

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS

**(CO)RELATOS ENTRE A PRÁTICA DE JOGOS ELETRÔNICOS E AS
PRÁTICAS CORPORAIS DA CULTURA CORPORAL DE
MOVIMENTO MANIFESTADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

FABIO PEREIRA SANTANA

ANÁPOLIS - GO
2015

FABIO PEREIRA SANTANA

**(CO)RELATOS ENTRE A PRÁTICA DE JOGOS ELETRÔNICOS E AS
PRÁTICAS CORPORAIS DA CULTURA CORPORAL DE
MOVIMENTO MANIFESTADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás - UEG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mirza Seabra Toschi.

ANÁPOLIS - GO
2015

(CO)RELATOS ENTRE A PRÁTICA DE JOGOS ELETRÔNICOS E AS PRÁTICAS CORPORAIS DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO MANIFESTADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 17 de março de 2015.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Mirza Seabra Toschi (Universidade Estadual de Goiás - UEG)
Orientadora / Presidente

Prof. Dr. João Henrique Suanno (Universidade Estadual de Goiás - UEG)
Membro interno

Prof. Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura (Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás)
Membro externo

Anápolis-GO., 17 de março de 2015

Dedico este trabalho àqueles que foram meu porto seguro nessa vida,
Sr. Américo Pereira Cardoso (*in memorian*) e Sra. Maria Graciano
Ribeiro (*in memorian*), meus avós e pais.

AGRADECIMENTOS

Foram três anos dedicados ao mestrado. Um tempo que se foi, porém, ao mesmo tempo, é um tempo que fica, que judia, que deixa marcas, que ensina, mas, acima de tudo, é um tempo que faz crescer!

E foram tantas as pessoas que dividiram seu tempo comigo...

“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar” (Caminhos do coração – Gonzaguinha)

Agradeço à Deus, pelos motivos que só Ele e eu sabemos, e que assim permaneça.

Agradeço à minha família, àqueles que me apoiaram e incentivaram nos momentos mais difíceis, em especial à minha amiga, namorada, companheira e esposa Camila Santana, que pacientemente soube compreender minhas ausências e que, mesmo diante desses desencontros, deu à luz nosso filho Pedro Graciano, um presente de Deus em nossas vidas.

Agradeço ao Professor Nilo do Carmo, por ser o maior incentivador do meu ingresso em um curso superior. Foi a partir da sua motivação e apoio que resolvi cursar Educação Física e, se hoje estou aqui, devo muito a ele.

Agradeço ao professor Ms. Lindomar Barros (*in memoriam*) por ter me aberto as portas da docência no Ensino Superior e por ter me incentivado a cursar o mestrado.

Agradeço de forma especial, à Profa. Ms. Deusmaura Leão, por confiar no meu trabalho, mas, acima de tudo, por não ter medido esforços ao me ajudar a ingressar, perseverar e concluir com êxito o mestrado. A você professora, meu respeito, carinho e gratidão.

Agradeço a cada um(a) dos(as) colegas de trabalho da Subsecretaria Regional de Educação de Rio Verde/GO, por terem sido companheiros e companheiras nessa jornada. Vocês

contribuíram sobremaneira para que eu obtivesse esse título. Dessa forma, divido com todos(as) vocês a alegria desse momento.

Agradeço aos colegas mestrandos da primeira e da segunda turma do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Em especial, à amiga Sônia, companheira de jornada nas cansativas viagens semanais de Rio Verde à Anápolis. Ainda, aos colegas de toda hora: a guerreira Lídia Ribeiro, exemplo de vida, mulher de fibra, que por vezes abdicou de seu tempo em extensas ligações telefônicas em meu socorro. À Carmen Carvalho, uma irmã que Deus me presenteou no MIELT, com quem dividi angústias mas, ao mesmo tempo, cultivei esperanças. Ao companheiro de curso, de hospedagem, de eventos e de extensas conversas Cláudio Tavares, amigo extrovertido e fiel, com quem aprendi muitas lições. À companheira e amiga Yara Oliveira e Silva, profissional competente, mestranda dedicada, exemplo de ser humano, sempre disposta ao diálogo e a ajudar seus pares.

Agradeço a todos(as) professores(as) e funcionários(as) da Universidade Estadual de Goiás, especialmente, aos(às) do Campus de Ciências Socio-econômicas e Humanas de Anápolis/GO, pela forma carinhosa e respeitosa com que me acolheram na instituição, desde o primeiro processo seletivo, passando pelo tempo em que fui aluno ouvinte, até este momento de conclusão do curso.

Agradeço aos professores Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura e Dr. João Henrique Suanno, por aceitarem fazer parte da minha banca de defesa e, por conseguinte, colaborarem com o meu crescimento acadêmico e profissional.

E, propositadamente, por fim, quero render meus agradecimentos à Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi, por ter me aceitado como seu orientando, viabilizando assim, a concretização desse projeto de vida, o mestrado. Sou especialmente grato a ela, pelo carinho com que me acolheu como orientando, pela generosidade com que me permitiu fazer parte do seu grupo de estudos e, ainda, pela paciência e maestria com que me orientou no desenvolvimento dessa pesquisa. Levarei para sempre comigo os seus ensinamentos, tanto no campo acadêmico, quanto na dimensão humana.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000).

RESUMO

SANTANA, Fabio Pereira. (Co)Relatos entre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento manifestadas na Educação Física escolar. 2015. 168f.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2015.

Orientadora: Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi

Defesa: 17 de março de 2015

O presente estudo refere-se à pesquisa *(Co)Relatos entre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento manifestadas na Educação Física escolar*, vinculada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. A pesquisa estabelece uma analogia entre a condição atual dos jogos eletrônicos e das práticas corporais, por meio da alegoria mitológica da Caixa de Pandora. O objetivo principal do estudo foi analisar as (co)relações estabelecidas entre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, manifestadas na Educação Física escolar em três escolas da rede pública de ensino de Rio Verde/GO. A opção por realizar um estudo abrangendo três escolas sinalizou a necessidade de se desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir da qual, alguns encaminhamentos metodológicos foram feitos. O primeiro deles foi submeter os estudantes a responderem questionários, para identificar aqueles que tinham um envolvimento maior com a prática de jogos eletrônicos. Após a triagem, restaram 14 sujeitos. Esse grupo foi observado durante a prática de *games* no Laboratório de Jogos Eletrônicos (LAJE), assim como, durante as aulas de Educação Física escolar. Por fim, o grupo participou de duas sessões de grupo focal, com vias a confrontar o teor de seus discursos com os registros feitos durante as observações. Para além dos instrumentos de coleta de dados aplicados juntos aos estudantes, as professoras de Educação Física escolar participaram de uma entrevista semiestruturada, na qual puderam exprimir suas compreensões sobre o objeto de estudo dessa investigação. Do entrecruzamento das informações levantadas, foi possível estabelecer três categorias de análise, sendo elas: interação, esportivização e ludicidade, as quais subsidiaram a representação empírica da pesquisa. O estudo demonstrou que os estudantes pesquisados têm um envolvimento com jogos eletrônicos próximo ao dos maiores índices mundiais; são altamente participativos e interativos, mas não representam os estudantes “mais habilidosos” no âmbito das práticas corporais difundidas por meio do “esporte na escola”; sinalizou que as aulas de Educação Física escolar mantêm-se reprodutoras da esportivização, recreacionismo e psicopedagogização como práticas pedagógicas hegemônicas; e, por fim, que as práticas corporais estão presentes nas aulas, muito embora não são conduzidas com base nos pressupostos críticos da Cultura Corporal de Movimento. Dessa forma, considero, provisoriamente, que os jogos eletrônicos influenciam os *gamers* a se afastarem das práticas corporais, principalmente, daquelas realizadas fora do ambiente escolar. Contudo, essa não é uma realidade que está pronta e acabada, posto que as professoras detêm a “esperança” libertada da Caixa de Pandora aprisionada em sua práxis docente, o que lhes outorga o poder de (re)editar novas fases para este jogo. Nessa perspectiva, entendo que novas incursões devem ser feitas no terreno movediço desse objeto de estudo.

Palavras-chave: Jogos Eletrônicos. Práticas Corporais. Educação Física escolar. Cultura Corporal de Movimento.

ABSTRACT

SANTANA, Fabio Pereira. (Co) Reports from the practice of electronic games and bodily practices of the Body Culture's Movement expressed in Physical Education. 2015. 168f.

Dissertation in Education, Language and Technology, State University of Goiás – UEG, Anapolis-GO, 2015.

Advisor: Teacher Dr. Mirza Seabra Toschi

Defense: March 17, 2015

This study refers to the research (Co)Reports from the practice of electronic games and bodily practices of Corporal Culture Movement expressed in Physical Education, linked to the Interdisciplinary Master of Education, Language and Technology, State University of Goiás. Research draws an analogy between the current condition of electronic games and the body practices, through mythological allegory of Pandora's Box. The main objective of the study was to analyze the (co) relations between the practice of electronic games and bodily practices of Body Culture Movement students in 9th grade of elementary school, expressed in Physical Education in three schools in the public education network Rio Verde / GO. The decision to initiate an investigation in three schools signaled the need to develop a qualitative study, from which, some methodological referrals were made. The first was to refer students to answer questionnaires to identify those who had more involvement with the practice of electronic games. After the screening there were only 14 subjects. This group was observed during the game practice in Electronic Games Laboratory (SLAB), as well as during the lessons of Physical Education. Finally, participated in two focus group sessions, ways to confront the content of his speeches to the records made during observations. In addition to the data collection instruments used together students; teachers of Physical Education participated in a semi-structured interview, in which they could express their understanding of the subject matter of this investigation. The intersection of the information gathered, it was possible to establish three categories of analysis, namely: interaction, sportivization and playfulness, which supported the empirical representation of the research. The study showed that the students surveyed have an involvement with arcade near the major world indices; are highly participatory and interactive, but do not represent the students "more skilled" within the body practices disseminated through the "sport at school". Signaled that the lessons of Physical Education remain breeding of non-critical concepts as hegemonic pedagogical practices; and, finally, that the body practices are present in class, although are not conducted on the basis of critical assumptions Movement of Body Culture. Thus, I believe, provisionally, that electronic games influence gamers to steer clear of body practices, especially those carried out outside the school environment, however, this is not a reality that is ready and finished, since the teachers hold the "Hope" released from Pandora's Box imprisoned in their teaching practice, which gives them the power to (re) release new levels for this game. In this perspective, I believe that further incursions must be made in the quagmire of this study object.

Keywords: Electronic games. Body practices. School Physical Education. Body Culture's Movement.

SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
“ <i>PRESS START</i> ”: O JOGO VAI COMEÇAR!.....	10
FASE I – CONSTRUINDO A INTERFACE DO JOGO: A DUPLA DIMENSÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	19
1.1 Jogos eletrônicos: origem, evolução e atualidade.....	19
1.2 Educação Física escolar: historicidade, tendências e caracterização epistemológica..	25
1.3 As práticas corporais e a Cultura Corporal de Movimento: por uma Educação Física escolar transformadora.....	32
FASE II – CONFIGURAÇÕES DA PLATAFORMA DE JOGO: INCURSÕES NO TERRITÓRIO DO CONHECIMENTO.....	40
2.1 Abrindo a caixa de pandora: jogos eletrônicos, afinal, a que vieram?.....	40
2.2 Jogos eletrônicos e a tríade interatividade, interação e imersão.....	52
2.3 Jogos eletrônicos e Educação Física: o que dizem as pesquisas?.....	58
FASE III – JOGOS ELETRÔNICOS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM REGRESSO À CAIXA DE PANDORA.....	73
3.1 Metodologia da pesquisa: definindo as configurações da missão.....	74
3.2 Configurando os personagens do jogo.....	81
3.2.1 Os personagens principais da missão.....	81
3.2.2 Professoras de Educação Física escolar: as guardiãs da esperança.....	100
3.2.3 A plataforma de jogo: o lugar de onde eu falo.....	101
3.3 Laboratório de Jogos Eletrônicos – LAJE: o contexto do ambiente virtual.....	104
3.4 Práticas corporais nas aulas de Educação Física escolar: o esporte na escola.....	115
3.5 Compreensões docentes e discentes: um campo minado.....	121
3.6 A definição das categorias de análise.....	135
3.6.1 Interação: o viés social dos jogos eletrônicos e das práticas corporais.....	136
3.6.2 Esportivização e Educação Física escolar: uma relação (re)corrente.....	142
3.6.3 Um caleidoscópio chamado ludicidade.....	146
GAME OVER.....	150
REFERÊNCIAS.....	156
ANEXOS.....	164

“PRESS START”: O JOGO VAI COMEÇAR!

Escolhido o roteiro da aventura, definidos os ajustes iniciais da plataforma de jogo e configurados os personagens principais da missão, estou pronto para imergir nesse confronto. Entretanto, esse não pode ser um jogo *single player*, para apenas um jogador, deve ser um *multiplayer* capaz de tirar o fôlego dos que nele imergirem.

Dessa forma, convido você a fazer parte comigo desse jogo e das narrativas que se estenderão ao longo dele. Sei que é um convite um tanto quanto pretencioso, mas, se o tema lhe despertou interesse, e se você quer conhecer um assunto não muito explorado na literatura contemporânea, configure seu avatar de leitura e venha comigo nessa aventura. Esforçar-me-ei para lhe prender na tessitura das ideias e dar motivos para que fique até a fase final, quando encontrarei com o misterioso “chefão do jogo”, escondido nas narrativas finais desse texto.

Porém, enquanto a “máquina” configura a missão, aguarde, preciso falar um pouco de mim, das minhas memórias, do meu percurso e de alguns percalços.

Reporto-me a 2005, ano que conclui minha graduação em Educação Física. Nesse mesmo ano dei início a uma especialização em Fisiologia do Exercício, concluindo-a em 2006.

Em 2006 consegui demarcar que meu território de atuação seria o ambiente escolar. Essa definição veio por meio da aprovação em dois concursos públicos para professor efetivo de Educação Física escolar, pelas redes municipal e estadual de ensino de Rio Verde/GO. A partir daí recaía sobre mim a necessidade de buscar formação continuada, ao passo que faltava-me experiência, vivência e prática com a docência.

Nos três primeiros anos de carreira eu já acumulava experiência em todos os níveis de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e anos finais, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O exercício da docência em turmas com pessoas jovens e adultas me motivou a aprofundar meus estudos nessa modalidade de ensino, de forma que, em 2009, iniciei minha segunda especialização, dessa vez em EJA, pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano), unidade de Rio Verde, concluindo-a em 2010.

Além dessa pós-graduação, busquei fazer outros cursos, como o de dinamizador de Laboratório de Informática Educacional (LIE), pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) do Ministério da Educação (MEC).

Após a conclusão desse curso, fui alocado como dinamizador do LIE no turno noturno de uma escola que oferecia a modalidade de ensino EJA. A pouca audiência do LIE junto ao professorado dessa escola me levou a propor ao grupo gestor que ampliássemos o atendimento do laboratório para além dos estudantes do turno noturno. O grupo acatou a sugestão e logo atendíamos estudantes de outros turnos, ensinando os comandos básicos para manuseio das máquinas, assim como, oferecendo suporte para os mesmos em suas atividades educacionais extraclasse.

Alguns estudantes da EJA levavam seus filhos(as) para a escola, pois não tinham com quem deixá-los. Isso gerava descontentamento entre os(as) professores(as), posto que eles(as) alegavam que as crianças atrapalhavam o andamento das aulas. Diante disso, resolvemos ampliar um pouco mais o acesso ao LIE, dessa vez, para filhos(as) dos estudantes da EJA.

Nesse sentido, montei minicursos e oficinas para as crianças e, muito embora eu não soubesse, ali, no uso das máquinas por elas, deflagrava-se a primeira parte do meu futuro projeto de pesquisa do mestrado: os jogos eletrônicos. Esse tipo de jogo se tornou moda entre praticamente todas as faixas etárias (McGONIGAL, 2012), de forma que pude observar o interesse das crianças pelos jogos eletrônicos.

Na busca por compreender esse fenômeno, recorro às considerações de Huizinga (2010, p. 16) sobre as principais características de um jogo no contexto cultural da humanidade.

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como não-séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

Os jogos eletrônicos contemplam várias das características descritas por Huizinga (2010), assim sendo, entendo que o grande trunfo de seus criadores foi conseguir reproduzir as características formais do jogo num ambiente mais convidativo e dinâmico que o dos jogos tradicionais. Isso ficou evidente no comportamento das crianças partícipes do LIE. Contudo, em 2011 a função de dinamizador do LIE foi extinta pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, de forma que as atividades foram cessadas abruptamente.

Em janeiro de 2011, recebi duas propostas de trabalho, uma da Subsecretaria Regional de Educação (SRE) de Rio Verde/GO, onde eu coordenaria a área de Educação Física escolar

da rede estadual e, a outra, da coordenação do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues (ISEAR), onde eu ministraria as disciplinas de Educação Física escolar e Jogos e Recreação.

Em relação à SRE, logo na primeira reunião pedagógica que tive com os professores, enquanto discutíamos o contexto atual da Educação Física escolar, constava em seus discursos que, um dos motivos da derrocada do interesse dos estudantes pelas aulas de Educação Física escolar era o envolvimento deles com jogos eletrônicos. Reza sobre os estudantes a acusação de que eles se envolviam demasiadamente com a prática de jogos eletrônicos, a ponto dessa relação afastá-los dos “exercícios físicos das aulas práticas”.

Um aspecto interessante no meio escolar, é que parece haver uma convenção conceptual entre os(as) professores(as) de Educação Física de que existem aulas práticas e teóricas, sendo as práticas aquelas realizadas na quadra esportiva, no salão de eventos, no pátio da escola ou, até mesmo, na rua. E, as aulas teóricas, aquelas circunscritas à sala de aula e/ou laboratórios. Nesse sentido, opto por denominá-las, independente dos locais em que aconteçam, apenas por aulas de Educação Física escolar.

O exercício da docência no ensino superior e o interesse pela pesquisa me levaram a pleitear o processo seletivo do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em 2011. Contudo, não obtive sucesso, restando o convite para cursar disciplinas como aluno ouvinte. Foram duas disciplinas cursadas ao longo do ano, nas quais pude familiarizar-me com leituras e referências de autores que estudavam os jogos eletrônicos.

Algumas dessas leituras sinalizaram que os jogos eletrônicos são alvo de muitas acusações, dentre elas, a de tornar seus praticantes em sujeitos sedentários. Sempre me preocupei com os rumores de crescimento das taxas de obesidade infantil, sedentarismo e afastamento das crianças e jovens das práticas corporais, especialmente àquelas manifestadas na Educação Física escolar

Nesse sentido, a cada início de semestre eu orientava os(as) acadêmicos(as) do ISEAR, na disciplina de jogos e recreação, a realizarem uma pesquisa com pessoas da terceira idade e com crianças. A pesquisa tem como objetivo identificar os tipos de brincadeiras típicos de cada um dos grupos entrevistados. O resultado sempre foi o mesmo, as pessoas da terceira idade apontando as brincadeiras de rua em todas as suas variações como norteadoras do entretenimento infantil de sua época e as crianças marcadas pelo uso excessivo dos jogos eletrônicos.

Na turma em que ministro a disciplina Educação Física Conteúdo e Metodologia, o objetivo da pesquisa é mensurar o Índice de Massa Corporal (IMC) das crianças nas escolas em que os(as) acadêmicos(as) fazem seus estágios. De forma que eles devem produzir um relatório apontando o índice de obesidade infantil encontrado. Os resultados sempre indicam um alto nível de crianças com sobrepeso e obesidade.

Num momento histórico em que as acusações contra os jogos eletrônicos e a TV ressoam um discurso uníssono de que a culpa pela atual situação é deles, minha pretensão de professor pesquisador me instigou a investigar esse fenômeno cientificamente, antes de me posicionar frente a ele. Caso tais acusações sejam verídicas, é preciso comprová-las cientificamente.

Nesse sentido, o objeto de pesquisa da investigação abarca duas dimensões: a dimensão dos jogos eletrônicos como um fenômeno cultural contemporâneo e a dimensão das práticas corporais manifestadas na Educação Física escolar.

Quanto aos jogos eletrônicos, Presnky (2012) e McGonigal (2012) asseveram que eles vieram para ficar, ao passo que estão sendo absorvidos progressivamente por sujeitos de todas as faixas etárias. Assim sendo, toda a amplitude dessa virtualização pode causar alterações na forma como os sujeitos contemporâneos estabelecem relações sociais e constituem novas formas de cultura.

No que diz respeito às práticas corporais, compreendo que elas representam as mais diversas formas de manifestações corporais e culturais humanas, envolvendo atividades motoras, de lazer, ginástica, esporte, artes, recreação, exercícios, dança, jogos, lutas, capoeira, dentre outras (LAZZAROTTI FILHO et al, 2010). Nesses termos, as práticas corporais, ao mesmo tempo que incorporam os exercícios físicos e demais atividades corporais em sua essência, vinculam-se também às manifestações culturais da humanidade.

Contudo, compreendo que as práticas corporais, mesmo incorporando os esportes ao seu contexto, precisam avançar para além das práticas da esportivização (BRACHT, 2014), da biologização (CASTELLANI FILHO, 2013) e da psicopedagogização (CASTELLANI FILHO, 2013), as quais também representam produções materiais humanas dadas num determinado contexto histórico, mas, ao mesmo tempo, determinam a manutenção do *status quo* na Educação Física escolar.

Conforme Bracht (2014), a esportivização procede de uma relação simbiótica – que o autor define como parasitismo – entre o esporte e a Educação Física escolar, na qual esta última instrumentaliza-se pela primeira. Para ele, essa instrumentalização é recorrente aos sucessivos

planos governamentais da área que colocaram a Educação Física escolar como base para o desporto nacional.

Para Castellani Filho (2013, p. 22), existem três tendências com maior significância no campo epistemológico da Educação Física na contemporaneidade:

[...] uma que se apresenta na sua biologização; outra que se percebe na sua psicopedagogização; e uma última, que reflete – na Educação Física – sinais que possam vir a apontar para a sua inserção na proposta de uma pedagogia sedimentada, segundo classificação de Dermeval Saviani, na concepção histórico-crítica de Educação.

Castellani Filho (2013) assevera que a biologização reduz o universo da compreensão do homem em movimento à dimensão biológica, de forma a desconsiderar o contexto antropológico que o constitui. Nesse sentido, a biologização configura-se pela ênfase dada à performance esportiva, análoga à ordem da produtividade que se baseia na eficiência e na eficácia que, por sua vez, estão circunscritas ao modelo de sociedade de classes a qual o país se identifica nesse momento.

Em relação à psicopedagogização, o autor sinaliza outro movimento reducionista. Nesse caso, o do reducionismo psicopedagógico que se caracteriza pela análise das instituições sociais como sistemas fechados que forjam concepções a-históricas de criança, homem e idoso, como se estes existissem em si mesmos, “ao largo das influências das relações sociais de produção que se fazem presentes na sociedade em que se encontram inseridos” (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 170).

O autor ressalta que essa concepção atrela a Educação Física escolar às imposições da Teoria do Capital Humano, a qual fomentou as concepções pedagógicas de cunho tecnicista – centradas na capacitação de mão-de-obra qualificada, por meio de cursos técnico-profissionalizantes – respaldadas pelas políticas educacionais brasileiras do final de década de 1960 e início década de 1970.

É importante ressaltar que houve avanços na área, ao passo que a década de 1980 marcou um período fértil para o campo epistemológico da Educação Física escolar, dando origem às concepções críticas que eram contrárias ao movimento tecnicista e acrítico da esportivização, biologização, recreacionismo e psicopedagogização. Contudo, esse movimento não foi

consolidado ainda, posto que as concepções não-críticas se mantêm hegemônicas e reacionárias na contemporaneidade, principalmente no âmbito da práxis¹ docente.

Nesta perspectiva, entre outras, a Teoria Educacional Histórico-Crítica, pensada e sistematizada por Dermeval Saviani, subsidiou a Educação Física brasileira crítica no campo escolar, em especial nas ações didático-pedagógicas.

De acordo com Castellani Filho (2013, p. 170), esta teoria assevera que,

[...] educar caracteriza-se como uma ação essencialmente política à medida que busca possibilitar a apropriação, pelas Classes Populares, do saber próprio à cultura dominante, instrumentalizando-as para o exercício pleno de sua capacidade de luta no campo social. Trata-se, portanto, (...) de apostar na imperiosidade de traduzir o acesso ao saber – produzido, sistematizado e acumulado historicamente pelas Classes Subalternas, nas “coisas” pertinentes à Motricidade Humana, através da socialização do corpo de conhecimento existente a respeito do conhecimento do Homem em movimento.

Em suma, é necessário veicular o entendimento de que as práticas corporais culturalmente estabelecidas, revestem-se de uma dimensão humana, uma vez que elas extrapolam os limites anatomofisiológicos que comumente se enquadram na atividade física, visto que o homem é um ser eminentemente cultural e o movimento humano, por conseguinte, representa um fator de cultura, ao mesmo tempo em que também apresenta como seu resultado (CASTELLANI FILHO, 2013).

É preciso compreender que as práticas corporais são recorrentes às aulas de Educação Física escolar, independentemente da concepção pedagógica que lhe for atribuída, ou seja, elas estão presentes tanto nas abordagens não-críticas quanto nas abordagens críticas, posto que elas fazem parte do cabedal de manifestações corporais humanas. Não são um produto constituído por meio dos conteúdos curriculares da área. Nesse sentido, é necessário abordá-las criticamente para romper com o paradigma positivista que se mantém hegemônico e concretizar a práxis pedagógica sob égide da Concepção Histórico-Crítica, que no meu ponto de vista, no campo da Educação Física, deverá se assentar na Cultura Corporal de Movimento.

¹Este é um termo que será encontrado ao longo do trabalho. Convém lembrar que ele se refere à concepção dada por Karl Marx sobre “práxis”, qual seja: a união entre teoria e prática. No caso dessa investigação, a união entre teoria e prática na ação docente, de forma que, toda prática deve estar alicerçada numa teoria, posto que ambas são indissociáveis.

De acordo com Betti (2013, p. 64), a Educação Física escolar é:

[...] uma disciplina que tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando a formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginástica e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressivas, lutas/artes marciais e práticas corporais alternativas.

No que tange ao campo específico de conhecimentos da Educação Física escolar, estabeleci, a partir das compreensões apresentadas, as diretrizes do meu projeto de pesquisa para o novo pleito junto ao MIELT, intitulado: “(Co)Relatos entre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento manifestadas na Educação Física escolar”.

Em 2012, me inscrevi no processo seletivo novamente e, devido ao sucesso no pleito, em fevereiro de 2013 dei início às atividades do programa na condição de aluno regular.

Durante as aulas de metodologia da pesquisa, o projeto foi sendo lapidado, até chegar à versão final, na qual, o problema de pesquisa ficou definido da seguinte forma: quais são as relações estabelecidas entre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, manifestadas na Educação Física escolar de três escolas da rede pública de ensino de Rio Verde/GO?

Diante desse problema, o objetivo geral do referido projeto propôs analisar as (co)relações estabelecidas entre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, manifestadas na Educação Física escolar em três escolas da rede pública de ensino de Rio Verde/GO.

Minhas inquietações sobre o objeto de pesquisa consolidaram-se em três questões específicas, assim estabelecidas: a) de que forma os estudantes se comportam durante a prática de jogos eletrônicos, no que diz respeito à interatividade, interação e imersão? b) De que forma os estudantes se envolvem com as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento manifestadas na Educação Física escolar? c) Quais são as compreensões dos estudantes e dos professores de Educação Física sobre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento manifestadas na Educação Física escolar?

Em busca de responder a cada uma das questões específicas elencadas, foi necessário estabelecer objetivos específicos, os quais ficaram ordenados da seguinte forma: a) Identificar a forma como os estudantes se comportam durante a prática de jogos eletrônicos, no que diz respeito à interatividade, interação e imersão; b) Identificar a forma como os estudantes se

envolvem com as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento manifestadas na Educação Física escolar; e, c) Conhecer as compreensões dos estudantes e dos professores de Educação Física escolar sobre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento manifestadas na Educação Física escolar.

Os encaminhamentos feitos a partir do problema de pesquisa indicaram o objetivo geral da investigação, assim como, a metodologia a ser empregada no estudo. Dessa forma, optei por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, sob os preceitos de Lüdke e André (2012), as quais definem que a pesquisa qualitativa preocupa-se com a obtenção de dados descritivos, coletados a partir do contato direto do investigador com o problema estudado.

Outro aspecto que considero importante nessa investigação é a sua contribuição com o adensamento das pesquisas qualitativas em Educação Física escolar, movimento que tem se fortalecido desde o final do século XX (BETTI, 2013).

No que diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa, ele contemplará cinco etapas distintas. Na primeira delas serão aplicados questionários junto aos estudantes presentes na sala de aula no dia previsto para tal, de forma que estes questionários terão como finalidade realizar uma triagem, indicando aqueles estudantes que têm uma vivência maior com a prática de jogos eletrônicos, ao passo que, esses estudantes constituirão o grupo que participará das etapas subsequentes da investigação.

A segunda etapa será configurada por meio da observação dos estudantes durante a prática de jogos eletrônicos no Laboratório de Jogos Eletrônicos (LAJE), montado especificamente para esta finalidade. Serão realizadas duas sessões com duas horas de duração cada uma. As observações serão gravadas em áudio e vídeo e, ainda, registradas no diário de campo do pesquisador.

Na terceira etapa, os estudantes serão observados durante a participação em 24 aulas de Educação Física escolar, realizadas nas quadras esportivas, salões de eventos e/ou pátios das escolas pesquisadas. O registro das observações será feito em diários de campo, sendo que o pesquisador garantirá o preenchimento de um diário de campo para cada escola.

A quarta e última etapa concernente aos estudantes será efetivada por meio da realização de dois grupos focais, nos quais serão direcionados alguns temas que deverão ser debatidos por eles. As sessões de grupo focal serão audiogravadas em dois dispositivos eletrônicos distintos para garantir que a transcrição das informações seja fidedigna. As gravações dos grupos focais serão transcritas pelo pesquisador, de forma que seu teor será utilizado na descrição da pesquisa.

Por fim, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras de Educação Física escolar das respectivas escolas pesquisadas. As entrevistas serão audiogravadas e, posteriormente, terão seu conteúdo transcrito pelo pesquisador, para serem utilizados pelo pesquisador na produção do texto final.

No que diz respeito a análise das informações obtidas, será aplicada a técnica de Análise de Conteúdo, apresentada, prioritariamente, neste estudo, por Franco (2012). Conforme este procedimento, serão criadas categorias de análise, representando os temas que eclodirem da análise das informações contidas nos instrumentos de coleta de dados. Ao final do processo de coleta, descrição e análise das informações obtidas nesse estudo, ocorrerá o encontro com o temido “chefão do jogo”, representado pelo estágio de *Game Over*, o qual, por sua vez, delineará as narrativas das considerações finais da pesquisa.

Para além dessa introdução, essa pesquisa está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo está dividido em três tópicos centrais. No primeiro deles apresentarei os principais eventos que constituíram a historicidade dos jogos eletrônicos, desde a sua origem até a contemporaneidade, com ênfase nos seguintes aspectos: condição eletrônica, limitações orçamentárias, intervenções financeiras e ascensões técnica e mercadológica. No segundo tópico, abordarei alguns acontecimentos históricos, apontando as tendências pedagógicas que considero fundamentais para a compreensão das bases epistemológicas da Educação Física escolar na contemporaneidade. E, por fim, no terceiro tópico confrontarei os elementos constituintes do objeto de pesquisa dessa investigação. No entanto, a discussão será conduzida à luz das práticas corporais manifestadas na Cultura Corporal de Movimento.

O segundo capítulo está dividido em três tópicos. No primeiro eu descrevo as ideias que me levaram a estabelecer uma analogia entre os jogos eletrônicos e a Caixa de Pandora. No segundo tópico, abordarei a tríade interatividade, interação e imersão como relações estabelecidas entre o homem e a máquina de jogo. Por fim, no terceiro tópico apresentarei as pesquisas científicas circunscritas ao universo do objeto de pesquisa dessa investigação.

O terceiro capítulo está marcado pela retomada da analogia entre o objeto de pesquisa e a Caixa de Pandora. Nele eu apresento todo o delineamento da investigação, desde a metodologia da pesquisa utilizada, passando pela descrição e análise das informações coletadas, até chegar nas categorias de análise que sustentarão as narrativas do estágio de *Game Over* da investigação, no qual encontrarei com o “chefão do jogo”, representado pelas considerações finais do estudo.

Enfim, *loading* concluído, “*Press Start*”: o jogo vai começar!

FASE I – CONSTRUINDO A INTERFACE DO JOGO: A DUPLA DIMENSÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Esse capítulo representa a construção da interface² do jogo, a qual concatena as duas dimensões que consolidam o objeto de pesquisa dessa investigação: os jogos eletrônicos e a Educação Física escolar.

Ele está dividido em três tópicos que buscam delinear a construção do objeto de pesquisa dessa investigação. No primeiro tópico apresentarei os principais eventos que constituíram a historicidade dos jogos eletrônicos, desde a sua origem até a contemporaneidade, com ênfase nos seguintes aspectos: condição eletrônica, limitações orçamentárias, intervenções financeiras e ascensões técnica e mercadológica. No segundo tópico, abordarei alguns acontecimentos históricos, apontando as tendências pedagógicas que considero fundamentais para a compreensão das bases epistemológicas da Educação Física escolar na contemporaneidade. E, por fim, no terceiro tópico, confrontarei os elementos constituintes do objeto de pesquisa dessa investigação à luz da concepção de práticas corporais e Cultura Corporal de Movimento a que me filio.

1.1 Jogos eletrônicos: origem, evolução e atualidade

Abordarei nesse tópico o processo histórico dos jogos eletrônicos, desde a sua origem até a contemporaneidade, enfatizando os aspectos relacionados à sua condição eletrônica, limitações orçamentárias, intervenções financeiras e ascensões técnica e mercadológica que o conduziram até o estágio de desenvolvimento em que se encontram na atualidade.

²Dentre as definições encontradas no dicionário de Ferreira (2000) para o termo *Interface*, me aproprio daquela que a caracteriza como um recurso que permite a comunicação ou interação entre dois sistemas ou organismos. A opção pela unidade léxica “interface”, nesse sentido, representa o cerne do objeto de pesquisa dessa investigação, posto que ele é dado por duas dimensões que buscam se comunicar – jogos eletrônicos e Educação Física escolar – sendo que, o objeto final possui características comuns a estes dois “organismos”.

Inicialmente, atribui-se ao computador o status de precursor dos jogos eletrônicos. O primeiro protótipo, o *Eniac*, foi criado em 1940, tendo como função exclusiva fazer cálculos, “no entanto, as transformações por que passou esse equipamento se deram de forma extremamente veloz, desde sua forma física, o potencial de seus processadores e, principalmente, seus fins” (ARRUDA, 2004, p. 56).

Por meio do computador milhões de pessoas têm acesso constante à informação, à educação, ao trabalho e ao entretenimento eletrônico. Nesse sentido, Xavier (2010, p. 12) destaca que “o entretenimento eletrônico digital já se caracteriza como uma mídia amadurecida pelos investimentos comerciais [que foram feitos] ao longo das décadas [...]”

Dentre as opções de entretenimento que o computador encerra, estão os jogos eletrônicos. O sucesso dos jogos eletrônicos oriundos do computador estimulou muitos pesquisadores a desenvolverem dispositivos eletrônicos específicos para esses jogos, o que resultou, em 1970, na criação do videogame.

Conforme Nesteriuk (2009), o videogame representa uma forma de linguagem que, como tal, possui suas peculiaridades. Nessa perspectiva, é necessário esclarecer três denominações diferentes dentro do que concerne ao universo dos jogos de videogame: jogos para consoles, jogos para computadores e jogos para *arcades*.

A distinção se dá em função do suporte utilizado: os jogos para consoles ocorrem em um monitor de televisão a partir de um console próprio (como Atari ou PlayStation, por exemplo); os jogos para computadores são jogos que ocorrem no monitor do computador a partir de seu próprio hardware (como em PC ou Mac); e os jogos para *arcades* – também chamados equivocadamente por alguns de fliperama –, que são grandes máquinas integradas (console-monitor) dispostas em lugares públicos (NESTERIUK, 2009, p. 26).

Partindo do princípio de que todas essas plataformas apresentam um desenvolvimento comum e utilizam-se de microprocessadores para executar seus jogos em estruturas digitais, o termo videogame pode ser adotado para se referir a todos esses jogos (NESTERIUK, 2009).

No entanto, ainda que eu concorde com os apontamentos feitos pelo autor e compreenda a fecundidade semântica que envolve as denominações desses jogos, não posso deixar de me manifestar em prol de uma designação mais abrangente para eles, posto que a contemporaneidade trouxe consigo considerável evolução na produção de dispositivos eletrônicos que aderiram quase em toda a sua totalidade à capacidade de emular os jogos eletrônicos que, até então, eram privilégio dos computadores. Nessa perspectiva, considero apropriado denominá-los de jogos eletrônicos, também.

Conforme Ranhel (2009), jogos eletrônicos existem na forma de algoritmos, que são conjuntos de instruções computacionais associadas a dados numéricos. Em virtude dessas características eles requerem o trabalho de processadores eletrônicos digitais para serem executados, os quais são ubíquos, ou seja, estão em todos os lugares, em dispositivos como: celulares e similares, computadores e consoles. Porém, nem sempre foi assim. O percurso inicial até aqui foi traçado de forma lenta, gradual e paralelo ao desenvolvimento da eletrônica, da informática e, ainda, permeado por intenso labor humano.

De acordo com Xavier (2010), Willian Higinbotham, Steve Russell, Bolan Bushnell e Ralph Baer, apesar de não terem trabalhado juntos e de terem exercido funções distintas no processo de produção dos jogos eletrônicos, representam um quarteto que foi determinante para que os jogos eletrônicos atingissem o status atual.

O primeiro deles, Willian Higinbotham, desenvolveu em 1958 o primeiro protótipo sistemático de um jogo eletrônico interativo: tênis para dois. Sua invenção experimentou um sucesso de dois anos, até que foi desmontada para outras finalidades. Mesmo sendo desconsiderado por alguns pesquisadores, é dele a primeira apropriação autêntica de tecnologia de ponta para fins de entretenimento eletrônico (XAVIER, 2010).

Em 1961 chega ao *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), um aparelho de última geração denominado PDP-1, capaz de fazer simulações astronômicas, labirínticas e gráficas. Nesse momento, um grupo de estudantes liderados por Steve Russell – o segundo membro do quarteto –, utilizam o aparelho para programar o jogo eletrônico *SpaceWars*. Rapidamente o jogo se tornou o programa mais copiado da ArpaNet³. Porém, isso não garantiu sua produção em larga escala, pois não havia demanda por jogos eletrônicos no mercado (XAVIER, 2010).

Em 1966, aparece o terceiro integrante do quarteto, um engenheiro alemão chamado Ralph Baer que foi designado, a pedido do Pentágono, a projetar e desenvolver um protótipo eletrônico portátil que pudesse ser acoplado a qualquer tipo de aparelho televisor. O objetivo do dispositivo era treinar e adestrar reflexos de raciocínio lógico em soldados. Baer já havia esboçado a construção de um dispositivo similar, mas seus planos seriam tão onerosos que apenas com financiamento militar o mesmo poderia ser concretizado (XAVIER, 2010).

Sem êxito, coube ao engenheiro buscar viabilidade do seu protótipo junto às empresas de eletrodomésticos. Um amigo que estava no comando da *Magnavox* se interessou pela proposta e, após várias apresentações em rede nacional em horário nobre, em 1972 foi apresentado o *Magnavox Odyssey*, primeiro videogame da história. Com a intenção de

³A ArpaNet é considerada o embrião do atual modelo da Internet.

barateamento, o dispositivo era mudo, sem cores e sem placares. Ainda assim, o sucesso do empreendimento foi espetacular, esbarrando-se apenas na estratégia de marketing da empresa, já que ela veiculava a necessidade de um aparelho televisor *Magnavox* para que o dispositivo funcionasse. Após a vendagem de cerca de 100 mil aparelhos no primeiro ano, o dispositivo logo desapareceu, configurando uma moda passageira (XAVIER, 2010).

Surge, então, Nolan Bushnell, o último personagem do quarteto, que trouxe consigo sua percepção mercadológica do processo. Ele era um dos pouquíssimos jovens de sua época a ter experimentado *Space Wars!*, posto que o equipamento que rodava o jogo de apenas 14 *kilobytes* custava cerca de 400 mil dólares. O pensamento dele girava em torno dos cifrões e da seguinte questão: como viabilizar o equipamento em algo que não custasse tão caro? (XAVIER, 2010).

Daí pra frente foram sete anos em busca de um projeto que consolidasse o PDP-1 em algo menor do que uma geladeira. Dessa ideia surgiu a cabine de fibra de vidro denominada *ComputerSpace*. Contudo, a invenção não obteve sucesso, pois, seus comandos eram muito complicados, resultando em novo fracasso e pedido de demissão de Bushnell (XAVIER, 2010).

Em seguida, Bushnell associa-se a Ted Dabney e juntos criam a Atari. Em 1974, a empresa desenvolve o jogo *Pong*, que mudaria para sempre a historicidade dos jogos eletrônicos. De acordo com Prensky (2012), *Pong* recebeu esse nome devido ao som oco emitido pelo circuito quando a bola virtual era rebatida pelas raquetes, também virtuais dos jogadores. O autor assevera que *Pong* se tornou o primeiro videogame comercial da história, levando a Atari a se tornar um império (XAVIER, 2010).

Até a década de 1970, os jogos eletrônicos eram marcados por limitações técnicas e financeiras. Porém, o surgimento do videogame comercial muda completamente esse cenário, de forma que eles são alavancados para uma outra esfera de compreensão, superando os entraves iniciais e impulsionando-os para uma nova etapa, a qual diz respeito ao atendimento dos anseios e exigências do público consumidor. As inovações deveriam ser projetadas e alcançadas em cada novo dispositivo lançado (XAVIER, 2010).

O videogame se tornou mais viável com a invenção do microchip. Principalmente, com o seu barateamento progressivo e desenvolvimento de tecnologia capaz de incorporá-lo ao projeto dos jogos. Logo, o jogo *Gunfight* da *Midway*, lançado em 1975, tornou-se o primeiro a receber a inovação, como também um processador 8080, capaz de melhorar os algoritmos responsáveis pelas ações dos personagens não-manipuláveis (XAVIER, 2010).

Para Xavier (2010), a melhoria da qualidade dos gráficos pode ser atribuída à chegada da *Cinematronics* e sua proposta importada das experiências iniciais de Steve Rusell no MIT.

Space Wars e *Speed Freak* são jogos que demonstram essa excelência gráfica aplicada aos jogos eletrônicos. As possibilidades de imersão no jogo iniciavam um processo evolutivo com a inserção de volantes, pedais, marchas e das telas coloridas, que chegaram em 1979, por meio da batalha alienígena de *Galaxian*, em *8 bit color*, da *Namco* (XAVIER, 2010).

A inserção de voz começou timidamente em 1980, por meio da empresa japonesa Taito. No entanto, no ano seguinte a parceria Bally/Midway superou a versão da Taito – que suportava apenas quatro frases simples –, ampliando a capacidade para até 25 expressões orais, no jogo *Gorf*. Outra inovação desse jogo foi a ampliação do ambiente de jogo para mais de uma tela, pois os jogos se davam sempre numa tela negra, similar a uma noite nebulosa (XAVIER, 2010).

Na busca por agregar o público feminino e, ainda, estabelecer uma crítica à sociedade de consumo, Iwatani criou um dos maiores ícones dos jogos eletrônicos de toda a história: *Pac-Man*. O jogo vendeu mais de 300 mil unidades, alastrou-se por diversos interstícios culturais, se tornando desenho animado e música, o que lhe rendeu um disco de ouro (XAVIER, 2010).

Os sons eletrônicos digitais chegaram ao mundo dos videogames por meio do *National Speech Microchip* e a *Stern* aproveitando a novidade lançou seu maior sucesso: *Berzeck*. De acordo com Xavier (2010), *Berzeck* foi predecessor para outros jogos no que tange à qualidade de som. Um exemplo deles é *Defender*, criado unicamente pelo estudante Eugene Jarvis. O jogo contava com uma paleta de 16 cores e uma sonorização impecável.

A década de 1980 trouxe a novidade assustadora do *videolaser* para os jogos eletrônicos. Por meio dessa tecnologia foi possível utilizar sobreposição de vídeo gravado com elementos controlados pelo jogador. A partida foi dada pela Sega, por meio de seu protótipo *Astron Belt*. A qualidade gráfica se tornou o imperativo da vez, mas, o altíssimo custo de produção fez com que essa tecnologia fosse engavetada (XAVIER, 2010).

No que tange ao universo particular dos lares, Xavier (2010) salienta que o avanço foi lento e comedido. Ao *Magnavox Odyssey* de Baer, seguiram o *Channel F* da Fairchild e o *Studio II* da RCA. *Odyssey* foi o primeiro videogame reprogramável, conceitualmente preocupado com a manutenção do interesse pelo jogador por meio da possibilidade de trocar de cartucho de jogo.

Até meados da década de 1980, o universo dos jogos eletrônicos se manteve isolado. Em 1983, a Atari chegou a seu ápice devido às licenças milionárias de *Space Invaders* e *Pac-Man*. Porém, a partir de 1984, a empresa começou a apresentar sucessivos insucessos e logo entrou num processo de autofagia da descapitalização, entrando em decadência. Nesse período, coube aos jogos de computador e arcades a missão de preencher a lacuna por alguns anos, até que o mercado de consoles surgisse novamente com força total (XAVIER, 2010).

