca Integrada é uma solução de busca e descoberta que integra os recursos informacionais do Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBiUSP). Nessa interface o usuário recebe os resultados dos recursos impressos e digitais disponíveis no Sistema Integrado de Bibliotecas”. Nele é possível acessar os conteúdos do Portal de Periódicos CAPES, revistas eletrônicas, bases de dados, além das bibliotecas integradas ao sistema da USP e demais universidades. Mais informações disponíveis em: www.sibi.usp.br

⁷⁰ Por meio de parcerias com detentores de conteúdo, a *ProQuest* oferece, pelo portal, o acesso ao conteúdo publicado em jornais, periódicos, dissertações e teses, assim como agrega informações de distintas bases de dados abrangendo áreas temáticas como: Artes, Negócios, Saúde & Medicina, História, Literatura & Idioma, Ciência & Tecnologia, Ciências Sociais, entre outras. Mais informações disponíveis em: <http://www.proquest.com/LATAM-PT/>

⁷¹ Entre as bases de dados disponibilizadas, foram utilizadas as bases relativas à temática da pesquisa: *Applied Social Sciences Index & Abstracts (ASSIA)*, *ERIC*, *Library & Information Science Abstracts (LISA)*, *Physical Education Index* e *Technology Research Database*. Mais informações disponíveis em: <http://search.proquest.ez67.periodicos.capes.gov.br/databases/index?accountid=14643>

2.3.3.1 Sobre os termos de busca na base SIBiUSP

Na base de dados SIBiUSP a busca por termos é feita pelo site Vocabulário controlado USP⁷², que é uma lista de assuntos utilizada para a indexação de recursos de informação no banco de dados bibliográficos da USP DEDALUS. Esse vocabulário abrange diversas áreas do conhecimento existentes na USP e auxilia no processo de busca de informações relativas a pesquisas, trabalho e projetos desenvolvidos na universidade.

A busca por assunto “Jogos Digitais” no sistema Vocabulário Controlado do SIBiUSP não apresentou registro, mas indicou os termos mais próximos: “Jogos Eletrônicos” (Código da Macroestrutura: CH772.2.8) e “Jogos de Computador” (Código da Macroestrutura: CH772.2.8.1). O assunto “*Videogame*” também indicou correlação com o termo “Jogos de Computador”. O assunto “*Games*” não encontrou nenhum descritor correspondente. Dessa forma, o termo mais abrangente e indicado para busca na base de dados SIBiUSP foi “Jogos Eletrônicos”.

Para o assunto “Educação Física” (Código da Macroestrutura: CB311), o sistema Vocabulário Controlado do SIBiUSP apresentou diversas correlações demonstrando ser o termo mais abrangente e completo para a pesquisa, situação similar na pesquisa para o assunto “Esportes” (Código da Macroestrutura: CB312). Para o assunto “Atividade Física” (Código da Macroestrutura: CB311.26), a pesquisa demonstrou ser este um subtema do assunto “Educação Física”, portanto já contemplado no primeiro termo. Dessa forma, os termos selecionados para busca nesses assuntos foram “Educação Física e Esportes”.

A partir dos termos “Jogos Eletrônicos e Educação Física ou Esportes” (JE e EF ou Esp), a pesquisa na base de dados SIBiUSP chegou ao resultado de nove trabalhos. Desses, oito tratavam de assuntos diferentes do escopo da pesquisa, como nutrição, desempenho motor e análise de matriz curricular, deixando somente um trabalho para análise.

Com intenção de verificar se esse baixo número de resultado realmente correspondia à veracidade da busca, foram empreendidas alterações nos termos. A primeira foi isolar as combinações possíveis dos termos e, dessa forma, obteve-se mais duas buscas. A segunda foi feita pela combinação “Jogos eletrônicos e Educação Física” (JE e EF) que resultou em 38 trabalhos. Destes, somente um relacionou-se com o tema da pesquisa, inclusive o mesmo da pesquisa anterior. Os demais referiam-se a arte, fonoaudiologia, economia, inclusão digital

⁷² Mais informações disponíveis em: <http://www.sibi.usp.br/produtos/vocabulario-controlado-usp/>

e uso do computador para aprendizagem, obesidade, táticas esportivas, gestão esportiva, entre outros, portanto excluídos dos resultados.

Já para a busca “Jogos eletrônicos e Esportes” (JE e Esp), obteve-se resultados semelhantes à pesquisa anterior, com a repetição dos trabalhos que não se adequavam aos critérios da pesquisa, portanto todos, também excluídos do resultado final.

Ainda que a busca tenha sido feita de maneira variada, os resultados ainda sugerem que possa haver mais produções. Dessa forma, partiu-se para a troca de termos em busca de aumentar o número de resultados que contemplem o escopo na pesquisa.

A primeira troca de termos foi a do termo “Jogos Eletrônicos” por “*Videogames*”. Assim, manteve-se o mesmo roteiro feito anteriormente, agora com os termos “*Videogames* e Educação Física ou Esportes” (VG e EF ou Esp), resultando em somente três trabalhos, dos quais, um deles foi o mesmo já encontrado anteriormente. A combinação “*Videogames* e Educação Física” (VG e EF) trouxe oito resultados, sendo dois repetidos, um deles o mesmo já encontrado. Dos seis restantes, somente um se enquadrava no escopo da pesquisa.

Por fim, a última combinação nessa troca de termos foi “*Videogames* e Esportes” (VG e Esp). O resultado foi de nove trabalhos com temas voltados à área do Esporte e do Marketing, e o estudo sobre prática de atividades físicas desportivas, portanto, fora do escopo da pesquisa.

Apesar de a busca pelo termo “Jogos Digitais” não apresentar resultado e indicar correlação com os termos já apresentados (“Jogos Eletrônicos” e “*Videogames*”), foi apurada uma última tentativa seguindo os mesmos critérios. Assim, a busca “Jogos Digitais e Educação Física ou Esportes” (JD e EF ou Esp) resultou em três trabalhos, todos voltados ao desempenho físico e mental de atletas (dois sobre natação), portanto fora dos critérios.

A primeira combinação, “Jogos Digitais e Educação Física” (JD e EF), trouxe dois resultados, sendo um deles o encontrado anteriormente e outro sobre a criação de um JD para ensino de processos dentro de uma empresa. A última combinação, “Jogos Digitais e Esportes” (JD e E Esp), apresentou 23 resultados com temas variando entre resultados estatísticos de congressos, comportamento de consumidor do esporte, composição corporal, questões de gênero, mudanças socioculturais no ambiente digital e processos midiáticos do esporte, portanto, também excluídos dos resultados finais.

Assim, as pesquisas na base dos dados SIBiUSP podem ser sintetizadas conforme o Quadro 4:

Quadro 4 - Pesquisas na Base de Dados SIBiUSP

Termos e combinações		Resultados Gerais	Exclusões do <i>Corpus</i> da Pesquisa	Resultado Final
1	JE e EF ou Esp	9	8	1
2	JE e EF	38	37	1*
3	JE e Esp	14	14	0
4	VG e EF ou Esp	3	2	1*
5	VG e EF	8	6	2 (1+1*)
6	VG e Esp	9	9	0
7	JD e EF ou Esp	3	3	0
8	JD e EF	2	1	1*
9	JD e Esp	23	23	0
TOTAL		109	103 (+ 4** = 107)	2***

* O trabalho encontrado nas pesquisas “2, 4, 5 e 8” foi o mesmo da pesquisa “1”, portanto somado uma única vez.

** Apesar de a soma resultar em 103 trabalhos excluídos é necessário somar as quatro vezes que o artigo da pesquisa 1 apareceu repetido, somando 107 trabalhos excluídos

*** O resultado final só considera os dois artigos que se enquadraram nos critérios da pesquisa, sem considerar suas repetições.

Fonte: Elaboração do autor

Como só foram encontrados dois artigos sobre a temática dessa pesquisa, optou-se pela leitura completa e análise destes, buscando neles contribuições para avanços e colaborações entre as pesquisas. Seguindo os critérios estabelecidos para essa busca, atendendo aos itens 1 (termos da busca), 2 (período entre 2011 e 2015) e 3 (bases de dados escolhidas), partimos para a análise sugerida no item 4 (refinamento por título, palavras-chave e resumo).

O primeiro artigo analisado foi “Virtualização esportiva e os novos paradigmas para o movimento humano⁷³” (ARAÚJO et al., 2011), escrito por Bruno Medeiros Roldão de Araújo, Clara Maria Silvestre Monteiro de Freitas, Iraquitã de Oliveira Caminha e Priscilla Pinto Costa da Silva, pesquisadores associados aos seguintes grupos: Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano, Aprendizagem e Educação do Campo, da Universidade Federal de Campina Grande,

⁷³ ARAÚJO, B. M. R. et al. Virtualização esportiva e os novos paradigmas para o movimento humano. **Motriz**. Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 17, n. 4, p. 600-609, dez. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742011000400004&lng=en&nrm=iso

Sumé, PB/ Brasil; Grupo de Estudos e Pesquisas Socioculturais: o indivíduo em Educação Física e desporto; ESEF da Universidade de Pernambuco, Recife, PE/Brasil; Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB/Brasil; e Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física, UPE/UFPB, respectivamente.

As palavras-chave (Jogos de Vídeo; Educação Física; Interface Usuário-Computador) serviram como referencial que enquadrou o trabalho no escopo da pesquisa, porém, ao ler seu resumo, percebeu-se que o objetivo, apesar de estar de acordo com essa pesquisa, foi alcançado com os chamados “atores sociais entre 11 e 15 anos de idade”, apresentando resultados preliminares que indicaram os jogos eletrônicos como relevante instrumento de socialização, diversão e aprendizagem.

O texto traz uma discussão a respeito da evolução técnico-científica que vivemos atualmente, apresentando exemplos das plataformas de “jogos eletrônicos” (termo usado pelos autores), surgindo os *exergames* e esclarecendo a definição de Cultura Corporal de Movimento, o que finaliza a primeira parte. A partir daí, usa a evolução dos jogos eletrônicos alterando o paradigma da imobilidade corporal, apontando novos campeonatos e novas vivências esportivas no mundo digital. Complementa essa parte com referências da teoria da Cibercultura, sua relação com as práticas de lazer e a inclusão dos jogos eletrônicos com o exemplo da virtualização esportiva.

A metodologia da pesquisa realizada com jovens de 11 a 15 anos, estudantes de escola pública, reforça a aprendizagem sobre esportes por meio dos *games* nas escolas. O artigo destaca as categorias advindas da análise de conteúdo das entrevistas feitas, entendendo que a motricidade humana é construída por meio das “interações do indivíduo com o ambiente, as ideias e os movimentos que possam ser atualizados por meio de movimentos culturalmente codificados a exemplo do Esporte”.

As considerações finais do texto sugerem a necessidade de os professores de Educação Física compreenderem esse processo de virtualização do esporte do corpo para superarem dificuldades nas relações com os alunos, além da reprodução de preconceitos de caráter cultural a respeito dos jogos eletrônicos, finalizando com a esperança de poder contribuir para que as aulas de Educação Física sejam mais atraentes e que o aprendizado de seus conteúdos possa ser potencializado com elementos da cultura lúdica infantil.

Apesar de o texto fazer ótimas reflexões a respeito do uso dos JDs nas aulas de Educação Física, percebe-se que o enfoque não é sobre como os professores lidam com as PDs,

nem de que maneira eles conhecem e compreendem as mídias, nem o uso que fazem dessas mesmas PDs, nem como fazem avaliação dos textos midiáticos e informacionais e nem se produzem usando esse apoio. Como o objetivo deixa claro, o foco do artigo está no processo de virtualização esportiva ligada aos jogos digitais.

O segundo texto é o artigo “Rompendo fronteiras na Educação Física através dos *videogames* com interação corporal⁷⁴” (FINCO; FRAGA, 2012), escrito por Mateus David Finco e Alex Branco Fraga, pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, RS/Brasil; do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS/Brasil, respectivamente.

A partir do critério 4 (refinamento por título, palavras-chave e resumo), apesar de o título trazer informações correspondentes à pesquisa, quando são analisadas as palavras-chave, percebe-se que o enfoque é dado à área da saúde e qualidade de vida. A partir dessa constatação, o texto acaba não trazendo contribuições relevantes para a pesquisa, além de deixar claro em seu resumo um caráter instrumental ao analisar a plataforma de JDs “Wii” como “ferramenta educativa capaz de levar os usuários a práticas físicas”.

Com isso, parte-se, agora, para análise na segunda base de dados escolhida, o aplicativo *ProQuest*.

2.3.3.2 Sobre os termos de busca na base *ProQuest*

Entre os termos escolhidos no idioma inglês, a busca feita no sistema Thesaurus do aplicativo ProQuest indicou que o termo mais adequado para buscar “Jogos Digitais” seria “*Videogames*” (uma palavra só e sem acento). O termo “*Digital Games*” não encontrou nenhum descritor correspondente. O mesmo aconteceu com os termos “*Eletronic Games*”. Já o termo “*Games*” apresentou uma amplitude maior de significados que não fazem parte do escopo do trabalho, como: “*Children's games*”, “*Lead up games*”, “*New game's*”, “*Primitive games*”, “*Recreational games*”, “*Rhythmic games*” e o próprio termo já escolhido, “*Videogames*”.

Com relação aos termos “*Physical education*”, “*Sports*” e “*Physical activity*”, a busca no sistema Thesaurus indicou que o melhor termo seria mesmo “*Physical Education*”,

⁷⁴ FINCO, M. D.; FRAGA, A. B. Rompendo fronteiras na Educação Física através dos *videogames* com interação corporal. Motriz: rev. educ. fís., Rio Claro, v. 18, n. 3, p. 533-541, set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742012000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2015.

pois o termo “*Physical activity*” reportava ao primeiro (“*Physical Education*”), e o termo “*Sports*” abriu uma vasta gama de opções de termos relacionados a diversas modalidades esportivas, administração esportiva, nutrição, medicina, esportes adaptados, entre outros. Portanto, a escolha do termo “*Physical Education*” mostrou-se a mais adequada para a pesquisa.

Assim como na busca realizada na base SIBiUSP, a pesquisa, quando realizada no portal ProQuest em cinco bases de dados selecionadas (Applied Social Sciences Index & Abstracts – ASSIA, ERIC, Library & Information Science Abstracts – LISA, Physical Education Index e Technology Research Database, conforme nota 71), o resultado para pesquisa com os termos “*Videogames and Physical Education or Sports*” (VG e EF ou Esp) indicou 54.704 resultados, exigindo que a especificidade da busca fosse mais apurada para que resultados abrangentes não fossem incluídos nos resultados. Portanto, optou-se pela estratégia das combinações de termos, assim como feito na base SIBiUSP. Seguindo o mesmo critério adotado anteriormente, a primeira combinação, “*Videogames and Physical Education*” (VG e EF), resultou em oito trabalhos, dos quais sete tratavam de temas como “cultura das esferas físicas”, *videogame* associado a consequências negativas para a saúde, modelos de sistemas físicos, sedentarismo ligado a PDs, como *videogames* e entrevistas. Assim, sete trabalhos foram excluídos, aproveitando um artigo para a pesquisa.

A combinação seguinte de termos foi “*Videogames and Sports*” (VG e Esp), que resultou em 13 trabalhos. Analisando os títulos, palavras-chave e resumos, todos esses artigos foram descartados, pois tratavam de temáticas relativas à promoção de saúde com JDs, comportamento dos espectadores de futebol, efeitos da mídia na saúde mental, leitura, recuperação médica com JDs, *exergames* e benefícios cognitivos, gasto energético em atividade física *versus exergames*, benefícios da atividade física e sedentarismo, além de conter um artigo repetido.

A opção posterior foi a troca de termos em busca de mais resultados. Quando o termo “*Videogames*” foi substituído por “*Digital Games*”, tivemos uma nova combinação que referenciou as buscas seguintes: “*Digital Games and Physical Education or Sports*” (JD e EF ou Esp). O resultado foi similar ao termo anterior: 54.724, exigindo partir para as combinações possíveis. A primeira delas foi “*Digital Games and Physical Education*” (JD e EF), que resultou em 33 trabalhos, dos quais 32 foram retirados da pesquisa. Os temas que justificaram essa exclusão foram JDs como forma de aprendizagem (*gamificação*), desenvolvimento dos JDs, *exergames* promovendo saúde ou aprendizagem motora, JDs como arte, relações entre os mundos físico e digital, treinamento de ressuscitação cardiopulmonar, literacias de segurança

digital, realidade aumentada, desenvolvimento de pensamento computacional, ensino de matemática com JDs, ensino de línguas, JDs para alfabetização, além de um artigo repetido. O resultado dessa combinação foi um artigo de acordo com o escopo da pesquisa.

A combinação seguinte pesquisada foi “*Digital Games and Sports*” (JD e Esp), que resultou em 64 trabalhos, incluindo os dois artigos já selecionados. Deste, 62 foram retirados do *corpus* da pesquisa, pois seus objetos de estudo eram transmissões esportivas, consumo de *e-Sports* e modalidades esportivas convencionais, jogos de geolocalização, reabilitação esportiva, consumo de esporte por multiplataformas, análise esportiva por vídeo, pesquisas tecnológicas de diversas áreas ligadas aos esportes, desenvolvimento de *software*, engajamento e consumo do esporte por mídias sociais e reabilitação com *exergames*. Também foi identificado um artigo repetido.

A última tentativa em busca de novos resultados foi a troca de “*Digital Games*” por “*Electronic Games and Physical Education or Sports*” (JE e EF ou Esp), que logo mostrou-se ineficiente, pois, como as outras pesquisas integrais, trouxe 54.740 resultados. O procedimento foi o mesmo: partir para as combinações.

A combinação “*Electronic Games and Physical Education*” (JE e EF) trouxe 50 resultados. Nessa busca, novamente todos os artigos foram retirados por tratarem de estudos sobre motivação para aulas de EF com *exergames*, JDs para aprendizado de conteúdos escolares, socialização com jogos em rede, treinamento com o uso de JDs, Realidade Aumentada, consequências negativas do uso excessivo dos JDs, além de oito artigos repetidos.

A última combinação dessa pesquisa ficou com os termos “*Electronic Games and Sports*” (JE e Esp), resultando em 56 trabalhos. Seguindo os critérios de análise, percebeu-se que todos os 56 artigos deveriam ser retirados por não atenderem ao escopo da investigação. Os temas abordados foram consequências negativas do uso excessivo dos JDs, análises de ciberatletas, análise técnica de equipes esportivas, psicoterapia, Jogos Olímpicos, agressividade, JDs para performance esportiva, *softwares* para análise JDs, sistemas de monitoramento eletrônico, análise de gasto calórico com uso de JDs e JDs para motivação de prática esportiva. Dessa quantidade de material, três artigos estavam repetidos.

Assim, o resultado final dessa pesquisa pode ser resumido no quadro abaixo com um total de dois artigos de acordo com o escopo dessa tese.

Quadro 5 - Pesquisas na Base de Dados *ProQuest*

Termos e combinações		Resultados Gerais	Exclusões do corpus da pesquisa	Resultado Final
1	VG e EF ou Esp	54.704*	54.704*	0*
2	VG e EF	8	7	1
3	VG e Esp	13	13	0
4	JD e EF ou Esp	54.724*	54.724*	0*
5	JD e EF	33	32	1
6	JD e Esp	64	62	2**
7	JE e EF ou Esp	54.740*	54.740*	0*
8	JE e EF	50	50	0
9	JE e Esp	56	56	0
TOTAL		224	220	4 (-2**=2)

* O resultado final não considera as pesquisas “1, 4 e 5” em razão de sua abrangência, já justificada no texto acima.

** Os trabalhos encontrados na pesquisa “6” foram os mesmos das pesquisas “2 e 5”, portanto não considerados para a soma final.

Fonte: Elaboração do autor

Com o resultado final da pesquisa no portal *ProQuest* (com cinco bases de dados) foi identificado que apenas dois artigos teriam relação com o escopo desta pesquisa e, com esse número de resultado, foi tomado o mesmo procedimento até aqui adotado, a leitura dos artigos de maneira integral.

O primeiro artigo diz respeito ao uso de *videogames* ativos para promoção de atividade física: “Usando *videogames* ativos para promoção da atividade física: Uma revisão sistemática do estado atual das pesquisas” (tradução nossa) (PENG; CROUSE; LIN, 2012)⁷⁵, escrito por Wei Peng, PhD; Julia C. Crouse, MA; e Jih-Hsuan Lin, PhD da Michigan State University, East Lansing, MI/USA e National Chiao Tung University, HsinZhu/Taiwan, respectivamente.

De acordo com os critérios adotados até agora, o trabalho atendeu parcialmente ao item 4 (refinamento por título, palavras-chave e resumo). Apesar de o título tratar de *videogames* e atividade física, fica claro que o trabalho foi uma pesquisa de “estado da arte”

⁷⁵ PENG, W.; CROUSE, J. C.; LIN, J. Using Active Video Games for Physical Activity Promotion: A Systematic Review of the Current State of Research. *Health Education & Behavior*, v. 40, n. 2, p. 171-192, abril 2013. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22773597> Acesso em: 28 jul. 2015.

sobre ações que promovam atividade física com o uso dos chamados jogos ativos (*exergames*). As palavras-chave também esclarecem esse propósito e, com isso, poder-se-ia excluir esse trabalho da pesquisa, porém seus resultados trouxeram informações importantes que corroboram com a presente pesquisa.

Entre as implicações sugeridas, a pesquisa de Peng, Crouse e Lin mostra que a introdução de jogos digitais ativos como ferramenta para incremento de atividade física merece alguns cuidados. O primeiro deles diz que os JDs ativos não podem substituir atividades físicas moderadas ou vigorosas (MVPA – Moderate to Vigorous Physical Activity), especialmente aquelas relacionadas a esportes, devido a um limite mínimo de atividade metabólica (MET – Metabolic Equivalent) considerada pelas pesquisas estudadas. Apesar disso, o texto informa que os jogos digitais ativos são uma ótima ferramenta para promoção da atividade física, principalmente com idosos ou pacientes em casas de reabilitação.

Outro ponto destacado pelos autores é o fato de que cada JD possui seu *software* específico e configurações específicas para tal, diferenciando características físicas e ações motoras. Uma implicação importante diz respeito aos diferentes públicos, gêneros e culturas em que os estudos foram adotados, portanto devendo ser consideradas essas características nesses tipos de estudo. O texto também explica que o gasto energético está diretamente relacionado às formas com que se joga, ou seja, de acordo com as configurações colocadas para jogar (por exemplo, modo competitivo, de treinamento ou jogo em rede).

O texto é encerrado de maneira otimista, afirmando que atualmente existem diversas plataformas, mas que não são novas, pois, desde 2006, com o lançamento do Nintendo Wii e, posteriormente, do Xbox 360 Kinect e do PlayStation 3 Move, as pessoas têm ao menos três das mais conhecidas PDs (consoles), com os mais diferentes tipos de jogos que podem estimular o acesso e, quem sabe, a incorporação gradativa desse tipo de atividade no cotidiano das pessoas. O trabalho de Peng, Crouse e Lin reforça os objetivos dessa tese, sugerindo urgência de pesquisas que vão além do uso instrumental dos JDs.

O segundo trabalho selecionado pelo levantamento feito no portal *ProQuest* foi “Jogabilidade: O que significa para a Pedagogia pensar como um desenvolvedor de jogos?” (tradução nossa) (PILL, 2014)⁷⁶, escrito por Shane Pill, professor e pesquisador sênior da School of Education at Flinders University, em Adelaide, Austrália.

⁷⁶ Game Play: What Does It Mean for Pedagogy to Think Like a Game Developer? **JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance**. 85, 1, 9-15, Jan. 2014. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/07303084.2013.838119?scroll=top>. Acesso em: 28 jul. 2015.

Seguindo os critérios adotados até aqui, o título do trabalho poderia excluí-lo do escopo da pesquisa, porém, por meio de uma leitura preliminar superficial, pôde-se identificar que temas como esporte e JDs são tratados no decorrer do trabalho. Com a leitura completa do texto, percebeu-se que a abordagem feita se refere a uma discussão sobre a performance esportiva que ainda domina a área da Educação Física, mas o autor sugere que o desenvolvimento de habilidades e o entendimento do jogo em si, por parte dos jogadores, são similares aos processos que acontecem nos JDs. O autor destaca que, em ambos, tanto nos JDs como nos esportes, existe uma participação comum que pode ser estimulada pela pedagogia do esporte na EF com os fundamentos do *game design* usado para a criação dos JDs.

O autor segue fazendo uma crítica aos métodos tradicionais usados nas aulas de EF, sugerindo o uso das estratégias que os *game designers* utilizam para elaborar os JDs na busca por tornar a aprendizagem mais divertida. O autor também discute as questões relativas às novas gerações, que crescem atualmente pensando de maneira computacional, ou seja, dentro de uma nova cultura. A proposta de Pill em pensar como um *game designer* merece um plano cuidadoso, que oferecerá aos jogadores/alunos experiências diferentes daquelas vivenciadas comumente nas escolas. Por exemplo, o autor sugere que os desafios sejam percebidos pelos estudantes como diferentes níveis de habilidades que eles podem atingi-las, as falhas serão entendidas como *feedback* ou maneiras de aprender a superar tais desafios e, nesse ponto, o autor introduz o conceito de gamificação.

Indo para as partes finais do texto, o autor sugere a aplicação prática dessa teoria digital para ser aproveitada numa PEF. As conclusões reforçam a proposta de que professores de PEF possam pensar como *game designers* que interconectam experiências, enfatizando o valor do tempo dispensado no *design* do processo de aprendizagem, deixando métodos tradicionais de ensino da EF e partindo para maneiras críticas de entender o ambiente de aprendizagem por meio de uma pedagogia não linear.

Mais uma vez, percebe-se que os artigos estão preocupados em oferecer alternativas pedagógicas aos professores, trazendo conceitos como *gamificação* e *game design*, mas não tratam do foco desta pesquisa de doutorado, que é o entendimento de que os próprios PEF têm de suas MIL, como entendem e interpretam as mídias e suas mais variadas PDs, se as avaliam e produzem a partir delas em trabalhos, por exemplo, multi e interdisciplinares.

Apesar de poucos trabalhos encontrados, a pesquisa revelou-se importante para demonstrar a necessidade de aproximação entre a Comunicação e as Ciências do Esporte/Educação Física em outros temas que, apesar de destaque no cenário internacional,

como os estudos da MIL, ainda são iniciais em âmbito nacional. Mesmo assim, as relações entre essas duas áreas vêm se consolidando, percurso que será apresentado a seguir.

2.3.4 Quem jogou antes: pesquisas em Comunicação/Mídia nas Ciências do Esporte/Educação Física e as pesquisas em Esporte na Comunicação

Um dos trabalhos pioneiros a tratar do processo de virtualização do esporte e suas consequências para a Cultura Corporal de Movimento foi a tese de doutorado do professor e pesquisador da Universidade de Brasília, Alfredo Feres Neto. Abordando os esportes radicais, o esporte telespetáculo e os jogos eletrônicos (aqui tratados por Jogos Digitais – JDs), a pesquisa teve como objetivo “discutir os significados dessas novas vivências esportivas, bem como as possíveis implicações para a Educação Física, principalmente com relação a mudanças em sua prática pedagógica” (FERES NETO, 2001, p.8). Após fazer uma ótima revisão sobre a teoria do virtual, baseado primordialmente nos trabalhos de Pierre Lévy, o autor traz sua pesquisa para as questões relativas às experiências vitais do ser humano, consequência dos avanços e das novas relações do homem com a tecnologia.

