

## Remixando jogos digitais na escola: uma experiência corporal, algumas análises e reflexões possíveis

### RESUMO

Diante do cenário da sociedade hiperconectada e das mutações culturais da comunicação, o objetivo do presente estudo foi sistematizar e analisar uma experiência de remixagem corporal de um jogo digital no âmbito da Educação Física escolar. Realizamos uma observação participante, em perspectiva descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa dos achados da pesquisa. Calçados nos pressupostos da mídia-educação (física) e no conceito de remixagem, ressignificamos corporalmente o game Garena Free Fire em três das suas dimensões: as regras, os elementos e os ambientes. A partir da experiência, mobilizamos os preceitos da ética hacker e do game design para analisa-la. Por fim, identificamo-la como uma possibilidade de remodelagem da tecnologia, de (re)existência do jogar/brincar, de reinvenção dos lazers e de expansão do repertório de práticas corporais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Games; Cultura digital; Mídia-educação; Educação física escolar

### Lucas Barbosa Silva

Estudante de graduação em Educação Física licenciatura  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS,  
Faculdade de Educação, Campo Grande, Mato Grosso do  
Sul, Brasil  
lbsilva281@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0689-0003>

### Otávio Bonjiovane Lourenço

Estudante de graduação em Educação Física licenciatura  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS,  
Faculdade de Educação, Campo Grande, Mato Grosso do  
Sul, Brasil  
otaviobonjiovane@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2680-8548>

### Vinicius Augusto do Nascimento Monteiro

Estudante de graduação em Educação Física licenciatura  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS,  
Faculdade de Educação, Campo Grande, Mato Grosso do  
Sul, Brasil  
vanm.vinicius@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1318-1720>

### Junior Vagner Pereira da Silva

Doutor em Educação Física  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS,  
Faculdade de Educação, Campo Grande, Mato Grosso do  
Sul, Brasil  
jr\_lazer@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-4098-9664>

### Silvan Menezes dos Santos

Doutor em Educação Física  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS,  
Faculdade de Educação, Campo Grande, Mato Grosso do  
Sul, Brasil  
silvan.menezes@ufms.br

<https://orcid.org/0000-0002-8250-5891>

## **Remixing digital games at school: a body experience, some possible analyzes and reflections**

### **ABSTRACT**

Given the scenario of hyperconnected society and cultural mutations in communication, the objective of the present study was to systematize and analyze an experience of body remixing of a digital game within the scope of school Physical Education. We performed a participant observation, in a descriptive and exploratory perspective, with a qualitative approach to the research findings. Based on the assumptions of media-education (physical) and the concept of remixing, we resignify the game Garena Free Fire in three of its dimensions: rules, elements and environments. From experience, we have mobilized the precepts of hacker ethics and game design to analyze it. Finally, we identified it as a possibility for the remodeling of technology, the (re) existence of to play, the reinvention of leisure activities and the expansion of the repertoire of bodily practices.

**KEYWORDS:** Games; Digital culture; Media-education; School physical education

## **Remezclando juegos digitales en la escuela: una experiencia corporal, algunos posibles análisis y reflexiones**

### **RESUMEN**

Dado el escenario de sociedad hiperconectada y mutaciones culturales en la comunicación, el objetivo del presente estudio fue sistematizar y analizar una experiencia de remezcla corporal de un juego digital dentro del alcance de la Educación Física escolar. Realizamos una observación participante, en una perspectiva descriptiva y exploratoria, con un enfoque cualitativo de los resultados de la investigación. Basados en los supuestos de la educación mediática (física) y el concepto de remezclar, volvemos a significar corporalmente el juego Garena Free Fire en tres de sus dimensiones: reglas, elementos y entornos. Por experiencia, hemos movilizado los preceptos de la ética de los hackers y el diseño del juego para analizarlo. Finalmente, la identificamos como una posibilidad para la remodelación de la tecnología, la (re) existencia del jugar, la reinención de actividades de ocio y la expansión del repertorio de prácticas corporales.

**PALABRAS-CLAVE:** Videojuegos; Cultura digital; Educación en medios; Educación física escolar

## INTRODUÇÃO

No contexto onlife (THE ONLIFE INITIATIVE, 2015), os indivíduos passam dia a dia por adaptações aos avanços tecnológicos do universo digital. O desenvolvimento dos diversos meios de comunicação (computadores e todas as redes digitais de informação, por exemplo) resulta em uma emergente transmutação social e na criação de novas modalidades de transmissão cultural, atendendo necessidades e finalidades que surgem a cada instante, não sendo diferente com as vivências no âmbito do lazer (SCHWARTZ, 2003). Um exemplo desse fenômeno são os jogos digitais, que ressignificaram as concepções de jogo e ludicidade, bem como os modos de jogar e ocupar os tempos livres (CRUZ JUNIOR, 2017). Em seus múltiplos gêneros e possibilidades, eles expressam experimentações diversas, de temporalidades e espacialidades expandidas, vividas no cerne das mutações tecnoculturais da contemporaneidade (RINCÓN, 2018).

Em 2018, o Brasil abrigava o maior mercado de games da América Latina (GNIPPER, 2018). Eles estão espalhados por diferentes localidades do país e são consumidos por muitas pessoas, principalmente quando nos referimos ao público jovem. Esse contexto permite que crianças e jovens pratiquem o brincar e o se movimentar sem sair de casa. Silva e Sampaio (2011) chamam atenção sobre a fácil observação dos movimentos corporais nas crianças que brincam, pois são expressões que lhes concedem uma grande liberdade de ação. No entanto, além de conseguirem jogar e brincar por meio da cultura digital, nesse contexto elas interagem com outras crianças e jovens sem necessariamente exercerem práticas corporais convencionais, esteticamente visíveis.

Cruz Junior (2017) ressalta a importância de os jogos digitais estarem inseridos na educação, atravessando as fronteiras dos conteúdos referentes à mídia, aprendizagens móveis e lazer, podendo também contemplar a corporeidade. É uma ideia que nos propõe ultrapassar o entendimento do movimento corporal limitar-se a sua faceta físico-biológica, ou seja, dele estar apenas relacionado às manifestações biodinâmicas do ser humano. Por meio da virtualização dos corpos e movimentos, os games e a cultura digital como um todo podem abrir espaços para elevação de potencialidades humanas, pois permitem, por exemplo, encarnarmos ou nos transfigurarmos em avatares nos contextos das redes. Nelas podemos ser quem quisermos, fazer-de-conta a todo instante, “[...] vivermos o impossível, o excêntrico e o (in)imaginado” (CRUZ JUNIOR; SILVA, 2010, p. 101).

