

@efconectada

# Educação Física na era digital

Camila Amorim  
Carolina Vilela  
Fabiano Salles



Rio de Janeiro, 2025





⊞  
@efconectada

# Educação Física na era digital



**Camila Amorim**

**Carolina Vilela**

**Fabiano Salles**

@efconectada

# **Educação Física na era digital**

1ª Edição



Rio de Janeiro, 2025



COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA  
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

A524 Amorim, Camila Silva  
@efconectada : educação física na era digital / Camila Silva  
Amorim, Carolina Lima Vilela, Fabiano Lange Salles. – 1. ed. – Rio de  
Janeiro : Imperial Editora, 2025.

68 p.

Bibliografia: p. 61-68.

ISBN: 978-65-5930-264-2.

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Educação física escolar. 3.  
Letramento digital. 4. Currículo cultural. 5. Cultura digital. 6. Formação  
docente. 7. Práticas pedagógicas. 8. Instagram (Rede social on-line). I.  
Vilela, Carolina Lima. II. Salles, Fabiano Lange. III. Colégio Pedro II.  
IV. Título.

CDD 613

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.





# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS.....	7
1.1 Quando tudo está conectado.....	7
1.2 O mito dos “Nativos Digitais”.....	9
1.3 Escola em descompasso.....	10
1.4 Currículo: disputa, escolhas e possibilidades na cultura digital.....	11
1.5 Contextualizando a Educação Física e abrindo caminhos para a cultura digital: o Currículo Cultural como solo fértil.....	12
1.6 Mídia-Educação, Letramento Digital e aproximações com a Educação Física.....	17
1.7 Políticas Educacionais.....	20
1.8 Os Desafios da Docência na Cultura Digital.....	21
2 UMA RETROSPECTIVA DA PESQUISA “LETRAMENTO DIGITAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DOCENTE”.....	24
3 A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	27
3.1 A metodologia.....	30
3.1.1 Delimitação do problema.....	32
3.1.2 Idealização e elaboração do Produto.....	33
3.1.3 Apresentação e validação das atividades.....	33
3.2 As camadas que estruturam o Produto Educacional.....	35
3.3 As etapas da elaboração do Produto Educacional.....	36
4 ATIVIDADES COMPARTILHADAS NO PERFIL.....	37
4.1 Cyber Captura: O jogo.....	38
4.2 Usuários x Crackers: O jogo.....	43
4.3 RealGame.....	47
4.4 Na Batida da Rede.....	52
4.5 Caça ao tesouro.....	54
4.6 Quem sou eu online?.....	58
4.7 Na rota dos algoritmos.....	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
6 REFERÊNCIAS.....	64





## APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a),

Este trabalho surge das minhas vivências diárias enquanto professora, ao lidar com uma disciplina como a Educação Física, que tem o corpo constantemente pensado e repensado. Neste tempo de digitalização, entendo a necessidade de trazer o debate sobre as tecnologias digitais também para o nosso campo, contribuindo para que os estudantes consigam compreender e questionar as relações que se estabelecem no meio digital. Deste modo, este documento tem por objetivo compartilhar o processo de desenvolvimento do Produto Educacional (PE) @efconectada. Trata-se de um perfil hospedado pelo aplicativo *Instagram* fruto do processo da pesquisa de Mestrado, intitulada: LETRAMENTO DIGITAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: a percepção docente. O objetivo da página é compartilhar alternativas de atividades ligadas ao conteúdo da Educação Física escolar que promovam o Letramento Digital com ou sem a utilização de recursos e dispositivos digitais. As atividades foram selecionadas durante o desenvolvimento da pesquisa, das vivências da autora enquanto professora e da troca de experiências com outros professores participantes da pesquisa. Esperamos que através da @efconectada possamos contribuir para uma educação física atenta aos novos caminhos e possibilidades que nos propõe a cultura digital.



## 1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

Neste capítulo, foram retomadas algumas ideias, conceitos e perspectivas teóricas que fundamentaram a pesquisa e que foram essenciais para a construção do Produto Educacional. Esses aportes ajudaram a compreender os desafios da docência na cultura digital, a pensar o currículo de forma crítica, e a reconhecer as potencialidades pedagógicas do Letramento Digital (LD) na Educação Física Escolar (EFE).

As sínteses a seguir, portanto, não têm a intenção de se aprofundar nos debates, mas de destacar os principais referenciais que orientaram nossas escolhas teóricas, metodológicas e didáticas. São fragmentos de um percurso de estudo, pesquisa e prática que ajudaram a sustentar a proposta aqui apresentada, e que acreditamos poderem colaborar também com o olhar de outros professores sobre a cultura digital na escola.

### 1.1 Quando tudo está conectado

Vivemos em uma sociedade marcada por transformações profundas, que atravessam desde a forma como nos relacionamos até os modos como ensinamos e aprendemos. A digitalização da vida cotidiana é uma realidade concreta, mesmo diante das desigualdades de acesso e uso das tecnologias. Os dispositivos móveis, a internet e as redes sociais já não são apenas ferramentas, mas ambientes onde se constroem identidades, vínculos e conhecimentos. Essa lógica vem se enraizando nas práticas sociais, nos comportamentos, nos discursos e, inevitavelmente, também nas relações escolares (Santaella, 2007).

Ao pensar essas mudanças, autores como Lévy (1999) e Castells (1999), ajudam a compreender o surgimento de uma sociedade em rede, interligada por fluxos de informação que operam em tempo real, dissolvendo fronteiras entre o presencial e o digital, o público e o privado. No centro dessa dinâmica está o ciberespaço:



o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (Lévy, 1999, p. 17).

Nesse contexto, emerge a cibercultura: um conjunto de práticas sociais moldadas pelas tecnologias digitais, colaborativas, interativas, fluidas e descentralizadas. Santaella (2023), destaca que a cibercultura vem se complexificando, tornando-se mais heterogênea e, profundamente presente em nossas experiências cotidianas.

A partir dessa lógica, os sujeitos deixam de ocupar uma posição meramente receptiva diante da informação. Passam a produzir, remixar, compartilhar e disputar sentidos nos espaços digitais (Bévort e Belloni, 2009; Santaella, 2007). Essa mudança não ocorre sem efeitos: ela transforma os modos de conhecer, de construir saberes e até mesmo de nos percebermos como sujeitos no mundo. Para Sibilia (2012), vivemos um tempo de hiperexposição, em que as relações passam a ser atravessadas pela busca de visibilidade e pela necessidade de compartilhar a si mesmo, o que interfere diretamente na constituição das identidades e dos laços sociais.

Tudo isso, inevitavelmente, alcança a escola. E, dentro dela, também a Educação Física. Hoje, o corpo está cada vez mais presente nos ambientes digitais: vídeos de danças, movimentos, desafios corporais e performances fazem parte da linguagem cotidiana dos estudantes. Plataformas como *TikTok*, *Instagram* e *YouTube* tornaram-se espaços de expressão corporal e não considerar isso nas aulas de Educação Física é fechar os olhos para um universo profundo de significados. Como defende Neira (2018), é fundamental que a Educação Física esteja atenta às experiências corporais dos alunos, compreendendo o corpo como linguagem e a cultura corporal como objeto dinâmico, atravessado pelas mídias e pelas tecnologias.

Além disso, vivemos o avanço de recursos como aplicativos de monitoramento físico, videogames corporais e elementos de gamificação que



dialogam diretamente com a Educação Física. Essas transformações desafiam os professores a repensar suas práticas, incorporando criticamente as tecnologias como parte do fazer pedagógico (Fonseca e Araújo, 2023). Como apontam os autores, reconhecer os discursos corporais mediados pelo digital é também reconhecer a potência pedagógica que há na intersecção entre corpo, mídia e escola.

## 1.2 O mito dos “Nativos Digitais”

A consolidação de uma sociedade hiperconectada provocou transformações significativas na forma como os sujeitos acessam, produzem e compartilham informações, desafiando também os modelos tradicionais de ensino. Nesse cenário, emergiu a ideia dos “nativos digitais”, termo popularizado por Marc Prensky (2001), para designar as gerações que cresceram cercadas por dispositivos digitais e, supostamente, desenvolveram um domínio técnico espontâneo sobre essas tecnologias. Em contrapartida, os chamados “imigrantes digitais” seriam aqueles que precisaram se adaptar a esse novo universo, enfrentando uma certa dificuldade natural no uso das ferramentas digitais.

Apesar de ter se popularizado, o conceito de “nativos digitais” foi amplamente criticado por seu viés reducionista e por desconsiderar os múltiplos fatores que atravessam o acesso e o uso das tecnologias. Autores como Buckingham (2011), Thomas (2011), Pischetola e Heinsfeld (2018) e Fantin (2016) destacam que essa noção tende a homogeneizar uma geração inteira, ignorando desigualdades sociais, culturais e educacionais, além de minimizar o papel da mediação pedagógica.

Como aponta Buckingham (2011), a crença sobre “nativos” e “imigrantes” digitais pode mascarar a necessidade de formação crítica, despolitizar o debate educacional e justificar a ausência de políticas públicas voltadas ao LD. Thomas (2011), também adverte sobre o risco de se naturalizar a competência tecnológica dos estudantes, desconsiderando que muitos utilizam as tecnologias de forma



limitada, enquanto poucos desenvolvem práticas mais criativas ou reflexivas. Fantin (2016), por sua vez, reforça que o simples contato com dispositivos não assegura apropriação crítica ou ética desses recursos. Para a autora, é preciso valorizar os processos de mediação realizados por educadores e familiares, reconhecendo a escola como espaço de formação midiática.

Embora o termo “nativos digitais” ajude a descrever mudanças nas formas de interação das novas gerações, ele exige uma reflexão mais crítica. O domínio técnico não garante consciência criativa ou ética sobre o uso das tecnologias. As críticas de autores como Monica Fantin e Michael Thomas nos ajudam a perceber que, além da técnica, é fundamental que a educação proporcione um espaço para a construção de competências midiáticas que envolvem a análise crítica, a reflexão ética e a criatividade.

### 1.3 Escola em descompasso

A escola, como instituição social, vem sendo interpelada por mudanças profundas na sociedade contemporânea. Para autores como Sibilia (2012), a crise da escola está relacionada à sua dificuldade de acompanhar os ritmos e lógicas da cultura digital. Criada para atender a uma sociedade disciplinar e industrial, ela operava com base na normatização dos corpos e na transmissão centralizada do conhecimento, organizada em espaços e tempos rígidos. No entanto, a fluidez, a autonomia e a interatividade que marcam o mundo digital entraram em choque com essa estrutura tradicional (Sibilia, 2012).

Essa defasagem, como também aponta Kenski (2023), não é resolvida com a simples introdução de tecnologias digitais no cotidiano escolar. Mudanças pontuais em conteúdos ou metodologias pouco alteram a lógica hierárquica e inflexível que ainda persiste em muitas instituições. Como consequência, amplia-se o abismo entre o que se vive dentro e fora da escola, reforçando o desinteresse dos estudantes e a sensação de inadequação da escola frente às novas gerações.

Batista *et al.*, (2016), aprofundam essa crítica ao afirmarem que, para estar na escola, os estudantes são muitas vezes levados a “despir-se” de suas práticas



culturais. Em vez de acolher o que circula fora dos muros da escola, ela exige uma desconexão com o mundo vivido. Reverter essa lógica implica reconhecer a escola como um espaço vivo, em diálogo com a cultura digital e com as formas atuais de socialização.

Nesse cenário, a Mídia-Educação surgiu como proposta necessária e urgente. Segundo Bévort e Belloni (2009), não se pode esperar das próprias mídias uma ação crítica ou formadora, uma vez que seus interesses se concentram na manutenção de públicos passivos. Educar para as mídias, portanto, é tarefa da escola, não como uso instrumental, mas como prática crítica que permita aos estudantes compreender, analisar e produzir discursos de forma consciente, ética e participativa.