Em 1991, foi lançado o *game Street Fighter 2* pela Capcom, inaugurando uma nova linhagem de jogos eletrônicos, dessa vez concentrando-se nos jogos de luta. Em 1992 a Acclaim apresentou *Mortal Kombat* ao público, um jogo digitalizado com esmero nas inúmeras poses dos atores. Xavier (2010) aponta que 1993 marcou o início da popularização dos sistemas geradores de gráficos tridimensionais, concentrando o divertimento público em estabilidade formal e de conteúdo. O advento do processador de 16 bits estreitou e muito o gap tecnológico entre arcades e consoles, tornando possível jogos de pescarias virtuais com molinetes, lutas marciais usando sensores de captação e reprodução dos movimentos dos jogadores, e tapetes especiais em que o jogador acompanha o ritmo de músicas eletrônicas por meio de passos orientados na tela.

Quanto ao desenvolvimento dos consoles, em 1990 surgiu a arquitetura de 32 bits, em parte providenciada pelo revolucionário *Windows95* de Bill Gates. Ao mesmo tempo fracassou o projeto *3DO* de Trip Hawkins e conquistaram sucesso de audiência e crítica os dispositivos *PlayStation*, da Sony e *Saturn*, da Sega. Pode-se dizer que a década de 1990 foi marcada pelo amadurecimento das últimas gerações de consumidores de jogos eletrônicos, de forma que o jogador médio se tornou mais crítico e observador criterioso das novidades que chegavam às prateleiras (XAVIER, 2010).

O discurso que envolveu os processadores de 64 bits se tornou insólito devido a capacidade de seus representantes ser de alcunha duvidosa. De um lado a Atari com seu *Jaguar* e do outro o *Nintendo64*, ambos em busca de derrubar o *PlayStation*. Entretanto, nenhum deles foi capaz de fazer sombra aos mais de seiscentos e cinquenta megabytes que sustentavam os jogos do *Playstation* (XAVIER, 2010).

De acordo com Xavier (2010), os esforços da Nintendo se concentraram no lançamento da linha 128 bits, denominado de *Projeto Dolphin*. A Atari descontinuou o projeto *Jaguar* em meio a sucessivos insucessos e agora tenta resgatar o imaginário coletivo de adultos que viveram sua infância na década de 1980, por meio do projeto *Atari Flashback*.

No que tange ao universo dos consoles, vivemos atualmente na fronteira das possibilidades encabeçadas pela Nintendo, Sony e Microsoft, por meio de seus dispositivos *Wii*, *PS3* e *X-box 360*, respectivamente. O futuro é imprevisível, posto que os videogames se transformam em centros de entretenimento eletrônico transmidiático, que extrapolam as barreiras dos jogos eletrônicos e se prestam também aos filmes de DVD/BD, às músicas em formato MP3, às fotografias digitais e ao acesso à Internet (XAVIER, 2010).

Em se tratando de jogos eletrônicos, é impossível esboçar o que o futuro reserva. Para o momento, os óculos de realidade virtual contemplam a inovação mais aguardada. A busca pelas melhorias de ordem técnica e tecnológica que representam o aprimoramento da jogabilidade continua aglutinando os maiores esforços das produtoras de *games*.

Nesse sentido, encerro este trecho da pesquisa, no qual procurei esboçar os processos a que os jogos eletrônicos foram submetidos para que chegassem até aqui no nível de desenvolvimento em que se encontram. Mais do que nunca o desenvolvimento desses jogos envolve uma gama de profissionais de diversas áreas, na busca por atender às exigências do público consumidor, a lógica de mercado e, ainda, ao imaginário coletivo de crianças, jovens e adultos que neles imergem por meio de seus jogos preferidos.

Nesses termos, busquei representar a primeira dimensão do objeto de pesquisa dessa investigação, por meio da descrição dos principais eventos históricos que constituíram a condição dos jogos eletrônicos na contemporaneidade. No entanto, resta contemplar a segunda dimensão do objeto de pesquisa, ou seja, a Educação Física escolar.

1.2 Educação Física escolar: historicidade, tendências e caracterização epistemológica

Pretendo discorrer nessa parte do texto sobre alguns acontecimentos históricos, apontando as tendências pedagógicas que considero fundamentais para a compreensão das bases epistemológicas da Educação Física escolar na contemporaneidade.

Nesse sentido, o Coletivo de Autores (2012, p. 50) infere que “no âmbito da escola, os exercícios físicos na forma cultural de jogos, ginástica, dança e equitação surgem na Europa no final do século XVIII e início do século XIX”, de forma que esse período histórico representa o momento em que se constituíam os sistemas nacionais de ensino típicos da sociedade burguesa.

A Europa desse período constitui-se no palco da ascensão de uma nova sociedade: a sociedade capitalista. Proveniente dela, surge a necessidade de se construir um homem que seja mais forte, ágil e empreendedor (COLETIVO DE AUTORES, 2012), “[...] um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social (...). A construção desse homem novo (...) “cuidará” igualmente dos aspectos mentais, intelectuais e físicos” (SOARES, 2012, p. 3).

Dessa forma, o século XIX representa o marco inicial desse processo, “uma vez que é nele que se elaboram conceitos básicos sobre o corpo e sobre sua utilização como força de trabalho”, os quais deram origem à classe operária (SOARES, 2012, p. 3). De acordo com o Coletivo de Autores (2012), a força física do operário transformada em força de trabalho era vendida como uma mercadoria, pois era essa a única coisa que o trabalhador tinha para oferecer no mercado.

É nessa perspectiva que podemos entender a Educação Física como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção desse homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola. A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar (SOARES, 2012, p. 3-4).

Esse cenário representa a demarcação histórica que define as suas bases epistemológicas na Europa, ou seja, “[...] a Educação Física emerge num quadro social que se sustenta na racionalidade científica como forma de leitura da realidade, ao passo que o Estado burguês se legitima como forma de organização do poder (BETTI, 2013).

A partir daí passam a merecer atenção os cuidados com o corpo. Assim, além da prática de exercícios físicos, era preciso cuidar de hábitos de higiene, como: tomar banho, escovar os dentes e lavar as mãos, pois “cuidar do corpo significa também cuidar da nova sociedade em construção, uma vez que (...) a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo é fonte de lucro” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, P. 51).

O discurso higiênico rompe o campo da individualidade e encaminha-se para o interior dos lares dos operários alterando o perfil sanitário da família, modificando também sua feição social, ao passo que “converteu, além do mais, os predicados físicos, psíquicos e sexuais de seus indivíduos em insígnias de classe social” (CASTELLANI FILHO, 2013, P. 33).

Por trás desse ideário de preocupação com o “bem-estar social” e com a promoção de qualidade de vida, o que realmente imperava era o pensamento burguês de acúmulo de capital por meio da exploração da mão-de-obra proletariada, a qual, por sua vez, precisava reunir as mínimas condições de sustentar a prática laboral durante as extenuantes “jornadas de trabalho que variavam de 13 e 16 horas diárias, incluindo mulheres e crianças, recebendo salários insuficientes até mesmo para lhes proporcionar uma nutrição adequada” (SOARES, 2012, p. 8).

Nesse sentido, a autora lembra que:

O discurso das classes no poder será aquele que afirmará a necessidade de garantir às classes mais pobres não somente a saúde, mas também uma educação higiênica e, por meio dela, a formação de hábitos morais. É esse discurso que incorpora a Educação Física e a percebe como um dos instrumentos capazes de promover uma assepsia social, de viabilizar essa educação higiênica e de moralizar os hábitos (SOARES, 2012, p. 8).

De acordo com Ventura (2010), o higienismo tornou-se um movimento social, exigindo que outras áreas se apropriassem das discussões, incrementando a função inicialmente atribuída aos médicos, assim, foram envolvidos na discussão engenheiros, arquitetos, enfermeiros e educadores de diversas áreas, posto que as ações exigiam uma abordagem interdisciplinar.

Todavia, as condições materiais de subsistência não garantiam a efetivação do discurso higienista, logo, estavam dadas as condições para a insurgência da classe operária. Muito embora, a ameaça iminente de perda de privilégios advindos da exploração desenfreada da força de trabalho mobiliza a burguesia a reforçar o seu aparato ideológico e científico, com vias à manutenção do *status quo*. A partir daí, a ciência positivista entra em cena buscando culpabilizar os aspectos hereditários e genéticos pela miséria que se alastra, justaposta ao progresso (SOARES, 2012).

Para a burguesia reacionária, “a ciência, em sua abordagem positivista, deveria descobrir as ‘fórmulas’ e as ‘leis’ capazes de manter a ‘ordem natural’ dos fatos e o desenvolvimento, ‘também natural’, da sociedade” (SOARES, 2012, p. 9, grifos do autor).

Os desdobramentos do “homem positivo”, apto a competir e vencer seus oponentes mais fracos, por meio do seu esforço pessoal e intransferível, acabam sendo entendidos como leis naturais da vida, e não como produto de um processo histórico de desenvolvimento da sociedade. Advém daí outra concepção, ainda mais temerária e perniciosa que o higienismo: a eugenia, centrada no discurso de que “vencendo a ‘competição’ da vida nessa ‘seleção natural’, os ‘mais aptos’ irão melhorar a raça que, geneticamente, irá se depurando [...]” (SOARES, 2012, p. 13, grifos do autor).

A chegada da Educação Física no Brasil se remete ao século XIX e não apresenta um cenário diferente daquele visto na Europa, na medida em que há aqui uma clara reprodução do que ocorreu nos países europeus que deram origem a esta área de conhecimento científico (VENTURA, 2010). Assim sendo, atribui-se que “a partir de conhecimentos e de teorias gestadas no mundo europeu, os médicos desenharam um outro modelo para a sociedade

brasileira e contribuíram para a construção de uma nova ordem econômica, política e social (SOARES, 2012, p. 57).

Nesse sentido, Ventura (2010, p. 83) destaca que:

A Educação Física que aqui chega vinda da Europa traz consigo, em maiores proporções, os ideais eugênicos por lá desenvolvidos, com produção apresentada em congressos médicos, em proposições pedagógicas para o processo educacional e nas discussões parlamentares. Institucionalmente, foi as forças armadas quem primeiro protagonizou no Brasil a prática corporal sistematizada na Europa.

Para Soares (2012, p. 57), essas influências são de tal magnitude que “a Educação Física no Brasil confunde-se em muitos momentos de sua história com as instituições médicas e militares.” Conforme destaca a autora, em diferentes momentos são essas instituições que delineiam o espaço da Educação Física brasileira, assim como, delimitam seu campo de conhecimento, instrumentalizando sua ação e sua intervenção na realidade educacional e social.

Conforme o Coletivo de Autores (2012), o médico higienista tem um papel de destaque no desenvolvimento do conteúdo da Educação Física escolar, pois exerce autoridade sobre o conhecimento de ordem biológica que ele domina. Nesse caso, o conhecimento que vai orientar a função da Educação Física na escola é o que visa desenvolver a aptidão física dos sujeitos.

A condução das aulas de Educação Física esteve por longa data a cargo de instrutores físicos do exército, que traduziam para o contexto escolar os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. Isso reflete a identidade pedagógica dessa disciplina escolar, que era entendida como atividade estritamente prática, calcada nas normas e valores próprios da instituição militar e desvinculada de uma identidade pedagógica capaz de fomentar críticas ao quadro instaurado. “Constrói-se, nesse sentido, um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 53).

Entretanto, com o fim da Segunda Guerra Mundial e a derrocada da Ditadura do Estado Novo no Brasil, a hegemonia militar principia sucumbir diante de outros métodos ginásticos que pretendem se inserir nos meandros escolares. Dentre eles, destaca-se o Método Desportivo Generalizado⁴ (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

⁴ O Método Desportivo Generalizado representou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar o esporte à escola, adequando-o aos objetivos e práticas pedagógicas.

Até o presente momento, percebemos que a Educação Física não tem um estatuto epistemológico que lhe outorgue autonomia pedagógica, científica, política, econômica ou social. A subserviência ao poder hegemônico demarcava os rumos que ela seguiria e, nesses termos, o caminho não a levaria a um lugar muito seguro. Prova disso é o cenário que começa a se delinear, por meio da influência do esporte no contexto escolar, que se revelaria mais tarde uma manobra política de contenção da insatisfação popular com o governo militar.

Desvelando esse cenário, Darido e Sanchez Neto (2011, p. 4) afirmam que:

Os governos militares que assumiram o poder em março de 1964 passam a investir pesado no esporte, na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do País através do êxito em competições de alto nível. Nesse período, a ideia central girava em torno do Brasil-Potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento.

Para o Coletivo de Autores (2012, p. 53), “essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola mas sim o esporte na escola.”

Dessa forma, a escola se torna uma extensão das instituições esportivas, buscando promover o esporte olímpico e os sistemas desportivos nacional e internacional. Em linhas gerais, os códigos da esportivização podem ser resumidos em: “princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 53-54).

De acordo com Gonçalves (2012, p. 139), pelo prisma dessa tendência procuravam “[...] dotar a Educação Física de uma organização racional, em que se buscava atingir a eficiência e o rendimento, pela escolha de meios adequados e da operacionalização de objetivos.”

Esse período demarcou o mito do esporte como um meio de ascensão social, por meio do qual, o poder dominante, resguardando-se de exemplos isolados, como Pelé, Sócrates, João do Pulo e a conquista do tricampeonato mundial pela seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de Futebol do México, em 1970, busca justificar “a ascensão social por meio do esforço individual e do talento, segundo eles, inato ao homem e por isso mesmo nele fluindo naturalmente e não por razões de ordem sociocultural” (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 155-156).

O fracasso da tendência esportivista abre brechas para críticas populares, assim, insurge contra esse movimento, uma espécie de “teoria da curvatura da vara” (CASTELLANI FILHO,

2013), imposto pela tendência não-crítica “recreacionista”. Contudo, o movimento recreacionista não alcançou o equilíbrio didático-pedagógico que era de se esperar, mantendo a vara totalmente curvada para a outra extremidade, posto que, nessa tendência “[...] os alunos é que decidem o que vão fazer na aula, escolhendo o jogo e a forma como querem praticá-lo, e o papel do professor se restringe a oferecer uma bola e marcar o tempo” (DARIDO; SANCHEZ NETO, 2011, p. 4),

Os autores alertam que esse modelo não foi defendido por docentes, pesquisadores ou acadêmicos. Dessa forma, é provável que ele tenha surgido de interpretações equivocadas e das condições de formação e trabalho do professor, o que o tornou bastante recorrente nos modelos de aula que se presencia no contexto escolar, ainda hoje.

Até o momento, o sentimento é de que a Educação Física adquire uma nova roupagem conforme os ideários políticos vigentes elencam, além do que sofre um “efeito sanfona” que a impossibilita de estabelecer uma concepção crítica de ordem didático-pedagógica ao sistema vigente. Esse cenário arrasta-se até a década de 1970, momento em que a crise de identidade da área dá início a um intenso e proveitoso debate que, por sua vez, culminará na formulação de novas tendências pedagógicas para a Educação Física escolar.

Conforme Santos (2014, p. 105) “o(s) motivo(s) desta denominada crise, entretanto, não está(ão) totalmente claro(s)”, pois diferentes causas e interpretações são aludidas.

Para Bracht (1997), um dos motivos responsáveis pela eclosão da crise foi a inexistência de uma regulamentação da profissão de professor de Educação Física. Contudo, no ano seguinte à consideração do autor, a profissionalização foi levada a cabo e, devido à ingerência protagonizada pelo Conselho Profissional da área, a crise tornou-se ainda mais escaldante do que em qualquer outro período histórico anterior. Dessa forma, pode-se excluir a ideia de que a crise estava atrelada ao contexto legal da profissão.

Outros autores e pesquisadores da área consideram que a crise era de cunho epistemológico. Nesse sentido, Bracht (2014, p. 106) infere que, “para alguns pesquisadores a legitimação seria alcançada quando a Educação Física fosse reconhecida como ciência.” Nesse sentido, ele considera que as propostas Ciências do Esporte, Ciência da Motricidade Humana e Ciência do Movimento Humano estão entre as mais conhecidas, porém, a aceitação de uma ou todas elas como ciência, recorre às respostas de algumas questões, e nesse momento a própria racionalidade científica encontra-se em crise, como defendem alguns filósofos da ciência.

Bracht (2014, p. 106) entende que “[...] a crise da Educação Física não é apenas de cunho epistemológico como alguns afirmam, mas diante das propostas apresentadas a busca de sua legitimação não pode prescindir do debate epistemológico.”

Enquanto se discute os motivos da crise, o Coletivo de Autores (2012) definem este momento histórico como um período de “movimentos renovadores”, os quais surgem nas décadas de 1970 e 1980. Dentre eles, os autores destacam: a Psicomotricidade e sua derivante Psicocinética – as quais acusam a Educação Física de estar ligada a uma concepção dualista de homem; o Humanismo – pautada na crítica aos comportamentalistas e suas taxionomias, e baseada em princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade e valor; e, relacionado aos princípios humanistas, o Esporte Para Todos (EPT) – que se propõe como movimento alternativo ao esporte de rendimento e fundamenta-se nos estudos da antropologia que colocam a autonomia do ser humano no centro.

Nesse período, principalmente, no final da década de 1970 e início de 1980, o país despertava para um processo de Redemocratização política e alguns aspectos contribuíram para as mudanças no campo da Educação Física, dentre os quais, Darido e Sanchez Neto (2011, p. 5) elencam os seguintes:

Movimentos instituídos de organização civil, que solicitavam a participação direta da população nas eleições do Poder Executivo, principalmente para a Presidência da República. Esses movimentos contavam com um contingente de professores e acadêmicos da área de Educação Física; Liberdade efetiva na comunidade acadêmica para pesquisar todas as áreas de conhecimento científico e filosófico, mesmo aquelas relacionadas às tendências que eram opostas ao regime do governo; encontros e debates entre profissionais e acadêmicos. Esses eventos eram promovidos pelas instituições criadas para representar os interesses da Educação Física, baseadas, cada uma, em concepções diferentes da área.

Nessa perspectiva, os anos finais da década de 1980 protagonizaram uma revolução que abriu um manancial de mudanças, transformações e esperança para a Educação Física brasileira, ao passo que Kunz (2006, p. 11) enaltece que:

As pesquisas e publicações na área que mais se destacavam e que superavam, inclusive em quantidade, as tradicionais pesquisas e publicações dos conhecimentos biológicos, referiam-se à Educação Física escolar, às questões epistemológicas da área e, enfim, às produções e publicações que analisavam e discutiam a área por meio de referências das Ciências Humanas e Sociais.

A análise crítica e a busca pela superação da concepção do corpo biologizado e técnico, apontam a necessidade premente de que “se considere também as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos” (MEC/SEF, 1997, p. 25).

Por fim, além das tendências apresentadas pelo Coletivo de Autores (2012), outras também foram gestadas nesse período de efervescência epistemológica em torno da Educação Física. Darido e Sanchez Neto (2011) apontam que atualmente coexistem várias concepções de Educação Física, sendo elas: Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, Jogos Cooperativos, Cultural, Desenvolvimentista, Interacionista-construtivista, Crítico-superadora, Sistêmica, Crítico-emancipatória e Saúde Renovada.

Nesse sentido, desde a década de 1980 a Educação Física tem ampliado seu campo de debates para além das teorias não-críticas e o reflexo desses embates pode ser identificado no adensamento das produções científicas oriundas de pesquisadores filiados às teorias críticas, as quais continuam refletindo os marcos teóricos que as sustentam. No entanto, é importante ressaltar que, as abordagens não-críticas permanecem hegemônicas no contexto escolar, o que fica latente na práxis docente.

Dessa forma, esse trecho da pesquisa buscou apresentar alguns acontecimentos históricos e tendências pedagógicas que contribuíram para consolidar as bases epistemológicas da Educação Física na contemporaneidade, ainda que, como mostrado, a fecundidade de concepções críticas oriundas, principalmente, da década de 1980, torna impossível a identificação de uma base comum a todas, exceto pela intenção de romper com os modelos não-críticos.

A próxima etapa será configurada pela apresentação de duas vertentes que complementam a dimensão da Educação Física escolar pelo viés abordado nessa investigação: as práticas corporais e a Cultura Corporal de Movimento.

1.3 As práticas corporais e a Cultura Corporal de Movimento: por uma Educação Física escolar transformadora

Desde o início dessa pesquisa filiei-me ao termo “práticas corporais” como uma forma de representar o repertório de manifestações corporais humanas que são estabelecidas

culturalmente, num determinado tempo histórico, pela sociedade que delas usufrui. Nesse sentido, me refiro às práticas corporais que a sociedade contemporânea circunscreve às aulas de Educação Física escolar. Todavia, antecipo que não me debruçarei na historicização do termo em questão, outrossim, farei breves apontamentos sobre os fatos históricos que o constituíram e me apropriarei de concepções defendidas pelos autores que sustentam essa pesquisa.

Conforme Ventura (2010), o Renascimento demarca o período histórico em que as práticas corporais constituem sua base epistemológica, de forma que esse movimento vem a consolidar-se na primeira metade do século XIX, momento em que é retomado o foco nos estudos sobre o corpo. Nesse sentido, são veiculadas as ideias que defendem que as práticas corporais são essenciais para a sustentação das atividades intelectuais e morais, além do que, diversos pensadores, das mais variadas áreas do conhecimento defendem que uma base sólida para o processo educacional seria aquela sustentada por uma Educação Moral, Intelectual e Física.

No campo da sistematização das práticas corporais, o autor assevera que na maioria dos países do globo, os Métodos Ginásticos Europeus foram os responsáveis por lhes atribuírem sentido, inclusive no Brasil, que se orientou em maior monta pela Educação Física europeia.

Ventura (2010, p. 84) lembra que “o eixo epistemológico [da Educação Física] esteve historicamente ancorado nas Ciências Biológicas, com forte influência da medicina sobre o conjunto de conteúdos apropriados em maior escala na anatomia e na fisiologia”, o que acabou por fortalecer o paradigma positivista que buscava respaldar os ideários militar, eugênico e higiênico.

Historicamente, isso se deu até a década de 1970, quando os primeiros rumores de que havia uma crise de identidade no campo Educação Física escolar brasileira deram início a um movimento que chegou ao seu ápice na década de 1980. Nesse momento, as teorias não-críticas que dominavam a área começaram a ser questionadas e, com o surgimento das teorias críticas da educação, foi deflagrado um debate profícuo e acalorado que acabou por germinar novas concepções pedagógicas sobre a Educação Física escolar, as quais buscam, até o presente momento, destituir as concepções não-críticas da hegemonia que elas encerram.

Diante dessa profusão de tendências pedagógicas, muito conceitos e concepções acabaram sendo cunhados e replicados nas produções científicas dos autores que as defendem, sendo muitos deles destituídos de reflexões mais acuradas no campo gnosiológico, o que os mantem sob domínio do paradigma positivista.

Nesse sentido, a preocupação em apresentar a concepção de “práticas corporais” que me filio, deve-se ao fato de que o termo vem sendo utilizado com demasiada frequência no meio acadêmico e científico, porém, mais de um terço dos trabalhos que o empregam, o fazem sem explicitar a concepção que defendem, além do que, o termo é comumente utilizado como sinônimo de atividade física e/ou exercício físico (LAZZAROTTI FILHO et al, 2010).

Diante disso cabe ressaltar que minha opção pelo termo “práticas corporais”, em detrimento de “atividade física” e/ou “exercícios físicos”, leva em consideração as bases epistemológicas que os constituem.

Conforme McArdle, Katch e Katch (2003, p. 895) atividade física é “um movimento corporal produzido pela contração muscular e que faz aumentar o dispêndio de energia”, ou seja, ela pode ser representada por todo e qualquer movimento realizado pelo homem cotidianamente, desde levantar-se da cama ao acordar, passando pelas práticas laborais habituais, até no ato de apertar os botões do controle remoto para mudar de canal enquanto se assiste televisão à noite, deitado no sofá. Dessa forma, a atividade física em si não representa um objeto de estudos da Educação Física. Além do que, sua prática pode não representar melhoria do quadro de saúde, outrossim, pode agravá-lo, como, por exemplo, no acometimento de dores lombares em sujeitos que executam a atividade física de varrer a casa numa postura corporal inadequada.

Os exercícios físicos são definidos como uma “atividade física planejada, estruturada, repetitiva e intencional” (McARDLE; KATCH; KATCH, 2003, p. 895), o que impregna o campo da Educação Física escolar com o pensamento tecnicista e positivista, que permanece hegemônico, de que o corpo deve ser reificado e retificado, ignorando a corporeidade humana como um constructo histórico, social e político.

De acordo com Bracht (2014, p. 51),

As expressões “atividade física”, e “exercícios físicos” são fortemente marcadas pela ideia de que o papel da EF [Educação Física] é contribuir para o desenvolvimento da aptidão física e pertencem claramente, no plano do conhecimento, ao arcabouço conceitual das disciplinas científicas do âmbito da Biologia, das ciências biológicas.

Por outro lado, as práticas corporais indicam “[...] diferentes formas de atividade corporal ou de manifestações culturais, tais como: atividades motoras, de lazer, ginástica, esporte, artes, recreação, exercícios, (...) dança, jogos, lutas, capoeira e circo (LAZZAROTTI FILHO et al, 2010, p. 24).

Pode-se, assim, inferir que o que difere as práticas corporais de outras formas de se olhar a Educação Física é o processo cultural que ela propicia em qualquer dimensão do movimento humano. Nesse sentido, ela sinaliza a entrada de um novo elemento nos meandros da Educação Física escolar contemporânea, a cultura.

Conforme Daólio (2007), há duas décadas seria inimaginável a proporção com que a Educação Física se apropriaria do termo cultura. Deve-se esse fato às influências das ciências humanas em detrimento das ciências biológicas, que se detinham em explicações sobre o conteúdo anatomofisiológico do “corpo positivo”; os exercícios físicos e seus circundantes: atividade física e aptidão física; e, o esporte de rendimento e performance.

Para o autor, hoje essa tarefa é dividida com a antropologia social, a sociologia, a história, a ciência política, dentre outras. Além do mais, os currículos dos cursos de graduação em Educação Física vêm inserindo paulatinamente disciplinas próprias da área de humanas, o que tem sido bastante útil no sentido de ampliar a discussão cultural na área.

Daólio (2007) protagonizou uma abordagem inovadora ao analisar algumas literaturas clássicas da Educação Física, buscando identificar em cada uma delas o trato dado ao conceito de “cultura”. De antemão, o autor considera que a cultura é a principal categoria conceitual da área nos últimos anos. Conforme ele afirma,

[...] “cultura” é o principal conceito para a Educação Física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos (DAÓLIO, 2007, p. 2).

Com base nessas considerações, podemos identificar que algumas tendências pedagógicas se apropriaram de formas distintas “[...] das manifestações corporais humanas considerando a perspectiva cultural” (DAÓLIO, 2007, p. 13), o que tem associado a expressão “cultura”, aos complementos: “corporal”, “física”, “de movimento” ou ainda, “corporal de movimento”, conforme cada concepção encerra.

Para Bracht (2014, p. 50) as diferentes concepções do objeto da Educação Física se referem às seguintes expressões-chave:

a) “atividade física”; em alguns casos, “atividades físico-esportivas e recreativas”; b) “movimento humano” ou “movimento corporal humano”, “motricidade humana” ou, ainda, “movimento humano consciente”; c) “cultura corporal”, “cultura corporal de movimento” ou “cultura de movimento”.

Diante do universo de implicações que cada um dos termos representa, opto nessa pesquisa por discutir as práticas corporais pelo viés da Cultura Corporal de Movimento, posto que Betti (1997, p. 15) assevera que:

A principal tarefa da Educação Física na escola é 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, da dança e das ginásticas em benefício de sua qualidade de vida.

Nesse sentido, Bracht (2014, p. 42) considera que a Educação Física “é uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da Cultura Corporal de Movimento.”

Diante dos apontamentos dos autores, atribuo que as práticas corporais e a Cultura Corporal de Movimento representam a possibilidade de se romper com as tendências não-críticas que perpetuam-se hegemônicas no âmbito escolar. No entanto, para que isso se efetive é preciso que os(as) professores(as) de Educação Física escolar façam suas intervenções sob os auspícios da intencionalidade pedagógica citada por Bracht (2014).

Em linhas gerais, Betti (2013, p. 53) sintetiza o pensamento que defendo nessa pesquisa quando expõe que:

O professor deve auxiliar o aluno a fazer a “leitura” dos “signos” relacionados às práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento. Por exemplo: Esta intensidade e modalidade de atividade corporal foram boas para mim? Foram significativas e prazerosas para mim? Fatiguei-me? Quais são os sinais de fadiga? Quais as características da estrutura da atividade que posso relacionar ao prazer e/ou à fadiga? Que condições a sociedade em que vivo oferece para se praticar esta atividade? Assim sendo, é também um saber que deve levar o aluno à autonomia no usufruto da cultura Corporal de Movimento.

Nesse sentido, a Cultura Corporal de Movimento requer da práxis docente o trato crítico para com as questões sociais, culturais e políticas que envolvem as práticas corporais. E isso por si só representa um desafio enorme para os professores e professoras de Educação Física escolar, pois, o tempo histórico que vivemos trouxe consigo transformações socioculturais que refletem na forma como o homem lida com a sua corporeidade.

Nessa perspectiva, Le Breton (2013) lembra que o homem contemporâneo dispõe do mesmo corpo e recursos físicos que dispunha o homem do neolítico e da mesma capacidade de resistência às vicissitudes de seu ambiente, porém, nunca como hoje, nas nossas sociedades ocidentais, os homens utilizaram tão pouco seu corpo, sua mobilidade e sua resistência.

O consumo nervoso deflagrado pelo estresse substituiu o consumo físico das atividades de subsistência, ao passo que, até mesmo as técnicas corporais mais elementares, como caminhar e correr, recuam consideravelmente, manifestando-se apenas como atividades de compensação e manutenção da saúde. Mesmo para os deslocamentos que poderiam ser feitos caminhando ou pedalando, impõe-se o veículo motorizado. A restrição das práticas corporais e sensoriais têm incidências prejudiciais na existência do sujeito, “desmantela sua visão de mundo, limita seu campo de iniciativas sobre o real, diminui o sentimento de constância do eu, debilita seu conhecimento direto das coisas e é um móvel permanente de mal-estar” (LE BRETON, 2013, p. 21).

Conforme o autor, dentre os impedimentos que o homem contemporâneo impõe às práticas corporais, encontra-se a navegação na internet ou a realidade virtual, as quais propiciam aos internautas a sensação de estarem presos a um corpo estorvante e inútil, ao qual é preciso nutrir e hidratar, do qual é preciso zelar e manter, enquanto a vida deles seria consideravelmente mais feliz, sem esse aborrecimento.

Por outro lado, Gonçalves (2012, p. 13) entende que “a forma de o homem lidar com sua corporalidade, os regulamentos e o controle do comportamento corporal não são universais e constantes, mas sim, uma construção social, resultante de um processo histórico.”

Nesse sentido, essa pesquisa se propõe a analisar a relação existente entre o ambiente virtual e o “mundo real” das práticas corporais, muito embora, as representações de cada uma dessas dimensões recebam atributos específicos nesse estudo. Por exemplo, o ambiente virtual é desvelado por meio dos jogos eletrônicos e toda a bagagem cultural que eles carregam. E, o mundo real das práticas corporais é transposto para as aulas de Educação Física escolar.

Essa junção/contraposição, mundo virtual x mundo real, foi determinante para a consolidação da problemática dessa pesquisa, que tem como objetivo principal, analisar as (co)relações estabelecidas entre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, manifestadas na Educação Física escolar em três escolas da rede pública de ensino de Rio Verde/GO.

Compreendo que existe uma relação muito próxima, porém ainda oculta, entre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais, o que justifica tanto socialmente, quanto cientificamente, o desenvolvimento dessa pesquisa.

Para Betti (2013, p. 286), “as mídias exercem influência crescente e decisiva também no âmbito da Cultura Corporal de Movimento, informando e ditando formas, construindo novos significados e modalidades de entretenimento e consumo, em especial no caso do esporte.”

Dito dessa forma, cabe fazer os seguintes questionamentos: de que forma os estudantes se comportam durante a prática de jogos eletrônicos, no que diz respeito à interatividade, interação e imersão? De que forma os estudantes se envolvem com as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento manifestadas na Educação Física escolar? Quais são as compreensões dos estudantes e dos professores de Educação Física sobre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento manifestadas na Educação Física escolar?

A resposta a cada uma dessas indagações poderá corroborar as palavras de Betti (2013), e ao mesmo cumprir os objetivos propostos para este estudo. Entretanto, prefiro aguardar as narrativas finais desse texto para me posicionar. Por enquanto, importa dizer que os apontamentos feitos aqui não se preocupam em evidenciar a existência de um modelo de corpo ideal, correto e/ou eficaz. Muito menos o oposto, pois, Daólio (2013) assevera que que, no âmbito das técnicas corporais, não existe corpo melhor ou pior, o que existe são corpos que se expressam diferentemente, de acordo com o tempo histórico de cada povo em cada região, conforme a utilização que cada povo vem fazendo dos seus corpos ao longo da história.

Minha intencionalidade nessa investigação se traduz em compreender a forma pela qual os jogos eletrônicos vêm influenciando o comportamento de nossas crianças e jovens no âmbito das práticas corporais, pois, eles, além de terem se tornado um fenômeno social de alta relevância, podem ser considerados pertencentes às produções materiais humanas, inscritas num modo específico de cultura. Assim, já fazem parte do cabedal de tradições humanas.

A resposta aos questionamentos da pesquisa, assim como, o atendimento aos objetivos propostos, poderão servir de instrumento para que os(as) docentes que atuam no campo das práticas corporais da Educação Física escolar possam refletir a forma como conduzem suas aulas o que, por conseguinte, seria altamente relevante para o adensamento de profissionais que se inscrevem na luta contra o poder hegemônico que está posto para a área.

Além disso, seria um instrumento eficaz na busca por uma práxis transformadora, “norteadas por valores-fins – liberdade, verdade e justiça – e por uma visão de corporalidade e movimento englobada em um conceito do homem como unidade, (...) que cria sua própria essência genérica no processo dialético da história humana” (GONÇALVES, 2012, p. 144).

Em suma, a autora afirma que:

A Educação Física como educação, como uma prática que pretende agir sobre o homem transformando-o, só tem sentido se for compreendida como um momento da totalidade concreta. Isso significa compreender, no fenômeno educativo, sua dimensão histórico-social. A Educação não é, assim, um fenômeno isolado, mas, sim, encontra-se estreitamente vinculada a outros fenômenos e só pode ser compreendida por meio do movimento de desvelamento de suas múltiplas interconexões (GONÇALVES, 2012, p. 86).

Nesse sentido, não cabe à Educação Física escolar negar as práticas corporais que se constituem social e historicamente – muitas delas fora do ambiente escolar, como: o *parkour*, o *skatismo*, o Hip Hop, a Capoeira, dentre outras – em prol de um currículo estabelecido para perpetuar a ordem hegemônica estabelecida pelas classes dominantes, do corpo higiênico e eugênico.

Nessa perspectiva, completo a primeira fase do jogo, certo de que ainda existe um longo caminho pela frente. Espero ter conseguido sua audiência até esta parte do texto. E, se você chegou até aqui, significa que superamos as barreiras da primeira fase e somamos pontos de conhecimento sobre o objeto de estudo da pesquisa.

Agora convido-te a avançar para a próxima fase.

Prepare-se para uma nova discussão, fique atento às ideias e se posicione criticamente, porque o jogo continua!

FASE II – CONFIGURAÇÕES DA PLATAFORMA DE JOGO: INCURSÕES NO TERRITÓRIO DO CONHECIMENTO

À guisa de demonstrar a condição atual dos jogos eletrônicos, tanto pelo espectro das acusações que eles recebem, quanto pelo entusiasmo que representam para alguns seguimentos da sociedade – principalmente o mercadológico –, é que estabeleci os tópicos que serão apresentados nesse capítulo.

Nesse sentido, ele está subdividido em três tópicos centrais, sendo que, no primeiro deles procuro estabelecer uma analogia entre os jogos eletrônicos e a Caixa de Pandora, de forma a representar que, assim como Pandora abriu a caixa, libertou todas as mazelas que estavam dentro dela e deu asas à “esperança”, também o quarteto criador do videogame o fizera.

No segundo tópico, abordarei a tríade interatividade, interação e imersão que está circunscrita ao universo das relações entre o homem e a máquina de jogo.

Por fim, no terceiro tópico, apresentarei a revisão de literatura circunscrita ao estágio atual das produções científicas que abarcam o objeto de pesquisa dessa investigação, ou seja, as pesquisas que abordam os jogos eletrônicos e a Educação Física escolar de forma concatenada.

2.1 Abrindo a caixa de pandora: jogos eletrônicos, afinal, a que vieram?

Conta-nos a mitologia grega que *Zeus* pedira ao deus coxo *Hefestos* para que criasse uma mulher de argila, recomendando que os quatro ventos lhe soprassem a vida e que todas as deusas lhe enfeitassem. Eis que surge *Pandora* (pan = todos, dora = presente), a primeira e mais bela mulher já criada, e que fora dada a *Epimeteu* (o que vê depois, inconsequente), como uma estratégia de vingança de *Zeus* (PIROTTA, 2006).

Epimeteu recebera também uma caixa magnificamente bela, dada pelos deuses a título de presente. Contudo, seu irmão *Prometeu* (o que vê antes ou prudente, providente), alertou-lhe para que não a abrisse, pois, seu conteúdo era desconhecido e poderia lhe ser perigoso (PIROTTA, 2006).

Encantado com a beleza de *Pandora*, *Epimeteu* a recebeu em casamento. Tão logo *Pandora* tivera contato com a caixa proibida, sentira-se atraída pelos seus segredos e assim que tivera oportunidade cedeu aos seus encantos, abrindo-a. Deu-se início um tempo de infortúnios para o povo daquela época. Tempo em que as vicissitudes do trabalho, da doença, da velhice, das pragas, dos vícios e das mentiras cobriram o povo de toda má sorte possível. Todavia, ainda dentro da caixa, bem lá no fundo, espreitava às escondidas a esperança, que prontamente deixara o baú para sair à caça das intempéries libertadas por *Pandora* (PIROTTA, 2006).

Milhares de anos depois, a *Caixa de Pandora* ressurgiu para a sociedade. Mais precisamente ao final da década de 1970. A nova caixa não fora construída por deuses, mas certamente uma parte de seus religionários diria que sim. Não fora dada de presente a ninguém, ao contrário, foi fruto de uma construção incessante. Não fora aberta apenas por uma pessoa, mas por milhões de aficionados que se multiplicam cotidianamente. Porém, seu conteúdo não é menos misterioso que outrora. Quiçá é capaz de exercer um fascínio jamais vislumbrado por qualquer deus da mitologia grega.

Assim como *Pandora* libertou o mal ao abrir a caixa misteriosa, também o quarteto Willian Higinbotham, Steve Rusell, Bolan Bushnell e Ralph Baer o fizera ao criar o videogame. Mas, da mesma forma com que a esperança saiu em defesa dos seus, também a ciência busca propalar que todo o mal impregnado no videogame é mero conteúdo simbólico, inofensivo para aqueles que nele imergem em diversão. E vai mais longe, ressaltando que este dispositivo pode ser responsável por uma revolução em relação aos processos de aprendizagem no período histórico denominado por Le Breton (2013), como “extremo contemporâneo”.

Pode parecer um tanto quanto radical afirmar que o videogame libertou o mal ao ser criado. Mas, alguns jogos que apresentam conteúdo violento são culpabilizados pela sociedade por estimular a violência e um comportamento hostil. Conforme Nesteriuk (2009, p. 23), o videogame é detentor de uma breve, densa e meteórica história, mas, ao mesmo tempo recebe “grande números de denúncias e acusações, desde ser gerador de alienação, até mesmo formador de assassinos.”

Alguns acontecimentos que envolveram jogos eletrônicos e violência dão suporte a esse discurso inquisitório. Por exemplo, o jogo *Berzeck*, já citado anteriormente, foi responsável pelas mortes de dois jovens, *Jeff Dailey* e *Peter Burkowski*, de 19 e 18 anos, respectivamente, os quais morreram de insuficiência cardíaca após registrarem placares recordistas no jogo. Provavelmente a culpa não seja do jogo, mas sim do tempo de exposição em que os jovens ficaram imersos no jogo. Mesmo assim, as acusações recaem sobre ele peremptoriamente.

Alves (2009) cita o exemplo do massacre ocorrido numa escola de ensino médio da cidade de *Columbine*, em *Colorado, EUA*, no ano de 1999. Dois adolescentes, supostamente inspirados no jogo *Doom* (considerado o jogo mais violento da época e que acabou tendo venda proibida), entraram na escola atirando friamente nos colegas com que conviviam diariamente. No total foram 15 mortes, sendo 12 estudantes, um professor e dois suicídios.

Na Inglaterra foi realizado um estudo, no qual o professor *John Colwell* da *Middlesex University* afirmou que “[...] há um número crescente de evidências que sugerem a existência de uma relação entre jogos de computador e agressividade” (ALVES, 2009, p. 96). Excertos da pesquisa apontam que os jovens que ficavam demasiadamente expostos a tais jogos apresentavam alterações comportamentais nos seus níveis de violência.

Dessa forma, o mesmo videogame que causou fascínio entre os jovens, causou também preocupação nos pais e na sociedade. Os temores atingiram níveis mais altos do que quando da chegada da televisão para o público infantil. Para alguns pais, na melhor das hipóteses, o videogame é algo fútil e na pior, bestificante e violento. Contudo, a autora analisa várias das denúncias que observa recair sobre o videogame, as refuta e chega à conclusão de que o videogame é inegavelmente mais atraente do que outros tipos de divertimento, inclusive a televisão, e afirma que “há algo nesta atração que perturba as pessoas” (GREENFIELD, 1988, p. 86).

Nessa perspectiva, Santaella e Feitoza (2009) atestam que a proeminência da presença dos jogos eletrônicos no meio social foi acompanhada pelo menosprezo e pela percepção apocalíptica entre teóricos, críticos da cultura dos *games* e, ainda, leigos. Para eles os jogos são vulgares, banais e nocivos, muito embora, essas acusações não impediram que os jogos eletrônicos se tornassem produto cultural relevante na sociedade contemporânea. Ao passo que uma parcela da sociedade os acusa, a outra os defende. Enquanto isso, muitos jovens passam mais tempo em frente a um jogo de computador ou console de videogame do que no ambiente escolar (PRENSKY, 2012).

Entretanto, para Santaella e Feitoza (2009) vêm crescendo progressivamente a quantidade de pesquisadores dispostos a romper com a barreira do preconceito em relação aos jogos eletrônicos, pois estes compreendem profundamente quais são as implicações dessa nova mídia, capaz de produzir tamanho apelo e aderência psíquica e cultural entre as mais variadas faixas etárias de seus adeptos. A esperança que estava programada na memória da “nova Caixa de Pandora”, encontra-se agora disseminada como um vírus entre o meio científico que busca desmitificar os tabus que envolvem o espectro dos jogos eletrônicos.

Existe um universo de questões tangentes aos jogos eletrônicos, dentre as quais identificamos aquelas que requerem estudos mais específicos para que sejam amplamente discutidas e problematizadas. De antemão, o que dá para sinalizar é que os jogos eletrônicos fazem parte da vida de crianças, jovens e adultos, de uma forma crescente e pode deflagrar implicações diretas na forma com que esses sujeitos se relacionam com o mundo contemporâneo.

Nesse sentido, não posso deixar a instituição escolar fora dessa análise, posto que nela se encontra a grande maioria do público dos jogos eletrônicos. De acordo com Veen e Vrakking (2009), o público escolar já não apresenta o mesmo comportamento de tempos idos. Os estudos desses autores são contundentes a ponto de sugerir a aparição de um novo tipo de homem na face da Terra, o qual procurarei apresentar nas linhas que seguem.

Repentinamente, as crianças que chegavam à nossa escola demonstravam um comportamento bastante diferente: direto, ativo, impaciente, incontrolável e, de certa forma, indisciplinado; parecia-me que algo havia acontecido no verão. Isso me assustava e empolgava ao mesmo tempo (VEEN, VRAKKING, 2009, p. 27).

Foi dessa forma que uma professora sueca descreveu seu sentimento ao iniciar mais um ano letivo com uma turma de crianças do 6º ano, em Estocolmo, em meados da década de 1990. Logo, vários professores pela Europa inteira sentiam necessidade de rever seus métodos de ensino para conseguir manter seus alunos motivados durante as aulas (VEEN, VRAKKING, 2009).

De acordo com o relato da professora, pode-se imaginar que este fenômeno se concretizou repentinamente, como da noite para o dia, ou dentro do período correspondente às férias. Porém, esta transformação precisa ser problematizada de uma forma mais abrangente, analisando o perfil de algumas gerações anteriores a esta, assim como, as modificações culturais a que foram submetidas.

Historicamente o homem recebeu designações que buscaram descrever sua condição social em determinado período. Conforme Huizinga (2010), o homem já fora denominado de *Homo Sapiens* em virtude de sua racionalidade. Contudo, o caminhar das gerações mostrou que o homem não era um ser tão racional assim, não mais do que a ingenuidade e o culto da razão do século XVIII o fizera supor. Essa transitoriedade conceptual alavancou outra designação, desta feita relacionada à capacidade do homem de fabricar os objetos necessários à sua subsistência. Devido a essa habilidade o chamaram de *Homo Faber*.

Para Huizinga (2010), existe ainda uma terceira função que pode ser verificada na vida humana, a qual é tão importante quanto a do raciocínio e do fabrico de objetos: o jogo. Para ele, depois de *Homo Faber* e no mesmo nível do *Homo Sapiens*, o *Homo Ludens* também merece espaço nessas nomenclaturas. Essa analogia deve-se ao fato de que o autor define que toda e qualquer atividade humana pode ser considerada “jogo”. “Já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (HUIZINGA, 2010, p. 1).

O holandês Johan Huizinga é considerado um dos grandes historiadores da cultura do século XX. Como tal, acreditava ser fundamental retratar padrões de cultura da sociedade, como o fizera em 1938, em sua obra *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*, na qual descreveu as principais características do jogo, classificando-o como um fenômeno cultural. Na obra em questão ele estabeleceu relações entre o jogo e a competição, como elementos culturais; o jogo e o direito; o jogo e a guerra; o jogo e o conhecimento; o jogo e a poesia; a função da forma poética; formas lúdicas da filosofia; formas lúdicas da arte; culturas e períodos *sub specie ludi*; e, o elemento lúdico da cultura contemporânea.