O desafio de melhor compreender e desenvolver o processo educativo no contexto da cultura digital assola as escolas e a comunidade escolar, que se deparam com a necessidade de reflexões e ajustes no modo como trabalham com as crianças e jovens. Fantin (2015) elenca ao menos oito desafios sobre a questão: 1) investigar a retórica do jogo junto com as crianças, de modo a revelar o que se faz e o que se aprende no processo de jogar; 2) analisar essa prática, tanto do ponto de vista

da ação como do sentido da ação; 3) construir uma metodologia de pesquisa que alcance e se adeque às peculiaridades do contexto eletrolúdico; 4) ampliar o ângulo da investigação, envolvendo tanto a aprendizagem dos jogos como as aprendizagens por meio deles; 5) expandir o espectro de estudo para o campo da educação informal em espaços formais, como as famílias, as casas, os parques; 6) buscar conceitos e teorias de áreas do conhecimento em interface com o tema; 7) respeitar a frivolidade e o caráter não-produtivo dos games como prática social; 8) considerar todos os possíveis efeitos dos games na vida humana, desde as supostas motivações a atos violentos, até a expansão das sociabilidades em rede promovidas por eles.

Não diferente, o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física também esbarra nesta necessidade de adaptação para acompanhar o universo digital, sobretudo no que se trata dos jogos e brincadeiras atreladas aos games. Cruz Junior (2013) indica três principais desafios a serem considerados pela Educação Física ao pensar o trabalho com os jogos digitais: 1) ampliar o repertório cultural da formação docente de modo a contemplar a cultura digital, os games e outras linguagens midiáticas como possibilidades didático-pedagógicas; 2) identificar métodos e instrumentos analíticos coerentes com a complexidade e a particularidade dos jogos digitais, trabalhando-os de maneira plena, sem fragmentá-los; 3) acompanhar permanentemente a insurgência das novas experiências motrizes e corpóreas proporcionadas pelos games, para que se tenha pleno conhecimento dos intercâmbios decorrentes da relação entre seres humanos e máquinas.

As diretrizes educacionais nacionais para a Educação Física escolar, desde a década de 1990, em específico nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), mencionam os videogames como potenciais influenciadores da cultura corporal do movimento. Recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no eixo de Linguagens, os jogos digitais aparecem como conteúdo a ser trabalhado pelo componente Educação Física (BRASIL, 2017).

Eles estão previstos para o Ensino Fundamental – anos finais, no ano/faixa do 6º e 7º ano –, na unidade temática “Brincadeiras e Jogos”, definidos como objetos de conhecimento da área. São estabelecidas duas habilidades a serem desenvolvidas com relação a esse conteúdo:

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

Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos (BRASIL, 2017, p. 233).

Aliada às respectivas habilidades dirigidas aos jogos digitais, a BNCC indica para a Educação Física no Ensino Fundamental a competência específica de “Interpretar e recriar os

valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam” (BRASIL, 2017).

Nessa linha de pensamento, propõe-se neste trabalho refletir como é possível interpretar e recriar valores, sentidos e significados para jogos digitais? Quais caminhos didático-pedagógicos pode-se seguir para tal exercício de ensino-aprendizagem? Para além de vislumbrarmos uma receita com soluções exatas para o problema que se apresenta, buscamos aqui possibilidades metodológicas, mesmo porque trata-se de um fenômeno em permanente mutação cultural como dito anteriormente.

Reflexões e experiências do campo acadêmico-científico da Educação Física têm buscado, sobretudo, apresentar possibilidades pedagógicas e estabelecer nexos de inter-relação entre práticas corporais e expressões eletrolúdicas dos jogos digitais. Costa e Betti (2006) sugerem, pioneiramente, transformarmos em experiências corporais as vivências eletrônicas das crianças e jovens.

Dez anos mais tarde, Costa (2016) apresenta um exemplo de reconstrução corpórea do jogo digital “Quadribol”, derivado do filme “Harry Potter e a pedra filosofal”. Martini e Viana (2016), a partir de uma experiência de apropriação e ressignificação de diferentes jogos digitais, refletem-na como uma forma de traduzir a linguagem midiática para a linguagem lúdico-corporal e como uma estratégia pedagógica de desconstrução da monocultura esportiva, tão presente no contexto da Educação Física escolar. Souza Junior, Lisboa e Costa (2019) compartilham experiências de gamificação das aulas de Educação Física por meio de um curso de formação continuada de professores e destacam que “[...] não basta incorporar alguns elementos presentes nas estruturas dos Jogos Digitais, mas ressignificar a prática pedagógica e possibilitar a construção coletiva de narrativas, ou seja, permitir que os alunos sejam os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem” (SOUZA JUNIOR; LISBOA; COSTA, 2019, p. 94). Freitas, Silva e Vagheti (2019) identificaram que os exergames auxiliam na expansão de vivências com diferentes práticas corporais do âmbito das lutas, dos esportes e das danças, e contribuem para uma percepção positiva das aulas de Educação Física por parte dos estudantes.

Como visto até então, desafios se impõem para o campo da Educação e da Educação Física na busca do diálogo com a cultura digital e, em específico, com os games. Ao mesmo tempo, os jogos digitais incorporaram-se e foram incorporados às políticas educacionais da Educação Física. Paralelamente, a comunidade científica da área também tem produzido conhecimento teórico e experimental sobre potencialidades e limites da abordagem desse fenômeno no contexto escolar, como citado anteriormente. Diante disso, no intuito de contribuir com tal lacuna emergente, o

objetivo do presente estudo foi sistematizar e analisar uma experiência de remixagem corporal de um jogo digital no âmbito da Educação Física escolar.

## PERCURSO E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Desenvolvemos o estudo inspirados na perspectiva da observação participante, conforme definição de Marques et al. (2017), pois imergimos plenamente na comunidade escolar com a qual pesquisamos, construindo, desconstruindo e reconstruindo a experiência pedagógica objeto desta pesquisa.

Como forma de detalhar o processo de trabalho com os games na escola, a investigação também se configurou como descritiva e exploratória (MARQUES et al., 2017). Buscamos caracterizar a sistematização do fenômeno dos jogos digitais no contexto educacional, bem como procuramos refletir sobre os dados da experiência vivida para a identificação de novos problemas de pesquisa e o estabelecimento de novas questões investigativas para estudos posteriores.

Observamos, participamos, descrevemos e exploramos a experiência pedagógica pesquisada por meio da abordagem qualitativa. Nesse sentido, em consonância com Marques et al. (2017), realizamos a aproximação e a leitura do objeto de pesquisa com o intuito de compreendê-lo e apresentá-lo como visão de mundo possível, ou em outras palavras, como uma perspectiva pedagógica e educacional de se trabalhar para com os games em um contexto escolar específico.