Destaca-se nesse trabalho sua preocupação com o que chama de “embaralhamento” entre as relações existentes na prática e a assistência, bem como a “intensificação” da experiência vital. Essas constatações do professor surgem como consequências do que chama “processo de virtualização do esporte” (FERES NETO, 2001, p.58). O esporte não é mais a prática corporal, torna-se “polissêmico”, ultrapassando as limitações dos critérios clássicos de competição, comparação de resultados e busca da vitória. A assistência é acompanhada de um ritual, de procedimentos e roteiros que o “atleta de sofá” cria para participar do “esporte telespetáculo” (BETTI, 1998, p.149). O embaralhamento se manifesta claramente com o que Umberto Eco (ECO, 1984) chama de “falação esportiva”, ou seja, uma falação a respeito da vivência prática do esporte, que atualmente também pode ser considerada uma falação sobre a falação a que assistimos nos chamados programas de TV especializados em esportes.

Quando da publicação da tese, a abordagem do professor Feres Neto (2001, p.59) sobre os JDs já previa o que hoje podemos constatar: “Este novo cenário nos incita a repensar por completo o significado de experiência vital, na medida em que esta relação sujeito/mundo, como vimos, se torna cada vez mais híbrida nos jogos eletrônicos”.

Um âmbito que pode trazer contribuições ao debate e também é objeto da presente pesquisa, são as contribuições de Betti (1998, p.35) quando evidencia o surgimento do que

denomina “esporte telespetáculo”, fenômeno construído pela televisão, com novas implicações para a sociologia do esporte e do lazer. Segundo o autor, há diferenças importantes entre as experiências do telespectador que assiste ao jogo confortavelmente em sua casa e a do torcedor que vai pessoalmente ao ginásio ou estádio, entre elas a “autonomia visual do telespectador”. Aquele que assiste de casa, mesmo com as recentes transmissões esportivas que estão experimentando a realidade virtual e os vídeos em 360 graus⁷⁷, terá de se conformar em assistir àquilo que a televisão mostra, mas pode, por outro lado, ter uma perspectiva do torcedor que está na arquibancada, do técnico que está no banco de reservas ou mesmo do piloto que está dentro do carro de corrida. O torcedor tem a “sensação” de cada lance no instante que acontece, junto ao calor da torcida; já o telespectador tem a possibilidade de ver *replays* e *closes*, que “compensam” a limitação das possibilidades técnicas do meio televisivo. O esporte telespetáculo é, portanto, uma realidade textual relativamente autônoma, construída pela mediação do olhar interessado das câmeras televisivas (BETTI, 1998).

Convém lembrar aqui o cuidado que devemos ter com essas reflexões e críticas a cerca da televisão, pois, segundo Betti (1998), ela possui características particulares, que a diferenciam de outras formas de espetáculo. O autor completa dizendo que a maioria das críticas carrega o sentido pejorativo da passividade do telespectador, ignorando a televisão como possível forma de conhecimento e o valor cultural que pode apresentar para esse mesmo telespectador, ainda mais com as possibilidades que estão surgindo com os avanços tecnológicos das transmissões esportivas.

Tal movimento acentuado de virtualização, no entendimento de Feres Neto (2001, p.40), levou o esporte a uma “mutação de identidade”, em termos de um processo de heterogênesse, pois o que chamamos hoje de Esporte não se esgota em sua prática, mas abarca outras possibilidades de vivenciá-lo, como a assistência ao telespetáculo, o JD e a “falação”. O autor ainda destaca que essa heterogênesse do esporte tem como suporte um aparato audiovisual e informático, materializado principalmente pela televisão e pelo computador, em que poderiam ser incluídos os dispositivos móveis como *smartphones* e *tablets*.

A expressão desse fenômeno encontra-se em Betti (1998, p.147): “O futebol já não é mais só uma ‘pelada’ num terreno baldio, é também *videogame*, jogos em computador, espetáculo da TV”. Por isso, para Feres Neto (2001, p.70), a “prática”, nesses casos, pode ser entendida como “atualização”, já que constitui o mesmo movimento ontológico, “pois que eu

⁷⁷ Mais informações disponíveis em: http://maquinadoesporte.uol.com.br/artigo/uefa-estuda-transmissao-de-jogos-em-360-graus-durante-eurocopa-da-franca_30422.html

sou o mesmo que pratica e assiste – eis, em ambas, minha motricidade”. Essa mesma motricidade é enfatizada por Betti (1998, p.149) quando reconhece que, na “cultura esportiva das crianças e dos jovens, tomam parte tanto o esporte, como prática corporal ‘real’, como as formas ‘virtuais’ do esporte telespetáculo dos jogos de *videogame* e computador”.

Enfim, Feres Neto (2001) aponta a necessidade de se compreender a influência da virtualização no processo de humanização, já que os avanços nos meios de comunicação/informação estão provocando um “*devir* outro” do humano, com potencial para a produção de novas subjetividades.

Essa abordagem de Feres Neto é consequência dos avanços e interesses das pesquisas realizadas no âmbito das áreas das Ciências do Esporte/Educação Física (CE/EF), portanto busca continuidades e avanços nos estudos dessas áreas e sua relação com a mídia e o campo comunicacional. Num movimento que pode parecer inverso, mas que norteará a busca dos objetivos dessa pesquisa, será apresentada, agora, uma contextualização desses estudos numa atualização do artigo “Pesquisa em Educação Física e mídia nas Ciências do Esporte: um possível estado atual da arte”, publicado pelo professor e pesquisador chefe do Labomídia da Universidade Federal de Santa Catarina, Giovani De Lorenzi Pires, na revista *Movimento* (2003b), apoiado em publicações mais atuais e sua relação com a própria história da Educação Física.

Podemos dizer que o início dos anos 1970 marcou a especificidade da Educação Física no ambiente escolar, em que a disciplina se apresentava a partir de um caráter esportivista com a ideia do saber fazer. Nesse mesmo período, a área passa a ser mais valorizada no ambiente escolar, porém com o seu envolvimento ligado às tarefas da instituição. Apesar de auxiliar no desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, a Educação Física, muitas vezes, era considerada apenas um meio, como um instrumento para o ensino de outras disciplinas, perdendo a sua identidade, sem um conteúdo próprio, passando a ser um conjunto de meios para atingir algo ou algum objetivo dessa disciplina.

Na década seguinte, diversos estudos começaram a ser desenvolvidos em busca dessa identidade perdida, e as abordagens pedagógicas da Educação Física advindas desse período podem ser definidas como movimentos engajados na renovação teórico-prática da área, com o objetivo de estruturação do campo de seus conhecimentos específicos. O corpo, que antes servia como representação de desempenho atlético, formas estéticas, beleza física relacionada à saúde, reflexos de uma “compreensão banalizada da cultura esportiva” e “discursos descontextualizados, fragmentados e reducionistas [...] potencializados pelo

discurso midiático” (PIRES, 2002, p.86), surge, então, como parte inseparável do intelecto no processo pedagógico, em que o sujeito passa a ser entendido em sua totalidade, sem a dicotomia corpo-mente – ambos se integram na construção do conhecimento.

Se antes o movimento em si bastava para atingir os objetivos da Educação Física, atualmente esses objetivos são maiores. Somamos ao movimento a intenção (pedagógica e social) do desenvolvimento humano, ou seja, uma ação voltada para o desenvolvimento integral do educando. Assim como dito anteriormente (seção 2.3.1), vale a ênfase de que, nas últimas décadas do século passado, a ascensão de uma chamada cultura corporal e esportiva pode ser considerada um dos fenômenos mais importantes nos meios de comunicação de massa e na economia mundial, revelando a relevância do enfoque cultural da disciplina Educação Física e seus fundamentos, bem como oferecendo aos alunos a possibilidade da “apropriação crítica da cultura corporal de movimento” e seus conteúdos (jogo, esporte, ginástica e práticas da aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressivas, lutas/artes marciais e práticas corporais alternativas) em busca de uma formação para o exercício pleno da motricidade humana, podendo dela “usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar suas formas culturais” (BETTI, 2003).

Complementando a importância de uma abordagem cultural, Kunz et al. (1998) defende que o ensino da Educação Física seja crítico, pois será a partir dele que os alunos passarão a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade. Assim, a tarefa de uma Educação crítica seria promover condições para que essas estruturas autoritárias fossem suspensas e o ensino encaminhado para uma emancipação, possibilitado pelo uso da linguagem, que tem papel importante no agir comunicativo. Essa tendência traz o entendimento de que, além de crítica, a Educação Física na atualidade também passa a ser emancipatória (KUNZ et al., 1998; PIRES, 2002).

Com esse resumo histórico da Educação Física, buscou-se abrir caminho para um entendimento inicial sobre as reflexões entre os meios de comunicação de massa e essa mesma área, temática que também embasa esta pesquisa. O artigo de Pires (2003b) há pouco citado teve como pressupostos,

o reconhecimento de que nosso campo encontra-se atravessado tanto pela linguagem quanto pelos significados produzidos/veiculados pelos meios de comunicação de massa, [...] e que estas linguagens e sentidos tecnologicamente mediados sejam tematizados nas nossas investigações e estudos, a fim de que possamos vir a estabelecer relações mais autônomas e emancipadas em relação à mídia e ao seu discurso. (PIRES, 2003b, p.10-11)

Como meio de situar a pesquisa numa espécie de mapa dos estudos sobre a mídia, o artigo segue com os pressupostos dos estudos sobre a comunicação (como feito na seção 2.1.1), referenciados na classificação organizada por Mauro Wolf (2001) sobre as tendências de estudos e citando as correntes funcionalistas, teorias críticas, teorias culturalistas, vertentes comunicacionais e semiótica bem como “novas” demandas como *agenda setting* e *newsmaking*.

O artigo aborda os estudos culturais da escola latino-americana a partir das contribuições de Martín-Barbero (1997) e sua proposta de afastamento da supremacia dos meios técnicos e passividade da audiência, optando pela mediação como forma possível de compreender as interações entre produtores e receptores das mensagens midiáticas, um “espaço cultural aberto às suas configurações e reconfigurações”, caracterizando a recepção como principal contribuição dessa escola às pesquisas em comunicação de massa (PIRES, 2003b, p.13).

O autor finaliza essa parte do texto com as contribuições do sociólogo e professor da Universidade de Cambridge, John Thompson (1995), e sua sistematização para interpretação dos significados das formas simbólicas transmitidas pelos meios de comunicação de massa. Esse autor propõe três fases de enfoque: a análise sócio-histórica, a análise formal ou discursiva e a interpretação/reinterpretação.

Após o mapeamento, o autor relata a criação dos Grupos Temáticos de Trabalho (GTTs) do Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE) de 1997, principal evento do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE), entidade filiada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)⁷⁸. A temática interdisciplinar “GTT Comunicação e Mídia” firmou, conforme sua ementa, os

Estudos relacionados à comunicação, mídia e documentação, notadamente os meios (jornal, revista, TV, rádio, internet e cinema) no âmbito das Ciências do Esporte/Educação Física. Análise crítica e interpretação dos processos de produção, difusão e recepção das informações, das mídias e tecnologias comunicacionais e suas implicações políticas, econômicas, culturais e pedagógicas. (GTT 02 - COMUNICAÇÃO E MÍDIA)⁷⁹

Importante destacar que, nesse mesmo período, coincidentemente, a INTERCOM (Sociedade Interdisciplinar de Estudos de Comunicação) criou o seu “GT Esporte e Mídia”, então sob a coordenação do professor Sérgio Carvalho (UFSM), tema que será abordado adiante.

⁷⁸Mais informações disponíveis em: <http://www.sbpnet.org.br/site/associadas/sociedades-associadas/>

⁷⁹Mais informações disponíveis em: <http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=2>

A sistematização das produções científicas em categorias classificatórias foi uma preocupação com a intenção de identificar tendências, sendo organizada, segundo Pires e Bittencourt (1999), em quatro agrupamentos: marketing, mídia informativa de massa, novas tecnologias educacionais e estudos de reflexão teórica. No ano seguinte, Feres Neto (FERES NETO, 2000) contribuiu com essa sistematização, identificando a diminuição das produções relativas à temática do marketing e o surgimento de pesquisas relativas à virtualização das práticas da cultura corporal.

A partir desse período, de 1997 a 2001, os autores também perceberam um aumento no número de trabalhos com a temática da Comunicação e Mídia apresentados em outros eventos e periódicos científicos da área, assim como de temas de pesquisa em Programas de Pós-Graduação de Educação em Física, e decidiram atualizar essas categorias produzindo um desenho mais detalhado desse histórico, conforme a Figura 5.

Figura 5 - Sistematização dos estudos sobre Mídia na CE/EF (VIEIRA et al., 2002)

Fonte: Vieira et al. (2002)

A formulação de quatro novos campos, mais amplos e detalhados, apontou o amadurecimento nas pesquisas estudadas por Vieira et al. (2002). Apesar de o quadro apresentar informações claras a respeito desses grupos, cabe elucidar que houve uma especificidade maior no primeiro campo, o de estudos sobre Mídia de Massa com as ênfase na mensagem e no receptor. O segundo grupo, Novas Linguagens ou Estudos Instrumentais, traz o estudo sobre

meios facilitadores ao acesso e apropriação de conteúdos temáticos específicos da área. O terceiro grupo, Novos Campos Epistemológicos, surge da interação entre Educação Física e Jornalismo, como proposição de um campo de conhecimento e profissional próprio. Os estudos culturalistas, denominados pelos autores de “pós-modernos” pelos autores, identificaram “práticas corporais associadas a novas ferramentas da mídia, com a presença de elementos de uma cultura pós-estruturalista” (PIRES, 2003b, p.19).

Por fim, o quarto grupo, Estudos de Interface, já exemplifica as áreas e ciências que foram identificadas como referências dos trabalhos estudados (Educação, Política, Lazer etc.). O artigo é encerrado alertando para a necessidade de estudos, com abordagens crítico-reflexivas, “que formulem e experimentem propostas metodológicas de trato pedagógico sobre o tema dessas relações no âmbito do sistema educacional, nas aulas de Educação Física escolar”, citando um artigo do professor Mauro Betti (que viria a ser publicado como livro em 2003) como exceção.

Essa publicação pioneira sobre as pesquisas em CE/EF abriu caminho para diversos outros trabalhos que atualizaram essas tendências (BETTI, 2005; PIRES et al., 2006; AZEVEDO et al., 2007; AZEVEDO; PIRES, 2008). Entre as principais contribuições, podemos destacar a acumulação de dados relativos às publicações, incluindo textos complementares às publicações anteriores, perfazendo um total de 135 trabalhos até 2007. Pires et al. (2006) e Azevedo et al. (2007) trouxeram uma atualização na classificação da produção científica que se manteve até hoje.

Na pesquisa mais recente, Santos et al. (2012) ampliaram o foco do estudo para produções de congressos de 2009 a 2012 e também dos 16 principais periódicos científicos nacionais, analisando 193 trabalhos, mantendo os novos aspectos de classificação, qual sejam: matriz analítica dos tipos de metodologia, tema da Educação Física presente/investigado na pesquisa, veículo midiático referido e categorias teórico-conceituais, apontando possíveis tendências e confirmando algumas já identificadas.

A verificação referente ao tipo de metodologia empregada identificou a manutenção das pesquisas anteriores, com grande interesse dos pesquisadores pela análise das produções dos meios de comunicação (33,7%), seguidos pelos estudos descritivos (19,57%) e ensaios teóricos (17,39%). Essa constatação representa a constante preocupação da Educação Física “em compreender, apropriar-se e, se possível, subverter os discursos que a mídia veicula acerca, principalmente, dos conteúdos que permeiam a área da Educação Física” (SANTOS et al., 2012, p.12).

Sobre os temas específicos da Educação Física abordados, também se manteve a hegemonia do Esporte (47,87%), assunto com mais visibilidade atualmente. Mas o tema da Educação Física Escolar apareceu “como tendência das investigações relacionadas à Mídia/TICs, o que denomina a busca da área em decifrar os significados e desafios dessa relação no processo pedagógico do ensino da Educação Física” (SANTOS et al., 2012, p.12).

As informações referentes ao terceiro aspecto classificatório, o tipo de Veículo Midiático Investigado, confirmaram as tendências dos últimos dez anos, com interesse pelas categorias TICs (26,21%), Mídia (22,33%), Televisão e Jornal (ambos com 15,53%). Na última categoria, as Bases Teórico-Conceituais, foi destacado o interesse por temas relativos à Cultura, à Relação Educação Física/Mídia (ambas com 25,27%) e à Técnica Midiática (16,48%).

Todas as pesquisas indicaram, desde o início de seu mapeamento, um considerável crescimento e avanço na qualidade teórico-metodológica. Dessa forma, pode-se afirmar que os estudos em relação à Comunicação e Mídia/TICs nas áreas da CE/EF têm-se consolidado como campo de pesquisa e intervenção, afirmando seu respaldo acadêmico-científico.

Essa mesma constatação pode ser identificada nos trabalhos referentes às publicações do INTERCOM (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação). Azevedo e Pires (2008) vincularam em seu trabalho uma análise da criação do “Grupo de Trabalho (GT) Mídia e Esporte”, em 1996, suas reformulações em 2000 para “Núcleos de Pesquisa” (NP) e, mais tarde, passando a se chamar “NP Comunicação e Esporte”, em 2004 (MARQUES; CARVALHO; CAMARGO, 2005), cuja proposta desse NP era “discutir e interpretar os fenômenos sociais veiculados pelos meios de comunicação, suas interações e consequências na e para a Educação Física e o Esporte”.

A publicação de Marques e Rocco Jr. (2014) pode servir de complemento às tendências de pesquisa apresentadas, pois os autores fazem um resgate histórico e desafios epistemológicos por conta de seus 18 anos de existência. Com quatro livros publicados a respeito das produções do grupo, passando por uma breve extinção (em 2006), o agora “Grupo de Pesquisa (GP) Comunicação e Esporte” retomou seus trabalhos em 2009. A partir desse ano, o grupo passou a receber maior valorização, superando o estigma que o esporte tinha dentro do jornalismo “como um objeto excessivamente mercantilizado e alienante” (MARQUES; ROCCO JUNIOR, 2014, p.361), reconhecendo a década de ouro do esporte brasileiro com a realização dos megaeventos esportivos.

Em 2012, a entidade escolhe como tema central dos eventos e congressos regionais e nacional “Esportes na Idade Mídia: diversão, informação e educação”, e, em 2014, identifica-

se que 31% dos trabalhos enviados para o GP no congresso nacional foram feitos por pesquisadores de programas de pós-graduação em Comunicação (20% da Unesp/Bauru e da UFJF/MG). Os autores destacaram que os estudos estavam melhores e passaram a envolver a Comunicação e o Esporte, com pesquisadores interessados nos “processos comunicacionais que permeiam as relações estratégicas planejadas por organizações e entidades esportivas para atender, abrigar e envolver seus *stakeholders*” (MARQUES; ROCCO JUNIOR, 2014, p.373), e elencaram os aspectos que demonstravam essa evolução do grupo:

- 1º) Crescimento de trabalhos que estudam a comunicação organizacional dentro do esporte, com abordagens relacionadas a relações públicas, publicidade, sustentabilidade e outros temas afins;
- 2º) Aumento de artigos que discutem as teorias do jornalismo e da comunicação no universo da prática do jornalismo dentro da outrora desvalorizada área do esporte [...];
- 3º) Expansão de seus limites geográficos com sensível aumento de trabalhos (14%) oriundos de universidades públicas do Nordeste;
- 4º) Ampliação dos *papers* com participação feminina. [...] Em 2014, 53% dos trabalhos inscritos no GP contam com efetiva participação feminina;
- 5º) Ampliação das fronteiras dos temas de interesse na relação comunicação e esporte, como comunicação organizacional, assessoria de imprensa, esporte paraolímpico, questões de gênero e outros (MARQUES; ROCCO JUNIOR, 2014, p.377-378).

Por fim, os autores reconheceram que ainda há muito trabalho pela frente, já percebendo as lacunas que precisam ser melhoradas, como a necessidade de determinarem um referencial epistemológico e metodológico como direcionamento para as abordagens do fenômeno esportivo, a escolha de mecanismos mais aguçados de avaliação e análise dos *papers* bem como maior articulação e agrupamento das ações. Mesmo assim, o “GP Comunicação e Esporte” tornou-se um dos mais atuantes no cenário atual dos grupos do INTERCOM.

Com essa análise, percebe-se que os estudos sobre a Comunicação e Mídia/TICS no campo das CE/EF parecem estar bem estabelecidos em sua própria área, como também conquistaram espaço e importância na área da Comunicação. Mesmo assim, retomamos os alertas de Passarelli e Azevedo (2010) sobre a necessidade de pesquisas avaliando todo esse processo. A popularização e a nova realidade permeada pelos meios eletrônicos e digitais sugerem mudanças constantes, alimentadas pela velocidade da internet e seu poderoso sistema comunicacional. Não bastam publicações e estudos sobre a temática do Esporte, Educação Física e suas interfaces com a Comunicação e Mídia/TICs, são necessários entendimentos dos sentidos que são percebidos por parte dos próprios sujeitos, pesquisados e pesquisadores, dos atores, pois suas “traduções” inscrevem novas realidades que podem ou não ser emancipadoras.

Passarelli, Junqueira e Angeluci (2014, p.163) sugerem as Literacias Digitais “como um processo contínuo e em permanente evolução, em que a capacidade de se comunicar, interagir e selecionar utilizando as TICs torna-se a base da sociedade em rede”. Com o hibridismo contemporâneo, as MIL se estabelecem como terreno fértil de elementos que compõem a teia de relações entre homem e as PDs, cuja aquisição, desenvolvimento, uso e apropriação de suas diferentes categorias são potencialmente capazes de influenciar a mudança de atitudes, comportamentos e produção de novas narrativas e sentidos. Com esse intuito, a presente pesquisa tem a oferecer aos professores de Educação Física a oportunidade de se apropriarem de toda a potencialidade oferecida pelos meios digitais.

3 O JOGO E OS JOGADORES: ENTENDENDO E RESPEITANDO REGRAS

Após as discussões apresentadas até aqui, chega-se ao momento de confrontar os *players* dessa investigação com as regras que condicionam esse tipo de “jogo”. A partir, então, das considerações já apresentadas no início deste trabalho (seção 1.3), serão apresentados os procedimentos metodológicos operacionais adotados. Reitera-se que a aproximação dos métodos aos objetivos propostos seguiu um protocolo multimetodológico para pesquisas empíricas (LOPES, 2011; BONIN, 2016) composto por levantamento referencial sobre o tema (pesquisa bibliográfica), uma pesquisa de campo etnográfica qualitativa (HINE, 2004; LOPES, 2004; TRAVANCAS, 2006, 2010) e adoção de possibilidades analíticas quantitativas (em certa medida) e qualitativas. No presente caso, a análise quantitativa utilizou processos matemáticos simples (NEGRINE, 2010) e, na qualitativa, optou-se pelo método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que será detalhado na próxima seção.

Entendendo as orientações de buscar “dados já existentes, relacionados ao fenômeno investigado” (BONIN, 2016, p.222), retoma-se a hipótese da pesquisa de que, “apesar do caráter predominantemente prático-corporal da disciplina Educação Física, o *ethos* docente pode ser considerado o motivo da resistência à busca/incorporação das Literacias de Mídia e Informação (MIL) pelos professores dessa matéria”, apoiado nos referenciais estudos e buscando ampliar os conhecimentos já existentes (GIL, 2002, p.35). A partir daí, os objetivos foram traçados em busca de entender esse fenômeno:

- **Objetivo geral:** Mapear as Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física da cidade de São Paulo em seus ambientes educacionais.

- **Objetivos específicos** em relação ao estudo:

1. Identificar as MIL dos PEFSP em seus ambientes educacionais: como são os usos das PDs, quais e onde são utilizadas (inclusive JDs);
2. Caracterizar as MIL dos PEFSP em seus ambientes educacionais: como aprenderam e quais as motivações para o uso das PDs;
3. Identificar se os JDs são considerados pelos PEFSP como meios de comunicação, portanto, parte das PDs utilizadas por eles.

Tendo o *locus* da pesquisa, as interfaces entre Comunicação e Educação adotando a abordagem específica das MIL, a pesquisa demandou um enfoque multimetodológico

(LOPES, 2011) cujos instrumentos adotados para alcançar os objetivos propostos serão descritos a seguir.

3.1 Seguindo as regras do jogo: instrumentos e aplicação

Entre as técnicas consideradas para a aplicação na pesquisa, percebeu-se, com o amadurecimento teórico-metodológico, que a escolha do público no projeto inicial (professores universitários) não atenderia aos objetivos proposto, assim decidiu-se por uma alteração, com a escolha dos PEFSP em serviço. Essa mudança também gerou alterações na técnica, adotando-se uma amostragem não probabilística devido às adequações ao cronograma e enorme volume de informantes que estariam compreendidos entre os PEFSP.

Com a escolha dessa técnica, restava partir para a construção do instrumento que poderia traduzir os objetivos das pesquisas em suas questões, auxiliando na futura condução da análise dos dados. Assim, apesar dessa facilidade escolhida, é reconhecido que a participação poderia ser um agravante, uma vez que a adesão foi menor que o esperado, comprovando uma desvantagem do método (GIL, 2008, p.122). Apesar disso, entendeu-se que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os aprofundamentos nas análises compensariam essa desvantagem.

Levando em consideração a possibilidade de comparação com dados já existentes, a construção do questionário foi feita a partir de um modelo semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, dividido em quatro partes:

- **Parte 1 – Identificação / Perfil** – Identificar os entrevistados, explicando os códigos do Termo de Consentimento (UNESCO, 2013; BOTELHO-FRANCISCO, 2014);
- **Parte 2 – Conhecimento sobre Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias** – Identificar e mapear as Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física de São Paulo em seus ambientes educacionais a partir de pesquisas e modelos já existentes (UNESCO, 2013; BOTELHO-FRANCISCO, 2014; CGI.BR, 2014, 2015; JUNQUEIRA, 2014);
- **Parte 3 – Plataformas Digitais (PDs) e seus usos NAS aulas de Educação Física em Ambientes Educacionais** – Questões relativas às percepções dos entrevistados sobre suas habilidades em relação às PDs (UNESCO, 2013;

BOTELHO-FRANCISCO, 2014; CGI.BR, 2014, 2015; JUNQUEIRA, 2014), além de questões específicas sobre os JDs;

- **Parte 4 – Literacias de Mídia e Informação (*Media and Information Literacy – MIL*)** – Identificar o entendimento PEFSP sobre MIL e PDs (BOTELHO-FRANCISCO, 2014; JUNQUEIRA, 2014)

Com o questionário pronto, passou-se por uma verificação piloto e validação junto à orientação da pesquisa (além dos referenciais base citados anteriormente), que completaram a análise para as alterações necessárias, definindo-se o Questionário Final. A aplicação do questionário, tanto no teste piloto quanto na versão final, adotou a técnica de coleta a partir do próprio meio digital, utilizando a plataforma Google Docs⁸⁰ e a ferramenta Forms, em razão de sua facilidade de manuseio e possibilidade de distribuição por diversos meios, auxiliando no acesso ao público da pesquisa, os PEFSP.