Essa perspectiva converge com o pensamento de Freire (1992; 1996; 2000), que apesar de não ter as tecnologias digitais como objeto de estudo, enxergava nelas uma possibilidade de apropriação crítica pelos sujeitos. Para o autor, a tecnologia não deve ser tratada como solução mágica nem como ameaça absoluta, mas como uma criação humana que exige leitura ética, política e pedagógica. Cabe à educação, portanto, favorecer o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da capacidade de intervir no mundo, inclusive no digital, de forma consciente e transformadora.

#### **1.4 Currículo: disputa, escolhas e possibilidades na cultura digital**

O currículo, longe de ser uma simples lista de conteúdos, é um campo de disputa simbólica, cultural e política. Como destacam Apple (2002), Silva (2005) e Lopes e Macedo (2011), toda escolha sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar está atravessada por relações de poder. O currículo, nesse sentido, funciona como um filtro que legitima certos saberes enquanto marginaliza outros, moldando subjetividades e reforçando, ou tensionando, estruturas sociais dominantes.



Ao pensar o currículo na era digital, é preciso considerar que também no ambiente virtual ocorrem seleções, exclusões e disputas, agora mediadas por algoritmos e impulsionamentos. As redes sociais, os motores de busca e as plataformas digitais moldam os discursos que circulam e influenciam diretamente as formas como os estudantes constroem sentidos sobre si e sobre o mundo (Junior, 2021).

Nesse cenário, a prática pedagógica precisa ir além do uso instrumental das tecnologias. Como argumentam Heinsfeld e Pischetola (2017), a cultura digital não só amplia possibilidades, mas também pode ser um espaço de reprodução de desigualdades e exclusões. Integrar criticamente esses debates ao currículo escolar é fundamental para formar sujeitos capazes de compreender e questionar os discursos que moldam suas experiências digitais.

Educar nesse contexto implica reconhecer que os ambientes digitais também educam, com ou sem mediação. Por isso, é urgente que o currículo escolar se aproprie das práticas e linguagens digitais como espaço de reflexão crítica, valorizando a diversidade e fortalecendo a capacidade de leitura e resistência dos estudantes frente às pressões dos algoritmos e das narrativas dominantes.

### **1.5 Contextualizando a Educação Física e abrindo caminhos para a cultura digital: o Currículo Cultural como solo fértil**

A Educação Física Escolar tem sido, historicamente, marcada por abordagens centradas em práticas esportivas e na promoção da saúde física, com forte influência de modelos tecnicistas e biologizantes (Brasil, 1997; Darido, 2012). Algumas dessas propostas ainda têm presença significativa nas práticas escolares, como observa Darido (2012). Entre elas podemos apontar a Desenvolvimentista, com o objetivo principal de:

[...] oferecer experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento do indivíduo, a fim de que a aprendizagem



das habilidades motoras seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para se adaptar às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores (Darido, 2012, p.41).

É possível apontar ainda a abordagem denominada Saúde Renovada, que parte da preocupação com o sedentarismo e a inatividade, defendendo uma Educação Física voltada para a promoção da saúde e da qualidade de vida, frequentemente com base em argumentos biológicos ou biomédicos. Ambas as abordagens, embora sejam apresentadas como alternativas ao modelo tradicional, acabam por manter a lógica funcionalista e biologizante da Educação Física, afastando-se de uma perspectiva pedagógica mais ampla.

Em contraponto a essa lógica, surgem na EFE teorias de currículo baseadas nas discussões críticas da educação brasileira, como a Crítico-Superadora e a Crítico-Emancipatória, que defendem práticas pedagógicas voltadas à compreensão crítica das manifestações corporais, articuladas aos valores e contradições da sociedade (Bracht, 1999). Essas propostas abrem espaço para o desenvolvimento de sujeitos mais conscientes, autônomos e capazes de intervir em sua realidade.

É nesse cenário que emerge nos anos 2000, o Currículo Cultural da Educação Física, influenciado pelos Estudos Culturais e pelo Multiculturalismo Crítico (Neira, 2011). Como defendem Neira e Nunes (2011), todo currículo é político. Aquilo que se ensina, como se ensina e o que se deixa de fora são decisões que validam ou silenciam discursos e sujeitos. Um currículo que ignora as transformações culturais, entre elas, a digitalização da vida, corre o risco de reforçar processos de subalternização e exclusão. A proposta cultural, ao contrário, propõe partir das vivências e identidades dos estudantes para criar experiências pedagógicas mais conectadas com seu cotidiano, seja no corpo, na comunidade ou nas redes.

Ao favorecer o contato com múltiplas manifestações da cultura corporal, essa abordagem reconhece o corpo como produtor de significados, e entende que as práticas corporais não são neutras: carregam discursos, valores e relações de poder que precisam ser interpretados de forma crítica e contextualizada (Neira,



2011). É nesse ponto que a articulação com o Letramento Digital (LD) se fortalece. Apesar da temática ser melhor discutida nos capítulos que seguem, cabe antecipar que, mais do que dominar ferramentas, o LD, como defendem Soares (2002) e Pinheiro e Pinheiro (2021), implica compreender criticamente os discursos que circulam no ambiente digital e desenvolver autonomia para interagir com eles de forma ética, criativa e responsável. Essa postura dialoga diretamente com os princípios do CC.

É por esses motivos que este Produto Educacional se ancora no Currículo Cultural da Educação Física: por sua potência em articular os saberes escolares aos interesses dos estudantes, promover o protagonismo juvenil e criar pontes entre os conteúdos da área e os desafios contemporâneos, entre eles, a cultura digital e o letramento digital.

O Currículo Cultural se estrutura em princípios que orientam uma prática pedagógica mais democrática e situada: o reconhecimento do patrimônio corporal da comunidade; a articulação com o projeto pedagógico da escola; a descolonização do currículo; o combate ao daltonismo cultural; e a ancoragem social dos conhecimentos (Neira e Nunes, 2020).

De forma geral, o primeiro diz respeito a valorização das práticas corporais presentes no universo cultural dos estudantes, aquilo que eles vivenciam, conhecem ou consomem dentro e fora da escola, criando assim, condições para que as vozes dos alunos apareçam, sejam ouvidas e analisadas criticamente. A articulação com o projeto pedagógico da escola visa garantir que os conteúdos dialoguem com os objetivos coletivos da instituição. Já a descolonização do currículo busca romper com a lógica que privilegia práticas corporais hegemônicas, dando visibilidade a culturas historicamente excluídas. É essencial também, como apontam Neira e Nunes (2020), evitar o daltonismo cultural, que é a tentativa de apagar as diferenças culturais em nome de uma suposta neutralidade. O CC defende o reconhecimento e a valorização da diversidade como elemento central do processo educativo. Isso se traduz em práticas que consideram as identidades, histórias e vivências dos estudantes. Por fim, a



ancoragem social dos conhecimentos propõe que o ensino parta da prática corporal das danças, lutas, ginásticas, esportes, inclusive mediadas pelas mídias digitais, tal como ocorre no cotidiano dos alunos. A partir daí, é possível construir análises que relacionem essas práticas à sua origem, aos sentidos atribuídos a elas e às relações de poder que as atravessam (Neira e Nunes, 2020).

Na perspectiva do CC, é implicada uma postura pedagógica atenta à escuta dos estudantes e ao mapeamento de seus repertórios culturais. Parte-se daquilo que circula entre eles, nos recreios, nas ruas, nas redes sociais, para então, promover a tematização crítica das práticas corporais. Nesse sentido, ao reconhecermos o corpo como texto cultural e o currículo como espaço de disputa simbólica, entendemos que a cultura digital, com suas práticas, linguagens e discursos, também deve ser tematizada nas aulas de Educação Física. As experiências digitais fazem parte do cotidiano dos estudantes e influenciam diretamente a forma como percebem o corpo, o movimento, o lazer e o próprio aprender. Ignorar essas influências seria, como aponta Giroux (2008 citado por Neira, 2018, p. 16), reforçar um currículo monocultural, que silencia as vozes e saberes dos sujeitos em formação.

Neira e Nunes (2020), explicam que o CC propõe ainda ações metodológicas para a construção do conhecimento: mapeamento, leitura, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. O mapeamento das vivências dos estudantes é o ponto de partida para a construção do conhecimento. Ao trazer para a escola temas e experiências que circulam nas redes digitais, como desafios do *TikTok*, padrões corporais idealizados ou aplicativos de treino, o professor cria possibilidades de tematizar criticamente esses discursos e seus efeitos na forma como o corpo é vivido, representado e compreendido (Neira e Nunes, 2020). Na etapa de leitura das práticas corporais, os estudantes analisam como essas manifestações ocorrem socialmente, a quem são destinadas e quais significados produzem. Ao explorar, por exemplo, vídeos virais ou tutoriais de exercícios, é possível debater as estéticas valorizadas, os



corpos visíveis e as influências na autoimagem juvenil. A linguagem corporal é entendida, aqui, como expressão cultural e social.

Ainda de acordo com os autores, a vivência, por sua vez, propõe experimentar essas práticas em sua forma conhecida, permitindo transformações conforme o grupo e priorizando sentidos subjetivos, e não técnicos. Isso pode acontecer, por exemplo, quando estudantes adaptam coreografias à sua realidade ou reinventam desafios online. Na ressignificação, as práticas corporais vivenciadas são reconstruídas coletivamente a partir dos sentidos atribuídos pelos próprios alunos. Não há um modelo final a ser alcançado, mas sim espaço para criação, negociação e multiplicidade de interpretações. Esse processo pode envolver a criação de vídeos autorais, remixagens ou propostas de resistência cultural nas mídias sociais (Neira e Nunes, 2020).

Os autores explicam que o aprofundamento refere-se à etapa em que os estudantes intensificam sua compreensão sobre a prática corporal em foco, ao buscar identificar as forças que produzem e sustentam essa prática, indo além das primeiras análises realizadas. Investiga-se suas origens, significados e contextos de circulação, contribuindo para uma compreensão mais crítica e contextualizada. Já na ampliação, buscam outros discursos, inclusive contraditórios, que permitam novas compreensões sobre o que foi vivenciado (Neira e Nunes, 2020).

Por fim, registro e avaliação não são momentos isolados, mas atravessam todo o processo pedagógico. Os registros produzidos (anotações, vídeos, observações) alimentam uma avaliação processual, contínua e reflexiva, que permite replanejar e redirecionar a prática docente de forma situada (Neira, 2016; Neira e Nunes, 2020).

Desde o reconhecimento dos repertórios digitais da turma, passando pela análise de seus sentidos e impactos, até a criação de conteúdos autorais que expressem resistência, identidade ou novas narrativas, o que se propõe é uma EFE que dialogue com o tempo presente. Batista *et al.*, (2016) reforçam a urgência desse movimento ao afirmarem que a Educação Física precisa se aproximar das TDIC,



não apenas como ferramenta, mas como linguagem, como cultura e como direito de acesso ao conhecimento e à participação.

### **1.6 Mídia-Educação, Letramento Digital e aproximações com a Educação Física**

Inicialmente, como resposta à presença massiva das mídias na sociedade, surge a Mídia-Educação, enquanto proposta pedagógica, defendendo que todos os sujeitos tenham acesso a ferramentas para compreender, analisar e questionar os conteúdos midiáticos de forma crítica e consciente (Bévort e Belloni, 2009). Primeiramente, voltada à análise de meios como rádio, cinema e televisão, ela se expande com o avanço das tecnologias digitais, ganhando novas camadas e complexidades.

Na Educação Física, o diálogo com a Mídia-Educação começa a se consolidar a partir da década de 1990, impulsionado por estudos que buscavam compreender como os discursos midiáticos, sobretudo os esportivos e corporais, moldam imaginários, padrões e comportamentos. Autores como Sérgio Carvalho, Mauro Betti, Giovani de Lorenzi Pires, Vani Moreira Kenski e outros, foram pioneiros nessa reflexão, ao defenderem a necessidade de tematizar as representações do corpo, do jogo e do desempenho nas mídias como parte do processo educativo.

Mais recentemente, Mezzaroba (2020), reforça que a Mídia-Educação(Física) deve extrapolar a dimensão técnica ou analítica, incorporando também a dimensão produtiva: criar espaços pedagógicos onde os estudantes possam produzir suas próprias mídias, apropriar-se das linguagens digitais e relacionar esses conteúdos às suas vivências corporais. Esse movimento valoriza a criatividade e a autoria dos estudantes, permitindo que se posicionem frente aos discursos midiáticos que os atravessam.