A proposta pedagógica estudada é parte de uma iniciativa do Programa de Educação Tutorial (PET)<sup>1</sup> do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Elaboramos o planejamento para seis aulas. Cada um dos professores-pesquisadores ficou encarregado por duas delas. A sequência didática do processo foi sistematizada a partir do referencial teórico-metodológico existente sobre o tema e teve como base, sobretudo, os conceitos de atualização/ressignificação corporal (COSTA; BETTI, 2006) e remixagem (BUCKINGHAM, 2012) dos jogos digitais, bem como o de mídia-educação (FANTIN, 2006) e mídia-educação (física) (PIRES; LAZZAROTTI FILHO; LISBOA, 2012).

A mídia-educação (física), em especial, contribuiu para a organização didático-pedagógica da experiência com o fenômeno midiático (os games) no contexto escolar. Ela pressupõe uma perspectiva organizacional de trabalho *com, sobre e por meio* das mídias, ou seja, tratando-a não só como instrumento de educação, mas sobretudo abordando-a como objeto de estudo e análise crítica,

---

<sup>1</sup> O grupo PET Educação Física Faed/UFMS foi fundado no dia 1º de Junho de 2006 e, historicamente, passou por diversas ações da tríade universitária, trabalhando com conteúdos temáticos diversificados, abordagens pedagógicas posteriores ao movimento renovador da Educação Física e metodologias de ensino dos esportes pautadas no jogo, corroborando com a formação dos petianos e não petianos no cenário acadêmico/científico (SILVA, 2018).

e como via de criação e produção de conhecimento (FANTIN, 2006; PIRES; LAZZAROTTI FILHO; LISBOA, 2012).

Antes da experiência na escola, promovemos um projeto piloto da ressignificação dos games no contexto da formação inicial de professores de Educação Física da UFMS, na disciplina Metodologia e Teoria do Jogo. Construímos um manual do jogador no qual constavam as regras, os espaços e os elementos do jogo remixado e, com isso, discutimos as possibilidades e limites pedagógicos a partir da vivência com os acadêmicos, dando-lhes protagonismo no processo crítico-reflexivo de análise.

Após os ajustes realizados a partir da experiência piloto, estruturamos a proposta pedagógica em seis momentos, agrupando-os em duas dimensões da mídia-educação, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1. Sequência didática da Extensão do Subgrupo Jogos Digitais

<b>Dimensão da mídia-educação</b>	<b>PLANEJAMENTO</b>	
Objeto de estudo e análise crítica	Aula 1	Diagnóstica (dialogar com os alunos para conhecer os seus saberes e os seus repertórios culturais de jogos digitais)
	Aula 2	Conceitual (Jogo Digital e Ressignificação)
	Aula 3	Gêneros dos Jogos Digitais
Criação e produção de conhecimento	Aula 4	Construção do Jogo (Manual do Jogador)
	Aula 5	Vivência do jogo
	Aula 6	Avaliação Final (Repetição do jogo)

Fonte: produção dos autores.

O processo pedagógico foi acompanhado e avaliado em duas vias: 1) observação e avaliação das aulas pelo conjunto dos membros do Grupo PET, pelo tutor e pelo orientador da pesquisa; 2) o relato em diário de campo dos professores-pesquisadores que não estivessem à frente da aula no dia, os relatos do professor responsável pela respectiva aula e os questionários aplicados com a turma no início e no final de todo o processo.

O questionário diagnóstico foi composto por 9 perguntas, sendo elas: 1) O que é jogo digital?; 2) Costuma jogar algum jogo digital? Se sim, qual (is)?; 3) Joga jogos online? Se sim, sozinho ou com amigos?; 4) Como foi o primeiro contato com os jogos digitais?; 5) Quem te apresentou aos jogos digitais?; 6) Quando foi o primeiro contato com os jogos digitais?; 7) Qual a

sensação ao jogar?; 8) O que os jogos digitais te ensinam?; 9) Tem aplicativos de jogos nos celulares em sua residência?

O questionário de avaliação final era composto por 8 questões descritas a seguir: 1) O que é jogo digital?; 2) O que é ressignificar?; 3) Você já tinha jogado Garena Free Fire?; 4) Qual foi a sensação de jogar o Garena Free Fire ressignificado?; 5) Ao jogar o Garena Free Fire ressignificado você aprendeu algo? O quê?; 6) Os Jogos Digitais foi um tema interessante?; 7) Você gostaria de ter mais aulas de Jogos Digitais? Por quê?; 8) Após as aulas você ressignificou algum jogo digital fora da escola? Se sim, qual? Comente.

Analisamos a experiência pedagógica objeto desta pesquisa, colocando-a em diálogo com a literatura e com o conhecimento produzido sobre o tema. Ademais, conduzimos análise crítico-reflexiva do processo de sistematização didático-pedagógica dos jogos digitais proposto, por meio dos conceitos de atualização/ressignificação corporal dos games (COSTA; BETTI, 2006), de remixagem de conteúdos midiáticos (BUCKINGHAM, 2012), de ética hacker (PRETO, 2010a; 2010b) e dos pressupostos lúdicos do game design (TAVARES, 2009; 2014).

## ACHADOS E REFLEXÕES DA PESQUISA

A primeira aula tratou-se de um diagnóstico dos conhecimentos dos alunos sobre o conteúdo jogos digitais. Aplicamos o questionário 1, entregamos o TCLE e realizamos uma dinâmica acerca dos diferentes gêneros e plataformas de games. Os objetivos foram conhecer o que é o jogo eletrônico; identificar a vivência dos alunos com eles; e apontar possibilidades de vivenciar esses jogos.

A partir do primeiro encontro, percebemos então o amplo repertório de conhecimento apresentados pelos alunos sobre o tema. Eles demonstraram reconhecer desde jogos mais antigos, como Blockade, Tetris, Pinball, Mario Bross, Sonic, Pac-man e Street Fighter, a jogos mais contemporâneos, como os de Battle Royale. Nos questionários diagnósticos, na questão 2, 54% dos alunos mencionaram o Free Fire<sup>2</sup>, o Fortnite ou outros jogos desse tipo, o que reforçou a escolha que tínhamos pré-estabelecido para ser desenvolvida na escola, por corresponder a um tipo de linguagem contemporânea dos games.

A segunda aula, conceitual, teve como objetivos discutir sobre as definições de jogos digitais e da ação de ressignificar, bem como refletir sobre os usos que se faz deles e pensar sobre possibilidades existentes de ressignificação. Importa destacar que, a todo momento, buscamos

---

<sup>2</sup> Jogo mais baixado do mundo no ano de 2019, somando os *downloads* da Google Play Store e Apple Store (principais lojas virtuais de jogos para smartphones). Disponível em: [Free Fire foi o jogo mobile mais baixado em 2019; veja ranking](#) - acesso em 16 de abril de 2020.



utilizar linguagem familiar para as crianças, com a inserção de memes, de imagens de jogos e de personalidades do meio digital.