Vivendo entre o período de 1872 e 1945, ele não presenciou a ascensão dos jogos eletrônicos e, por conseguinte, do surgimento desse novo fenômeno cultural. Mesmo assim, sua teoria se faz contemporânea, o que a torna bastante referenciada nos trabalhos que abordam essa temática.

Para além da análise inicial feita por Huizinga (2010), acerca das nomenclaturas estabelecidas para o homem em períodos históricos específicos, Candau (2011, p. 13) assevera que a contemporaneidade é de difícil caracterização e análise, instigando diversos autores – cientistas sociais, filósofos, literatos, jornalistas dentre outros – a lançarem mão de metáforas para expressar suas percepções dessa realidade. Dentre várias analogias, a autora destaca “Aldeia Global (McLuhan), Sociedade em Rede (Castells), Sociedade Líquida (Bauman), Choque de Civilizações (Huntington).”

Numa perspectiva voltada para o mundo das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), Veen e Vrakking (2009, p. 28) ressaltam que a geração nascida do final da década de 1980 em diante recebeu várias denominações, “geração da rede, geração digital, geração instantânea e geração ciber.”

Para os autores, todas as denominações citadas vinculam-se às especificidades do ambiente em que os sujeitos vivem, assim como de seus comportamentos.

“Geração da rede” é uma expressão que se refere à internet; “geração digital” refere-se ao fato de as crianças atuarem em mundos digitais *on-line* ou a lidarem com informações digitais. “Geração instantânea” faz referência ao fato de suas expectativas serem as de que as respostas devem ser imediatas (VEEN, VRAKKING, 2009, p. 28-29).

A leitura inicial de Huizinga (2010) sobre a condição humana aponta para uma sociedade mais comedida em seus processos evolutivos. Já Veen e Vrakking (2009) e Candau (2011) sinalizam para uma miscelânea de concepções contemporâneas, arraigadas à velocidade com que a evolução acontece, principalmente depois do advento das TIC.

Dessa forma, Candau (2011, p. 13) corrobora que:

[...] vivemos não somente uma época de mudanças aceleradas, mas uma mudança de época, querendo assinalar que a contemporaneidade está configurada por processos profundos e estruturais de mudança, tanto no que diz respeito ao âmbito econômico, político, social, como cultural, isto é, simbólico, representacional e das subjetividades pessoais e coletivas.

Veen e Vrakking (2009, p. 28) ressaltam que o “comportamento social nunca se desenvolve no vácuo, e boa parte de nosso comportamento é influenciado pelo contexto social no qual crescemos.” Para eles, desde muito cedo as crianças são influenciadas pela interação que têm com o mundo externo.

Nessa perspectiva, o *Homo Ludens* se encontrou com o modelo de sociedade da década de 1980, interagiu com seu estilo de vida e como produto dessa interação consolidou-se o modelo de homem descrito pela professora sueca na década de 1990, em Estocolmo: o *Homo Zappiens* (VEEN, VRAKKING, 2009).

O *Homo Zappiens* é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégias de jogo, e sabe se comunicar muito bem (...) demonstra um comportamento hiperativo e atenção limitada a pequenos intervalos de tempo [...].” (p. 12).

De acordo com os autores, o *Homo Zappiens* é mais receptivo aos ensinamentos que são veiculados de forma lúdica, em detrimento daqueles associados ao modelo tradicional de ensino. Nesse sentido, as atividades de investigação e descoberta presentes nos jogos eletrônicos promovem estímulos sensoriais que vão além do aprimoramento das habilidades de coordenação visomanual dos sujeitos (GREENFIELD, 1988).

Dentre os apontamentos da autora, jogar videogame aprimora a habilidade de leitura de imagens representativas do espaço tridimensional, o que, por sua vez, auxilia na construção de mapas mentais e habilidades espaço-visuais e multidimensionais.

Outra habilidade descrita pela autora se dá no campo do pensamento, manifestada, por exemplo, na habilidade de fazer dobraduras como os *origamis*, mentalmente, sem necessariamente ter de fazê-las. Os estudos da pesquisadora identificaram que essa habilidade está presente, com mais ênfase, em jovens que passam um tempo maior praticando jogos eletrônicos.

Em suma, Greenfield (1988) dá diversos exemplos que demonstram o surgimento de uma geração com uma combinação de habilidades cognitivas bem diferentes das de seus antecessores.

Corroborando a autora, Prensky (2012, p. 42) afirma que:

Crianças em idade pré-escolar aprendem o alfabeto e a leitura por meio de jogos de computador. Alunos do ensino fundamental aprendem o currículo do jardim da infância até o sexto ano (K-6) em Playstations; as notas aumentam de 30% a 40%. O jogo de xadrez no computador corresponde a uma grande parte do currículo da educação infantil, estendendo-se até o 12º ano. Os jogos que ensinam a digitar estão entre os softwares mais vendidos. Alunos do ensino médio jogam on-line com diversos jogadores a fim de aprender sobre política eleitoral [dentre outros exemplos que estenderiam demasiadamente a citação].

Dessa forma, a aprendizagem baseada em jogos eletrônicos tem ocupado a cada dia mais espaço em cursos técnicos e superiores, como ficará evidente logo mais adiante nessa pesquisa, quando indicarei as produções científicas e suas respectivas áreas de conhecimento.

O fato é que estamos mais próximos dessa realidade do que imaginamos. Recentemente, foi lançado em Goiás a extensão de uma plataforma denominada *Geekie Games*, a qual tem como objetivo fornecer, gratuitamente, as mais avançadas tecnologias de aprendizado adaptativo para todos aqueles que querem se preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo que, a interface dessa plataforma simula um ambiente de jogo eletrônico, com vias a estimular a interação do internauta.

Nesse sentido, ao reconhecer as habilidades e as estratégias de aprendizagem que o *Homo Zappiens* está desenvolvendo, as quais nem sempre estão associadas ao contexto escolar, seria de se esperar que as instituições de ensino buscassem se adequar às necessidades desses estudantes.

Assim sendo, um número de pais ainda pequeno, mas crescente, compreendem que as escolas tradicionais não são mais a melhor opção para seus filhos e cobram modificações nos métodos de aprendizagem. Esse movimento ainda é incipiente e concentra-se em países desenvolvidos como Holanda e Estados Unidos, mas já apresenta resultados, pois, por meio dele algumas escolas experimentais estão sendo construídas (McGONIGAL, 2012).

Um exemplo desse novo tipo de escola que se projeta é a *Quest to Learn*. Conforme McGonigal (2012, p. 135)

A *Quest to Learn* é uma escola pública experimental na cidade de Nova York para os estudantes entre o sexto ano do ensino fundamental e a terceira série do ensino médio. É a primeira escola do mundo que se baseia em jogos – e seus fundadores esperam que ela sirva de modelo para escolas do mundo todo.

Enquanto Veen e Vrakking (2009) debruçavam-se sobre suas experiências para consolidar a teoria do *Homo Zappiens*, essa escola projetava um novo conceito de aprendizagem. Talvez ela consiga responder às inquietações da professora sueca, feitas na década de 1990, talvez não. Resta-nos esperar.

Conforme McGonigal (2012), a *Quest to Learn* abriu suas portas no outono de 2009, após longos dois anos de elaboração do currículo e planejamento estratégico. O fato curioso é que desta vez não eram apenas profissionais com formação na área da educação que se envolviam com o projeto educacional de uma escola, juntaram-se a eles produtores profissionais de jogos eletrônicos. A escola em questão é pública, porém, o projeto foi viabilizado por meio do financiamento da *McArthur Foundation* e da *Bill and Melinda Gates Foundation*.

A junção de profissionais da área da educação e produtores profissionais de jogos eletrônicos resultou na elaboração de um currículo comum, igual ao de qualquer outro tipo de escola. Disciplinas, como matemática, ciências, geografia, inglês, história, línguas estrangeiras, computação e artes não deixaram de existir no cotidiano escolar, o que mudou nessa escola foi a forma de aprender os conteúdos de tais disciplinas (McGONIGAL, 2012). Na *Quest to Learn*, os estudantes estão envolvidos com atividades de jogos eletrônicos desde o instante em que acordam até à noite, quando concluem a última lição de casa.

A autora relata que a *Quest to Learn* começou suas atividades com apenas uma turma de sexta série, mas o projeto prevê a inserção de uma nova turma de sexta série a cada ano, conforme as turmas anteriores forem avançando. A previsão de conclusão da primeira turma de

alunos no último ano do ensino médio da escola é 2016, sendo que, em 2020, estes mesmos estudantes deverão estar concluindo a universidade.

Aposto que essa turma de graduação estará cheia de indivíduos que irão aplicar sua rica criatividade na solução de problemas, serão fortes colaboradores em grupo e sempre irão inovar, prontos para enfrentar integralmente qualquer desafio do mundo real (McGONIGAL, 2012, p. 139).

Como visto, a *Quest to Learn* tem um projeto ousado em relação ao sistema educacional vigente. Suas atividades estão em pleno funcionamento, mas ainda é cedo para se ratificar os excertos de McGonigal (2012). Nesse sentido, é preciso esperar que estudos futuros consolidem os resultados obtidos.

De acordo com Prensky (2012), não é a Educação a Distância (EAD), a inserção das TIC nas salas de aula, os Sistemas de Gestão de Aprendizagem ou o Treinamento Baseado em Computadores (Computer-Basic Training – CBT), que promoverão as grandes revoluções no processo de aprendizagem do século XXI. Embora o autor destaque a importância de cada um deles, é contundente em afirmar que a verdadeira revolução da aprendizagem na contemporaneidade, tanto em treinamentos como em escolas, se dará por meio da inserção dos jogos eletrônicos na formação das pessoas.

Pelo visto, o autor antecipa créditos à escola pública experimental *Quest to Learn*, por seu projeto arrojado de aprendizagem. Para muitos, um projeto desse porte pode ser inusitado, soar estranhamente aos ouvidos ou mesmo ser uma tolice. Porém, Prensky (2012) crê veementemente que a forma de aprender do século XXI está finalmente se libertando das algemas da dor e do sofrimento, as quais aprisionaram os estudantes durante séculos. As ponderações do autor sinalizam que a aprendizagem está se voltando finalmente para o aprendiz e, vai além, afirmando que ela será divertida para todos os envolvidos no processo. Para ele, a enorme barreira que separava a aprendizagem da diversão e o trabalho do jogo, está ruindo e logo desmoronará.

Prensky (2012) afirma que esta modificação virá em decorrência da exigência dos próprios aprendizes. Estudantes e trabalhadores pertencentes à geração dos jogos não aceitarão e nem participarão de treinamentos tradicionais, os quais são na maioria das vezes monótonos e desmotivantes. Será necessário infundir diversão e jogos eletrônicos na aprendizagem e a boa notícia é que além de divertidos, agradáveis e envolventes, eles serão muito mais eficazes. Nessa perspectiva, uma onda que arrasta empresas, escolas e as instituições militares para esse novo modelo de aprendizagem, está sobrepondo os antigos métodos de ensino.

Conforme Arruda (2011, p. 295)

Os setores produtivos já têm se percebido desse fenômeno e criado cada vez mais condições de formação por meio das estruturas próprias do jogo, como é o caso da formação de motoristas, soldados do exército, administradores e até médicos.

Considero que o início desse processo se deu pelo aumento progressivo da audiência em jogos eletrônicos, até alcançar o patamar que temos hoje. Conforme Prensky (2012), o mundo do entretenimento, da música, da TV e dos filmes está sendo equiparado ou talvez superado pelo universo dos jogos eletrônicos.

De acordo com Veen e Vrakking (2009), em 2001, foi desenvolvido um estudo nos Estados Unidos que revelou que, em média, jovens de 21 anos que se formavam nas universidades já haviam assistido a cerca de 20 mil horas de TV, jogado mais de 10 mil horas no computador e lido livros por mais de 5 mil horas. Em conformidade com Prensky (2012), eles afirmam que o tempo dedicado à prática de jogos eletrônicos parece estar aumentando consideravelmente e as pesquisas sinalizam que eles estão chegando ao topo da lista.

Para Nesteriuk (2009) e Arruda (2011), a superação dos jogos eletrônicos em detrimento de outras formas de entretenimento já foi atingida. Dessa forma, eles atestam que a cultura dos jogos eletrônicos avança absoluta no campo da diversão, desbancando até mesmo a indústria do cinema. Conforme Hygino (2014), a indústria de *games* tem levado vantagem sobre a cinematográfica desde 2009. No ano de 2013, por exemplo, enquanto o cinema arrecadou US\$ 1,21 bilhão durante todo o período de exibição do filme “Homem de Ferro 3”, o game “GTA V” faturou US\$ 1 bilhão logo nos três primeiros dias após o lançamento.

Em números gerais, no ano de 2007, o faturamento sobre a produção de *hardwares* e *softwares* para videogames atingiu as cifras de US\$ 17,94 bilhões, apenas nos Estados Unidos. Na Europa os números chegaram a US\$ 7,4 bilhões e na Ásia US\$ 10,8 bilhões. Atualmente, a indústria dos jogos eletrônicos movimenta um total de US\$ 81,5 bilhões no mundo todo (HYGINO, 2014).

A Associação Brasileira das Desenvolvedoras de Jogos Eletrônicos (ABRAGAMES, 2008) realizou um mapeamento do crescimento do setor entre os anos de 2005 e 2008. Considero que o Brasil ainda está na fase embrionária dos jogos eletrônicos, na qual destaca-se o papel da indústria e do mercado. Isso se dá pela necessidade inicial de aumento da audiência desses jogos para que depois eles integrem outras áreas – como a educação – como ferramenta eficaz para a aprendizagem.

De acordo com a Abragames (2008), a pesquisa realizada foca-se no desenvolvimento da indústria, com ênfase no que é produzido no país, seja para o mercado interno ou para exportação. Nessa perspectiva, o cenário observado pela instituição naquele momento registrava um crescimento significativo do setor, com projeções ainda mais animadoras para os dois anos que se seguiriam. Muito desse sucesso foi devido à chegada de estúdios internacionais no país.

Em relação ao crescimento da produção de jogos eletrônicos, o crescimento verificado entre 2006 e 2008 dá sinais de que a indústria brasileira desses jogos vem se fortalecendo, tanto no mercado interno quanto no externo, por meio das exportações. A taxa de crescimento da indústria de jogos eletrônicos saltou 37% entre os biênios 2005/2006 e 2007/2008. No que diz respeito à produção de *softwares*. Quanto a produção de *hardware*, avançou para 19%, no mesmo período (ABRAGAMES, 2008).

Por fim, a entidade afirma que a indústria brasileira de jogos eletrônicos é capaz de crescer ainda mais, mesmo que a pirataria seja um obstáculo difícil de se suplantar. Dessa forma, a Abragames (2008, p. 3) apresenta os seguintes indicadores:

560 profissionais altamente capacitados são hoje empregados por 42 empresas que produzem software para jogos eletrônicos, ou seja, os jogos ou parte deles. Somando-se software e hardware, o produto nacional bruto do setor de jogos é de R\$ 87,5 milhões. 43% da produção nacional de software para jogos é destinada à exportação, enquanto quase 100% do hardware fabricado se destina ao mercado interno. Pelo menos por enquanto, “o Brasil ainda é um país de hardware”. O salário bruto médio no setor de jogos eletrônicos é R\$ 2.272,71. Na opinião dos empresários, o salário poderia ser maior, a indústria poderia produzir mais e gerar mais empregos se os custos de contratação de mão-de-obra no Brasil fossem menores. Artistas gráficos e programadores são os perfis profissionais mais comuns na indústria brasileira de jogos.

Como visto, a produção de jogos eletrônicos no Brasil ainda está fortemente arraigada às questões de mercado, o que sinaliza que a inserção de jogos eletrônicos como ferramenta eficaz no processo de aprendizagem ainda tardará um pouco mais para acontecer. Enquanto a Abragames não veicular dados atualizados, nos resta vislumbrar que os índices continuam crescendo.

No que tange às produções científicas de instituições de ensino de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, ocorre um adensamento da literatura com indicadores atuais sobre os resultados obtidos em pesquisas que abordam os jogos eletrônicos em diversas áreas de desenvolvimento humano. Contudo, nem sempre foi assim.

No final da década de 1980, quando os jogos eletrônicos ainda eram uma utopia, Greenfield (1988, p. 18) alertou que eles eram “[...] recentes demais para que seu estudo tenha atingido um nível mais aprofundado”. Duas décadas mais tarde o discurso se mantinha estável, de forma que Moita (2006) e Xavier (2010) insistiam em afirmar que o videogame era detentor de uma curta e densa história e que as pesquisas vinculadas à análise dos jogos eletrônicos eram escassas, mesmo diante do enlace dos vários campos de conhecimento que eles evocavam.

Para Nesteriuk (2009, p. 27),

Ciências e conhecimentos em campos diversos de áreas como filosofia, semiótica, psicologia, ciências da computação, antropologia, programação, ciências cognitivas, publicidade, crítica literária, animação, computação gráfica, narratologia, educação, engenharia elétrica, telecomunicações, artes, comunicação, design, entre inúmeras outras, possuem uma relação direta com as múltiplas e integradas características do videogame.

Conforme Xavier (2010, p. 13), “[...] somente a partir do início deste século há um murmúrio para a sistematização de estudos relacionados ao jogo eletrônico”. Mesmo sendo possível observar que desde sua origem eles sempre tangenciaram e influenciaram a materialidade tecnológica da sociedade contemporânea, só agora o assunto adquire importância e seus entusiastas começam a ser ouvidos. O fato é que ainda persiste certo desdém por parte das instituições de ensino e pesquisa em estudá-los, por considerarem o assunto uma tolice infantil.

Alves (2005), corrobora que os jogos devem ser explorados como ambientes de aprendizagem pela escola, pois, eles possibilitam a construção de conceitos associados aos aspectos sociais, cognitivos, afetivos e culturais dos estudantes.

De acordo com Prensky (2012), dos simuladores empresariais às obras do chamado “edutenimento” pré-escolar, irrompe um novo paradigma de aprendizagem – aprender brincando. O autor destaca as seguintes modificações no cenário:

Crianças em idade pré-escolar aprendem o alfabeto e a leitura por meio de jogos de computador; Alunos de ensino fundamental aprendem o currículo do jardim da infância até o sexto ano (K-6) em Playstations; as notas aumentam de 30% a 40%; O jogo de xadrez no computador corresponde a uma grande parte do currículo da educação infantil, estendendo-se até o 12º ano (K-12); Os jogos que ensinam a digitar estão entre os softwares mais vendidos; Alunos do ensino médio jogam *on-line* com diversos jogadores a fim de aprender sobre política eleitoral; Investidores financeiros usam jogos de computador para “afiar” suas habilidades; Responsáveis pela elaboração de políticas brincam com um jogo do tipo Sim City para entender o sistema de saúde; Executivos brincam de dirigir simulações de um departamento de Recursos

Humanos e de refinaria de petróleo; Engenheiros usam um videogame para aprender novas tecnologias de projeto assistido por computador (CAD); Militares em treinamento travam batalhas realistas em simuladores parecidos com videogames (PRENSKY, 2012, p. 42-43).

Os apontamentos do autor demonstram o aumento da abrangência do uso dos jogos eletrônicos como ferramenta de aprimoramento dos processos de aprendizagem. Para Arruda (2011, p. 295), “o jogo digital [...] traz modificações significativas nas maneiras como o jovem se organiza, se relaciona com o outro e, principalmente, nas maneiras como aprende e ensina.”

A *Caixa de Pandora* foi aberta, todo mal que estava dentro dela desprende-se e conspira contra os jogos eletrônicos. Todavia, estes não estão entregues ao acaso, mas sim à esperança depositada nas mãos da ciência. Para Nesteriuk (2009), nas últimas duas décadas a ciência tem se debruçado sobre os jogos eletrônicos com rigor científico, o que tem possibilitado muitas considerações sobre a natureza e as influências dos jogos eletrônicos na vida do homem e da sociedade contemporânea.

Diante do exposto, podemos perceber que existem duas linhas explicitamente definidas em relação ao conteúdo dos jogos eletrônicos, a dos entusiastas e a dos apocalípticos. De momento, opto por não me filiar a nenhuma delas. Nem ao grupo de entusiastas que os consideram uma panaceia para as questões socioeducacionais e nem àqueles que atribuem a eles o aumento da violência e da hostilidade social. Entretanto, busco compreendê-los para que o mais breve possível possa me posicionar, pois, “[...] os videogames, os computadores e outros recursos da informática vieram para ficar e sua crescente penetração torna imprescindível a descoberta de uma utilização melhor para eles” (GREENFIELD, 1988, p. 17).

Nessa perspectiva, arremato as ideias até aqui apresentadas e parto para uma nova missão, qual seja, a de problematizar o universo de relações deflagradas pelo envolvimento com os jogos eletrônicos.

2.2 Jogos eletrônicos e a tríade interatividade, interação e imersão

O propósito desse tópico é adensar um pouco mais as demandas que englobam o universo dos jogos eletrônicos nessa pesquisa. Já tratei das questões eletrônicas, tecnológicas, mercadológicas, apocalípticas, utópicas, científicas, educacionais e do entusiasmo de alguns pesquisadores em relação ao destino dos jogos eletrônicos na humanidade. Entretanto, ainda

falta contemplar a tríade interatividade, interação e imersão, a qual circunscreve-se às relações homem/máquina, homem/máquina/homem e homem/virtualidade, respectivamente, deflagradas pelos jogos eletrônicos.

Conforme Santaella (2004), a palavra interatividade encontra-se nas vizinhanças semânticas dos termos: ação, agenciamento, correlação e cooperação. No enlace com o termo ação, a interatividade abarca o sentido de operação, trabalho e evolução. Da ligação com agenciamento adquire o sentido de intertrabalho. No contexto da correlação, ela ganha o sentido de influência mútua. E, por meio da ligação com cooperação ela adquire os sentidos de contribuição, coagenciamento, sinergia e simbiose.

A autora ressalta que é altamente relevante ter em mente cada um desses processos, porém, ela lança mão de uma definição mais concisa, na qual define interatividade como “[...] um processo pelo qual duas ou mais coisas produzem um efeito sobre a outra ao trabalharem juntas” (SANTAELLA, 2004, p. 154).

Silva (2010) lembra que a expressão “comunicação interativa” já permeava o meio acadêmico na década de 1970, e se detinha na bidirecionalidade entre emissores e receptores, expressando troca e conversação livre e criativa entre os polos do processo comunicacional. Essa concepção surgiu como manifesto contra os meios e tecnologias da comunicação da época (rádio, jornal e televisão), veículos unidirecionais em que prevalece a força da emissão em detrimento do público consumidor.

Kretz (1985 apud SILVA, 2010) ressalta que o termo interatividade surgiu na década de 1970, e ganhou notoriedade no início dos anos de 1980, entre os informatas e teóricos que, por meio dele, buscaram expressar a novidade comunicacional que tem no computador conversacional seu marco paradigmático, diferente da televisão monológica e emissora.

Todavia, Levy (1999, p. 93) lembra que “um receptor de informação, salvo morto, nunca é passivo.” Para ele, mesmo estando sentado em frente a um aparelho televisor sem controle remoto, o telespectador é capaz de decodificar, interpretar, participar e mobilizar seus referenciais culturais e psicológicos, de uma forma sempre distinta de seu vizinho.

A interatividade emerge como um fenômeno da sociedade da informação, que se manifesta nas esferas tecnológica, mercadológica e social, engendrado pela crescente busca por uma autonomia autoral em que o sujeito elabora seu próprio discurso num ambiente polifônico e polissêmico. Para Silva (2010, p. 11), este movimento veio à tona quando ocorreu um enfraquecimento dos grandes referenciais sociais que “determinavam significações ou verdades

acabadas para o consumo passivo das massas (igreja, política, família, ideologia, educação escolar, mídia de massa etc.)”

Dessa forma, há uma gama de ocasiões em que o termo interatividade tem sido banalmente empregado na contemporaneidade, dentre elas a apropriação indébita feita pelo mercado de consumo. Assim, o uso habitual do termo é excessivamente apregoado como um argumento de vendas de uma carteira de produtos de toda a sorte, que vai muito além dos dispositivos eletroeletrônicos, “todos prometendo ao consumidor-usuário algum nível de participação, de troca de ações e de controle sobre acontecimentos” (SILVA, p. 102).

Contudo, Belloni (2001) faz uma análise para além dessa relação mercadológica e aponta o uso indiscriminado do termo interatividade por outro prisma, de caráter mais técnico e tecnológico.

[...] interatividade, termo que vem sendo usado indistintamente com dois significados diferentes em geral confundidos: de um lado a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral, ou jogos informatizados), e, de outro, a atividade humana do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma “retroação” da máquina sobre ele (BELLONI, 2001, p. 58).

Meu argumento de que a interatividade é eminentemente vinculada ao conteúdo do videogame – potencialidade técnica e capacidade de retroação – leva em conta o nível de gradação exigido por este dispositivo para que seu usuário obtenha sucesso nos jogos. Nessa perspectiva, vale lembrar a classificação que Kretz (1985 apud SILVA, 2010) fez em relação ao grau de interatividade estabelecido na relação homem-máquina. Para ele, são seis gradações possíveis: 1) interatividade de grau zero; 2) interatividade linear; 3) interatividade arborescente; 4) interatividade linguística; 5) interatividade de criação; e, 6) interatividade de comando contínuo.

Não vou me debruçar sobre a descrição de cada uma delas, mas apenas daquela que permeia o universo dos jogos eletrônicos, a interatividade de comando contínuo. Ela “permite a modificação, o deslocamento ou em geral a transformação de objetos sonoros ou visuais diretamente manipulados pelo usuário: *videogames*.” (KRETZ, apud SILVA, 2010, p. 103).

Nessa perspectiva, Lévy (1999) aponta que projeta-se uma interatividade entre sujeito, máquina (jogo) e a ideia passada pela narrativa em imagem e som, mediada pela técnica – habilidade em manipular o jogo. Uma interatividade que se caracteriza pela possibilidade de transformar os envolvidos na comunicação, ao mesmo tempo, em emissores e receptores da mensagem.

Entretanto, Ranhel (2009, p. 21) alerta que:

A forma obtusa com que os processadores seguem as regras (os algoritmos) não permite (ainda) que os programas de jogos entendam o contexto. A tecnologia atual (ainda) não permite que os agentes de software compreendam a linguagem natural, e essa parece ser uma razão fundamental que dificulta simular comportamentos sociais convincentes. Assim sendo, nos jogos computacionais ainda é nítido que o jogador enfrenta conjuntos de regras, conflitos programados, agentes robóticos.

Crockett (2010, p. 179) complementa que:

[...] aquilo que faz o digital distinto de tudo que veio antes dele é a sua interatividade. Não a interatividade em um sentido geral, mas somente em alguns aspectos particulares – pois não creio que a interação humana com a interface computacional em e por si mesma constitui os aspectos mais interessantes da interatividade.

Acredito que ambos os alertas devam ser levados em consideração, mas apenas parcialmente. No que tange à comodidade técnica do videogame, realmente entendo que seus *feedbacks* são limitados às suas possibilidades eletrônicas, as quais encontram-se pré-programadas em seu microprocessador e o impedem de estabelecer um canal aberto com quem o manipula, apesar de entusiastas como Prensky (2012) afirmarem que, mesmo distante, esta mudança já está sendo vislumbrada pela Inteligência Artificial (IA). Entretanto, pelo prisma do jogador, as possibilidades apresentadas pelo jogo são de tamanha proporção que paira no ar uma pseudo-interação homem/máquina, na qual a dinâmica do jogo torna imperceptível para o jogador a existência de um canal fechado.

Nesteriuk (2009) descreve melhor essa consideração. Para ele, mesmo que o *videogame* tenha sido produzido e distribuído sob os preceitos da reprodutibilidade técnica, ele tem como peculiaridade a manifestação da co-autoria, de forma que, cada jogo jogado será único não somente nas dimensões mental e interpretativa, mas em sua própria existência enquanto jogo. Para o autor, a obra do videogame é o resultado do próprio jogo jogado, o que provavelmente extinguirá a possibilidade de se encontrar dois jogadores diferentes com um mesmo jogo jogado. Da mesma forma que um mesmo jogador dificilmente conseguirá repetir um jogo jogado em duas sessões diferentes.

Diante do exposto, Nesteriuk (2009, p. 31, grifo meu) afirma que:

Ao participar de narrativas nos videogames, os jogadores irão se deparar com situações completamente diferentes daquelas experimentadas pelo destinatário em outras linguagens. A principal delas é a utilização da **imersão** e da **interatividade**, via hipermídia, como ferramenta comunicacional. Ao **interagir** com e no videogame, o jogador altera constantemente o estado da arte do jogo, construindo assim, o seu próprio jogo e a sua própria narrativa.

Não obstante, Straubhaar e La Rose (apud SANTAELLA, 2004, p. 161) sustentam que:

A tecnologia digital é capaz de alcançar níveis de interatividade bidirecional bem similares àqueles que se fazem presentes na conversação. Exemplos disso podem ser encontrados já nos jogos eletrônicos que se tornam mais difíceis na medida em que o usuário faz mais pontos.

Face aos excertos apontados, sinto-me inclinado à acepção do conceito de interatividade vinda de Belloni (2001, p. 58), que a define como uma “característica técnica que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina”, ou seja, a interatividade desvela-se aprioristicamente por meio da relação homem/máquina. A autora alerta que os jogos eletrônicos são altamente interativos do ponto de vista físico e psicológico, mas lembra que eles são produzidos para captar a atenção do jogador de forma a não permitir que ele pense sobre o absurdo de sua condição e, ainda, impedi-lo de parar de jogar.

Quanto à interação, o segundo conceito da tríade, Belloni (2001, p. 58) define-a como “ação recíproca entre dois ou mais autores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone).”

Prensky (2012) afirma que a interação tem dois aspectos importantes: o primeiro se dá pela interação do jogador com o videogame e o segundo pelo viés social do jogo, ou seja, eles são jogados com outras pessoas. A grande maioria dos jogos eletrônicos contemporâneos são projetados para mais de um jogador (*multiplayers*), e isto tem culminado na formação de grupamentos sociais, pois, as pessoas geralmente preferem oponentes humanos em detrimento dos *games* “contra a máquina”. Dessa forma, os jogos eletrônicos estão aproximando pessoas e promovendo a interação mediatizada por um veículo técnico de comunicação, nesse caso, o videogame (BELLONI, 2001).

De forma mais simples, podemos afirmar que a interação, tanto para Belloni (2001), quanto para Prensky (2012), é a relação homem/máquina/homem, sendo a máquina o dispositivo mediador.

Veen e Vrakking (2009, p. 40-41) corroboram este pensamento e complementam que a interação se configura porque:

Eles podem jogar com várias pessoas ao mesmo tempo na internet e colaborar em uma equipe formada de indivíduos que nunca encontrou, e nunca encontrará, fisicamente. Não é necessário conhecer alguém fisicamente para trabalhar em conjunto. Nos jogos com múltiplos participantes que há na internet, como o World of Warcraft, você encontrará avatares, ou seja, representações de jogadores de algum lugar do mundo. Com alguns deles, você poderá trabalhar para resolver um problema, tal como o de derrotar um monstro enorme em alguma caverna escura, a fim de encontrar as chaves necessárias para seguir jogando.

O terceiro elemento da tríade é a imersão. A entrega do jogador ao *game* indica um comportamento interativo jamais visto frente a outro dispositivo eletrônico, demonstrando uma imersão maior do que a presenciada quando da explosão do fenômeno televisão (GREENFIELD, 1988). Conforme Sato (2009, p. 46), “o videogame é um dos ambientes digitais mais imersivos que se conhece”, capaz de produzir uma interatividade que marca toda uma geração humana.

Para Sato (2009), além dos fatores mecânicos de um jogo – regras, possibilidades de ações e tomada de decisão, variadas respostas do jogo – a imersão está associada aos sistemas simbólicos que compõem o universo de um jogo eletrônico. Conceptualmente, estes sistemas simbólicos se traduzem em identificação, reconhecimento e a imaginação do jogador, ao passo que é a experiência agradável do jogador que despertará o desejo de permanecer, ou ainda, ampliar a experiência da imersão no *game*.

Para uma explicação mais concisa, utilizarei as palavras de Sato (2009, p. 45) quando afirma que:

[...] a imersão é a propriedade que, a partir da interação que o ambiente virtual promove, faz com que o sujeito (*interator*) se integre a esse ambiente. Ou seja, o *interator* passa a participar efetivamente deste ambiente. Daí o fato de ser peculiar o modo de como o *interator* imerge. Ao imergir, ele entra em um mundo virtual cujas possibilidades são infinitas, distintas do mundo real (ordinário).

Dessa forma, o mundo virtual castra as restrições severas do mundo real e outorga poderes simbólicos ao jogador, os quais são advindos do seu imaginário e são inexecutáveis aos olhos da realidade. Na virtualidade ele pode voar sem qualquer tipo de aparato tecnológico, pode mergulhar em águas profundas sem o cilindro de oxigênio vital para os mergulhadores, pode até mesmo esfacelar paredes de concreto e aço com um só golpe. Ou seja, a exploração dos ambientes virtuais dos jogos eletrônicos permite ao jogador contrariar as leis da física, da química, da biologia, enfim, outorga-lhe o poder de construir seu próprio universo, suas próprias leis naturais. Nesse sentido, Sato (2009, p. 45) afirma que “a imersão está intimamente ligada à fantasia, à fuga da realidade para um mundo virtual (uma realidade virtual), podendo parecer até mais real que a própria realidade do mundo cotidiano”.

De acordo com Levy (1996), o virtual está relacionado à existência de algo e sua materialização em si. O virtual não é o oposto do real, mas sim, do atual. É uma atualização ou modernização da realidade, inferindo que, para ser real basta ter existência. Dessa forma, as interações entre o real e o virtual extrapolam as barreiras do tempo e espaço, potencializando a comunicação e as sensações em novas formas de vivências corporais.

Nesse caminho, Murray (apud SATO, 2009) associa a experiência da imersão a um mergulho na água. Para ela, a troca de ambientes evocada pela submersão ativa os sentidos – visão, audição, tato, olfato, paladar – e aprimora a percepção do *interator* com o ambiente a seu redor. Todavia, Levy (1996) sugere que antes de temê-la, condená-la, ou lançar-se às cegas a ela, proponhamo-nos a fazer um esforço para apreender, pensar e compreender em toda amplitude a virtualização.

Por fim, compreendo que resguardadas as devidas proporções gradativas, interatividade, interação e imersão se fundem conceitualmente numa tríade que extrapola a condição técnica e tecnológica para a qual os dispositivos eletrônicos foram produzidos inicialmente.

2.3 Jogos eletrônicos e Educação Física: o que dizem as pesquisas?

A década de 1980 representou um período de avanços científicos que produziram um adensamento da literatura que contempla a Educação Física escolar e, concomitantemente, os jogos eletrônicos. No que diz respeito à Educação Física escolar, essa década sinalizou a existência de uma crise paradigmática na área, a qual culminou no rompimento com as teorias

não-críticas que buscavam sustentar o discurso higiênico, eugênico, mecanicista, esportivista, recreacionista, de militarização e formação de mão-de-obra como verdades incontestas do campo pedagógico da Educação Física.

O produto dessa mudança, oriundo das críticas ao modelo vigente, deu-se por meio do surgimento de diversas concepções críticas, como: Psicomotricidade, abordagem Desenvolvimentista, Construtivista-interacionista, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Saúde Renovada, dentre outras. Como visto, este pode ser considerado o período mais fértil da produção científica em torno do campo epistemológico da Educação Física.

No que tange aos jogos eletrônicos, posso afirmar que seu processo inicial de construção foi bastante conturbado. Além das dificuldades eletrônicas e técnicas da época, eles foram, e ainda são, motivo de desconfiança junto à sociedade, vitimados por diversos tipos de acusações. Nesse sentido, os mesmos jogos eletrônicos que causaram fascínio entre os jovens, causaram também preocupação nos pais e na sociedade. Para alguns pais, na melhor das deduções os jogos eletrônicos são algo fútil e, na pior delas, bestificantes, alienantes e violentos.

Entretanto, a efervescência de trabalhos científicos deflagrados na década de 1980, reputados aos jogos eletrônicos, esclareceu várias dúvidas quanto ao conteúdo estético e o teor das narrativas desses jogos, motivo pelo qual Greenfield (1988) refutou várias das acusações que recaiam sobre eles.

Todavia, o diálogo inconcluso e truncado entre as concepções apocalípticas e futuristas não impediu que os jogos eletrônicos se tornassem produto cultural relevante na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, a cada dia um número maior de crianças e jovens passa mais tempo em frente a um jogo de computador ou console de videogame do que no próprio ambiente escolar. Sem contar que esses jogos se inserem progressivamente no mundo das pessoas adultas (PRENSKY, 2012).

Esse é um dos motivos pelos quais os jogos eletrônicos se tornaram um fenômeno social. Muito embora, a ideia inicial não era essa. De início, os jogos eletrônicos não pretendiam causar uma revolução social em torno de uma atividade comum, não vislumbravam se tornar produtos de consumo em massa e nem tampouco determinar uma cultura exclusiva. Na verdade, eles surgiram tímidos em feiras de novidades tecnológicas e parques de diversão, propositados a escoar as energias dos praticantes, mantendo suas atenções em troca de algumas moedas. Entretanto, a condição eletrônica e técnica dos jogos eletrônicos os alçaram para uma outra dimensão e eles se tornaram produtos massivamente utilizados (CAMARGO, 1998).

Concomitante à popularização dos jogos eletrônicos, deflagrou-se a necessidade de se adensar os estudos científicos sobre eles. As produções foram se consolidando em diversas áreas, tais como: “[...] ciência cognitiva, ia⁵, filosofia, linguística, neurociência, computação, engenharia, psicologia, antropologia, semiótica, comunicação, dentre outras [...]” (RANHEL, 2009, p. 20).

Nesse sentido, cabe a este trecho da pesquisa demonstrar fragmentos da totalidade de abordagens científicas e/ou áreas de conhecimento que abarcam os estudos sobre os jogos eletrônicos – despidido da pretensão de que a amostragem represente um estado da arte dos mesmos –, considerando aquelas que mais se aproximam do objeto de estudo dessa pesquisa, ou seja, da relação entre jogos eletrônicos e as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento pertencente ao campo epistemológico da Educação Física.

Apresento inicialmente os resultados obtidos por meio do levantamento feito junto ao Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), entre os meses de março e julho de 2014. O intervalo da busca compreendeu os trabalhos depositados de 2010 até o momento em que os dados foram coletados no repositório.

Diante do exposto, submeti os seguintes descritores à análise na plataforma CAPES: *games*, *videogame*, jogos de computador, jogos digitais e jogos eletrônicos.

O quadro 01 mostra os resultados encontrados após a submissão dos descritores em questão.

Quadro 01 – Descritores submetidos à análise.

Descritor	Geral	Específicos Educação Física
<i>Games</i>	106	03
Jogos Digitais	89	01
Jogos Eletrônicos	67	01
Jogos de Computador	56	04
Videogame	39	05
Total	357	14

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES 2014.

De acordo com o quadro acima, o retorno do repositório indicou 357 pesquisas com temas que compreendem o universo dos jogos eletrônicos (XAVIER, 2010). Desse total de trabalhos, apenas 14 compreendem o campo de estudos da Educação Física. Muito embora pretendo demonstrar que o número real de investigações que podem ser computadas para os fins dessa pesquisa é inferior ao número encontrado, pois, as relações estabelecidas pela

⁵Inteligência Artificial

máquina de busca resultam numa varredura generalizada da presença do descritor em seu banco de dados, o que vez ou outra incorre num “equivoco técnico”.

O descritor *games* foi o primeiro a sinalizar essa condição. Nesse caso, dentre as três pesquisas encontradas, apenas uma contemplava os anseios dessa pesquisa, posto que o buscador fez uma varredura genérica do descritor submetido à busca.

Nesse sentido, o único estudo oriundo do descritor *games* que pôde ser associado à esta pesquisa foi o de Broch (2012), que consistiu na avaliação do desempenho motor e das oportunidades de práticas motoras no contexto familiar e escolar de estudantes da rede pública e privada da cidade de Maringá/PR. Nele, a autora fez alusão ao videogame como um dispositivo gerador de atividades passivas, ao passo que ela chegou a essa consideração após analisar questionários respondidos por adultos responsáveis pelos estudantes. O estudo em evidência pôde ser classificado dentre aqueles que acusam os jogos eletrônicos como responsáveis pelo comportamento sedentário da população infanto-juvenil na contemporaneidade.

Contudo, é necessário lembrar que, do ponto de vista da atividade física em si mesma, esses jogos não podem ser considerados como atividades sedentárias, ao passo que McArdle, Katch e Katch (2003, p. 895) lembram que a atividade física é “um movimento corporal produzido pela contração muscular e que faz aumentar o dispêndio de energia.”

Diante disso, mesmo os movimentos dos dedos pressionando os botões dos joysticks representam contrações musculares que dispendem gasto energético, ou seja, do ponto de vista anatomofisiológico, representam atividades físicas potenciais. Assim sendo, as pessoas realizam atividades físicas em praticamente todas as tarefas que realizam cotidianamente, de forma que esses afazeres nem sempre estarão associados à melhoria da saúde do sujeito, podendo até, em certos casos, se tornar agente causador de complicações da saúde, como é o caso da dona de casa que submete sua coluna a desvios posturais durante a atividade física que envolve varrer o chão da casa repetidas vezes. Por conseguinte, esses jogos não são atividades passivas, conforme sugere Broch (2012).

Continuando a análise, a submissão do descritor videogame, sinalizou cinco trabalhos específicos à área da Educação Física, os quais descreverei a seguir.

A investigação de Silva (2012) analisou as alterações ocorridas no período de 2001 a 2011, na inatividade física no deslocamento à escola e ao trabalho (ônibus/carro/moto) e no comportamento sedentário que envolve o tempo de uso de TV, computador ou videogame por estudantes do ensino médio. A pesquisa foi vinculada ao projeto: *Estilo de vida e*

comportamentos de risco de jovens catarinenses, tendo os resultados do estudo apontado que a inatividade física no deslocamento para a escola e/ou trabalho permaneceu estável; que houve diminuição no tempo de uso da TV e, ainda, o registro do aumento do uso de computador/videogame entre 2001 e 2011, pelos sujeitos pesquisados. A autora considera que essas informações poderão subsidiar ações para reduzir o sedentarismo e possibilitar escolhas de modos de viver mais saudáveis. Por fim, ela assevera que o computador e o videogame são dispositivos eletrônicos que estimulam o comportamento sedentário nos jovens que os manuseiam.

Retomo McArdle, Katch e Katch (2003) para afirmar que, não há prevalência de inatividade física entre sujeitos que são fisicamente capazes de se locomover de um lugar para outro, posto que, esses deslocamentos somente são possíveis graças às múltiplas contrações musculares que o corpo produz. Nessa perspectiva, o comportamento sedentário deflagrado pelos jogos eletrônicos precisa ser analisado pelo prisma da participação nas práticas corporais (LAZZAROTTI FILHO *et al*, 2010).

No segundo estudo desse grupo, Barbosa Filho (2012) analisou a prevalência e os correlatos de fatores comportamentais de risco à saúde cardiovascular em adolescentes da rede pública de ensino de Curitiba/PR. Os excertos da pesquisa indicaram que cerca de 30% dos adolescentes reportaram três ou mais fatores comportamentais de risco à saúde cardiovascular, de forma que uma de suas categorias de análise identificou que jovens que não praticam atividade física orientada, que usam computador e jogam jogos eletrônicos diariamente representam um subgrupo de risco para fatores comportamentais de risco à saúde cardiovascular.

Nesse caso, o autor complementa o conceito de atividade física com o termo “orientada”, mas, ainda assim, incorre no equívoco de atribuí-la como objeto de estudo da Educação Física, posto que, mesmo as atividades laborais de limpeza obedecem a orientações e prescrições, contudo, continuam sendo uma atividade física que envolve contração muscular e dispêndio de energia. Caberia nesse caso, o uso do termo exercícios físicos, ou, ainda, conforme sugere esta pesquisa, práticas corporais.

Em outra pesquisa, Matesco (2011) ressaltou que existe uma relação positiva entre a prática de atividade física e a prevenção e/ou controle de várias patologias⁶ que acometem o

⁶O termo patologia é usado equivocadamente pela autora como um sinônimo de doença. Primeiramente, porque o termo patologia se refere ao estudo das enfermidades, ou, ainda, estudo das doenças. Em segundo lugar, dado o conceito de atividade física apresentado nessa pesquisa, a mesma pode, além de não prevenir doenças, agravá-las.

organismo humano. Conforme a autora, 2/3 da população mundial de adolescentes com até 15 anos de idade é inativa fisicamente. Nesse sentido, a pesquisadora realizou um estudo com o objetivo de avaliar a prevalência de inatividade física e fatores associados em adolescentes na faixa etária de 10 a 14 anos na cidade de Londrina/PR. Para os fins de sua pesquisa, ela considerou como inatividade física uma prática de atividade física abaixo de trezentos minutos semanais.

Superada a questão da atividade física ou, ainda, da inatividade física, nos deparamos agora com o incremento de possíveis doenças recorrentes ao comportamento sedentário, as quais podem, inclusive, serem agravadas pela incursão numa atividade física, no sentido que tenho problematizado nesse estudo.

No que diz respeito ao tempo destinado às práticas corporais que representa a condição de sedentarismo – trezentos minutos –, ocorre que seriam necessários 42 minutos diários de práticas corporais para superar esta condição. Para McArdle; Katch e Katch (2003), trinta minutos diários de caminhada, ou quinze minutos de corrida, ou ainda, 45 minutos praticando voleibol, na maioria dos dias da semana ou em todos eles, são suficientes para proporcionar benefícios significativos para a saúde dos praticantes.