Ao se consolidar como um campo teórico e prático na Educação Física, a Mídia-Educação ampliou os horizontes da docência, problematizando discursos naturalizados e abrindo espaço para práticas pedagógicas mais críticas, dialógicas



e conectadas à realidade dos estudantes (Araújo, Oliveira e Souza Júnior, 2019). Trata-se de um percurso ainda em construção, mas que já apresenta resultados significativos e que, como será discutido adiante, encontra interfaces importantes com o Letramento Digital no contexto da EFE.

Se a Mídia-Educação surgiu como resposta à massiva presença dos meios de comunicação no cotidiano e na escola, o conceito de Letramento Digital aparece no cenário educacional brasileiro nos anos 2000, com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre os impactos específicos da digitalização da vida. Como apontam Souza, Marques e Cruz (2013), esse novo campo se consolida diante das novas formas de comunicação interativa proporcionadas pela internet e pelas plataformas digitais.

Inicialmente, o LD foi compreendido sob uma perspectiva mais funcional: saber utilizar ferramentas, navegar e buscar informações. Autores como Souza (2007) e Buckingham (2010), reconhecem essa dimensão técnica, mas alertam para os riscos de se restringir o LD ao domínio operacional das tecnologias. Para além disso, argumentam que é preciso desenvolver uma compreensão crítica dos discursos digitais, refletindo sobre os interesses por trás dos conteúdos, as lógicas dos algoritmos e os impactos sociais, culturais e emocionais que atravessam o ambiente digital.

Pinheiro (2009), destaca que, com a popularização da internet, os usuários passaram a ser também produtores de conteúdo, construindo experiências comunicativas complexas que misturam texto, imagem, som e vídeo. Isso exige mais do que habilidade técnica: exige sensibilidade para interpretar e criar sentidos nesse emaranhado de vozes. Nessa direção, autores como Pinheiro e Pinheiro (2021), reforçam a necessidade de um LD que forme sujeitos capazes de compreender os sistemas digitais e questionar criticamente as relações de poder que operam nesse campo.

Essas discussões ganham relevância especial quando colocadas em diálogo com a Educação Física Escolar. Tradicionalmente, a área construiu suas práticas a partir da presença física e do corpo em movimento. No entanto, como destacam



Zoboli e Silva (2010), a cultura digital desafia esse paradigma ao introduzir novas experiências corporais, como o corpo do *gamer*, do influenciador *fitness*, ou do atleta monitorado por dispositivos digitais, que não se encaixam nos moldes tradicionais da EFE.

Estudos mais recentes, como os de Mendes (2020) e Oliveira e Fraga (2022), mostram como a digitalização da vida afeta diretamente a cultura corporal. O uso de aplicativos, sensores e plataformas que coletam, processam e expõem dados sobre o corpo redefine a relação das pessoas com o movimento, a saúde e a performance. Esses recursos, ao mesmo tempo que oferecem novas possibilidades, também operam sob lógicas de vigilância, consumo e padronização, reforçando estéticas hegemônicas e individualizando responsabilidades.

Esses autores apontam que é papel da Educação Física reconhecer essas práticas como manifestações legítimas da cultura corporal contemporânea, e, mais do que isso, tematizá-las criticamente nas aulas. Isso inclui discutir com os estudantes os padrões de corpo impostos pelas redes sociais, a espetacularização da performance física, os algoritmos que moldam o conteúdo que consumimos e as consequências de transformar dados corporais em mercadoria.

Apesar de sua importância crescente, o campo do LD na Educação Física ainda é pouco explorado. Trata-se de uma temática emergente, mas necessária. Esta pesquisa, ao investigar as percepções de professores sobre o LD e as tensões da cultura digital, busca contribuir para a construção de um campo teórico-prático que dê conta desses desafios. Diante das novas linguagens, ferramentas e modos de ser no mundo, é urgente que a Educação Física amplie seu repertório e posicione-se criticamente frente às transformações da era digital.

## 1.7 Políticas Educacionais

As políticas educacionais constituem um eixo fundamental para o entendimento do currículo escolar. É nelas que se delineiam os conteúdos, valores



e intencionalidades atribuídos ao processo educativo, revelando o projeto de sociedade que se quer construir. A partir dos anos 2000, diante do avanço da digitalização da vida social, o governo federal passou a investir em programas voltados à inclusão digital. Como aponta Duarte (2024), esse movimento expressa tanto uma resposta às transformações culturais quanto uma tentativa de posicionar o país frente às exigências do mercado global.

Alguns documentos da área da educação, de forma mais ou menos aprofundada, trouxeram e têm trazido à tona a discussão sobre as tecnologias digitais neste campo (LDB, 1996; DCN, 2010; PNE, 2014). Em 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que inclui a cultura digital como uma das competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. No entanto, diferentes autores vêm apontando limites importantes na abordagem do documento. Para Santos *et al.*, (2021), a BNCC adota uma perspectiva funcionalista das tecnologias, priorizando habilidades voltadas à adaptação ao mercado e às chamadas “profissões do futuro”, em detrimento de uma formação crítica e cidadã. Heinsfeld e Silva (2018), também observaram, nas versões da BNCC, o esvaziamento da abordagem cultural das tecnologias, resultando em uma concepção predominantemente tecnicista.

Mais recentemente, a promulgação da Política Nacional de Educação Digital (PNED), em 2023, representou um avanço importante. A nova política se estrutura em quatro eixos: inclusão digital, educação digital nas escolas, capacitação para o mercado de trabalho e estímulo à pesquisa e à inovação (Brasil, 2023). O processo de construção da PNED envolveu uma ampla articulação entre Estado, sociedade civil, universidades e setor privado. Contudo, como alerta Duarte (2024), a participação de fundações e empresas nesse processo também revela disputas de interesses, que podem comprometer o caráter público e crítico da política.

Para além das intenções declaradas, a efetivação da PNED enfrenta desafios estruturais, como a desigualdade no acesso às tecnologias, a precariedade das condições de trabalho docente e a ausência de estratégias articuladas para sua implementação. Como destaca Duarte (2024), sem investimentos concretos e um



compromisso político efetivo, há o risco de que a educação digital seja capturada por uma lógica tecnocrática, centrada na eficiência e na competitividade, em vez de promover a equidade, a cidadania e o pensamento crítico.

Olhando para esse panorama, é possível afirmar que os avanços normativos ainda esbarram em velhas desigualdades. A construção de um currículo conectado à cultura digital exige mais do que acesso a dispositivos: requer políticas consistentes de formação docente, investimento em infraestrutura e, sobretudo, o reconhecimento da diversidade dos sujeitos e dos territórios escolares.

### 1.8 Os Desafios da Docência na Cultura Digital

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, afirma Freire (2000, p. 16), reforçando que o ato de ensinar é também o ato de questionar, refletir, intervir e transformar. É sob essa perspectiva que este capítulo se dedica a pensar a docência no contexto da cultura digital, considerando os desafios e contradições que atravessam a formação e a prática de professores, em especial os de Educação Física, no cotidiano escolar.

Com as transformações tecnológicas e culturais em curso, torna-se cada vez mais urgente que os professores estejam preparados para compreender, apropriar-se e intervir criticamente frente às novas dinâmicas digitais. Como destacam Fonseca e Araújo (2023), o uso das TDIC reconfigura o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o menos hierárquico e mais interativo, com o professor assumindo um papel de mediador e orientador. No entanto, esse processo exige formação específica, tempo para estudar e condições materiais adequadas.

Leiro, Araújo e Sousa (2020) alertam que a ausência de contato formativo com as tecnologias, pode gerar insegurança e resistência por parte dos professores, dificultando sua inserção no universo digital. A percepção recorrente de que os estudantes dominam melhor as linguagens digitais, alimentada pelo mito dos “nativos digitais”, acaba reforçando essa distância, como também aponta



Araújo *et al.*, (2019), ao destacar que a formação docente continua sendo um dos principais eixos de tensão no debate sobre o uso das tecnologias na escola.

Mesmo com políticas educacionais sinalizando para a importância da cultura digital na educação, como lembra Bianchi (2009), ainda são frágeis as ações estratégicas voltadas à formação de professores. A carência de políticas estruturadas, associada à sobrecarga de trabalho, à precarização das condições docentes e à desvalorização profissional, dificulta que o professor se constitua como um agente crítico frente à cultura digital.

Estudos como os de Silveira, Brüggemann e Bianchi (2019) mostram que poucos cursos de licenciatura em Educação Física oferecem disciplinas obrigatórias voltadas às TDIC. Quando existem, tendem a focar no uso técnico e instrumental, com pouca ênfase na dimensão crítica ou produtiva das tecnologias. Essa lacuna compromete o desenvolvimento de práticas mais reflexivas, alinhadas à realidade digital dos estudantes.

A análise de Araújo *et al.*, (2021), comparando currículos de formação docente no Brasil, Austrália e Nova Zelândia, confirma esse cenário: no Brasil, a integração entre mídia, tecnologia e ensino ainda ocorre de forma esporádica, sem articulação com propostas pedagógicas amplas. Os autores observaram uma concentração maior na gestão crítica de conteúdos e recursos tecnológicos, com enfoque voltado à mediação entre mídia, corpo e esporte, mas com lacunas importantes na dimensão crítica da formação digital.

Apesar das lacunas, existem experiências formativas significativas, como a desenvolvida por Mezzaroba, Zoboli e Moraes (2019), na Universidade Federal de Sergipe. Na ocasião, estudantes de licenciatura participaram de atividades que dialogavam com a mídia-educação em suas três dimensões: instrumental, crítica e produtiva. As propostas valorizavam a autoria, o debate de sentidos e a aproximação com o repertório cultural dos estudantes. Ao integrar tecnologia, corpo e linguagem, tais experiências demonstram que é possível construir caminhos formativos potentes, mesmo em contextos desafiadores.



Bianchi (2009), também descreve uma proposta de formação continuada com professores da rede pública de Florianópolis/SC, envolvendo oficinas, produção de blogs, vídeos e rodas de conversa. Os relatos dos participantes destacaram a apropriação técnica e pedagógica das tecnologias digitais, integrando-as de forma crítica, criativa e colaborativa às suas práticas. Além disso, os docentes relataram maior autonomia, envolvimento com os alunos e entusiasmo em dar continuidade às ações.

Ainda assim, os obstáculos persistem. Saviani (2011) já denunciava a precariedade das condições docentes no Brasil, alertando para a fragmentação da formação, a baixa articulação entre teoria e prática e a ausência de um projeto nacional que valorize a profissão. Essas críticas seguem atuais, como mostra um relatório publicado em 2021 pela Fundação Carlos Chagas (2021): 45% dos professores da rede pública atuam em mais de uma escola, muitas vezes em redes diferentes, com longos deslocamentos e pouco tempo para formação, planejamento ou inserção na comunidade escolar (Moriconi *et al.*,2021).

Na Educação Física, os desafios se intensificam. De acordo com os autores, muitos professores acumulam de 10 a 13 turmas, com cargas horárias reduzidas, contratos parciais e instituições distintas. Essa lógica fragmentada prejudica a construção de vínculos pedagógicos, enfraquece a continuidade das práticas e reduz as possibilidades de inserção crítica das tecnologias no cotidiano escolar.

Apesar de tudo isso, a pesquisa partiu do princípio de que os professores, mesmo diante das adversidades, seguem sendo protagonistas da transformação educacional. Não se trata de transferir a eles toda a responsabilidade pela integração crítica das tecnologias, mas de reconhecer que, sem sua escuta e participação, nenhuma política pública ou inovação pedagógica poderá ser efetiva. Olhar para o professor, dialogar com suas práticas, reconhecer suas potências e acolher suas limitações é o primeiro passo para que o ensino na cultura digital seja de fato humanizado, consciente e transformador.



## 2 UMA RETROSPECTIVA DA PESQUISA “LETRAMENTO DIGITAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DOCENTE”

Com o intuito de possibilitar uma melhor compreensão do contexto de estudo que originou o produto educacional @efconectada, compartilho a seguir uma retrospectiva da minha pesquisa de mestrado Letramento Digital No Contexto Da Educação Física Escolar: a percepção docente.