Figura 6 - Exemplo de Telas do Questionário Final no Google Docs

Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física de São Paulo

Caro(a) Professor(a),

Convido-os(as) a participar de minha pesquisa de doutorado em Comunicação e Educação sobre as Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física da cidade de São Paulo e suas relações, usos e apropriações das diferentes Plataformas Digitais, em especial, os Jogos Digitais.

A participação é voluntária e, por isso, já agradeço sua colaboração. Todas as informações, respostas e demais dados são sigilosos e serão utilizados somente pelo pesquisador. Essa pesquisa contém 39 questões, divididas em 4 partes, com uma duração aproximada de 30 minutos.

A seguir você será informado e esclarecido sobre os procedimentos e demais detalhes da pesquisa.

Contando com sua participação, agradeço antecipadamente e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos complementares.

Prof. Alan Queiroz da Costa
Doutorando PPGCOM - ECA/USP
Pesquisador Associado do NACE Escola do Futuro USP

NEXT Page 1 of 6

Never submit passwords through Google Forms.

This content is neither created nor endorsed by Google. Report Abuse - Terms of Service - Additional Terms

Google Forms

Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física de São Paulo

* Required

Parte 1 - Identificação / Perfil

Nessa parte faremos sua identificação com alguns dados para contato caso seja necessário um aprofundamento na pesquisa.

1. Nome *
Por favor, preencha seu nome completo.
Your answer

2. Telefone (Celular / Fixo) *
Por favor, preencha ambos os números para facilitar o contato, caso seja necessário.
Your answer

3. E-mail *
Você pode preencher com mais de um endereço de e-mail.
Your answer

4. Outro meio de contato que ache mais fácil localizá-lo

Fonte: Elaboração do Autor

⁸⁰ O Google Docs é um serviço para Web, Android e iOS que permite criar, editar e visualizar documentos de texto ou planilhas (Forms) e compartilhá-los com amigos e contatos profissionais, além da possibilidade de mobilidade, é possível utilizá-lo de maneira *off-line*. Para essa pesquisa, foi utilizada a ferramenta Forms (<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>) para elaboração do questionário. Mais informações disponíveis em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Docs.

A publicação do questionário foi feita em comunidades virtuais existentes nas mídias sociais Facebook⁸¹ e no Centro Esportivo Virtual – CEV⁸², que possuem grande número de PEF cadastrados e ativos nas discussões da área, além da rede pessoal do pesquisador por meio do aplicativo de mensagens para *smartphones* WhatsApp⁸³.

Figura 7 - Tela de um Grupo Fechado de PEFSP no Facebook

Fonte: Elaboração do Autor

⁸¹ Facebook é uma rede social digital lançada em 4 de fevereiro de 2004, que já atingiu a marca de 1 bilhão de usuários ativos, sendo considerada a maior rede social em todo o mundo. Entre suas ferramentas, existem os grupos que são o ponto de encontro virtual de pessoas com as mesmas afinidades. Nessa pesquisa, os questionários foram distribuídos em vários grupos, dos quais apresentam-se dois exemplos: “Professores de Educação Física (Escolar e Fitness)”, com 11.206 membros, e “Professores de Ed. Física Escolar SP”, com 1.869 membros (até o momento). Mais informações disponíveis em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>

⁸² Centro Esportivo Virtual é a maior comunidade de gestão do conhecimento na internet para uma comunidade de pesquisadores, professores e estudantes em Educação Física, esportes e lazer, com uma biblioteca composta por mais de 41 mil referências, cerca de 39 mil participantes e mais de 150 comunidades temáticas. Mais informações disponíveis em: www.cev.org.br

⁸³ WhatsApp Messenger é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. Mais informações disponíveis em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>

Figura 8 - Tela de Apresentação do Centro Esportivo Virtual (CEV)

Fonte: Elaboração do Autor

Com a coleta de dados dos questionários, restava definir o roteiro de entrevistas que seria adotado a partir da amostra de resposta do Questionário Final. Como o intuito da pesquisa era aprofundar sobre as MIL dos PEFSP, e a elaboração do questionário tinha sido feita com questões específicas para atender aos objetivos propostos, o roteiro das entrevistas seguiu a mesma estrutura do questionário final, procurando conferir os dados fornecidos na identificação e no perfil (Parte 1), verificar o conhecimento dos entrevistados sobre PDs e outras mídias (Parte 2), aprofundar sobre os usos dessas PDs, inclusive o entendimento e usos dos JDs nas aulas de Educação Física em seus ambientes educacionais (Parte 3), e, por fim, discutir as competências propostas pelo Currículo MIL para formação de professores (Parte 4).

Como a abrangência da pesquisa se restringiu à cidade de São Paulo, dependeria das respostas dos questionários a definição da técnica de coleta nas entrevistas. Apesar de prever a possibilidade de realizar a entrevista de maneira presencial ou por telefone, a técnica adotada foi a utilização de programas de conversação *on-line* por videoconferência. Das PDs disponíveis, foi utilizado o Hangouts⁸⁴, por conta de seu recurso de gravar automaticamente o

⁸⁴ O Hangouts é um aplicativo para Android, iOS, Google Chrome e Outlook que disponibiliza ao usuário a possibilidade de realização de um bate-papo por texto, áudio ou vídeo, além do compartilhamento de imagens,

vídeo, inclusive colocando-o no YouTube (nesse caso, foi tomado o cuidado de manter a publicação privada para preservar a identidade dos entrevistados). Outra PD utilizada para as entrevistas foi o Skype⁸⁵, pelas mesmas características da anterior, exceto a gravação automática. A última PD digital utilizada para realização das entrevistas foi o FaceTime⁸⁶, que, assim como o Skype, não grava vídeos. Dessa forma, a gravação nessas duas últimas PDs foi realizada pelo pesquisador com programa específico – Quick Time⁸⁷. A adoção dessa técnica foi escolhida para conseguir adequar as agendas cotidianas dos entrevistados bem como facilitar a manipulação do material coletado.

3.1.1 Descrição do Questionário e Roteiro de Entrevistas: referências e indicadores para “conversar” com os *Players*

Nesta seção, serão abordadas as referências utilizadas para elaboração do questionário bem como os indicadores que auxiliaram na elaboração das questões de acordo com os objetivos propostos. Seguindo o roteiro do próprio questionário, as questões serão apresentadas e discutidas conforme cada parte do questionário. Em seguida, serão apresentadas as adaptações utilizadas no roteiro do questionário para que a conversa iniciada com os *players* pudesse ser aprofundada nas entrevistas (GIL, 2008).

- Parte 1 – Identificação / Perfil

A primeira parte do questionário teve nove questões abertas e fechadas, preocupando-se com a identificação dos entrevistados para que fosse possível entrar em contato com eles visando ao aprofundamento das entrevistas. Assim, levaram-se em consideração modelos de questionários já utilizados para elaboração dos itens interessantes para a pesquisa (UNESCO, 2013; BOTELHO-FRANCISCO, 2014; CGI.BR, 2014, 2015; JUNQUEIRA,

utilizando o nome da ferramenta de conversas por vídeo do Google+. Mais informações disponíveis em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Hangouts.

⁸⁵ O Skype é a PD de conversação da Microsoft que realiza troca de mensagens por meio de *chat* e chamadas de voz, com vídeo. Mais informações disponíveis em: <https://www.skype.com/pt-br/about/>

⁸⁶ FaceTime é um *software* desenvolvido pela Apple Inc. capaz de realizar chamadas de vídeo e áudio para computadores, *notebooks*, *smartphones* e *tablets* fabricados pela empresa. Mais informações disponíveis em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/FaceTime>.

⁸⁷ QuickTime (conhecido também como QT) é uma estrutura de suporte multimídia, desenvolvida pela Apple Inc., capaz de manipular formatos de vídeo digital, mídia clips, som, texto, animação, música e vários tipos de imagens panorâmicas interativas. Mais informações disponíveis em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/QuickTime>.

2014). As questões marcadas com asterisco (*) eram de preenchimento obrigatório, assim, para prosseguir, o respondente precisava escolher algum item ou preenchê-lo.

- Parte 2 – Conhecimento sobre Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias

A parte 2 do questionário visou identificar e mapear as MIL dos PEFSP em seus ambientes educacionais e contou com 11 questões abertas e fechadas, sendo que alguma delas foram desmembradas para facilitar a análise e as comparações que fossem pertinentes, além de adequá-las à plataforma usada (Q10 e Q10.1, Q11 e Q11.1, Q12 e Q12.1). Nessa parte, indicadores de como posse, acesso e usos de PDs bem como o conhecimento dos PEFSP a respeito do tema (PDs e outras mídias) foram as principais preocupações

Os referencias utilizados possibilitaram usar ou readequar questões já feitas em outros trabalhos e que demonstraram refletir os fenômenos estudados (BOTELHO-FRANCISCO, 2014; CGI.BR, 2014, 2015; JUNQUEIRA, 2014). Também foi possível verificar algumas das competências propostas pelo “Currículo MIL para formação de professores” (WILSON et al., 2013) apesar de não ser esse o foco dessa parte do questionário. Importante frisar que o referencial Quadro Avaliação Global de MIL⁸⁸ para países (UNESCO, 2013) também foi consultado nos aspectos de avaliação de professores, uma vez que seu objetivo é oferecer subsídio para formação de políticas públicas para promoção das MIL em níveis nacionais. Assim como na Parte 1, as questões marcadas com asterisco (*) eram de preenchimento obrigatório.

- Parte 3 – Plataformas Digitais (PDs) e seus usos NAS aulas de Educação Física em Ambientes Educacionais

Na parte 3 do questionário, havia 13 questões abertas e fechadas cujo objetivo foi identificar os usos das PDs pelos PEFSP em seus ambientes educacionais, isto é, a investigação se aproximou do “como usam” as PDs que têm acesso nas aulas de Educação Física. Da mesma forma, alguns indicadores já auxiliaram a despertar as habilidades dos PEFSP em relação às PDs e outras mídias, a partir de questões de outros trabalhos, segundo os referenciais utilizados

⁸⁸ UNESCO. **Global Media and Information Literacy (MIL) Assessment Framework**. France, 2013. Disponível em: <http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-da-informacao-e-da-comunicacao-no-brasil-2007/15> Acesso em: 06 de Abril de 2015.

(WILSON et al., 2013; BOTELHO-FRANCISCO, 2014; CGI.BR, 2014, 2015; JUNQUEIRA, 2014; PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2014).

Nesta parte, quatro questões foram incluídas tratando especificamente dos JDs (Q26, Q27, Q28 e Q29) com o objetivo de verificar se os JDs são considerados pelos PEFSP como meios de comunicação, portanto fazendo parte das PDs utilizadas por eles. Apesar das quatro questões específicas, o item “Jogos Digitais (console, PC, portátil)” já estava incluso entre as alternativas de outras questões (Q10, Q10.1, Q11 e Q12 da Parte 2; Q21 e 24 da Parte 3). Na Q23, também há um item “Jogos”, porém, como é relativa a recursos obtidos com as PDs, a temática “Jogos”, na disciplina Educação Física, pode remeter a diversos tipos de manifestações dos jogos, por isso não considerada nessa observação.

Em relação às questões de preenchimento obrigatório marcadas com asterisco (*) nessa parte, algumas delas precisaram se adequar à plataforma Google Forms (Q18, Q21, Q23, Q24) ou estavam condicionadas a outra questão (Q26, Q28) e não foram obrigatórias.

- Parte 4 – Literacias de Mídia e Informação (*Media and Information Literacy – MIL*)

A parte 4 do questionário, com 10 questões, todas abertas, trataram de investigar diretamente o entendimento dos PEFSP sobre MIL. Essas questões foram elaboradas a partir dos indicadores de competências do “Currículo MIL para formação de professores” (WILSON et al., 2013) mas também de pesquisas já realizadas (BOTELHO-FRANCISCO, 2014) e, também, como um pré-teste para as questões que seriam utilizadas no roteiro de entrevistas. Apesar de todas as questões serem de preenchimento obrigatório (*), nem sempre os respondentes explicaram suas opções.

Como a montagem do questionário priorizou questões diretas em relação ao objeto do estudo, foi utilizado como base, para a realização das entrevistas, o mesmo roteiro dos questionários, com as adaptações e adequações para o aprofundamento das questões relativas às competências propostas pelo Currículo MIL para formação de professores (WILSON et al., 2013). Assim, o roteiro das entrevistas continha itens norteadores para sua realização, como a técnica de coleta, amostragem e questões-chave da entrevista.

A técnica de coleta escolhida, a videochamada dos *softwares* Hangouts, Facetime e Skype, foi usada de acordo com a disponibilidade do entrevistado e gravada a partir do consentimento entre as partes para posterior transcrição, análise e disponibilização das informações.

Figura 9 - Tela de uma entrevista

Fonte: Elaborado pelo Autor

A amostragem adotou uma perspectiva qualitativa de pesquisa que, apesar de não ser probabilística dos questionários respondidos (91), buscou-se atingir cerca de 10% dos respondentes dos questionários válidos (68) dentro dos critérios preestabelecidos. Nesse sentido, foram entrevistados seis PEFSP, cujo número é suficiente para uma representação qualitativa do universo de estudo da pesquisa.

As questões-chave foram reunidas em itens, seguindo a mesma organização do questionário. Enquanto a entrevista acontecia, o pesquisador acompanhava as respostas dadas pelo entrevistado no questionário.

3.2 A escolha dos *players*: seleção do público e amostra

Como citado anteriormente, atendendo ao objeto do estudo, o público da pesquisa seria composto pelos PEFSP, definindo a cidade de São Paulo como *locus* adequado para essa investigação. Essa escolha, além de facilitar sua execução, levou em consideração o fato de ser realizada dentro de um programa de pós-graduação numa universidade pública que, apesar de estadual, está situada na cidade de São Paulo. Além disso, os vínculos do pesquisador com a

cidade, bem como o interesse em contribuir com mais conhecimento e entendimento a respeito desse público, auxiliaram nessa definição.

Mesmo assim, a cidade de São Paulo, como a quarta maior do mundo, compreenderia uma abrangência muito grande, além da infinidade de campos de atuação do professor de Educação Física assim que finaliza sua graduação. Dessa forma, a escolha do perfil da amostra da pesquisa pautou-se nos três critérios principais. O primeiro, implícito na escolha do público, correspondeu aos PEFSP; o segundo, implicou estar atuando como PEFSP no momento de responder ao questionário; e o terceiro, implicou estar atuando em ambientes educacionais formais, ou seja, na escola.

Com essas definições, o questionário foi elaborado de maneira que, na primeira parte, o respondente já preenchia dados referentes à sua identificação e a respeito de seu perfil. Graças às ferramentas digitais disponíveis na plataforma escolhida, essas informações já serviram de filtro, selecionado automaticamente os respondentes para a segunda parte ou encaminhando-os para os agradecimentos e finalização do questionário. Essa situação foi muito interessante, pois a disseminação do questionário abrangeu PEF conhecidos do pesquisador, que, apesar de se preocuparem em auxiliar participando da pesquisa e preenchendo o questionário, não se enquadravam no perfil exigido. Essa situação também gerou muitas dúvidas por parte dos respondentes, o que preocupou o pesquisador, porém, com a verificação da plataforma, percebeu-se que esse formato de ferramenta estava funcionando adequadamente, conforme o plano da pesquisa.

Com as coletas realizadas e os critérios de amostragem definidos, a pesquisa chegava a uma nova fase, entender como os *players* estariam jogando. Entender e discutir essa fase será apresentado a seguir.

4. MUDANDO DE FASE: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das considerações apontadas até aqui, o “jogo” das MIL dos PEFSP entra numa nova fase. De posse das respostas dos questionários, apresenta-se a análise e discussão do material conforme apresentado no início do texto (seção 1.3). Nesta seção, o caráter multimetodológico proposto por Lopes (2011) apresenta-se em dois momentos. Primeiro serão abordados os resultados dos questionários aplicados a partir das bases referencias que já estudaram temática similar, porém em “outros cenários” (BONIN, 2016, p.222). Em seguida serão discutidas as entrevistas realizadas por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

4.1 Primeira conversa com os *players*: análise dos resultados dos questionários

Mantendo a coerência com que as informações sobre a pesquisa estão sendo apresentadas, a ordem de organização dos questionários será utilizada para a realização das análises dos dados obtidos. A apresentação dos critérios de seleção do público e amostra da pesquisa feita anteriormente (seção 3.1.1) vale reforçar que a aplicação do questionário alcançou 91 respostas em sua versão final. As respostas obtidas com a aplicação do questionário piloto não foram consideradas devido às alterações que foram feitas. Assim, as análises serão feitas com a apresentação dos números de respostas dadas. A partir da parte 2 do questionário os critérios de seleção da amostra foram aplicados obtendo o número de 68 respondentes.

Apresentam-se agora as análises da primeira “conversa” com os *players*, os PEFSP.

4.1.1 Parte 1 do questionário: Identificação / Perfil

Após os dados de identificação com quatro questões (1. Nome; 2. Telefone – celular/fixo; 3. E-mail; e 4. Outro meio de contato que ache mais fácil localizá-lo – Facebook, Twitter, Instagram etc.), em relação ao sexo dos participantes (Q5), obteve-se um certo equilíbrio nas quantidades de respondentes conforme os resultados do Gráfico 1, a seguir. Sobre suas idades, pôde-se verificar que a maior parte era formada por PEF com certa experiência na área, pois, dos 91 respondentes, a maioria possuía de 31 a 45 anos (56 respostas), seguidos por aqueles com mais de 46 anos (22 respostas), conforme gráficos abaixo:

Gráfico 1 - Q5. Sexo

Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 2 - Q6. Faixa Etária

Fonte: Elaborado pelo autor

A questão 7 foi utilizada como filtro para a seleção conforme o segundo critério adotado, “estar atuando como PEFSP no momento de responder ao questionário”. Assim, obtivemos a amostragem da pesquisa composta por 68 PEFSP que atenderam a esse critério. Os 28 demais continuaram respondendo somente até o final da parte 1.

Gráfico 3 - Q7. Está atuando como professor de Educação Física?

Fonte: Elaborado pelo autor

A questão 8 também auxiliou na seleção dos professores que participaram das fases seguintes da pesquisa, atendendo ao terceiro critério, “estar atuando em ambientes educacionais formais”. Como a área de Educação Física abrange diversos campos de atuação, as alternativas contemplaram outras possibilidades de trabalho além da escola, entendendo que muitos professores poderiam atuar em mais de uma instituição, situação confirmada pelos dados abaixo:

Gráfico 4 - Q8. Em qual dependência administrativa você atua?

Fonte: Elaborado pelo autor

Os resultados demonstram que a divulgação do questionário atingiu, em sua maior parte, professores que atuam em escolas, mas muitos deles também trabalham em clubes, academias, ONGs/OSCIPs e outros locais.

Finalizando a primeira parte do questionário, buscou-se identificar o alcance que as divulgações do questionário obtiveram em relação às regiões da cidade. Os dados revelaram que, com exceção da região central, a abrangência de cobertura pode ser considerada satisfatória para os objetivos da pesquisa.

Gráfico 5 - Q9. Em qual região da cidade de São Paulo?

Fonte: Elaborado pelo autor

Em uma síntese dos dados obtidos nessa primeira parte, pode-se inferir que, apesar da baixa adesão de respondentes, conforme citado e previsto (GIL, 2008), mesmo o questionário ficando disponível por mais de quatro semanas, o perfil dos respondentes demonstrou-se equilibrado em relação ao sexo, composto por PEF experientes e atuantes na escola, contemplando todas as regiões da cidade de São Paulo.

4.1.2 Parte 2 do questionário: Conhecimento sobre Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias

Nessa parte do questionário, a amostra foi composta por 68 respondentes, de acordo com a seleção já discutida. Dessa forma, a análise se atém a posses, acessos e usos das PDs e outras mídias pelos PEFSP.

A questão 10 e 10.1 tratavam de mapear quais PDs os PEFSP possuem ou têm acesso em suas residências e ambientes estacionados, conforme Gráfico 6 e Figura 11 abaixo:

Gráfico 6 - Q10. Quais dessas Plataformas Digitais (PDs) você possui na sua RESIDÊNCIA?

Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados mostram que os PEFSP têm acesso a diversas PDs, com destaque para televisão e *penperdrive* (68) em primeiro lugar, seguidos pelos celulares/*smartphones* (66). A mídia de massa, por excelência, a TV, mantém-se presente, mas a possibilidade de mobilidade como tendência também se mostra presente por meio dos *smartphones* e *pendrives*.

Figura 10 - Nuvem de *Tags* da Q10. Quais dessas Plataformas Digitais (PDs) você possui na sua RESIDÊNCIA?

Fonte: Elaborado pelo autor

A título de ilustração somente, apresenta-se uma maneira alternativa de observação dos dados por meio de uma nuvem de *tags*⁸⁹.

Gráfico 7 - Q10.1. Quais dessas Plataformas Digitais (PDs) você possui no seu AMBIENTE EDUCACIONAL?

10.1. Quais dessas Plataformas Digitais (PDs) você possui no seu AMBIENTE EDUCACIONAL?
(68 respostas)

Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação à mesma questão, porém, no ambiente educacional, percebe-se uma mudança nas PDs mais presentes. Em primeiro lugar aparece impressora (57), seguido pelo computador (54) e televisão (52) praticamente com o mesmo índice.

⁸⁹ Nuvem de *tags* (ou palavras), também conhecida como *TagCloud*, são imagens criadas a partir de uma lista de etiquetas ou identificadores que determinam os tamanhos das palavras na imagem de acordo com a frequência de aparecimento na lista, oferecendo uma nova forma de visualização de dados. Nessa apresentação, foi utilizado o apoio do site *Tagul*. Mais informações disponíveis em: <https://tagul.com/>

Figura 11 - Nuvem de *Tags* da Q10.1. Quais dessas Plataformas Digitais (PDs) você possui no seu AMBIENTE EDUCACIONAL?

Fonte: Elaborado pelo autor

Apesar das três primeiras PDs, é notável a presença de outras PDs tanto nas residências quanto nos ambientes educacionais PEFSP. Computador portátil, *tablets* e *smartphones* estão presentes em ambos os ambientes e, também, os JDs, cujas especificidades de usos e apropriações serão discutidas mais à frente.

As questões 11 e 12 tratam dos usos que os PEFSP fazem dessas PDs, também em relação às aos ambientes residenciais e educacionais. Para os dados apresentados foram consideradas as alternativas “5 – Sempre uso (+ 1x/dia)” e “4 – Uso bastante (quase todo dia)”.

Gráfico 8 - Q11. Quais dessas Plataformas Digitais (PDs) você mais usa, CONSIDERANDO seu USO PESSOAL?

Fonte: Elaborado pelo autor

O Gráfico 8 auxilia na demonstração da tendência da presença da mobilidade quando se trata dos usos particulares das PDs pelos PEFSP, acompanhando o que acontece com toda a população⁹⁰.

A seguir, no Gráfico 9, apresentam-se os mesmos dados referentes aos usos das PDs em ambientes educacionais.

Gráfico 9 - Q12. Quais dessas Plataformas Digitais (PDs) você mais USA em seu AMBIENTE EDUCACIONAL?

Fonte: Elaborado pelo autor

Como complemento às questões Q11 e Q12, se os PEFSP utilizavam outros tipos de PDs que não estivessem contemplados nas alternativas das questões, os resultados foram muito pequenos, e os dados são apresentados apenas a título de registro (Q11.1 – *Datashow*, *videogame* portátil, *chrome cast*, telão e cronômetro digital; Q12.1 – Apps, videocassete, telão, cronômetro digital e CD *player*).

Assim como nas residências, a mobilidades parece ser algo também presente nas escolas, corroborando com as tendências constatadas pelas “Pesquisas TIC Educação” de que,

⁹⁰ A agência da ONU, União Internacional de Telecomunicações (UIT) relata que o número de celulares no mundo passou dos 7 bilhões em 2015. essa quantidade de celulares, segundo o relatório da entidade, corresponde a 46% da população mundial. A agência complementa que atualmente 3,2 bilhões de pessoas no mundo têm acesso à internet. Mais informações disponíveis em: <http://www.ebc.com.br/tecnologia/2015/05/uit-diz-que-numero-de-celulares-no-mundo-passou-dos-7-bilhoes-em-2015>

como já apresentado (seção 1.3), tem se consolidado como fonte confiável a respeito do tema (CGI.BR, 2014, 2015).

Os dados mostram significativo aumento de equipamentos portáteis nas escolas – com destaque para o aumento da posse de tablets, na esteira de programas das diversas esferas do governo que distribuem esses equipamentos para professores e, em alguns casos, para alunos. Permanecem, contudo, limitações quanto à conectividade e número de equipamentos em funcionamento (CGI.BR, 2014, p.135).

Em se tratando de conectividade, o Gráfico 10 representa as respostas à questão 13, que trata exatamente da conexão dos PEFSP à internet, mais uma vez reafirmando os dados das “Pesquisas TIC Educação”, com praticamente todos os PEFSP conectados, seja em suas residências (68), seja em seus ambientes educacionais (58) ou também pelos *smartphones* (63).

Gráfico 10 - Q13. Você possui acesso à Internet?

A questão 14 tratou de habilidades básicas no meio digital que os PEFSP consideraram ser capazes de realizar. Entre as alternativas possíveis, as mais apontadas foram “Criar um arquivo, salvá-lo e depois localizá-lo” (64), “Criar uma apresentação utilizando alguma PD” (62), “Baixar um arquivo para o seu computador” (66), “Enviar um arquivo do seu computador para o computador de outra pessoa” (68), “Abrir um anexo enviado por e-mail” (67), “Trocar Mensagem de voz/vídeo usando algum programa” (57). Quando a tarefa exige

um pouco mais de conhecimento técnico, como “Criar ou atualizar blogs, fotoblogs e/ou páginas na internet” (32), menos da metade demonstrou essa habilidade. Mesmo assim, percebe-se que essas tarefas já fazem parte da rotina dos PEFSP (Gráfico 11).

Gráfico 11 - Q14. Quais dessas atividades você SABE / CONSEGUE realizar?

14. Quais dessas atividades você SABE / CONSEGUE realizar? (68 respostas)

Fonte: Elaborado pelo autor

Mesmo não sendo objetivo nesse momento, as questões 15, 16 e 17, podem ser consideradas como indicadores da “Competência MIL 3: o acesso eficiente e eficaz à informação”. As respostas indicam que as grandes corporações da indústria cultural ainda se mantêm hegemônicas quando o assunto é a busca por informações (Figura 13), notícias (Figura 14) e relacionamentos sociais no meio digital (Figura 15).

Figura 12 - Nuvem de Tags da Q15. Você conhece o nome de algum Site de Busca na web?

Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 14 - Nuvem de *Tags* da Q17. Você participa de *Sites* de Relacionamento (por exemplo Facebook, LinkedIn ou similares)?