De acordo com McArdle, Katch e Katch (2003, p. 895), a saúde é compreendida como um “bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças.” Diante dessa definição, posso inferir que os jogos eletrônicos não são prejudiciais à saúde, pois eles contemplam as dimensões do bem-estar mental, conforme defende Greenfield (1988), e, ainda, da dimensão social, como Prensky (2012) e McGonigal (2012) defendem. Para eles, esses jogos fortalecem os vínculos sociais entre seus praticantes, chegando a serem constituídos grupamentos de sujeitos oriundos das relações estabelecidas por meio desses jogos.

Por fim, Matesco (2011) considerou em seu estudo que a inatividade física foi menor entre os praticantes de jogos eletrônicos que jogavam mais do que duas horas diariamente, comparado àqueles que praticavam por um tempo menor. Dessa forma, a prevalência de inatividade física nos adolescentes de Londrina/PR é elevada e está associada a comportamentos modificáveis, o que sugere que deve haver incentivos capazes de estimular o aumento dos níveis de atividade física dessa população.

Cabe aqui complementar que a autora poderia ter recorrido ao conceito de aptidão física relacionada à saúde para fazer suas considerações, ao passo que, ela representa “componentes da aptidão física associados a algum tipo de boa saúde e/ou à prevenção de doenças” (McARDLE; KATCH; KATCH, 2003, p. 895).

Os autores lembram, ainda, que a atividade física é utilizada como um termo genérico, geralmente representando o exercício físico como seu principal componente. Enquanto isso, o bem-estar presente na definição de saúde pode variar entre a completa ausência de saúde e os mais altos níveis de função fisiológica, de forma que esses termos desafiam nossa capacidade de quantificar objetivamente a saúde e a atividade física.

No que tange ao conceito de aptidão física, Contreira (2012) desenvolveu, no quarto estudo aqui analisado, uma investigação com a participação de 108 estudantes de Florianópolis/SC, com o objetivo de investigar a aptidão física relacionada à saúde e hábitos de vida de estudantes com e sem Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC). Os resultados da pesquisa sinalizaram uma associação significativa da atividade de jogar videogame com o TDC. Dentre outros correlatos, o estudo destacou os níveis de atividade física, maturação sexual, observação da prática de atividade física, bem como atividades de vida diária como potenciais subsídios para ações voltadas à manutenção da saúde no ambiente escolar. Entretanto, a autora sugere que as pesquisas devem continuar, de forma que outros resultados possam auxiliar para uma melhor compreensão do TDC.

Por fim, Oliveira (2011) realizou estudo longitudinal no projeto ELOS-Pré (Estudo Longitudinal de Observação da Saúde e Bem-estar de Crianças em Idade Pré-escolar), sendo que sua investigação contemplou dois momentos distintos. Em primeira instância foi analisado os níveis de atividade física e comportamento sedentário de crianças em idade pré-escolar matriculadas em escolas de educação infantil e residentes em domicílios jurisdicionados à Unidade de Saúde da Família da cidade do Recife. A autora aplicou questionários e fez entrevistas com adultos responsáveis pelas crianças. A atividade física foi mensurada pelo tempo diário de participação em jogos e brincadeiras ao ar livre e o comportamento sedentário expressado pelo tempo dispensado para assistir televisão.

Na segunda etapa a autora realizou um estudo transversal, no qual as medidas de baixo nível de atividade física foram correlacionadas às brincadeiras e jogos ao ar livre e, o comportamento sedentário associado à frequência de uso de TV, videogame e computador. O público alvo da segunda etapa da pesquisa também foi crianças pré-escolares. Conforme os achados da pesquisadora, ambos os públicos-alvo da pesquisa demonstraram prevalência de baixo nível de atividade física e um comportamento sedentário significativamente alto, o que sugere que a autora atribui ao contexto dos jogos eletrônicos culpa parcial pelo comportamento dos pesquisados.

De acordo com os resultados obtidos por meio da submissão do descritor videogame, posso afirmar que os jogos eletrônicos estão presentes na vida das crianças e dos jovens como em nenhum outro período histórico, além do que, ainda são classificados como atividades que deflagram um comportamento sedentário nos praticantes.

Abrindo mais uma série de análises, agora do descritor jogos de computador, quatro investigações foram apontadas pela máquina de busca do repositório da CAPES. Entretanto, os quatro foram descartados, pois, um deles apareceu repetidamente, e os outros três foram relacionados pela máquina de busca em consideração aos termos jogos e computador, de forma separada. Em que pese, o termo jogo foi associado a esporte e conduziu a dois estudos sobre o futebol. E, o termo computador apresentou um trabalho relacionado ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). Portanto, nenhuma delas aludia aos jogos de computador de forma específica.

Da mesma forma ocorreu com o descritor jogos digitais, que resultou em apenas um trabalho específico à Educação Física, que fora descartado devido ao equívoco técnico do agente de busca. Assim, a palavra-chave “jogos” foi vinculada ao esporte e respondeu com um trabalho sobre futebol.

Diante dessas considerações, é necessário pontuar que, os termos “jogo” e “esporte” são comumente tratados como a mesma coisa no senso comum, ou seja, revelam um mesmo significado. Entretanto, no campo científico pertencem a polaridades diferentes.

Huizinga (2010, p. 5) antecipa que “a intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas.” Antes de mais nada, é uma atividade voluntária, passível de ser adiada ou suspensa em qualquer momento. Assim, o autor atribui que o jogo é uma atividade livre que evade da vida real para um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea, e isto se dá desde os rituais lúdicos dos povos primitivos.

Dentre as características formais do jogo, reside o fato de o jogo ser uma “atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras” (HUIZINGA, 2010, p. 16).

Para o Coletivo de Autores (2012, p. 65), “o jogo é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente.”

Por outro lado, Bracht (2014, p. 92) evidencia que “o esporte moderno, no seu processo de construção, sofre influência das transformações socioculturais e absorve uma série de características da sociedade industrial moderna.”

Recorro ao Coletivo de Autores (2012, p. 70), para ampliar a definição dada por Bracht (2014), e sustentar minha compreensão do esporte na contemporaneidade.

Sendo uma produção histórico-cultural, o esporte subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode ser afastado das condições a ela inerentes, especialmente no momento em que se lhe atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar. No entanto, as características com que se reveste – exigência de um máximo rendimento atlético, norma de comparação do rendimento que idealiza o princípio de sobrepujar, regulamentação rígida (aceita no nível da competição máxima, as olimpíadas) e racionalização dos meios e técnicas – revelam que o processo educativo por ele provocado reproduz, inevitavelmente, as desigualdades sociais. Por essa razão, pode ser considerado uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes defendidos para a “funcionalidade” e desenvolvimento da sociedade.”

Além do exposto, Huizinga (2010) assevera que o esporte é a racionalização e/ou institucionalização do jogo, ou, de forma mais contundente, é um alijamento do lúdico.

Retomando os descritores, submeti à análise o termo jogos eletrônicos, sendo que, o único trabalho encontrado dentro da área específica da Educação Física foi a tese de doutorado de Silva (2012), que discute a restrição das ações corporais causada pelo uso indiscriminado de teclados e joysticks como ferramentas promotoras de interação. Para ela, o mercado mundial de jogos eletrônicos ultrapassa o faturamento cinematográfico e, grande parte desse faturamento decorre da venda de acessórios para os dispositivos. A autora ressalta que a interação proporcionada pelos jogos eletrônicos tem como ponto central apenas as funções óculo-manuais, consideração rechaçada por Greenfield (1988), que atribui que esses jogos proporcionam aprendizagens que vão além do aprimoramento das habilidades visomanuais.

Por outro lado, Silva (2012) afirma que os jogos eletrônicos de movimento têm ganhado visibilidade nos últimos anos. Esses jogos envolvem o corpo e o movimento na interação com o jogo. Dessa forma, a pesquisadora propôs identificar as singularidades presentes na experiência com esses jogos, além de conhecer as relações imbricadas entre eles e as práticas corporais. A metodologia utilizada foi a observação e entrevista com 24 estudantes, entre 11 e 16 anos, durante a experiência com jogos eletrônicos de movimento.

Os excertos da pesquisa possibilitaram à pesquisadora afirmar que os jogos eletrônicos de movimento, ao colocarem os jovens em um contexto de jogo, no qual o movimento corporal

é valorizado de forma similar às práticas corporais, evocam sentimentos e pensamentos que lhe são associados. Esses jogos encontram sua força na capacidade de agir sobre o corpo, mas precisam ser melhor compreendidos, pois, seu sentido é de complementação e não de substituição, já que carregam singularidades específicas em relação às práticas corporais.

Diante dos apontamentos da pesquisadora, mantem-se a perspectiva de que os jogos eletrônicos são prejudiciais para seus praticantes. Além do que, ela acaba desvinculando os jogos eletrônicos de movimento do contexto dos jogos eletrônicos que são jogados por meio do uso de teclados e *joysticks* numa espécie de subcategoria. Acredito que o posicionamento da autora perpetua o dualismo corpo/mente na Educação Física, conceito não muito querido na área, na contemporaneidade. Dessa forma, concluo a análise do descritor jogos eletrônicos.

Como visto, após a submissão dos descritores na Base de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados, inicialmente, 357 pesquisas vinculadas aos termos propostos. Em suma, os descritores inseridos fazem alusão aos diversos sinônimos possíveis para esse tipo de jogo, muito embora, do universo de 357 trabalhos encontrados, 14 se referiram ao campo de conhecimento específico da Educação Física. Porém, após uma análise mais detalhada, apenas 07 podem ser correlacionados à proposta dessa investigação, ou seja, aproximadamente 2% da produção científica.

Em linhas gerais, a produção científica que correlaciona jogos eletrônicos e Educação Física ainda é inexpressiva. Além do que os estudos da área ainda demonstram forte ligação com a concepção positivista de mensuração e análise de dados. Parece que a mudança de paradigmas ocorrida na Educação Física na década de 1980, ainda não foi capaz de romper com seus protocolos de pesquisa, os quais permanecem hegemônicos.

Essa premissa sinaliza que ainda há um longo caminho a ser percorrido, mas, acima de tudo, evidencia que não basta percorrê-lo, é preciso lutar incessantemente para (re)construí-lo.

Contudo, os jogos eletrônicos se consolidaram como um fenômeno social relevante na contemporaneidade. Eles estão presentes na vida de crianças, jovens e adultos, modificando hábitos de vida e criando uma cultura própria. Diante disso, se tornaram objeto de estudos de diversas áreas do conhecimento, como mostra o quadro 02.

Quadro 02 – Áreas de concentração das pesquisas.

Área do conhecimento	Pesquisas vinculadas
Ciência da Computação	49
Engenharia/Tecnologia/Gestão	43
Comunicação	39
Educação	36
Desenho Industrial	32
Artes	18
Letras	17
Odontologia	16
Educação Física	14
Ensino de Ciências e Matemática	10
Outros	83
Total	357

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES 2014.

Todavia, o quadro 02 não esgota o cabedal de campos científicos que se apropriaram dos jogos eletrônicos como objeto de estudos, apenas sintetiza as áreas que mais se dedicam às suas análises. Dessa forma, ainda encontramos 09 trabalhos na Psicologia; 06 em Enfermagem e em Saúde e Biológicas; 05 na Linguística Aplicada; 04 em Administração, Medicina e Ciências Sociais e Humanidades; 03 em Direito, Engenharia Mecânica, Linguística, Ciência da Informação, Ensino e Psicologia Social; 02 em Endocrinologia, Materiais, Sociologia, Sistema de Computação, Economia, Doenças Infecciosas e Parasitárias, Antropologia, Psicologia Experimental, Serviço Social, Geografia; e, 01 trabalho em Cirurgia Otorrinolaringológica, Medicina Veterinária, Nutrição, Sistema de Telecomunicações, Turismo, Engenharia de Produção, Ensino e Aprendizagem, Ciências Ambientais, Neurologia, Pediatria, Química, Psicologia do Desenvolvimento Humano e Cognitiva, Tratamento e Prevenção Psicológica, Engenharia Civil, Fisioterapia e Terapia Ocupacional e, por fim, Fonoaudiologia.

Ainda que as produções científicas que concatenam jogos eletrônicos e Educação Física sejam escassas, vale ressaltar que elas lideram o ranking da Área 21⁷ da CAPES, com catorze publicações. Enquanto isso, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional retornaram apenas um trabalho depositado.

É importante ressaltar que os trabalhos produzidos em cada uma das áreas representadas pelo quadro 02 são circunscritos ao nível de ensino de pós-graduação *stricto sensu*, o que demonstra o interesse de cada uma delas pelo campo epistemológico de fundamentação dos jogos eletrônicos como ferramenta de aprendizagem, treinamento e/ou aprimoramento de

⁷A área 21 da CAPES concentra os Programas de Pós-Graduação que envolvem quatro áreas profissionais distintas, a saber: Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.

habilidades específicas. Assim, foram encontrados 271 trabalhos em Programas de Pós-graduação em Mestrado Acadêmico, oito em Mestrados Profissionais e 78 em Programas de Doutorado.

Nessa perspectiva, a grande área de concentração das produções científicas que permeiam os jogos eletrônicos é o Mestrado Acadêmico, seguido pelo Doutorado, e, por fim, pelo Mestrado Profissional. Os registros apontados nesse curto período de tempo (2010/2014) demonstram a efervescência do campo científico em torno dos jogos eletrônicos, o que certamente amplia as possibilidades de compreensão desse fenômeno social, cultural e, mais do que nunca, científico.

Entretanto, considero que, para os fins da pesquisa que proponho, a produção científica da área ainda é escassa. Os trabalhos encontrados sinalizam a tendência positivista impregnada no campo epistemológico da Educação Física e pouco contribuem para a compreensão dos jogos eletrônicos como um fenômeno impregnado de manifestações sociais e culturais.

Certamente essa afirmação pode causar estranheza ao leitor, contudo, a análise de outros repositórios indica os mesmos resultados, até então encontrados. Por exemplo, o Projeto *Game Studies*⁸ sinalizou a existência de 25 trabalhos no nível de ensino de Mestrado e Doutorado em Educação. Porém, apenas um deles estabelece relações entre jogos eletrônicos e Educação Física.

Em suma, a tese de Feres Neto (2001) versa sobre a virtualização das vivências esportivas – esportes radicais, o esporte telespetáculo e os jogos eletrônicos –, bem como suas implicações para a Educação Física, principalmente, em relação a mudanças em sua prática pedagógica. Por meio de uma revisão bibliográfica e análise de depoimentos dos sujeitos da pesquisa, o autor concluiu que essas modalidades esportivas passam por um movimento amplo de virtualização, que tem os meios eletrônicos de comunicação eletrônica como motor principal. Para ele, as novas vivências do esporte precisam ser incorporadas às aulas de Educação Física, a partir de um processo de subjetivação e objetivação. Por fim, o autor elenca que a Educação Física deve considerar em sua prática pedagógica a experiência vital, presente na motricidade humana.

⁸O Projeto *Game Studies* foi financiado pela FAPESP e teve o objetivo inicial de realizar um levantamento das dissertações e teses produzidas no Brasil no período de 1994 a 2010, na área de Educação, que tinham os jogos eletrônicos como objeto de investigação. Além de apresentar uma breve análise das pesquisas, a página ainda permite acessar os trabalhos e baixá-los na íntegra (<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/game-studies/home/>).

Em linhas gerais, o lastro das pesquisas encontradas no *Game Studies* vincula os jogos eletrônicos ao ensino, principalmente, no âmbito da escrita e da matemática; aos processos de aprendizagem cognitiva; ao estudo do comportamento violento em praticantes de jogos eletrônicos de narrativas consideradas violentas; às possibilidades pedagógicas de uso desses jogos; às diversas formas de linguagem permeadas pelas suas narrativas; às práticas culturais de subjetivação; e, ainda, a Educação a Distância.

Outro repositório analisado foi o Blog Mídias na Educação (<http://blog.midiaseducacao.com/>), no qual encontrei 63 trabalhos depositados na seção *Games* e Educação. Contudo, pude identificar que o teor das pesquisas que permeiam o espectro dos jogos eletrônicos vincula-se a demasiadas áreas de conhecimento, mas não contemplam a relação jogos eletrônicos/Educação Física na perspectiva dessa investigação. Por fim, no que tange às buscas de trabalhos sobre a temática da pesquisa, resta ainda submeter a análise os protocolos de pesquisa da Revisão Sistemática. Nesse sentido, foram submetidos à análise da Revisão Sistemática⁹, seis protocolos¹⁰, os quais resultaram em alguns artigos e dissertações. Dentre os quais analisarei a seguir aqueles que mais se aproximaram do objeto de pesquisa em evidência.

Baracho, Gripp e Lima (2012) publicaram um artigo em que desenvolveram uma análise sobre os *Exergames* (EXG)¹¹ e a Educação Física escolar, levando em consideração a Cultura Digital. O objetivo dos pesquisadores foi discutir as perspectivas da utilização da virtualidade dos videogames no contexto da Educação Física escolar. De acordo com eles, os resultados sinalizaram que os pesquisados apresentam um quadro imersivo típico dos processos de virtualização, assim como, apontaram algumas possibilidades de utilização dessa nova

⁹Revisão Sistemática refere-se a uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. As revisões sistemáticas nos permitem incorporar um espectro maior de resultados relevantes, ao invés de limitar as nossas conclusões à leitura de somente alguns artigos.

¹⁰Os protocolos submetidos à análise nessa pesquisa foram: *Protocolo 01*: (estudantes OR discentes) AND (jogos de computador OR videogame) AND (práticas corporais OR corporeidade) AND (inativo OR inatividade física); *Protocolo 02*: (alunos OR escolares) AND (jogos eletrônicos OR games) AND (atividade física OR educação física) AND (ocioso OR sedentarismo); *Protocolo 03*: (estudantes OR escolares) AND (jogos de computador OR games) AND (práticas corporais OR educação física) AND (inativo OR sedentarismo); *Protocolo 04*: (alunos OR discentes) AND (jogos eletrônicos OR videogame) AND (atividade física OR corporeidade) AND (ocioso OR inatividade física); *Protocolo 05*: (discentes OR escolares) AND (videogame OR games) AND (corporeidade OR educação física) AND (inatividade física OR sedentarismo); *Protocolo 06*: (aluno OR estudante) AND (jogos eletrônicos OR jogos de computador) AND (atividade física OR práticas corporais) AND (ocioso OR inativo).

¹¹*Exergames* são jogos eletrônicos que captam e virtualizam os movimentos reais dos usuários.

linguagem, que pode ampliar as possibilidades das práticas e vivências corporais que compõem o universo da Educação Física escolar.

Os autores apontam o surgimento do *Nintendo Wii*, em 2006, como uma mudança paradigmática no contexto dos jogos eletrônicos. A partir dele os usuários de jogos eletrônicos podem vivenciar uma outra forma de interagir com o dispositivo eletrônico, pois, seus movimentos corporais são lidos pela máquina e transformados em gráficos na tela da TV, ou seja, o controle do jogo ia além de apertar alguns botões de *joysticks*, pois envolvia o movimento amplo do próprio corpo. Tamanho foi o sucesso do dispositivo, que quatro anos depois, em dezembro de 2010, a empresa Microsoft lançou no mercado a tecnologia *Kinect Sensor* para o console Xbox®. Tecnologia de simulação similar à do *Nintendo Wii*.

Conforme Baracho, Gripp e Lima (2012), a tecnologia *EXG* apresenta novos desafios e possibilidades para o contexto da Educação Física, pois, ela incorpora o ato de “mover-se para jogar”, o que contraria a ideia do sedentarismo, da passividade e da inatividade do jogador. Posto dessa forma, os autores reforçam a ideia de que os outros tipos de jogos eletrônicos estão associados ao comportamento sedentário. Diante disso, Galisi alerta que (2009, p. 224), “infelizmente, há um pouco de incompreensão e de desconfiança por parte de muitos estudiosos e formadores de opinião, (...). Diz-se que os videogames atrapalham os estudos, provocam sedentarismo [...]”

Nesse sentido, não pretendo classificar quais autores se filiam a esta ou aquela linha de pensamento, mas o próprio estudo de Baracho, Gripp e Lima (2012) indica que o uso demasiado de jogos eletrônicos, nesse caso, até mesmo o de *exergames*, pode causar sérios prejuízos à vida profissional, escolar, social, e familiar dos usuários.

Para além de todas as pesquisas apresentadas nesse trecho da investigação, ainda coube a análise do estudo de Magagnin (2010). A pesquisadora lança mão de uma abordagem quali-quantitativa para descrever o estudo: *A interferência dos jogos eletrônicos na prática da Educação Física*, no qual o objetivo geral foi identificar e analisar a contribuição do uso de jogos eletrônicos pelos alunos do ensino fundamental nas aulas de Educação Física escolar.

O estudo de caso desenvolvido pela autora levou em consideração vários protocolos de mensuração vinculados ao campo biológico da Educação Física, propondo averiguar a existência de relações entre jogos eletrônicos e o desempenho físico dos estudantes. A busca pela parametrização inicial teve como objetivo identificar os sujeitos mais hábeis, vigorosos e flexíveis do grupo, para posteriormente observá-los durante as aulas práticas de Educação Física escolar.

Os excertos da investigação levaram a pesquisadora a concluir que os estudantes usuários de jogos eletrônicos mostraram-se mais participativos, ágeis e flexíveis. Por outro lado, os sujeitos que não praticam jogos eletrônicos preferiam nem participar das aulas práticas. Por fim, ela sinaliza que as facilidades ou dificuldades apresentadas nas aulas práticas de Educação Física escolar antecedem o uso de jogos eletrônicos.

A Revisão Sistemática não identificou nenhum outro trabalho que merecesse uma atenção maior do que a que foi dada até aqui. Certamente as pesquisas sobre o universo dos jogos eletrônicos abarcam praticamente todas as áreas de conhecimento humano, contudo, concentram-se nos processos de aprendizagem cognitiva, de raciocínio lógico, racionalidade técnica e linguísticas. E, ainda, nas possibilidades de ensino, todavia, um ensino voltado também para as áreas já mencionadas.

Portanto, este capítulo sinalizou o referencial teórico que dará sustentação às análises doravante estabelecidas. Além do que, demarcou a revisão da literatura, por meio da Revisão Sistemática, a qual indicou haver uma escassez de produções científicas que relacionam os jogos eletrônicos com as práticas corporais manifestadas na Educação Física escolar.

Diante do exposto, partirei agora para a última fase dessa missão, na qual abordarei a realização da pesquisa, desde a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, passando pela descrição e análise das informações coletadas, até chegar à construção das categorias de análise que subsidiarão o estágio de *Game Over* da pesquisa, o qual representará, por meio das narrativas que forem construídas, as considerações finais do estudo e, ainda, o tão esperado encontro com o “chefão do jogo”.

FASE III – JOGOS ELETRÔNICOS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM REGRESSO À CAIXA DE PANDORA

No início desse trabalho aventei a alegoria mitológica da Caixa de Pandora análoga à condição dos jogos eletrônicos pelo prisma que vislumbro nessa pesquisa. A analogia instaurada configura-se nesse capítulo sob égide da “esperança”, que fora despercebidamente libertada por Pandora e, que assume aqui, a condição de possível redentora dos jogos eletrônicos – se não pela sua lógica mercadológica que propicia acúmulo de capital a uma minoria, em detrimento da classe trabalhadora que os consome em massa – pelo menos à luz das práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento manifestadas na Educação Física escolar.

Todo esse caminhar é recorrente à problemática delineada para esta investigação, a qual foi norteada pelo seguinte problema de pesquisa: quais são as relações estabelecidas entre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, manifestadas na Educação Física escolar de três escolas da rede pública de ensino de Rio Verde/GO?

A partir desse problema, foram definidos o objetivo geral, os objetivos específicos, e, ainda, a metodologia da pesquisa. Diante desses encaminhamentos, optei pela pesquisa de abordagem qualitativa, seguida dos instrumentos de coleta, análise e interpretação de dados que melhor se adequassem à problemática apresentada.

Trilhando esse caminho, o primeiro capítulo apresentou a construção do objeto da pesquisa. O segundo capítulo sinalizou o referencial teórico e, ainda, a revisão de literatura, que foi consolidada por meio do mapeamento das produções científicas circunscritas à Educação Física escolar concatenada aos jogos eletrônicos, com ênfase na última década. Por fim, este terceiro capítulo pretende descrever a condução da pesquisa propriamente dita.

Diante do exposto, este capítulo antecede a última fase da missão. Ele subsidiará minha preparação para o encontro com o “chefão do jogo”, que outrora ousei desafiar. O capítulo está dividido em tópicos, os quais considero “enfrentamentos”, postos com o intuito de cumprir com o objetivo geral estabelecido para essa pesquisa: analisar as (co)relações estabelecidas entre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, manifestadas na Educação Física escolar de três escolas da rede pública de ensino de Rio Verde/GO.

Nessa perspectiva, apresento ao longo desse capítulo os dados que foram coletados por meio da aplicação dos questionários; das observações dos estudantes no LAJE¹² e nas aulas de Educação Física escolar desenvolvidas nas quadras esportivas, salões de eventos e/ou pátios das escolas; da realização dos dois encontros dos grupos focais; e, por fim, da consumação das entrevistas semiestruturadas junto às professoras de Educação Física escolar das respectivas escolas pesquisadas. Ainda, nesse capítulo, faço a descrição, fundamentação e análise dos referidos dados, em busca de superar a condição inicial em que encontrei o presente objeto de pesquisa.

A discussão centra-se na consolidação das três categorias de análise que eclodiram dos dados coletados, sendo elas: interação, esportivização e ludicidade.

Ter chegado até aqui representa muito para o cômputo dos pontos vitais à sobrevivência dessa pesquisa, mas, ainda não significa que “zeramos” o jogo.

Vamos em frente, a missão vai continuar.

3.1 Metodologia da pesquisa: definindo as configurações da missão

Na pesquisa em questão atenderei aos pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa. No que tange à coleta, registro, descrição, análise e interpretação dos dados, busquei estabelecer um diálogo entre os instrumentos de coleta de dados utilizados, com vias a contemplar os objetivos ora definidos.

De acordo com Lüdke e André (2012, p. 11), “é cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo uso de metodologias qualitativas”. As pesquisadoras esclarecem, ainda, que a pesquisa qualitativa preocupa-se com a obtenção de dados descritivos, coletados a partir do contato direto do investigador com o problema estudado.

Contudo, pesquisas de abordagem qualitativa têm crescido também no âmbito das investigações em Educação Física. Conforme Betti (2013, p. 227), “[...] ao final do século 20 e início deste, a pesquisa qualitativa, sob influência da Pedagogia, assume lugar de realce na Educação Física”.

¹² A sigla LAJE refere-se ao Laboratório de Jogos Eletrônicos que foi montado especificamente para os fins dessa pesquisa, ou seja, observar os estudantes durante a prática de jogos eletrônicos.

Todavia, não é pelo mote das pesquisas qualitativas na contemporaneidade que fiz tal opção. A decisão se consolidou paralelamente à configuração da problemática da pesquisa. Conforme mencionei na introdução desse texto, a construção do objeto de pesquisa foi permeada por várias etapas e por intenso labor.

Diante dessa problemática, estabeleci como objetivo geral da pesquisa, analisar as (co)relações estabelecidas entre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, manifestadas na Educação Física escolar de três escolas da rede pública de ensino de Rio Verde/GO.

A partir das definições metodológicas, pode-se perceber duas dimensões e uma condição implícitas na problemática, quais sejam: a dimensão que permeia o ambiente virtual da prática de jogos eletrônicos; a dimensão das práticas corporais dos sujeitos da pesquisa; e, ainda, a condição inerente ao público alvo da pesquisa, ou seja, estudantes de 9º ano do ensino fundamental de três escolas de Rio Verde/GO.

O motivo da minha opção por investigar três escolas, deve-se à intenção de sintetizar, ampliar e superar os olhares sobre o objeto de estudo em questão, analisando diversificadas manifestações socioculturais simultaneamente.

Quanto à definição das escolas a serem pesquisadas, os critérios de escolha ficaram estabelecidos da seguinte forma: a) a escola deveria ter quadra esportiva; b) turmas de 9º ano do ensino fundamental em andamento; e, c) os(as) professores(as) deveriam fazer parte do corpo efetivo da escola, sendo concursados(as) no cargo. O último critério levou em consideração a rotatividade dos(as) professores(as) contratados(as), posto que eles(elas) não gozam dos mesmos direitos dos(as) professores(as) concursados(as) e podem ser “dispensados(as)” a qualquer momento.

Quanto ao recorte do 9º ano do ensino fundamental, pude perceber em conversas informais pelas escolas que visitei, que esses estudantes têm um envolvimento muito grande com a prática de jogos eletrônicos, o que representa ganhos consideráveis para a realização da investigação.

Após definidas as escolas, fiz um levantamento da quantidade de turmas existentes nelas, o que apontou oito turmas passíveis de serem pesquisadas, perfazendo um total de cerca de duzentos estudantes matriculados. Dados os instrumentos de coleta de dados da pesquisa, esse quantitativo dificultaria sobremaneira a execução da investigação, momento em que defini outra condição para consolidar os estudantes que participariam efetivamente de todas as etapas da investigação: eles passariam por uma triagem para reduzir o grupo, até porque interessava

para o estudo apenas os estudantes que se envolviam frequentemente com a prática de jogos eletrônicos.

Com o intuito de selecionar os estudantes, optei por aplicar questionários com questões fechadas, passíveis de identificar as variáveis mais caras à seleção dos estudantes, e, ainda, questões abertas que dariam sustentação à compreensão das individualidades e subjetividades dos pesquisados. De acordo com Cruz (2009), a depender do interesse do pesquisador, o questionário pode ter questões abertas ou fechadas.

Ressalto que as questões fechadas possibilitaram o fornecimento de dados fundamentais para a caracterização dos estudantes, os quais apresentarei mais adiante. Dessa forma, a aplicação dos questionários contemplou a primeira etapa da pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa contemplou a observação dos estudantes durante a prática de jogos eletrônicos no LAJE. Consecutivamente, a terceira etapa deu-se pela observação dos estudantes durante as aulas de Educação Física escolar desenvolvidas nas quadras esportivas, salões e/ou pátios das escolas.

Ambas as sessões de observações buscaram recolher indícios capazes de sistematizar uma resposta às duas questões específicas iniciais do estudo, quais sejam: de que forma os estudantes se comportam durante a prática de jogos eletrônicos, no que diz respeito à interatividade, interação e imersão? E, De que forma os estudantes se envolvem com as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento manifestadas na Educação Física escolar?

Entretanto, as observações de que trato aqui não estão restritas a simplesmente olhar e registrar o fenômeno, mas sim, a atender a um planejamento sistemático que permita ao investigador imergir na dimensão conceptual, singular e subjetiva do objeto. Quanto ao planejamento das observações, Lüdke e André (2012, p. 25) ressaltam que “planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o quê’ e ‘o como’ observar.”

No que diz respeito à “como observar”, Triviños (2012, p. 153) esclarece que em pesquisas qualitativas:

Observar um fenômeno social significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações, etc.

Dentre o universo total de estudantes que responderam aos questionários, 18 foram selecionados. Porém, por motivos que explicarei em outro momento, apenas 14 foram observados nos dois momentos supracitados.

Durante o convívio com os sujeitos da pesquisa, preocupei-me em ocultar parcialmente minhas atividades de observador, pois, ao longo do processo percebi que minha presença poderia modificar o comportamento deles. No LAJE essa premissa não foi amplamente atendida, pois o contato ficou restrito aos 14 estudantes que participaram das atividades e o pesquisador.

Todavia, durante as observações das 24 aulas práticas de Educação Física escolar, foi possível desviar a atenção dos mesmos quanto à minha presença. Nesse caso, Lüdke e André (2012, p. 29) lembram que “a preocupação é não deixar totalmente claro o que pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado.”

As atividades desenvolvidas no LAJE foram registradas por meio de gravações audiovisuais e, ainda, nos diários de campo do pesquisador, enquanto as observações dos estudantes durante as aulas de Educação Física escolar foram registradas apenas nos diários de campo.

Lüdke e André (2012) sinalizam que há várias formas de registrar as observações, como: anotações escritas, gravações de áudio e de vídeo, fotografias, *slides*, dentre outros. As autoras esclarecem que há vantagens e desvantagens nos diferentes procedimentos, mas indicam que suas aplicações vinculam-se ao estilo do pesquisador.

Ademais, elas fazem alguns apontamentos sobre como proceder com os registros, tais como: fazer as anotações o mais breve possível das observações – as anotações foram paralelas aos fatos, posto que optei pela condição exclusiva de observador; indicar o dia, a hora, o local e o período de duração das atividades – esses indicadores foram registrados nos diários de campo; e, por fim, registrar tacitamente as informações essencialmente descritivas, as falas, as citações e as observações pessoais do pesquisador – assim procedi.

A quarta etapa da pesquisa ficou a cargo da realização de dois grupos focais com os sujeitos da pesquisa.

Em relação ao grupo focal, Gatti (2012, p. 11) aponta que:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Nessa linha de pensamento, realizei uma sessão de grupo focal com seis sujeitos da pesquisa, de duas escolas, com as seguintes definições: dia 03/11/2014, às 14h, na sala 04 do Salão Catequético João XXIII, em Rio Verde/GO. E, a outra sessão, com quatro estudantes da terceira escola, no dia 04/11/2014, às 09h, no mesmo local.

É importante explicar que nos dias em que os grupos focais foram realizados, alguns faltaram à aula, levando a uma nova diminuição do grupo de estudantes, dessa vez reduzindo os participantes de 14 para dez.

Conforme Gatti (2012), cada grupo focal deve ser composto, preferencialmente, por no mínimo seis e no máximo 12 sujeitos. Porém, não foi possível atender a esse pressuposto na íntegra, posto que alguns deles faltaram à aula no dia marcado para a reunião. Por outro lado, a autora atesta que o emprego de mais de um grupo focal possibilita ampliar o foco de análise e cobrir variadas condições que possam ser intervenientes e relevantes para o tema. Isso ficou evidente nos dois momentos.

Em ambos os encontros, as falas, opiniões e pontos de vista dos sujeitos da pesquisa foram audiogravados em dois dispositivos eletrônicos e, posteriormente, transcritos pelo pesquisador para que pudessem ser utilizados no texto final da investigação. Nessa perspectiva, Gatti (2012, p. 24-25) relata que “o meio mais usado para se registrar o trabalho com um grupo focal é a gravação em áudio (...) em geral, utilizam-se dois gravadores [...]”

A escolha da sala em que foram realizados os encontros levou em consideração a acústica e a possibilidade de colocar os sujeitos da pesquisa face a face, numa espécie de círculo, pois, Gatti (2012, p. 24) reitera que “os participantes devem se encontrar face a face para que sua interlocução seja direta.”

É importante ressaltar que em nenhum dos momentos da pesquisa em que os estudantes e as professoras foram submetidos aos instrumentos de coleta de dados, houve qualquer tipo de identificação dos mesmos. A princípio, quando eles responderam aos questionários, havia a opção de escolha de um pseudônimo, o qual alguns registraram e outros não. Aqueles que não

optaram por esse “apelido”, serão mencionados nessa pesquisa por codinomes com as iniciais de seus nomes, seguidas de um código numérico ordinário. Diante da possibilidade de identificação das professoras por meio da utilização das iniciais de seus nomes, optei por criar nomes fictícios para elas, assim como, para as escolas pesquisadas.

A opção por aplicar os instrumentos de coleta de dados explicitados caminhou no sentido de levantar a maior quantidade de informações possível sobre o objeto de estudo, para posteriormente imbricá-las de forma a contemplar os objetivos propostos para essa pesquisa. Ao todo foram aplicados quatro instrumentos diversificados junto aos sujeitos da pesquisa, os quais poderão detectar contradições entre aquilo que eles dizem fazer e aquilo que realmente fazem.

No que tange a abordagem às professoras de Educação Física escolar, optei por realizar entrevistas semiestruturadas. De acordo com Triviños (2012, p. 144) “[...] para alguns tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados.”

Assim sendo, Triviños (2012) corrobora Lüdke e André (2012, p. 33) quando afirmam que a entrevista é “[...] uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”. Conforme Triviños (2012), essa técnica valoriza a presença do investigador e, ainda, oferece diversas possibilidades para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias ao enriquecimento da investigação.

Nesse sentido, compreendo que a entrevista semiestruturada será capaz de sintetizar e superar pontos nevrálgicos do questionário inicial, numa espécie de simbiose entre entrevistado e entrevistador, elencando narrativas que refletem a constituição histórica e cultural do objeto de pesquisa em evidência. Acredito que isso é o que Lüdke e André (2012, p. 33) chamam de “caráter de interação que permeia a entrevista.”

A entrevista semiestruturada foi o único instrumento de coleta de dados submetido aos(as) professores(as) de Educação Física escolar. Ela foi estruturada em três blocos de questões, com vias a confrontar as respostas obtidas junto aos estudantes durante a realização da pesquisa. Dessa espécie de confrontação espero contemplar o terceiro objetivo específico estabelecido para esse estudo, qual seja: conhecer as compreensões dos estudantes e dos(as) professores(as) de Educação Física sobre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento manifestadas na Educação Física escolar.

Por fim, as informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados aplicados serão submetidas ao procedimento de Análise de Conteúdo.

Para Franco (2012, p. 21),

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido.

Além disso, Franco (2012, p. 21-22) compreende que:

[...] a relação que vincula a emissão de uma mensagem (palavra, texto, enunciado, dentre outros), está necessariamente imbricada às condições contextuais de seus produtores. De forma que as condições contextuais envolvem a evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis.

É importante ressaltar que as descobertas advindas do processo dialético da Análise de Conteúdo devem ter relevância teórica. Ou seja, uma informação estritamente descritiva não relacionada a outros atributos e/ou características do emissor é de pequeno valor. Assim, o dado de uma mensagem deve estar associado, no mínimo, a outro dado, de forma que o entrecruzamento deles atenda a alguma forma de teoria (FRANCO, 2012).

Numa apresentação mais técnica desse procedimento, Chizzotti (2011, p. 113) assinala que:

A análise de conteúdo visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas teorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras.

Em relação às características técnicas da Análise de Conteúdo, o próprio autor esclarece que, ainda que os dados sejam fracionados e quantificados, essas características não impossibilitam analisar, com proveito, qualquer tipo de comunicação, ao passo que, não inviabilizam a análise qualitativa de um texto.

Quanto a esse momento da pesquisa, Lüdke e André (2012, p. 49) alertam que

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando

estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

É nessa perspectiva que pretendo superar a condição inicial em que encontrei o objeto de pesquisa dessa investigação, ao passo que a revisão de literatura indicou haver uma escassez de estudos sobre a temática apresentada.

Portanto, finalizo a descrição da metodologia empregada nessa pesquisa e, saliento que a superação que proponho fazer caminha sobre os preceitos descritos por Lüdke e André (2012) e caracteriza tecnicamente o “chefão do jogo” que estou prestes a enfrentar.

3.2 Configurando os personagens do jogo

Esse trecho do texto buscará identificar as características dos personagens que compõem essa investigação, desde que foi esboçada no plano das ideias. São eles: os estudantes e as professoras de Educação Física escolar das respectivas escolas pesquisadas. É por meio deles, de suas falas, percepções e atitudes que essa missão logrará êxito ao ser concluída.

Antecipo que os apontamentos que farei a seguir levaram em consideração as informações contidas nos questionários e nos encontros dos grupos focais, momentos em que os estudantes participaram efetivamente. E, ainda, nas entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras de Educação Física escolar.

3.2.1 Os personagens principais da missão

Na apresentação da metodologia utilizada nessa pesquisa, sinalizei que retomaria a discussão da triagem feita junto aos estudantes por meio da aplicação dos questionários. Pois bem, explicarei detalhadamente a seguir os procedimentos adotados para tal.

A opção por desenvolver a pesquisa em três escolas, além do que, investigar todas as turmas de 9º ano do ensino fundamental delas, ampliou consideravelmente o universo de estudantes a serem estudados, o que impossibilitaria a condução dos trabalhos, posto que eram oito turmas no total, perfazendo um quantitativo de quase duzentos estudantes.

Era preciso reduzir o grupo e selecionar os(as) estudantes que tivessem uma vivência maior com a prática de jogos eletrônicos. Dessa forma, a aplicação dos questionários abrangeu o universo de estudantes partícipes da primeira etapa da investigação, ou seja, os 167 alunos presentes nas salas de aula no dia em que os questionários foram aplicados.

A partir da análise de duas questões fechadas, foi possível chegar a um grupo de 18 estudantes. Esse grupo passou para as duas fases subsequentes da investigação: a) as observações da prática de jogos eletrônicos no LAJE; e, b) as observações das aulas de Educação Física escolar.

Contudo, o grupo chegou reduzido a dez sujeitos no dia da realização dos grupos focais. Explicarei melhor essa situação quando estiver detalhando os eventos constituintes dos grupos focais.

O questionário aplicado junto aos estudantes era composto por 12 questões, sendo elas abertas e fechadas. As duas questões fundamentais para a identificação do grupo de estudantes que seguiria na pesquisa versavam sobre a frequência semanal de uso e o tempo diário de prática de jogos eletrônicos. Contudo, elas fazem parte do bojo de questões contidas nos questionários e não serão analisadas separadamente.

Nessa perspectiva, esclareço que farei a análise de todas as questões presentes no questionário, uma vez que uma das intenções dessa investigação é ampliar os olhares sobre o objeto de pesquisa em evidência. Um olhar mais amplo pode lapidar algumas arestas que ficariam expostas num estudo menos abrangente. Diante do exposto, parto agora para a análise dos 167 questionários aplicados nas oito turmas de 9º ano do ensino fundamental das três escolas da rede estadual de ensino de Rio Verde/GO.

Analisando o perfil dos pesquisados, identifiquei que a faixa etária do grupo compreendeu, majoritariamente, estudantes entre 13 e 16 anos de idade, sendo que, apenas dois estudantes destoaram dos demais, com 18 anos completos. Quanto ao gênero, apresentou um número maior de meninas em relação a meninos, perfazendo um total de noventa meninas (53,89%) e 77 meninos (46,11%).

A primeira indagação a que responderam foi: você pratica jogos eletrônicos?

Dos 167 estudantes, apenas 15 declararam não ter envolvimento com a prática de jogos eletrônicos. Esse grupo, que representa cerca de 9% do total de pesquisados e é composto por 14 meninos e uma menina, compôs automaticamente a primeira parcela de estudantes a ser desconsiderada para os fins dessa pesquisa. Por outro lado, 152 estudantes, ou seja, 91% do

grupo total afirmou praticar jogos eletrônicos. É desse grupo que foram selecionados os sujeitos da pesquisa.

Em comparação ao percentual de estudantes pesquisados que estão se dedicando à prática de jogos eletrônicos, reporto-me a McGonigal (2012, p. 21), quando ressalta que nos Estados Unidos, que é considerado o maior mercado de jogos do planeta, “97% dos jovens dedicam-se a jogos de computador ou videogames.” Os percentuais estão muito próximos, o que demonstra a abrangência desses jogos na atualidade e, ainda, sinaliza a necessidade de serem amplamente estudados.

Em busca de ampliar essa percepção, foi solicitado aos estudantes que afirmaram praticar jogos eletrônicos, que complementassem sua resposta, marcando em que dias da semana eles os praticavam. As opções de resposta contemplavam um parêntese para cada dia da semana, de forma que eles poderiam marcar mais de uma sentença, ou todas elas, caso isso refletisse a sua realidade.

O quadro 01 representa as respostas dos estudantes, na ordem decrescente de uso.

Quadro 01 – Dias da semana de prática de jogos eletrônicos

Dia	Marcações
Sábado	132
Domingo	124
Sexta-feira	120
Segunda-feira	115
Quarta-feira	115
Terça-feira	113
Quinta-feira	112
Total	831

Fonte: Dados coletados nos questionários da pesquisa.

Como visto, o fim de semana, certamente por não ter aulas, representa os dias em que a prática se concentra mais. Pode-se atribuir, então, que o tempo livre dos estudantes está sendo utilizado preferencialmente para jogar jogos eletrônicos. Ou, ainda, que a insegurança e/ou falta de alternativas afasta os jovens de outras práticas, por exemplo, das práticas corporais em locais públicos.

Duas pontuações em especial, deflagradas no grupo focal, contemplam meu diagnóstico e sinalizam essa realidade. Primeiramente, RS-001 (grupo focal) acusa a inexistência de quadras esportivas suficientes para atender ao fluxo de pessoas que delas necessitam para praticar um esporte. Para ele, essa dificuldade empurra as pessoas, principalmente os jovens, para a prática

indiscriminada de jogos eletrônicos, pois, “as pessoas vão evoluindo mais os jogos pra fazer a gente ficar mais, tipo, viciado, pra num praticar mais esportes” (RS-001/grupo focal).

No que diz respeito à insegurança, M-006 (grupo focal) alerta que:

É perigoso, porque na cidade a maioria das modalidades que você faz nesses parques é ruim, porque tem muita gente fumando droga, em vez de brincar, porque, o parque foi feito pra diversão, não para usar droga, beber. Aonde eu moro, lá na minha casa, eu moro na cidade, só que meu pai fica com medo de me levar pro parque, lá tem noiado.

Ainda, na perspectiva de compreender o tema “dia da semana/prática de jogos eletrônicos”, essa mesma questão foi capaz de identificar outro dado, o da frequência semanal de uso. De acordo com o quadro 02, podemos identificar que os estudantes praticam jogos eletrônicos com uma frequência de quatro a sete dias por semana, ou seja, jogam praticamente todos os dias.

Quadro 02 – Frequência semanal de prática de jogos eletrônicos

Frequência	Meninas	Meninos	Total
De quatro a sete vezes por semana	52	62	114
De uma a três vezes por semana	15	10	25
Não tem dia específico para jogar	9	3	12
Não soube responder	1	0	01
Total	77	75	152

Fonte: Dados coletados nos questionários da pesquisa.