Sou professora de Educação Física e atuo na Educação Básica, no ensino regular e ensino de jovens e adultos. Com vínculo nas redes pública e privada, experimento diariamente as demandas, desafios e possibilidades que cada realidade escolar proporciona. No entanto, as tecnologias digitais vêm atravessando profundamente a sociedade e, sendo a escola parte dela, não deixa de ser afetada, ainda que em diferentes medidas. Na mesma velocidade ágil, as formas de ensinar e aprender se transformam, cobrando que o professor reflita, revise e atualize constantemente suas práticas.

Nesse cenário, o fascínio crescente dos estudantes pelas práticas digitais: jogos, redes sociais, relacionamentos virtuais, autoexposição, entre outros, parecia não estar de acordo com o pouco domínio que demonstravam para questionar, avaliar criticamente e compreender o que consumiam nesses ambientes. Essa contradição me despertou a urgência de trazer esse debate para as aulas. O alerta feito por Bévort e Belloni (2009) parecia se materializar:

[...] as mídias de massa, baseadas na publicidade comercial, precisam de audiências desavisadas, distraídas, embevecidas pelas aventuras dos heróis das ficções ou embaladas por informações fragmentadas, prontas a aceitar sem pensar os argumentos de mensagens publicitárias animadas, coloridas, envolventes. Os sistemas de mídia necessitam de públicos não-educados, acríticos, cujo tempo de cérebro suas mensagens preenchem (Bévort e Belloni, 2009, p. 2094).

No entanto, a falta de qualificação profissional, se impôs como barreira nesta empreitada. Meu desejo estava para além de utilizar dispositivos digitais, como celulares, computadores ou projetores para reprodução das mesmas práticas tradicionais da disciplina. Emergia a necessidade de que as aulas de Educação



Física promovessem o LD, ou seja, que possibilite e capacite os estudantes a mais do que reconhecer e consumir conteúdos que circulam na internet, é preciso que saibam questionar suas origens, interesses e formas de representação. Navegar nesse universo exige desenvolver a habilidade de selecionar, criar e dialogar com responsabilidade, compreendendo que por trás das tecnologias há forças sociais, políticas e econômicas que moldam o que se vê, se ouve e se compartilha (Pinheiro, 2009; Buckingham, 2010).

Assim, o desejo de aliar a Educação Física ao LD esbarrou em diferentes obstáculos, entre eles, a minha falta de qualificação profissional para o assunto. Surge, desse cenário, a busca pelo mestrado e a definição do meu tema de pesquisa.

Assim, o questionamento central da pesquisa foi: qual a percepção de professores de Educação Física sobre a incorporação de temáticas e recursos digitais em suas aulas? A pretensão foi explorar de que forma os professores têm incorporado, ou não, recursos oferecidos pelas tecnologias, tais como, computadores, jogos eletrônicos e videogames, em suas práticas, além dos seus motivos para o fazerem. Nos interessou ainda, compreender como os professores enxergam a relevância, possibilidades, perspectivas, expectativas em desenvolver as temáticas que permeiam a cultura digital na EFE.

A utilização de ferramentas e recursos digitais não é condição exclusiva para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas sobre a cultura digital, no entanto, sua presença qualificada pode ampliar as possibilidades de diálogo com os repertórios dos estudantes e promover experiências mais potentes de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o uso ou não das tecnologias não deve ser entendido como um fim em si mesmo, mas como uma das dimensões que revelam como os professores se relacionam com os discursos e as práticas da cultura digital no cotidiano escolar.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender como professores de Educação Física escolar percebem e vivenciam a incorporação de recursos e



temáticas da cultura digital em suas práticas pedagógicas, a partir da experiência formativa proporcionada por um curso de extensão.

Os resultados mostraram um cenário complexo, mas extremamente fértil para pensar os caminhos possíveis entre a Educação Física Escolar e a cultura digital. Ao longo do curso de extensão, foi possível perceber tanto o interesse quanto os desafios enfrentados pelos participantes ao se depararem com as temáticas do LD, das tecnologias digitais e da mídia-educação.

Em geral, os professores demonstraram reconhecer que as tecnologias atravessam profundamente o cotidiano escolar, inclusive das aulas de Educação Física. Porém, a incorporação desses recursos ainda se dá, na maioria das vezes, de forma limitada, como resultado do conjunto de entraves, como infraestrutura precária, falta de formação adequada e ausência de apoio institucional, dificultando a transformação real das práticas pedagógicas.

Outro ponto que se destacou foi a percepção dos professores sobre sua própria formação. Muitos relataram que as discussões sobre mídia, cultura digital ou LD estiveram ausentes em sua trajetória formativa, o que acaba impactando diretamente em como (ou se) essas temáticas chegam às suas aulas. Ainda assim, a maioria dos participantes demonstrou abertura e disposição para aprender mais sobre o assunto e incorporar elementos da cultura digital em suas práticas.

O curso de extensão se mostrou uma estratégia potente para provocar esse tipo de reflexão. Os relatos dos participantes indicam que espaços de formação continuada como este são fundamentais para que o professor não apenas aprenda a "usar tecnologia", mas compreenda os sentidos e impactos das práticas digitais na vida dos estudantes e no próprio ensino.

Dessa forma, os principais achados desta pesquisa reforçam que:

- A Educação Física tem lugar nas discussões sobre cultura digital e precisa ser incluída nelas de forma crítica, não apenas instrumental;
- Os professores reconhecem a importância do tema, mas demandam apoio, formação e condições para transformar essa consciência em prática;



- O Letramento Digital não depende apenas de equipamentos ou plataformas, mas sobretudo de uma postura pedagógica que estimule a leitura crítica das mídias e a reflexão sobre as relações sociais, políticas e culturais que atravessam a vida online.

### 3 A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

É no contexto da tentativa de colaborar com o movimento de transformação e atualização da Educação Física, que nasceu este PE. Com a proposta de partilhar ideias e atividades que façam sentido para o chão da escola e para a formação crítica dos nossos estudantes.

A ideia de criar um perfil no aplicativo *Instagram* surgiu da ampla gama de aceitação e utilização que esta rede social oferece. Até o final de 2024 a plataforma era a segunda mais acessada no Brasil, com 92% dos usuários de internet (Statista, 2025). Seu fácil e amplo acesso pode facilitar o alcance aos professores de educação física, público-alvo deste PE.

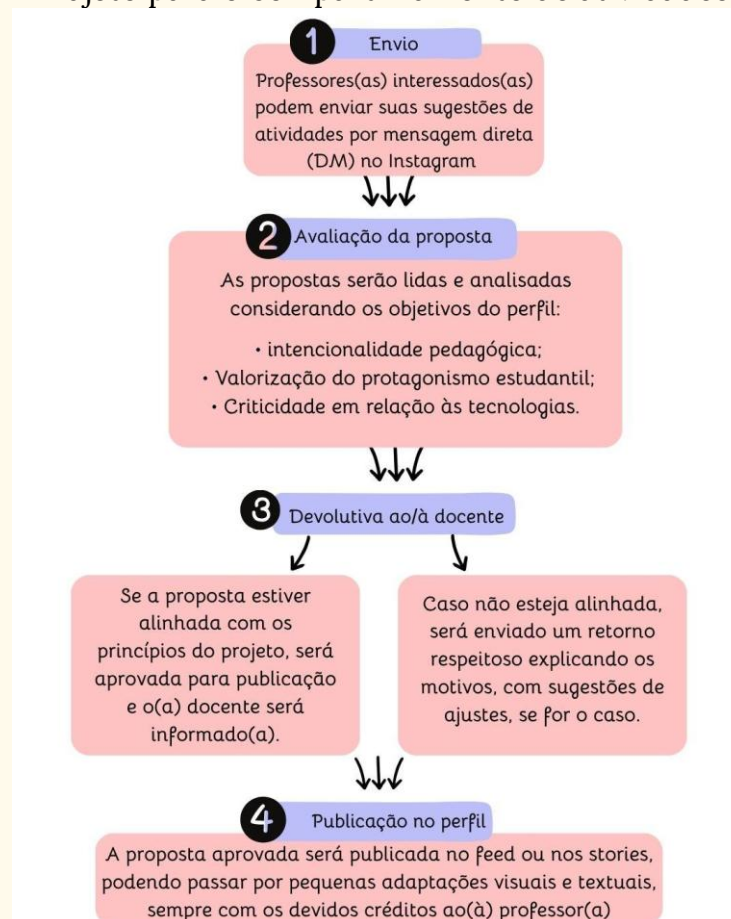
A partir da experiência dos estudos desenvolvidos durante a pesquisa, da interação com os professores participantes do Curso de Extensão das experiências vividas pela autora, o objetivo foi elaborar um perfil colaborativo no aplicativo *Instagram*, denominado *@efconectada*, com conteúdos voltados à educação física escolar aliadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e atentas ao LD. Nele, são compartilhadas experiências e possibilidades de atividades, por meio de vídeos tutoriais de curta duração (*reels*). Essas propostas são voltadas à articulação entre Educação Física e Cultura Digital, com e sem a utilização de recursos digitais. Serão compartilhados ainda, conteúdos e atualizações informativas sobre o assunto. Pretendo com este PE aproximar professores às diversas possibilidades propostas pela cultura digital nas aulas de Educação Física.





e coerente com os fundamentos que sustentam este trabalho. O diagrama abaixo ilustra o trajeto a ser realizado para o compartilhamento de sugestões de outros professores.

**Figura 2** - Trajeto para o compartilhamento de atividades sugeridas



A autora, 2025 / Canva

### 3.1 A metodologia

O desenvolvimento do Produto Educacional proposto nesta pesquisa, foi conduzido de forma articulada à pesquisa de mestrado, com base em uma abordagem qualitativa de cunho exploratório e formativo.

De acordo com a tipologia apresentada por Rizzatti *et al.*, (2020), o PE se enquadra como um Produto de Comunicação. A metodologia utilizada para sua elaboração foi inspirada e utiliza elementos da abordagem do *Design Thinking*





com o próprio espírito do Design Thinking, que valoriza a melhoria contínua a partir da escuta ativa e da experimentação situada. Nesse sentido, o *Instagram* não é apenas um repositório de conteúdos, mas um espaço de diálogo e construção colaborativa de saberes pedagógicos em rede.

Assim, ao adotar os princípios do Design Thinking, a elaboração do Produto Educacional assumiu um caráter dinâmico, interativo e conectado à realidade dos professores, respeitando o tempo, os recursos e as possibilidades formativas no ambiente digital. Tal abordagem se mostra especialmente adequada para práticas educacionais inseridas na cultura digital, nas quais a produção e circulação de saberes se dão de maneira não linear, compartilhada e em rede.

A seguir, são apresentadas as etapas que compuseram o processo de construção do PE.

### 3.1.1 Delimitação do problema

A necessidade de criação do PE surgiu da constatação de que, apesar da presença massiva da cultura digital na vida dos estudantes, os professores de Educação Física ainda enfrentam dificuldades para incorporar criticamente essas temáticas em suas aulas. Além disso, se percebeu a carência de materiais acessíveis, práticos e criticamente fundamentados para lidar com as temáticas que surgem deste contexto. Esse panorama se evidenciou tanto nas práticas escolares cotidianas quanto nas falas dos participantes do curso de extensão, reforçando a urgência de criar um espaço de apoio que atendesse a estas necessidades.

Assim, temos como objetivo geral deste PE compartilhar propostas pedagógicas que fomentem a articulação entre Educação Física escolar e cultura digital. Os objetivos específicos se configuram em:

- Estabelecer um canal de comunicação interativo que favoreça a troca de experiências entre professores de Educação Física;
- Oferecer conteúdos sobre o uso pedagógico de recursos digitais e tecnológicos aplicáveis à Educação Física;



- Divulgar informações sobre cultura digital e Letramento Digital, com foco nos desafios e possibilidades no ambiente escolar;
- Contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas em Educação Física comprometidas com as demandas da sociedade digital.