Ao discutirmos o conceito de ressignificação, procuramos ampliar o seu sentido utilizando exemplos de possibilidades como caixas de papelão, cabos de vassoura e papel. Sobre este último, antes mesmo do fim da explicação, uma aluna fez um tsuru, que é um pássaro elaborado em dobraduras com papel, apresentando-o como uma maneira de ressignificação. Nesse sentido, os alunos identificaram os jogos apresentados (Pacman, Minecraft e Angry Birds) e disseram como poderiam vivenciá-los de forma prática na escola, inclusive aproximando-se de exemplos de experiências previamente vistas em âmbito acadêmico e em achados sobre o tema<sup>3</sup>.

A terceira aula, sobre gêneros de jogos digitais, objetivou compreender as variedades de games e reconhecê-los por meio de seus gêneros. Inicialmente, mudamos a disposição das carteiras, com o intuito de provocar o sentimento de ressignificação conceituado na aula anterior. Com isso, mobilizamos elementos da gamificação, organizando os alunos em quatro grupos, sendo que cada um ficou com um bloco de sete papéis com os respectivos gêneros dos jogos digitais - Ação, Aventura, *Role-playing Game* (RPG), Estratégia, Emulação, Quebra-Cabeça, e Simulação (SATO; CARDOSO, 2008). Basicamente a dinâmica do jogo consistia em apresentarmos vídeos curtos de jogos digitais e, ao final da apresentação de cada um, os grupos selecionavam uma tira de papel com o gênero escolhido e marcavam um ponto a cada acerto.

Nessa primeira metade da experiência apresentada até aqui, destacamos a importância de os procedimentos didático-pedagógicos estarem baseados nos pressupostos teórico-metodológicos da mídia-educação (física) (FANTIN, 2006; PIRES; LAZZAROTTI FILHO; LISBOA, 2012). Os games, fenômeno midiático em questão, estiveram presentes na dimensão instrumental do processo, como nos vídeos e fotografias utilizadas, e na dimensão crítica, como objeto de estudo, ao discutirmos a sua definição e os seus gêneros com os alunos. Além disso, como sugerem Souza Junior, Lisboa e Costa (2019), esse primeiro conjunto de aulas foi construído, sobremaneira, com base nos saberes dos alunos sobre os games. Observamos, assim, a manutenção do caráter frívolo do fenômeno eletrolúdico, que é um dos desafios para a inserção e o trato dos jogos digitais em contextos educacionais (FANTIN, 2015).

Passado o primeiro momento da experiência, a quarta aula foi destinada ao início da produção dos componentes do jogo (elementos, espaços e regras) pelos alunos. Todos tiveram seu momento de protagonismo na aula. Entre os espaços escolhidos, foram citados a “sala da diretoria” e o “banheiro”. Todavia, após provocações nossas para reflexão da turma, eles optaram por não

---

<sup>3</sup> Experimentações de ressignificação corporal dos jogos Pacman e Angry Birds podem ser vistas no blog <https://circulomagicoufms.blogspot.com/> - acesso em 26 de julho de 2020.

incluir esses espaços na dinâmica. Toda a composição do jogo, tal como sua narrativa, foi escolhida pelos jogadores, mobilizando assim o princípio criativo da mídia-educação (física) (PIRES; LAZZAROTTI FILHO; LISBÔA, 2012). Reunimos as decisões deles e adaptamos o manual do jogo (utilizado no projeto piloto) à realidade da escola e dos novos componentes, que foram resultado das discussões das crianças.

A quinta aula foi pautada na experimentação e fruição. Especificamente, objetivou vivenciar o jogo construído; experimentar um jogo ressignificado; entender o processo da construção do jogo na prática. Aqui destacamos a culminância daquilo que se propõe como objetivo de trabalho para com os games na BNCC, conforme citado anteriormente (BRASIL, 2017).

A aula teve início com o professor-pesquisador dividindo os alunos em *squads*. Após a divisão, as regras construídas e a área do jogo foram entregues aos alunos em formato de manual do jogador, bem como foram estabelecidos alguns combinados para a fluidez. O jogo teve início a partir da sala de aula, que fazia alusão ao avião presente no *start* do game propriamente dito. O tempo de duração, até todos serem eliminados, foi de aproximadamente 20 minutos. Os alunos que “morriam” deveriam se encaminhar até o local previamente escolhido. Inicialmente não teriam mais obrigações com a experiência, entretanto eles passaram a assistir ao jogo e, em certos momentos, formaram-se pequenas torcidas para seus colegas que ainda estavam na disputa, dado que indica forte imersão na experiência vivida. Um fator presente na maioria das falas após a vivência foi a questão ética de que alguns alunos estavam trapaceando e não se declarando eliminados. Para alguns isso teria atrapalhado o funcionamento do jogo.

A sexta e última aula foi de avaliação da experiência e teve como objetivos pensar sobre o processo de criação prática de um jogo digital; estabelecer relações entre a prática do jogo e a teoria das sensações lúdicas e compartilhar coletivamente as percepções provocadas pelo jogo. No primeiro momento foi aplicado o questionário final. Depois, apresentamos um vídeo elaborado por nós, composto por momentos da vivência do jogo. Mediamos um debate após a apresentação, tanto para retomar os conteúdos abordados no conjunto das aulas, quanto para readaptar os componentes do jogo experimentado, sobretudo as regras, devido às queixas acerca da falta de honestidade de alguns jogadores no que tange a autodenúncia no momento de eliminação.

Após a conversa, os alunos pediram para reeditarmos a experiência do jogo remixado como encerramento daquele período de aulas. Seguimos, portanto, trabalhando a mídia inserida na educação (física) em suas três dimensões mídia-educativas, como objeto de estudo, como instrumento e como via de criação (FANTIN, 2006; PIRES; LAZZAROTTI FILHO; LISBOA, 2012).

Observamos nessa avaliação final que, referente ao conceito de jogos digitais, os alunos o relacionaram a jogos de computador, de celular, online ou a alguma tecnologia. Sobre a ressignificação, outra ideia central da proposta, eles demonstraram ter-lhe atribuído o significado de transformação de algo ou atribuição de novo sentido, seja com alguns exemplos das próprias aulas experimentadas, ou escrevendo os conceitos trabalhados explicitamente, com exceção de 3 alunos que disseram não ter compreendido o assunto.

Como dito, a ideia de ressignificar, em nosso caso, se relacionou com o que Costa e Betti (2006) apresentam como atualização da vivência eletrônica do jogo digital, convertendo-a em experiência corporal. Ou seja, a atribuição de um novo sentido e elaboração de uma nova relação sinestésica com aquela que seria uma sensação exclusiva da ambiência cibernética. Trabalhamos tal conceito junto aos participantes do estudo de modo a provocá-los a produzir com o corpo uma atividade recorrente do universo eletrolúdico.