Fonte: Elaborado pelo autor

Praticamente todas as grandes mídias sociais apareceram nas respostas da questão 17 (Figura 15), com destaque para a maior rede de todas, o Facebook (67). As demais tiveram as seguintes respostas: LinkedIn (19), Instagram (13), Snapchat, Twitter e WhatsApp (2) e Google+ (1). Responderam somente “Sim” (16) e “Não” (5).

A análise da parte 2 do questionário possibilitou mapear as MIL dos PEFSP em seus ambientes educacionais, que, de maneira sintética, têm acesso às principais PDs disponíveis no mercado e que fazem parte do dia a dia das pessoas. A primeira onda de inclusão digital mencionada por Passarelli e Azevedo (2010) e Passarelli et al. (2014b), em que o acesso às PDs era a grande preocupação, realmente foi superada. Os dispositivos móveis têm grande presença tanto nas residências quanto nos ambientes educacionais dos PEFSP, que parecem ser acessados de maneira tranquila para realização de atividades triviais dos ambientes digitais (Q14). Por fim, o acesso a informação, notícias e mídias sociais é uma realidade presente nas rotinas desse público.

4.1.3 Parte 3 do questionário Plataformas Digitais (PDs) e seus usos NAS aulas de Educação Física em Ambientes Educacionais

O início da parte 3 procurou tratar das habilidades que os PEFSP consideram possuir e dos usos que fazem das PDs em seus ambientes educacionais.

Gráfico 12 - Q18. A respeito da sua Habilidade com relação às Plataformas Digitais (PDs), você se considera:

Fonte: Elaborado pelo autor

Se, na pesquisa de Junqueira (2014, p.106), “para os professores, a principal limitação pessoal no uso do computador e da internet na escola é o seu nível de habilidade digital”, referendado pelas “Pesquisas TIC Educação realizadas em 2010 e em 2011”, o Gráfico 12 (Q18) mostra que os PEFSP se consideram, em sua maioria, “Hábil”(30) ou “Muito hábil” (8).

Ao considerar a “Competência MIL 3”, relativa ao acesso de deficientes a cada informação, talvez a percepção pessoal dos PEFSP possa se confirmar, porém, como veremos mais adiante (Q22), os usos que os PEFSP têm das PDs em suas aulas ainda mantêm o paradigma instrumental conforme já identificado por Pires; Gonçalves (2003) e, posteriormente, por Souza et al. (2016).

A localização da questão 18, sobre a habilidade do PEFSP, dentro do questionário da pesquisa foi estratégica para confrontar a percepção assinalada pelos respondentes com a realidade dos seus usos e apropriações das PDs.

Como pode ser visto nas questões a seguir (Q19 a Q23), nem sempre essa percepção de habilidade pode ser confirmada. O local em que as PDs são utilizadas (Q19), as escolhas e quais PDs são usadas (Q21), as atividades que realizam (Q22) bem como os recursos utilizados para as aulas (Q23) foram as formas de identificar e verificar as apropriações que os PEFSP têm das PDs.

A sequência histórica das “Pesquisas TIC Educação” vem constatando um aumento gradativo nos usos das PDs por professores dentro da escola, em específico fora dos laboratórios de informática:

A maior disseminação de dispositivos móveis – conforme apontado pelos indicadores de infraestrutura de TIC nas escolas – é acompanhada de uma expansão do uso das tecnologias na sala de aula, local em que ocorre a maior parte da interação com os alunos. [...] A utilização do computador e da internet nas atividades com os alunos na sala de aula vem crescendo continuamente em importância ao longo da série histórica da pesquisa [...], passando de 22% nas escolas públicas, em 2011, para 46%, em 2013. Acompanhando essa evolução, a proporção de professores que apontam a sala de aula como principal local de uso cresceu 17 pontos percentuais no mesmo período, alcançando 30%, em 2013. (CGI.BR, 2014, p.144)

A questão 19 (Gráfico 13) trata exatamente desse tema, locais em que os PEFSP utilizam as PDs, o movimento não parece acontecer. O primeiro local mais utilizado é na “sala dos professores” (38), seguido pelo “laboratório de informática/sala de computadores” (31) e “sala de aula” (26). Como previsto no questionário, grande parte dos PEF atuam em mais de um local de trabalho, e isso foi refletido nas respostas dadas nessa questão. A “quadra” (16), considerada a sala de aula dos PEF, também apareceu nas respostas, porém em apenas 1/4 da amostra, seguida pela “biblioteca” (6). Os “Outros” (17) locais onde os professores também usam PDs que apareceram nas respostas foram: estúdio, recepção dos condomínios, auditório, escritório móvel, academia, sala de vídeo (cineminha da escola), sala de ginástica e piscina. Um respondente assinalou “Em todos os ambientes, de acordo com a necessidade”, e apenas um utilizou o item “Outro” para dizer que não utiliza PDs nas aulas.

Gráfico 13 - Q19. Em qual Local você utiliza Plataformas Digitais (PDs)?

19. Qual Local você utiliza Plataformas Digitais (PDs)? (68 respostas)

Fonte: Elaborado pelo autor

A questão 20 trouxe uma situação condicionante em que o respondente continuaria respondendo ao questionário normalmente caso a resposta fosse positiva. Em caso negativo, era indicado que fosse direto para a questão 25. Assim, 52 respondentes afirmaram utilizar PDs em suas aulas de Educação Física e 16 não as utilizam, conforme apresentado no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Q20. Você utiliza Plataformas Digitais (PDs) NAS suas Aulas de Educação Física?

Fonte: Elaborado pelo autor

Apesar da orientação sobre as condições específicas dessa questão, quatro respondentes continuaram respondendo às Q21 e Q24 e oito também o fizeram na Q23, de modo que os dados foram considerados e serão apresentados a seguir.

Na questão 21, entre as PDs mais utilizadas nas aulas de Educação Física pelos PEFSP, o “celular” (39) apareceu em primeiro lugar, seguido pelo “videoprojetor” (38) e “pendrive” (36), apresentando respostas com quantidades muito próximas. Um segundo bloco de PDs também teve respostas com quantidades similares, composto por “Câmera de fotografia/vídeo” (29) e “computador portátil (*notebook, netbook, laptop*)” (28). Num terceiro bloco, encontram-se “televisão” (24), “computador desktop/PC” (23) e “impressora” (22). Uma única resposta no item “Outro” foi utilizada por um respondente para dizer que “não” usa PDs nas suas aulas, portanto um dos PEFSP que respondeu “não” na questão anterior (Q20) e reiterou sua posição nessa questão.

Gráfico 15 - Q21. Quais dessas Plataformas Digitais (PDs) você utiliza nas suas aulas de Educação Física?

21. Quais dessas Plataformas Digitais (PDs) você utiliza nas suas aulas de Educação Física?

(56 respostas)

Fonte: Elaborado pelo autor

Destaque pode ser dado para cinco PEFSP que afirmaram utilizar JDs em suas aulas e, apesar de ser a última PD utilizada nas opções possíveis, percebe-se que o tema em questão merece atenção.

Para a questão seguinte (Q22), o Gráfico 15 mostra as principais atividades que os professores realizam com as PDs em suas aulas de Educação Física, destacando-se “Levar imagens ou vídeos para apresentar para os alunos” e “Pesquisar conteúdos para usar em aula” (49), seguido por “Apoiar as atividades pedagógicas com os alunos” (48) e “Realizar atividades administrativas da escola” (29), o que reforça, novamente, o caráter instrumental dos usos das PDs. Essa constatação pode ser confirmada pelos 21 respondentes que assinalaram “Realizar atividades administrativas da escola”, uma situação cada vez mais recorrente não só na disciplina Educação Física como também em todas as outras matérias.

Gráfico 16 - Q22. Quais são as principais atividades que você realiza com o uso das Plataformas Digitais (PDs) NAS suas aulas de Educação Física?

22. Quais são as principais atividades que você realiza com o uso das Plataformas Digitais (PDs) NAS suas aulas de Educação Física?

(68 respostas)

Fonte: Elaborado pelo autor

A velocidade com que as PDs transformaram as atividades da sociedade (CASTELLS, 2003, 2008; COLOMBO, 2016), seja no comércio, seja no trabalho ou mesmo dentro da escola, também mudou a forma de as pessoas realizarem suas funções. As “Pesquisas TIC Educação” dos dois últimos (CGI.BR, 2014, 2015) anos têm constatado que essas tarefas apresentadas nas respostas da questão 22, são uma tendência dos professores de modo geral, que buscam facilitar seus trabalhos e atividades docentes com o apoio das PDs.

Desde a edição de 2013, a pesquisa TIC Educação tem indicado que professores estão encontrando no deslocamento de seu computador portátil para a escola uma alternativa para contornar as barreiras de infraestrutura. Em 2014, 50% dos docentes de escolas públicas que possuíam *notebook* em seus domicílios levaram esse equipamento para o trabalho. Tal deslocamento ocorre também porque esse profissional está enxergando vantagens no uso de computador e internet em suas atividades profissionais – e, possivelmente, a estrutura que encontra em seu local de trabalho não atenda às suas necessidades [...]. (CGI.BR, 2015, p.117)

Ainda sobre a questão 22, novamente, dois PEFSP utilizaram o espaço “Outro” para reiterar que “não” usam PDs em suas aulas.

Assim como utilizar as PDs facilita a realização de diversas tarefas do cotidiano escolar, também pode ser constatada na questão 23 (Gráfico 16) que a maioria dos PEFSP utilizam “Imagens, figuras, ilustrações ou fotos” (51), além de “Vídeos, filmes e animações”

(48) como os principais recursos obtidos com as PDs. A seguir, encontra-se as buscas por “Textos variados” (35), “Videoaulas” (22) e, praticamente empatados, “Jogos” (14), “Apresentações prontas” (13) e “Programas educacionais de computador ou *software*” (12). Novamente os jogos aparecem como opção de recurso para as aulas, mas, como já citado anteriormente, nessa questão, o item “Jogo” pode ter muitas conotações, como abordado na seção 2.3.1. Vale ressaltar, também, que dois respondentes assinalaram utilizar as PDs com “Músicas” ou “*Podcast*”.

Gráfico 17 - Q23. Quais são os principais Recursos obtidos com as Plataformas Digitais (PDs) para o uso NAS suas aulas de Educação Física?

23. Quais são os principais Recursos obtidos com as Plataformas Digitais (PDs) para o uso NAS suas aulas de Educação Física?
(60 respostas)

Fonte: Elaborado pelo autor

Se, por um lado, as “Pesquisas TIC Educação” apontam para “um cenário de relativa autonomia dos docentes frente aos conteúdos educacionais”, também alerta a respeito da necessidade de políticas públicas que estimulem a produção de conteúdo de maneira aberta indisponível. O mercado educacional enxerga na possibilidade de oferecer conteúdos prontos para os professores, uma imensa oportunidade de negócio

É grande a proporção dos professores que combina conteúdos isolados, tais como imagens e textos, superando o acesso a videoaulas e apresentações prontas. Nesse sentido, há um importante indicativo para as políticas públicas de material didático, que são desafiadas a considerar a demanda dos professores por recursos que permitam adaptação, alteração, melhoria e contextualização às realidades locais. Entre as críticas destinadas às políticas de materiais didáticos, estão as constatações de que o acesso a esses recursos

demanda gastos consideráveis, que precisam ser desembolsados a cada ciclo anual. (CGI.BR, 2014, p.155-156)

Assim como discutido na seção 2.3.2, o discurso do mercado educacional prega que os JDs agora são parte integrante do cotidiano escolar, auxiliando no aprendizado. Essa afirmação merece uma reflexão profunda, pois, se por um lado os JDs realmente podem auxiliar a desenvolver habilidades e competências necessárias no processo de ensino-aprendizagem (GEE, 2004, 2008, 2009, PIVEC; KEARNEY, 2007a, 2007b; TAVARES, 2009), por outro, cabe aos professores, coordenadores, diretores, gestores e demais membros da comunidade escolar, inclusive a família, analisar se realmente o que é oferecido como uma possível salvação para os problemas da Educação não é, na verdade, mais um produto na indústria cultural com outra roupagem. Na Educação Física, o PEF pode aproveitar essa oportunidade para avaliar o quanto a inclusão dos JDs, numa perspectiva crítica e criativa, pode auxiliá-lo em suas aulas (COSTA, 2006; AZEVEDO, 2012; CRUZ JUNIOR, 2012).

Mais uma vez, a simples busca por conteúdos no ciberespaço desperta e reforça a necessidade da promoção das MIL Nessa questão, entende-se que foram refletidas a emergência das seguintes competências:

Competência MIL 1: necessidade de a compreensão do papel das mídias e da informação na democracia (saber a importância do pluralismo nas mídias; e a compreensão de conceitos de liberdade de expressão e acesso à informação como direitos fundamentais);

Competência MIL 2: compreensão do papel das mídias e da informação na democracia (interpretar e traçar ligações entre os textos, contextos e valores projetados pela mídia; usar estratégias para analisar estereótipos nas mídias, reconhecendo aqueles que servem aos interesses de alguns grupos na sociedade à custa de outros perpetuando condições de desigualdade) e

Competência MIL 4: a avaliação crítica das informações e suas fontes (utilizar critérios como clareza, eficácia, tendência e relevância dos fatos, para avaliar *sites* da internet, peças publicitárias e programas de notícias; e demonstrar a capacidade de examinar e comparar informações de diversas fontes, verificando a confiabilidade, validade e tendências). (WILSON et al., 2013)

Na questão 24, as repostas coincidem com os indicadores de referência quando afirmam “o contato informal com seus pares como uma das principais fontes de apoio que os professores tiveram no desenvolvimento dessas habilidades” (CGI.BR, 2014, p.152). Os PEFSP obtiveram suas habilidades com as PDs. Responderam “Por conta própria” (42) e “Com parentes, amigos ou colegas de trabalho” (32) demonstrando a intuitividade e envolvimento que as tecnologias promovem. Apesar disso, com quantidades similares, os PEFSP ainda marcaram “Em uma instituição formal de ensino (escola, colégio, colégio técnico, universidade, outras)”

(16) e “Em curso de treinamento oferecidos pelo empregador”(14). Destaque para oito PEFSP que marcaram “Jogando algum Jogo Digital”. Duas respostas no item “Outro” foram marcadas, indicando desconhecer onde ou como conseguiram suas habilidades, conforme Gráfico 18.

Gráfico 18 - Q24. Onde ou Como você obteve as habilidades para realizar atividades com as Plataformas Digitais (PDs) nas suas aulas de Educação Física?

24. Onde ou Como você obteve as habilidades para realizar atividades com as Plataformas Digitais (PDs) nas suas aulas de Educação Física?

(56 respostas)

Fonte: Elaborado pelo autor

A questão 25 (Gráfico 18) foi respondida por 16 PEFSP que disseram não utilizar PDs nas suas aulas de Educação Física, conforme a condição colocada na questão 20. Como era possível assinalar mais de uma alternativa, dois professores marcaram mais de uma opção. Assim, dez respondentes assinalaram “Não tenho equipamentos Plataformas Digitais (PDs) disponíveis em meu ambiente educacional”, demonstrando que a estrutura e o suporte para o professor são essenciais para que possam desempenhar de maneira plena sua docência e, no caso específico desta pesquisa, para que o PEF tenha condição de desenvolver uma EFQ (CGI.BR, 2014, 2015; Diretrizes ..., 2015). Além dessa alternativa, a multiplicidade de funções que o PEF desempenha pôde ser constatada novamente com as opções marcadas na alternativa “Outro” por quatro respondentes: “Realidades antagônicas por trabalhar em equipamentos do estado e da prefeitura, uma possui recursos e outra não”, “Dificuldade em utilizar o espaço, depender de outros para preparar o local e ligar o equipamento, uma vez que não tenho acesso direto”, “Porque dou personal e preparação física” e “Pois trabalho na água (natação), por isso não utilizo nada tecnológico”.

Gráfico 19 - Q25. Por que você NÃO utiliza Plataformas Digitais (PDs) NAS suas Aulas de Educação Física?

25. Por que você NÃO utiliza Plataformas Digitais (PDs) NAS suas Aulas de Educação Física?

(16 respostas)

Fonte: Elaborado pelo autor

Ainda sobre a questão 25, dois respondentes marcaram “Não sei utilizar / Não me considero habilidoso para utilizar Plataformas Digitais (PDs) em minhas aulas de Educação Física”. Por fim, essa questão continha uma certa relação com a hipótese da pesquisa por tratar do caráter predominantemente prático-corporal da disciplina. Esse item pôde ser verificado com dois respondentes que assinalaram as alternativas “Não vejo necessidade de usar Plataformas Digitais em minhas aulas de Educação Física, utilizo outros materiais” e “As aulas de Educação Física devem ser prático-corporais relacionadas aos conteúdos da disciplina (brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura)”, demonstrando manter uma visão restrita das possibilidades das PDs e demais mídias nas aulas de Educação Física.

Apesar de somente 16 PEFSP não utilizarem as PDs em suas aulas e somente dois deles entenderem que a disciplina merece atenção somente nas questões físico-corporais, reitera-se que é urgente a reformulação sobre a visão estereotipada, limitada e tradicional que a Educação Física ainda carrega, inclusive por seus próprios sujeitos. O papel transformador que a docência pode ter depende exatamente das possibilidades de ampliação das interfaces interdisciplinares.

A Comunicação, em sua interface com a Educação, é retomada aqui na essência do reconhecimento das literacias, não só digitais, mas das “práticas sociais e culturais potencialmente emancipatórias” do indivíduo (LOPES, 2011, p.426), corroborada pelo fazer

educativo para autonomia (CITELLI, 2014), inclusive na Educação Física (KUNZ et al., 1998; PIRES, 2002, 2003a, 2003b). Novamente a proposta de promoção das MIL emergem no debate, a partir das análises dessa questão (25), entendendo os professores como elo mais forte desse processo. Nesse caso, sugere-se as seguintes competências MIL:

- Competência MIL 2: compreensão do papel das mídias e da informação na democracia (interpretar e traçar ligações entre os textos, contextos e valores projetados pela mídia; usar estratégias para analisar estereótipos nas mídias, reconhecendo aqueles que servem aos interesses de alguns grupos na sociedade à custa de outros perpetuando condições de desigualdade);
- Competência MIL 5: aplicação de formatos novos e tradicionais de mídias (entender os conhecimentos básicos da tecnologia digital, das ferramentas e redes de comunicação e seu uso em diferentes contextos para diferentes propósitos; utilizar um amplo leque de “textos” de mídia para expressar suas próprias ideias por meio de diversos formatos; e entender com que propósitos os jovens utilizam a internet) e
- Competência MIL 7: a promoção da MIL entre os estudantes e o gerenciamento das mudanças requeridas (entender como os alunos interpretam e aplicam produtos e eventos das mídias às suas próprias vidas; entender e utilizar atividades instrutivas para promover as habilidades dos estudantes nas MIL; demonstrar a capacidade de auxiliar os estudantes na seleções mais apropriadas para acessarem as informações; demonstrar a capacidade de auxiliar os estudantes na avaliação crítica das informações e de suas fontes, enquanto assimilam as informações relevantes à sua base de conhecimentos; entender e utilizar as estratégias formais e informais de busca de informações para desenvolver a assimilação do conhecimento e as habilidades necessárias para a leitura, a observação e a escuta crítica entre os estudantes; utilizar ferramentas de MIL para promover um ambiente de aprendizagem mais participativo para os estudantes; utilizar PDs tradicionais e novas para relacioná-las com a aprendizagem na escola e fora dela; utilizar as PDs nas salas de aula para auxiliar os estudantes a descobrirem as próprias PDs e fontes de mídia disponíveis, para que possam usá-las em sua própria aprendizagem; utilizar a MIL para ampliar a participação no processo de aprendizagem). (WILSON et al., 2013)

Encerrando essa análise, nenhum dos sujeitos da amostra assinalou “Não gosto / Não acho interessante”, reiterando que o *ethos* docente tem a tendência de acompanhar boas iniciativas para melhoria do processo educacional, apesar de esse caminho não ser tão rápido.

A questão 26 abriu uma sequência de questões específicas que tratou do entendimento dos PEFSP sobre JDs. O Gráfico 20 apresenta os resultados:

Gráfico 20 - Q26. Você considera os Jogos Digitais (JDs) como Meios de Comunicação, portanto, incluídos dentre as Plataformas Digitais (PDs) possíveis de serem utilizados em ambientes educacionais?

Fonte: Elaborado pelo autor

Além de as respostas demonstrarem que os JDs já são percebidos pelos PEFSP como meios de comunicação (61 respondentes marcaram “Sim”), dos sete PEFSP que marcaram “Não”, alguns deles deixaram suas opiniões e justificativas como “estão perdendo a essência do se movimentar com o outro” (como justificativa do aumento do sedentarismo e diminuição da sociabilização) e “Irrelevante para o processo de ensino” (não reconhecendo as potencialidades dos JDs para a Educação).

Entre as inúmeras justificativas positivas em relação aos JDs, apresenta-se uma compilação dos principais temas pelas próprias respostas dos PEFSP: “Amplia horizontes de informação”, “Motiva o aluno”, “Uma nova forma de passar conteúdos”, “Possuem a linguagem das crianças e jovens atualmente”, “É divertido”, “Cabe a nós, professores, trazermos o assunto para debate e oferecer um espaço para uso consciente e pedagógico”.

Alguns PEFSP relataram a necessidade de aprender mais sobre o tema: “Sim, mas tenho pouco conhecimento sobre esses jogos, portanto não os utilizo”, e alguns vêm a possibilidade, ainda numa perspectiva tradicional: “Sim, podemos utilizar para complementar os jogos de quadra e outras atividades”.

A questão 27 relacionou o entendimento dos PEFSP sobre JDs (Q26) com as possibilidades de uso nas aulas, ou seja, sua aplicabilidade, prevista nas Competência MIL 5 (aplicação de formatos novos e tradicionais de mídias) e Competência MIL 7 (promoção da MIL entre os estudantes e o gerenciamento das mudanças requeridas). As respostas indicaram

que, apesar de entenderem que os JDs fazem parte dos meios de comunicação, um número maior de PEFSP ainda não reconhecem que as possibilidades de usos em suas aulas (12) aumentaram em relação à questão anterior. De maneira inversamente proporcional, os demais respondentes, mesmo com a diminuição de respostas positivas (56), entendem ser possível fazer o uso dos JDs nas aulas de Educação Física. O Gráfico 21 apresenta os resultados.

Gráfico 21 - Q27. E nas suas aulas? Os Jogos Digitais (JDs) também podem ser considerados como Meios de Comunicação, portanto, incluídos dentre as Plataformas Digitais (PDs) possíveis de serem utilizados nas aulas de Educação Física?

Fonte: Elaborado pelo autor

As justificativas dadas pelos PEFSP, tanto para o uso como para o não uso em suas aulas, foram muito similares às justificativas expressadas na questão anterior (Q26). Da mesma forma, apresenta-se uma compilação dos principais temas das justificativas dadas pelos PEFSP. Em relação ao não uso, destaca-se a citação “Não os uso, por falta de conhecimento e porque prefiro e gosto da criança em constante movimento”.

Sobre as possibilidades de uso, os PEFSP disseram: “Desde que comecei a utilizar JDs nas minhas aulas, percebi que o envolvimento, a criatividade e a integração dos alunos são sensacionais”, “Sim, é um novo olhar para o seu trabalho. Experimentar coisas novas, vivenciar coisas difíceis que talvez na aula o aluno não goste ou não consiga realizar”, “Sim. Este semestre estou trabalhando com eles o tema Jogos e Brincadeiras [...] e os jogos digitais foram citados por vários alunos, [...] gostaria de poder desenvolver alguns momentos de prática e

discussão sobre os jogos digitais”. Além do interesse em desenvolver atividades com os JDs nas aulas de Educação Física, alguns professores relataram a falta de recursos como motivo impeditivo, item já percebido em outras questões (Q23 e Q25): “Sim, gostaria de ter recursos para desenvolver tais atividades”, “Sim, mas não tenho esse recurso”. Por fim, um PEFSP citou o interesse em buscar mais conhecimentos sobre o assunto: “Acredito que sim. Mas ainda preciso me aprofundar mais no assunto”.

A questão 28 era do tipo aberta e foi utilizada como um aprofundamento da questão anterior (Q27), com o seguinte enunciado: “Q28. Caso tenha respondido “SIM” na questão anterior, como você acha que os Jogos Digitais (JDs) podem ser utilizados nas aulas de Educação Física?”

Os dados trouxeram informações sobre atividades, aulas e projetos que os projetos já desenvolvem com o uso dos JDs nas aulas de Educação Física, fato que não era esperado pelo pesquisador, mas foi uma grata surpresa. Assim, das 49 respostas dadas, 13 não eram propositivas e as demais (36) continham desde sugestões superficiais, como “Sim, como simuladores por exemplo”, “Aulas ativas” ou “É possível transformar alguns jogos eletrônicos em jogos físicos”, até as mais elaboradas. Nesse caso, serão citados três exemplos:

1. “Podem ser utilizados de diversas formas, desde jogados no próprio console para fundamentar algum tema que está sendo trabalhado ou como somente um início de conversa para um projeto. Tenho um projeto chamado Jogos Eletrônicos de Quadra, em que os alunos escolhem um JD e devem criar um jogo na quadra”;
2. “Pode-se jogar os jogos digitais e depois fazer adaptações do jogo para a quadra! Pode-se discutir tática (jogos de futebol de campo, basquete, atletismo, entre outros)! Pode-se apresentar alguns esportes não convencionais em nossa cultura; pode-se trabalhar com jogos de dança - sensibilizando a turma em um primeiro momento, entre inúmeras outras possibilidades.”
3. “Ainda não utilizei devido a diversos fatores, porém os Jogos Digitais podem ser utilizados de inúmeras formas, vou citar apenas alguns exemplos:
a) para trabalhar o conteúdo “a virtualização do corpo e os jogos virtuais”;
b) como uma vivência a mais, um complemento, em relação a um esporte,

como o futebol americano e o rúgbi, além da prática do jogo pré-desportivo na quadra (que não representa exatamente o jogo real), os Jogos Digitais podem trazer a prática mais próxima da realidade (isso se estendendo para todos os esportes individuais e coletivos); c) para trabalhar os conceitos, pois atualmente os Jogos Digitais reproduzem a realidade de forma bastante fiel; d) criando Jogos Digitais para atender às demandas específicas de cada conteúdo a ser trabalhado de acordo com a concepção de ensino mais adequada para cada caso.”

A riqueza de possibilidades, interesses e opiniões dadas nas respostas demonstram que as relações entre os JDs e a Educação Física têm um vasto campo de possibilidades, porém é preciso atentar para questões que se posicionam *a priori*. Além de políticas públicas e demais preocupação de ordem estrutural e de suporte, as Competências MIL emergem novamente como item de vital importância. Algumas visões expressadas pelos PEFSP podem ser consideradas como reflexo da falta de habilidade no manuseio com as PDs, mas essencialmente da necessidade da promoção das MIL para

1. o conhecimento e a compreensão das mídias e da informação para os discursos democráticos e para a participação social;
 2. a avaliação dos textos de mídia e das fontes de informação;
 3. a produção e o uso das mídias e da informação.
- (WILSON et al., 2013, p.22)

Dessa forma, encerra-se a análise da Parte 3 do questionário com mais uma questão colocada estrategicamente no final. Além de informativa (a questão 29 perguntava simplesmente se os PEFSP jogam algum JD), colocada nesse momento, teve a intenção de fazer o PEFSP refletir sobre suas respostas e prepará-lo para a parte 4, que tratará específica e diretamente das competências propostas no “Currículo MIL para formação de Professores” (WILSON et al., 2013).