Pode-se identificar números parelhos entre meninos e meninas, prevalecendo com pequena margem de vantagem o envolvimento dos meninos com os jogos eletrônicos. Quanto à prática semanal, a frequência média chega a 5,5 dias de jogo por semana.

Para os fins desse estudo, a questão 02 – frequência semanal de prática de jogos eletrônicos – representa a primeira menção à constituição dos sujeitos da pesquisa.

Na questão 03 foi perguntado a eles: em que dispositivos eletrônicos você pratica jogos eletrônicos? Dentre as opções de resposta constava: Videogame, Computador, Celular ou outro. Os pesquisados poderiam marcar mais de uma opção, pois os jogos eletrônicos encontram-se disseminados em praticamente todos os dispositivos eletrônicos comercializados na atualidade. Caso marcassem a opção outro, deveriam apontar o dispositivo eletrônico em que a prática se dava.

Conforme mostra o quadro 03, o celular é o dispositivo eletrônico mais utilizado pelos estudantes para praticarem jogos eletrônicos. Certamente, a portabilidade do dispositivo é o

principal responsável por isso. Além do mais, grande parte dos jogos eletrônicos atuais possuem versões emuladas nesses aparelhos.

Quadro 03 – Dispositivo eletrônico de prática de jogos eletrônicos

Dispositivo Eletrônico	Marcações
Celular	130
Computador	94
Videogame	77
Tablet	12
Total	313

Fonte: Dados coletados nos questionários da pesquisa.

A questão 04 buscou identificar o tempo de envolvimento dos pesquisados, sendo configurada da seguinte forma: quanto tempo você pratica jogos eletrônicos nos dias em que joga? Dentre as opções de resposta havia as seguintes alternativas: menos de uma hora, de uma a duas horas, mais do que duas horas e outro. Caso optassem por marcar a opção outro, deveriam justificar a resposta. Nessa questão não foi permitido aos pesquisados marcarem mais do que uma alternativa.

O quadro 04 demonstra as respostas dos pesquisados.

Quadro 04 – Tempo diário de prática de jogos eletrônicos

Tempo	Meninas	Meninos	Total
Menos de uma hora	37	8	45
De uma a duas horas	25	29	54
Mais do que duas horas	11	24	35
Outro	04	14	18
Total	77	75	152

Fonte: Dados coletados nos questionários da pesquisa.

Em relação ao envolvimento com jogos eletrônicos, Prensky (2012, p. 200) ressalta que “[...] embora as meninas tenham estado claramente atrás dos meninos nesse quesito, parecem ter atingido uma paridade, pelo menos nos Estados Unidos.” Em números gerais, podemos estabelecer a mesma conjectura para o grupo pesquisado, embora o quadro 04 sinalize uma ligeira vantagem em favor dos meninos, quando o critério observado for “mais do que duas horas” de prática.

É possível inferir, também, que as meninas jogam com muita frequência, porém, com uma duração menor do tempo de prática. Por outro lado, os meninos apresentam um tempo maior de prática, ou seja, pouco se concentram em jogar “menos de uma hora”. Enquanto isso,

um número relativamente baixo de meninas joga “mais do que duas horas”. E, por fim, o tempo de prática que predomina entre os gêneros é “de uma a duas horas”.

Conforme mostra o quadro 04, 18 estudantes marcaram a opção “outro”, o que exigia uma resposta complementar. Nesse sentido, essa questão deflagrou algumas respostas inusitadas quanto ao tempo de jogo, tais como:

Eu jogo cerca de 3:30 por dia (WS-016).

Jogo quatro horas (TITA; LIA; EXCSSES).

[...] umas 4 ou 5 horas por dia (NERD_AMPJR).

De quatro a cinco horas (VL-018).

Cinco horas todo dia (LSQ-002; MATADOR X13).

Entre cinco e seis horas (JHON 1407; GP-004).

Eu jogo seis horas por dia (GODZILA).

Eu jogo sete horas todo dia (PRINCESA).

Oito horas diariamente (1000 Volts).

Eu jogo umas oito horas todo dia, no computador ou no videogame. Nos finais de semana já cheguei a jogar doze horas sem parar (JUNINHO).

Jogo nove horas por dia, prefiro jogos no computador e no celular. Não tenho videogame em casa (ES-008).

Variam as horas, não tenho hora de parar (JVS-007).

Eu jogo o tempo que eu quiser (ASM-015).

Eu jogo o dia todo (JM-003).

Considerando os tempos passíveis de cálculo, sugeridos nas falas desse grupo, obtém-se que a média de prática de jogos eletrônicos perfaz 5,56 horas/dia. Retomando a questão 02, ficou evidenciado que eles jogam em média 5,5 dias/semana. Nessa perspectiva, pode-se inferir que o tempo médio semanal de dedicação à prática de jogos eletrônicos é de 30,6 horas. Mensalmente, aproxima-se de 122 horas e, anualmente, atinge a casa das 1470 horas.

De acordo com McGonigal (2012, p. 267), “aos 21 anos de idade, o jovem norte-americano médio já passou (...) mais de 10 mil horas em jogos de computador e videogame.” Considerando a faixa etária dos estudantes pesquisados – 13 a 16 anos – o tempo médio diário de prática de jogos eletrônicos assinalado por eles – cerca de 5,56 horas/dia –, assim como, a

frequência semanal de uso que indicaram nos questionários – 5,5 dias/semana –, eles devem chegar aos mesmos 21 anos com números muito próximos aos mencionados pela pesquisadora, quiçá os superem.

Por fim, a questão 04 – tempo diário de prática de jogos eletrônicos – contempla a segunda menção à constituição dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, associada à questão 02 – frequência semanal de prática de jogos eletrônicos –, foi determinante para que eu chegasse a esse grupo de estudantes que seria conduzido para as próximas etapas da investigação.

Prosseguindo, a questão 05 levantou o seguinte questionamento: onde você pratica jogos eletrônicos? As alternativas de resposta disponíveis eram: em casa, na escola, *lan house*, casa de amigo(a) e outro. Em caso de optar por “outro” deveriam citar o local. Um aspecto relevante dessa questão era a possibilidade de marcar mais de uma alternativa, dada a abertura que os jogadores têm de transitar em diversos ambientes sociais.

O quadro 05 demonstra que a casa dos jogadores é o ambiente mais utilizado para a prática dos jogos eletrônicos. Conforme Camargo (1998, p. 41), “o tempo livre é, em geral, consumido na sua maior parte dentro de casa (...) os videogames são as principais demandas das pessoas para ocuparem essa parte do seu tempo livre [...]”. Em segundo lugar aparece a opção casa de amigo(a). O cruzamento dessas duas alternativas sinaliza que os jogos eletrônicos criam vínculos sociais entre os jogadores, levando-os a se reunir para praticá-los.

Quadro 05 – Locais de prática de jogos eletrônicos

Local	Marcações
Em casa	150
Casa de amigo(a)	61
Na escola	18
Lan house	09
Outro	06
Total	244

Fonte: Dados coletados nos questionários da pesquisa.

Como já mencionei, no que tange aos instrumentos de coleta de dados, esse estudo tem como objetivo implícito, entrecruzar as informações coletadas junto aos sujeitos da pesquisa e, a partir disso, levantar contradições ou sustentações daquilo que os sujeitos dizem fazer e aquilo que eles realmente fazem, superando o estágio inicial do objeto de estudo evidenciado.

Nessa linha de raciocínio, reporto-me ao grupo focal para interpretar o quadro 05. Primeiramente, quanto a jogarem em casa, alguns dos estudantes ressaltaram que:

Eu jogo só na minha casa mesmo e bem, às vezes, quando eu vou pra cada dele (apontando para Juninho), eu jogo também. Eu jogo muito *GTA V* e fico, ficava, de cinco a seis horas, agora fico de sete a oito, nove (GP-004/grupo focal).

Eu jogo só lá em casa mesmo (JUNINHO/grupo focal).

Eu realmente jogo em casa. Eu jogo cinco horas, só cinco horas, das uma às seis e meu jogo preferido é *Combat Arms*, de tiro (ES-008/grupo focal).

Eu prefiro jogar no meu quarto. Porque, eu fecho a porta, coloco meu fone e fico quieta no meu quarto jogando (MARY/grupo focal).

Ah, eu fico no meu quarto, coloco o fone e fico conversando com meus colegas. Eu gosto de jogar *Minecraft*. Eu chego em casa, tipo seis e meia [da tarde], começo a jogar oito horas, paro umas onze (NERD_AMPJR/grupo focal).

É importante ressaltar que esse “jogar em casa” não torna os jogadores isolados ou solitários, pois, grande parte dos jogos são praticados *online*, em rede, estabelecendo vínculos sociais entre os envolvidos, conforme alguns sujeitos da pesquisa esclareceram.

Eu tenho uma amiga que conheci quando eu tinha sete anos de idade. Nos conhecemos por meio dos jogos [eletrônicos]. Tinha acabado de inaugurar uma lojinha lá perto de casa, ela morava lá também. Um dia nós combinamos de sair para passear e ficamos amigas. Então, somos amigas até hoje (KAKÁ/grupo focal).

Já aconteceu isso comigo também. Antigamente, por volta dos meus sete ou oito anos, eu era bem viciado mesmo. Eu acordava de manhã para jogar no computador. Arrumava para ir pra escola, voltava e sentava no mesmo lugar para jogar, até que uma vez eu estava jogando com um menino e, assim, do nada, ele conversando comigo de boa, ele morava perto de casa, aí até hoje ele é meu melhor amigo (RS-001/grupo focal).

Você joga *online*, você tá jogando sozinho. Você fica parado sem falar com ninguém, aí aparece um amigo seu, você começa a conversar com ele, do nada você começa a interagir com ele, vamos ali, vamos pegar esse, vamos pegar aquele. Entendeu? Você começa a interagir com ele, sua mente fica ligada e o corpo desliga. Agora quando você tá jogando sozinho, você fica vendo os problemas tudinho que você tem. Aí não, é ruim. *O negócio é interagir, você esquece de tudo. Parece que você viaja* (JVS-007/grupo focal, grifo meu).

Os trechos grifados na fala de JVS-007 (grupo focal) são esclarecidos por Lévy (1996, p. 30) por meio daquilo que ele denomina de “hipercorpo”, ou seja, “a virtualização do corpo

incita às viagens e a todas as trocas.” De forma que, “cada corpo individual torna-se parte integrante de um imenso hipercorpo híbrido e mundializado” (LEVY, 1996, p. 31).

Para além das respostas assinaladas nos questionários indicando onde jogam, os sujeitos pesquisados manifestaram-se, também, por meio de respostas escritas, como segue:

[...] eu posso jogar em qualquer lugar que eu estiver com o meu celular (JUNIOR 23).

Jogo em todo lugar (MH-019).

Eu jogo na casa do meu namorado (ACSM-020).

Em todos lugares que estou com meu celular (VI-014).

No celular no serviço, de vez em quando (GODZILA).

Eu jogo no serviço (GALEGUINHO).

Um aspecto que chama a atenção e ao mesmo tempo se torna preocupante é o fato de os estudantes dessa faixa etária e nível educacional já estarem inseridos no mundo do trabalho, pois, essa condição pode se tornar um impedimento para a permanência dos mesmos num banco escolar e, por conseguinte, na continuidade de seus estudos. Uma das professoras de Educação Física escolar confirmou essa situação durante a entrevista semiestruturada.

De acordo com a percepção da professora Rita (entrevista semiestruturada), “[...] em casa eles jogam menos porque ali talvez há uma cobrança maior do pai para estar fazendo uma tarefa de casa, talvez estar auxiliando em casa. *Talvez por causa do emprego.*”

Outra observação tácita é o uso do celular como um dispositivo de emulação dos jogos eletrônicos. Como visto nas respostas dos estudantes, a portabilidade do aparelho possibilita que os jogos sejam ubíquos. Diante dessa questão, a Associação Brasileira dos Desenvolvedores de Jogos Digitais (ABRAGAMES, 2008), demonstrou que os jogos eletrônicos têm crescido em setores como: jogos para celulares e jogos online (via internet). Conforme Ponte (2014), o celular ocupa a segunda posição entre os dispositivos eletrônicos mais utilizados para acessar a internet (21%), perdendo apenas para o computador de mesa compartilhado pela família (38%).

Nessa perspectiva, a Agência Brasil (2013) demonstra que o número de pessoas que acessam a internet no país tem crescido progressivamente, passando de 18% em 2011, para 24% em 2013. A frequência diária de uso também tem evoluído, de forma que saiu de 53% em 2008, para 69% em 2013.

De acordo com o Comitê Gestor de Internet no Brasil (CGI, 2014), entre crianças e adolescentes de 9 a 16 anos – faixa etária que abrange os sujeitos da pesquisa – o acesso chega a 60%, sendo que, o ambiente de acesso mais frequente é a sala das residências, seguido pelo quarto deles. Esse último apresentou um aumento de 31 pontos percentuais em relação ao ano anterior, o que indica que as crianças e os adolescentes estão tendo maior privacidade durante a navegação.

Por fim, os dados dos questionários indicam que as *lan houses* estão deixando de ser um local de encontros massivos para a prática de jogos eletrônicos. De acordo com a Agência Brasil (2013), o principal local de acesso à internet é a residência dos internautas, representando 74% do público usuário. A instituição aponta também que o acesso em *lan houses* apresentou queda de oito pontos percentuais, atingindo 19% do público, que anteriormente representava 27% dos acessos. Para o CGI (2014), essa redução é proveniente do aumento do uso de internet residencial, de forma que, os centros de acesso pago representavam 35% dos acessos em 2012, caíram para 22% em 2013.

Compreendo que a violência e a expansão da internet em domicílios são fatores preponderantes para essa transformação.

No que tange à violência, minha percepção é corroborada por Santaella e Feitoza (2009), quando afirmam que os jogos eletrônicos podem ser usufruídos dentro de casa, já que há muita violência nas cidades grandes.

Nessa mesma linha de raciocínio, Galisi (2009, p. 226) pontua que:

[...] o jogo eletrônico é uma forma de diversão que pode ser usufruída dentro de casa. Nos dias atuais, isso conta muito. Hoje, sair de casa não é uma atividade muito convidativa, tendo em vista o trânsito, (...) e a violência das cidades grandes.

Pela vertente da expansão da internet, além dos dados apresentados anteriormente, a Agência Brasil (2013) complementa que 40% das residências brasileiras têm acesso à internet, sendo que na região centro-oeste, onde localiza-se a cidade de Rio Verde/GO e, consecutivamente, as escolas pesquisadas, o índice de acesso chega a 39% das residências.

Dando continuidade à apresentação das questões do questionário, na questão 06 foi perguntado aos estudantes: com quem você costuma praticar jogos eletrônicos? Eles puderam apontar mais de uma alternativa, sendo que as opções disponíveis eram: amigo(a), parente, qualquer pessoa ou outro.

Os resultados apontados pelo quadro 06 reforçam a hipótese de que os jogos eletrônicos estabelecem vínculos sociais entre os jogadores, refutando a ideia de que os processos de virtualização advindos desses jogos afastam as pessoas do convívio social, tornando-as seres solitários.

Quadro 06 – Pessoa com quem pratica jogos eletrônicos

Pessoa	Marcações
Amigo(a)	71
Parentes	70
Sozinho(a)	45
Qualquer pessoa	33
Total	219

Fonte: Dados coletados nos questionários da pesquisa.

Aparentemente, o viés da socialização que permeia os jogos eletrônicos tem resistido ao passar do tempo. Quando Greenfield (1988) direcionou seu olhar para a compreensão dos jogos eletrônicos praticados em fliperamas – como um fenômeno sociocultural recorrente nos Estados Unidos – ela pôde perceber que os garotos jogavam menos da metade do tempo que estavam nesse ambiente. Para Greenfield (1988, p. 85), “o resto do tempo eles dedicavam a contatos sociais”. Dessa forma, os fliperamas eram mais um local de encontros do que um espaço de jogo compulsivo.

O advento da internet e, por conseguinte, dos jogos eletrônicos em rede, modificou parcialmente esse comportamento, assim como as transformações sociais ocorridas, principalmente, em metrópoles e grandes cidades, como é o caso já apontado, da insegurança. Contudo, mesmo que os jogadores tenham se deslocado para o interior de suas casas, mais especificamente para seus quartos, eles continuam jogando coletivamente em rede, interagindo virtualmente e fazendo novas amizades.

O quadro supracitado indica que um número razoável de sujeitos gosta de jogar “sozinho”, contudo, pude perceber na realização do grupo focal, que alguns deles atribuem ao fato de estar fisicamente sozinho em seus quartos, a percepção de estarem realmente solitários. Muito embora, estão *online*, interagindo em salas de bate-papo e/ou jogando coletivamente jogos altamente imersivos, o que lhes confere uma “confusão” conceptual entre o que é real e o que é virtual.

Lévy (1996, p. 16) esclarece essa confusão, explicando que:

[...] o virtual não se opõe ao real, mas sim, ao atual. Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização.

O pragmatismo que envolveu o campo epistemológico da Educação Física foi fundamental para a constituição do paradigma dualista que separa corpo e mente. Os efeitos desse dualismo se refletem nas mais variadas formas de ser do homem contemporâneo, como é o caso da afirmação de JVS-007 (grupo focal), que abstraiu a sua corporeidade do mundo real devido a presença de um ambiente virtual à sua volta, “você começa a interagir (...), sua mente fica ligada no doze, o corpo desliga.”

Com o propósito de identificar quais são os jogos eletrônicos que os jovens preferem praticar, foi solicitado na questão 07 que eles citassem o nome dos três jogos que eles mais gostavam de praticar. O quadro 07 condensou as preferências dos pesquisados da seguinte forma:

Quadro 07 – Jogos eletrônicos preferidos pelos jovens

Jogo	Forma de jogar	Categoria	Marcações
<i>Grand Theft Auto – GTA</i>	Individual/Coletivo	Ação/Violência	31
<i>Poo</i>	Individual	Aventura/Agilidade	27
<i>Subway Surf</i>	Individual	Aventura/Agilidade	22
<i>Pró Evolution Soccer</i>	Individual/Coletivo	Esporte/Futebol	19
<i>FIFA 2014</i>	Individual/Coletivo	Esporte/Futebol	16
<i>Need For Speed</i>	Individual/Coletivo	Esporte/Corrida de carros	12
<i>Resident Evil</i>	Individual/Coletivo	Ação/Violência	10
<i>Temple Run</i>	Individual	Aventura/Agilidade	10
Total			147

Fonte: Dados coletados nos questionários da pesquisa.

Em complemento a essa questão, foi perguntado aos estudantes na questão 08: por que você gosta mais desses jogos eletrônicos? A partir da organização de categorias, estabeleci a configuração disposta no quadro 08.

Quadro 08 – Categorias de jogos eletrônicos por preferência dos estudantes

Categorias	Marcações
Diversão/entretenimento	105
Desafio/aventura	20
Narrativa/estética	13
Aprendizagem/raciocínio	12
Não respondeu	2
Total	152

Fonte: Dados coletados nos questionários da pesquisa.

Conforme apontaram os estudantes, o grande chamariz dos jogos eletrônicos concentra-se na dimensão da diversão e do entretenimento. Nesse sentido, De Masi (2000) entende que a sociedade contemporânea valoriza a cada dia mais o ócio criativo, sendo este um momento de geração de valores a partir de atividades historicamente relacionadas às formas de descanso humano.

Para Arruda (2011, p. 288), ainda que o videogame seja utilizado em momentos de lazer, ao mesmo ele “desconstrói essa ideia de lazer, pois o seu consumo tem se tornado cada vez mais constante, a ponto de ele ser cada vez menos considerado um brinquedo e cada vez mais ser visto como um elemento da cultura.”

Dada a historicidade dos jogos eletrônicos, compreendo que eles fazem parte da cultura humana, tanto quanto a própria televisão e o cinema. Além do que, é inquestionável que eles representam uma lógica mercadológica que os configura como um produto de consumo em massa (CAMARGO, 1998). Entretanto, não considero que eles tenham perdido sua característica de brinquedo, posto que o espectro conceptual que envolve o universo da ludicidade foi um elemento recorrente nessa pesquisa. Ou seja, os sujeitos da pesquisa demonstraram que raramente esses jogos extrapolam as barreiras da diversão, do entretenimento e do lazer.

Dando seguimento, antecipo que as questões 09 e 10 serão analisadas de forma análoga, após a apresentação dos dados obtidos.

Na questão 09 foi feita a seguinte pergunta aos estudantes: dentro da escola, o que você prefere? De forma que as opções de resposta configuravam duas alternativas, sendo: praticar jogos eletrônicos; ou, participar das práticas corporais da Educação Física escolar. Qualquer uma das respostas emitidas deveria ser acompanhada de uma justificativa.

Dentre o grupo pesquisado, 131 estudantes (86%) afirmaram que preferem participar das práticas corporais da Educação Física escolar. Enquanto isso, 20 sujeitos (13,16%)

demonstraram preferência pela prática de jogos eletrônicos. Apenas um dos pesquisados (0,84%) não respondeu à questão.

Além dos dados estatísticos apresentados, considerei importante para essa questão, construir um quadro, elencando as categorias que condensassem as respostas dos estudantes. Nesse sentido, o quadro 09a representa, em ordem decrescente, o esquema montado.

Quadro 09a – Categorização das preferências dos estudantes por práticas corporais no ambiente escolar.

Categorias	Marcações
Esportes/Competição	26
Interação/Socialização	26
Diversão/Lazer	21
Compensação/Sedentarismo	18
Saúde/Disposição	11
Obrigatoriedade/Psicopedagogização	10
Proibição do uso de celular	08
Conhecimento/Aprendizagem	06
Romantismo/Amor às aulas	05
Total	131

Fonte: Dados coletados nos questionários da pesquisa.

Obedeci ao mesmo procedimento para representar a categorização das respostas dos estudantes que declararam “preferir praticar jogos eletrônicos no ambiente escolar”. As respostas estão condensadas no quadro 09b.

Quadro 09b – Categorização das preferências dos estudantes por jogos eletrônicos no ambiente escolar.

Categorias	Marcações
Aversão ao esporte	06
Aulas chatas/Burocráticas	05
Aversão à Educação Física	02
Problemas de saúde	02
Estética dos Jogos eletrônicos	02
Sudorese/Fadiga	01
Ócio/Inatividade	01
Não respondeu	01
Total	20

Fonte: Dados coletados nos questionários da pesquisa.

Em complemento ao que foi indagado na pergunta 09, a questão 10 elencou o seguinte questionamento: fora da escola o que você prefere? Havia apenas duas alternativas de resposta,

a primeira: praticar jogos eletrônicos e, a segunda: participar de práticas corporais. Após a marcação de uma das alternativas, o estudante deveria justificar sua resposta.

De acordo com as respostas obtidas, 76 estudantes (50%) afirmaram preferir participar de práticas corporais, enquanto 70 pesquisados (46%) atestaram que sua preferência é por jogos eletrônicos. Seis sujeitos (4%) não responderam à questão. De início existe um equilíbrio muito grande entre as duas opções. É preciso ressaltar que esses dados foram retirados dos questionários aplicados junto aos estudantes.

No entanto, identifiquei uma contradição entre as respostas assinaladas nos questionários e as ponderações feitas pelos estudantes nos grupos focais. Nesse sentido, há um incremento considerável na preferência por jogos eletrônicos fora do ambiente escolar, quando a mesma questão foi debatida no grupo focal pelos estudantes que participaram das outras fases da pesquisa. Assim sendo, a hipótese que se fortalece é a de que, quanto maior o envolvimento com a prática de jogos eletrônicos, menor será o envolvimento com as práticas corporais, principalmente, fora do ambiente escolar.

O quadro 10a representa a categorização das respostas dos estudantes.

Quadro 10a – Categorização das preferências dos estudantes por práticas corporais fora do ambiente escolar.

Categorias	Marcações
Saúde/Disposição	21
Esportes/Competições	18
Diversão/Lazer	15
Compensação	12
Interação/Socialização	09
Conhecimento/Aprendizagem	01
Total	76

Fonte: Dados coletados nos questionários da pesquisa.

Da mesma forma, busquei categorizar as respostas dos estudantes que declararam “preferir praticar jogos eletrônicos fora do ambiente escolar”.

O quadro 10b representa as respostas dos estudantes.

Quadro 10b – Categorização das preferências dos estudantes por jogos eletrônicos fora do ambiente escolar.

Categorias	Marcações
Diversão/Lazer	26
Comodidade/Preguiça	21
Aversão à Educação Física/Esporte	11
Compensação	10
Conhecimento/Aprendizagem	02
Total	70

Fonte: Dados coletados nos questionários da pesquisa.

Por meio de uma analogia entre as questões 09 e 10, é possível afirmar que o esporte exerce uma influência muito grande na vida dos estudantes pesquisados, tanto no âmbito escolar, quanto fora dele. Conforme o Coletivo de Autores (2012, p. 53), a “influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola mas sim o esporte na escola.”

Contudo, à medida que os estudantes caminham para fora da escola, ocorre um decréscimo no envolvimento com as práticas corporais e a presença dos jogos eletrônicos se intensifica, ou seja, dos portões da escola para fora eles preferem se envolver mais com jogos eletrônicos do que com as práticas corporais.

Outra constatação diz respeito aos motivos que levam esses estudantes a preferirem praticar jogos eletrônicos do que participar das aulas de Educação Física escolar. Conforme podemos observar, há uma crítica, ainda que pequena, em relação à forma com que as aulas são conduzidas, pois, alguns deles têm aversão ao esporte e à própria aula, que no final reproduz o esporte na escola. Por outro lado, fora dos portões da escola, o que atrai esses jovens é o caráter lúdico dos jogos, o qual propicia diversão e lazer para os mesmos.

Nas duas sessões dos grupos focais aconteceu o embate entre os temas: jogos eletrônicos e práticas corporais, como preferência dos sujeitos da pesquisa para além dos muros da escola. O resultado da discussão pode ser visto nas considerações dos estudantes que se manifestaram.

Eu prefiro os jogos eletrônicos, porque a gente presta atenção naquilo lá que você está fazendo e não precisa se movimentar tanto assim (ES-008/grupo focal).

Eu também prefiro os jogos eletrônicos, porque, tipo, é uma segunda vida lá (JUNINHO/grupo focal).

Eu prefiro os jogos eletrônicos sim. Eu não ligo e sento em frente do computador só pra me divertir, às vezes, a coisa fica séria! (GP-004/grupo focal).

Eu prefiro os jogos eletrônicos porque não precisa exercitar nada, basta ficar sentado o dia inteiro (KAKÁ/grupo focal).

Ah, jogos eletrônicos também, porque aula de Educação Física tem só duas vezes na semana. Aí é mais tempo que a gente usa, fica mais tempo jogando do que praticando [práticas corporais] (RS-001/grupo focal).

Jogos eletrônicos e pronto! (1000 Volts/grupo focal).

Dando continuidade, a questão 11 levantou a seguinte indagação: em relação às aulas de Educação Física escolar, como você se considera? Sendo disponibilizadas apenas duas alternativas para resposta: um estudante ativo/participativo ou um estudante passivo/não participativo. Por fim, eles deveriam justificar sua resposta.

Segundo os pesquisados, 111 deles (73%) são ativos/participativos, enquanto 39 (25,65%) são passivos/não participativos. Do grupo total, apenas dois estudantes (1,35%) não responderam à questão.

No que diz respeito aos estudantes que marcaram a opção “ativo/participativo”, o quadro 11a demonstra a categorização das respostas para que sejam melhor compreendidas.

Quadro 11a – Categorização das respostas correspondentes à “ativo/participativo.

Categorias	Marcações
Interação/Socialização	54
Esporte/Competição	29
Compensação/Psicopedagogização	15
Não soube justificar	06
Conhecimento/Aprendizagem	04
Saúde/Disposição	03
Total	111

Fonte: Dados coletados nos questionários da pesquisa.

O quadro 11a demonstra a percepção dos estudantes sobre o envolvimento que eles têm com as aulas de Educação Física escolar. Eles atribuem que são ativos/participativos porque interagem e socializam com seus colegas de turma. Em segundo lugar, atribuem que o esporte/competição é o elemento que os insere nas aulas como ativos/participativos. Um terceiro elemento, que considero ter tido uma representatividade numérica envolve a relação compensação/psicopedagogização, posto que atribuem sua efetividade nas aulas porque as mesmas são avaliadas, ou seja, porque valem nota.

O quadro 11b representa a categorização das respostas dos estudantes que se consideram “passivos/não participativos”.

Quadro 11b – Categorização das respostas correspondentes à “passivo/não participativo”.

Categorias	Marcações
Preguiça/Sedentarismo	11
Aversão ao esporte/Exclusão	09
Aversão à Educação Física/Práticas corporais	09
Timidez/Inibição	04
Aula chata/Desmotivante	03
Uso de dispositivo eletrônico	01
Problemas de saúde	01
Não justificou	01
Total	39

Fonte: Dados coletados nos questionários da pesquisa.

Na questão 12 foi feita a seguinte pergunta: você considera que os jogos eletrônicos tornam os praticantes sedentários? Eles poderiam marcar sim ou não, porém, deveriam justificar sua resposta.

Segundo 95 pesquisados (62%), os jogos eletrônicos são responsáveis por tornar seus praticantes em sujeitos sedentários. Para 54 estudantes (35,71%), a resposta é que não, eles não são responsáveis por tornar seus praticantes em sujeitos sedentários. Somente três estudantes (2,29%) não responderam à questão.

De acordo com a revisão de literatura feita por meio do levantamento das produções científicas que correlacionam os jogos eletrônicos à Educação Física, o termo sedentarismo foi o mais evidente. As pesquisas encontradas corroboram a percepção dos estudantes de que esses jogos estimulam o comportamento sedentário em seus praticantes.

A pesquisa de Silva (2012) indicou que o período entre os anos de 2001 a 2011 registrou um aumento do uso de dispositivos eletrônicos em estudantes do ensino médio, ao passo que a autora correlacionou esse incremento ao comportamento sedentário dos pesquisados.

Nessa mesma linha de raciocínio, Barbosa Filho (2012) considera que esse comportamento sedentário representa um aumento do risco à saúde cardiovascular dos praticantes de jogos eletrônicos. De forma incisiva, ele sinaliza que esses jogadores representam um subgrupo de risco à saúde cardiovascular.

Para Oliveira (2011), o fato é que os praticantes de jogos eletrônicos apresentam baixo nível de prática de exercícios físicos pelo tempo excessivo que passam jogando, e isso resulta num comportamento sedentário significativamente alto.

Enfim, não é novidade que essa acusação recaia sobre os jogos eletrônicos, de forma que os próprios estudantes demonstram conhecer essa relação. Entretanto, o que chama a atenção é, mais uma vez, a incapacidade que a Educação Física tem demonstrado, ao longo das

décadas, em conscientizar os sujeitos da importância das práticas corporais para a manutenção de um organismo equilibrado e menos suscetível às doenças.

Nesse sentido, reforço minha compreensão de que, da forma como estas aulas vêm sendo ministradas, não haverá mudanças significativas em relação ao que está posto, permanecendo o esporte na escola como conteúdo hegemônico, e, ainda, a biologização como forma de perpetuar o dualismo que separa corpo e mente como elementos independentes.

Por fim, após análise dos questionários – reforçada por algumas inserções orais obtidas nos grupos focais e nas entrevistas semiestruturadas com as professoras de Educação Física escolar –, por meio da associação entre as respostas obtidas especificamente nas questões de número dois e quatro, foi possível identificar os estudantes que apresentam um maior envolvimento com a prática de jogos eletrônicos. Ou seja, a partir da relação “frequência semanal de prática de jogos eletrônicos” e “tempo diário dedicado à prática de jogos eletrônicos”, pude identificar os estudantes que mais se envolvem com a prática desses jogos e constituí-los sujeitos da pesquisa, aptos a participarem das próximas etapas da investigação.

Diante disso, do total inicial de 167 pesquisados, 15 estudantes foram desconsiderados para os fins dessa pesquisa, por declararem não praticar jogos eletrônicos, restando 152 estudantes. Dentre os 152 restantes, 18 estudantes apresentaram uma estimativa média de 5,56 horas/dia de prática de jogos eletrônicos, sendo elencados para a continuidade da pesquisa.

Portanto, finalizo essa etapa da investigação, a qual estabeleci como uma triagem para identificar os sujeitos da pesquisa que participarão das outras fases da pesquisa.

A próxima etapa da pesquisa será descrita a partir da participação dos estudantes no LAJE, onde eles foram observados durante a prática de jogos eletrônicos, em atendimento a um dos objetivos específicos estabelecidos para essa investigação, qual seja: identificar a forma como os estudantes se comportam durante a prática de jogos eletrônicos, no que diz respeito à interatividade, interação e imersão.

Antes porém, preciso caracterizar as professoras de Educação Física escolar, as quais denomino “personagens coadjuvantes”, e, ainda, as escolas em que a pesquisa foi realizada, ou seja, a plataforma de jogo onde abasteci minha nave para a sequência da missão.

3.2.2 Professoras de Educação Física escolar: as guardiãs da esperança.

Pretendo caracterizar aqui, de forma sintética, três personagens que colaboraram com o desenvolvimento do presente estudo. São elas, as professoras de Educação Física escolar das escolas pesquisadas.

A contribuição dispensada por elas a esta investigação foi altamente relevante, o que leva a compreender que elas detêm, de alguma forma, aprisionada em sua práxis docente, a “esperança”, que outrora foi libertada por Pandora, mas que encontra-se adormecida. Retomarei estas reflexões mais adiante.

Conforme antecipei, a descrição será sucinta. Em linhas gerais, apresentarei informações sobre a formação e o exercício da docência de cada uma delas, contemporaneamente à pesquisa. Todas elas atenderam ao critério estabelecido para a escolha da escola a ser estudada, ou seja, são professoras concursadas para o exercício de suas funções docentes. Esclareço, ainda, que os dados apresentados foram coletados nas entrevistas semiestruturadas feitas com elas. E, por fim, reitero que as professoras e as escolas em questão receberão nomes fictícios.

Reporto-me inicialmente à Rita, professora com 43 anos idade e 21 anos de magistério. Ela é graduada em Educação Física, Bacharelado e Licenciatura e especialista em Fisiologia do Exercício. Quanto ao exercício da docência, ela atua apenas na Escola Estadual André Luiz, ministrando 28 horas/aula semanais, distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A segunda professora é Joana, com 42 anos de idade e 11 anos de docência. Ela é graduada em Educação Física, Bacharelado e Licenciatura e especialista em Educação Inclusiva. Ela também trabalha em apenas uma escola, a Escola Estadual Hipólito Leão, ministrando 34 horas/aula semanais, nos períodos matutino e vespertino.

A terceira é a professora Laura, a mais jovem dentre as três. Laura tem 32 anos de idade e 13 anos de magistério. É graduada em Educação Física, Bacharelado e Licenciatura e tem duas especializações: Educação Física escolar e Fisiologia do Exercício. Quanto ao local de trabalho, ela também ministra suas aulas apenas na escola pesquisada, nesse caso, a escola Francisco Cândido.

Por fim, duas características podem chamar a atenção aqui, muito embora antecipo que elas não foram premeditadas. Primeiro, uma coincidência. Todas as escolas selecionadas

tinham professoras no 9º do ensino fundamental. E, segundo, o fato de as mesmas não complementarem suas jornadas de trabalho em mais de uma escola/instituição.

Na verdade, casos como esses são raros na rede estadual de ensino em Rio Verde/GO. Na maioria das vezes, os(as) docentes trabalham em mais de uma escola ou, ainda, atuam em outras instituições, como a rede municipal de ensino, a rede privada de ensino, em clubes, academias, escolinhas de iniciação esportiva, SPA e faculdades/universidades circunvizinhas.

Tenho percebido que essa relação interfere na construção identitária do profissional da Educação Física e, consecutivamente, na sua concepção sobre a Educação Física escolar, sustentando a reprodução da cultura hegemônica do “esporte na escola” (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Dito de outra forma, grande parte dos(as) professores(as) da rede estadual de ensino rioverdense trabalha ou trabalhou em escolinhas de iniciação desportiva, como é o caso de duas das três professoras pesquisadas. Isso se reflete na forma com que elas ministram suas aulas.

Portanto, esse é o grupo de professoras que faz parte dessa pesquisa, docentes com formação específica em Educação Física, Bacharelado e Licenciatura, especialistas, com mais de uma década de experiência no magistério e atuando em apenas uma escola.

Resta-me apresentar a estrutura física das escolas em que elas ministram suas aulas – é o que farei a seguir –, condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma aula de Educação Física escolar de qualidade¹³.

3.2.3 A plataforma de jogo: o lugar de onde eu falo

Optei por trabalhar esse tópico no texto para que o companheiro de jogo compreenda as características da plataforma espacial de onde eu falo. Em que realidade eu abasteço minha nave para detonar as reflexões que vão surgindo ao longo da missão. Porém, o abastecimento será rápido para que não haja interrupções delongadas na jornada.

A cidade de Rio Verde/GO surgiu num período em que o esgotamento de exploração do ouro cedeu espaço para a ascensão da pecuária e da agricultura, de forma que o governo provincial, por meio da Lei nº 11 de 05 de novembro de 1838, concedeu a isenção de pagamento

¹³Sobre qualidade em Educação, ver Assmann (1998).

de impostos por 10 anos a pecuaristas e agricultores, motivando os desbravadores a ocuparem as terras férteis que viabilizassem a exploração agropastoril (NEVES, 2012).

Dessa forma, por volta de 1840, chegaram aos sertões da região, José Rodrigues de Mendonça e sua família, estabelecendo-se na Fazenda São Tomaz. Em agosto de 1846 eles doaram parte de suas terras para o patrimônio da igreja e construção de uma capela em louvor a Nossa Senhora das Dores (IBGE, 2014).

A partir daí, surgiu o Arraial de Nossa Senhora das Dores de Rio Verde, passando à condição de “Vila” em 06 de novembro de 1854. Em 1865, o vilarejo acolheu três mil soldados que seguiam a caminho da Guerra do Paraguai. Devido à abundância de plantações de abóboras na região e a escassez de outros tipos de alimentos, os militares foram obrigados a se alimentar exclusivamente de abóbora, o que fez com que os moradores ficassem conhecidos como “os abóboras”. Em cinco de agosto de 1848, uma Lei Provincial elevou o vilarejo “arraial das abóboras” à categoria de Distrito de Rio Verde, ficando a cidade conhecida como Rio Verde. O gentílico é rioverdense (IBGE, 2014).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), a cidade de Rio Verde conta com uma população estimada de 202.221 habitantes, distribuídos numa área de 8.379.659 km². O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH) de 2010, é de 0,754. O PIB per capita atinge R\$ 33.779,91, sendo que, as atividades econômicas do município concentram-se na agricultura, pecuária e mais recentemente, na indústria.

Ademais, os indicadores socioeconômicos indicam que o município de Rio Verde está entre os mais ricos da região sudoeste, figurando com força também entre as cidades com maior poderio econômico do Estado de Goiás.

No campo educacional, além das 74 escolas da rede municipal distribuídas entre creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental na zona urbana e rural, possui 24 escolas na rede estadual e 20 na rede privada. A cidade conta com quatro instituições de ensino superior, sendo duas faculdades particulares, uma universidade – que inclusive forma profissionais em Educação Física – e, um campus do Instituto Federal, o IF Goiano. E, ainda, tem três centros de ensino profissionalizante do Sistema “S”, sendo eles: Sesi/Senai, Senac e SEST/SENAT.

Em relação ao ensino superior, existem dezenas de cursos superiores ofertados por essas instituições, contudo, vale ressaltar o atrofiamento gradual que vem sofrendo os cursos de licenciaturas – o que revela a demarcação mercadológica da oferta de cursos superiores na cidade.

Até aqui, procurei demonstrar que falo de um lugar privilegiado no cenário estadual, quiçá no nacional. Todavia, ainda é preciso adentrar no universo das escolas que fizeram parte dessa pesquisa. Aclaro que todas elas estão localizadas na zona urbana da cidade e que receberam nomes fictícios nesse estudo.

Começarei pela **Escola Estadual André Luiz**. Essa escola oferece ensino fundamental e ensino médio, com turmas que vão do 8º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Tem atualmente 884 estudantes matriculados e conta com 62% do quadro de professores habilitados nas suas áreas específicas de atuação.

Quanto à estrutura física, tem 1.633,39 m² de área construída, num terreno de 3.147,44 m² de área murada. São nove salas de aula, um salão de eventos, pátio coberto, salas administrativas, laboratório de informática, biblioteca e quadra de esportes descoberta – que foi recentemente reformada, mas, continua sem cobertura. Em linhas gerais, é uma escola que oferece boas condições para o desenvolvimento das aulas de Educação Física escolar.

A segunda escola a que dedicarei atenção é a **Escola Estadual Hipólito Leão**. Ela guarda uma peculiaridade em relação às duas outras escolas apresentadas: está localizada na zona urbana periférica da cidade, o que sinaliza que seu público tem condições socioeconômicas desfavoráveis em relação aos estudantes das outras escolas. Essa vulnerabilidade ficou visível durante a investigação, posto que, alguns sujeitos participavam das aulas de Educação Física escolar com os pés descalços, por não terem calçado apropriado para a prática de exercícios físicos.

A Escola Estadual Hipólito Leão oferece vagas para estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental; 1º ao 3º ano do ensino médio; e, ainda em todos os períodos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela conta com 92% do quadro de professores habilitados e tem 590 estudantes matriculados nas diversas turmas e níveis de ensino que oferece.

Fundada na década de 1960, ela conta com sete salas de aula, biblioteca, salas administrativas, laboratório de informática, sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE), e quadra de esportes descoberta. Outra peculiaridade dessa escola é a dimensão da quadra de esportes, que atinge 40m x 20m, tamanho adequado para competições internacionais oficiais, como a de futsal, modalidade que exige maiores dimensões da quadra de jogo.

Diante disso, a quadra de esportes torna-se um atrativo à parte para os estudantes. Conforme pude observar, eles chegam mais cedo para a aula e vão para a quadra jogar; jogam nas aulas de Educação Física escolar; no intervalo – recreio; nas aulas em que ocorrem faltas

de professores; durante reuniões do corpo docente; quando são liberados no período de avaliações e em todos os momentos possíveis.

Nessa perspectiva, atenuando-se a falta de cobertura, é uma quadra ampla e com boas condições para a realização das aulas de Educação Física escolar.

Por fim, a terceira e última escola, a **Escola Estadual Francisco Cândido**, foi fundada em 1945, está localizada no setor central da cidade e atende um público diversificado, que vem de várias partes da cidade, dada à tradição que leva por ser a primeira escola da cidade.

A estrutura física dessa escola contempla 17 salas de aulas, salas administrativas, laboratório de ciências e informática, amplo salão de eventos e um miniginásio de esportes, ou seja, possui uma quadra com arquibancada e cobertura. Nesse sentido, pode ser considerada, dentre as três, a escola que reúne as melhores condições para a realização das aulas de Educação Física escolar.

Portanto, encerro a caracterização das escolas pesquisadas, destacando que as três possuem uma estrutura física de boa qualidade para o desenvolvimento das aulas de Educação Física escolar.

Configurações da plataforma de jogo concluídas. É hora de embarcarmos para o próximo nível: as observações realizadas no LAJE e nas aulas de Educação Física escolar.

3.3 Laboratório de Jogos Eletrônicos – LAJE: o contexto do ambiente virtual

Darei atenção nesse trecho desse estudo à descrição das atividades desenvolvidas no LAJE, desde a sua estruturação até a sua utilização pelos sujeitos da pesquisa. Ressalto que a ideia de montar um laboratório adveio da intenção de se criar um ambiente propício para observar os estudantes durante a prática de jogos eletrônicos e, concomitante, contemplar um dos objetivos específicos do estudo, que era: identificar a forma como os estudantes se comportam durante a prática de jogos eletrônicos, no que diz respeito à interatividade, interação e imersão.

No que diz respeito ao LAJE, havia três desafios a serem superados para que a proposta se consolidasse. Em primeiro lugar era necessário encontrar uma sala disponível próximo às escolas partícipes da investigação e, ainda, que essa sala fosse capaz de acolher a todos os

sujeitos da pesquisa, caso contrário o acompanhamento e registro das atividades seriam inviabilizados.

Em segundo lugar, era preciso conseguir quatro dispositivos eletrônicos¹⁴ (videogames) e quatro aparelhos televisores, para que os sujeitos da pesquisa não ficassem ociosos no LAJE, o que prejudicaria sobremaneira o tempo de observação dos mesmos em ação.

E, em terceiro lugar, era preciso recolher os estudantes em suas respectivas escolas durante o horário de aula, transportá-los e, posteriormente, devolvê-los em segurança, pois os mesmos estavam sob minha tutela, conforme o termo consentimento livre e esclarecido assinado pelos pais e/ou responsáveis.

O motivo de marcar as atividades do LAJE para o mesmo horário em que os estudantes estariam em suas respectivas escolas, tendo aula, se deve ao receio de que a realização das atividades no contraturno não atingisse quórum, quiçá nenhum deles deixaria seus afazeres para participar da pesquisa. É importante ressaltar que fazer pesquisa é, acima de tudo, um desafio, pois o pesquisador depende da homeostase de muitas variáveis, as quais nem sempre correm em seu favor.

Inicialmente, recebi várias propostas de ajuda, contudo se converteram em tentativas frustradas, sempre com algum impedimento, seja pela distância, pela indisponibilidade de data compatível, pelo calor excessivo do ambiente – que poderia danificar os aparelhos e, ainda, causar mal-estar aos sujeitos da pesquisa –, ou ainda, pela falta de energia capaz de sustentar todos os dispositivos ligados simultaneamente. O fato é que não posso deixar de registrar que desistir do LAJE foi uma variável frequentemente sondada. Entretanto, como dizia Guimarães Rosa, “não convém fazer escândalo de começo, só aos poucos é que o escuro é claro.”

Nessa perspectiva preferi caminhar, caminhando. Um passo de cada vez. Não tarde consegui uma sala de aula no Centro Catequético João XXIII. A sala disponibilizada reunia todas as condições necessárias para o bom desenvolvimento das atividades. Problema sanado, ponto marcado. Agora o enfrentamento era conseguir os dispositivos eletrônicos e os aparelhos televisores.