A ressignificação, por sua vez, esteve acompanhada do conceito de remixagem de conteúdos midiáticos (BUCKINGHAM, 2012; CRUZ JUNIOR, 2013), que trata-se da “[...] apropriação e adaptação de textos existentes ou a criação de textos completamente novos” (BUCKINGHAM, 2012, p. 55). Em síntese, como descrito anteriormente, procuramos conduzir as crianças interlocutoras da pesquisa tanto a uma reescrita dos seus corpos em um contexto eletrolúdico, como a uma releitura dos jogos digitais enquanto componentes das vivências e ambiências socioculturais delas.

O ato de remixar o game, ressignificando-o corporalmente, para além de possibilitar a ampliação do repertório cultural de práticas corporais das crianças, com outras formas de jogar e de brincar, com modos outros de sentir e viver as pulsões da ludicidade humana, apresentou-se como uma via potencial de remodelar a tecnologia e a cultura digital no contexto da vida hiperconectada. Tal experiência se alinhou, de tal modo, ao que nos sugere o manifesto onlife para construirmos uma sociedade digitalmente letrada.

Assumir nossa responsabilidade em uma realidade hiperconectada supõe aceitar que nossas ações, percepções, intenções, nossa moralidade e corporeidade, em síntese, são modeladas pelas tecnologias em geral e pelas TIC em particular. O desenvolvimento de uma relação crítica com as tecnologias não deveria, portanto, tender ao estabelecimento de um espaço transcendental para além destas mediações, mas sim a uma compreensão imanente do modo em que as tecnologias nos modelam como seres humanos, ao mesmo tempo que nós, seres humanos, modelamos criticamente as tecnologias (THE ONLIFE INITIATIVE, 2015, p. 12, tradução nossa)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> No original em inglês: “*Endorsing responsibility in a hyperconnected reality requires acknowledging how our actions, perceptions, intentions, morality, even corporality are interwoven with technologies in general, and ICTs in particular. The development of a critical relation to technologies should not aim at finding a transcendental place outside these*”

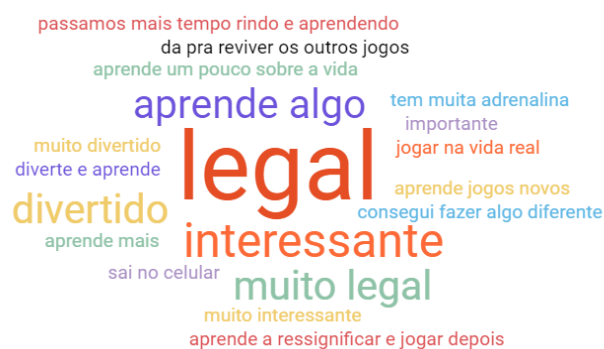
A nossa sistematização didático-pedagógica, aterrada nos princípios da mídia-educação de analisar criticamente os conteúdos midiáticos e produzir conhecimento por meio deles, possibilitou uma apropriação corporalmente proativa para com os games. Ou seja, ao experimentarem com os próprios corpos o jogo digital já conhecido por 87% dos participantes (questão 3 do questionário final), as crianças puderam expressar os saberes sobre o game em questão, assim tendo a oportunidade de traduzir a modelagem promovida por aquela tecnologia aos seus corpos, tais como as ações, percepções e intenções advindas dela.

Ao mesmo tempo, foi a partir desse processo de expressão e reorganização do conhecimento construído com e sobre o game, trazidos das suas casas e experiências de vida, que as crianças puderam reconstruí-lo e, portanto, remodelá-lo criticamente para a vivência corporal compartilhada com os companheiros e companheiras de turma. Criaram, por conseguinte, ao menos para aquela situação imediata, uma alternativa de ser e estar subversivamente na vida hiperconectada.

As questões 6 e 7 do questionário final reforçam essa ideia, pois 96% das respostas classificavam o tema como interessante e gostariam de ter mais contato com os conceitos. Além disso, 93% das crianças afirmaram na resposta da questão 7 serem favoráveis à mais aulas sobre jogos digitais ressignificados.

Quando perguntados dos porquês de tal interesse, apresentaram variadas justificativas como expostas na figura abaixo.

Figura 1 - Por que os alunos e as alunas acham que deveriam ter mais aulas sobre jogos digitais



Fonte: produção dos autores.

Observação: o tamanho da fonte das palavras representa a frequência delas nas respostas dos alunos.

Nos termos de Rincón (2018), o desenrolar da proposta educacional se configurou como uma forma possível de reavivarmos “os zombies em que nos convertemos” diante do mainstream da

---

*mediations, but rather at an immanent understanding of how technologies shape us as humans, while we humans critically shape technologies”.*

comunicação. Assumimos a proposição, nesse sentido, mais como uma situação comunicacional de mutação de experiências do que como uma intervenção pedagógica, ou seja, como “uma ação mais de narrativas e estéticas do que de conteúdos e argumentações” (RINCÓN, 2018, p. 77).

O autor complementa e contribui na sustentação de tal entendimento, ao sugerir que: “Comunicar consiste, então, em descobrir os modos de narrar de *cada realidade, pessoa, situação*. Por isso, um comunicador é quem usa o corpo, *hackeia* os poderes, remixa os saberes, discoteca os sentimentos de uma sociedade” (RINCÓN, 2018, p. 77, grifos do autor).

Conosco e com as crianças interlocutoras do estudo não foi diferente, reinventamos e reutilizamos os corpos *a priori* inertes perante um game, hackeamos o poder persuasivo desses jogos, remixamos saberes eletrolúdicos com saberes escolares e com os saberes das infâncias vividas. Ademais, discotecamos sensações múltiplas, experimentadas tanto pelos professores-pesquisadores como pelos alunos-pesquisadores.

O conceito de hackear os games, por sua vez, se manifestou na nossa experiência não no sentido comumente atribuído aos hackers, como intrusos mal-intencionados de ambientes computacionais. Se expressou seguindo a lógica da ética e do jeito hacker de ser, como nos termos de Pretto (2010a; 2010b).

Reprogramamos o jogo digital Free Fire como pessoas que gostam de aprender os detalhes dos sistemas computacionais e tentam ampliar as suas capacidades. Assim fizemos como aqueles que buscam resgatar o sentido lúdico e o prazer de brincar no contexto de trabalho (no caso do nosso estudo, no contexto de ensino-aprendizagem). Em síntese, como sujeitos que preservam o desejo de explorar e de não simplesmente reproduzir, reconfiguramos o game com os nossos corpos, nos nossos corpos e por meio dos nossos corpos.

Ainda sob a perspectiva dos princípios da ética hacker (PRETTO, 2010a), reiteramos que compartilhamos de uma vivência eletrolúdica aberta, livre, que pode ser reeditada e reinventada posteriormente por cada uma das crianças interlocutoras, seres atravessados e marcados por aquela experiência, pelas sensações geradas por ela. Sentimentos e memórias afetivas e motoras, inclusive, que estarão sempre à disposição para um novo episódio na própria escola, como também em uma praça, na rua, em casa, pois ficaram gravadas em seus repertórios culturais de práticas corporais.