Assim, o Gráfico 22 apresenta os resultados dessa questão, constatando que um pouco menos da metade dos PEFSP sujeitos da pesquisa joga algum tipo de JD (31) e os demais (37) assinalaram que não jogam nenhum tipo de JD.

Gráfico 22 - Q29. Você joga algum tipo de Jogo Digital?

Fonte: Elaborado pelo autor

A título informativo, seguem os jogos que os PEFSP citaram jogar: “Pokemon Go, Farm Heroes, Scratch, Lumosity, todos da família Candy Crush, Pro Evolution Soccer PES), GTA, Jogos de cartas e Quizz, Two Dots, Asphalt 8 (corrida), FIFA (futebol), Missão Impossível (ação), Snowboard Party Lite (na neve), Clash Royale, PES, Battlefield, Perguntado, Resta um, Fazendinha, Just Dance, Fórmula 1, Assassins Creed, Resident Evil, Watch Dog's, Star Wars, Batman, Need For Speed e Minecraft, NBA, Call of Duty, Tênis e Voleibol.

4.2 Segunda conversa com os *players*: análise das entrevistas

Depois de um longo percurso no jogo proposto de mapeamento das MIL dos PEFSP em seus ambientes educacionais, essa fase exige uma mudança de estratégia, já prevista no início dessa jornada. Dessa forma, a segunda conversa com os *players* é considerada a partir das entrevistas realizadas, por meio da técnica qualitativa de análise de conteúdo. A estratégia adotada de manter roteiro das entrevistas seguindo a mesma estrutura do questionário, possibilitará que a parte 4 do questionário seja analisada junto com as entrevistas e seus dados sejam cruzados, ampliando as informações coletadas.

Antes de iniciar o procedimento de análise de conteúdo, algumas considerações a respeito das respostas da última parte do questionário se fazem necessárias. Conforme descrito

anteriormente (seção 3.1.1), as perguntas da parte 4 do questionário foram abertas, portanto exigindo que os respondentes descrevessem minimamente suas respostas, assim, percebeu-se que, apesar de todos os sujeitos da amostra responderem ao questionário até o fim, a brevidade nas explicações foi predominante. Muitos responderam somente “Sim” ou “Não”, e aqueles que descreveram uma explicação de sua resposta, o fizeram de maneira muito sucinta. Também se pode dizer que muitas respostas foram parecidas, situação que também foi percebida nas questões anteriores (Q26 e Q27, por exemplo), em que se solicitava uma explicação breve da resposta dada.

Com isso, optou-se por apresentar os dados das respostas de acordo com a pertinência na última fase da análise de conteúdo, método esse que pode ser entendido como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p.48)

Esse entendimento foi enfatizado pois a autora, uma das maiores referências sobre esse tipo de pesquisa, reitera a adequação do procedimento ao método empírico, uma vez que sua organização e procedimentos de pesquisa são fundamentais. Segundo Bardin (2011), o desenvolvimento de uma pesquisa desse tipo deve seguir basicamente três momentos, *a pré-análise*, *a exploração do material* e sua *codificação (categorias)* para posterior *análise e tratamento dos resultados*, que serão discutidos a partir de agora, na parte 4 do questionário.

4.2.1 Parte 4 do questionário: Literacias de Mídia e Informação (*Media and Information Literacy – MIL*)

Essa seção inicia-se com as descrições do primeiro momento da análise de conteúdo, a pré-análise, onde foi realizada a escolha dos documentos que compuseram o corpus da pesquisa, nesse caso, seis entrevistas com PEFSP. As entrevistas foram gravadas, transcritas e, a partir dessas transcrições, foi realizada uma “leitura flutuante” (BARDIN, 2011, p.126) para tomar contato com o material, definindo-o como nosso *corpus*.

Antes de seguir com a análise, e com o intuito de complementar a descrição feita sobre as entrevistas na seção 3.1.1, além dos critérios adotados para seleção da amostra, também

foram adotados procedimentos seletivos para definição dos entrevistados. A partir do perfil dos PEFSP respondentes na primeira parte do questionário, foi constatado que, dos 68 sujeitos, mais da metade atuava em ambientes educacionais formais, sendo 29 nas Escolas Públicas (EPU) e 23 nas Escolas Particulares (EPA), portanto número suficiente para fazer a escolha. Também procurou-se selecionar ao menos um PEF de cada região da cidade (Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro).

A partir desse critério, foram selecionados aleatoriamente ao menos três PEF de cada região para o envio dos convites para participar das entrevistas. Apesar de uma listagem com 33 PEFSP, somente oito responderam positivamente ao convite dentro do cronograma estipulado, sendo que dois deles, apesar de “quererem participar, não tiveram agenda disponível”. Dessa forma, entendeu-se que os seis sujeitos seriam um conjunto suficiente para a abordagem qualitativa proposta.

Com os agendamentos feitos, as entrevistas foram realizadas segundo os procedimentos e roteiros planejados (seção 3.1.1). De maneira sucinta, serão descritos os perfis do sujeito da entrevista, sendo identificados como PEF-EPU (Professor de Educação Física da Escola Pública) e PEF-EPA (Professor de Educação Física da Escola Particular), seguidos de número sequencial (1, 2 e 3):

1. PEF-EPU 1 – “Sou professora de Educação Física formada desde 2011. Leciono desde 2012, [...] e com Educação Física, trabalho com o ciclo um que é do 1º ano ao 3º do Ensino Médio [...] numa escola do estado”.
2. PEF-EPU 2 – “Tenho 53 anos [...]. Sou casado, tenho dois filhos e trabalho como professor de Educação Física no CEU, na cidade de São Paulo. [...] Meu foco grande é a melhor idade e trabalho com muito foco feminino em sua grande maioria. Tenho lá uma equipe de futebol de salão, nós iniciamos tem pouco tempo, e uma turminha do basquete. No CEU, o tempo que eu estou lá é o tempo que eu atuo. Sou formado há bastante tempo, mas atuar mesmo eu estou há treze anos”.
3. PEF-EPU 3 – “Na área de Educação Física escolar, eu estou há seis anos na rede municipal aqui em São Paulo, já é o terceiro colégio, precisei me mudar

no meio do caminho e aí mudei a região. Na área escolar são seis anos, fora os anos de recreação né, que são bem mais”.

4. PEF-EPA 1 – “Sou formada pela Universidade de São Judas, bacharel desde 2010, e licenciatura desde 2012. Atuo desde o primeiro ano de graduação, trabalhando com gestão esportiva, na área de recreação e atualmente agora, na área escolar”.
5. PEF-EPA 2 – “Professor de Educação Física, estou na área ministrando aulas há uns 10 anos, mais ou menos, um pouco mais, um pouco menos. Eu não lembro. Comecei como professor eventual de escola pública, depois concursado e, no mesmo, ano entrei pra rede particular. Durante todo esse período, fiz trabalho em ONG também como professor de Educação Física e hoje eu sou professor de escola particular”.
6. PEF-EPA 3 – “Eu tenho 35 anos, eu atuo com Educação Física escolar há quatro anos no colégio [...] em São Paulo. Antes disso, eu trabalhei por três anos e, três anos e dois meses na prefeitura municipal de São Sebastião e eu trabalhava numa escola então dessa prefeitura [...]. Antes disso, eu trabalhei com escola apenas no ano de 2006, no primeiro semestre de 2006, então de fevereiro até junho mais ou menos e foi pelo estado de São Paulo. [...] era uma escola de primeiro a quarto ano, assim como na prefeitura de São Sebastião, que também era de primeiro a quarto ano, essas foram as experiências com Educação escolar”.

Ao reconhecer os sujeitos, apesar de não ser o foco da pesquisa, merece destaque algo que emanou de todos os entrevistados, a paixão pela área da Educação Física. Uma das perguntas de “quebra gelo” utilizada foi a respeito da área específica de atuação profissional: “Você gosta do que você faz”? As respostas foram muito enfáticas, por exemplo: “Muito, eu sou apaixonada pela minha profissão e pelos meus alunos, pela escola em que estou, eu sou muito feliz, e muito”, “Gosto muito, muito, muito, trabalho por paixão mesmo, gosto muito. Estou realizada e me divirto trabalhando”, “Eu gosto muito, eu gosto muito do contato com as crianças, com os adolescentes, isso aí eu gosto bastante”. A partir dessa constatação, pode-se

inferir que os PEF têm uma motivação intrínseca pela área e que esta poderia ser um facilitador para iniciativas de estímulo a novas formas de atuação. Dentre as discussões que seguirão, poderá ser percebida a busca por melhorias nas condições de aulas, a abertura e receptividade com que os PEF demonstram a frente a oportunidades diferentes, como no caso dessa proposta, e também, na possibilidade de colocar em pauta o debate sobre os JDs nas aulas de EF.

Seguindo com a pré-análise, essa constatação fez com que a retomada da hipótese fosse feita em consonância com a estratégia escolhida de extrair dos conteúdos das entrevistas os elementos que auxiliaram na definição das categorias. Como o objetivo da tese procura mapear as MIL dos PEFSP, as categorias que haviam sido pensadas *a priori* mantiveram-se como uma das opções, complementadas pelos temas que foram surgindo das entrevistas. Assim, considera-se a opção pela adoção dos temas como adequada para essa pesquisa como “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado” (BARDIN, 2011, p.135).

Essa opção metodológica qualitativa de análise também se referenciou nas características específicas dessa pesquisa (MIL dos PEFSP), justificada pela sugestão da própria Bardin:

A análise qualitativa apresenta certas características particulares válidas, sobretudo na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, visto não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências, suficientemente elevadas, para que os cálculos se tornem possíveis. (BARDIN, 2011, p.135)

Com essas constatações, partiu-se para a exploração do material que identificou diversos temas (unidades de registro), além das previstas, por meio dos núcleos de sentido (partes dos textos das transcrições das entrevistas). Cabe destacar que os últimos sete temas seriam as categorias que, *a priori*, foram pensadas para se conduzir as análises, porém, com a verificação de diversos temas que surgiram, optou-se por mantê-las, incluindo os novos temas. Também foi identificado que alguns núcleos de sentido caberiam em mais de um tema, assim, procurou-se utilizar da “pertinência” como aspecto qualitativo e forma de determinar as categorias. Para Bardin (2011, p.150):

Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido. [...] O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens.

Abaixo apresenta-se um quadro com exemplos de algumas as unidades de registro identificadas e os núcleos de sentido que as caracterizam.

Quadro 6 - Quadro de Unidades de Registro e Núcleos de Sentido

Continua

Unidades de Registro	Núcleo de Sentido
PDs, Tecnologia, Internet	“auxilia muito a gente principalmente assim que a gente”
	“auxilia principalmente na vida profissional [...], internet é indispensável hoje, aonde quer que você esteja”
	“a internet ocupava pouca importância na minha vida, na vida de todos, hoje em dia não, hoje em dia ela é a principal”
	“os aparelhos físicos, ou celular [...], mas eu não lembro agora se são apenas isso ou que são mais coisas”
	“depende de como a gente usa essas plataformas, podem nos unir, abrir horizontes ou elas podem nos afastar e ir pra lados negativos, então eu acho que, como tudo, sem excesso é sempre bom”
Jogos Digitais (JDs)	“essa fala de que ‘os videogames, os jogos digitais deixam a pessoa sedentária’ já não cabe mais atualmente”
	“agora não é simplesmente jogar, muita gente tá assistindo”
	“é legal, mas eu não manjo”
	“Você sabe que os professores de Educação Física não gostam que os alunos mexam com jogos de videogames”
	“eu acho muito interessante [...], só não poderia ser só isso, [...] o jogo exige isso, uma atenção ferrenha na coisa”
	“Eu acho que sim, particularmente eu prefiro mais os que tenham alguma atividade física”

Quadro 6 - Quadro de Unidades de Registro e Núcleos de Sentido

Continua

Unidades de Registro	Núcleo de Sentido
Mídias Sociais	“eu não gosto dessa exposição pessoal, [...] eu uso mais o Facebook, mais profissionalmente”
	“de extrema importância, ela deixa o nosso network, nossa rede um pouco mais ampla, não tão limitada”
	“eu tenho um grupo no Facebook, que é das minhas meninas lá da ginástica pra gente manter contato. E com esse tecnológico eu consigo falar com elas”
	“eu acho que reúne, você tem contato com gente pra fora do mundo do Brasil, entendeu, informações, eu gosto muito”
Habilidades e Manuseio das PDs	“sei lá, fazer uma edição de vídeo melhor, fazer um trabalho de uma fotografia, mas aí é específico de um <i>software</i> ”
	“eu gostaria de saber programar, de saber, por exemplo, criar um aplicativo”
	“Tive que pesquisar em vários tutoriais pra tentar fazer, mas não saiu”
	“eu só o básico mesmo, nada avançado”
Uso das PDs (incluindo JDs) na escola	“Eu montei um (blog) com a escola também pra gente passar as partes da educação física, mas a gente não conseguiu levar a diante”
	“Procuro utilizar bastante os laboratórios de informática até pra eles mesmos realizem pesquisas e desenvolver o processo de criação dos trabalhos”
	“a gente usa o celular ou iPad pra uma comunicação [...], algumas ferramentas que são importante pra aula, como o diário de classe”
	“levei eles lá, entrei no <i>Youtube</i> e pedi que pesquisassem o vídeo [...] e assistiam o vídeo relacionado aquela modalidade. É assim que eu utilizo”
Competência MIL 1 Compreensão das Mídias, PDs, e Informações	“eu acho importante porque senão você vira meio o cara na sua bolha”
	“é importante, mas eu acho que se for apenas para conhecer perde um pouco a importância”
	“é tudo aquilo que venha trazer uma ajuda pra quem for utilizar”

Quadro 6 - Quadro de Unidades de Registro e Núcleos de Sentido

Continua

Unidades de Registro	Núcleo de Sentido
Competência MIL 2 Entendimentos dos conteúdos das Mídias, PDs, e Informações	“dentro da minha experiência, do meu conhecimento, o que vier a gente usa e aprende”
	“quando não há resistência há um bom entendimento”
	“você tem que conhecer o que seja útil [...] leva algum tempo até as pessoas [...] entenderem todas as necessidades e as possibilidades”
	“eu acho muito complexo, muito complexo”
	“Tudo que te trazer ajuda pra você melhorar alguma coisa que você já faz é de suma importância e ser é o digital que veio hoje pra nos favorecer porque não?”
Competência MIL 3 Acesso efetivo e eficiente às Informações	“esses cursos vinculados com tecnologia com as plataformas digitais eu fiz por causa do meu trabalho e eles disponibilizaram”
	“eu procurei e não deu certo.[...] eu fui pesquisa na internet e eu consegui, então eu acho que depende”
Competência MIL 4 Análise e Avaliação crítica das Mídias, PDs, e Informações	“a gente tem muita informação, mais pouco análise”
	“você tem que tomar um supercuidado nesses locais de busca”
	“Fiquei desconfiado dos termos e de condição de uso do jogo que não se respeitava o sigilo das imagens que eram feitas no celular etc.”
	“Eu procuro nos sites que eu conheço. Igual às vezes vou pesquisar termos médicos aquele do Dráuzio Varella, aquele é um confiável, que eu sei que ele realmente é do Fantástico então acabo pesquisando ali no site dele, então não é qualquer um não”
Competência MIL 5 Uso e Aplicação das Mídias, PDs, e Informações	“se você tiver um conhecimento prévio ou pelo menos instruções pra começar”
	“é de acordo com as suas necessidades, então hoje eu mexo com Youtube, [...] porque foi o momento de interesse”

Quadro 6 - Quadro de Unidades de Registro e Núcleos de Sentido

Conclusão

Unidades de Registro	Núcleo de Sentido
Competência MIL 6 Influências das Mídias, PDs, e Informações	“então tem lado bom e lado ruim, o problema esta dependência aí, a dependência não é boa à interdependência é o melhor”
	“influencia tanto pro bem quanto por mal”
	“Eu acho que as plataformas hoje tornaram as pessoas mais exigentes, habituadas naquilo que fazem, tornou as pessoas mais críticas com tudo porque está tudo aí na mão”
	“o Instagram no começo apanhei bastante, mas fui persistente, aí consegui, mas o Snapchat não entendi aquele negócio até hoje”
Competência MIL 7 Promoção, auxílio, ensino com/das Mídias, PDs, e Informações	“o principal desafio é botar a molecada pra trabalhar junto, [...] seu trabalho facilita mil por cento, então o uso das tecnologias, de tudo, das plataformas”
	“Mexo pra mim se de errado eu desisto e vou embora e começo outra hora, mas ensinar não”

Fonte: Elaborado pelo autor

Com esse material, foi possível, então, agrupar as unidades de registro de acordo com suas pertinências e, vinculando-as às temáticas estudadas, definiram-se três categorias de análise: acesso, compreensão e manuseio das PDs, aplicação e promoção das PDs e Jogos Digitais. Apesar de não ter sido a intensão, percebeu-se que os agrupamentos refletiram exatamente o referencial estudado, remetendo não às competências propostas pelo Currículo MIL para formação de professores como se pensou *a priori*, mas à sua matriz, reiterando a pertinência das categorias. Nesse momento, então, adentra-se na terceira parte da análise de conteúdo, a de interpretação das categorias com sua análise e inferências de acordo com o contexto e referenciais estudados. Também, nessa parte, serão retomadas as últimas questões do questionário, de acordo com cada categoria, quando isso for possível, uma vez que as explicações dos sujeitos respondentes foram muito superficiais, como já citado. A identificação dos respondentes se dará pela abreviação PEFSP, seguida de seu número de registro no questionário.

A primeira categoria, *Acesso, compreensão e manuseio das PDs*, como está explícito, reflete como os PEFSP entraram em contato com as PDs, seus entendimentos e como se dá sua fluência no trato com as diversas PDs. Assim, as questões 30 e 31 também foram

utilizadas como uma maneira de identificar o conhecimento que cada PEFSP tinha sobre termos e conceitos que são carregados quando se trata das MIL. Quando perguntados sobre o nome específico “Literacias de Mídia Informação”, seus sinônimos e traduções – Q30. Você conhece ou já ouviu falar sobre Media and Information Literacy (MIL), Literacias de Mídia e Informação ou Alfabetização Midiática e Informacional? –, somente seis PEFSP respondentes disseram conhecer e, destes, somente um soube descrever o que entende sobre MIL, mesmo assim, sem explicar seu significado:

Sim. Venho estudando há alguns anos a aplicação das mídias na educação, especificamente, na gestão burocrático-pedagógica da escola, na formação continuada e como apoio processo didático-pedagógico. Escrevi dois trabalhos de conclusão de curso, pós-graduação lato sensu, sobre estes temas. (PEFSP 82)

Quando a pergunta relacionou-se ao significado de plataformas digitais (Q31. Você sabe o que são Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias?), dos 68 respondentes, somente 13 disseram não saber do que se tratava. Apesar de algumas respostas simples como “sites utilizados no auxílio de algum plano ou método de trabalho” (PEFSP 59), a maioria das respostas demonstra que os respondentes conhecem e compreendem do que se tratam as PDs:

Interface para diversos usos, inclusive pedagógico, como facilitador no processo ensino-aprendizado (PEFSP 64)

São plataformas digitais que você utiliza para facilitar ou agregar em suas aulas, como por exemplo: projetor, lousa digital, TV, e etc. (PEFSP 75)

Plataformas Digitais são todos os dispositivos e softwares que permitem a realização de tarefas e a interação em um ambiente digital, virtual. Em outras palavras, são sistemas que possuem uma interface com o usuário e que traduzem os comandos em sequências binárias de modo a regular os impulsos elétricos internos e o funcionamento dos componentes de hardware. As outras mídias são todos os formatos e sistemas que permitem a produção, o armazenamento, o gerenciamento, e a difusão (PEFSP 82)

Como Passarelli e Junqueira (2011) explicitaram, as literacias começam a se refletir nessa capacidade de comunicar por meio das PDs, e sua integração no dia a das pessoas se torna uma necessidade que emerge da Sociedade em Rede (CASTELLS, 2003, 2008). Nesse sentido, o reconhecimento das PDs e outras mídias é unanimidade entre os PEFSP respondentes e entrevistados. Na pergunta 32 (Q32. Você acha importante conhecer as Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias?), só dois respondentes não acharam importante conhecer as PDs, mas

não justificaram suas respostas. Para os entrevistados, os benefícios trazidos pelos avanços tecnológicos foram identificados como uma das justificativas para essa importância:

Eu vejo a tecnologia como uma ferramenta muito poderosa e a gente tem que aproveitar da melhor forma possível. (PEF-EPA 2)

Eu acho que a internet ela abre horizontes mesmo [...], hoje em dia, já não vive mais sem internet, qualquer coisa que a gente quer, a gente dá um Google no celular e em um segundo a resposta está lá. (PEF-EPU 3)

Eu acho que a tecnologia veio para nos favorecer [...] mas eu achava que a gente teria que ter uma formação mais específica. (PEF-EPU 2)

Nessa última fala do PEF-EPU 2, percebe-se que, apesar do reconhecimento da importância das PDs, nem sempre o acesso é reflexo de uma compreensão plena de suas potencialidades e do seu papel na sociedade (Competência MIL 1). Os manuseios e as habilidades para lidar com as plataformas digitais refletem-se como algo instrumental, incorporado às rotinas das pessoas graças a facilidades promovidas pelas tecnologias, sua disponibilidade e inserção no cotidiano das pessoas. Como Floridi (2015) bem explicitou, estar *onlife* não diz respeito apenas a estar conectado à internet, novos conceitos, novas percepções e novos entendimentos são apreendidos por causa da presença das PDs e de suas mediações.

Reflexo dessa constatação também foi obtido quando perguntado aos entrevistados como aprenderam ou obtiveram as habilidades para realizar atividades com as plataformas digitais. A informalidade e o contato com parentes ou amigos corroboram algumas das constatações já apresentadas também na análise da questão 24, apoiadas nas “Pesquisas TIC Educação” (CGI.BR, 2014, 2015) e também na fala de um dos entrevistados:

Eu sou meio “hacker bicuda”. (PEF-EPU 3)

Apesar disso, alguns entrevistados demonstraram já terem participado de cursos, porém sem muito aproveitamento, além daqueles que citaram o oferecimento de cursos pelos empregadores como uma alternativa positiva para que possam melhorar seu desempenho e entender melhor a temática trabalhada nessa pesquisa:

Eu fiz um curso, mas vou falar a verdade, a gente não aprende nada no curso, a gente aprende na raça, mexendo. (PEF-EPU 1)

Realmente eu confesso não me interessou, mas é importante sim, eu acho que a gente está num modo que a gente tem que trabalhar mais a tecnologia, principalmente para acabar trazendo o aluno com mais interesse para a sala de aula se você ficar na lousa... (PEF-EPU 1)

Tentei fazer um curso de especialização assim de hardware não sei o que, só que achei muito chato, muito parado, eu tenho um ritmo mais intenso assim, então não me identifiquei com essa área, não. Era coisa pra mim mesmo, não era pra aperfeiçoar, não, então não aprendi sozinho, mas eu tive algumas referências. (PEF-EPA2)

Essa situação leva à questão 33 que versava sobre a compreensão dos PEFSP sobre os conteúdos oferecidos pelas PDs (Q33. Você se considera capaz de compreender os usos e conteúdos das Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias na sociedade?). Novamente a maioria dos respondentes (61) acreditam serem capazes dessa compreensão. Um destaque interessante a respeito das respostas obtidas nessa questão foi que, pela primeira vez, alguns PEFSP que responderam negativamente explicaram suas respostas. Das sete respostas negativas, três reconheceram que necessitam conhecer um pouco mais sobre o assunto:

Não. Ainda estou começando a me familiarizar. (PEF 33)

Razoavelmente, acredito que devo passar por algumas formações. (PEF 67)

Não. Precisaria estudar e pensar mais sobre o assunto. (PEF 89)

Nota-se que o reflexo desse acesso informal e a compreensão superficial também são preocupações e refletem nos estudos de interface entre Comunicação e Educação bem como em diversos projetos que procuram promover uma educação para as mídias ou para as MIL. As realidades das apropriações das PDs estão em pauta e precisam continuar sendo ampliadas, assim como vem sendo feito pela EFUSP (PASSARELLI, B.; AZEVEDO, 2010) e demais grupos de pesquisa, não só no país, mas também em nível internacional. Poderia ser inferido também que outro reflexo dessa apropriação de habilidades diretamente a partir das PDs, em especial pela internet, reforça a ideia de que o processo de aprendizado não necessita mais de reflexão e pode ser atingido facilmente pelo YouTube. Essa inferência não quer dizer que os avanços nos estudos, nas pesquisas e nas propostas sobre a Educação a Distância tenham perdido seu valor, pelo contrário, ao menos em relação ao público estudado, acredita-se que ainda exista a necessidade de que os PEFSP compreendam melhor as possibilidades das PDs para que esse aprendizado, mesmo que pelo YouTube, seja feito de maneira crítica e reflexiva.

Quando perguntado aos entrevistados se gostariam de saber fazer algo com as PDs que ainda não sabem, as respostas indicaram que se consideram habilidosos e, caso não consigam fazer alguma coisa, a informação estará disponível na internet:

Então, assim, não sei, aqui de cabeça não tem nada que eu gostaria de aprender, vamos colocar assim, porque as ferramentas que a gente usa hoje tanto na escola e na vida, e quando a gente associa uma coisa com a outra são coisas do cotidiano, então fatalmente você já sabe mexer. (PEF-EPA 2)

Ah, eu tenho facilidade, sim, pra lidar com a internet, até porque as dificuldades que aparecem hoje são muito fáceis de serem sanadas pelos canais de Youtube. (PEF-EPA 1)

Eu me acho habilidoso. Eu vejo que tem pessoa, a minha esposa, por exemplo, ela tem mais habilidade do que eu, entretanto, no meu trabalho, eu tenho mais habilidade do que os meus colegas, então eu avalio assim. (PEF-EPA 3)

Quando eu vir a primeira vez, eu vou apanhar um pouco, mas conforme eu for praticando, mexendo, eu acabo tendo mais facilidade. (PEF-EPU 1)

Encerrando a análise dessa primeira categoria, quando perguntado sobre o acesso eficiente e eficaz à informação (Competência MIL 3) no questionário (Q34. Você se considera capaz de buscar e encontrar informações necessárias para a realização de uma tarefa específica com apoio das Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias?), somente um respondente disse não ser capaz. Entre as justificativas positivas, tem-se:

Sim! Buscando e “fuçando” novas possibilidades e conversando com outros professores ou alunos. (PEFSP 24)

Com certeza. Estou na fase de aprender a criar novos elementos e ferramentas nessa área. (PEFSP 82)

Sim. Faço isso constantemente na elaboração das minhas aulas. (PEFSP 89)

Sim. Hoje em dia é o meio mais rápido de se obter o que procura, mas sempre procuro dar um tratamento didático para se aproximar do objetivo. (PEFSP 35)

Apesar das últimas citações estarem colocadas na análise da primeira categoria (*Acesso, compreensão e manuseio das PDs*), nota-se que seu vínculo com a segunda categoria é bem próximo, como descrito a seguir.