É fato que todo super-herói é colocado em xeque várias vezes ao longo do jogo. Isso aguça a sinestesia do jogador e deflagra a imersão. Todavia, sempre surge um companheiro para lhe dar sobrevida, ou, no caso específico dos *games*, dar-lhe mesmo uma “vida” no jogo.

¹⁴A opção por essa quantidade de dispositivos eletrônicos e aparelhos televisores está relacionada à quantidade máxima de sujeitos partícipes da pesquisa que frequentariam o LAJE ao mesmo tempo, ou seja, oito estudantes. Dessa forma, não haveria nenhum sujeito da pesquisa aguardando ociosamente pela desocupação de uma máquina para jogar.

No meu caso, foram quatro superamigos os responsáveis pela doação das “vidas” e, por conseguinte, pela viabilização do LAJE.

Assim, foram acoplados três dispositivos eletrônicos (*videogames*) a três aparelhos televisores – dois de 42” das marcas *Sony* e *H-Buster* e, um de 32” da marca *Sony*. Os três videogames eram da marca *Microsoft*® modelo *XBox 360*, dos quais dois tinham a opção *Kinect Sensor* – responsável por captar os movimentos corporais do jogador e convertê-los em movimentos dos personagens do jogo na tela –, enquanto o 3º aparelho oferecia apenas *joysticks* tradicionais. Havia, ainda, um quarto *videogame*: um *PlayStation II* da *Sony Computer*, acoplado a um projetor multimídia “datashow”, marca *Dell* de até 60”.

Em relação aos jogos eletrônicos, foram disponibilizadas diversas categorias de jogos para que os sujeitos da pesquisa escolhessem, conforme suas preferências, como, por exemplo, o jogo de luta *Mortal Kombat II*; de futebol *FIFA 14* e *Pro Evolution Soccer PES2014*; de corrida *Fórmula 1* e *Gran Turismo 4*; jogos de interação física *Kinect Adventures*; e o jogo em primeira pessoa *Minecraft*. Para além dessas opções, havia uma gama de outros *games*, contudo, eles não foram utilizados pelos jogadores.

Ressalto que não foram oferecidos jogos com indicação restrita¹⁵ de faixa etária, como os jogos *Gran Theft Auto (GTA)*, indicados conforme o fabricante, para maiores de 18 anos de idade. Muito embora, é preciso frisar que os sujeitos da pesquisa insistiram sobremaneira que estes jogos deveriam estar disponíveis no LAJE.

Por fim, o transporte tornou-se o menor dos obstáculos a ser suplantado. Coube a um amigo, detentor de um veículo da marca *Volkswagen*, modelo *Kombi*, com capacidade para dez lugares. Assim, foram sendo eliminadas todas as barreiras que dificultavam a consolidação do LAJE. Retomando Guimarães Rosa, “... só aos poucos é que o escuro é claro.”

Descritos os procedimentos de implantação do LAJE, partirei agora para a descrição da execução das atividades.

¹⁵No Brasil a Coordenação de Classificação Indicativa (COCIND) do Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e Qualificação (DEJUS) é responsável pela Classificação Indicativa (CLASSIND) de filmes, jogos eletrônicos e programas de televisão. Os critérios que balizam a política pública da CLASSIND estão sustentados em três grandes temas: Sexo, Violência e Drogas, conteúdos considerados inadequados à formação de crianças e adolescentes. No caso do jogo *GTA*, a classificação indicativa é: **Não recomendado para menores de dezoito anos**, conforme as seguintes orientações: Violência – violência de forte impacto; elogio, glamourização e/ou apologia à violência; crueldade; crimes de ódio; pedofilia. Sexo e nudez – sexo explícito; situações sexuais complexas/de forte impacto (incesto, sexo grupal, fetiches violentos e pornografia em geral. Drogas: apologia ao uso de drogas ilícitas.

De início, conforme apresentado anteriormente, 18 estudantes chegariam a essa fase da pesquisa. Contudo, o grupo foi reduzido para 14 sujeitos, pois quatro deles não obtiveram autorização de seus pais e/ou responsáveis para participar das atividades no laboratório. Assim, eles ficaram divididos em duas sessões, sendo que seis estudantes participaram da primeira sessão e oito da segunda.

Os sujeitos da pesquisa participantes no período matutino – das 08:00 às 10:00 –, eram da Escola Estadual Hipólito Leão, sendo subdivididos da seguinte forma: a menina Kaká (9º A); e, os meninos ES-008 e JM-003 (9º B), LSQ-002 (9º C), GP-004 e Juninho (9º D).

Quanto ao grupo do período vespertino – das 14:00 às 16:00 –, era formado por estudantes da Escola Estadual Francisco Cândido, assim subdivididos: os meninos M-006 e PR-005 (9º A); os meninos Nerd_ampjr e JVS-007 e, ainda, a menina Mary (9º B). Juntando-se a estes, os estudantes da Escola Estadual André Luiz, sendo eles: os meninos Jhon1407 e 1000 Volts (9º A); e, RS-001 (9º B).

Em ambos os momentos, os sujeitos da pesquisa chegaram com antecedência de 30 minutos, foram recepcionados por mim e orientados quanto às regras de participação nas atividades, tais como: cuidados ao manusear os *joysticks*, evitando quedas; poderiam escolher em qual máquina jogar e os jogos de sua preferência, dentre os disponíveis; não poderiam sair do laboratório enquanto as atividades não cessassem, porém, poderiam parar de jogar caso sentissem vontade. Haveria uma mesa com lanche, mas eles não poderiam manusear os dispositivos eletrônicos enquanto lanchassem; as atividades seriam registradas em áudio, vídeo e, ainda, em um diário de campo, contudo suas identidades e imagens seriam resguardadas; e, por fim, que os dados coletados poderiam ser utilizados para os fins dessa pesquisa.

Conforme previsto, eles começaram a jogar pontualmente às 08:00 e às 14:00, respectivamente.

Na sessão matutina, os meninos demonstraram mais interesse pelos jogos de futebol: *FIFA 14* e *Pro Evolution Soccer 2014 – PES2014*, enquanto Kaká e GP-004 optaram pelo jogo de luta *Mortal Kombat II*. Nenhum deles demonstrou interesse pelo jogo *Kinect Adventures*. Por outro lado, o grupo que participou da sessão vespertina também se interessou por esses jogos, mas a concentração mais evidente se deu ao redor do videogame *Xbox 360®* que disponibilizava o *Kinect Sensor*.

Os sujeitos que participaram do LAJE matutino, por serem da mesma escola, começaram a interagir logo que começaram a jogar. Entretanto, no período vespertino, por concentrar estudantes de duas escolas distintas, os diálogos se mantiveram condensados entre

os sujeitos da mesma escola, perdurando, assim, por cerca de 30 minutos, quando percebi que eles começaram a interagir uns com os outros, independentemente da escola de origem.

O receio inicial quanto aos cuidados com os dispositivos eletrônicos logo cedeu espaço à contemplação. Nenhum dos sujeitos demonstrou inabilidade para lidar com os aparelhos, inclusive ES-008, que eu viria a descobrir depois, tinha laudo médico de um neurologista, com o seguinte diagnóstico:

Déficit Intelectual; Transtorno de Linguagem; Nervosismo; Impaciente; Inquieto (TDAH); Instabilidade de humor; Dispraxia (não consegue segurar garfo para alimentar, etc); Necessita Psicopedagogo, Psiquiatra, Fonoaudiólogo, Psicólogo. Necessita professor de apoio.

Ele foi um dos estudantes escolhidos para a sequência do estudo e, durante as observações no LAJE, não percebi nenhuma dificuldade de sua parte em lidar com o *joystick*. Embora, sua professora de apoio confidenciou algumas ponderações.

ES-008 apresenta algumas dificuldades mesmo, principalmente nas aulas dentro de sala. Ele é preguiçoso e não gosta de algumas disciplinas, como Português e História. Mas, adora Matemática e Educação Física. Tem dias que ele vai para o banheiro, demora bastante. Depois chega dizendo que está passando mal e pede pra ligar pra mãe. Certo dia a mãe dele veio à escola e disse que ele mente que está passando mal para ir pra casa jogar videogame. Ela disse que ele joga o tempo inteiro (professora de apoio/entrevista informal).

Acredito que ES-008 configura o conceito de interatividade de Belloni (2001, p. 58), quando ela explicita que a interatividade é uma “característica técnica que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina”, ou seja, a interatividade desvela-se aprioristicamente por meio da relação homem/máquina. A autora alerta que esses jogos são altamente interativos do ponto de vista físico e psicológico, ressaltando que eles são produzidos para captar a atenção do jogador de forma a não permitir que ele pense sobre o absurdo de sua condição e, ainda, impedi-lo de parar de jogar.

Entretanto, se a interatividade deflagrada entre ES-008 e os dispositivos eletrônicos é tão intensa, a ponto de sanar algumas de suas limitações físicas, seria muito mais prudente compreender os mecanismos latentes nessa relação e aplicá-los em prol do seu desenvolvimento. Silva (2012) assevera que a força desses jogos está na capacidade que eles têm de agir sobre o corpo. Todavia, precisam ser melhor compreendidos, pois, seu sentido é de

complementação e não de substituição, já que carregam singularidades específicas em relação às práticas corporais.

Pesquisas outras como a de Contreira (2012), que estudou hábitos de vida de estudantes com e sem Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC), indicam que alguns passos estão sendo dados nessa direção. Muito embora, entendo que ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que os jogos eletrônicos sejam aceitos na comunidade científica como instrumentos eficazes na profilaxia e tratamento de pessoas com síndromes e/ou deficiências.

Retomo o alerta feito por Belloni (2001), quando ela afirma que esses jogos são altamente interativos do ponto de vista físico e psicológico, o que os torna tão eficazes em “prender” o jogador e estimulá-lo a não parar de jogar, para analisar as falas de alguns sujeitos da pesquisa quando orientei-os a deixarem as máquinas e se prepararem para retornar às suas escolas.

Nesse momento, ouvi deles os seguintes dizeres:

Por que não podemos ficar até as 11:00? (KAKÁ/diário de campo no LAJE matutino).

O horário das aulas é até as 11:25, deixa a gente ficar mais um pouco (ES-008/diário de campo no LAJE matutino).

Ah não. Não acredito que tenho que voltar para a escola agora. A escola é chata! (JM-003/diário de campo no LAJE matutino).

Professor, jogar videogame é melhor do que ir para a escola, deixa a gente ficar só mais um pouquinho (LSQ-002/diário de campo no LAJE matutino).

Nós vamos participar dessa pesquisa de novo? (JVS-007/diário de campo no LAJE vespertino).

Já acabou? Mas não era pra ficarmos até as cinco? (NERD_AMPJR/diário de campo no LAJE vespertino).

Nossa, como passou rápido, nem vi a hora passar (M-006/diário de campo no LAJE vespertino).

Eu gostei de vir aqui jogar, não pensei que seria assim, tão legal. Pena que temos de ir embora, queria jogar mais *Kinect* (MARY/diário de campo no LAJE vespertino).

Nesse sentido, recorro ao alerta de Prensky (2012, p. 39):

Está ficando claro que uma das razões por que ainda não temos mais êxito na educação de nossas crianças e trabalhadores, apesar de não faltar esforços de nossa parte, está no fato de estarmos trabalhando duro para educar uma nova geração com meios antigos, lançando mão de ferramentas que deixaram de ser eficazes.

Marc Prensky, fundador da empresa de *e-learning*¹⁶ *Games2train*, é uma das maiores referências mundiais no campo da “educação inovadora”. Declaradamente, ele é um entusiasta da aprendizagem baseada em jogos eletrônicos. Diante dos trabalhos de treinamento que ele desenvolve e executa, principalmente, no ramo empresarial, compreendo que ele é um visionário do mundo dos *games*. Por outro lado, atribuo que muitas de suas ponderações estão arraigadas ao crescimento mercadológico dos jogos, de forma que ele associa sua teoria a uma estratégia de marketing muito bem estruturada, da qual ele mesmo colhe muitos frutos.

Essa percepção veio à tona durante a leitura da sua obra intitulada *Aprendizagem baseada em jogos eletrônicos*. Nela, ele descreve várias experiências em que sua empresa, a *Game2Train*, desenvolve treinamentos em diversos segmentos do ramo empresarial, o que deixa transparecer que suas preocupações envolvem produtos e cifras, e não pessoas.

No que diz respeito às falas dos sujeitos da pesquisa, citadas anteriormente, dá para perceber que estão realmente insatisfeitos com a escola, de forma que pode-se depreender que o ambiente escolar não é dos mais convidativos, “a escola é chata” (PRENSKY, 2012, p. 40). A interatividade deflagrada pelos jogos eletrônicos é realmente eficaz naquilo a que se propõe fazer, ou seja, impedir o sujeito de parar de jogar (BELLONI, 2001).

De acordo com Santaella (2004), a palavra interatividade encontra-se nas vizinhanças semânticas dos termos: ação, agenciamento, correlação e cooperação. Interatividade é “[...] um processo pelo qual duas ou mais coisas produzem um efeito sobre a outra ao trabalharem juntas” (SANTAELLA, 2004, p. 154).

Esse fenômeno também pôde ser notado ao longo dos jogos. Ainda que fossem estudantes da mesma escola, mas de turmas distintas, não pouparam ajuda entre si quando situações inusitadas emergiam como, por exemplo, quando um deles desafiava um oponente mais forte no jogo e estava perdendo. Nesse sentido, o jogo de luta *Mortal Kombat II* foi

¹⁶Na tradução livre, *e-learning* é o mesmo que ensino eletrônico. Corresponde a um modelo de ensino *online*, não-presencial e suportado por tecnologia.

devastador, chegando em alguns momentos a atrair a atenção de todos os sujeitos presentes no LAJE.

Progressivamente, foram se apagando as fronteiras da timidez entre eles e a interação foi se fortalecendo. Belloni (2001) e Prensky (2012) corroboram-se na compreensão do conceito de interação, definindo-a como uma relação homem/máquina/homem, sendo a máquina o dispositivo mediador.

Na perspectiva de Belloni (2001, p. 58), a interação é uma:

[...] ação recíproca entre dois ou mais autores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação [...]).

Prensky (2012) acrescenta que a interação tem dois aspectos importantes: o primeiro se dá pela interação do jogador com o videogame e o segundo pelo viés social do jogo, ou seja, eles são jogados com outras pessoas.

Em ambas as sessões do LAJE foram encontrados subsídios capazes de dar sustentação às pontuações dos autores em questão. Destarte, o período vespertino foi mais eficaz em evidenciar esse fenômeno. Percebi que, por vezes os sujeitos começavam a jogar com colegas da sua escola e/ou, ainda, de sua turma de origem, mas logo estavam jogando com um “desconhecido”, trocando informações sobre o jogo, sobre suas estratégias para atingir os objetivos e vencer o jogo.

A grande maioria dos jogos eletrônicos contemporâneos são projetados para mais de um jogador (*multiplayers*), e isto tem culminado na formação de grupamentos sociais, pois, as pessoas geralmente preferem oponentes humanos em detrimento dos *games* “contra a máquina”. Dessa forma, os jogos eletrônicos estão aproximando pessoas e promovendo a interação mediatizada por um veículo técnico de comunicação, nesse caso, o videogame (BELLONI, 2001).

Prensky (2012, p. 178) lembra que “embora seja possível jogar sozinho, é bem mais divertido jogar com os outros.” Nessa perspectiva, o autor recorda que os jogos anteriores ao computador, pertencentes à categoria de jogos solitários, são mínimos se comparados proporcionalmente com os jogos praticados em grupo.

Durante o desenvolvimento das atividades do LAJE, pude identificar que os jogadores se entregam ao *game* num comportamento altamente imersivo. Para Sato (2009, p. 46), “o videogame é um dos ambientes digitais mais imersivos que se conhece”. A imersão, além de ser o objetivo das mídias digitais interativas de forma geral, cumpre também com a lógica

mercadológica dos *games*, pois, o produto de um jogo eficazmente imersivo é a vendagem de milhões de cópias e/ou assinaturas para se jogar *online*. Essa lógica está tão explícita, que os próprios sujeitos da pesquisa reconhecem-na, apesar de ignorá-la, em prol daquilo que os jogos lhes oferecem: imersão.

Observe a fala do estudante GP-004 (grupo focal), quando discutiram o futuro das aulas de Educação Física e dos jogos eletrônicos: “eu acho que as aulas de Educação Física não vão mudar muito, estão assim há muito tempo. Já os jogos, estão chegando coisas novas a cada tempo. A gente está imergindo no jogo mesmo.”

Kaká (grupo focal) imerge na violência contida nos jogos eletrônicos da seguinte forma: “eu acho que quando você tá com raiva deve jogar mesmo esse joguinho [*Mortal Kombat II*]. É legal, parecendo que você está matando uma pessoa. A gente fica com raiva da pessoa, mas desconta tudo no videogame”.

Para Alves (2005), os jogos eletrônicos são espaços de ressignificação que possibilita aos jogadores elaborar seus medos, perdas, enfim, diferentes emoções sem transpor o limite da tela. Nessa perspectiva, esses jogos atuam como espaço de catarse¹⁷.

Essa representação fica evidente na fala da Kaká (grupo focal), quando ela afirma: “A gente fica com raiva da pessoa, mas desconta tudo no videogame”.

Portanto, a interação com cenas e imagens promotoras de tais sentimentos não resulta, necessariamente, na repetição mecânica desses afetos no cenário social, mas na ressignificação dessas emoções em um espaço previamente definido, sem atingir os semelhantes” (ALVES, 2005, p. 111).

Compreendo que a estudante Kaká imerge nas cenas de violência presentes nos jogos eletrônicos, de forma a realizar suas fantasias pessoais, canalizar e ressignificar toda a sua carga de instintos agressivos, de forma que esse processo resultará na redução de qualquer dose de violência na vida real.

A imersão torna-se um fenômeno vivo entre os jogadores, pois ela castra as restrições severas do mundo real e outorga poderes simbólicos ao jogador, os quais são advindos do seu imaginário e são inexecutáveis aos olhos da realidade. No mundo virtual, pode-se voar sem nenhum equipamento tecnológico, mergulhar profundamente sem o aparato vital de um mergulhador, quebrar paredes de aço ou de concreto com um só golpe. Assim, a exploração do

¹⁷A palavra catarse tem origem no grego *Kátharsis* e significa purgação, purificação, limpeza, um efeito que provoca a conscientização de uma lembrança fortemente emocional e/ou traumatizante, até então reprimida.

ambiente virtual possibilita ao jogador contrariar as leis da natureza. Enfim, outorga-lhe superpoderes, de forma que ele pode construir seu próprio universo e suas próprias leis naturais.

As atividades do LAJE demonstraram a alta capacidade dos jogos eletrônicos em promover a imersão nos jogadores. Essa assertiva pode ser evidenciada nas falas deles durante a prática dos jogos. Como já explicitado, o jogo *Mortal Kombat II* foi o jogo que atingiu a maior audiência e imersão entre os estudantes.

Nesse jogo, o jogador que vence a luta adquire o direito de deflagrar um golpe final em seu oponente, o qual se encontra entorpecido e inerte pelas pancadas que recebeu, ou seja, seu oponente não conseguirá reagir. O golpe final é conhecido como *fatality*. Na tradução livre, uma “fatalidade”.

Essa finalização do oponente apresenta um grau altíssimo de agressividade e violência. Por meio dela cabeças são arrancadas juntamente com a coluna vertebral; corações são dilacerados à carne viva; corpos são esquartejados e mutilados. Tudo isso, com uma combinação visomotora de habilidosos toques nos botões do *joystick*, realizados muitas vezes sem que o jogador sequer olhe para o controle. Nada que soe estranho para os *gamers*.

Contudo, aquele que recebe o golpe fatal, geralmente se expressa como se realmente tivesse sendo vítima da mutilação, como pude depreender das falas dos jogadores:

Seu lixo! Você arrancou a minha cabeça! (KAKÁ/diário de campo no LAJE matutino).

Nossa, essa até doeu em mim (JM-003/diário de campo no LAJE matutino).

Eu não aceito você arrancar nada do meu corpo, te mato primeiro (JUNINHO/diário de campo no LAJE matutino).

Simultaneamente ouvia-se dos “jogadores de futebol”:

Eu sou craque, deitei e rolei na sua zaga (LSQ-002/diário de campo no LAJE matutino).

Vou driblar seu time inteirinho e marcar um golaço, eu sou fera (JM-003/diário de campo no LAJE matutino).

Eu sou o Neymar, olha como eu jogo. Sou o melhor do mundo (ES-008/diário de campo no LAJE matutino).

Gooooool, eu sou fera, jogo demais, você é meu pato. Todo mundo é! (JM-003/diário de campo no LAJE matutino).

Enquanto gritava, JM-003 corria dentro da sala como se realmente tivesse marcado um gol num jogo de final de campeonato. Ele se dirigia para as paredes da sala como se esta fosse a arquibancada do estádio, lotada por sinal.

Ao receber um carrinho no jogo de futebol, RS-001 (observações no LAJE/vespertino) ficou bravo e disse para seu adversário 1000 Volts: “nossa velho, assim você quebra a minha perna, ai, ai, ai. E o juiz nem deu cartão? Tá roubando.”

São incontáveis as situações em que para eles parece não haver uma separação entre o que é o virtual e o que é o real. Retomando Lévy (1996), o virtual está relacionado à existência de algo e sua materialização em si. Assim, não se opõe ao real, mas sim, ao atual. É uma atualização ou modernização da realidade. Dessa forma, as interações entre o real e o virtual extrapolam as barreiras do tempo e espaço, potencializando a comunicação e as sensações em novas formas de vivências corporais.

Dentre os vários apontamentos recorrentes ao LAJE, um me deixou muito intrigado. O fato de os sujeitos da pesquisa do turno matutino não se interessarem pelos jogos do tipo *Kinect Sensor*, enquanto os do vespertino passaram o tempo todo fazendo rodízio no dispositivo eletrônico que rodava esses jogos. Numa condição ainda incipiente reside a hipótese que formulei para responder a essa inquietação: a práxis docente da professora de Educação Física desses estudantes.

Ao longo das observações identifiquei que ela conduziu suas aulas de forma livre e sem orientação. Assim sendo, os próprios estudantes é que “organizavam” a aula, desde a modalidade a ser praticada – desde que fosse futsal, vôlei ou tênis de mesa –, passando pela escolha dos “times”, até chegar na definição dos estudantes que ficariam de próximos no jogo.

Por um lado, compreendo que as aulas de Educação Física são um momento propício para a problematização da importância das práticas corporais na vida do sujeito, assim como, a partir delas, surgem vários conflitos que podem ser mediados pelos(as) professores(as), o que pode auxiliar na construção de uma visão crítica nos estudantes. Por outro lado, considero que a falta desses eventos pode resultar na formação de um estudante acrítico sob várias dimensões, dentre elas, a da importância das práticas corporais para o seu desenvolvimento integral. Todavia, pretendo voltar a essa questão no próximo tópico.

Diante do exposto, busquei demonstrar aqui os desafios enfrentados para estruturar o ambiente do LAJE, com vias a receber os sujeitos da pesquisa para observá-los durante a prática de jogos eletrônicos. As pontuações foram centradas na tríade: interatividade, interação e imersão.

Ao findar essas reflexões, considero que o LAJE foi um ambiente extremamente propício para a coleta dos dados propostos. No entanto, preciso mudar o curso da missão e partir para a dimensão das práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento manifestadas na Educação Física escolar, as quais serão discutidas doravante.

3.4 Práticas corporais nas aulas de Educação Física escolar: o esporte na escola

Avanço para mais uma etapa do jogo, com a missão de identificar a forma como os estudantes se envolvem com as práticas corporais nas aulas de Educação Física escolar, sendo este o segundo objetivo específico delineado para essa investigação.

Como estratégia para atingir essa meta, optei por observar os sujeitos da pesquisa durante 24 aulas de Educação Física escolar desenvolvidas nas quadras, pátios e salões das três escolas partícipes da pesquisa, sendo observadas três aulas em cada turma. As observações foram registradas nos diários de campo e, a partir delas é que pretendo descrever esse fragmento da pesquisa.

A Secretaria Estadual de Educação (SEE), por meio da Superintendência de Desporto Educacional (SDE), adotou o Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Fundamental (CREFEF), com normatizações das expectativas de aprendizagem, eixos temáticos e conteúdos, para serem seguidos ao longo do ano letivo.

As observações aqui relatadas foram feitas ao longo do terceiro bimestre de aulas. De acordo com Goiás (2009), o CREFEF nesse período letivo deve contemplar dois de seus eixos temáticos. São eles: “Dança, cultura popular e criação” e, “Esporte e construção da cidadania”.

Assim sendo, tive a oportunidade de observar o envolvimento dos sujeitos da pesquisa em diversas manifestações de práticas corporais, tais como: aulas de futsal, aulas de vôlei, tênis de mesa, torneios interclasse de futsal e vôlei, aulas de dança, apresentações de dança.

Ainda que o CREFEF defina os eixos temáticos para o bimestre, como é o caso do eixo “Esporte e construção da cidadania”, ele não implica as modalidades esportivas que o professor deve contemplar. Ou seja, para além dos esportes “selecionados” pelas professoras, existe uma diversidade de outras opções, como: atletismo, basquete, ginástica, handebol, natação, esportes olímpicos, esportes adaptados, dentre outros. É nesse sentido que recai minha crítica quanto à

esportivização na escola (BRACHT, 2014), ao passo que os esportes mais veiculados na mídia persistem hegemônicos e intocáveis no ambiente escolar.

Além disso, o eixo temático indica uma superação do “esporte na escola” (COLETIVO DE AUTORES, 2012) quando complementa a sentença com os termos: “construção da cidadania”. É justamente nesse sentido que advogo em prol de uma Cultura Corporal de Movimento na Educação Física escolar, pois, ela precisa ser compreendida como uma prática pedagógica impregnada de sentido e formadora de cidadãos críticos, caso contrário será meramente uma reprodutora do *status quo*.

No que diz respeito às observações que fiz, optei registrar os apontamentos por eixo temático, separadamente. Assim, primeiramente, abordarei o eixo temático “Esporte e construção da cidadania”, pelo prisma das modalidades esportivas que o contemplaram, ou seja, futsal, vôlei e tênis de mesa.

Conforme já mencionado nesse estudo, o futsal é o esporte que atinge as maiores audiências entre os meninos nas aulas de Educação Física escolar. Dessa forma, se mantém um esporte masculinizado, que pode ser praticado apenas pelos meninos, pois, exige vigor físico e virilidade. “A gente fica com medo de jogar com os meninos (...), na maioria das vezes, eles nem deixam as meninas jogar, porque eles são mais brutos do que as meninas” (MARY/grupo focal).

Situações conflituosas, como a descrita pela aluna Mary (grupo focal), ficaram evidentes nas observações, porém, não eram mediadas pelas professoras. Ainda, percebi que o modelo de aula era muito similar nas três escolas pesquisadas. Em síntese, a professora conduzia os sujeitos para a quadra, não era feito nenhum alongamento e/ou aquecimento. Os meninos começavam a bater bola, logo os mais habilidosos tiravam par ou ímpar para escolher suas equipes e, automaticamente, os menos habilidosos eram deixados como “próximos”, ficando sentados na mureta da quadra. Eram meros expectadores do jogo, quase sempre, juntamente com as professoras.

Após registrar e analisar os dados obtidos nas observações, posso inferir que, dentre as características dos sujeitos da pesquisa, as que mais se destacaram foram: interação e participação. Essa segunda característica também foi evidenciada nos excertos da investigação de Magagnin (2010), quando analisou a interferência dos jogos eletrônicos na prática da Educação Física escolar.

Além disso, aponto que, de forma mais branda, os sujeitos da pesquisa demonstraram inconformidade com os seus próprios erros no jogo, impaciência com os erros dos colegas e

intolerância às reclamações dos colegas quanto aos seus erros. “Quando RS-001 errou e seus colegas reclamaram, ele não gostou. No entanto, quando seus colegas erram, ele é um dos primeiros a reclamar” (diário de campo).

Por fim, ficou tácito que eles não eram jogadores com os gestos motores e técnica de jogo mais apurados, ou seja, não eram “habilidosos” para a modalidade de praticada, por mais que fossem altamente participativos. Observando JM-003 na aula de futsal, percebi que “[...] quando corre, ele demonstra não ter uma boa coordenação motora, corre com os pés voltados para fora, o corpo um pouco inclinado para frente e os braços semiabertos” (diário de campo).

Os apontamentos feitos se sustentaram ainda mais quando observei os jogos interclasse, pois, dentre os sujeitos da pesquisa, apenas PR-005 (diário de campo), esteve presente na “seleção” que foi montada em sua sala para a competição, muito embora, ficou no banco de reservas quase todo o tempo do jogo. Outra prática muito comum entre os estudantes era colocar os jogadores menos habilidosos na função de goleiros. Isso aconteceu em diversas aulas, envolvendo muitos dos sujeitos da pesquisa.

Juntamente ao futsal, o vôlei emerge como uma preferência entre os estudantes. Na verdade, eles formam uma dobradinha imbatível no contexto escolar.

No que diz respeito à forma como se aplica o vôlei nas escolas, ele segue os mesmos moldes do futsal. Contudo, seu público alvo são as meninas. Foram raríssimas as incursões de meninos no vôlei, ainda que, na ordem do discurso, ele apareceu como uma segunda preferência entre eles. O estigma de que vôlei é “jogo de menina” continua vigorando entre os estudantes. Isso se evidenciou nos jogos interclasse, pois, os meninos que se arriscavam – nenhum dos sujeitos da pesquisa participou dos jogos interclasse de vôlei – eram rotulados pelos colegas de “mocinhas”. Numa determinada observação, percebi que a própria professora perpetuava essa lógica, pois não deixava os estudantes se misturarem durante os jogos. “As aulas reproduzem a lógica: meninos no futsal e meninas no vôlei” (diário de campo).

O diálogo entre dois estudantes pode explicar melhor essa consideração.

Kaká: [...] a única coisa que tem ali é uma quadra de futebol que a professora não ensina as meninas a jogar futebol, as meninas não sabem jogar futebol, e tem o vôlei.

GP-004: É como eu disse também. A gente não pode escolher entre jogar vôlei e futebol. Ou é um, ou é outro.

Kaká: É, e quando é futebol as meninas nem jogam, todo mundo fica sem nota. Aí, um dia é vôlei. Um dia é futebol. Quando é futebol eu fico sem nota, porque eu não gosto de jogar futebol, eu não sou homem.

GP-004: Eu acabo jogando um pouco, bem pouco, mas eu não gosto muito, jogo só para ganhar nota mesmo.

Esse diálogo suscita vários desdobramentos para essa pesquisa, como: a hegemonia do futsal e do vôlei como representantes “oficiais” do “esporte na escola”, sendo esta perpetuadora da esportivização no âmbito escolar; as tensões causadas pelas aulas de Educação Física escolar sobre a formação da identidade de meninas e meninos, persistindo-se no equívoco de que existe um tipo de esporte adequado para meninos e outro próprio para meninas; a Psicopedagogização das aulas, em que os eixos norteadores da aula são a avaliação e a nota, sendo a avaliação um mecanismo reprodutor da lógica fabril em que os melhores são os que apresentam maior rendimento – deflagrando processos excludentes e discriminatórios – e, a nota como um mero mecanismo coercitivo que obriga os estudantes a participarem das aulas.

Retomando a discussão sobre a presença do vôlei nas aulas e a forma como elas acontecem, percebi que as meninas chegam para a aula e a bola de vôlei já está no vão de entrada da mureta da quadra. Elas iniciam uma roda de toques e cortadas, brincam de quem deixar cair sai, de três e corte, ou simplesmente formam suas equipes e vão para a rede jogar.

Dentre as estudantes observadas, ficou evidente que a intenção delas ao jogar é participar e interagir com suas colegas, sem se preocupar com os aspectos técnicos e táticos do jogo. Assim como os meninos, as meninas que compõem o grupo dos sujeitos da pesquisa também não mostraram domínio dos fundamentos do jogo. Nesse sentido, “a prática se dá como uma forma de recreação e lazer” (diário de campo).

Um terceiro esporte, menos abrangente, mas, ao mesmo tempo mais democrático para com os gêneros é o tênis de mesa. De forma geral, esse esporte não demarca limites entre meninos e meninas, ou seja, ambos participam sem exclusão. Na Escola Estadual Hipólito Leão, onde a professora Joana trabalha, a prática fica livre para quem quiser jogar. Assim sendo, foi possível perceber que em todas as aulas havia sempre turmas mistas praticando tênis de mesa, sem orientação da professora.

Entretanto, na Escola Estadual André Luiz, onde a professora Rita ministra suas aulas, as coisas eram bem diferentes. Já no primeiro dia de observação pude acompanhar os procedimentos da professora. Ela conduzia os estudantes para o pátio da escola, cada um carregando sua cadeira e, em seguida, separava meninos para jogarem numa mesa e meninas em outra. Não havia permissão para que os estudantes se misturassem (diário de campo).

Em resumo, dentre as três escolas investigadas, pude identificar que as próprias professoras de Educação Física escolar de duas delas perpetuam o modelo de aula que separa meninos de meninas. Além do que estigmatizam a prática desportiva, rotulando o que pode o menino praticar e o que pode a menina praticar.

Quanto ao eixo temático “Dança, cultura popular e criação”, as observações indicaram que os sujeitos observados nas Escola Estadual André Luiz e Escola Estadual Hipólito Leão relutaram efusivamente em participar das aulas que tinham a dança como conteúdo.

Conforme eles observaram:

Eu não dancei. Não gosto de dançar, sinto vergonha. Eu acho que muita gente não participou porque tem vergonha ou não gosta de dançar. Não consegue. Acho errado ela ter passado o trabalho (GP-004/grupo focal).

Eu não dancei porque tenho vergonha (ES-008/grupo focal).

Eu até dancei, pois valia nota. Mas, eu não gosto, tenho vergonha (JUNINHO/grupo focal).

A professora em cada tema devia chegar antes e conversar primeiro pra depois começar a passar o conteúdo e o trabalho. E, ainda, tem a vergonha que impede a dança, né? (RS-001/grupo focal).

É mesmo, daí aquele que não gosta de dança, faz um trabalho diferente. Uma escrita sobre a dança (1000 Volts/grupo focal).

Aparentemente, existe um conflito entre a professora Joana e seus alunos. Isso ficou evidente durante a observação da segunda aula da turma 9º C. Nesse dia, a professora conduziu os estudantes para a quadra, orientou que eles se dividissem em grupos e montassem coreografias para serem apresentadas. “A professora disse que parte da nota do bimestre será dada por meio da avaliação das apresentações de dança” (diário de campo).

Após o comando da professora, os sujeitos da pesquisa, assim como os estudantes da turma, não se mobilizaram e pediram a ela que liberasse a bola pra eles jogarem. Nesse momento, a professora Joana disse: “vocês devem ensaiar, podem ir pra onde quiser. Ficar aqui parados não resolve a situação de vocês” (diário de campo).

Dessa forma, alguns estudantes se mobilizaram. É o caso do sujeito da pesquisa LSQ-002. Ele, juntamente com três colegas da turma, caminha para o pátio da escola para ensaiar uma coreografia. LSQ-002 lidera o grupo. Conforme traz o diário de campo nesse dia, “LSQ-002 demonstra ter controle sobre seus colegas, liderando e orientando o ensaio.”

Entretanto, a mobilização não atinge a todos. Passam-se os dias, várias observações e o mecanismo se repete. Costumeiramente, os estudantes pedem à professora para jogar e ela nega, dizendo: “vocês deviam estar ensaiando para as apresentações de dança. Não vou dar nota de graça igual no ano passado” (JOANA/diário de campo). Aqueles que esboçam interesse em dançar acabam desistindo, pois, não há nenhuma orientação para tal.

No que tange às apresentações de dança que culminariam na nota parcial do bimestre, a professora teve que aplicar uma avaliação escrita em substituição às apresentações, pois, muitos estudantes se negaram a dançar. Dentre eles: GP-004, Juninho e ES-008, sujeitos da pesquisa. Kaká e LSQ-002, também sujeitos da pesquisa, dançaram. Contudo, evidenciaram que o fizeram por causa da nota. Na Escola Estadual André Luiz, os sujeitos da pesquisa RS-001 e 1000 Volts também não participaram das apresentações de dança, optando por fazer uma avaliação escrita em substituição à dança.

Por outro lado, na Escola Estadual Francisco Cândido houve uma participação de quase toda a turma, incluindo os sujeitos da pesquisa. Atribuo a essa questão a forma como a professora abordou o conteúdo na turma. Ela destacou a historicidade da dança, seu regionalismo, ritmos e estilos. Problematizou a condição da dança na contemporaneidade e iniciou a parte prática da aula de forma lúdica. Aos poucos ela conquistou a confiança dos estudantes, o que trouxe fluidez à aula.

Destarte, não houve apresentações de dança como critério avaliativo nessa escola. Assim, os estudantes, incluindo os sujeitos da pesquisa, apresentaram seminários, expondo a dança como uma manifestação sociocultural que está presente na vida das pessoas na atualidade.

Nessa perspectiva, compreendo que as professoras detêm a capacidade de (re)escrever a Educação Física escolar, postergando a ela a condição de prática pedagógica eficaz na promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos, inclusive por meio da dança, como fez a professora Laura. Ela deu asas à esperança, fazendo com que a aula se tornasse um ambiente de interação, aprendizagem e superação.

Mantenho minhas ponderações sobre a forma como os sujeitos da pesquisa se comportaram durante as observações. De modo geral, sempre buscando interagir com seus colegas e participando das atividades propostas, ainda que, em vários momentos, as orientações fossem escassas e eles acabassem, por si só, conduzindo as aulas.

Essa última consideração me faz entender que o processo de ensino-aprendizagem deixa de pertencer ao professor quando este não se posiciona como um sujeito crítico. Nesse caso, a ação docente foi “eclipsada” pelos estudantes, posto que as professoras foram incapazes de cumprir sua função precípua de dirigir o processo de ensino-aprendizagem ao permitir aos estudantes imiscuírem-se na direção das aulas. O eclipse didático tende a abolir, na mediação docente, a criatividade, a capacidade de contextualização e adequação das atividades pedagógicas conforme o contexto sociocultural dos estudantes (D’ÁVILA, 2002).

No entanto, continuo considerando que essas mesmas professoras são as guardiãs da esperança. São elas que podem mudar a realidade que está posta. É a partir de sua práxis docente que pode ocorrer um processo de reversão da atual condição reprodutora da Educação Física escolar.

Portanto, nesse tópico, busquei pontuar o que de mais importante pude observar nas aulas de Educação Física escolar realizadas nas quadras, salões e pátios das escolas. Cabe agora partir para o último objetivo específico da pesquisa: conhecer as compreensões dos estudantes e das professoras de Educação Física sobre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Educação Física escolar.

3.5 Compreensões docentes e discentes: um campo minado

Este é um tópico importante para esse estudo. Ele será construído por meio da descrição e análise das falas dos sujeitos da pesquisa e das professoras de Educação Física escolar, obtidas a partir de instrumentos de coleta de dados específicos, como: grupos focais e entrevistas semiestruturadas, respectivamente.

Pretendo entrecruzar as expressões orais mais relevantes que foram proferidas por ambos os personagens, levantando as similitudes e contradições que, por ventura, surgirem no decurso da descrição. Nesse sentido, atribuo que essa problematização fomentará algumas discussões e reflexões, as quais poderão subsidiar a elaboração de um “produto final”.

Nessa perspectiva, o ponto de partida será dado por meio da apresentação das compreensões que os sujeitos da pesquisa e as professoras descreveram em relação à Educação Física escolar. O ponto central, nesse caso, será a sua função como disciplina escolar.

Em linhas gerais pude destacar três concepções distintas nas explanações dos sujeitos da pesquisa, sendo elas: a esportivização, a recreação e a biologização. Esse apontamento emergiu de algumas falas, quando discutiam sobre a função da Educação Física escolar.

Conforme o sujeito da pesquisa RS-001 (grupo focal), a função das aulas se resume na “prática de esportes”. Essa mesma ideia foi veementemente defendida no grupo focal por Juninho, GP-004, ES-008 e Kaká. As observações das aulas corroboram os apontamentos desses sujeitos da pesquisa, ao passo que futsal, vôlei e tênis de mesa foram os “conteúdos” mais presentes nas aulas.

No tocante à corrente da biologização, 1000 Volts (grupo focal) completa: “é, eu concordo, mas também serve para tirar a gente do sedentarismo. Cuida do corpo e da saúde”. Nessa mesma linha de pensamento estavam JVS-007 e Nerd_ampjr. Este último complementou que “[...] a pessoa pode ter uma dor no corpo, por exemplo, pode não saber o que é, mas pode saber onde é. A pessoa precisa saber do corpo dela. Pra isso serve a Educação Física” (Nerd_ampjr/grupo focal).

Há, ainda, os que defendem uma concepção recreacionista, como, por exemplo M-006 (grupo focal), ao ressaltar que “as aulas práticas devem ser pra praticar brincadeiras, assim é normal, entendeu? Pra mim, é só brincadeiras”. Nessa mesma compreensão, Mary (grupo focal) expressa sua opinião, ao frisar que “não adianta nada você ter aula só teórica. Você tem que praticar também, mas, com brincadeiras, porque seria muito mais fácil aprender.”

Como já mencionado, o CREFEF contempla uma proposta pedagógica norteadora do trabalho docente. Assim sendo, as professoras deveriam trabalhar à luz da proposta curricular que contempla este documento referência. Contudo, isso não acontece. As pontuações delas em relação à mesma questão, indicam que elas ministram suas aulas numa perspectiva pessoal, atribuindo suas próprias concepções às aulas. Inclusive, me chamou a atenção a menção das professoras ao enunciado “nas minhas aulas”, recorrente várias vezes nas entrevistas.

Assim sendo, no que tange às professoras, há uma fragmentação conceptual da Educação Física escolar em três vertentes principais: biologização, recreação e inclusão, com alguns dualismos implícitos.

Alguns recortes das falas das professoras indicam suas orientações sobre a função da Educação Física escolar, como é o caso da professora Laura (entrevista semiestruturada), que a atribui sob dois eixos: a biologização e a recreação. Primeiramente, ela afirma que “a função da Educação Física é incentivar a prática de atividades corporais que retirem do aluno aquela tendência sedentária que ele tem, pois eles não praticam atividades físicas, descuidando de sua saúde.” Em seguida complementa sua ideia ressaltando que “a aula tem um caráter de lazer, porque, querendo ou não, a Educação Física na escola passa a ser um momento que eles se expressam mais livremente”.

Em complemento à concepção recreacionista defendida pela professora Laura, porém, de uma forma mais incisiva e unidirecional, a professora Joana (entrevista semiestruturada) afirma que a aula “[...] é como recreação mesmo, pra interação dos alunos, pra brincadeiras, pra eles sociabilizarem. É como recreação mesmo as aulas de Educação Física. É assim que eu trabalho”.

Advogando em prol da “inclusão”, Rita (entrevista semiestruturada) diverge de suas colegas, afirmando que a função das aulas “é tentar fazer com que o aluno participe, não importando sua dificuldade. Não importa se tem deficiência, dificuldades ou problema com a coordenação motora, tem que incluir ele na aula mesmo.”

Diante do exposto, pode-se perceber que as professoras não fizeram menção ao esporte, enquanto este tenha sido o mais presente nas aulas. Ainda que este esporte tenha ocorrido de forma livre e solta, não pode ser compreendido como uma forma de recreação, pois Marcellino (2013, p. 11) alerta que, “passa-se a ideia de que a atividade de lazer é necessariamente improvisada, e, o que é pior, sem qualidade.”

Identificadas essas compreensões, passo adiante, numa abordagem temática mais voltada para as expectativas de aprendizagem dos sujeitos da pesquisa. Assim como as outras disciplinas do currículo escolar geram uma expectativa de aprendizagem, com a Educação Física não é diferente. Diante disso, ao discutirem sobre suas expectativas, se são contempladas ou não, os sujeitos da pesquisa se dividiram nas opiniões e justificativas.

Para GP-004 (grupo focal), “a gente vem pra aula pra aprender coisas sobre o esporte. E, a gente faz tudo que a professora diz. Então, atende às expectativas.” O sujeito da pesquisa Juninho (grupo focal) corrobora seu colega dizendo: “eu concordo, porque a gente vem pra escola pra aprender coisas novas e as aulas de Educação Física ensina coisas novas.”

Por outro lado, Kaká (grupo focal) retruca prontamente os seus colegas, defendendo que “ensina não! É sempre futebol e vôlei. E não atende as expectativas também não, porque na quadra não é aplicado nada do que a gente vê na sala. Os alunos ficam como querem. Então, não aplica o que a gente aprende.”

Com a mesma postura da colega, mas sob outra justificativa, RS-001 (grupo focal) argumenta que “tem hora que a gente tá doidinho pra praticar esportes e a professora deixa a gente dentro da sala pra copiar tarefa. Eu vejo isso como algo chato, porque a gente gosta de ir lá pra fora praticar esporte. Aí não atende”. Nesse sentido, 1000 Volts (grupo focal) afirma: “Isso é verdade. Realmente ela não deixa a gente ir pra quadra muitas vezes”.

A importância que os sujeitos da pesquisa atribuem a “ir pra quadra” se torna um eixo temático de longas explanações. Dentre elas, destaquei as ponderações consternadas de M-006 (grupo focal), que alardeou:

Não. Na minha opinião não atende. Por exemplo, a professora passou um trabalho. Por nós termos copiado o trabalho, ela deu zero. Ela chegou na nossa sala e falou: eu vou dar esse conteúdo e pronto! E esse conteúdo vai cair na prova. Ela falou que ia zerar o trabalho por causa da cópia e ia dar prova. Isso

eu acho errado, aí a gente vai ficar o resto do ano sem Educação Física, sem ir pra quadra. Isso é ruim, entendeu? Em vez de a gente praticar o que ela tá ensinando, aí o castigo, aí vai ficar dentro da sala, entendeu? Podia dar zero pra sala toda, mas não deixar a gente sem ir pra quadra.