Podemos visualizar isso refletido nas respostas da pergunta 4 do questionário final, representadas pela figura 2, que replica as palavras dos alunos acerca de seus sentimentos sobre a experiência. Além dessa, na questão 8 do questionário final, 6 alunos relataram ter ressignificado jogos em ambientes fora da escola após tomarem conhecimento destas possibilidades em seus brincarões.

Figura 2 - Sentimentos e percepções dos alunos e alunas sobre o jogo.



Fonte: produção dos autores.

Observação: o tamanho da fonte das palavras representa a frequência delas nas respostas dos alunos e alunas.

A partir da experiência, observamos também que pudemos superar o entendimento e o trabalho com a tecnologia no contexto escolar da sua dimensão instrumental, ou ferramental. Abordamo-la como espaço social, prenhe de códigos, características e significantes próprios, como descreve Pretto (2010b).

Isso se manifestou, em nosso caso, de duas formas. Primeiro, sobretudo, ao não utilizarmos em nenhum momento qualquer expressão de jogo digital durante o processo, nem em consoles, em computadores ou mesmo nos celulares ali disponíveis. Segundo, quando, metodologicamente, analisamos e discutimos com as crianças o conceito de jogos digitais, as suas tipologias e gêneros, bem como quando as provocamos, as protagonistas da situação educacional e lúdica, a reestruturarem corporalmente tal fenômeno.

Ali elas puderam reformar, como denomina Pretto (2010b), o conjunto interativo homem-máquina, ou seja, a relação crianças-games. Assim como nas antigas e primitivas garagens hackers de desenvolvimento dos primeiros computadores lembradas pelo autor, nós, professores e alunos-pesquisadores, produzimos uma “engenhoca” humana, corporal e lúdica, com inúmeros traços da ética hacker (PRETTO, 2010a; 2010b). Isso se evidencia seja pela lógica de partilhamento da invenção entre e com os pares, seja pela colaboração para a melhoria da criação por meio da solicitação de comentários ao final da experimentação, e seja pelo livre e gratuito acesso àquela informação eletrolúdica. Afinal, a partir daquele momento ela seguiria ali, disponível naqueles corpos, memórias, aberta para outros tempos e espaços de jogar e brincar que viessem convocá-la.

A visão de mundo educacional e comunicacional que sistematizamos, por conseguinte, coaduna com a ideia de incorporação da cultura hacker na educação.

Interação e troca entre sujeitos. Interação e troca entre produtos culturais. Recombinação. Remixagem. Nova produção e diálogo permanente com o

instituído, produzindo-se, a partir daí, novos produtos, novas culturas e novos conhecimentos. Tudo no plural. Com isso, temos a possibilidade de retomar o papel de liderança acadêmica do professor, que, em conjunto com os alunos, no coletivo e individualmente, passam a interagir de forma intensa com esse labirinto de possibilidades (PRETTO, 2010b, p. 314).

As ideias de pluralidade e de possível retomada do papel de liderança do professor são outros pontos a serem destacados na nossa experiência, sobretudo por falarmos de um lugar onde o corpo e os seus padrões ideais tanto importam, a Educação Física. Em consonância com a reflexão proposta por Pereira (2019), sobre se “há lugar fora do corpo na educação?”, agregamos outra questão e nos questionamos: há educação sem preservação do direito aos corpos?

Nessa perspectiva, o processo de sistematização e de vivência pedagógica propriamente dita ao qual nos propusemos, ocorreu, do início ao fim, sem contar com uma intervenção docente diretamente nos corpos das crianças. De maneira objetiva, o que nós remixamos e hackeamos foi o contexto educacional e o jogo digital. Assim, somente como desdobramento, foi que possibilitamos o atravessamento corpóreo com o jogo. Trabalhamos, portanto, com crianças e corpos autônomos, que se colocaram livremente em jogo dentro do game recriado.

Sem métricas ou parâmetros de rendimento físico estabelecidos, a mediação dos professores-pesquisadores junto aos alunos-pesquisadores na construção do “novo jogo” se deu estritamente sobre três aspectos metodológicos do “labirinto de possibilidades” (PRETTO, 2010b): a) *adaptação dos espaços* da escola de forma a associá-los com as ambiências do game; b) *readequação das regras* de modo que emulassem as principais dinâmicas do jogo; c) *reconstrução dos implementos* do jogo, utilizando inclusive tradicionais materiais didáticos de uma sala de aula, como por exemplo as folhas de cadernos, transformando-as nas armas do jogo, e as mochilas das próprias crianças, reposicionando-as como os escudos de proteção na hora de jogar.

O fato de a nossa mediação como professores-pesquisadores, no processo de remixagem, ter se centrado nos três aspectos citados anteriormente, também nos revelou potencial educacional e comunicativo, tendo como base alguns princípios do game design<sup>5</sup>. Um desses achados de pesquisa, por exemplo, é concernente a não termos adentrado no dualismo existente entre ludológicos e narratológicos.

No campo dos *Game Studies* há os que compreendem os games como um continuum ou repaginação dos gêneros drama e narrativa, seja da linguagem do cinema ou de outras mídias precedentes. Esses são os narratologistas, mais focados na dimensão representacional do fenômeno. Existem também os ludológicos, para quem os jogos se constituem estritamente pelos elementos

---

<sup>5</sup> Neste trabalho nos baseamos na definição de game design elaborada por Tavares (2009, p. 239), para quem trata-se de “[...] uma ferramenta de análise e avaliação das principais características de um jogo digital”.

que lhes permitem formalizar-se e ao mesmo tempo abstrair-se (TAVARES, 2014; GARCIA, 2014). Nesse sentido, o modo como mediamos a experiência com o jogo digital e a sua remixagem, sem optar por uma ou outra perspectiva, nos permitiu explorar a integralidade do fenômeno em questão, o game.

Ainda que a dimensão da narrativa não tenha sido o foco principal do processo de recriação e experimentação, podemos destacar diferentes momentos do desenrolar do jogo original do Free Fire que foram mantidos na versão remixada. Por exemplo, o início dentro do “avião” (sala de aula), com as equipes podendo se distribuírem no território delimitado para o jogo, a possibilidade de recolhimento de implementos do jogo em diferentes pontos do espaço de batalha e, por fim, a chance de seguirem orientando os companheiros ou companheiras de equipe mesmo após a eliminação. Assim, unindo esses aspectos narrativos aos elementos lúdicos formais que foram adaptados, como o espaço, as regras e os implementos, nós redesenhamos o jogo sem abdicar de nenhuma das duas dimensões constituintes do game design.