### 3.1.2 Idealização e elaboração do Produto

A proposta do perfil @efconectada foi pensada como um espaço de apoio docente que reunisse sugestões de atividades pedagógicas que articulem os conteúdos da Educação Física à cultura digital, com ou sem uso direto de recursos tecnológicos. A elaboração das atividades que compõem a página foi guiada por alguns eixos norteadores:

- a revisão bibliográfica realizada para a pesquisa;
- minha experiência profissional;
- as contribuições dos professores participantes do curso de extensão;
- os temas emergentes da cultura digital

As postagens foram pensadas para serem visualmente atrativas, objetivas e acompanhadas de orientações claras de aplicação, além de possibilitar adaptações conforme as condições de cada realidade escolar.

### 3.1.3 Apresentação e validação das atividades

As atividades que hoje integram a página @efconectada foram inicialmente apresentadas aos professores durante o curso de extensão. Esse espaço funcionou como primeira instância de validação, permitindo que as propostas fossem discutidas, e reelaboradas coletivamente. As contribuições dos participantes, comentários, dúvidas, elogios, resistências e sugestões, serviram como um termômetro importante para avaliar a pertinência, a clareza e a viabilidade das atividades, além de apontar caminhos para aprimoramento.

Essa troca direta com os professores possibilitou observar como as propostas eram recebidas, que adaptações seriam necessárias e quais barreiras



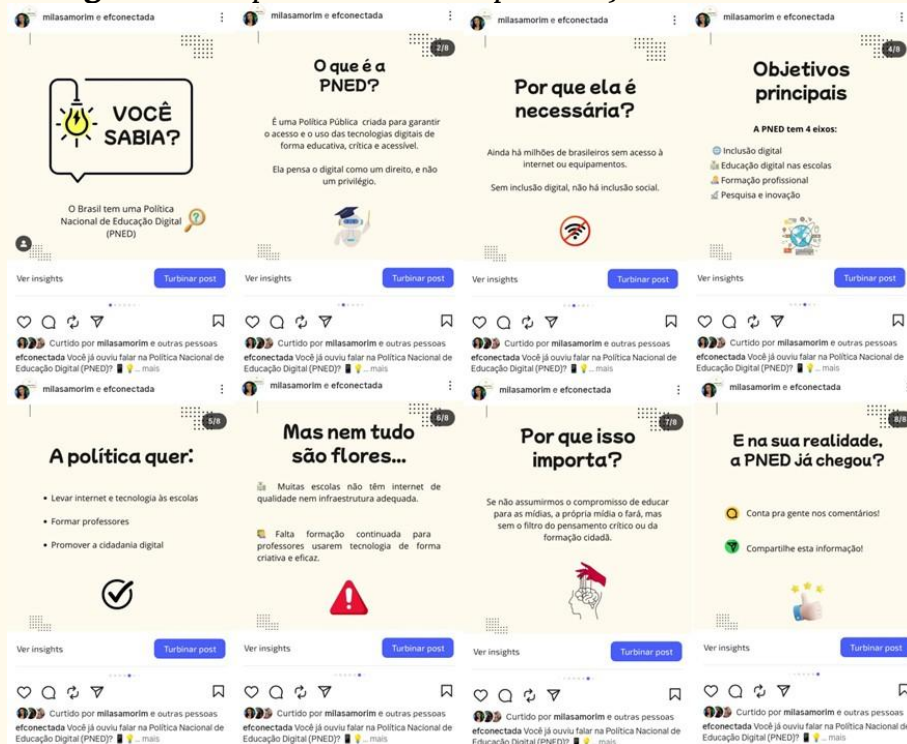
poderiam surgir na tentativa de aplicá-las em diferentes contextos. Assim, a validação não recaiu sobre a plataforma em si (o *Instagram*), mas sobre o conteúdo a ser compartilhado. A página surge, portanto, como uma resposta concreta e fundamentada aos desafios identificados no curso e na pesquisa.

Cabe destacar que se trata de um produto vivo, que não se finaliza com a defesa da dissertação, ou com a entrega do PE. O objetivo é que esta página possa ganhar vida e caminhar com a contribuição de quantos professores conseguir alcançar. Da mesma forma, as próprias plataformas e recursos digitais se transformam e atualizam a cada dia, o que impossibilita que se possa ser definida aqui as formas como as atividades serão compartilhadas após a finalização desta escrita. Trataremos, portanto, do conjunto de atividades propostas para o compartilhamento inicial.

A página pode ser alimentada por meio de recursos disponibilizados pela plataforma. Entre eles, denominado *reels*, é possível compartilhar vídeos de até três minutos. Estes vídeos explicam as atividades previamente selecionadas, como forma de tutorial e são formatadas de diferentes maneiras: um professor explicando, o vídeo sendo vivenciado na prática, entre outros. Em alguns casos, legendas acompanham as publicações para que o conteúdo seja transmitido de forma clara e direta. A rede social permite também a postagem de fotos, este recurso é utilizado, sobretudo, com informativos e conteúdos sobre a Educação Física e o LD, como, por exemplo, legislações e políticas públicas relacionadas ao tema, eventos da área, curiosidades, entre outros.



**Figura 3** – Captura de tela da publicação sobre a PNED



Fonte: Perfil @efconectada, Instagram (2025).

### 3.2 As camadas que estruturam o Produto Educacional

Conforme propõem Rizzatti *et al.*, (2020), a elaboração de um Produto Educacional deve considerar quatro camadas que se entrelaçam: conceitual, didático-pedagógica, comunicacional e estético-funcional. A seguir, estão descritas como essas dimensões se materializaram no desenvolvimento do perfil @efconectada.

A camada conceitual diz respeito à fundamentação teórica que sustenta o produto. No caso do @efconectada, os conteúdos e propostas publicadas foram elaborados com base em referenciais do LD e do Currículo Cultural da Educação Física, conforme discutido na dissertação. Além disso, as postagens dialogam com documentos normativos como a BNCC, a PNED e a LDB, garantindo respaldo curricular e institucional.

Já a camada didático-pedagógica refere-se à intencionalidade educativa do produto. As atividades propostas foram planejadas com o objetivo de estimular práticas pedagógicas críticas e contextualizadas, articulando o conteúdo da



Educação Física escolar às possibilidades e desafios trazidos pelas tecnologias digitais. As sugestões de aplicação nas postagens foram organizadas de forma clara, com foco na viabilidade e adaptabilidade em diferentes contextos escolares.

No que diz respeito a camada comunicacional, nesta considera-se a forma como o conteúdo é transmitido, sua linguagem e seu formato de mediação. O perfil foi construído com uma linguagem acessível, próxima da realidade dos professores, e utiliza diferentes formatos de postagem como textos, vídeos, imagens e recursos interativos, que potencializam a compreensão e o engajamento dos seguidores.

Por fim, a camada estético-funcional está relacionada à aparência, navegabilidade e usabilidade do produto. O perfil foi estruturado com identidade visual coerente, organização lógica dos destaques, clareza nas legendas e conteúdos. A escolha pela plataforma *Instagram* se deu por sua ampla difusão entre professores e pela funcionalidade intuitiva, que permite uma navegação fluida e rápida.

### 3.3 As etapas da elaboração do Produto Educacional

#### 1. Levantamento preliminar e curadoria de referências

- Pesquisas de propostas pedagógicas de Educação Física escolar relacionadas ao uso de tecnologias e à cultura digital;
- Análise de práticas e materiais já desenvolvidos por professores, instituições e pesquisadores da área.

#### 2. Realização do curso de formação com professores de Educação Física

- Organização e execução do curso de extensão “Educação Física na era digital: e agora, professor(a)?”, com professores da Educação Básica;
- Apresentação de propostas de atividades pedagógicas e coleta de impressões, sugestões e experiências dos participantes.

#### 3. Produção dos conteúdos pedagógicos para publicação



- Adaptação textual e visual dos conteúdos para o formato de postagens digitais (imagens, vídeos, reels)

#### 4. Criação e configuração da página @efconectada

- Definição da identidade visual do perfil, nome, descrição e elementos de destaque;
- Elaboração da postagem inaugural, com os objetivos do projeto, orientações gerais e convite à interação.

#### 5. Publicação dos conteúdos e manutenção do perfil

- Postagem das propostas pedagógicas de forma sequencial e organizada;
- Monitoramento das interações (curtidas, comentários, compartilhamentos);
- Organização de novas postagens a partir das demandas identificadas e sugestões recebidas.

### 4 ATIVIDADES COMPARTILHADAS NO PERFIL

As atividades propostas no perfil @efconectada apresentam formatos, temas e conteúdos variados, pensadas para dialogar com diferentes possibilidades dentro da Educação Física escolar. Cada proposta pode ser adaptada para ser desenvolvida em uma ou mais aulas, de forma isolada ou como parte de uma sequência didática mais ampla. A escolha de como e quando aplicar cada atividade depende diretamente dos objetivos pedagógicos do professor, da realidade da escola, dos recursos disponíveis e das necessidades da turma.

No caso das experiências aqui relatadas, se caracterizaram como parte ou culminância no desenvolvimento de determinados conteúdos, tais como: segurança online, proteção de dados, programação e pensamento computacional; construção de identidade no meio digital, entre outros. No entanto, considerando o objetivo da proposta e o formato direto e visual da rede social, a opção foi por



apresentar diretamente as atividades, como forma de tutorial. As descrições mais detalhadas, com explicações sobre o contexto e os caminhos percorridos, vêm sendo compartilhadas nas legendas de cada postagem.

Mais do que um roteiro fixo, as postagens funcionam como sugestões abertas, que podem (e devem) ser ressignificadas conforme o contexto. A intencionalidade pedagógica, nesse sentido, é central: é ela que dá sentido ao uso dos conteúdos propostos, à incorporação das tecnologias e à articulação com os temas da cultura digital.

As propostas aqui descritas e publicadas no perfil foram construídas a partir da realidade e experiências da autora, considerando suas condições concretas de aplicação, além de todo conhecimento produzido ao longo do processo da pesquisa, desde a prática docente cotidiana até as trocas realizadas durante a pesquisa e o curso de formação. Cada atividade nasce de uma experiência real, repensada à luz das reflexões pedagógicas e dos diálogos com outros docentes.

Por fim, esclareço que, por conta do cronograma definido para a edição e compartilhamento das postagens, algumas atividades até o momento de finalização deste documento, não foram publicadas no perfil. Contudo, ressalto o dinamismo das redes sociais, sendo possível que, quando você, leitor, tiver contato com este texto, as postagens sobre elas já estejam disponíveis.

#### **4.1 Cyber Captura: O jogo**

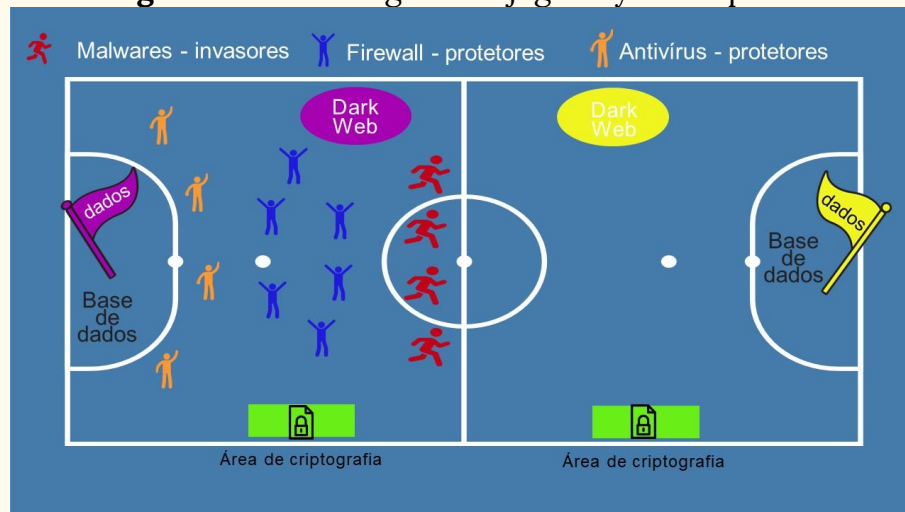
Este jogo fez parte de uma experiência com alunos do oitavo ano do ensino fundamental, onde a partir da identificação de que era bastante popular na turma alguns aplicativos que permitem acesso a recursos pagos de outros aplicativos de jogos, foi tematizada a segurança e exposição de dados e meios de proteção.