A segunda categoria a ser analisada trata da *Aplicação e Promoção das PDs*. Na questão 35 (Q35. Você se considera capaz de analisar e selecionar as informações e dados fornecidos pelas Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias?), pode-se perceber a preocupação de alguns PEF em filtrar a informação antes de utilizá-la. Dois respondentes relataram essa preocupação, inclusive antes de transmiti-la para seus alunos:

Sim. Também faço isso no processo de elaboração das minhas aulas. Contudo, uma análise mais complexa demanda outros conhecimentos que não tenho. As análises e seleções que faço são simplesmente na busca do que quero passar aos meus alunos. (PEFSP 89)

Sim, nunca utilizo apenas uma fonte de informação, comparo e analiso antes de aplicar em aula. (PEFSP 35)

SIM. Aprendi a filtrar informações acadêmicas durante trabalhos de conclusão de cursos das universidades. (PEFSP 61)

Com essas respostas, pode-se inferir que a preocupação relatada pelos respondentes tem uma relação direta com a avaliação crítica das informações e suas fontes (competência MIL 4). Se não é possível dizer que todos os respondentes conseguem realizar essa avaliação plenamente, ao menos pôde-se verificar que essa preocupação foi muito grande com somente cinco respondentes entendendo não serem capazes de analisar e selecionar informações contra os 63 PEFSP que se consideram aptos para tal.

Os estudos empreendidos para entender os conceitos de literacias até a elaboração do conceito de MIL proposto pela Unesco demonstram que essa competência de avaliação é apenas uma das habilidades necessárias para que se tenha uma apropriação plena das PDs de maneira a entender que, assim como elas podem facilitar a nossa vida, por outro lado merecem ser utilizadas com consciência e muitas vezes cuidado, como bem disse um professor entrevistado:

A gente tem muita informação, mas pouca análise. (PEF-EPA2)

Com o embasamento nos estudos realizados e a síntese do conceito de MIL proposta na seção 2.2.3, seguimos a análise contemplando mais uma habilidade necessária para que se

incorpore plenamente uma proposta MIL a partir da questão 37 (Q37. Você acha que as Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias influenciam o comportamento das pessoas e/ou da sociedade?). Nessa questão, que complementa a questão tratada anteriormente (Q35), 64 respondentes reconhecem a influência das PDs e outras mídias, inclusive as variedades que tal influência podem ter:

Com certeza, as influências podem ser positivas e também negativas.... É necessário bom senso. (PEFSP 3)

Com certeza, tanto para o bem como para o mal, praticamente eu não vou ao banco, resolvo quase tudo pelo PC. No caso negativo, são as redes sociais no que tange o diálogo. (PEFSP 28)

Sim, atualmente as pessoas usam grande parte de seu tempo utilizando estes aparelhos. Elas buscam informações, formas de lazer, comunicar-se e etc. através dessas mídias. (PEFSP 45)

Sim. Tenho a impressão de que vivemos em dois mundos, o da internet, em que tenho coragem de dizer e representar o que eu quero, e o mundo real, que maquiou meus atos e ações, deixando de saber conviver. (PEFSP 68)

Sim, porque vivemos em uma sociedade de consumo e da fama repentina, onde o “ter” é mais valorizado do que o “ser”, e exposição de vários aspectos da vida das pessoas. (PEFSP 74)

Sim. A ausência física dá mais liberdade às pessoas e isso pode ser bom ou ruim. Muitos dizem ou fazem coisas que não ocorreriam pessoalmente, e vice-versa. (PEFSP 86)

Esses apontamentos demonstram que a indústria cultural, atualizada pelo digital, continua gerando possibilidades de interatividade que nem sempre se traduzem em participação (PRIMO; CASSOL, 1999; PRIMO, 2007; JENKINS, 2009). Assim, o intuito de estimular o debate sobre as influências das PDs e outras mídias também buscou saber se os PEFSP também influenciam seu público. Para isso, toma-se a questão 36 (Q36. Você se considera capaz de utilizar as Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias a partir de suas funcionalidades e conteúdos?) como referência. E 61 respondentes disseram entender ser capazes de utilizar as PDs compreendendo suas funcionalidades e, pela segunda vez, um dos respondentes justificou sua resposta negativa:

Não. Não me vejo sendo capaz de administrar um *blog* coletivo, ou outra coisa semelhante sem me perder no que pode ou não pode ser feito pelos alunos. (PEFSP 89)

Esse reconhecimento auxiliou a compreender, também, se os PEFSP promovem as MIL dentro de suas capacidades. Essa verificação pode ser identificada no conteúdo das falas das entrevistas de maneira que, apesar de as respostas ao questionário indicarem que a maioria dos PEFSP se reconhece habilidoso, preocupa-se em selecionar e avaliar as informações antes de utilizá-las bem como conseguiu usufruir das funções proporcionadas pelas PDs e seus conteúdos. Nem sempre isso é refletido na maneira em que seu uso é possibilitado nas escolas. Parece que a “primeira onda” de inclusão digital sugerida por Passarelli e Azevedo (2010) e Passarelli et al. (2014b) ainda precisa passar, ao menos nas escolas públicas, contemplando-as com o suporte estrutural necessário para essa utilização. Como relatou a PEF-EPU 3, além das estruturas ainda insuficientes, o volume de atividades e demandas burocráticas parece impedir uma prática atualizada:

Nesse meio do ano, a escola foi assaltada levaram o *Datashow*, aí a gente ficou sem. (PEF-EPU 1)

Então eu acho que dá pra usar, eu só acho que aí a gente tem um problema grande, infelizmente, que é o pouco tempo que nos dão, eu acredito muito na nossa profissão, na nossa área, e eu acho que, se a gente tivesse mais tempo pra ficar com as crianças e trabalhar outras atividades, a gente poderia auxiliar muito mais nas outras disciplinas e no desenvolvimento geral deles. (PEF-EPU 3)

Encerrando essa análise da segunda categoria, ainda verificando a promoção das MIL, na questão 38 (Q38. Você se considera capaz de ensinar ou ajudar outras pessoas a entenderem e utilizar as Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias?), 52 respondentes afirmaram serem capazes de auxiliar outras pessoas, e 14 deles reconheceram que não são capazes. Essa parece ser uma questão ligada às gerações diferentes, expressada por alguns respondentes, mas também pelo PEF-EPA 2, quando explicou uma situação em que auxiliou colegas a editarem um vídeo. Algumas das citações dos respondentes nesse sentido seguem abaixo:

Sim. Tem muitos educadores antigos nas unidades escolares e creio ser por esse motivo a não adesão pelo poder público sobre o assunto. Investimentos devem ser feitos na capacitação destes. (PEFSP 22)

Sim, sou uma incentivadora na minha escola para que outros professores utilizem as plataformas digitais para EAD, objetos educacionais, pesquisas no portal do professor e efucopedia etc. (PEFSP 85)

A categoria *Jogos Digitais* procurou verificar se essa PD é percebida pelos PEFSP como um meio de comunicação que pudesse ser utilizado em suas aulas. A hipótese inicial sobre o *ethos* parece se confirmar parcialmente. Voltando às questões já analisadas, ao mesmo tempo em que somente um respondente assinalou que a alternativa “*As aulas de Educação Física devem ser prático-corporais relacionadas aos conteúdos da disciplina (brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura)*”, 61 dos 68 PEFSP respondentes do questionário reconhecem os JDs como meios de comunicação, portanto incluídos entre as Plataformas Digitais (PDs) possíveis de serem utilizadas em ambientes educacionais (Q26). A questão seguinte (Q27) também caminha no mesmo sentido, 54 dos 68 respondentes afirmam ser possível utilizar os JDs em suas aulas, mesmo não sabendo, de imediato, como efetivar essa proposta.

Essa volta às questões já analisadas foi necessária para que, agora, seja possível dialogar com os entrevistados que corroboraram com os achados dos questionários.

Eu acho que, se a gente tivesse mais tempo, os jogos virtuais estariam muito mais presentes aí na nossa, no nosso dia-a-dia da Educação Física. (PEF-EPU 3)

É um assunto recorrente na escola, então vira e mexe tem alguém falando de algum jogo, de alguma coisa que ele viu, algum vídeo sobre jogo, agora não é simplesmente jogar, muita gente tá assistindo. (PEF-EPA 2)

Eu acho que se tornaria até um ensino um pouco mais significativo pra eles, uma vez que essa geração é geração totalmente tecnológica. (PEF-EPA 1)

É uma ferramenta muito poderosa, então assim, se o professor ele se dedicar e estudar previamente o conceito, aonde ele quer chegar, o que ele quer fazer com aquela ferramenta é fácil, a execução é fácil, a implementação é fácil, mas o principal é botar a molecada pra trabalhar junto, põe os moleques pra pensar juntos, aí você realmente vira um mediador e seu trabalho facilita mil por cento, então o uso das tecnologias, de tudo, das plataformas, ela tem que passar pelo aluno, ela tem que basicamente vir dele. (PEF-EPA 2)

Essa última fala do PEF-EPA 2 coloca em debate a participação dos alunos no processo de inclusão dos JDs nas aulas de Educação Física. O significado para a prática pedagógica tornou-se algo necessário a todas as disciplinas e, na Educação Física, não pode ser

diferente (FERES NETO, 2001). Apesar do tema ser importante e algumas questões versarem sobre as aulas, não é o foco deste trabalho discutir as estratégias didáticas para a inclusão significativa dos JDs nas aulas de Educação Física.

Outra preocupação que a pesquisa despertou nos PEFSP em relação aos JDs, foi o paradoxo entre incluir os JDs nas aulas e a diminuição no nível de atividade física dos alunos, demonstrando, mais uma vez, a importância da inclusão das MIL como alicerce para ampliar os entendimentos sobre os aspectos comunicacionais das PDs, aí incluídos os JDs.

Mesmo porque eles ficam tanto no celular que a maior parte do momento em que eles conseguem se relacionar na nossa aula, nos jogos, etc., então eu tento nem ir muito pro virtual [...] eu prefiro mais os que tenham alguma atividade física, Xbox, alguma coisa que mistura, aquele Nintendo Wii, que você pratica não exatamente atividade esportiva. (PEF-EPU 3)

Se o jogo é, por exemplo, no iPad, ele vai supor que o aluno ficará parado utilizando as apenas os dedos, então essa é uma preocupação que eu vou ter pela Educação Física. (PEF-EPA 3)

O debate segue trazendo outra importante colaboração dos entrevistados a respeito do tipo de jogo a ser usado. Tema abordado na seção 2.3.2, os JDs passaram a fazer parte dos produtos educacionais com os *serious games*, o “jogo que educa”. Além das questões concernentes à construção de um jogo, os *Game Studies* agora têm uma inspiração a mais, aplicar seu conhecimento específico em construir “jogos educativos” que não pareçam educativos, em busca de atender demandas como a ensejada pelo PEF-EPA 2:

O desafio foi usar jogos comerciais, não pegar jogo educacional, [...] a minha experiência e o que eu estava verificando é que jogos comerciais ensinavam tão bem ou até melhor do que os jogos desenvolvidos para aquilo, porque os jogos desenvolvidos para educação, o seu raciocínio ele é muito simples porque você, o jogo ele te induz ao caminho correto e o jogo comercial não. (PEF-EPA2)

Partindo para o encerramento dessa análise, ainda podem ser destacadas duas situações quando o assunto são os JDs na Educação Física. Como uma delas já foi tratada na categoria anterior, diz respeito à estrutura necessária para o uso dos JDs e outras PDs na escola, o foco de encerramento desta seção será a questão, ainda recorrente e não tratada aqui, da limitação da visão dos PEFSP ao uso instrumental do JDs. Assim como com qualquer outra PD, os PEFSP, que por um lado demonstraram estar atentos à situação contemporânea da

sociedade conectada (PASSARELLI, 2007; PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, 2014; PASSARELLI; JUNQUEIRA; ANGELUCI, 2014; SANTOS, 2014), ainda necessitam de apoio para compreenderem outras possibilidades de uso, especificamente dos JDs. Buscar informações, envolver-se com o tema, experimentar situações diferentes em suas aulas e envolver os alunos são algumas das inferências possíveis a partir da própria fala dos entrevistados.

Ressalva pode ser dada aos PEF-EPA 2 e PEF-EPU 3 que, diferentemente dos sujeitos da pesquisa, têm afinidade com a temática das tecnologias e demais PDs e demonstraram ter grande desenvoltura ao lidar com o ambiente digital. O PEF-EPA 2 relatou já ter desenvolvido diversas atividades e projetos com o uso de JDs, e a PEF-EPU 3, como ela mesmo se intitulou, é um “*hacker* bicuda”. Apesar de não ter relatado nenhum projeto ou trabalho específico com os JDs, já desenvolveu diversos projetos envolvendo o ambiente digital nas aulas de Educação Física, por exemplo, com *blogs* e mídias sociais, relatando estar atualmente seguindo uma abordagem mais instrumental (não por falta de conhecimento, mas por motivos que estão fora de seu controle):

Atualmente, o que eu tenho usado mais em aula mesmo, são vídeos, porque a gente não tem espaço físico e nem laboratórios digitais, tirando o *datashow*, dependendo do que você vai usar às vezes, quebra, e para todo mundo levar o celular pra quadra, de repente um some, é sua responsabilidade... (PEF-EPU 3)

Mais uma vez nota-se a estrutura de apoio aos PEF como entrave para propostas e possibilidades de inclusão das PDs e dos JDs nas aulas de EF. Dessa forma, espera-se ter trazido à tona as vozes dos *players* que resolveram entrar no jogo proposto pelo pesquisador. Mesmo sabendo que esse não é o único caminho a ser percorrido nem as únicas ferramentas para estudar e abordar a temática, acredita-se que o campo da Comunicação possa ser uma “passagem secreta” para que novas fases sejam ativadas no debate sobre os JDs na Educação Física, a partir de uma proposta que se propõe integradora e inclusiva (MIL). Assim, encaminha-se para a fase final desse jogo, que, como o próprio nome já diz, busca novas inclusões.

5 POR NOVOS JOGOS E NOVAS INCLUSÕES

Ao propor esse “jogo”, colocou-se como perspectiva buscar um caminho diferente daqueles que vinham sendo percorridos na interface Comunicação e Educação, trazendo ao debate uma área diferente das que vêm sendo estudadas tradicionalmente onde essa pesquisa se localiza, no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Discutir a especificidade de um grupo profissional em seus ambientes educacionais pelo viés da Comunicação demonstra que o *locus* escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa não poderia ter sido mais acertado. A busca do pesquisador (e também *player*) pelo entendimento aprofundado de como os PEF entendem, lidam e se apropriam das PDs numa disciplina em que o corpo e o movimento são, ao mesmo tempo, objeto de estudo e ferramenta de trabalho, tornou o percurso desafiador e motivante.

Assim, a distância que parecia existir, quando do início da pesquisa, entre esses professores e seus alunos em relação às PDs, apesar de presente, mostrou-se influenciada por outros fatores não previstos. Pode-se dizer que a hipótese inicial que considerava o *ethos* docente como um fator de resistência a uma aproximação das possibilidades das PDs na Educação Física mostrou-se presente, mas não de maneira única e isolada. O percurso desenvolvido na pesquisa ajudou a elucidar essa constatação.

Desde o projeto desta tese, a necessidade de incursão teórica mostrou-se fundamental para que a abordagem adotada pudesse ser feita de maneira a evidenciar a importância das MIL. Acredita-se que o percurso teórico, por vezes histórico, conseguiu abranger o amplo panorama das diferentes abordagens e estudos das teorias comunicacionais. Passando pelas teorias comunicacionais clássicas, compreendendo a importância dos estudos dos *mass media*, atualizando as abordagens advindas da emergência do digital, com suas novas relações de convergência e colaboração, e entendendo os novos sentidos e significados advindos de todas essas relações, inclusive com as máquinas, a abordagem teórica procurou situar os JDs como a interface que atualmente promove mais do que sua principal característica, a interatividade, mas também a possibilidade de participação ativa.

O debate em torno da institucionalização dos JDs parece fazer mais sentido, quando se propõe que este seja abordado em sua essência, sem que suas características extremas (*ludus* e *paidia*) sejam corrompidas pelas leis de mercado que a indústria cultural ainda impõe aos seus usuários. A ludicidade dos jogos presentes em todas as áreas e que se materializa nas aulas de

Educação Física não poderia ser limitada às compreensões tradicionais da área, mas sim compreendidas, também, por novos pontos de vista e abordagens, como se propõem os *game Studies*. Se essa visão também procura meios comerciais para “vender” as possibilidades educativas dos JDs, é nas MIL que os PEF podem encontrar caminhos para discernir aquilo que pode agregar aos seus préstimos, e não o contrário, consentir sua participação moldada a situações preestabelecidas.

Entendendo que essa participação se torna fundamental para a abordagem proposta, assim como ocorre nos JDs, na Educação Física a participação dos alunos pode ser entendida como uma condição *a priori* para a própria interatividade, o corpo expande sua expressividade por diferentes meios de se comunicar, seja num lance de jogo, numa forma de executar algum exercício, ou mesmo numa apresentação para uma atividade rítmica. Assim também é esperada a participação do PEF, que esteja atento às mudanças e possibilidades que as PDs podem trazer às suas atuações e, conseqüentemente, às suas aulas.

Seguindo esse raciocínio, ainda nas revisões teóricas, os estudos a respeito das interfaces entre Comunicação e Educação demonstraram que suas relações foram abertas por diferentes caminhos e abordagens, que, atualmente, convergem-se para entendimentos similares, como a promoção do esclarecimento sobre as PDs e outras mídias para aumento da participação democrática e social das pessoas, da capacidade de análise e avaliação dessas mesmas PDs, mídias e fontes de informação e que essas conquistas possam ser promovidas pelo uso consciente e crítico, também das PDs, mídias e fontes de informação, ações sintetizadas e almejadas pelo “Currículo MIL para formação de professores” (WILSON et al., 2013).

Entende-se, dessa forma, que esse mesmo acervo teórico norteou a proposta da presente tese, colaborando com as pesquisas realizadas no âmbito do OCD da EFUSP e sua tradição etnográfica em busca da ampliação dos entendimentos, apropriações e usos que os “atores em rede” (PASSARELLI; AZEVEDO, 2010) têm das PDs. Os protocolos “multimetodológicos” (LOPES, 2011), também apoiados nos referenciais teóricos dos estudos das interfaces entre Comunicação e Educação, trouxeram esclarecimentos sobre as técnicas de pesquisa que foram adotadas. Conforme exposto na seção 2.3.3, apesar do baixo número de pesquisas encontradas (dos quatro trabalhos encontrados nas bases de dados escolhidas, somente um apresentou alguma contribuição realmente equivalente à pesquisa proposta – PILL, 2014), a busca demonstrou a importância desse tipo de estratégia, bem como suas limitações em relação às escolhas dos termos e palavras-chave. Reconhece-se que a variedade de termos

e suas associações ampliavam a busca, por vezes fugindo do escopo do projeto e impedindo que ela fosse mais efetiva. Mesmo assim, esse indicativo demonstra a necessidade de maior convergência nos entendimentos dos significados dos termos relativos a esta pesquisa (jogos digitais, jogos eletrônicos, *videogames*, *games*, educação física, esporte e atividade física e suas inter-relações), oferecendo às pesquisas futuras uma possibilidade de associações que podem ser ampliadas em buscas similares. Ainda sobre as buscas, acredita-se que as bases escolhidas (SIBiUSP e *Proquest*) contemplam referenciais importantes e reconhecidos como fontes válidas para essa pesquisa, o que não limita a necessidade de exploração em outras fontes.

Neste item, talvez se possa considerar uma contribuição original desta tese: o fato de o tema abordado diferir-se das pesquisas e trabalhos realizados nas interfaces entre a Comunicação e a Educação e, também, em relação às Ciências do Esporte/Educação Física. Ao abordar o tema da pesquisa a partir do referencial comunicacional, a tese procurou demonstrar que a temática das MIL parece não ser adotada, ainda, como uma alternativa conciliadora conforme já sugerido, além de evidenciar que a vertente pedagógica e/ou instrumental ainda predomina nas pesquisas dessas áreas.

Sobre os objetivos propostos, para além de habilidades específicas advindas do uso dos JDs nas aulas de Educação Física, a pesquisa procurou mapear as MIL dos PEFSP em seus ambientes educacionais, tarefa distribuída em ações específicas, como a identificação e caracterização dessas MIL e de que forma os JDs são considerados pelos PEFSP. Assim, a partir dos resultados apresentados, pode-se dizer que os PEFSP demonstraram atender parcialmente às propostas do “Currículo MIL para formação de professores” (WILSON et al., 2013) em relação às Competências MIL 1 (a compreensão do papel das mídias e da informação na democracia) e MIL 2 (a compreensão dos conteúdos das mídias e dos seus usos).

O próprio processo de responder às questões sobre usos e consumo das PDs foi considerado uma forma de mapear esse conhecimento. Comparando as posses de PDs nos ambientes residenciais e educacionais, pode-se confirmar que, em ambos os locais, os PEFSP estão conectados. Se, por um lado, nas escolas, as estruturas ainda se apresentam de maneira defasada para o uso na disciplina Educação Física, por outro, os PEFSP estão em contato com as diferentes PDs, com acesso à internet, conhecem diversas fontes de informações e utilizam, dentro de suas limitações, as PDs disponíveis em seus ambientes educacionais para apoiar atividades pedagógicas, seja para pesquisar conteúdos, seja para realizar as atividades administrativas que a docência exige.

Aliados às constatações apresentadas, em relação às Competências MIL 3 (acesso eficiente e eficaz à informação) e MIL 4 (avaliação crítica das informações e suas fontes), pode-se concluir que os PEFSP possuem habilidades básicas quando necessitam acessar, avaliar e manusear as PDs que têm disponíveis. Apesar de reconhecerem a importância do tema (PDs, mídias e demais tecnologias), o interesse, a valorização ou mesmo a busca pelo aprendizado de novas literacias (ou MIL) estão diretamente relacionados às práticas de cada PEF, dependendo de suas necessidades diárias. Conclui-se, portanto, que o entendimento das competências propostas pelo Currículo MIL para formação de professores da Unesco ainda não é levado em consideração por esse público, uma vez que essa temática só parece relevante se estimulada, seja pelo pesquisador (no caso desta tese), seja pelo empregador (diversos PEFSP citaram ter a possibilidade de acesso a cursos e/ou formação específica oferecidos em seus ambientes educacionais) ou mesmo por outro incentivo externo. A solução dada pelos sujeitos da pesquisa, e descoberta em seus resultados, foi a de que os PEFSP encontram respostas às suas demandas diretamente na internet, mais especificamente no YouTube.

Avançando nas metas indicadas, percebeu-se que a constatação anterior (desinteresse pela busca/aprendizado de novas MIL) reflete-se diretamente nas Competências MIL 5 (aplicação de formatos novos e tradicionais de mídias) e MIL 7 (promoção da MIL entre os estudantes e o gerenciamento das mudanças requeridas). Os resultados da pesquisa reforçam o caráter instrumental e limitado das habilidades que cada PEFSP adquiriu em seus históricos de contatos com as PDs. Excluindo os sujeitos que demonstraram claramente seu interesse pela temática (por exemplo, PEFSP 82, PEF-EPA 2 e PEF-EPU 3), em razão de facilidades e histórico de acesso às PDs anteriormente às suas formações em Educação Física, a maioria dos PEFSP que participaram da pesquisa não dispõem do conjunto de habilidades, conceitos e entendimentos a respeito das MIL de maneira que supram suas necessidades de enfrentar os desafios de uma docência contemporânea conectada e atualizada.

Os conteúdos das entrevistas, bem como as respostas e justificativas dadas nos questionários, atestaram que as MIL dos PEFSP, em relação às competências MIL 5 e 7, ainda não atendem à proposta da Unesco. Mesmo assim, pode-se concluir, também, que, apesar dessa carência (específica e relativa à proposta adotada nesta tese), os PEFSP mostraram-se abertos a novas possibilidades. Muitos nunca haviam pensando na hipótese de utilizar os JDs nas aulas de Educação Física ou, ainda, suas respostas demonstraram que a maioria dos sujeitos da pesquisa tem interesse em utilizar as PDs em sala de aula.

Ainda que muitos PEFSP tenham justificado suas limitações nos usos e possibilidades de inclusão dos JDs e demais PDs nas aulas de Educação Física por questões estruturais dos ambientes educacionais em que atuam, acredita-se que tais argumentações não se sustentam frente aos exemplos dados pelos já citados PEFSP que possuem um pouco mais de desenvoltura em relação às MIL. Reconhecendo como justa e importante a questão estrutural limitada das escolas, acredita-se estar evidente que o reconhecimento, a aquisição e a manutenção das MIL por parte dos PEFSP ampliariam seu leque de habilidades necessárias com vistas a contemplar as competências sugeridas pelo “Currículo MIL para formação de professores”, nesse caso, aplicação e promoção das MIL.

Complementando o mapeamento das MIL dos PEFSP em seus ambientes educacionais, a Competência MIL 6 (Influências das Mídias, PDs e Informações) parece ser contemplada pelos PEFSP quando de suas demonstrações diretas de reconhecimento dos contextos sociocultural dos conteúdos dos meios de comunicação e suas influências nesses meios. A preocupação explanada por alguns dos PEFSP, em suas explicações, a respeito das influências das PDs sobre as pessoas, inclusive com suas diferentes possibilidades, indica que é possível concluir que essa competência está presente entre as MIL dos PEFSP.

A interligação entre as competências propostas pela Unesco no documento referencial desta tese auxilia no entendimento do último objetivo proposto: identificar como os PEFSP consideram e entendem os JDs. Apesar de não serem utilizados pelos sujeitos da pesquisa, pode-se afirmar pelos resultados obtidos que os JDs são considerados pelos PEFSP meios de comunicação e reconhecidos por seu caráter influenciador e abrangente que representam no contemporâneo conectado. As diferentes formas de reconhecer os JDs expressadas pelos respondentes dos questionários, e pelos conteúdos das entrevistas, reforçam o entendimento de que tal PD ainda necessita ser mais bem explorada, debatida e esclarecida entre os PEF para evitar pensamentos tradicionais e com certos preconceitos que ainda existem sobre o tema.

A preocupação com a diminuição na quantidade de atividade física praticada pelos jogadores de JDs ainda está enraizada nos conceitos apresentados pelos PEFSP, reiterando a importância das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre esse tema, principalmente na área das CE/EF. Com enfoque diferente, a preocupação das pesquisas sobre JDs relacionadas à área da Comunicação parece se ater às questões técnicas (*serious games*) de como criar JDs que sejam atraentes aos jogadores e ao mesmo tempo que possam transmitir algum conhecimento específico para o qual foi criado, e de como utilizar os JDs de maneira didaticamente eficiente.