É perceptível que os sujeitos da pesquisa identificam contradições nas aulas de Educação Física escolar. Uma delas é a distância entre as aulas desenvolvidas dentro de sala, as ditas “aulas teóricas”, e o que é executado nas “aulas práticas” que acontecem nas quadras, salões e pátios das escolas. Além do que, os estudantes valorizam demasiadamente “ir pra quadra”, de forma que qualquer negociação pode ser feita, desde que este direito não seja cerceado.

Entre as professoras, as compreensões também divergem. Para Rita (entrevista semiestruturada), “não, não contempla. Primeiro porque a gente só tem uma aula por semana. Segundo, os alunos ficam resistentes em fazer, e isso se torna mais difícil ainda, de atender os alunos com uma aula por semana”. Entretanto, é preciso explicar a fala da professora citada, pois, no ensino fundamental são duas aulas por semana e não apenas uma. Assim sendo, ela faz alusão a uma cultura que foi estabelecida no âmbito escolar, a de que tem que ser ministrada uma aula teórica em sala e uma aula prática na quadra.

A professora Joana (entrevista semiestruturada) analisa por uma outra perspectiva. Para ela:

Nem todos gostam das aulas de Educação Física. E, eles querem sempre mais. Eles querem sempre coisas novas e a gente, não sei se é o tempo ou se a gente acostuma com um tipo de atividade e fica só naquilo ali, então tem aluno que não gosta, tem aluno que gosta mais de ficar quieto, de jogar jogos nos celulares.

Dentre as três professoras, Laura (entrevista semiestruturada) é a única que considera que as expectativas dos sujeitos da pesquisa são atendidas. Conforme ela explica, “[...] as aulas são voltadas para o conhecimento e o lazer. Quando não é um, é o outro. Então, trabalho atividades corporais e conhecimentos sobre qualidade de vida. Daí sim, eu acredito que sim, que as expectativas deles são contempladas”.

Outra questão que eclodiu a partir dessa discussão, foi sobre a participação dos sujeitos da pesquisa nas aulas de Educação Física escolar. Nesse sentido, emergiram duas categorias: a dos que participam de tudo, e a dos que participam exclusivamente por causa da nota.

As palavras de M-006 (grupo focal/grifo meu) indicam seu grau de participação nas aulas. “Se eu fosse a professora, me daria cem! *Quando ela faz uma aula diferente é legal. Se*

é pra treinar vôlei, é vôlei, se é futebol, treino futebol. Brincadeira? Eu brinco. Eu interajo com tudo”. Fica implícito na fala de M-006, conforme grifei, que não há muita variação nas aulas. Além disso, que a esportivização das aulas é explícita. Nessa mesma linha de pensamento, caminham JVS-007, Nerd_ampjr, RS-001 e 1000 Volts. Todos se consideram muito participativos, pois, *praticam todos os esportes* (grifo meu).

O segundo grupo vincula sua participação à nota. Dentre eles, está GP-004, que afirma: “eu não jogo muito, jogo só pra ganhar nota. É isso mesmo, a gente estuda mas não vê as regras do jogo. Daí jogo só um pouco pra garantir a nota de participação” (GF). ES-008 (grupo focal) segue a mesma linha de raciocínio, ainda que nas observações das aulas pude perceber que ele era bastante participativo, quando seus colegas o colocavam no jogo.

No que tange à percepção da professora Joana (entrevista semiestruturada), ela diz: “[...] eu vejo que eles participam, eles tentam participar, na sua maioria, porque ainda tem um ou outro aluno que gosta de ficar envolvido com celulares, escutando os foninhos na beira da quadra”. Faço um adendo aqui, pois essa questão também apareceu no grupo focal e foi discutida por alguns sujeitos da pesquisa.

JVS-007 (grupo focal) afirmou que “às vezes, quando eu tô cansado e não quero participar de nada (...), aí eu vou mexer no meu celular mesmo, às vezes, para jogar *Minecraft*.” Outros deles também afirmaram fazer uso desses dispositivos durante as aulas de Educação Física escolar, como é o caso de Kaká (grupo focal), que afirmou: “eu faço. Vou lá pro cantinho da quadra escutar música, jogar. A professora não deixa não, mas coloco o foninho por dentro da blusa, embaixo do cabelo, igual, tenho cabelo grande, a gente tampa, assim ela não vê”.

Cabe ressaltar a fala de M-006, quando alerta que:

Tem muita gente que larga de jogar bola pra mexer em celular. Na hora que a professora entrasse na quadra, a professora deveria recolher todos os celulares, porque imagina, sem celular a pessoa não vai ficar parada, vai querer interagir (GF).

Existem também os que alegaram não fazer uso, principalmente, diante da proibição que a escola e a professora fazem, como: Juninho, GP-004 e ES-008. Por fim, RS-001 (grupo focal) defende: “eu não uso. Na aula de Educação Física não, porque eu gosto mais de ir pra fora brincar. Tipo, a gente tá lá jogando e vai mexer no celular?”.

Retomando a discussão sobre a compreensão das professoras em relação à participação dos alunos nas aulas, Rita (entrevista semiestruturada) atribui que seus alunos são diferenciados, o que faz deles muito participativos. Conforme a professora, “eles brigam por causa *das minhas*

aulas. No dia que eu falto eles querem morrer. Contam as horas no portão pra minha chegada. Isso é tanto no matutino, quanto vespertino, quanto noturno. Não sou a melhor, não tô dizendo isto. São eles”.

Para estabelecer um paralelo com a fala dessa professora, recorro à terceira delas, a professora Joana.

É assim, os alunos que gostam das práticas esportivas participam muito, gostam muito. E tem aqueles que não gostam. Às vezes, eu praticamente os obrigo, porque como eu tenho que avaliar eles nas aulas práticas, então eu falo, vamos jogar meninos, vamos participar. Tem uns que é preguiça mesmo, que você vê que é preguiça. Outros não, porque não sabem desde pequeno, não teve aquilo. Eu acho que não teve na escola, eles não tiveram aquela prática de jogar, de treinar, de participar das aulas práticas. Então, às vezes, foram aqueles meninos que ficam mais quietinhos, eles não chamam. Às vezes, os mais gordinhos também, que eu tenho alunos desse jeito e eles invocam muito com o celular, esse tipo de aluno, entendeu? Então, eles se retraem, eles ficam retraídos e voltam para o jogo eletrônico. Assim, você tem que estar sempre chamando a atenção, porque você sabe que nas escolas não é permitido o uso do celular. Mesmo não sendo, eu tenho uma briga muito grande com eles, constantemente. Guarda esse celular, por favor, guarda esse celular, não está na hora da aula de celular (JOANA/entrevista semiestruturada).

O paralelo que pretendo estabelecer aqui alude à forma como as duas professoras conduzem suas aulas. A primeira delas, a professora Rita, tem um relacionamento muito amistoso com seus alunos. Trata-os com respeito e está quase sempre presente junto à turma. Algumas vezes, presenciei essa professora jogando futebol e vôlei com seus alunos.

Por outro lado, a professora Joana não tem as mesmas características. Frequentemente ela encaminhava seus alunos para a quadra – onde já estavam dispostas as bolas de futsal e de vôlei – e os próprios estudantes davam início aos eventos da aula. Sempre no formato descrito anteriormente: os estudantes selecionavam suas equipes por meio do par ou ímpar, meninos jogando futsal e meninas vôlei. E, assim, davam início, na voz deles, ao “rachinha”.

Não posso afirmar que essa realidade foi exclusiva das aulas dessa escola, pois, ela aconteceu em proporções menores nas outras duas também. Entendo que outro agravante é a ausência da professora que, ao encaminhar os estudantes para a quadra, os deixava sós e ia para a sala dos professores, ou, ainda, abria seu notebook para fazer o planejamento das próximas aulas.

Dentre todos os sujeitos da pesquisa, que foram observados no LAJE e nas aulas de Educação Física escolar, posso afirmar que os alunos dessa professora foram os menos ativos em relação à participação nas práticas corporais das aulas. Isso pode ser um indício de que o

papel da professora é altamente relevante na construção da identidade do discente no que diz respeito ao envolvimento deles com as práticas corporais.

Resgato aqui a questão hipotética que levantei anteriormente sobre este assunto. Os alunos dessa professora foram os únicos que não manifestaram interesse pelos jogos *Kinect Sensor*, os quais representam as práticas corporais no universo dos *games*. Ao mesmo tempo, compõem o grupo de sujeitos da pesquisa que afirmaram não realizar nenhuma prática corporal fora do ambiente escolar.

Eu não pratico nada. De vez em quando, bem de vez em quando mesmo, eu chamo meu vizinho para jogar vôlei na rua. Só também. Ah, eu fazia caminhada com a minha mãe, mas depois chegou o computador lá em casa e eu parei, aí fui estimulando ela a parar também e ela parou também (KAKÁ, grupo focal).

Eu não pratico nada lá fora, o pouco que faço é aqui na escola (GP-004/grupo focal).

Eu também não, não pratico esportes na rua não (ES-008/grupo focal).

Ah, de vez em quando eu jogo bola numa praça que tem em frente à minha casa (JUNINHO/grupo focal).

Por fim, ao serem questionados sobre o papel da Educação Física escolar como uma forma de influenciá-los a participarem de práticas corporais fora da escola, foram uníssomos em dizer que as aulas não os influenciam. No entanto, entendo que essa foi uma realidade isolada, pertencente apenas à escola em que a professora Joana trabalha, pois, os sujeitos da pesquisa das outras duas escolas consideram, em linhas gerais, que as aulas os influenciam a participarem de práticas corporais fora da escola.

Conforme JVS-007 (grupo focal):

Nós, jogando futebol lá na quadra, do nada, meu colega falava assim: já que a gente tá jogando futebol aqui, vamos marcar um dia e pagar uma hora aqui na escola também, ou se não, marcar um rachinha na rua, jogar bola na rua. Aí, nós já marcamos isso entendeu? Por causa da influência das aulas.

A conjunção desses fatores, associados ao modelo de aula livre e sem orientação, parece dificultar a construção de uma identidade crítica nos estudantes, nesse caso, a percepção crítica da importância das práticas corporais para o desenvolvimento integral do sujeito.

Em suma, busquei até aqui apresentar os indícios que conduzem à identificação das compreensões dos sujeitos da pesquisa e das professoras sobre as práticas corporais da

Educação Física escolar. Contudo, o objeto de estudo dessa investigação vai além dessa vertente e contempla também a dimensão dos jogos eletrônicos.

Assim sendo, darei início a essa segunda vertente, a partir desse ponto.

Os jogos eletrônicos se tornaram um fenômeno cultural de audiência massiva (CAMARGO, 1998). De acordo com o levantamento desse estudo, 91% dos jovens rioverdenses partícipes dessa pesquisa, confirmaram praticar esses jogos frequentemente.

Mas, afinal, qual é a compreensão que eles têm desses jogos? E suas professoras, como compreendem esses jogos?

A partir das respostas coletadas nos grupos focais e entrevistas semiestruturadas, os sujeitos da pesquisa têm compreensões parcialmente distintas sobre esses jogos, as quais podem ser agrupadas em três categorias principais: distração/passatempo, virtualidade/imersão e condição técnica/dispositivo eletrônico.

Do primeiro grupo, que entende os jogos eletrônicos como como distração/passatempo, participam Mary, M-006 e Kaká. O segundo grupo, virtualidade/imersão é representado composto por Juninho, GP-004 e ES-008. A representatividade da dimensão virtualidade/imersão, atribuída aos jogos por esse grupo pode ser percebida em suas considerações, como podemos ver aqui.

É fazer aquela coisa que você não faz no dia-a-dia, aí você consegue fazer no jogo. Aí é tipo uma segunda vida (JUNINHO/grupo focal).

Sim, meio que te dá liberdade para fazer o que quer. Tipo, lá você faz o que quer, sem limitações (GP-004/grupo focal).

Pra mim também, sinto que dá liberdade pra pessoa fazer o que quer na vida virtual (ES-008/grupo focal).

O terceiro grupo, condição técnica/dispositivo eletrônico, condiciona os jogos eletrônicos à sua representatividade técnica, ou seja, aos dispositivos eletrônicos que rodam os *softwares* dos *games* na contemporaneidade. Esse grupo foi representado por RS-001 e 1000 Volts. Em linhas gerais, eles afirmaram que esses jogos “são os jogos da atualidade. Os jogos de videogame, de computador e de celular”.

Entretanto, a compreensão das professoras não avança para além da dimensão técnica/dispositivo eletrônico dos jogos. Por exemplo, a professora Rita (entrevista semiestruturada) compreende que são “os jogos que se joga contra uma máquina”. Para Laura (entrevista semiestruturada), “jogo eletrônico refere-se a qualquer tipo de jogo que usa algum tipo de tecnologia, seja em celular, tablet, computador, notebook e videogame”. E, a professora

Joana (entrevista semiestruturada) segue a mesma linha de raciocínio, mas levanta uma questão muito presente no mundo dos jogos eletrônicos: a visão apocalíptica que fomenta acusações de que esses jogos são muito prejudiciais para os seus praticantes.

Nessa perspectiva, Joana (entrevista semiestruturada) ressalta que esses jogos:

[...] levam muito para o mau caminho, ensinam muita coisa que não deve. E, hoje em dia você sabe que as nossas crianças, nossos adolescentes, eles sabem muito mais coisas do que a gente. Eles sabem como matar, como estrangular, roubar. A gente tá vendo aí as coisas acontecer, muito grave.

Entretanto, essa discussão maniqueísta também esteve presente nos grupos focais, ao passo que os sujeitos da pesquisa refletiram bastante o tema e se posicionaram conforme suas compreensões.

A primeira ponderação foi feita por M-006 (grupo focal), que associou a prática de jogos violentos a um fato ocorrido – ele não explicou onde e nem quando aconteceu – em que um jovem saiu atirando em pessoas aleatoriamente, fazendo diversas vítimas. “Eu fiquei sabendo que ele jogava *GTA*, só jogo violento”.

Ele continua a relatar aspectos negativos em que os jogos se tornam um ensinamento para comportamentos instáveis. “Porque, de qualquer maneira, você tá aqui, a hora que acontecer aquela cena ou aquele golpe. Não, assim, é estranho, mas, você vai lembrar daquilo lá numa hora de estresse” (M-006/grupo focal).

Em seguida, Nerd_ampjr (grupo focal) completa:

É, e também falando nisso, eu também já vi influenciar na própria prática da Educação Física. Sabe o *Parkour*?¹⁸ Um brasileiro levou por carreira profissional o *Parkour*. Hoje ele tem uma das melhores escolas de *Parkour* do Brasil, e tudo começou lá no jogo *Assassin's Creed*. Então, pode influenciar pro lado do bem ou pro lado ruim.

Nesse mesmo caminho, JVS-007 (grupo focal) reflete que:

Tipo assim, jogos violentos igual o de guerra. Jogo de guerra, ele pode ser violento lá no momento, pode também aprender coisas violentas e, também pode saber sobre a guerra. Então, que nem a I Guerra Mundial. Tem muito jogo que ensina a I Guerra Mundial. Fala dos princípios, fala de tudo. A gente tá aprendendo uma coisa boa e uma coisa ruim. Às vezes, o videogame em muitas vezes me ensinou até em sala de aula, por exemplo, inglês. Em inglês

¹⁸Em português, *Parkour* significa: arte do deslocamento. É uma atividade cujo princípio é mover-se entre obstáculos naturais o mais rápido e eficientemente possível, usando apenas habilidades corporais.

ele me ajudou bastante, já fez eu até, igual agora, fez eu praticamente passar de ano por causa de videogame, porque eu sabia uns trem em inglês lá, entendeu?

No que diz respeito aos outros sujeitos da pesquisa, houve um equilíbrio entre eles, de forma que 1000 Volts, Kaká e Juninho sinalizaram que o envolvimento com jogos eletrônicos pode causar tanto prejuízos quanto benefícios. O que vai diferenciar um caso de outro é o próprio sujeito que está se envolvendo com os jogos. Se ele for “viciado” a balança pesa para o lado dos prejuízos, caso contrário, ela pende para o lado dos benefícios.

Entretanto, ainda houve um grupo mais contundente nas afirmações, como podemos perceber na fala de RS-001 (grupo focal):

Causa prejuízo. Prejuízo porque a gente sai da nossa vida pra ficar só no jogo. Porque, igual, nós que joga muito, a gente não liga muito pro que tá acontecendo, só no jogo. E, algum jogo, sei lá, eu não sou tipo um viciado, só que eu gosto muito de jogar. Muito, muito, muito. Aí eu vou e esqueço das outras coisas que tem pra fazer e fico lá. Daí, quando eu vejo já tá na hora de ir pra escola e, eu chego da escola e jogo mais. Daí, já tá na hora de dormir e no outro dia é do mesmo jeito.

Para GP-004 (grupo focal), “causa muito mais prejuízos do que benefícios. Aí assim, porque você meio que deixa o contato com a sua família para ficar isolado lá naquele local. Fica muito sedentário também, muito”. Para ES-008 (grupo focal), os prejuízos são evidentes, porque “os jogadores se isolam no seu quarto para jogar e acabam ficando sedentários”. Baracho, Gripp e Lima (2012) reforçam as considerações de GP-004 e de ES-008, reiterando que o uso demasiado de jogos eletrônicos pode causar diversos prejuízos à vida profissional, escolar, social, e familiar dos praticantes.

Entre as professoras, a palavra de ordem foi mediação. Em linhas gerais, elas atribuem que, para que o jogo seja benéfico é preciso que haja mediação dos pais e/ou responsáveis, principalmente, em relação ao tempo que eles ficam praticando esses jogos e o tipo de jogos que praticam.

Os benefícios apontados por elas são: melhoria da aprendizagem, raciocínio rápido e lógico, criatividade, memória e coordenação motora fina. Além do que, promove a interação entre os jogadores.

Nesse sentido, as considerações das professoras se aproximam daquelas feitas por Greenfield (1988), que identificou nos jogadores um aprimoramento das habilidades de leitura de imagens tridimensionais, habilidades de pensamento abstrato e lógico, além de uma

coordenação visomotora mais aprimorada. De forma geral, a autora sinaliza o surgimento de uma nova geração, detentora de habilidades cognitivas mais desenvolvidas do que as de seus antecessores.

Dentre os prejuízos, as professoras pontuam: o afastamento progressivo da vida coletiva, seja em sociedade ou em família e o sedentarismo advindo da ausência de exercícios físicos nesses jogos.

Em relação ao afastamento da vida social, Greenfield (1988) atribui que os jovens fazem dos locais de jogos, verdadeiros pontos de encontro e de estabelecimento de relações sociais. Prensky (2012) e McGonigal (2012) corroboram os apontamentos da autora e ampliam essa percepção ao considerarem que o ambiente virtual também se tornou um local de encontro desses jovens. Dessa forma, todos eles compreendem que a acusação é inverídica, ou seja, os jogos não causam enfraquecimento e nem afastamento das relações sociais.

A alusão ao sedentarismo foi recorrente nas considerações das professoras. Nesse sentido, alguns estudos, como: Matesco (2011), Oliveira (2011), Contreira (2012) e Silva (2012) apontam diversas formas de comportamento sedentário advindo da relação com a prática de jogos eletrônicos por crianças e jovens. Em linhas gerais, os estudos desses autores sugerem que este comportamento é predominante nesses jogadores, mas pode ser modificado por meio do incentivo ao envolvimento com as práticas corporais.

Contudo, os sujeitos da pesquisa também se posicionaram quanto a essa questão. Portanto, trago à tona as menções de estudantes e professoras sobre essa temática. Antes de tudo, é necessário destacar que os sujeitos da pesquisa demonstraram ter o conhecimento necessário para diagnosticar o que é uma pessoa sedentária.

A maioria dos estudantes – sete dentre os dez – atribui que os jogos eletrônicos não estão relacionados ao sedentarismo. Justificam que a interação com parentes e amigos impede que esse quadro seja instaurado. M-006 (grupo focal), por exemplo, explana que “[...] muitas vezes os amigos me chamam para jogar bola na rua e eu não vò ficar só em casa jogando videogame, então, quero estar com meus amigos na pelada. O videogame vai tá lá quando eu voltar”. Nessa mesma linha de pensamento estão: Mary, JVS-007, GP-004 e ES-008.

Fechando o grupo aparece Nerd_ampjr (grupo focal), que destaca: “eu jogo bastante videogame, mas se meus primos e meus amigos chamam pra jogar bola, eu vou. Até deixo o videogame ligado se precisar, mas interajo com eles”.

Para McGonigal (2012, p. 32) a “participação voluntária” representa uma das características principais dos jogos eletrônicos. Nessa perspectiva, o jogador tem liberdade para

entrar ou sair de um jogo eletrônico, sem que isso lhe cause desgosto ou gere algum tipo de mal estar coletivo. É o que Huizinga (2010) classifica como atividade livre e não-séria.

Retomando à questão do sedentarismo, três sujeitos indicaram que a imersão está intrinsecamente relacionada com ele. Conforme JVS-007 (grupo focal), “[...] tem muita gente que fica quase o dia inteiro jogando. Não sai pra nada, nem para comer. Parece que vivem dentro do jogo. Daí engorda, vira obeso”.

Esse parece ser o caso de RS-001 (grupo focal), conforme ele mesmo diz:

Eu concordo que está ligado com o sedentarismo. Porque igual, você tá lá jogando, aí você tá numa fase muito boa. Aí, seus amigos vêm e te chamam para jogar uma bolinha. Aí você fala: não, não posso, eu estou jogando agora e estou numa fase muito difícil e eu tenho que salvar o jogo, e não tem nenhum ponto perto. Aí você passa o dia e nem percebe.

Por fim, 1000 Volts (grupo focal) completa o raciocínio do seu colega dizendo que “quando você tá lá no jogo, você esquece de tudo. Você tá dentro só do jogo.”

Entre as professoras houve consenso de que esses jogos estimulam o comportamento sedentário nos jogadores. Contudo, com justificativas divergentes entre si. De acordo com Joana (entrevista semiestruturada), o comportamento sedentário advém da quantidade de tempo que os jovens passam envolvidos com a prática dos jogos eletrônicos, o que acaba os afastando das práticas corporais.

Por outro lado, a justificativa das professoras Rita e Laura reproduzem a ideia dualista que separa corpo e mente como duas dimensões distintas e desconexas.

Dessa forma, Rita (entrevista semiestruturada) deixa evidente sua opinião sobre o assunto.

Os jogos eletrônicos são uma atividade sedentária porque ele não te dá, não movimenta o corpo inteiro. Ele só movimenta particularidades do seu corpo. Por exemplo, o físico, só as mãos e olha lá que ainda vai dar a tal de DORT¹⁹, LER²⁰, né? É só as mãos. Agora o mental você vai trabalhar com o cérebro, o resto não. Então, ele é um jogo sedentário, por esse motivo.

¹⁹Doenças Osteoarticulares Relacionadas ao Trabalho. Essa nomenclatura atende especificamente ao ambiente de trabalho, não sendo aplicável ao uso doméstico de dispositivos eletrônicos, no caso o videogame. A evolução de um quadro inflamatório crônico advindo da prática de jogos eletrônicos é considerada uma Lesão por Esforço Repetitivo.

²⁰Lesão por Esforço Repetitivo.

Laura (entrevista semiestruturada), corroborando com as ideias da colega Rita, assevera que “[...] é uma atividade sedentária porque, assim, não tem a prática corporal envolvida. Tirando alguns jogos, como o *XBox*, alguns jogos que têm essa prática corporal, que nem é tão acessível, mas, eu considero sim uma atividade sedentária.”

O entrecruzamento de alguns dados advindos dos instrumentos de coleta de dados identificou algumas tendências contraditórias nas respostas dos sujeitos da pesquisa. Por exemplo, quando se referem ao outro, a postura é mais inquisitória. Mas, quando falam de si mesmos, o discurso fica mais brando. Nesse sentido, suscitei uma discussão nos grupos focais acerca das possíveis mudanças ocorridas na vida deles que tenham sido deflagradas pelo envolvimento com os jogos eletrônicos.

Essa discussão não foi muito provocativa, pois, alguns deles não deram muita ênfase ao tema. Entretanto, pude destacar algumas falas que considerei relevantes para o estudo. É o caso da Kaká (grupo focal) que disse: “eu era muito *nerd* quando eu era pequenininha. Hoje, eu não quero nem saber de escola. Foi a partir da chegada do computador e dos jogos que isso aconteceu lá em casa.”

De GP-004 (grupo focal) ouvi: “eu também gostava muito de estudar e jogar bola. Hoje só fico na frente ao computador e da TV.” Seguido por Juninho (grupo focal), que afirmou: “eu também fazia muito esporte, só que agora fico mais tempo jogando videogame.”

Aproveitando a oportunidade, perguntei às professoras se era possível identificar mudanças no comportamento dos estudantes, pois, muitos deles chegaram à escola no 6º ano do ensino fundamental e estão até hoje, ou seja, cerca de quatro anos sendo alunos da escola.

Diante da indagação, a professora Laura (entrevista semiestruturada) disse acreditar que sim. Para ela, “é visível na verdade. Aqueles que têm uma vivência maior com esses jogos não são muito adeptos de praticar esportes, de atividades físicas de modo geral”.

A interação social e familiar é outro ponto emergente dessa questão. Conforme Joana (entrevista semiestruturada), “[...] a pessoa que fica muito tempo envolvida com os jogos eletrônicos, vai se distanciando das coisas lá fora, porque fica tão viciada naquilo ali, que ela deixa até de comer”.

Rita (entrevista semiestruturada) assevera que:

Quando o uso é exagerado é possível ver mudanças. O aluno, ele deixa de ter o contato físico com outras pessoas, ele deixa de fazer aquela atividade física, ele começa a sentir, como é que eu te falo? Começa a atrofiar a musculatura dele, porque, na verdade ele só vai ficar manuseando o celular ou o computador, o notebook, então, ele começa a atrofiar a musculatura. Por um

lado ele vai desenvolver um raciocínio lógico, mas, por outro lado ele vai adoecer o corpo, deixando de praticar a atividade.

Por fim, na busca por compreender um pouco as preferências dos sujeitos da pesquisa, levantei uma última discussão: se eles preferiam se envolver com as práticas corporais ou com a prática de jogos eletrônicos.

Apenas dois sujeitos entre os dez, afirmaram preferir as práticas corporais. Primeiramente Mary (grupo focal) alegando que “nas práticas corporais você interage pessoalmente com pessoas e isso é legal”. Em seguida, JVS-007 (grupo focal) completa: “prefiro práticas corporais com meus amigos. O videogame não vai te dar conselho. O videogame não vai, assim, te dar saúde”.

O restante do grupo foi categórico em apontar a preferência por jogos eletrônicos. Contudo Kaká (grupo focal) foi a mais direta na resposta. Para ela, “nos jogos eletrônicos não precisa se exercitar. Você pode ficar sentado o dia inteiro jogando”.

Quanto à percepção das professoras, ainda que as justificativas se limitaram a um “não sei explicar”, elas foram unânimes em apontar que a preferência dos estudantes é pelos jogos eletrônicos.

Dentre elas, Laura (entrevista semiestruturada) é a única que arrisca ir além do “não sei explicar”, ao dizer que:

Deve ser por causa da falta de oportunidades que, às vezes, a escola proporciona, no sentido de redução de aulas. Essas questões que, querendo ou não, influenciam. Eu acho que, quanto mais você pratica uma coisa, mais você gosta, mais você tem vontade de participar, né? Não é à toa que o Brasil não tem tanto incentivo para as Olimpíadas. As Olimpíadas já não são as mesmas; a formação de atletas não é mais igual.

De acordo com Betti (2013), a redução do número de aulas de Educação Física no currículo escolar, associada a outros fatores, têm sido algumas das consequências das interpretações equivocadas do texto constitucional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de forma que se instituiu uma liberdade abusiva, que não atende à lei e, ainda, serve apenas aos interesses do enxugamento do currículo.

Desse cenário truncado e contraditório, posso compreender que mesmo os sujeitos da pesquisa sabendo identificar o que é um comportamento sedentário e afirmando não fazer parte desse grupo, eles apresentam baixo nível de envolvimento com as práticas corporais, dentro e fora da escola e, sobretudo, um alto índice de prática de jogos eletrônicos.

Portanto, encerro esta etapa da pesquisa certo de que muitos desdobramentos não puderam ser amplamente problematizados, mas confiante de que foi possível identificar as compreensões dos sujeitos da pesquisa e das professoras de Educação Física escolar sobre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Educação Física.

Assim sendo, considero que a descrição e a análise desse e dos outros instrumentos de coleta de dados foram eficazes para fazer emergir o produto final que eu tanto almejava, as categorias de análise. Dessa forma, seguindo as orientações de Franco (2012), elenquei as categorias de análise dessa pesquisa, as quais apresentarei a seguir.

3.6 A definição das categorias de análise

Desde o início, essa pesquisa demonstrou que se tornaria um trabalho hercúleo. A definição do problema de pesquisa, juntamente com os encaminhamentos que a problemática estabeleceu, desde os objetivos à metodologia, indicaram que muitas barreiras precisariam ser transpostas para que a jornada fosse exitosa.

Em suma, a aplicação dos diversos instrumentos de coleta de dados permitiu o lançamento um olhar mais amplo sobre o objeto da pesquisa, posto que foram instrumentos carregados de informações valiosas para esta investigação.

O trabalho realizado durante a descrição e a análise das informações emergentes dos instrumentos de coleta de dados, culminou na definição de três categorias de análise, sendo elas: interação, esportivização e ludicidade.

O quadro 12 demonstra a relação entre as categorias de análise e seus elementos constituintes.

Quadro 12 – Categorias de análise da pesquisa

Categorias	Elementos constituintes
Interação	Interatividade, amizade e socialização.
Esportivização	Esporte, competição e treinamento.
Ludicidade	Recreação, lazer, brincadeiras, passatempo, tempo livre, diversão e distração

Fonte: Dados que emergiram dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa.

Diante disso, pretendo partir agora para a penúltima missão desse jogo, justamente aquela que antecede o encontro com o personagem mais letal do *game*, o místico e temido “chefão do jogo”.

3.6.1 Interação: o viés social dos jogos eletrônicos e das práticas corporais

A sociedade acordou para a importância do videogame, não só pelo viés industrial, mas também como fenômeno cultural. Mais que simplesmente uma outra forma de entretenimento, os jogos eletrônicos passaram a propiciar *novas formas de interação e comunicação entre indivíduos*, não só porque há videogames que podem ser jogados simultaneamente em rede mundial, mas *porque junto deles começa a surgir uma rede de serviços, grupos e comunidades* que ajudam a alimentar os videogames como uma *nova experiência social* (GALISI, 2009, p. 223, grifo meu).

Os grifos acima buscam identificar aquela que se consolidou como a unidade temática mais marcante dos jogos eletrônicos nessa pesquisa: a interação, unidade léxica que deu origem a essa categoria de análise.

Os destaques dados à fala de Galisi (2009), refletem a condição dos jogos eletrônicos demarcada nessa investigação, ou seja, caminha no sentido de mostrar que a expansão desses jogos tem feito surgir grupos e comunidades que, a partir deles, têm vivenciado uma nova experiência social.

De acordo com Belloni (2001, p. 58), a interação é uma “ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos.” A autora complementa que ela pode ser direta ou indireta. Nesse último caso, mediatizada por algum veículo de comunicação.

Prensky (2012) amplia esse conceito, ressaltando que a interação tem dois aspectos importantes: o primeiro é deflagrado pela interação do jogador com o software dos jogos eletrônicos e, o segundo pelo viés social do jogo, ou seja, eles são jogados com outras pessoas. A historicidade desses jogos mostra que eles só conseguiram deixar a condição de protótipos laboratoriais e se sustentar mundialmente quando o viés social do jogo foi contemplado.

Destarte, atribuo que o ponto de convergência das concepções apresentadas pelos dois autores culmina na definição de que a interação é um evento cíclico, representado pela inter-relação homem/máquina/homem, a qual é mediada pelo software dos jogos eletrônicos e deflagrada socialmente pela ação humana.

A fala de Nerd_ampjr (grupo focal, grifo meu), quando se referia a um fato ocorrido durante os jogos *online* em rede, pode ser representativa desse desdobramento.

Comigo aconteceu uma coisa engraçada. Eu considero ele meu melhor amigo. Eu estava jogando, nunca tinha visto ele. Daí, *ele me mandou um convite no*

Skype. Não sei como ele conseguiu meu Skype. Mas, eu estava jogando com ele e a gente ficou jogando um tempão juntos. Aí ele disse pra eu ir na casa dele. E, a gente já tava amigo, depois de uns dois meses que a gente se conhecia. A gente combinou de sair, daí a gente saiu e ele me convidou pra ir na casa dele jogar. Daí eu fui e quando eu entrei lá eu vi que a irmã dele é muito amiga da minha mãe, só que eu não sabia.

Nesse sentido, a ação humana mediada pelo software dos jogos eletrônicos estabeleceu intersubjetividade, que culminou na retroalimentação do elemento mediador, num evento cíclico, conforme identifiquei nos grifos feitos na descrição da fala supracitada. Dessa forma, considero que a interação representa, com muita propriedade, o viés social dos jogos eletrônicos.

Retomando o LAJE, ficou evidente que a interação surgiu com mais ênfase a partir do momento que o software dos jogos eletrônicos agiu como elemento mediador entre os jogos e os sujeitos da pesquisa.

Na primeira sessão do laboratório, ocorrida no período matutino, a interação foi simultânea, pois, os sujeitos da pesquisa começaram a interagir concomitante ao ato de jogar, porém, estes estudavam na mesma escola, ou seja, já tinham um grau de conhecimento de seus colegas. Enquanto isso, no período vespertino, os trinta minutos iniciais foram utilizados pelos sujeitos da pesquisa para reconhecimento do território, até conquistarem um mínimo de confiança necessária para interagir com os estudantes da outra escola.

Um aspecto peculiar do grupo do vespertino foi a sua chegada ao local do encontro. Assim que desceram do veículo que os transportou, os sujeitos da pesquisa reuniram-se em grupos homogêneos, isolando-se por escola, num canto do salão. Acredito que se não fossem participar das atividades do LAJE coletivamente, sequer se comunicariam durante as duas horas que estiveram ali, ainda que tivessem feito o trajeto das escolas para o laboratório juntos, dentro do mesmo veículo de transporte.

Entretanto, assim que as situações de jogo começaram a exigir ações mais profícuas dos jogadores, eles romperam a barreira da timidez e da inibição e começaram a interagir com bastante intensidade, demonstrando cooperação para vencer o oponente virtual, indistintamente da escola de origem.

Em resumo, ouvia-se no LAJE:

Você tem que apertar pra baixo, pra cima, pra baixo e X pra jogar seus poderes nele (1000 VOLTS/diário de campo no LAJE vespertino).

Sai daí senão você vai morrer! Deixa eu matar ele, deixa eu matar ele pra você (RS-001/diário de campo no LAJE vespertino).

Ou, como você chama? Joga o poder nele, usa suas armas. Você não sabe? Quer ajuda? (JVS-007/diário de campo no LAJE vespertino).

Você escolheu o pior lutador, agora vai morrer. Me dá [o joystick] que eu mato ele pra você (M-006/diário de campo no LAJE vespertino).

Nossa, me ensina esse golpe aí que eu não sei ele não (MARY/diário de campo do LAJE vespertino).

Nesse caso, Belloni (2001) ressalta que a grande maioria dos jogos eletrônicos contemporâneos são projetados para mais de um jogador (*multiplayers*) e isto tem culminado na formação de agrupamentos sociais, pois, as pessoas geralmente preferem oponentes humanos em detrimento dos *games* “contra a máquina”. “Eu jogo *GTA V online*, com várias pessoas ao mesmo tempo. *Combat Arms* também. Só jogo *multiplayer*, todo mundo junto para vencer as batalhas” (GP-004/grupo focal). Dessa forma, os jogos eletrônicos estão mediando uma interação social capaz de romper com o ambiente virtual e constituir relações sociais duradouras. Conforme McGonigal (2012, p. 101), “gradativamente, os videogames estão se tornando um elo social decisivo, que permeia nossas vidas cotidianas.”

Análoga a essa condição, podemos elencar, conforme Huizinga (2010, p. 16), que o jogo “[...] promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredos e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.”

Nesse sentido, Veen e Vrakking (2009, p. 40) lembram que:

Eles podem jogar com várias pessoas ao mesmo tempo na internet e colaborar em uma equipe formada de indivíduos que nunca encontrou, e nunca encontrará, fisicamente. Não é necessário conhecer alguém fisicamente para trabalhar em conjunto. Nos jogos com múltiplos participantes que há na internet, como o *World of Warcraft*, você encontrará avatares, ou seja, representações de jogadores de algum lugar do mundo. Com alguns deles, você poderá trabalhar para resolver um problema, tal como o de derrotar um monstro enorme em alguma caverna escura, a fim de encontrar as chaves necessárias para seguir jogando.

A representatividade dessa interação mediatizada pode ser vislumbrada no depoimento de Kaká (grupo focal), quando afirma: “eu jogo sinuca. Nossa, eu gosto de sinuca. Eu jogo mais o meu avô o dia inteirinho. Ele mora lá em Amarinópolis²¹ [GO]”.

Eu tenho vários amigos que eu conheci em jogos e que falo até hoje, (...) eu nunca saí para encontrar porque, tipo são pessoas que moram lá em Curitiba, São Paulo, Rio de Janeiro. [...] a gente interage com pessoas só de dentro da internet. A gente interage mais sobre jogos, mas a gente fala sobre tudo, como se fosse um amigo que eu conhecesse, só que não conheço. Mas, se eu pudesse encontrar eles mesmo, eu encontraria (GP-004/grupo focal).

Aparentemente não há fronteiras, nem tampouco limitações para esse processo de interação. A forma como os sujeitos se envolvem é tão intensa que, de acordo com Galisi (2009, p. 223), “grupos de adolescentes se encontram em verdadeiros festivais organizados para jogar *games*, trocar e comprar quadrinhos e revistas da área, vestem-se como personagens para jogar RPG etc.” Esse tipo de encontro é conhecido no meio dos *gamers* como *feira lan*²² (VEEN; VRAKING, 2009).

Não houve registro da existência de eventos dessa magnitude entre os sujeitos pesquisados. No entanto, pude perceber um movimento ainda incipiente nessa direção, conforme fala um dos sujeitos da pesquisa.

Num jogo que eu jogo, chamado *Clash os Clans*, tem o clã, e a maioria das pessoas que tem lá, a gente já conhece. Aí, ontem nós marcamos de nos encontrar para fazer um churrasco, mas não deu certo. Só que lá, eu nunca vi eles, mas a gente se conhece do jogo e sabe que são de confiança. A gente vai marcar outro dia (RS-001/grupo focal).

Veen e Vrakking (2009, p. 69) chamam essa relação de “habilidades sociais”, pois essas comunidades de jogos eletrônicos acabam elegendo líderes e eles, por sua vez, planejam atividades sociais, como se encontrar para jogar em um determinado local, de forma que demarcam território tirando fotos de si mesmos ou dos personagens que representam na comunidade virtual.

²¹A cidade de Amarinópolis/GO., fica a cerca de 150 quilômetros de Rio Verde/GO.

²²Essas festas reúnem um grupo de jogadores num local pré-determinado, onde eles conectam seus *notebooks* e *desktops*, criando uma rede local que é capaz de desenvolver velocidades de interação maiores que as da internet para aprimorar a jogabilidade do *game*. Geralmente os jogadores passam um final de semana jogando um mesmo jogo, de forma que o objetivo do grupo é concluir uma missão coletivamente.

As assertivas das professoras de Educação Física escolar corroboram esses apontamentos.

Sim. Eles formam grupos para jogar. Tem um jogo que eu agora até esqueci o nome, inclusive eu perguntei lá na sala. Hoje de manhã mesmo os meus alunos dessa turma aqui [9º ano, turma “B”], estavam jogando entre si um único jogo, sabe? E, eu só não sei o nome. Então, assim, eles formam grupos pra jogar contra a máquina. Eles formam grupo pra, assim, um auxiliar o outro a desvendar alguma coisa, a combater alguma coisa. Então, forma vínculos sim. Cria ciclos de amizade e interação (RITA/entrevista semiestruturada).

Olha, em grupo. Eles jogam em grupo. Eles jogam sempre assim, em grupo. É difícil você pegar um menino com aqueles jogos mais antigos, aqueles jogos assim, que não tem muita guerra, matando gente, é difícil. Muitas vezes vejo o comentário dos meninos, entendeu? De que eles matam aula e vão jogar. Muitas vezes isso acontece aqui na escola, sempre em grupos (JOANA/entrevista semiestruturada).

Por um lado, os jogos eletrônicos cumprem muito bem com a lógica mercadológica a que se propõem. Por outro lado, conforme mostraram os eventos supramencionados, os apontamentos dos sujeitos da pesquisa e das professoras de Educação Física escolar, mostram que o viés social do jogo eletrônico é um elemento consolidado pelos processos de interação que eles deflagram.

Entretanto, a interação de que trata este texto só ocorrerá no ambiente virtual? É um evento específico da relação homem/máquina/homem? De que interação teríamos que tratar ao abordar as relações coletivas e subjetivas recorrentes às práticas corporais das aulas de Educação Física escolar?

Vislumbro dois caminhos para responder a essas perguntas. O primeiro deles é inserir o termo “esporte” na relação, estabelecendo que, do ponto de vista das práticas corporais nas aulas de Educação Física escolar, a sentença ficaria definida da seguinte forma: sujeito/esporte/sujeito. Ao passo que, o esporte seria o mecanismo mediador.

Esse primeiro caminho talvez esteja sendo o mais trilhado nas aulas de Educação Física escolar na atualidade, de forma que o esporte pode ser considerado o elemento técnico mediador dessa relação. Nessa linha de pensamento, as aulas têm se concentrado em perpetuar a hegemonia do esporte por meio da reprodução indiscriminada do “esporte na escola” (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Entretanto, essa análise nos conduzirá a uma discussão estéril, posto que, essa pesquisa rechaça a dimensão técnica do esporte-performance (TUBINO, 2001), no âmbito escolar, em

prol da Cultura Corporal de Movimento (BETTI, 2013), a qual contempla o esporte pelo viés do “esporte da escola” (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

A partir dessa definição, tem-se que a interação nas aulas de Educação Física escolar será deflagrada pela relação sujeito/corporeidade/sujeito, numa concepção dialógica do movimento humano como elemento constituinte de cultura, contemplando assim, o viés social das práticas corporais.

De acordo com as observações realizadas durante as 24 aulas de Educação Física escolar, pude chegar à definição de duas características implícitas no comportamento dos sujeitos da pesquisa, sendo elas: interação e participação.

Ao analisar a interferência dos jogos eletrônicos na prática da Educação Física escolar, Magagnin (2010) também chegou à conclusão de que os estudantes praticantes de jogos eletrônicos são altamente participativos nessas aulas. Nesse sentido, é mais um ponto marcado no escore dessa missão.

Durante as observações, identifiquei que os sujeitos da pesquisa interagem com seus colegas de sala e participavam da aula sem se preocupar com aspectos técnicos e táticos do jogo. Não estavam entre os estudantes mais “habilidosos” e, ainda, não tinham o domínio dos fundamentos do jogo, mas, em linhas gerais, participavam da aula com fluidez. “Percebi que, ainda que eles assimilem a aula como um momento voltado para a prática de esportes, eles se comportam como se fosse um momento de lazer” (diário de campo).

Outro aspecto que foi determinante para o envolvimento dos sujeitos da pesquisa na aula foi a forma com que as professoras de Educação Física escolar conduziram as aulas. Pois, como eles não estão entre os alunos de destaque no campo do rendimento e da performance e, ainda, veem na aula uma oportunidade de lazer e diversão, acabam se desinteressando com facilidade, pois, são recorrentes os episódios de exclusão e formação das “panelinhas” no jogo, ou seja, de formação de pequenos grupos de conhecidos.

Portanto, esse tópico partiu da análise da unidade léxica interação, compreendendo que ela é um elemento essencial para que o viés social dos jogos eletrônicos e das práticas corporais sejam atingidos.

Vencida essa batalha, cabe agora partir para um novo enfrentamento: a discussão do caráter hegemônico do esporte como uma prática reprodutora nas aulas de Educação Física escolar.

Dentre os vilões que assolam o campo epistemológico da área, esse é sem sombra de dúvidas o que tem uma fonte inesgotável de “sobrevida”.

3.6.2 Esportivização e Educação Física escolar: uma relação (re)corrente

O Manifesto Mundial do Esporte, editado em 1964, pelo *Conseil Internationale d'Éducation Physique et Sport* (CIEPS), da UNESCO, constituiu a primeira manifestação oficial a reconhecer o esporte como um fenômeno social, para além do seu espectro competitivo e performativo. O documento referendou outras formas de expressão do esporte, como o “esporte na escola” – conceito repaginado pelo Coletivo de Autores (2012) – e, o esporte de tempo livre, aberto para todos (TUBINO, 2001).

Conforme Tubino (2001), o documento deu origem a outros manifestos esparsos, de fundo filosófico, os quais resultaram, em 1978, na divulgação por meio da UNESCO, da Carta Internacional de Educação Física e Desportos, um marco para o aumento da significação do esporte como um fenômeno social.

Dentre outros autores que se debruçaram na análise da representatividade social do esporte, Tubino (2001) classifica as dimensões sociais do esporte em três eixos: esporte-educação, esporte-participação e esporte-performance. Dentre os quais, interessa para o âmbito escolar, o primeiro eixo: esporte-educação.

Contudo, o autor alerta que “o principal equívoco histórico do entendimento do esporte-educação é a sua percepção como um ramo do esporte-performance, ou de rendimento” (TUBINO, 2001, p. 35). Nesse sentido, as competições e os jogos escolares, que deveriam ter um caráter educativo, simplesmente reproduzem as competições de alto rendimento, com todas as suas características e vícios, inviabilizando os processos educativos, os quais têm fins eminentemente sociais.