Inicialmente, a discussão se deu em torno de aplicativos de jogos com versões pagas e gratuitas e os modos como os estudantes contornam restrições para ter acesso aos recursos pagos. Foram levantadas questões sobre os motivos que fazem existir aplicativos que liberam esse acesso e o que isso pode acarretar





**Figura 5** - Personagens do jogo “Cyber Captura”



Fonte: A autora (2025).

Cada time pode ser dividido em três tipos de personagens, cada um com uma função específica:

- *Malware/ Invasores*: Representados pelos bonecos vermelhos na imagem, esses são os únicos que podem invadir o campo adversário, devido a sua natureza, para tentar fazer a captura dos dados e vendê-los na *dark web*;
- *Firewalls/ Protetores*: Representados pelos bonecos azuis, esses componentes realizam a proteção da área de jogo e da área de criptografia, “colando” os *malwares/invasores* do time adversário que invadirem seu campo;
- *Antivírus/ Protetores*: Representados pelos bonecos amarelos, esses personagens realizam a proteção extra da base de dados de possíveis invasores e também podem “colar” quem tentar invadir.

Vence a equipe que conseguir chegar à sua *dark web* primeiro com os dados adversários depois de tê-los “descriptografados”.

Ressalto a não necessidade de utilização de recursos digitais para esta atividade, reafirmando o objetivo de possibilitar que atividades que promovam o Letramento Digital sejam desenvolvidas nas mais variadas realidades escolares, inclusive naquelas com pouca ou nenhuma estrutura tecnológica.



Em outra perspectiva, chamo a atenção para a relevância de incentivar os alunos a modificarem e criarem regras, bem como novas formas de jogar, tornando o processo mais participativo, democrático e criativo. Essa abertura contribui para a valorização do protagonismo dos estudantes e permite que eles se apropriem criticamente dos conteúdos abordados, ressignificando suas experiências corporais a partir das dinâmicas e linguagens da cultura digital.

Após o jogo, houve um momento de debate coletivo com os estudantes, retomando os conceitos trabalhados durante a atividade. É fundamental que o professor estimule reflexões sobre os riscos reais do compartilhamento de dados, o uso de aplicativos de procedência duvidosa e a ilusão de gratuidade em ambientes digitais. Questões como "por que nossos dados são valiosos?", "quem lucra com isso?" e "como podemos proteger melhor nossa privacidade online?" foram disparadores potentes para o diálogo. Essa etapa é essencial para que o jogo não se restrinja a uma atividade metafórica, mas se converta em uma vivência que aprofunda o entendimento crítico dos alunos sobre segurança digital e suas implicações sociais, políticas e econômicas. Além disso, foi possível instigar a turma a pensar em analogias com a vida real: quem seriam os *firewalls* no nosso cotidiano? O que representa a criptografia? De que forma somos 'vigilados' ou expostos digitalmente? Esse tipo de conversa ajudou a conectar o jogo à vivência concreta dos estudantes e fortalece o Letramento Digital enquanto prática educativa crítica e situada.



**Figura 6** - Captura de tela da postagem do jogo “Cyber Captura”



Fonte: Perfil @efconnectada, *Instagram* (2025).

O acesso ao compartilhamento da atividade pode ser realizado através do link (<https://www.instagram.com/efconnectada/reel/DMqK6vsOtq1/>). O QR Code a seguir também disponibiliza o acesso.

**Figura 7** - QR Code de acesso à publicação da atividade “Cyber Captura”.



Fonte: *Instagram* (2025).



## 4.2 Usuários x Crackers: O jogo

Esta atividade é uma outra possibilidade para desenvolver com os alunos assuntos relativos à segurança online, vazamento de dados, ética *hacker*, entre outros temas. No entanto, esta requer que pelo menos parte da turma tenha acesso a celulares ou tablets.

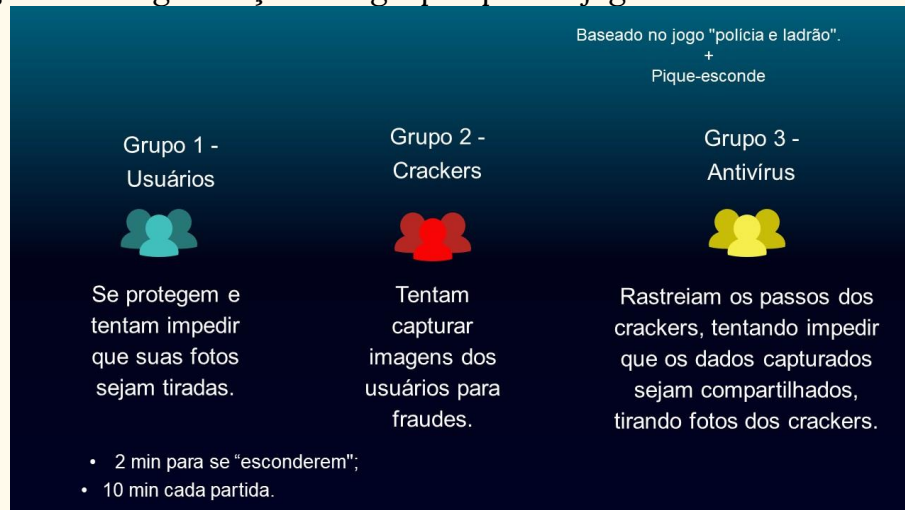
Utilizando os mesmos princípios do projeto anterior, foi sugerido à turma um jogo que mistura os princípios do “pique-esconde” e do jogo “polícia e ladrão”, utilizando recursos digitais. O esboço inicial do jogo sugeria que a turma se dividisse em dois grupos, sendo um o dos usuários, sem a posse de recursos digitais, e o outro, dos *crackers*, utilizam celulares ou tablets, e objetivavam capturar os dados pessoais dos usuários. Estes teriam um tempo inicial para se esconder e, em seguida, os *crackers*, tentariam encontrá-los e registrar uma foto, configurando assim, a efetivação da captura de dados.

Após esta primeira proposta a turma foi sugerindo adaptações até chegar no formato final para ser jogado:

- Um terceiro grupo foi criado, também com a posse de dispositivos que tirem fotos: os antivírus. Eles são responsáveis por encontrar possíveis falhas no sistema e assim proteger os usuários. Dessa forma, este grupo também se esconde e caso consiga tirar alguma foto de um *cracker*, invalida automaticamente todas as fotos que este tenha tirado.
- As fotos, para serem consideradas válidas precisam conseguir identificar a pessoa, não necessariamente, precisa aparecer o rosto. Assim, fotos muito tremidas, embaçadas, ou de muito longe a ponto de prejudicar a identificação, não são consideradas.
- Ao final, do tempo estabelecido para o andamento do jogo, conferimos em conjunto as fotos válidas e contabilizamos o somatório dos grupos.

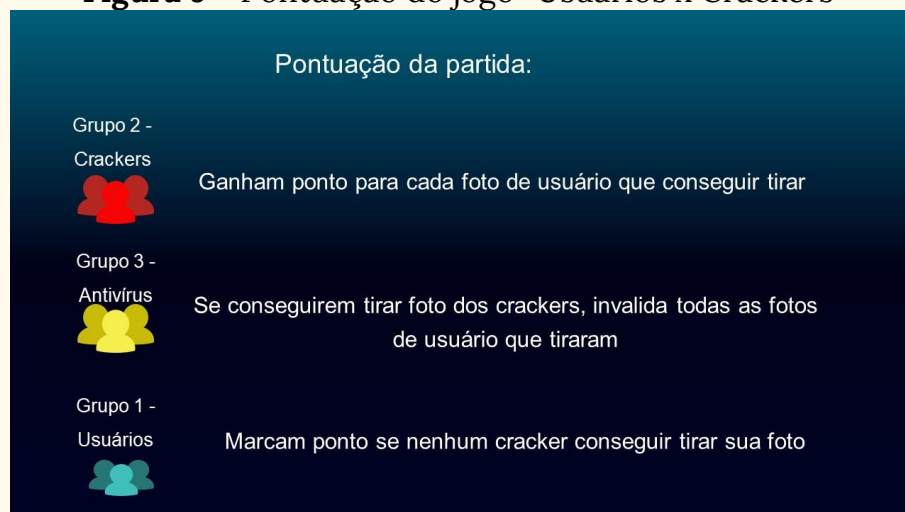


**Figura 8** - Organização dos grupos para o jogo “Usuários x Crackers”



Fonte: A autora (2025)

**Figura 9** - Pontuação do jogo “Usuários x Crackers”



Fonte: A autora (2025).

As regras podem ser definidas em conjunto com a turma e de acordo com a disponibilidade do local. Os aspectos a serem considerados envolvem: limite espacial para o jogo; tempo para cada etapa do jogo; tipo da foto; maneiras permitidas para se esconder, entre outras.

Assim como na atividade anterior, é fundamental que o jogo seja seguido de uma roda de conversa que aprofunde os sentidos construídos durante a vivência. Neste caso, o foco pode recair sobre temas como a vigilância digital, o consentimento no uso de imagens, os limites éticos da exposição e a noção de privacidade na era das redes. Discutir com os estudantes como a metáfora do jogo



se conecta com suas práticas digitais cotidianas permite ampliar o entendimento crítico sobre como dados pessoais podem ser utilizados, expostos ou protegidos no ambiente online. Esse momento posterior à atividade é essencial para que os alunos não apenas participem de uma dinâmica lúdica, mas reflitam ativamente sobre os riscos e responsabilidades envolvidos na sua presença digital, compreendendo o jogo como uma porta de entrada para discussões mais amplas sobre cidadania digital e ética na cultura digital.

**Figura 10** - Captura de tela da postagem do jogo Usuários x Crackers no perfil @efconectada



Fonte: Instagram (2025).

O acesso ao compartilhamento do jogo pode ser realizado através do link ([https://www.instagram.com/reel/DNRZwT1NpDU/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWF1ZA==](https://www.instagram.com/reel/DNRZwT1NpDU/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWF1ZA==)). O QR Code a seguir também disponibiliza o acesso.



**Figura 11** - QR Code de acesso à publicação da atividade "Usuários x Crackers".



Fonte: Instagram (2025).

### 4.3 Real Game

A proposta surgiu a partir da percepção de que os estudantes possuíam contato muito próximo com jogos digitais e de videogame. Assim, pude a partir dessa aproximação abordar conceitos ligados ao pensamento computacional e a programação. Acreditamos em um processo de construção coletiva, onde os alunos não apenas participaram, mas criaram, adaptaram e ressignificaram a atividade a partir de seus interesses e saberes prévios.

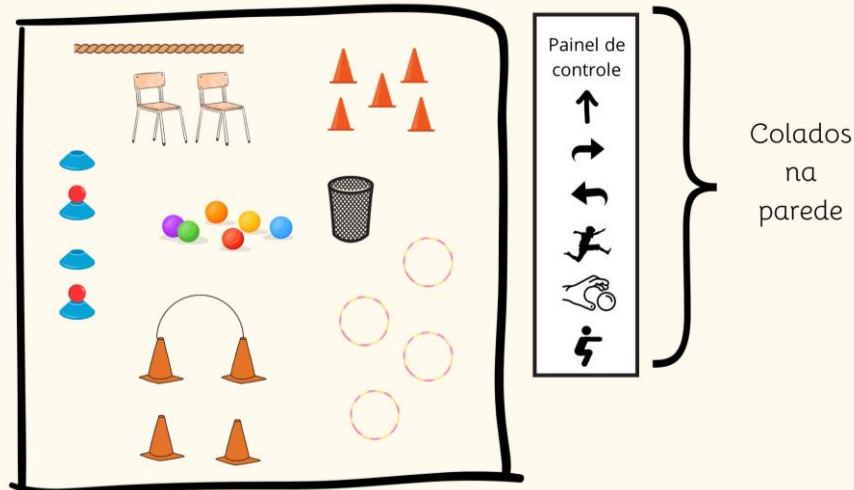
Iniciamos com uma conversa sobre o que significa "programar" no computador e na vida. Como o contexto escolar permitiu, exploramos alguns jogos digitais simples que nos ajudaram a entender essa lógica de comandos e sequência de ações. No entanto, além das experiências digitais, também exploramos a computação desplugada, que permite desenvolver os mesmos conceitos sem a necessidade de computadores. Segundo Bell *et al.*, (2014), a computação desplugada utiliza recursos analógicos e atividades corporais ou lúdicas para ensinar os fundamentos da Ciência da Computação, promovendo a aprendizagem de forma concreta e acessível.