Ainda sob a ótica do game design, nesse processo de remixagem e hackeamento do jogo digital, tanto professores como alunos-pesquisadores figuraram como modificadores, ou os chamados *modders* de games. Segundo Tavares (2014, p. 87), esses “[...] são uma comunidade bastante grande, de um tipo específico de jogador que não se contenta apenas em jogar os seus títulos preferidos, mas quer também modificá-los em seu conteúdo e até mesmo em sua mecânica”. Esta, inclusive, é uma via de formação informal de game designers bastante explorada pela indústria dos jogos digitais e que, como foi e é com tudo que se trata de alternativas informáticas e tecnológicas, a educação formal tende a negligenciar por preconceito ou por desconhecimento.

Em se tratando da versão modificada do jogo, criada durante a experiência, ao colocarmos sob análise a partir do game design, a identificamos em correspondência com alguns dos princípios básicos mobilizados por Tavares (2009; 2014) para definir bons games, prazerosos, com potencial de agradar a todos e todas. Foram eles: 1) balanceamento, pois o jogo não foi nem muito fácil, nem muito difícil, a ponto de as crianças perderem o interesse ou desistirem; 2) criatividade, afinal eles foram os autores da modificação do game e assim puderam inserir novos desafios, novas regras e o próprio espaço era novo para o jogo; 3) foco, até porque as crianças mantiveram-se entretidas durante o jogo, não se distraíram com outras coisas e, inclusive, torceram pelos colegas de equipe mesmo após eliminados; 4) personagens ou cenários, que no caso da nossa experiência tornou-se cativante pelo realismo do gamespace, sobretudo pelo fato de serem os seus próprios corpos jogando em um espaço vivido por eles no cotidiano escolar; 5) tensão, em especial pelo sentimento permanente de medo de não ser eliminado ou eliminada do jogo; 6) energia ou repetibilidade, pois ao final da experiência eles queriam jogar mais e mais, assim como acabaram jogando depois da



aula de avaliação final; 7) livre de gênero, afinal meninas e meninos jogaram juntos, sem problemas por conta disso.

Finalmente, se retomarmos os desafios do trabalho com os jogos digitais, tanto para o campo da Educação (FANTIN, 2015), como para o campo da Educação Física (CRUZ JUNIOR, 2013), observamos que no presente estudo encontramos pistas alternativas para o enfrentamento de alguns deles.

Em relação à Educação, por exemplo, com as aulas dialogadas analisamos a prática dos games a partir do olhar dos próprios alunos-pesquisadores; a observação participante e a dimensão produtiva da mídia-educação, como metodologias de pesquisa e ação, possibilitaram melhor adequação do estudo ao caráter criativo dos jogos digitais; os conceitos de ressignificação corporal, de remixagem, de ética hacker e de game design ampliaram o espectro da investigação; por meio deles, também colocamos diferentes áreas do conhecimento em interface e diálogo; com as dinâmicas de aula gamificadas e com a vivência do próprio jogo digital remixado em seus elementos, respeitamos a frivolidade dele e não o instrumentalizamos com sentidos pedagógicos.

Em específico com relação aos desafios para o campo da Educação Física, tal como nos termos de Cruz Junior (2013), apresentamo-nos com amplo repertório cultural de jogos digitais diante das crianças, de modo que chegamos na escola preparados e pré-estabelecidos para a linguagem do Free Fire, game mais jogado por elas e que acabou se materializando como objeto de estudo da experiência; os conceitos de ressignificação corporal, remixagem e game design mostraram-se referências relevantes para a preservação da integralidade e para a não fragmentação analítica da complexidade dos jogos digitais; por fim, a ética e o jeito de ser hacker demonstraram contribuir fortemente para a filosofia da prática da Educação Física, sobretudo no sentido de se estar sempre à disposição para explorar e criar novas possibilidades tecnológicas para o corpo e com o corpo, bem como na partilha livre e gratuita das aprendizagens, conhecimentos e saberes sobre esses mesmos corpos.

## CONSIDERAÇÕES NUNCA FINAIS

As experiências corporais eletrolúdicas observadas neste estudo demonstraram potencial comunicativo e educativo para serem desenvolvidas e exploradas no contexto da sociedade hiperconectada e no cenário das mutações culturais do ecossistema digital. Elas contribuíram para reflexões sobre a (re) existência do jogar/brincar como prática corporal, uma vez que provocamos o processo de remodulação de uma tecnologia digital tão presente nas infâncias e adolescências atualmente, em especial dos jogos digitais como um dos símbolos da cultura pop contemporânea.

Adicionalmente a isso, os alunos puderam recolocar os seus corpos-no-mundo, como nos termos de Santin (1993; 2003), repensando subjetividades e atribuindo-lhes sentidos outros, por exemplo, para possibilidades de vivências dos seus lazeres, bem como ampliando o repertório cultural de práticas corporais.

Os conceitos de ressignificação corporal e remixagem, aliados aos pressupostos da mídia-educação (física) no processo de concepção, construção e vivência da experiência, apresentaram indícios de serem um caminho consistente para a formação e a atuação de professores no contexto da cultura digital, em específico no universo dos games. A estrutura teórico-metodológica adotada, expressa no percurso e nas estratégias mobilizadas, configuraram-se pistas relevantes para o entendimento dos jogos digitais como linguagem a ser estudada e experimentada no campo da Educação Física escolar, tal como orienta a BNCC, documento norteador da educação nacional em vigência.

A leitura e análise posterior da experiência a partir das perspectivas da ética hacker e do game design, nos permitiram realizar uma avaliação crítico-reflexiva da proposta, visualizando limites e potencialidades dos procedimentos didático-pedagógicos e do game reconstruído. Ambas as teorias se constituem, no entanto, não só como parâmetros avaliativos possíveis dessas práticas educativas, mas também como princípios organizadores de outras experimentações deste tipo a serem desenvolvidas em diferentes contextos. Aliás, o conjunto teórico-conceitual mobilizado neste estudo, desde aqueles *a priori* até esses *a posteriori*, sobretudo por terem pressuposto dialógico, demonstraram ser importantes ferramentas de mediação comunicativa entre tempos e espaços formais e não-formais de educação.

A proposição de ressignificar três aspectos dos jogos digitais, tais como as regras, os elementos e os ambientes, se mostrou suficiente para a nossa experiência corporal eletrolúdica. Contudo, ressaltamos a possibilidade de expansão dessa estratégia de remixagem para outras dimensões, como os personagens e as narrativas contidas nos games.

Destacamos, por fim, que o tempo de imersão no contexto escolar e o número de aulas para o desenvolvimento das experiências e reflexões, foram fatores limitantes para explorarmos e aprofundarmos outras descobertas acerca do tema. A opção metodológica pela observação participante se configurou, nesse sentido, como um limite do nosso estudo.