Para além de fornecer subsídios técnicos ou mesmo didático-pedagógicos para o uso dos JDs nas aulas de Educação Física, espera-se ter deixado claro que a proposta desta tese buscou ampliar o entendimento funcional dos JDs como uma ferramenta ou estratégia entre as diversas disponíveis. Ao trazer a temática dos JDs para o debate com aos PEFSP buscou-se demonstrar que suas relações com Educação, Saúde e a própria Comunicação precisam ser expandidas e que o acervo de competências que compreendem o conceito de MIL pode ser um caminho para ampliar esse olhar, mantendo seu viés crítico, mas também estimulando os docentes a se engajarem com as possibilidades que as PDs e demais mídias podem oferecer. 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.

5.1 Comunicação, Jogos Digitais e Educação Física: MIL como alternativa integradora

Partindo para a última fase desse jogo, apresentam-se algumas considerações finais, no sentido de sintetizar as fases ultrapassadas, mas reiterando que o caminho escolhido é apenas uma maneira de chegar até aqui. O campo de jogo foi posto na abertura desta tese, um ambiente que envolve a todos e torna a rede como essência de seu funcionamento. Assim, o entendimento de Santos (2014, p.37) revela-se esclarecedor quanto ao papel da comunicação e da cultura como bases de uma estrutura “maleável e reconfigurável”. Esse entendimento torna-se importante (se não essencial) quando a autora inclui a lógica poderosa de “inclusão/exclusão” que essa mesma comunicação gera, potencializada pelo digital. A internet como meio pode trazer o deslumbre nas diversas telas, ao mesmo tempo que integra e exclui. O contemporâneo conectado que Passarelli (2010) faz questão de enfatizar nos estudos do OCD também prevê esse alerta de Santos. A comunicação marcada pela interatividade e colaboração precisa ser reforçada e entendida, principalmente quando a interface se dá com a Educação.

Nesse ponto, a tese que se encerra reconhece as contribuições das diferentes vertentes que compuseram e ainda compõem as relações entre a Comunicação e a Educação, bem como direciona sua forma de “jogar”, seja por meio de “mediações da Educação” (SOARES, 2011), seja pelo contexto crítico da “Educação sobre as mídias” (FANTIN, 2005), para que a integração prevaleça. A escola e demais ambientes educacionais muitas vezes ficam à mercê de imposições que extrapolam os conhecimentos construídos em seus interiores, ao mesmo tempo que precisam ser estimulados a participar do “jogo de mediações” (NAGAMINE, 2014) que vão influenciar suas realidades. Essa proposta colocou o foco num *player* específico, o PEF, entendendo que este deve ser incluído no debate, mas também estimulado a “incluir-

se”, seja consumindo aquilo que é produzido pela indústria cultural, seja produzindo a partir dela, mas, acima de tudo, entendendo que essa lógica não é estanque, mas permite, graças às PDs e aos avanços tecnológicos, que a mediação dos “usos/consumo/práticas” dos “discursos da mídia” (LOPES, 2014) são urgentes, tanto para a docência como para suas vidas.

Como modesta recomendação para que essa proposta seja concretizada, escolheram-se os JDs entre as diversas PDs disponíveis, não só pelas afinidades que o pesquisador tem em relação ao tema, mas por sua potencialidade ainda pouco explorada nas aulas de Educação Física. Novamente, sugere-se uma possível originalidade da pesquisa no tipo de abordagem adotado, reconhecendo nos *games studies* a possibilidade de efetivar e comprovar as conquistas e aquisições de habilidades possibilitadas pelo uso dos JDs na Educação, na emergência dos *serious games* mais ofertados e nas propostas de intervenção na Educação e no entendimento dos “bons jogos” (GEE, 2004), algumas das possíveis maneiras de escolher JDs para o uso em sala de aula, mas, acima de tudo, a potencialidade dos JDs em despertar as habilidades e competências para conhecimento, apropriação e uso das MIL no dia a dia dos PEF.

Entende-se que a aquisição ou melhoria das competências MIL podem facilitar, por exemplo, o entendimento das “mecânicas” dos JDs (*game design*) não só na Educação. O advento, a partir de interesses mercadológicos, dos conceitos de gamificação, tão em voga atualmente e esclarecidos por Vasconcellos (2013) como prática habitual em diferentes áreas e possibilidades dos JDs nas aulas de Educação Física, permite ir além do instrumental, facilitando e ampliando essas estratégias se o PEF entender que seja saudável e complementar à sua rotina.

A necessidade de conhecer melhor as MIL aqui propostas procura ser integrativa, no sentido “mais antigo da palavra [...] ligado à expressão latina *tangere*, que quer dizer “tocar”. Mas quer dizer especificamente ‘tocar a partir de dentro’ – o seu significado mais interessante e relevante” (KERCKHOVE, 2009, p.61). Além do esforço de síntese do conceito de MIL apresentado na seção 2.2.3, reitera-se aqui o alinhamento epistemológico que Passarelli e pesquisadores do OCD têm adotado nos estudos das MIL em oferecer uma nova perspectiva de abordagem na interface Comunicação e Educação, em consonância com as recentes tendências de pesquisas sobre essa temática, para além de competências técnicas ou didáticas dos educadores. Passarelli e Junqueira (2012) oferecem suporte a essa afirmação ao alertaram sobre o papel “fundamental e decisivo” dos professores

[...] no processo de introdução à integração do uso das PDs na escola. Para tanto, seus níveis de conhecimento, uso e acesso às tecnologias da informação e comunicação são, em boa medida, condicionadores de suas reais possibilidades de atuação e mediação tecnológica em sala de aula e no ambiente escolar em geral. (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012, p.305)

Compreendendo ter contemplado os objetivos propostos, retoma-se a hipótese da pesquisa numa perspectiva de superá-la. Se a tese confirmou o *ethos* docente dos PEFSP como fator que por vezes limita suas buscas por novas oportunidades, é nesse mesmo hábito que propõe-se as MIL como tema a ser incluído nessa rotina, como algo novo, um tema a ser debatido, uma opção prática, estratégica ou metodológica “para que a Educação Física siga contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea” (BETTI; ZULIANI, 2002, p.80).

Apesar de não se configurar plenamente uma nova proposta, entende-se que a tese contribui com um novo olhar para os estudos das MIL e dos JDs para um público específico e que se mostrou aberto a receber apoio. Assim, como perspectivas de estudos complementares, entende-se ser possível discutir a criação de conteúdos específicos de promoção das MIL para PEF, tanto em nível de formação inicial como complementar/continuada, utilizando os JDs como estratégia principal. O enfoque para as competências MIL, assim como previsto no “Currículo MIL para formação de professores” (WILSON et al., 2013), não vislumbra a “quadra” como sala de aula, abrindo, portanto, uma nova vertente de estudos que podem ser desenvolvidos, assim como vem fazendo o Observatório da Cultura Digital (OCD) do NACE Escola do Futuro USP onde essa pesquisa se insere. Vale ressaltar nesse aspecto, duas iniciativas que, mesmo não adotando a abordagem desta tese, merecem ser consideradas como possíveis referenciais complementares. A primeira delas é a do Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (Labomídia/UFSC), com seus estudos sobre mediações, interlocuções pedagógicas, análises de produtos da mídia e da cultura digital; a segunda, mais recente, do Laboratório de Estudos em Educação Física e Mídia (LEFEM/UFRN), cujo contexto de estudos vem abordando a temática da comunicação, tecnologia e suas relações na Educação Física, enquanto área de intervenção pedagógica.

Por fim, tomou-se a liberdade de resgatar os comentários finais dos sujeitos da pesquisa (Q39. Existe algo que não perguntei sobre as Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias que você gostaria de comentar?), entendendo-os como recompensa e gratificação pelo trabalho realizado, mas também como compromisso e satisfação em poder colaborar com o debate na interface Comunicação e Educação, incluindo a área da Educação Física.

Fazendo minhas as palavras dos PEFSP:

Acho que, da mesma forma que é normal para qualquer professor usar uma lousa, o giz ou canetão, [as tecnologias] vão ser comuns a todos, [...] vão passar a ser incorporadas nas aulas assim por diante, o que talvez precise agora no momento é desmistificar um pouco esses medos, porque existem muitos medos. [...] A gente precisa elaborar sim essas formas de se entender como usar ou não usar. [...] Quem vai usar a ferramenta é a pessoa, não é a ferramenta que vai usar a pessoa. (PEF-EPA 3)

Para além da academia,

Espero que com esse seu trabalho [...] consiga mexer, falar assim: “pessoal vamos começar a olhar que tem um mundo lá fora de professores, que estão a fim, só precisamos dar o encaminhamento pros caras”. (PEF-EPU 2)

Espera-se que o debate realizado possa se traduzir como o início de um

Caminho árduo, é difícil, mas tem muito benéfico lá na frente, então a gente sempre acreditando nisso aí colheremos alguns frutos. (PEF-EPA 2)

E, mesmo assim, se de todo o trabalho e empenho desenvolvido, por algum instante que seja, tenha despertado o interesse expressado pela PEF-EPU 1, o jogo valeu:

Nossa, eu que agradeço, valeu, estou querendo refletir, um pouco de reflexão também. (PEF-EPU 1)

REFERÊNCIAS

- AARSETH, E. **Cybertext: perspectives on ergodic literature**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.
- AARSETH, E. Playing Research: Methodological approaches to game analysis. **Civilization**, p. 7, 2004. Disponível em: <<http://hypertext.rmit.edu.au/dac/papers/Aarseth.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2016.
- ADILSON, C. et al. **Dicionário de comunicação: escolas, teorias e autores**. São Paulo: Contexto, 2014.
- ADORNO, W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALLYSON, A. C.; BATISTA, A. P.; OLIVEIRA, M. R. R. (Orgs.). **Vamos pensar as mídias na escola?** Educação física, movimento e tecnologia. Natal: EDUFRRN, 2016.
- ALMEIDA, C. **Afetos da ciência**. Disponível em: <<http://www.suplementopernambuco.com.br/entrevistas/1598-afetos-da-ciencia.html>>. Acesso em: 16 maio 2016.
- ARAÚJO, B. M. R. de; FREITAS, C. M. S. M. de; CAMINHA, I. de O.; SILVA, P. P. C. da. Virtualização esportiva e os novos paradigmas para o movimento humano. **Motriz. Revista de Educação Física**, v. 17, n. 4, p. 600-609, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n4/a04v17n4.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.
- ASSIS, F. Redes de Relacionamento na Aldeia Global: Diálogos entre McLuhan e Castells. In: **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, v. 8, n. 14-15, p. 4, 2011. Disponível em: <http://recursos.ufv.es/docs/ficha_12_13_bba_04_1664.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2013.
- AVEDON, E. M.; SUTTON-SMITH, B. **The study of games**. New York: John Wiley & Sons Inc., 1981.
- AZEVEDO, V. A. **Jogos eletrônicos e educação - construindo um instrumento para análise pedagógica dos jogos eletrônicos**. 2012. UFSC, 2012.
- AZEVEDO, V. D. A.; PIRES, G. L. ANÁLISE DA PRODUÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA/ESPORTE E MÍDIA VEICULADA NOS CONGRESSOS DO CBCE E DA INTERCOM. In: IV Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, Faxinal do Céu. **Anais...** Faxinal do Céu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2008.
- AZEVEDO, V. de A.; BETTI, M.; GALDINO, A.; PIRES, G. L. A produção do GTT Educação Física, comunicação e mídia/CBCE até período 1997-2005: estudo de uma centena de textos. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Recife. **Anais...** Recife: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELSHAW, D. A. J. **What is digital literacy?** A pragmatic investigation. 2012. Durham

University, 2012. Disponível em: <<http://ethesis.dur.ac.uk/3446/>>.

BETTI, M. Ensino de 1º e 2º graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 282-7, 1992.

BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

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

BETTI, M. (Org.). **Educação física e mídia: novos olhares, outras práticas**. São Paulo: Hucitec, 2003.

BETTI, M. et al. **Análise da produção do grupo de trabalho temático “Educação Física, Comunicação e Mídia” do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte no período 1997-2003**. [s.l: s.n.].

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceito, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009.

BONAMI, B. **A transdisciplinariedade das literacias emergentes no contemporâneo conectado**: um mapeamento do universo documental das literacias de mídia e informação (mil). Universidade de São Paulo, 2016.

BONIN, J. Questões metodológicas na construção de pesquisas sobre apropriações midiáticas. In: MOURA, C. P. de, LOPES, M. I. V. de. (Orgs.). **Pesquisa em comunicação: metodologias e práticas acadêmicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 213-234.

BOTELHO-FRANCISCO, R. E. **Interatividade e literacias emergentes em contextos de inclusão digital**: um estudo netnográfico no programa ACESSA-SP. 2014. Universidade de São Paulo, 2014.

BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARROZ, Francisco (org.). **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.

CAMPANELLA, B. Por uma etnografia para a internet: transformações e novos desafios. **Matrizes**, v. 9, n. 2, p. 167-174, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/111722/109726>>. Acesso em: 5 jul. 2015.

CAPOBIANCO, L. **Comunicação e literacia digital na internet estudo etnográfico e análise exploratória de dados do programa de inclusão digital ACESSA-SP - on-line**. 2010a. Universidade de São Paulo, 2010.

CAPOBIANCO, L. Abordagem multidisciplinar de literacia digital para pesquisa em comunicação. In: PASSARELLI, Brasilina; AZEVEDO, José (orgs.). **Atores em rede: olhares luso-brasileiros**. São Paulo: Senac, 2010b.

CARRASCOZA, J. A. Suíte acadêmica: apontamentos poéticos para elaboração de projetos de pesquisa em Comunicação. **Matrizes**, v. 10, n. 1, p. 57-65, 2016.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

CGI.BR, C. G. D. I. N. B. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2013**. Brasília: CGI.br, 2014.

CGI.BR, C. G. D. I. N. B. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2014**. Brasília: CGI.br, 2015.

CITELLI, A. Comunicação e Educação. In: **CITELLI, A. et al. Dicionário de comunicação: escolas, teorias e autores**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 65-74.

COLOMBO, S. **Simpatia do brasileiro é um mito, diz sociólogo Manuel Castells**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/05/1630173-internet-so-evidencia-violencia-social-brasileira-afirma-sociologo-espanhol.shtml>>. Acesso em: 19 maio 2015.

CORREA, E. S.; BERTOCHI, D. A cena cibercultural do jornalismo contemporâneo: web semântica, algoritmos, aplicativos e curadoria. In: DOSSIÊ: Novas perspectivas em teorias da comunicação. **Matrizes**, v. 5, n. 2, p. 123-144, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38329/41185>>. Acesso em: 5 dez. 2013.

COSTA, A. Q. da. **Mídias e jogos**: do virtual para uma experiência corporal educativa. 2006. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96035>>.

CRAWFORD, C. **The art of digital game design**. Vancouver: Washington State University, 1982.

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

Diretrizes em educação física de qualidade. Brasília: UNESCO, 2015.

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

ESHET-ALKALAI, Y. E AVIRAM, A. Towards a Theory of Digital Literacy : Three Scenarios for the Next Steps. **European Journal of Open, Distance and E-Learning**, v. 9, n. 1, p. 1–24, 2006. Disponível em: <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Aharon_Aviram.htm>. Acesso em: 22 maio 2015.

ESHET-ALKALAI, Y. Digital Literacy : A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, v. 13, n. 1, p. 93–106, 2004.

ESHET-ALKALAI, Y. Real-time thinking in the digital era. **Encyclopedia of Information Science and Technology**, n. January, p. 3219–3223, 2009. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/265485661_Real-Time_Thinking_in_the_Digital_Era>. Acesso em: 22 maio 2015.

ESHET-ALKALAI, Y. Thinking in the Digital Era: A Revised Model for Digital Literacy. **Informing Science and Information Technology**, v. 9, 2012.

ESHET-ALKALAI, Y.; CHAJUT, E. You Can Teach Old Dogs New Tricks: The Factors That Affect Changes over Time in Digital Literacy. **Journal of Information Technology Education**, v. 9, 2010.

FANTIN, M. Novo olhar sobre a mídia-educação. In: 28a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Anais ..., Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005.

FERES NETO, A. **Sistematização da produção veiculada em 1997/1999, algumas implicações político-pedagógicas e agenda de trabalho para o período 1999/2001**. [s.l: s.n.].

FERES NETO, A. **A virtualização do esporte e suas novas vivências eletrônicas**. Campinas, 2001.

FERNANDEZ, A. **A comunicação mediada por interfaces digitais: a interação humana com os jogos digitais em celulares**. Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

FIGARO, R. Atividade de Comunicação e Trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 1, p. 1-39, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v6n1/07.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2013.

FIGARO, R. Comunicação e Trabalho: binômio teórico produtivo para as pesquisas de recepção. **Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación**, n. 4, p. 23-49, 2009. Disponível em: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/mediars/MediacioneS4/Indice/FigaroR/figaroroseli.html>>. Acesso em: 5 dez. 2013.

FINCO, M. D.; FRAGA, A. B. Rompendo fronteiras na Educação Física através dos *videogames* com interação corporal. **Motriz. Revista de Educacao Fisica**, v. 18, n. 3, p. 533-541, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742012000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jul. 2015.

FLORIDI, L. **Information – a very short introduction**. London: Oxford University Press, 2010.

FLORIDI, L. **The onlife manifesto: being human in a hyperconnected era**. London: Springer, 2015.

FRANCO, T.; TEMER, A. C. P. Olhares latinos sobre teorias da comunicação, mediações e tecnologias. **Espacios**, v. 35, n. 11, p. 14-23, 2014. Disponível em: <<http://www.revistaespacios.com/a14v35n11/14351114.html>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

FRASCA, G. **Play the message play, game and videogame rhetoric**. 2007. IT University of Copenhagen, 2007.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York:

Palgrave Macmillan, 2004.

GEE, J. P. Video Games, Learning, and “Content”. In: MILLER, Christopher Thomas (org.). **Purpose and Potential in Education**. New York: Springer, 2008.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILSTER, P. **Digital literacy**. San Francisco: John Willey & Sons, 1997.

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

GTT 02 - COMUNICAÇÃO E MÍDIA. **GRUPOS DE TRABALHO TEMÁTICOS - GTT’S**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=2>>. Acesso em: 25 maio 2015.

HINE, C. **Etnografia virtual**. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

HINE, C. **Virtual methods**: issues in social research on the internet. Oxford: Berg, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2005.

JACKS, N. Repensando os estudos de recepção: dois mapas para orientar o debate. **ILHA - Revista de Antropologia**, v. 10, n. 2, p. 17-35, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n2p17>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

JACKS, N.; SCHMITZ, D.; PIEDRAS, E.; WOTTRICH, L.; SILVA, L. A. P.; PIENIZ, M.; JOHN, V. Estudos de recepção: estado da questão e os desafios pela frente. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 38, n. 1, p. 109-128, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442015000100109&lng=pt&nrm=iso&tling=en>. Acesso em: 18 jun. 2016.

JENKINS, H. **Cultura de convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H.; CLINTON, K.; PURUSHOTMA, R.; ROBISON, A. J.; WEIGEL, M. **Confronting the challenges of participatory culture**: media education for the 21 century. Cambridge: MIT Press, 2009. v. 21

JOLLS, T.; WILSON, C. Voices from the Field The Core Concepts : Fundamental to Media Literacy Yesterday , Today and Tomorrow. **Journal of Media Literacy Education**, v. 6, n. 2, p. 68-77, 1993.

JULL, J. **The Game, the Player, the World**: Looking for a Heart of Gameness. Disponível em: <<http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

JULL, J. **Half-real**: video games between real rules and fictional worlds. Cambridge: MIT Press, 2005.

JUNQUEIRA, A. H.; PASSARELLI, B.; BOTELHO-FRANCISCO, R. E. Literacias digitais nas escolas públicas brasileiras: uma abordagem do papel do professor à luz dos resultados da Pesquisa TIC Educação 2010. In: XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom., Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação. Anais..., 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/centrooeste2010/resumos/R21-0142-1.pdf>>.

JUNQUEIRA, A. H.; PASSARELLI, B. A Escola do Futuro (USP) na construção da cibercultur@ no Brasil: interfaces, impactos, reflexões. **Logos**, v. 18, n. 1, p. 62-75, 2011.

JUNQUEIRA, A. H. **Literacias digitais no ensino-aprendizagem de professores**: uma abordagem netnográfica dos cursistas do programa paulista de formação docente / redefor – USP. 2014. Universidade de São Paulo, 2014.

KELLEY, D. **The art of reasoning**. New York: W. W. Norton & Company, 1988.

KENSKI, V. M. Educação e Comunicação: Interconexões e Convergências. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 647-665, 2008.

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

KERCKHOVE, D. de. **A pele da cultura**. São Paulo: Annablume, 2009.

KUNZ, E. **Educação física: ensino e mudança**. Ijuí: UNIJUI, 1991.

KUNZ E. et al. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em educação física: justificativas, proposições, argumentações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 1, p. 37-48, 1998.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 2009.

LEMOS, A. **A comunicação das coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Anna Blume, 2013.

LEMOS, A. Por um modo de existência do lúdico. **Contracampo**, v. 32, n. 2, 2015. Disponível em: <www.contracampo.uff.br/index.php/revista/article/download/732/437>. Acesso em: 23 nov. 2016.

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

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

LOPES, M. I. V. de. Pesquisa de Comunicação: questões epistemológicas, teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. XXVII, n. 1, p. 13-39, 2004.

LOPES, M. I. V. de. Uma agenda metodológica presente para a pesquisa de recepção na América Latina. In: Jacks, N. et al. (Org.). **Análisis de recepción en América Latina**: un recuento histórico con perspectivas al futuro. Quito: Editorial Quipus, 2011. p. 409-428.

LOPES, M. I. V. de. Mediação e recepção. Algumas conexões teóricas e metodológicas nos estudos latino-americanos de comunicação. **Matrizes**, v. 8, n. 1, p. 65-80, 2014.

LOURENÇO, C. E. **O “estado da arte” da produção de teses e dissertações sobre games – entendidos como forma de comunicação – no banco de dados capes realizadas entre 1987 e 2010**. 2012. Universidade de São Paulo, 2012.

MARQUES, J. C.; CARVALHO, S.; CAMARGO, V. R. T. **Comunicação e esporte: tendências**. Santa Maria: Pallotti, 2005.

MARQUES, J. C.; ROCCO JUNIOR, A. J. Inquietações da adolescência: os desafios epistemológicos do GP de Comunicação e Esporte em seus 18 anos de História. In: MORAIS, O. J. (org.). **Ciências da comunicação em processo: paradigmas e mudanças nas pesquisas em comunicação no século XXI: conhecimento, leituras e práticas contemporâneas**. [s.l: s.n.]

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MARTIN-BARBERO, J. Desafios culturais da Comunicação à Educação. **Comunicação e Educação**, v. 18, n. sep., p. 51-61, 2000.

MATTELARD, A. & MATTELARD, M. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Loyola, 1999.

MCGONIGAL, J. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Rio de Janeiro: Bestseller, 2012.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 5. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1979.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX: neurose**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

MURRAY, J. H. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itáu Cultural: UNESP, 2003.

NAGAMINE, E. Comunicação e Educação: jogo de mediações no processo de didatização de adaptações cinematográficas. In: MORAIS, Osvando J. de. **Ciências da comunicação em processo: paradigmas e mudanças nas pesquisas em comunicação no século XXI: conhecimento, leituras e práticas contemporâneas**. São Paulo: INTERCOM, 2014, p. 352-381.

NEGRINE, A. Instrumentos de coletas de dados em pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 61-100.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 51-66.

OROZCO, G. **Educomunicação: recepção mediática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

PASSARELLI, B.; AZEVEDO, J. (orgs.). **Atores em rede: olhares luso-brasileiros**. São Paulo: Senac, 2010.

PASSARELLI, B.; GRISOLIA, D.; TAVERNARI, M. Observatório da Cultura Digital: a nova linha de pesquisa do NAP Escola do Futuro da USP. In: 16º CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: Anais, 2010.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A. H.; ANGELUCI, A. C. B. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. **Matrizes**, v. 8, n. 1, p. 159-178, 2014.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A. H. **Gerações interativas Brasil – crianças e jovens diante das telas**. São Paulo: Escola do Futuro/USP, 2012.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A. H. **Juventude conectada Brasil**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2014.

PASSARELLI, B. **Interfaces digitais na educação: @lucin[ações] consentidas**. São Paulo: Escola do Futuro – USP, 2007.

PASSARELLI, B. Literacias Emergentes nas redes sociais: estado da arte e pesquisa qualitativa no Observatório da Cultura Digital. In: PASSARELLI, B. e AZEVEDO, J. (orgs.). **Atores em rede: olhares luso-brasileiros**. São Paulo: Senac, 2010, p. 63-78.

PASSARELLI, B. Mediação da informação no hibridismo contemporâneo: um breve estado da arte. **Revista das Ciências da Informação**, v. 43, n. 2, p. 231-240, 2014a.

PASSARELLI, B. et al. Identidade conceitual e cruzamentos disciplinares. In: PASSARELLI, B.; SILVA, A. M. da; RAMOS, F. (Org.) **e-infocomunicação: estratégias e aplicações**. São Paulo: Senac, 2014b. p. 79-121.

PENG, W.; CROUSE, J. C.; LIN, J. H. Using Active Video Games for Physical Activity Promotion: A Systematic Review of the Current State of Research. **Health education & behavior**: the official publication of the Society for Public Health Education, v. 40, n. 2, p. 171-92, 2012. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22773597>>.

PERANI, L. Game Studies Brasil: um panorama dos estudos brasileiros sobre jogos eletrônicos. **XII Colóquio Internacional sobre a Escola Latino-Americana de Comunicação – Celacom**, 2008. Disponível em: <http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/3/31/33_-_Games_studies_Brasil-_Leticia.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

PERANI, L. Jogando para comunicar, comunicando para jogar: por um lugar dos games nas Ciências da Comunicação e na Ciberultura. **VIII Simpósio Nacional da ABCiber ESPM.**, 2014. Disponível em: <http://www.abciber.org.br/simposio2014/anais/GTs/leticia_perani_soares_39.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

PEREIRA, V. A. A Teia Global: McLuhan e Hipermídias. In: XI Compós Encontro Nacional de Pós-Graduação em Comunicação, Anais..., Recife. **Anais...** Recife: COMPÓS, 2003.

PEREIRA, V. A. **Estendendo mcluhan: da aldeia à teia global – comunicação, memória e tecnologia**. Porto Alegre: Editora Meridional, 2011.

Pesquisa Game Brasil 2015. Disponível em: <www.pesquisagamebrasil.com.br/pesquisa-2015>. Acesso em: 2 nov. 2015.

PILL, S. Game Play: What Does It Mean for Pedagogy to Think Like a Game Developer? **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 85, n. 1, p. 9, 2014. Disponível em: <[http://mlbsfx.sibi.usp.br:3410/sfxlcl41?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info%3Aofi%2Ffmt%3Akev%3Amtx%3Ajournal&genre=article&sid=ProQ%3AProQ%3Aphysicaleducation&atitle=Game Play%3A What Does It Mean for Pedagogy to Think Like a Game Developer%3F&title=Jou](http://mlbsfx.sibi.usp.br:3410/sfxlcl41?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info%3Aofi%2Ffmt%3Akev%3Amtx%3Ajournal&genre=article&sid=ProQ%3AProQ%3Aphysicaleducation&atitle=Game%20Play%3A%20What%20Does%20It%20Mean%20for%20Pedagogy%20to%20Think%20Like%20a%20Game%20Developer%3F&title=Jou)>.