Aos poucos, a turma foi tomando as rédeas da proposta. Utilizando os materiais disponíveis, os alunos criaram suas próprias estações de jogo no espaço da aula. Alguns comandos como "andar", "virar à direita", "pular", entre outros



foram escritos em folhas de papel e colados na parede, formando a chamada "área de controle", criada e nomeada pelos próprios alunos.

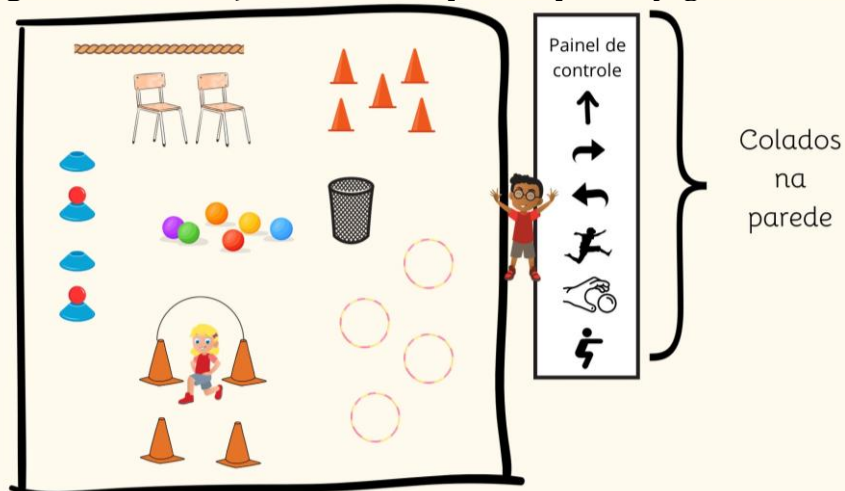
**Figura 12** - Disposição das áreas do jogo "Real Game"



Fonte: A autora (2025).

A dinâmica se desenvolveu de forma colaborativa: os alunos negociaram as regras e experimentaram diferentes formas de se movimentar e interagir com os comandos. Optaram por jogar em duplas, sendo que um aluno assumia o papel de jogador/programador, permanecendo na área de controle, enquanto o outro atuava como personagem, movendo-se pelo espaço de acordo com as instruções recebidas.

**Figura 13** - Alocação dos Participantes para o jogo "Real Game"



Fonte: A autora (2025).



Em algumas rodadas, o personagem se movia passo a passo, conforme os comandos chegavam. Em outras, ele esperava a sequência completa para depois realizar a tarefa, o que exigia mais atenção, memória e planejamento. Esses ajustes não foram impostos, mas nasceram da vivência, da troca e da escuta entre eles.

Essa atividade possibilitou trabalhar a lógica da programação de forma significativa, conectando tecnologia, corpo e cultura. Mais do que "ensinar comandos", criamos juntos um espaço de experimentação e autoria, onde os saberes digitais dialogaram com o lúdico, o movimento e os modos como a turma se expressa e se organiza. Foi uma prática que traduziu, no gesto e na ação, a potência de um currículo que valoriza as experiências culturais dos estudantes e reconhece o conhecimento como algo que se constrói com eles, e não para eles.

Ao término da atividade, foi importante abrir espaço para que os estudantes compartilhassem suas impressões sobre o processo: o que criaram, como organizaram os comandos, quais estratégias utilizaram e o que isso revela sobre a forma como aprendem e se expressam. Essa escuta permite que o professor compreenda os sentidos atribuídos pelos alunos à experiência, valorizando os saberes que emergem da cultura digital em que estão inseridos.

Sob a perspectiva do Currículo Cultural, práticas como essa não buscam apenas “ensinar tecnologia”, mas reconhecer as linguagens digitais como parte do repertório cultural dos estudantes, legitimando-as como conteúdo escolar. Ao permitir que inventem, testem, transformem e ressignifiquem as propostas, aproximamos o currículo das experiências vividas por eles, fortalecendo uma Educação Física que não se limita ao corpo em movimento, mas que se abre ao corpo que pensa, sente e se conecta em múltiplos espaços, inclusive os digitais.

Nesse processo, promove-se o letramento digital não apenas como domínio técnico, mas como prática social: ao lidarem com comandos, regras, sequências e tomadas de decisão, os alunos exercitam habilidades de leitura crítica, autoria e resolução de problemas em um contexto digitalizado. O letramento digital, aqui, se concretiza como uma prática situada, em que o conhecimento é mobilizado a partir das vivências e interesses dos próprios estudantes.



**Figura 14-** Captura de tela da publicação do jogo “Real Game” na página @efconectada



Fonte: Instagram (2025).

O acesso pode ser realizado através do link (<https://www.instagram.com/reel/DMyhgXKPT-L/>). O QR Code a seguir também disponibiliza o acesso.

**Figura 15 -** QR Code de acesso à publicação da atividade “Real Game”



Fonte: Instagram (2025).



#### 4.4 Na Batida da Rede

A proposta que envolveu esta atividade buscou tematizar a dança em diferentes estilos, abordando as questões de gênero que associam determinadas formas de dançar como sendo pertencente ao corpo feminino e/ou masculino. O engajamento dos estudantes no aplicativo de compartilhamento de vídeos TikTok, facilitou a aceitação do debate, permitindo discutir as montagens coreográficas, os vídeos que viralizam e a crescente participação masculina nos desafios da plataforma, assim como os preconceitos que isso ainda desperta.

Além disso, a atividade possibilitou reflexões sobre os padrões de beleza corporal, os filtros e edições que mascaram imperfeições, e as formas de persuasão visual que moldam a forma como os corpos são exibidos e consumidos nas redes. Debates como essas ferramentas criam expectativas irreais, reforçam estereótipos e influenciam diretamente na autoimagem e na maneira como os jovens performam seus corpos frente às câmeras e aos olhares digitais.

Para a vivência prática, a turma experimentou inicialmente o jogo Just Dance, que propõe a reprodução de coreografias com base em movimentos guiados por avatares animados na tela, funcionando como um jogo interativo de dança. No entanto, considerando os recursos disponíveis na escola, a atividade foi realizada com o uso de vídeos do jogo disponíveis no YouTube, sem a tecnologia de captação de movimentos. Ainda assim, a dinâmica foi bem recebida e garantiu a participação ativa da turma.

Nas aulas que seguiram exploramos diferentes estilos de dança, cada um deles possibilitou pesquisas mais amplas sobre sua origem e contexto. Assim, os estudantes puderam entrar em contato com estilos que nem sempre estão presentes em suas realidades. Essa transposição de um repertório midiático já familiar para um universo ampliado de práticas corporais pôde valorizar os saberes e vivências dos estudantes, ao mesmo tempo em que propôs deslocamentos para que conheçam, experimentem e ressignifiquem outras manifestações da cultura corporal.



Como culminância da proposta, os estudantes foram estimulados a criar seus próprios vídeos de dança inspirados no formato do Just Dance, assumindo total autoria sobre o processo: escolha do estilo e da música, criação da coreografia, gravação e edição do vídeo. A proposta valorizou a expressão corporal, a criatividade e a colaboração entre pares, além de estimular o senso crítico sobre o que se consome e o que se produz nas redes. Nesse processo, os alunos assumiram papéis ativos, não apenas como intérpretes, mas também como produtores de conteúdo, o que ampliou as possibilidades de aprendizagem para além da movimentação, envolvendo planejamento, comunicação e negociação coletiva. Ao assumir a autoria dos vídeos, os estudantes não apenas exercitaram habilidades técnicas e criativas, mas também vivenciaram processos centrais do Letramento Digital, como a curadoria de conteúdos, a reflexão sobre a intencionalidade das postagens, a análise de possíveis repercussões e a escolha consciente sobre o que e como compartilhar. Essa vivência buscou envolver as dimensões de produzir, compartilhar e interagir com conteúdos no ambiente digital, promovendo reflexões sobre visibilidade, exposição, recepção e identidade na cultura das redes. Ao final, realizamos um debate coletivo para retomar as questões discutidas, conectando-as às vivências digitais cotidianas dos alunos: quais são os limites entre expressão e exposição? Como os padrões de beleza e performance influenciam a autoestima? De que forma podemos usar as redes para promover diversidade e respeito? Também revisitamos a questão de gênero nas danças, valorizando a liberdade de cada um expressar-se corporalmente sem se prender a estereótipos que associam certos movimentos ou estilos a um gênero específico. Esse fechamento foi essencial para consolidar a atividade como uma prática pedagógica que fortalece a compreensão dos impactos culturais e sociais da dança na cultura digital.

#### **4.5 Caça ao tesouro**

Em diferentes ocasiões, percebo que muitos estudantes reproduzem determinados discursos e informações amplamente propagados nas redes sociais,



mesmo que distorçam ou simplifiquem excessivamente a realidade, ou mesmo sem fundamento. Entendi então, ser necessário abordar a temática das *fake news* para que juntos, pudéssemos desenvolver um olhar mais crítico, identificar informações duvidosas e compreender a importância da checagem de fontes antes de compartilhar conteúdos.

O questionamento inicial buscou identificar os locais que os estudantes buscam informações e os motivos para essa escolha. Como muitos relataram utilizar redes sociais e sites de busca, como o *Google*, procurei abordar a vulnerabilidade que essas plataformas apresentam. No caso das redes sociais, o foco foi a possibilidade de qualquer pessoa inserir informações e opiniões. Já buscas generalizadas em sites de pesquisa podem resultar em informações oriundas de sites não confiáveis.

Num segundo momento, propus que a turma buscasse informações sobre temas diversos nas plataformas citadas. Nessa etapa, procurei incentivar os estudantes a identificarem a origem das informações fornecidas, verificando os *links* e sites de onde provinham os resultados das buscas. Discutimos, por exemplo, que resultados pagos ou patrocinados aparecem com destaque nos buscadores, mas nem sempre são os mais confiáveis, além disso, as respostas geradas automaticamente, como pelas inteligências artificiais, refletem apenas os conteúdos disponíveis na rede, sem garantia de veracidade ou validação. Foram também abordados critérios para avaliar a confiabilidade das fontes, como a presença de referências claras, autoria identificável, consistência com outros dados e a linguagem objetiva e não sensacionalista, de modo que os estudantes pudessem diferenciar informações mais confiáveis daquelas duvidosas.