Para pesquisas futuras sugerimos um percurso metodológico longitudinal de trabalho com os jogos digitais, tal qual pressupõe a pesquisa-ação. Desse modo, portanto, os professores-pesquisadores e alunos-pesquisadores terão mais e melhores tempos e espaços para observar, dialogar, planejar, experimentar, analisar e transformar para com a realidade escolar, em especial ao lidar com um contexto eletrolúdico tão candente e desafiador na atualidade. Além disso, destacamos

a necessidade de se explorar o tema com outras faixas etárias, de modo a expandir a proposta prevista pela BNCC para um único período escolar, sobretudo se considerarmos que os games são, hoje, um fenômeno cultural global.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BUCKINGHAM, David. Precisamos realmente de educação para os meios? **Comunicação e Educação**, v. 17, n. 2, p. 41–60, 2012.

COSTA, Alan Queiroz da. Jogos digitais e Educação Física: por uma experiência corporal educativa. In: ARAÚJO, Alysson Carvalho de et al. (Eds.). **Diálogo entre Educação Física e Comunicação: compartilhando saberes e práticas**. Natal/RN: EDUFERN, 2016. p. 53–81.

COSTA, Alan Queiroz da; BETTI, Mauro. Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 2, p. 165-178, 2006.

CRUZ JUNIOR, Gilson. Entre bolas, cones e consoles: desafios dos jogos digitais no contexto da mídia-educação (física). **Atos de Pesquisa em Educação PPGE/ME FURB**, v. 8, n. 1, p. 287–305, 2013.

CRUZ JUNIOR, Gilson. Temos que pegar? Pokémon Go e as interfaces entre movimento, jogos digitais e educação. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. esp., p. 257-273, 2017.

CRUZ JUNIOR, Gilson; SILVA, Erineusa Maria da. A (ciber) cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 32, n. 2-4, p. 89-104, 2010.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, Mônica. Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociales, Niñez y Juventud**, v. 13, n. 1, p. 195–208, 2015.

FREITAS, Gustavo da Silva ; SILVA, Vinícius Behling da; VAGHETTI, Cesar Augusto Otero. " Agora é minha vez de jogar"? Percepção de estudantes sobre a utilização dos Exergames na educação física escolar. **Conexões**, v. 17, p. e019020-e019020, 2019.

GARCIA, Arthur Yoshihiro Yamada Junqueira. Estudando jogos digitais: novas perspectivas. **Florestan**, p. 174, 2014.

GNIPPER, Patrícia. Brasil abriga o maior mercado de games da América Latina, que vale US\$ 1,5 bi. **Exame**. 26 de nov de 2018. Disponível em: <https://canaltech.com.br/games/brasil-abriga-o-maior-mercado-de-games-da-america-latina-que-vale-us-15-bi-127715/>. Acesso em: 18 de jun. de 2019.

MARQUES, Heitor Romero et al. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. 5. ed. Campo Grande: UCDB, 2017.

MARTINI, Cristiane Oliveira Pisani; VIANA, Juliana de Alencar. "Jogando" com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 3, p. 243-250, 2016.

PEREIRA, Rogério Santos. **Intersecções entre multiletramentos, tecnologias digitais e corpo**. XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte. **Anais...**Natal/RN: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/13374/6406>

PIRES, Giovani De Lorenzi; LAZZAROTTI FILHO, Ari; LISBÔA, Mariana Mendonça. Educação física, mídia e tecnologias – incursões, pesquisa e perspectivas. **Kinesis**, v. 30, n. 1, 2012.

PRETTO, Nelson. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 305–316, 2010a.

PRETTO, Nelson De Luca. Professores universitários em rede: um jeito hacker de ser. **Motrivivência**, n. 34, p. 156-169, 2010.

RINCÓN, Omar. Mutações bastardas da comunicação. **MATRIZES**, v. 12, n. 1, p. 65-78, 2018.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: outros caminhos**. 2ª ed. Porto Alegre: Escola Superior de Educação Física - UFRGS, 1993.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. 2 ed. rev. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SATO, Adriana Kei Ohashi; CARDOSO, Marcos Vinicius. Além do gênero: uma possibilidade para a classificação de jogos. **Proceedings of Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital (SBGames)**, p. 54-63, 2008.

SCHWARTZ, Gisele Maria. O conteúdo virtual do lazer: Contemporizando Dumazedier. **Licere**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 22-31, 2003.

SILVA, Junior Vagner Pereira da; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Jogos tradicionais: reprodução, ampliação, transformação e criação da cultura corporal do movimento. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 19, n. 1, p. 72-86, 2011.

SILVA, Junior Vagner Pereira da. Políticas Educacionais: Programa de Educação Tutorial e a Formação de Professores em Educação Física na UFMS. In: GOLIN, Carlo Henrique; SILVA, Junior Vagner Pereira da; NETO, Manuel Pacheco (Eds.). **Educação física e suas pluralidades**. 1 ed. Várzea Paulista, São Paulo: Fontoura, 2018.

SOUZA JUNIOR, Antonio Fernandes de; LISBOA, Thiago Felipe Maia; COSTA, Alan Queiroz da. Gamificação e Educação Física Escolar: debatendo conceitos e compartilhando possibilidades. In: ARAÚJO, Allyson Carvalho de; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de; SOUZA JUNIOR, Antonio Fernandes de (Eds.). **Formação continuada em Educação Física no diálogo com a cultura digital**. João Pessoa/PB: IFPB, 2019. p. 91–113.

TAVARES, Roger. Fundamentos de game design para educadores e não especialistas. In: SANTAELLA, Lucia.; FEITOZA, Mirna. (Eds.). **Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games**. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 239–249.

TAVARES, Roger. Jogos digitais: do design ao marketing em 20 páginas. In: LUCENA, Simone. (Ed.). **Cultura digital, jogos eletrônicos e educação**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 71–97.

## NOTAS DE AUTOR

### AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos estudantes integrantes do PET-Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no ano de 2019 e aos alunos e alunas da escola onde foi desenvolvido o estudo, que foram fundamentais para a construção deste trabalho.

**CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA** - Não se aplica.

### FINANCIAMENTO

O presente trabalho contou com apoio financeiro em forma de bolsas de estudos do Programa de Educação Tutorial do Ministério da Educação.

**CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM** - Não se aplica

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Esta pesquisa é parte de projeto de pesquisa aprovado no comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul de número 26617619.1.0000.0021 e parecer de aprovação número 3.831.278.

**CONFLITO DE INTERESSES** - Não se aplica.

### LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

### PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

### EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

### EDITORA DE SEÇÃO

Bianca Natália Poffo.

### REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

João Caetano Prates Rocha; Keli Barreto Santos.

### HISTÓRICO

Recebido em: 27 de julho de 2020.

Aprovado em: 26 de outubro de 2020.