Nesse sentido, Gonçalves (2012, p. 149) lembra que:

A prática de atividades físicas, realizada de forma mecânica, simplesmente reativa, sem criatividade e participação do aluno e sem seu conhecimento das transformações ocorridas em seu corpo, está cooperando para a formação de um indivíduo apático, que deixa de interpretar o mundo por si próprio, para abandonar à interpretação dos outros, um indivíduo que se adapta a este mundo, sem questionar seus absurdos e que não se sente engajado em uma ação transformadora.

Além do mais, compreendo que o esporte não reproduz sua forma performativa e competitiva apenas no domínio das competições escolares mas, também, na própria forma como

as aulas são conduzidas e alguns sujeitos da pesquisa conseguem identificar esses códigos, como ficou claro nas falas de três deles.

Assim, a gente não é bom totalmente que nem os outros. Aí, eles gritam com a gente: ah, sai da quadra. Eles tiram a gente do jogo, a gente quer jogar. Ah, você é ruim, não sabe jogar. Entendeu? Isso devia mudar (M-006/grupo focal).

É, às vezes, é meio ruim, o povo começa a abusar da gente quando tá jogando e não deixa a gente jogar, ou deixa de próximo um tempão (JVS-007/grupo focal).

Às vezes, a pessoa apela no jogo, não sabe perder, não sabe qual é o sentido das coisas, brigam pra ver quem vence no jogo (MARY/grupo focal).

Numa espécie de mensagem oculta, o que fica para os estudantes que participam dessas aulas é a percepção de que elas servem *a priori*, para incentivar, promover e fortalecer o esporte na escola, o que engendra uma enorme preocupação, em se tratando de um meio escolar, posto que “[...] o esporte competitivo de alto nível perde suas características humanizadoras, tornando-se veículo de transmissão da ideologia dominante” (GONÇALVES, 2012, p. 139).

Essa esportivização saltou-me aos olhos durante a análise dos questionários respondidos pelos estudantes, mas se fortaleceu ainda mais nas discussões dos grupos focais, ao passo que as respostas dos estudantes sinalizaram suas preferências desportivas do lado de dentro dos portões da escola – sem que haja um movimento contrário a essa tendência por parte do sistema educacional que estabelece os ditames curriculares. Nesse caso, o conformismo é o que rege a práxis docente, permitindo a reprodução de uma prática pedagógica falida no contexto da Educação Física escolar: a preocupação com formação de atletas.

Essa situação ficou evidente nas vozes das professoras de Educação Física escolar quando apontaram nas entrevistas semiestruturadas quais são as preferências esportivas de seus alunos no contexto escolar.

Aqui na escola nós temos um grande número de alunos que jogam muito, então, eles gostam de jogos. Eles participam de jogo aqui na escola, de vôlei e futsal, são o nosso ponto forte da escola, graças a Deus. E, eles jogam também lá no módulo esportivo, jogam naquelas escolinhas do município. Então, assim, tem muitos alunos aqui da escola que participam dos jogos lá fora. E, é sempre o voleibol e o futsal. Eu não sei se é porque eles têm mais facilidade no jogo ou se é porque aqui na escola desde, desde muito tempo eles trabalham esses esportes aqui na escola, né? Eu acho que desde cedo, se você começar a praticar algum tipo de atividade com os alunos, eles começam a gostar daquilo. Então, eu acho que é isso (JOANA/entrevista semiestruturada).

Eles gostam de jogar vôlei. Nunca vi gostar de jogar vôlei daquele jeito. Em segundo lugar vem o futebol. O vôlei e o futebol estão nos primeiros lugares (LAURA/entrevista semiestruturada).

O futsal porque eles estão treinando nos clubinhos, vão jogar fora. Sabe, nessas escolinhas está tendo campeonato. O voleibol por causa do ginásio ali, do módulo esportivo (RITA/entrevista semiestruturada).

A esportivização fica mais evidente quando as afirmações das professoras são corroboradas pelos depoimentos dos estudantes.

Eu treino futebol e vôlei. Pra mim, futebol é muito bom, mas vôlei também, entendeu? (M-006/grupo focal).

Vôlei. Eu gosto de vôlei porque, sei lá, eu *nunca fui muito boa em futebol* e toda vez que eu jogava eu fazia ponto, mas vinha a turma e, nossa ela é louca, mas tipo igual ele falou, zuação né? [referindo-se a uma fala anterior de M-006, que disse “eu não sou bom no futebol e não gosto de zuação comigo”]. *Basquete também, pelo fato de eu ser alta, toda vez eu acertava*. Começaram logo a falar, né? Nossa, não sei o que e tal (MARY/grupo focal, grifo meu).

Eu gosto de treinar o futebol, porque os meninos todos jogam. Eu não jogo bem, às vezes fico de próximo, mas meus amigos todos jogam, então, eu acabo entrando junto e jogando. Basquete eu gosto porque, é eu fui influenciado porque eu jogo um jogo eletrônico de basquete. Eu gosto demais (NERD_AMPJR/grupo focal).

Futebol e basquete. Eu acho futebol um trem que dá motivação, um trem que, eu não sei como se explica, é um trem diferente, entendeu? Dá mais competição e basquete também é um trem mais diferente, é um momento onde você junta com seus amigos pra disputar (JVS-007/grupo focal).

Vôlei. Porque é a única coisa que eu sei jogar na escola. É a única coisa de interessante que tem aqui (KAKÁ/grupo focal).

Vôlei. Olha, não contando o pingue-pongue, eu prefiro o vôlei porque, eu realmente nunca gostei de futebol. Jogava assim, pra jogar mesmo (GP-004/grupo focal).

Futsal. Eu jogava outros esportes também. Agora eu só treino mais futebol porque é o que tem na escola (ES-008/grupo focal).

Futebol. Futebol, chamar o povo, assim, pra jogar é muito bom (1000 Volts/grupo focal).

Ao longo dessa investigação ficou evidente que os estudantes vinculam as práticas corporais à prática esportiva, numa relação acrítica que tampouco foi explicada pelas professoras durante as aulas de Educação Física escolar. Muito embora, esse não pode ser um ponto de crítica irrefletida, pois Daólio (2013, p. 15) lembra que:

Estudou-se muito o currículo das faculdades que preparam esses professores, concluindo-se, de maneira geral, que as disciplinas técnico-esportivas são predominantes, levando esses profissionais a uma falta de embasamento teórico que possa conduzir a uma transformação da sua prática.

Quanto aos estudantes, ao indicarem as práticas corporais de sua preferência, dentro e fora da escola, assim como, entre aqueles que se consideram participativos nas aulas, o esporte ocupou espaço privilegiado nas suas ponderações, ainda que, essas práticas corporais entrem em declínio entre eles do portão da escola para fora, como ficou constatado, principalmente, na análise que fiz das informações coletadas nos grupos focais, as quais identificaram contradições com o que foi evidenciado nos questionários respondidos por eles.

Compreendo que há por detrás dessa interpretação um duplo movimento de caráter pernicioso que deve ser problematizado aqui.

Por um lado, a prática curricular da esportivização dentro da escola. Ou seja, a presença do caráter hegemônico do esporte, que dominou a Educação Física escolar na década de 1970. Por outro lado, compreendo que ela não tem cumprido com a o seu papel transformador (GONÇALVES, 2012), que recai sobre a formação de cidadãos críticos e emancipados, cômicos da importância das práticas corporais para o seu desenvolvimento integral. Assim sendo, as práticas corporais, além de estarem vinculadas à esportivização, se enfraquecem dos portões da escola para fora.

É importante ressaltar que o esporte também faz parte do contexto das práticas corporais da sociedade. E, ainda, que não nego a importância dele pois, “[...] o esporte é uma aquisição que pertence ao patrimônio da humanidade e, como tal, deve ser transmitido ao aluno, como conteúdo das aulas de Educação Física” (GONÇALVES, 2010, p. 162), muito embora, “[...] não pode transformar-se em fim em si mesmo, [muito menos] se tornar uma prática massificada” (BETTI, 2013, p. 25).

Dentre outros desdobramentos dessa pesquisa, constatei também que estudantes demonstraram inconformidade com seus próprios erros e com os erros de seus companheiros de jogo, impaciência com as adversidades do jogo, e, ainda, intolerância com as reclamações dos colegas ao questionarem seus erros. “Quando RS-001 comete algum erro técnico no jogo, não aceita reclamações de seus colegas. Porém, quando eles erram, ele reclama prontamente” (diário de campo).

Diante disso, acredito que uma abordagem pautada nos princípios da Cultura Corporal de Movimento poderia ampliar as possibilidades de interação e participação dos estudantes nas

aulas, assim como, poderia ser eficaz no trato para com a inconformidade, impaciência e a intolerância desses jovens.

Dessa forma, encerro minha incursão nesse terreno movediço e parto para a próxima base de sustentação dessa missão, a terceira e última categoria de análise da investigação.

3.6.3 Um caleidoscópio chamado ludicidade

Durante a descrição e análise das informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados dessa pesquisa, essa categoria de análise emergiu de uma profusão de termos, como: recreação, lazer, brincadeiras, passatempo, tempo livre, diversão e distração.

Essas menções foram recorrentes tanto aos jogos eletrônicos, quanto às práticas corporais. De modo geral, percebi que os sujeitos da pesquisa utilizaram estes termos se referindo sempre à mesma condição: a ludicidade. Todavia, não farei distinção entre cada um desses conceitos, mantendo a originalidade da forma com que se desvelaram aos meus olhos, ou seja, ao longo desse tópico todos esses termos poderão aparecer, mas sempre farão alusão ao contexto da ludicidade.

Dentre as várias considerações dos sujeitos da pesquisa em relação aos jogos eletrônicos, optei por destacar as seguintes:

Considero eles [jogos eletrônicos] uma distração. Pra mim é uma hora de distrair da vida, passar meu tempo jogando (JUNINHO/grupo focal).

Eu gosto de jogos [eletrônicos] porque eu posso, eu ligo, sento em frente o computador pra me divertir, mas levo a sério também (GP-004/grupo focal).

Videogame pra mim é como, quando eu quero divertir, eu jogo, é um passatempo (M-006/grupo focal).

É, concordo, pode ser um passatempo. Mas, pra muita gente é coisa séria, né? Pra mim não, é diversão, brincadeira mesmo (MARY/grupo focal).

De acordo com Prensky (2012, p. 155), “[...] os videogames quase podem ser considerados os passatempos que mais prendem a atenção de seus usuários na história da humanidade.” Dito dessa forma, pode-se atribuir que os jogos eletrônicos são tidos pelos sujeitos da pesquisa como uma brincadeira. Para Huizinga (2010), uma das principais características do jogo é a sua condição de não-seriedade. Ele considera que a brincadeira não

desperta interesse material ou monetário, ou seja, há momentos em que o brincar seja um fim em si mesmo.

Na mesma perspectiva, destaquei algumas de suas ponderações sobre as aulas de Educação Física escolar.

Eu gosto das aulas de Educação Física com brincadeiras. Você brincar nas aulas todo dia faz bem, entendeu? (M-006/grupo focal).

[...] podia ter mais distração pra gente brincar na quadra, as outras aulas cansam a gente. Vai pra quadra pra divertir, né? (MARY/grupo focal).

Também acho, a quadra incentiva a gente também, né? Por exemplo, você vai fazer essa tarefa, você pensa, eu vou fazer essa tarefa aqui, que quando eu terminar ela, eu posso ir depois lá pra quadra jogar uma bolinha e ter meu momento de lazer (JVS-007/grupo focal).

Quando a aula tá muita chata, né? Também prefiro ir pra aula pra brincar, jogar, esses trem. Deixa pra aprender dentro da sala só (RS-001/grupo focal).

De acordo com Camargo (1998, p. 27),

Os humanos brincaram em todas as épocas. Qualquer livro de história mostra que os homens, de todas as idades e condições, souberam encontrar seus momentos lúdicos, foram capazes de iludir suas preocupações e de encontrar formas de diversão.

Foi desse contexto que surgiu o *Homo Ludens* (HUIZINGA, 2010). O *Homo ludens* não representa uma categoria de homem em particular, mas sim, uma característica implícita na forma como o homem lida com a ludicidade, desde os tempos mais remotos da humanidade. É importante frisar que “o comportamento lúdico não é um comportamento herdado, ele é adquirido pelas influências que recebemos no decorrer da evolução dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem” (NEGRINE, 2001, p. 37), da cultura de cada povo.

Para Camargo (1998), enquanto a ludicidade remonta à própria trajetória humana na Terra, os termos: tempo livre, recreação e lazer dizem respeito a fenômenos sociais modernos e estão estreitamente ligados à economia moderna, que os estabeleceu como um tempo para que os sujeitos pudessem se divertir ou fazer o que bem entendessem.

Contudo, compreendo que a relação trabalho/lazer resulta em fatores limitantes para alguns tipos de manifestações lúdicas, o que gera uma exclusão das classes menos favorecidas das práticas de lazer institucionalizado.

Nesse sentido, Stoppa e Delgado (2013, p. 65) asseveram que:

A relação da juventude com a questão do lazer é bastante próxima, dadas as oportunidades que essa vivência proporciona como resposta às diferentes situações de exclusão social, responsáveis pela falta de opções que se verifica para grande parcela dessa população.

Assim, as aulas de Educação Física escolar tornam-se, também, um ambiente “seguro”, em que a prática de atividades lúdicas podem acontecer sem serem interrompidas por processos excludentes. Porém, essa garantia só poderá ser efetivada a partir do momento em que haja a efetiva mediação docente.

Entre as professoras, a intencionalidade de se trabalhar a aula pelo viés da recreação também é frequente, como pude confirmar nas considerações de duas delas, Joana e Laura.

O que move Joana (entrevista semiestruturada) é a intenção de socializar os estudantes por meio da prática da recreação e do lazer. Entretanto, a forma “livre” com que essa professora demonstra trabalhar a recreação e o lazer nas suas aulas é profundamente questionada por Marcellino (2013, p. 11), pois, para ele, na falta de material adequado, assim como de um profissional capacitado, “passa-se a ideia de que a atividade de lazer é necessariamente improvisada, e, o que é pior, sem qualidade.”

Assim, ele alerta que é preciso refletir o tipo de lazer que se está trabalhando, de forma que o produto dessa reflexão seja a consolidação de um lazer emancipador, por meio das questões de infraestrutura, mas, principalmente, pela atuação profissional, compromissada politicamente sim, mas com competência e profissionalismo. Tenho atentado para isto ao longo dessa pesquisa e me inclino a compactuar com as considerações desse autor, *ipsis litteris*.

As aulas da professora Laura caminham em dois sentidos, por um lado contempla o campo da biologização da área, no qual a preocupação principal é com as questões anátomo-funcionais e fisiológicas do organismo humano e, por outro lado, as atenções se voltam para a recreação e o lazer, numa espécie de compensação à falta de tempo que os sujeitos da pesquisa têm para as práticas corporais, sendo que a justificativa da professora para esse modelo de aula é que muitos deles estão trabalhando e não têm tempo de se envolverem com práticas corporais fora do ambiente escolar, o que corrobora os apontamentos de Stoppa e Delgado (2013), no tange à exclusão social das práticas de lazer.

Em linhas gerais, pude perceber que em apenas uma das 24 aulas observadas foi contemplada a dimensão lúdica das práticas corporais, numa aula de dança que abrangeu quase todos os sujeitos da pesquisa, justamente no conteúdo mais depreciado por eles. Nesse sentido,

retomo a problemática que levantei sobre a práxis docente como uma forma de emancipação discente, ou seja, a relevância do papel da professora na condução da aula.

Reporto-me mais uma vez à esperança que foi libertada da Caixa de Pandora, mas que encontra-se adormecida na práxis docente das professoras de Educação Física escolar que participaram dessa pesquisa. Muito embora, compreendo que a forma como elas ministram suas aulas representa amplamente a forma como uma parcela considerável de professores da rede estadual de ensino reproduzem suas aulas também.

Diante disso, encerro as discussões elencadas para este tópico da pesquisa, esclarecendo que ele se apropriou de uma forma ampla e genérica do termo ludicidade que eclodiu dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa, representando a terceira e última categoria de análise dessa investigação.

Portanto, é chegada a hora do encontro mais aguardado dessa missão, o último enfrentamento do jogo, que poderá representar o sucesso dessa empreitada, o embate com o “chefão do jogo”, representado aqui pelas minhas considerações finais do estudo, ou melhor, pelo *Game Over* da missão.

GAME OVER

No universo dos jogos eletrônicos, a expressão *Game Over* representa a última fase do jogo, especificamente o momento em que o jogador supera o último obstáculo da missão, geralmente marcado pelo confronto com o “chefão do jogo”. Este personagem mítico, temido e letal reúne os poderes mais desafiadores da batalha e somente sucumbirá caso seu oponente domine as habilidades necessárias para derrotá-lo, numa espécie de avaliação sensório-motora final. Se esse enredo for cumprido de forma exitosa, o jogador será conduzido ao ápice do *game*, momento que costuma-se dizer, “zerei o jogo”.

Por outro lado, no campo das subjetividades humanas, as coisas não funcionam dessa forma, não há verdade pronta e acabada. Vivemos imersos num processo de novas descobertas. Assim, poderia ser um contrassenso denominar esta última fase da pesquisa como um fatídico *Game Over*, posto que ela não finda nada, tampouco representa a totalidade do fenômeno dos jogos eletrônicos na contemporaneidade.

Contudo, minha opção pelo termo em questão se refere ao momento atual da pesquisa: fim de jogo! Ou melhor, fim desse jogo. Daqui para frente é preciso estruturar novos problemas de pesquisa, traçar outros objetivos e garantir o rigor metodológico em busca de outras nuances que ainda permaneceram latentes. Em suma, desafiar outras missões.

Feita a opção pelo termo supracitado, compreendo que minhas considerações finais cumprem com a alegria do “chefão do jogo” aventada nessa pesquisa. Todo jogador de jogos eletrônicos, ao iniciar um novo jogo, espera superar os obstáculos que forem aparecendo e, por fim, completar a missão. Contudo, essa não é a minha pretensão aqui. Certamente, chegarei ao fim dessas considerações finais sem necessariamente ter “zerado o jogo”, ao passo que uma nova versão desse mesmo jogo poderá ser produzida futuramente, num projeto maior, quiçá no doutorado.

Minhas armas estão postas, a partir de agora o confronto é iminente, pois, começarei a identificar os resultados da pesquisa intitulada: (Co)Relatos entre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento manifestadas nas aulas de Educação Física escolar.

A partir da problemática da pesquisa, defini como objetivo geral, analisar as (co)relações estabelecidas entre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Cultura

Corporal de Movimento de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, manifestadas nas aulas de Educação Física escolar de três escolas da rede pública de ensino de Rio Verde/GO.

Entretanto, para atingir o objetivo geral explicitado, foi necessário desdobrar alguns objetivos específicos. Assim sendo, pretendo abordar cada um deles a partir de agora, buscando demonstrar se foram contemplados ou não.

O primeiro objetivo específico foi estabelecido com o intuito de identificar a forma como os estudantes se comportam durante a prática de jogos eletrônicos, no que diz respeito à interatividade, interação e imersão. Nesse sentido, foram feitas observações dos sujeitos da pesquisa durante a prática de jogos eletrônicos no LAJE.

Certamente, esse foi um passo importante para os encaminhamentos dessa pesquisa, pois várias situações foram desveladas, tornando o momento rico para que meus apontamentos pudessem ser feitos. Assim sendo, compreendo que este objetivo foi contemplado, pois foi possível fazer incursões sobre cada um dos elementos da tríade: interatividade, interação e imersão.

No que diz respeito à interatividade, pude identificar que os sujeitos da pesquisa estabeleceram uma relação homem/máquina bastante profícua, contemplando as prerrogativas de Belloni (2001), quanto às características técnicas que possibilitam ao sujeito interagir, tanto física quanto psicologicamente, com a máquina.

Complementando essa afirmação, compreendo que o agenciamento deflagrado pelo jogo para com o jogador evidencia a condição de intertrabalho recorrente à interatividade (SANTAELLA, 2004). Nesse caso, a condição técnica do dispositivo eletrônico responde, conforme sua programação, aos comandos emitidos pelo jogador, de forma que ambos cumprem com o seu papel nesse intertrabalho.

Quanto à interação, esse foi certamente um fenômeno contíguo no LAJE. Esta condição sinalizou que o jogo eletrônico cumpre com uma função social de alta relevância, sendo responsável por estimular a formação de grupos entre os jogadores, ao passo que esses grupamentos transcendem a dimensão virtual e se consolidam em suas vidas por meio da constituição de círculos de amizade (PRENSKY, 2012).

No que tange à imersão, os jogos eletrônicos demonstraram proporcionar um ambiente altamente imersivo (SATO, 2009). Entretanto, preciso registrar aqui que, essa constatação sinalizou a necessidade de que esses jogos precisam ser mediados pela figura de uma pessoa adulta, posto que, conforme os próprios sujeitos da pesquisa afirmaram, as horas consecutivas de imersão podem acarretar muito mais prejuízos do que benefícios aos jogadores.

Entretanto, não me filio a ala dos apocalípticos, apenas compreendo que esses jovens precisam dedicar uma parte do tempo de suas vidas para as práticas corporais individuais e/ou coletivas, as quais devem ser norteadas, no âmbito escolar, pela Cultura Corporal de Movimento, ao passo que essa poderá influenciar uma mudança comportamental desses sujeitos também do lado de fora dos portões da escola.

O segundo objetivo específico da pesquisa preocupou-se em identificar a forma como os estudantes se envolvem com as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento manifestadas nas aulas de Educação Física escolar. Na busca por contemplá-lo, foram feitas observações dos sujeitos da pesquisa durante 24 aulas, de forma que o produto final dessa análise indicou que os sujeitos da pesquisa não estão entre o grupo de estudantes com as capacidades técnicas mais apuradas para as práticas corporais situadas no campo dos esporte-performance (TUBINO, 2001), os chamados alunos “mais habilidosos”.

Contudo, foi possível identificar que eles são altamente participativos e apresentam um nível elevado de interação com seus colegas nas práticas corporais das aulas de Educação Física escolar, assim como foram na dimensão virtual dos jogos eletrônicos. Para além desses atributos, os sujeitos da pesquisa demonstraram inconformidade com os próprios erros durante os jogos, impaciência com os erros de seus colegas e intolerância com as reclamações de seus companheiros em acusação aos seus erros.

Reporto-me novamente à necessidade de que as aulas de Educação Física escolar rompam com a condição hegemônica da esportivização que está posta e se aproprie dos pressupostos pedagógicos da Cultura Corporal de Movimento, num duplo movimento que amplie as características de interação e participação dos estudantes nas aulas e que problematize os comportamentos indesejáveis advindos da prática do “esporte na escola” (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Por fim, o terceiro objetivo específico buscou conhecer as compreensões dos sujeitos da pesquisa e das professoras de Educação Física escolar sobre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento manifestadas nas aulas de Educação Física escolar.

No que tange à Educação Física escolar, os sujeitos da pesquisa direcionaram suas compreensões em três vertentes distintas: a esportivização, a recreação e a biologização. Para alguns deles, as aulas servem para incentivar os estudantes a praticarem esportes. Para um segundo grupo, convém que as aulas sejam um momento de recreação, no qual eles podem deixar o ambiente “chato” da sala de aula, o qual os deixa cansados, e praticar alguns jogos e

brincadeiras. Por fim, um terceiro grupo compreende que essas aulas devem trabalhar os conhecimentos sobre o corpo e sobre como cuidar dele.

Quanto às professoras, não houve consenso sobre a finalidade dessas aulas. Ainda que o CREFEF estabeleça os eixos temáticos, conteúdos e a concepção pedagógica em que as aulas devem ser ministradas, cada uma das professoras trabalhou de acordo com aquilo que acha correto. Essa condição fica implícita quando elas iniciam suas narrativas, dizendo: “nas minhas aulas...”

Assim sendo, as professoras se apoiam nas seguintes concepções: biologização, recreação e inclusão. Pode-se perceber que duas de suas concepções são concomitantes às percepções dos sujeitos da pesquisa: a biologização e a recreação. Entretanto, um paradoxo se constituiu a partir dessa análise, pois, as professoras não fizeram alusão ao esporte e os estudantes não pontuaram sobre a inclusão. Enquanto isso, o esporte foi o conteúdo mais evidente nas aulas e, por outro lado, a inclusão não foi contemplada, dado à falta de mediação das professoras nos conflitos e processos de exclusão deflagrados durante as aulas.

É importante ressaltar um achado dessa pesquisa: o papel das professoras na mediação das atividades propostas. Ficou evidente que nas aulas em que a professora não cumpre suas atribuições didático-pedagógicas, as aulas deixam de ser um momento de aprendizagem e se tornam um “rachinha”, onde impera os ditames do esporte – em especial o futsal e o vôlei – como conteúdo hegemônico, carregado de códigos que, mal interpretados, em nada contribuem para a formação dos estudantes.

A título de exemplo, na escola em que os estudantes tinham as aulas mais “soltas” e “livres”, foi onde encontrei os sujeitos da pesquisa mais desinteressados pelas práticas corporais fora do ambiente escolar.

Todavia, essa pesquisa não teve a intenção de colocar as professoras na condição de vilãs do processo, posto que as condições precárias de trabalho a que professores e professoras são submetidos é um fato histórico no país. Além do que, a própria formação desse profissional é tema recorrente em embates teórico-metodológicos no meio científico. No entanto, não posso negligenciar aquilo que foi observado, registrado e analisado, pois, os estudantes não têm culpa desses desmandos, eles precisam de uma boa formação para se constituírem cidadãos críticos e emancipados, aptos a desenvolver suas atividades profissionais e conviver em sociedade.

Para além das compreensões sobre as práticas corporais, havia uma segunda vertente a ser considerada no objetivo explicitado: as compreensões dos sujeitos da pesquisa sobre os jogos eletrônicos.

Os jogos eletrônicos ocupam um lugar de destaque na sociedade contemporânea. Essa investigação apontou que, dentre o grupo de estudantes pesquisado, 91% deles fazem uso desses jogos. Certamente esses jogos interferem na vida desses jovens das mais diversas formas. Para Greenfield (1988), McGonigal (2012), Prensky (2012), Veen e Vrakking (2012), Xavier (2009), e outros, o desenvolvimento cognitivo advindo da prática desses jogos indica que eles podem mudar o cenário educacional atual por meio de uma educação inovadora (PRENSKY, 2012), como ocorre, por exemplo, na escola *Quest to Learn* (McGONIGAL, 2012).

Para os sujeitos da pesquisa, os jogos eletrônicos estão associados ao universo da ludicidade. Eles contemplam momentos de recreação, lazer, brincadeiras, passatempo, tempo livre, diversão e distração. Além disso, também promovem aprendizagem, como surgiram ao longo do texto os exemplos da aprendizagem em História e Inglês. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa conseguem vislumbrar uma gama de possibilidades provenientes desses jogos, enquanto as professoras não conseguem perceber essas manifestações, pois compreendem os jogos primordialmente pela sua condição técnica.

Não pretendo me deter na discussão dicotômica que envolve os jogos eletrônicos. Porém, é necessário reforçar a importância da mediação no uso desses jogos, tanto em relação ao tempo de jogo, quanto aos jogos praticados, pois, as produções científicas levantadas, as professoras pesquisadas e os próprios estudantes sinalizaram esse alerta.

Por fim, o estudo me levou à conclusão de que os (co)relatos entre a prática de jogos eletrônicos e as práticas corporais da Educação Física estão condicionados aos processos de interação, esportivização e ludicidade, os quais permeiam a forma como os sujeitos da pesquisa se envolvem com os jogos eletrônicos e com as práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento nas aulas de Educação Física escolar.

Nesse sentido, essa investigação demonstrou, com pouquíssimas ressalvas, que os estudantes pesquisados encaram os jogos eletrônicos, e ainda, as práticas corporais como atividades lúdicas, nas quais eles se divertem e passam seu tempo. Muito embora, é preciso denunciar que, no caso das práticas corporais, a relação com a ludicidade é um tanto quanto crítica, pois, ao mesmo tempo que são altamente participativos nas aulas, desistem facilmente de participar por se sentirem excluídos pelos colegas, o que não aconteceria numa aula que adotasse a Cultura Corporal de Movimento como abordagem pedagógica norteadora, pois, conforme Betti (2013, p. 64), a partir dela é possível propiciar aos estudantes a apropriação crítica das práticas corporais “visando formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana.”

Dito dessa forma, desde o início dessa investigação, inclinei-me à Cultura Corporal de Movimento como uma abordagem passível de mudar o que está posto. As práticas corporais estiveram presentes nas aulas observadas mas, não foram contempladas nessa abordagem, posto que o que a faz viver é a forma com que as professoras conduzem as aulas. Diante disso, restamos aguardar que a esperança libertada por Pandora, mas atualmente aprisionada na práxis docente, seja não apenas repostada em liberdade, mas sim, colocada em prática.

Essa pesquisa identificou, algumas lacunas, evidenciando que é necessário que novos estudos sejam realizados na busca por compreender melhor a relação entre jogos eletrônicos e práticas corporais, como por exemplo, verificar se os jovens que não praticam jogos eletrônicos apresentam um comportamento diferente daqueles que praticam.

Em relação ao enfoque metodológico da pesquisa, considero a abordagem qualitativa, assim como os instrumentos de coleta de dados essenciais para o estabelecimento dessas considerações finais. De início, o desafio de concatenar as informações obtidas nos instrumentos de coleta de dados foi assustador. Porém, conforme a investigação foi se desenrolando, o escuro foi ficando claro.

Todavia, não posso deixar de apontar que a contradição foi um elemento presente em vários momentos dessa pesquisa. Isso ficou evidente quando eu transitava entre o discurso e a prática dos estudantes e das professoras de Educação Física escolar. Conforme mencionei, as inferências sobre o outro são, na maioria das vezes, inquisidoras. Enquanto isso, aquelas que dizem respeito a si mesmos são sempre mais brandas e cautelosas.

No que tange ao campo científico das produções acadêmicas, esse estudo contribuiu para o adensamento das pesquisas que tangenciam os jogos eletrônicos, porém, por um prisma ainda escasso de produções científicas, o da Educação Física escolar. Diante disso, acredito que ele poderá servir como fonte de pesquisa para outros pesquisadores que pretendam se embrenhar nos estudos dos jogos eletrônicos concatenados à Educação Física escolar.

Por fim, agradeço a sua companhia durante essa missão, e deixo a cargo da sua interpretação, se o “chefão do jogo” foi abatido, ou se obteve sobrevida para que novos jogadores se arrisquem a derrotá-lo.

REFERÊNCIAS

ABRAGAMES. Associação Brasileira das Desenvolvedoras de Jogos Eletrônicos. *A indústria brasileira de jogos eletrônicos: um mapeamento do crescimento do setor nos últimos 4 anos*. 2008. Disponível em: http://www.abragames.org/wp-content/uploads/2013/04/Abragames-Pesquisa_2008.pdf Captura em: 14 mar. 2014.

AGÊNCIA BRASIL. Empresa Brasil de Comunicação. Acesso à internet alcança 40% das residências brasileiras, aponta pesquisa. 2013. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-06-20/brasil-tem-809-milhoes-de-usuarios-de-internet-mas-expansao-nas-classes-d-e-e-e-nas-zonas-rurais-aind> Acesso em 20 out. 2014.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. *Game over: jogos eletrônicos e violência*. São Paulo: Futura, 2005.

ALVES, Lynn. Videogames: algo mais que a violência. In: FERNANDES, Anita Maria da Rocha et al. (Orgs.). *Jogos Eletrônicos: mapeando novas perspectivas*. Florianópolis: Visual Books, 2009. p. 95-112.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. O papel dos videogames na aprendizagem de conceitos e analogias históricas pelos jovens. *Ensino em Re-vista*. EDFU, v. 18, n. 2, p. 287-297, jul./dez. 2011.

ASSMANN, Hugo. Pedagogia da qualidade em debate. In: SERBINO, Raquel V. e outros. *Formação de Professores*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acesso em 6 mar. 2014.

BARBOSA FILHO, Valter Cordeiro. *Fatores comportamentais de risco à saúde cardiovascular em adolescentes de Curitiba, Paraná: prevalência e correlatos*. 2012. 145f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Viçosa, 2012.

BARRACHO, Ana Flávia de Oliveira; GRIPP, Fernando Joaquim; LIMA, Márcio Roberto de. Os exergames e a Educação Física Escolar na cultura digital. *Revista Brasileira de Ciências e Esporte*. Florianópolis, SC, v. 34, n. 01, p. 111-126, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n1/v34n1a09> Captura em 03 jul. 2014.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BETTI, Mauro. *A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física*. 1997. 278f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. *Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. 4. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. *Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROCH, Caroline. *Desempenho motor em habilidades coordenativas e oportunidades de prática no contexto familiar escolar de crianças de 9 e 10 anos*. 2012. 172f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

CAMARGO, Luiz Otávio de Lima. *Educação para o lazer*. São Paulo: Moderna, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, 2011. p. 13-32

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COMITÊ GESTOR DE INTERNET NO BRASIL. *TIC Kids online Brasil 2013: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2013.pdf> Acesso em 15 fev. 2015.

CONTREIRA, Andressa Ribeiro. *Aptidão física relacionada à saúde e hábitos de vida de escolares com e sem transtorno do desenvolvimento da coordenação*. 2012. 112f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012.

CROCKETT, Tobey. Uma estética do jogo: ou, como apreciar o divertimento interativo. Tradução Lucia Santaella. In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna. (Orgs.). *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 179-192.

CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes da. *Pesquisa em educação: pedagogia*. São Paulo: Prentice Hall, 2009.

DAÓLIO, Jocimar. *Educação Física e o conceito de cultura*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. *Da cultura do corpo*. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHEZ NETO, Luiz. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. (orgs.). *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. p. 01-24.

D'ÁVILA, Cristina Maria Teixeira. *Ruim com ele, pior sem ele? A mediação docente e o uso do livro didático na sala de aula*. 2002. 183f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2002.

DE MASI, Domenico. *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

FERES NETO, Alfredo. *A virtualização do esporte e suas novas vivências eletrônicas*. 2001. 105f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da Língua Portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GALISI, Delmar. Videogames: ensino superior de jogos no Brasil. In: SANTAELLA, Lúcia; FEITOZA, Mirna (Orgs.). *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 223-249.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2012.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. Coordenação do Ensino Fundamental. *Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano*. Currículo em Debate, Caderno 3. Goiânia: 2009.

GOIÁS. ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS, 2010. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/10/docs/lei_no_16.993_de_10_de_maio_de_2010.pdf Acesso em 12 de dez. de 2014.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GREENFIELD, Patrícia Marks. *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da tv, computadores e videogames*. Tradução: Cecília Bonamine. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.

HYGINO, Luiz. *UOL Jogos*. Há 30 anos, Atari quase levou a indústria de jogos ao “game over”. 26 mai. 2014. Disponível em: <http://jogos.uol.com.br/ultimas-noticias/2014/05/26/ha-30-anos-a-atari-quase-levou-industria-de-jogos-ao-game-over-relembre.htm> Acesso em 15 de jun. de 2014.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Histórico dos municípios*. 2014. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=521880&idtema=16&search=goias|rio-verde|sintese-das-informacoes> Acesso em 10 dez. 2014.

KUNZ, Elenor. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da Educação Física? In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas Heinrich. (orgs). *Educação Física crítico-emancipatória: uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 11-22.

LAZZAROTTI FILHO, Ari et al. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. *Movimento*. Porto Alegre, RS, v. 16, n. 01, p. 11-29, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/9000/7513> Acesso em 14 nov. 2014.

LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus 2013.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 2012.

MAGAGNIN, Cláudia Dolores Martins. *A interferência dos jogos eletrônicos na prática da Educação Física*. 2010. 121f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Interinstitucional em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Centro Universitário de Anápolis, 2010.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). *Lazer e recreação: repertório de atividades por fases da vida*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MATESCO, Bruna Camargo Brunetto. *Prevalência de inatividade física e fatores associados em adolescentes de 10 a 14 anos de Londrina, PR*. 2011. 78f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Londrina, 2011.

McARDLE, Willian D.; KATCH, Frank I.; KATCH, Victor L. *Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano*. 5. ed. Tradução de Giuseppe Taranto. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

McGONIGAL, Jane. *A realidade em jogo*. Tradução de Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. *Games: contexto cultural e curricular juvenil*. 2006. 181 p. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

NEGRINE, Airton. Ludicidade como ciência. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 23-44.

NESTERIUK, Sérgio. Reflexões acerca do videogame: algumas de suas aplicações e potencialidades. In: SANTAELLA, Lúcia; FEITOZA, Mirna (Orgs.). *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 23-36.

NEVES, Paracy Corrêa. A formação do espaço urbano de Quirinópolis: uma possibilidade histórica de 1832 a 2010. 2012. 98f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.

NPD GROUP. More Americans Play Video Games Than Go Out to The Movies. Estados Unidos, maio de 2009. Disponível em: https://www.npd.com/press/releases/press_090520.html Acesso em: 02 jan. 2015.

OLIVEIRA, Nilma Kelly Ribeiro de. *Nível de atividade física e exposição a comportamento sedentário em pré-escolares*. 2011. 110f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Fundação Universidade de Pernambuco, 2011. Disponível em: <http://www.gpesupe.org/imagens/publicacoes/Nilma_Kelly_Dissertao.pdf>. Captura em: 11 jul. 2014.

PIROTTA, Saviour. *O segredo da Caixa de Pandora*. Tradução de Sâmia Rios. São Paulo: Scipione, 2006.

PONTE, Cristina. Brasil, Portugal, Europa: gênero e acesso móvel à internet por crianças e adolescentes. In: *TIC Kids online Brasil 2013: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2013.pdf> Acesso em: 15 fev. 2015.

PRENSKY, Marc. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. Tradução de Eric Yamagute. São Paulo: SENAC, 2012.

RANEL, João. O conceito de jogo e os jogos computacionais. In: SANTAELLA, Lúcia; FEITOZA, Mirna (Orgs.). *Mapa do Jogo: A diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 13-22.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lúcia; FEITOZA, Mirna (Orgs.). *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SANTOS, Kefren Calegari dos. A tese da Ciência da Motricidade Humana, de Manuel Sérgio. In: BRACHT, Valter. *Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 105-119.

SATO, Adriana Kei Ohashi. Do mundo real ao ficcional: a imersão no jogo. In: SANTAELLA, Lúcia; FEITOZA, Mirna (Orgs.). *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 37-48.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Kelly Samara da. *Inatividade física no deslocamento e comportamento sedentário em estudantes do ensino médio do Estado de Santa Catarina, Brasil: uma análise comparativa (2001 e 2011)*. 2012. 174f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 2012.

STOPPA, Edmur Antônio; DELGADO, Mônica. A juventude e o lazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). *Lazer e recreação: repertório de atividades por fases da vida*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 65-69.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2012.

TUBINO, Manoel José Gomes. *Dimensões sociais do esporte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. *A Educação Física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos*. 2010. 206f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2010.

XAVIER, Guilherme. *A condição eletrolúdica: cultura visual nos jogos eletrônicos*. Teresópolis: Novas Ideias, 2010.

ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS
PESQUISA: (CO)RELATOS ENTRE A PRÁTICA DE JOGOS ELETRÔNICOS E AS
PRÁTICAS CORPORAIS DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO MANIFESTADAS
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Prezado(a) estudante,

Meu nome é Fabio Pereira Santana, sou professor de Educação Física na rede estadual de ensino. Estou realizando a pesquisa intitulada (CO)RELATOS ENTRE A PRÁTICA DE JOGOS ELETRÔNICOS E AS PRÁTICAS CORPORAIS DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO MANIFESTADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, vinculada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), sob orientação da Professora Dra. Mirza Seabra Toschi. O objetivo principal da pesquisa é analisar os Jogos Eletrônicos à luz das práticas corporais vinculadas à Cultura Corporal de Movimento na Educação Física escolar. No intuito de atingir o objetivo da pesquisa, solicito que colabore comigo, respondendo a este questionário.

Informo que é necessário se identificar por meio de um pseudônimo e/ou seu nome e sobrenome ao preencher o questionário, pois, alguns estudantes serão escolhidos para participarem de outros momentos da pesquisa. Em nenhum momento da pesquisa o seu nome será divulgado, a fim de garantir o anonimato dos envolvidos. Peço sinceridade nas respostas, a fim de que os dados sejam confiáveis. Vale informar também que as respostas às questões propostas indicam a autorização para uso das mesmas, unicamente em trabalho acadêmico.

Conto com seu apoio, agradeço pela atenção e coloco-me à disposição para demais esclarecimentos.

Pesquisador Responsável: Prof. Fabio Pereira Santana. e-mail: fphot66@hotmail.com 8401-6590

Orientadora: Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi.

Questionário

Pseudônimo: _____ **Nome e sobrenome (opcional):** _____

Sexo: Masculino () / Feminino (). **Idade:** _____ **Série:** 9º Turma: _____

Marque com um “x” a opção correspondente à sua resposta:

01) Você pratica jogos eletrônicos?

Sim ()

Não ()

02) Se sim, em quais dias da semana você joga?

Dom () Seg () Ter () Qua () Qui () Sex () Sáb ()

03) Em que dispositivos eletrônicos você pratica jogos eletrônicos?

Videogame ()

Computador ()

Celular ()

Outro () Se outro, qual? _____

04) Quanto tempo você pratica jogos eletrônicos nos dias em que joga?

Menos de uma hora ()

De uma a duas horas ()

Mais do que duas horas ()

Outro () Se outro, qual? _____

05) Onde você pratica jogos eletrônicos?

- Em casa
- Na escola
- Lan house
- Casa de amigo(a)
- Outro Se outro, qual? _____

06) Com quem você costuma praticar jogos eletrônicos?

- Amigo(a)
- Parente
- Qualquer pessoa
- Outro Se outro, qual? _____

07) Cite o nome dos três jogos eletrônicos que você mais gosta de jogar.

08) Por que você gosta mais destes jogos eletrônicos?

09) Dentro da escola, o que você prefere?

- Praticar jogos eletrônicos
- Participar de práticas corporais da Educação Física escolar

Por quê?

10) Fora da escola, o que você prefere?

- Praticar jogos eletrônicos
- Participar das aulas de Educação Física

Por quê?

11) Em relação às aulas de Educação Física escolar, como você se considera?

- Um estudante ativo/participativo
- Um estudante passivo/não participativo

Por quê?

12) Você considera que os jogos eletrônicos tornam os praticantes sedentários?

- Sim
- Não

Por quê?

Muito obrigado, pela sua participação e colaboração.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS
PESQUISA: (CO)RELATOS ENTRE A PRÁTICA DE JOGOS ELETRÔNICOS E AS
PRÁTICAS CORPORAIS DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO MANIFESTADAS
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

FUNÇÃO: Mediador, observador, operador de gravação áudio/vídeo.

OBJETIVOS:

- Identificar as compreensões dos estudantes sobre as aulas de Educação Física;
- Conhecer suas compreensões sobre os jogos eletrônicos;
- Identificar as práticas corporais a que praticam e se o fazem.

TEMA: Jogos Eletrônicos e aulas de Educação Física escolar

SEÇÕES:

Seção 01: Educação Física Escolar (EFE)

Seção 02: Jogos Eletrônicos (JE)

Seção 03: Práticas Corporais (PC)

Seção 01

Questão a) Para vocês, qual é a função das aulas de EFE? Para que elas servem?

Questão b) As aulas EFE contemplam suas expectativas? Por que?

Questão c) Como vocês descrevem a sua participação nas práticas corporais das aulas de EFE?

Seção 02

Questão a) Você faz uso de dispositivos eletrônicos durante as aulas de EFE? Se sim, com que fins?

Questão b) O que vocês compreendem por JE?

Questão c) Quais usos vocês fazem dos JE? Local, jogo preferido, tempo de jogo.

Questão d) O envolvimento com JE modificou o estilo de vida de vocês de alguma forma em relação às práticas corporais? Por que?

Questão e) Para vocês o envolvimento com JE causa benefícios e/ou prejuízos? Por que?

Seção 03

Questão a) Que PC vocês preferem, dentro e fora da escola? Por que?

Questão b) Elas são influenciadas pela EFE? Por que?

Questão c) Vocês preferem se envolver com PC ou JE? Por que?

Questão d) Vocês consideram os JE como uma atividade sedentária? Por que?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS
PESQUISA: (CO)RELATOS ENTRE A PRÁTICA DE JOGOS ELETRÔNICOS E AS
PRÁTICAS CORPORAIS DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO MANIFESTADAS
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Entrevista semi-estruturada / Professores

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: Fem. () Masc. (). Tempo de magistério: _____

Formação: _____

Especialização: Sim () Não (). Se sim, qual? _____

Escolas em que trabalha:

Períodos em que leciona: Mat. () Vesp. () Not. () Carga horária: _____

Legenda: Educação Física Escolar (EFE); Jogos Eletrônicos (JE); Práticas Corporais (PC).

Perguntas

Bloco 01

- a) Na sua compreensão, qual é a função das aulas de EFE?
- b) As aulas de EFE contemplam as expectativas dos alunos(as) na atualidade? Por que?
- c) Como você descreve a participação dos estudantes com as PC das aulas de EFE? Por que?

Bloco 02

- a) Os alunos(as) fazem uso de dispositivos eletrônicos durante as aulas de EFE? Se sim, com que fins?
- b) O que você compreende por JE?
- c) Quais usos seus alunos(as) fazem dos JE? Local, jogo preferido, tempo de jogo.
- d) Você acredita que os jovens que se envolvem com JE têm de alguma forma o estilo de vida modificado em relação às práticas corporais? Por que?
- e) Para você o envolvimento dos jovens com JE acarreta benefícios ou prejuízos? Por que?

Bloco 03

- a) Que práticas corporais seus alunos(as) preferem dentro e fora da escola? Por que?
- b) Você acredita que as aulas de EFE influenciam essas PC?
- c) Os estudantes preferem se envolver com PC ou JE? Por que?
- d) Você considera os JE como uma atividade sedentária? Por que?