PIRES, G. L.; GONÇALVES, A. Estudos sobre a mídia esportiva na formação do professor de educação física: apontamentos de pesquisa-ação. **Motrivivência**, v. 18, p. 53-76, 2003.

PIRES, G. L.; RIBEIRO, S. D. (Orgs.). **Pesquisa em educação física e mídia**: contribuições do labomídia/UFSC. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2010.

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

PIRES, G. D. L. Cultura Esportiva e Mídia: abordagem crítico-emancipatória no ensino de graduação em Educação Física. In: Betti, Mauro (org.). **Educação Física e Mídia**: novos olhares, outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003a. p. 19-44.

PIRES, G. D. L. A pesquisa em educação física e mídia nas ciências do esporte: um possível estado atual da arte. **Movimento**, v. 9, n. 1, p. 9-22, 2003b.

PIRES, G. D. L.; BETTI, M.; BITENCOURT, F.; HACK, C.; COSTA, A. G. da; ERBS, C.; MEZZAROBBA, C.; MENDES, D.; SILVA, E. G. da; BRUNO, G.; LISBÔA, M.; ANTUNES, S. E.; SILVA, K. M. da; GIASSI, R. de C.; LOPES, M.; SILVANO, S.; VITÓRIO, V. Retrato Preliminar da Produção em Educação Física / Mídia no Brasil. **1º Congresso Brasileiro de Informação e Documentação Esportiva**, 2006. Disponível em: <http://www.labomidia.ufsc.br/index.php/aceso-aberto/publicacoes/doc_download/201-retrato-da-producao-em-educacao-fisica-midia-no-brasil>.

PIRES, G. L.; BITTENCOURT, F. G. Comunicação e mídia no âmbito do conhecimento e intervenção em educação física/ciências do esporte. In: GOELLNER, Silvana (org.). **Educação Física/Ciências do Esporte**: Intervenção e Conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, 1999.

PIVEC, M.; KEARNEY, P. Recursive loops of game based learning. In: MONTGOMERIE, C.; SEALE, J. (Eds.). Proc. of ED-MEDIA'07, Vancouver. **Anais...** Vancouver: 2007a.

PIVEC, M.; KEARNEY, P. Games for Learning and Learning from Games. **Informatica** 31, n. January 2007, p. 419-423, 2007b.

PRIMO, ALEX & CASSOL, M. Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias. **Informática na educação**: Teoria & Prática. v. 2, n. 2, p. 65-80, 1999. Disponível em: <[http://www.seer.ufrgs.br/index.php/ InfEducTeoria Pratica/article/view/6286](http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6286)>. Acesso em: 27 mar. 2011.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, congñição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PRÓSPERO, D. **Educomunicação e políticas públicas**: os desafios e as contribuições para o

programa mais educação. 2013. Universidade de São Paulo, 2013.

RAESSENS, J. A Taste of Life as a Refugee: How Serious Games Frame Refugee Issues. In: SKARTVEIT, H.-L.; GOODNOW, K. (Eds.). **Changes in Museum Practice: New Media, Refugees and Participation**. Oxford: Berghahn Books, 2010. p. 94-105.

RÉGIS, F. Games. In: CITELLI, A. et al. **Dicionário de comunicação: escolas, teorias e autores**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 277-283.

RIBEIRO, N. dos S. D. **Johan huizinga e a crítica da cultura contemporânea: um estudo historiográfico**. 2005. Universidade Federal do Paraná, 2005.

RUDIGER, F. A reflexão teórica em cibercultura e a atualidade da polêmica sobre a cultura de massas. Dossiê: Novas perspectivas em teorias da comunicação. **Matrizes: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo**, v. Ano 5, n. n 1 jul./dez., p. 45-61, 2011.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Rules of play: game design fundamentals**. Cambridge: MIT Press, 2004.

SANTOS, H. Complexidade e informacionalismo: as contribuições de Edgar Morin e Manuel Castells. In: PASSARELLI, Brasilina; Silva, A. M. da; Ramos, F. (Orgs.). **e-Infocomunicação: estratégias e aplicações**. São Paulo: Senac, 2014. p. 25-47.

SANTOS, R. J. A. L. P. Literacia(s) digital(ais): definições, perspectivas e desafios. **Media & Jornalismo**, v. 15, n. 2, 2015.

SANTOS, S. M. DOS; BRÜGGEMANN, Â. L.; POFFO, B. N.; SILVEIRA, J.; BIANCHI, P.; CRUZ JUNIOR, G.; FAUTH, F. ESTUDO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E MÍDIA/TICS EM PERIÓDICOS NACIONAIS (2006-2012). In: VI Congresso SulBrasileiro de Ciências do Esporte, Rio Grande. **Anais...** Rio Grande: FURG, 2012.

SOARES, I. D. O. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, v. 1, n. 1, p. 19-74, 1999. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf>>.

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

SOARES, I. D. O. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Comunicação e Educação**, n. 2, p. 15-26, 2014a.

SOARES, I. de O. Introdução à edição brasileira. In: APARICI, R. (org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014b. p. 7-27.

SOUSA, G. R.; RIZZUTI, E. V.; BORGES, E. M.; COSTA, D. de P. Mídia-educação nas universidades federais mineiras: mapeando a formação em Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 96-108, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n47p96>>.

SPYER, J. (Org.). **Para entender a internet: noções, práticas e desafios da comunicação em**

rede. [s.l.] Não Zero, 2009.

SUITS, B. **The grasshopper**. Toronto: University of Toronto Press, 1978.

TAVARES, R. J. C. Fundamentos de game design para educadores e não especialistas. In: **Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRAVANCAS, I. S. Fazendo etnografia no mundo da comunicação. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas S.A., 2006. p. 98-109.

TRAVANCAS, I. S. A experiência etnográfica no campo da comunicação. In: 27^a Reunião Brasileira de Antropologia - Universidade Federal do Pará, 1 a 4 de agosto de 2010, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 2010.

UNESCO. **Global media and information literacy (mil) assessment framework: country readiness and competencies**. Paris, France: UNESCO, 2013.

VASCONCELLOS. **Comunicação e saúde em jogo: os videogames como estratégia de promoção da saúde**. 2013. FIOCRUZ, 2013. Disponível em: <<http://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/8547>>.

VIEIRA, C. L. **Categorização dos Trabalhos apresentados no GTT Educação Física, Esporte, Comunicação e Mídia do XII CONBRACE/2001**. [s.l: s.n.].

VIEIRA, N. As Literacias e o Uso Responsável da Internet. **Observatório (OBS*) Journal**, v. 5, p. 193-209, 2008.

WILSON, C.; GRIZZLE, A.; TUAZON, R.; AKYEMPONG, K.; CHEUNG, C. K. **Media and information literacy curriculum for teachers**. Paris, France: UNESCO, 2011.

WILSON, C.; GRIZZLE, A.; TUAZON, R.; AKYEMPONG, K.; CHEUNG, C. K. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UFTM, 2013.

WOLF, M. **Teorias da comunicação**. 6. ed. Lisboa: Presença, 2001.

XAVIER, I. de O. S. C. V. J. B. **Educom e alfabetização midiática: conceitos, práticas e interlocuções**. São Paulo: ABPEducon, 2016.

YANAZE, L. K. H. **Tecno-pedagogia: os games na formação dos nativos digitais**. São Paulo: Annablume, 2012.

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

APÊNDICE I – CONVITE PARA PESQUISA

Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física de São Paulo

Caro(a) Professor(a),

Convido-o(a) a participar de minha pesquisa de doutorado em Comunicação e Educação sobre as Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física da cidade de São Paulo e suas relações, usos e apropriações das diferentes Plataformas Digitais, em especial, os Jogos Digitais.

A participação é voluntária e, por isso, já agradeço sua colaboração. Todas as informações, respostas e demais dados são sigilosos e serão utilizados somente pelo pesquisador. Essa pesquisa contém 39 questões, divididas em quatro partes, com uma duração aproximada de 30 minutos.

A seguir, você será informado e esclarecido sobre os procedimentos e demais detalhes da pesquisa.

Contando com sua participação, agradeço antecipadamente e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos complementares.

Prof. Alan Queiroz da Costa

Doutorando PPGCOM - ECA/USP

Pesquisador Associado do NACE Escola do Futuro USP

***Obrigatório**

Marque todas que se aplicam

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Comunicação e Jogos Digitais em ambientes educacionais: Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física da cidade de São Paulo”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), pelo pesquisador Alan Queiroz da Costa, com o objetivo de verificar quais são as Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física de São Paulo em seus ambientes educacionais.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de um questionário e, caso seja necessário, de uma entrevista para aprofundamento da pesquisa.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para o entendimento das relações entre os professores de Educação Física de São Paulo e as Plataformas Digitais, seus usos e apropriações. Se, depois de consentir em sua participação o(a) senhor(a) desistir de continuar participando, terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O(A) senhor(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os dados e resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Fique à vontade para entrar em contato caso queira tirar dúvidas sobre a pesquisa, sua participação ou qualquer outra informação.

Agradecendo antecipadamente sua participação.

Atenciosamente,

Alan Queiroz da Costa
Pesquisador USP Matrícula 5214481
Fone: (11) 9.8265.6911
E-mails: alanqcosta@usp.br
alanqcosta@gmail.com

Prof^a Dr^a Brasilina Passarelli
Professora Titular do CBD/ECA/USP
Orientadora da Pesquisa
ou E-mail: lina@futuro.usp.br

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa, concordo em participar. *

Marque todas que se aplicam.

Concordo em participar.

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO FINAL

Parte 1 - Identificação / Perfil

Nesta parte, faremos sua identificação com alguns dados para contato caso seja necessário um aprofundamento na pesquisa.

1. Nome *

Por favor, preencha seu nome completo.

2. Telefone (celular/fixo) *

Por favor, preencha ambos os números para facilitar o contato, caso seja necessário.

3. E-mail *

Você pode preencher com mais de um endereço de e-mail.

4. Outro meio de contato que ache mais fácil localizá-lo (Facebook, Twitter, Instagram, etc.)

Se você achar mais fácil ser contatado por meio das mídias sociais (caso seja necessário), por favor, indique as opções.

5. Sexo*

Marcar apenas uma opção.

- Feminino
- Masculino

6. Faixa Etária *

Marcar apenas uma opção.

- Até 30 anos
- De 31 a 45 anos
- 46 anos ou mais

7. Está atuando como professor de Educação Física? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim
- Não (*após a última pergunta desta seção, interromper o preenchimento deste formulário*).

8. Em qual dependência administrativa você atua? *

Assinale a dependência administrativa de acordo com seu ambiente educacional de serviço.

Marque todas que se aplicam.

- Escola PÚBLICA
- Escola PARTICULAR
- Clube
- Academia
- ONG / OSCIP
- Outro:

9. Em qual região da cidade de São Paulo? *

Caso não saiba a sua região do ambiente educacional de serviço, verifique antes de responder (<http://www.sp-turismo.com/bairros-sp.htm>).

Marque todas que se aplicam.

- Norte
- Sul
- Leste
- Oeste
- Centro

Bairros e regiões de São Paulo

Imagem da cidade de São Paulo com suas regiões

Parte 2 – Conhecimento sobre Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias.

10. Quais dessas Plataformas Digitais (PDs) você possui na sua RESIDÊNCIA? *

Marque todas que se aplicam.

- Televisão
- DVD player
- Vídeo Projetor (data show ou similares)
- Câmera de fotografia / vídeo
- Pendrive
- Impressora
- Computador Desktop / PC
- Computador Portátil (Notebook, Netbook, Laptop)
- Tablet
- Celular / Smartphone
- Jogos Digitais (Console, PC, Portátil)
- Outro:

10.1. Quais dessas Plataformas Digitais (PDs) você possui no seu AMBIENTE EDUCACIONAL? *

Marque todas que se aplicam.

- Televisão
- DVD player
- Vídeo Projetor (*datashow* ou similares)
- Câmera de fotografia / vídeo
- Pendrive
- Impressora
- Computador Desktop / PC
- Computador Portátil (Notebook, Netbook, Laptop)
- Tablet
- Celular / Smartphone
- Jogos Digitais (Console, PC, Portátil)
- Outro:

11. Quais dessas Plataformas Digitais (PDs) você mais usa, CONSIDERANDO seu USO PESSOAL? *

Assinale os itens de acordo com seu USO PESSOAL utilizando a seguinte escala.

Marcar apenas uma opção por linha.

	1 = Não uso (nunca)	2 = uso Pouco (1x / mês ou menos)	3 = uso Às vezes (1x / semana)	4 = uso Bastante (todo dia / quase todo)	5 = Sempre uso (+ 1x / dia)
Televisão					
DVD player					
Vídeo Projetor (data show ou similares)					
Câmera de fotografia / vídeo					
Pendrive					
Impressora					
Computador Desktop / PC					
Computador Portátil (Notebook, Netbook, Laptop)					
Tablet					
Celular / Smartphone					
Jogos Digitais (Console, PC, Portátil)					
Outros equipamentos (por favor, especifique na questão a seguir)					

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

12. Quais dessas Plataformas Digitais (PDs) você mais USA em seu AMBIENTE EDUCACIONAL?*

Assinale os itens de acordo com o USO que faz em seu AMBIENTE EDUCACIONAL de serviço utilizando a seguinte escala.

Marcar apenas uma opção por linha.

	1 = Não uso (nunca)	2 = uso Pouco (1x / mês ou menos)	3 = uso Às vezes (1x / semana)	4 = uso Bastante (todo dia / quase todo)	5 = Sempre uso (+ 1x / dia)
Televisão					
DVD player					
Vídeo Projetor (data show ou similares)					
Câmera de fotografia / vídeo					
Pendrive					
Impressora					
Computador Desktop / PC					
Computador Portátil (Notebook, Netbook, Laptop)					
Tablet					
Celular / Smartphone					
Jogos Digitais (Console, PC, Portátil)					
Outros equipamentos (por favor, especifique na questão a seguir)					

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

13. Você possui acesso à Internet? *

Marcar apenas uma opção por linha.

	SIM	NÃO
na sua RESIDÊNCIA		
no seu AMBIENTE EDUCACIONAL		
Internet MÓVEL (celular / smartphone / tablet / outros)		

14. Quais dessas atividades você SABE / CONSEGUE realizar? *

Marque todas que se aplicam.

- Criar um Arquivo (texto, planilha, outros), Salvá-lo e depois Localizá-lo num computador
- Criar uma Apresentação utilizando alguma Plataforma Digital (power point, prezi, outros)
- “Baixar” ou fazer “Download” de um arquivo para o seu computador
- Enviar um arquivo do seu computador para o computador de outra pessoa
- Abrir um Anexo enviado por e-mail
- Trocar Mensagem de voz/vídeo usando algum programa (por exemplo skype, hangout ou videoconferência)
- Criar ou Atualizar Blogs, Fotoblogs e ou Páginas na Internet (websites)

15. Você Conhece o nome de algum Site de Busca na web? *

Responda SIM ou NÃO. Em caso positivo, por favor, especifique qual(is).

16. Você Conhece o nome de algum Site de Notícias na internet? *

Responda SIM ou NÃO. Em caso positivo, por favor, especifique qual(is).

17. Você participa de Sites de Relacionamento (por exemplo Facebook, LinkedIn ou outros similares)? *

Responda SIM ou NÃO. Em caso positivo, por favor, especifique qual(is).

Parte 3 – Plataformas Digitais (PDs) e seus usos NAS aulas de Educação Física em Ambientes Educacionais

18. A respeito da sua Habilidade com relação às Plataformas Digitais (PDs), você se considera: *

Marcar apenas uma opção.

- 1 = Nada hábil
- 2 = Pouco hábil
- 3 = Mais ou Menos hábil
- 4 = Hábil
- 5 = Muito Hábil

19. Em qual Local você utiliza Plataformas Digitais (PDs)? *

Responda de acordo com seu Ambiente Educacional.

Marque todas que se aplicam.

- No laboratório de informática / sala de computadores
- Na sala de aula
- Na quadra
- Na sala dos professores
- Na biblioteca
- Outro:

20. Você utiliza Plataformas Digitais (PDs) NAS suas Aulas de Educação Física? *

Marcar apenas uma opção.

- SIM (não precisa responder a questão 25)
- NÃO (vá para questão 25)

21. Quais dessas Plataformas Digitais (PDs) você utiliza nas suas aulas de Educação Física?

Marque todas que se aplicam.

- Televisão
- DVD player
- Vídeo Projetor (data show ou similares)
- Câmera de fotografia / vídeo
- Pendrive
- Impressora
- Computador Desktop / PC
- Computador Portátil (Notebook, Netbook, Laptop)
- Tablete
- Celular
- Jogos Digitais (Console, PC, Mobile)
- Outro:

22. Quais são as principais atividades que você realiza com o uso das Plataformas Digitais (PDs) NAS suas aulas de Educação Física? *

Marque todas que se aplicam.

- Apoiar as atividades pedagógicas com os alunos
- Levar imagens ou vídeos para apresentar para os alunos
- Pesquisar conteúdos para usar em aula
- Buscar conteúdos na internet durante as aulas
- Comunicar-se com professores de outras escolas
- Realizar atividades administrativas da escola
- Comunicar-se com os pais dos alunos
- Para fins pessoais
- Outro:

23. Quais são os principais Recursos obtidos com as Plataformas Digitais (PDs) para o uso NAS suas aulas de Educação Física?

Marque todas que se aplicam.

- Imagens, figuras, ilustrações ou fotos
- Textos variados
- Vídeos, filmes ou animações
- Vídeo-aulas
- Listas com indicações de leitura
- Apresentações prontas
- Programas educacionais de computador ou software
- Podcasts
- Jogos
- Outro:

24. Onde ou Como você obteve as habilidades para realizar atividades com as Plataformas Digitais (PDs) nas suas aulas de Educação Física?

Marque todas que se aplicam.

- Em uma instituição formal de ensino (escola colégio, colégio técnico, universidade, outras)
- Em cursos de treinamento gratuito (Governo, ONGs, associações, tele centros, outros)
- Em curso de treinamento oferecido pelo empregador
- Em curso de treinamento pago (como escola de informática)
- Por conta própria
- Com parentes, amigos ou colegas de trabalho
- Jogando algum Jogo Digital
- Outro:

25. Por que você NÃO utiliza Plataformas Digitais (PDs) NAS suas Aulas de Educação Física?

Se você respondeu SIM na questão 20, não precisa responder!

Marque todas que se aplicam.

- Não sei utilizar / Não me considero habilidoso para utilizar Plataformas Digitais (PDs) em minhas aulas de Educação Física
- Não tenho equipamentos Plataformas Digitais (PDs) disponíveis em meu ambiente educacional
- Não gosto / Não acho interessante
- Não vejo necessidade usar Plataformas Digitais em minhas aulas de Educação Física, utilizo outros materiais
- As aulas de Educação Física devem ser prático-corporais relacionadas aos conteúdos da disciplina (Brincadeiras e Jogos, Danças, Esportes, Ginásticas, Lutas e Práticas Corporais de Aventura)
- Outro:

26. Você considera os Jogos Digitais (JDs) como Meios de Comunicação, portanto, incluídos dentre as Plataformas Digitais (PDs) possíveis de serem utilizados em ambientes educacionais?*

Por favor, responda SIM ou Não e Explique sua resposta.

27. E nas suas aulas? Os Jogos Digitais (JDs) também podem ser considerados como Meios de Comunicação, portanto, incluídos dentre as Plataformas Digitais (PDs) possíveis de serem utilizados nas aulas de Educação Física? *

Por favor, responda SIM ou Não e Explique brevemente sua resposta.

28. Caso tenha respondido "SIM" na questão anterior, como você acha que os Jogos Digitais (JDs) podem ser utilizados nas aulas de Educação Física?

Se você já utilizou Jogos Digitais (JDs) nas aulas de Educação Física, por favor explique brevemente como o fez.

29. Você joga algum tipo de Jogo Digital? *

Responda SIM ou NÃO. Em caso positivo, por favor, especifique qual(is).

Parte 4 – Literacias de Mídia e Informação (*Media and Information Literacy* – MIL)

30. Você conhece ou já ouviu falar sobre *Media and Information Literacy* (MIL), Literacias de Mídia e Informação ou Alfabetização Midiática e Informacional? *

Por favor, responda SIM ou Não e Explique brevemente sua resposta.

31. Você sabe o que são Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias? *

Por favor, responda SIM ou Não e Explique brevemente sua resposta.

32. Você acha importante conhecer as Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias? *

Por favor, responda SIM ou Não e Explique brevemente sua resposta.

33. Você se considera capaz de compreender os usos e conteúdos das Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias na sociedade? *

Por favor, responda SIM ou Não e Explique brevemente sua resposta.

34. Você se considera capaz de buscar e encontrar informações necessárias para realização de uma tarefa específica com apoio das Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias? *

Por favor, responda SIM ou Não e Explique brevemente sua resposta.

35. Você se considera capaz de analisar e selecionar as informações e dados fornecidos pelas Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias? *

Por favor, responda SIM ou Não e Explique brevemente sua resposta.

36. Você se considera capaz de utilizar as Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias a partir de suas funcionalidades e conteúdos? *

Por favor, responda SIM ou Não e Explique brevemente sua resposta.

37. Você acha que as Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias influenciam o comportamento das pessoas e/ou da sociedade? *

Por favor, responda SIM ou Não e Explique brevemente sua resposta.

38. Você se considera capaz de ensinar ou ajudar outras pessoas a entenderem e utilizar as Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias? *

Por favor, responda SIM ou Não e Explique brevemente sua resposta.

39. Existe algo que não perguntei sobre as Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias que você gostaria de comentar? *

APÊNDICE IV – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Este roteiro semiestruturado serviu como guia para a segunda fase da pesquisa etnográfica proposta neste documento. O pré-teste e as entrevistas foram realizadas em outubro de 2016 com professores de EF da cidade de São Paulo.

Técnica de coleta: As coletas foram realizadas por meio digital (videochamadas por Hangouts, Facetime e Skype), de acordo com a disponibilidade do entrevistado, e gravadas a partir de consentimento entre as partes para posterior transcrição, análise e disponibilização das informações.

Amostragem: Numa perspectiva qualitativa, a preocupação desta fase da pesquisa foi a definir uma amostragem com cerca de 10% dos respondentes dos questionários válidos (68) dentro dos critérios preestabelecido. Nesse sentido, foram entrevistados seis professores de Educação Física da cidade de São Paulo, e entende-se que este é um número suficiente para uma representação qualitativa do universo de estudo da pesquisa.

Questões-chave do roteiro: As questões apresentadas estão reunidas em itens seguindo a mesma organização feita no questionário, de acordo com cada parte:

Parte 1 - Identificação / Perfil

Identificar a entrevista pelo código do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, em seguida, “quebrar o gelo” buscando deixar o(a) entrevistado(a) à vontade.

- 1.1 Agradecer a participação e pedir para se apresentar.
- 1.2 Quanto tempo você atua como professor(a) de Educação Física (EF)?
- 1.3 Sobre nossa área, você gosta do que faz?
- 1.4 E essa onde tecnológica... Muita coisa mudou não é?
- 1.5 Partir para parte 2, seguindo respostas dadas no questionário.

Parte 2 – Conhecimento sobre Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias.

- 2.1 *Como você chamaria todos esses equipamentos tecnológicos? Já ouviu falar da expressão Plataformas Digitais (PDs)? (*Retomar na última parte sobre MIL)
- 2.2 Quanto à estrutura, usos e conexão à internet percebi que você tem em ambos locais.

Qual a importância da internet para você?

2.3 * Sobre atividades básicas com as PDs, vi que tem certa afinidade com algumas delas.

Existe alguma atividade que você gostaria de fazer e não se sente à vontade?

* Jogos Digitais seriam uma opção? (Usar na última parte sobre Jogos Digitais)

2.4 Sobre a internet, você tem tranquilidade/facilidade para lidar com a rede?

2.5 E sobre as mídias sociais? Vi que você também é conectada...

Parte 3 – Plataformas Digitais (PDs) e seus usos NAS aulas de Educação Física em Ambientes Educacionais.

3.1 A respeito da sua Habilidade com relação às Plataformas Digitais (PDs), você se considera uma pessoa habilidosa?

3.2 Vi que você costuma usar PDs em suas aulas de EF. Poderia me dizer como é esse uso?

3.2.1 * (Só para quem não usa PDs) Por que você NÃO utiliza Plataformas Digitais (PDs) NAS suas Aulas de Educação Física? Ver qual alternativa foi marcada e reforçar alternativa da hipótese (e).

- a) Não sei utilizar / Não me considero habilidoso para utilizar Plataformas Digitais (PDs) em minhas aulas de Educação Física
- b) Não tenho equipamentos Plataformas Digitais (PDs) disponíveis em meu ambiente educacional
- c) Não gosto / Não acho interessante
- d) Não vejo necessidade usar Plataformas Digitais em minhas aulas de Educação Física, utilizo outros materiais
- e) As aulas de Educação Física devem ser prático-corporais relacionadas aos conteúdos da disciplina (Brincadeiras e Jogos, Danças, Esportes, Ginásticas, Lutas e Práticas Corporais de Aventura)
- f) Outro

3.3 E você aprendeu tudo isso sozinho(a)?

3.4 Vi que você tem / não tem Jogos Digitais (JDs) em casa e joga / mas não joga.

De maneira geral, o que você acha dos JDs?

Dá para usar nas aulas de EF?

O que gostaria / acha que poderia fazer nas suas aulas de EF com o uso de JDs?

**Parte 4 – Literacias de Mídia e Informação (Media and Information
Literacy – MIL)**

- 4.1 Você já ouviu falar sobre *Media and Information Literacy* (MIL), Literacias de Mídia e Informação ou Alfabetização Midiática e Informacional?
- 4.2 Você sabe o que são PDs e outras mídias?
- 4.2.1 Você acha importante conhecer as PDs e outras mídias?
- 4.3 Você se considera capaz de compreender os usos e conteúdos das PDs e outras mídias na sociedade?
- 4.4 Você se considera capaz de buscar e encontrar informações necessárias para realização de uma tarefa específica com apoio das PDs e outras mídias?
- 4.5 Você se considera capaz de analisar e selecionar as informações e dados fornecidos pelas PDs e outras mídias?
- 4.6 Você se considera capaz de utilizar as Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias a partir de suas funcionalidades e conteúdos?

VIDE QUESTÕES ANTERIORES SOBRE SABER USAR PDs

- 4.7 Você acha que as Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias influenciam o comportamento das pessoas e/ou da sociedade?
- 4.8 Você se considera capaz de ensinar ou ajudar outras pessoas a entenderem e utilizar as Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias?
- Despedir-se e deixar espaço aberto para considerações finais. Existe algo que não perguntei sobre as Plataformas Digitais (PDs) e outras mídias que você gostaria de comentar.