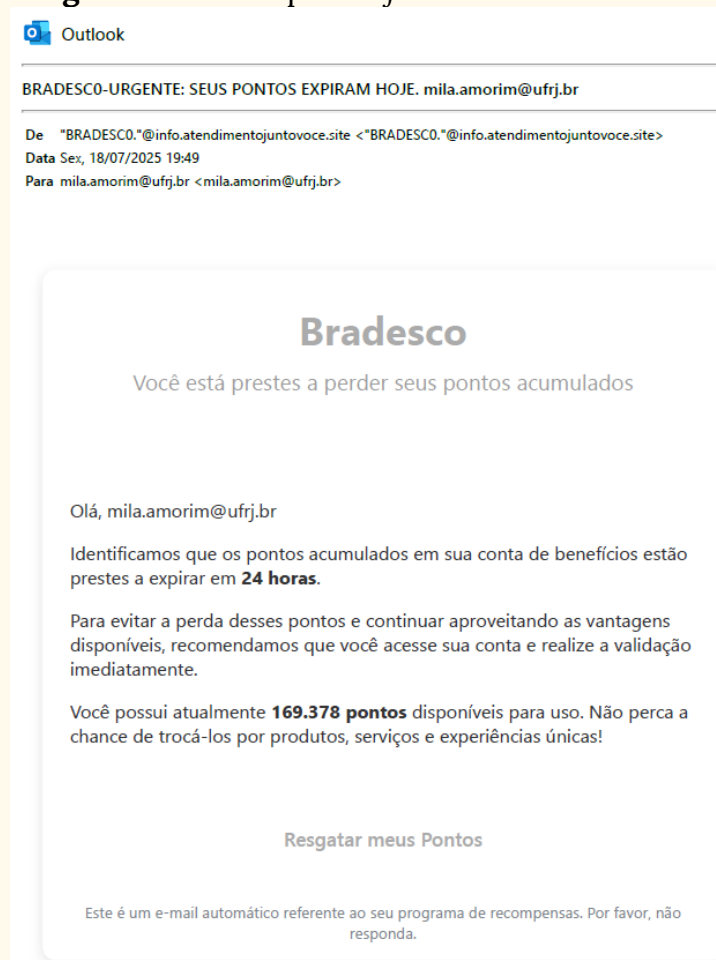
Como meio de aplicar os critérios debatidos em sala, surgiu a proposta do “Caça ao Tesouro”. A lógica da atividade parte da mesma habilidade exigida na navegação online: diante de múltiplas “pistas” (ou informações), nem todas serão verdadeiras ou úteis para chegar ao objetivo final. Assim como no ambiente digital, os participantes precisaram analisar cada pista com atenção, identificar sinais de confiabilidade ou de possível falsidade, e decidir se valia a pena segui-la ou



descartá-la. Dessa forma, o jogo se transformou em uma metáfora concreta da experiência de checar fatos e selecionar informações na internet.

Divididos em grupos, de modo que pudessem debater e tomar decisões em conjunto, foi disponibilizado um QR code em comum a todos, que indicava o próximo local a ser visitado na escola. Ao chegar ao ponto indicado, os estudantes encontravam duas novas pistas: uma verdadeira e outra falsa. As pistas verdadeiras continham informações confiáveis e, além disso, indicavam corretamente o paradeiro da próxima pista, aproximando o grupo do objetivo final. Já as pistas falsas apresentavam elementos como generalizações exageradas, dados sem fonte confiável ou linguagem apelativa e, propositalmente, conduziam para locais que afastavam o grupo do destino correto, simulando o efeito de seguir uma informação incorreta na internet.

**Figura 16** - Exemplo de *fake news* utilizada - 1



Fonte: e-mail pessoal da autora (2025).



**Figura 17 - Exemplo de fake news utilizada - 2**



Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/01/neste-1o-de-abril-relembre-nove-fake-news-que-marcaram-o-cenario-politico-do-brasil/> (2025).

**Figura 18 - Exemplo de notícia verdadeira utilizada**

ge.globo.com/esports/reportagem/2023/03/13/c-pioneirismo-gamer-escola-no-rio-tem-aula-de-esports.ghtml

globo.com gt ge gshow globoplay cartola seja pro sportv Conta Globo

MENU ge ESPORTS BUSCAR

Cartola PRO por apenas R\$ 4,99/mês. Benefícios exclusivos e +R\$700 mil em prêmios na disputa! Assine

## Pioneirismo gamer: escola no Rio tem aula de esports

Colégio incluiu esports como eletiva de Educação Física a partir deste ano letivo

Por Kleber Plázo, para o ge  
13/03/2023 08h00 · Atualizado há 2 anos

A evolução e profissionalização acelerada dos esportes eletrônicos tem surtido efeito em várias áreas e na educação não poderia ser diferente. Diante do cenário atual, uma escola no Rio de Janeiro implementou os esports como disciplina eletiva na Educação Física e já tem percebido o efeito positivo entre os estudantes. O ge foi conhecer esse projeto pioneiro no cenário da educação brasileira.

Fonte: <https://ge.globo.com/esports/reportagem/2023/03/13/c-pioneirismo-gamer-escola-no-rio-tem-aula-de-esports.ghtml>



O jogo prosseguiu com essa dinâmica até que os grupos chegassem ao “tesouro final”, neste caso, um baú com pequenos brindes, mas cujo foco estava no processo de avaliação das informações ao longo do caminho.

Ao final, realizamos uma roda de conversa para que cada grupo explicasse suas escolhas e justificasse os motivos de seguir determinada pista, conectando a vivência à importância real da checagem de fatos no ambiente digital. Foi enfatizado que a análise crítica de informações envolve atenção à origem dos dados, verificação de fontes, identificação de sinais de confiabilidade ou de manipulação e reflexão sobre o impacto de compartilhar conteúdos incorretos. Os estudantes discutiram, por exemplo, como a circulação de notícias falsas pode distorcer percepções e decisões, reforçando a necessidade de desenvolver hábitos de checagem antes de acreditar ou repassar informações.

Chamo atenção ao fato de que o contexto escolar em questão, possibilitou a utilização de celulares. No entanto, existe a possibilidade de adequar a atividade para uma realidade sem a utilização deste recurso, utilizando, por exemplo, notícias impressas e afixadas nos locais determinados para a busca. Reconheço que cada escola apresenta condições e possibilidades diferentes, mas o compromisso permanece em propor atividades que possam ser adaptadas e atender a realidades diversas.

#### **4.6 Quem sou eu online?**

Essa atividade surgiu da percepção sobre as influências estéticas que atingem os estudantes e, por vezes, moldam seus modos de se vestir, falar, se movimentar e se relacionar.

O debate inicial girou em torno da construção de identidade, que agora se entrelaça nos ambientes reais e virtuais. A provocação partiu do questionamento sobre se essa construção é afetada pelos referenciais disponíveis na rede, como influenciadores digitais e personagens de jogos, que estabelecem padrões de comportamento e aparência. Questionei também se esse cenário afeta a forma como os jovens se percebem e se projetam.



Durante a conversa, alguns alunos mencionaram o fato de muitas pessoas se representarem no ambiente digital, através dos avatares, de forma bastante diferente de sua aparência física. A partir deste viés, a conversa tomou o rumo sobre as diferenças de como nos enxergamos e como o outro nos enxerga e se esses avatares representam como nos vemos, ou como gostaríamos que nos vissem. Questionei ainda sobre como os estudantes gostariam de ser vistos, iniciando assim a primeira dinâmica.

Utilizando tópicos de informações básicas sobre o perfil pessoal, características físicas e de personalidade, os alunos foram construindo avatares fictícios. Inicialmente, esta atividade não utilizou dispositivos digitais, dessa forma, os alunos anotaram no papel, as informações sobre os avatares criados. Destaco que existem aplicativos e sites que disponibilizam a montagem de avatares de forma gratuita. Assim, caso seja possível, este recurso pode enriquecer a experiência, pois amplia as possibilidades de personalização, aproxima ainda mais a vivência do universo digital real dos estudantes e permite discutir, de forma concreta, os efeitos visuais e simbólicos das escolhas de representação feitas no ambiente virtual.



**Figura 19 - Ficha de construção do Avatar**

Planejamento para a construção do Avatar

Nome: \_\_\_\_\_

Origem: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Personalidade: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Características físicas: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Referências (Se inspirou em alguém para construir o personagem?) |  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Fonte: a autora (2025).

Na proposta seguinte, os alunos interagiram uns com os outros por meio das personalidades criadas. Alguns estudantes criaram movimentos, ou jargões para seus avatares. Ao se juntarem, criaram pequenos desafios de coreografia e replicaram ao restante da turma, como ocorre nos desafios que viralizam. Tais artefatos são típicos de influenciadores e personagens, como relataram os alunos, e essa vivência possibilitou discutir sobre artifícios midiáticos para popularização de contas, venda de produtos, e autopromoção.

Como finalização, retomamos as discussões iniciais à luz das experiências vividas na atividade. Foi possível identificar percepções diversas sobre autenticidade, aparência e desejo de reconhecimento, evidenciando como o mundo digital influencia, e por vezes redefine, modos de ser e de se apresentar. A conversa também permitiu discutir estratégias para uma presença digital mais consciente e alinhada aos valores pessoais, reforçando o papel do letramento digital como ferramenta de leitura crítica e de intervenção nesse espaço.



#### 4.7 Na rota dos algoritmos

A atividade relatada a seguir faz parte de um planejamento a ser posto em prática, com o objetivo de abordar os seguintes conteúdos: pensamento computacional, programação e o funcionamento de algoritmos.

Ao estarem constantemente imersos em contextos digitais, seja navegando em redes sociais, interagindo com jogos eletrônicos ou utilizando aplicativos de mensagens, os estudantes já vivenciam, ainda que de forma implícita, conceitos ligados ao pensamento computacional. A lógica dos algoritmos está presente quando o *feed* organiza postagens, quando um jogo responde a suas ações ou quando o aplicativo sugere um conteúdo “personalizado”. Reconhecer esses mecanismos permite que os alunos compreendam como funcionam as estruturas que orientam grande parte de suas práticas no ambiente digital. Ao abordar tais conteúdos temos a possibilidade de ampliar a participação desses estudantes nos diferentes contextos em que vivem.

Para abordar a temática, a proposta é trazer à discussão os modos como os aplicativos, jogos e redes sociais parecem saber exatamente o que queremos e, a partir disso, apresentar o conceito de algoritmo como uma sequência de instruções que organiza o que acontece. Para isso, é possível traçar semelhanças com o contexto do cotidiano: seguir uma receita de bolo, planejar o caminho até um determinado local, entre outros.

De acordo com a realidade escolar, os alunos podem experimentar sites e aplicativos voltados ao aprendizado desses conteúdos de forma lúdica, por meio de jogos. Esse contato enriquece o processo de aprendizagem, mas sua ausência não o inviabiliza. Em contextos onde não houver acesso a tais recursos, é possível utilizar o jogo relatado anteriormente (Real Game), que também aborda a temática de maneira significativa.

Na sequência, a intenção é explorar diferentes jogos de tabuleiro conhecidos pelos alunos, proporcionando uma relação das regras a serem seguidas em tais jogos à lógica da programação.



Como culminância, os estudantes serão apresentados a elementos de um jogo de tabuleiro inspirados nos comandos e princípios da programação. Assim, serão incentivados a criar um novo jogo, definindo as regras, objetivos, modos de jogar, criando ou modificando os elementos já existentes e adaptando os materiais disponíveis. O objetivo é que participem também de todo processo de elaboração do material.

**Figura 20 -** Tabuleiro e peças do jogo



Fonte: A autora (2024).

Após a elaboração coletiva dos elementos, a turma experimentará diferentes formas de jogar a partir do que construíram, vivenciando a programação de rotas, a tomada de decisões e a resolução de problemas de forma prática e lúdica. Ao final da proposta, será realizado um momento de reflexão sobre como essas experiências se relacionam com situações do cotidiano, apontando como o pensamento computacional e a lógica dos algoritmos atravessam nossas práticas diárias.

É importante destacar que a atividade possui potencial para ser trabalhada de maneira inter ou transdisciplinar, envolvendo, por exemplo, a linguagem empregada na programação, a criação de narrativas e a produção das peças do jogo. No entanto, compreendendo que tais conexões nem sempre são possíveis, a proposta também pode ser desenvolvida de forma integral apenas no âmbito da Educação Física Escolar, sem perda de significado.



Para o compartilhamento no perfil, as experiências que surgirem dessa vivência, bem como o processo de desenvolvimento da ideia serão retratadas nas postagens.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Produto Educacional é resultado de inquietações que nasceram na prática docente e amadureceram ao longo da trajetória do mestrado profissional. Não se trata de uma resposta definitiva, mas de um convite ao diálogo, à experimentação e à construção coletiva de práticas pedagógicas em sintonia com os desafios da cultura digital.

A proposta da página @efconectada surgiu da urgência de criar espaços acessíveis e colaborativos de apoio docente, que dialoguem com a realidade das aulas de Educação Física e com as múltiplas linguagens dos estudantes. Em vez de oferecer soluções prontas, o perfil pretende reunir sugestões abertas, contextualizadas, possíveis de serem adaptadas e ressignificadas conforme as condições de cada escola.

A escuta ativa dos professores participantes do curso de extensão foi fundamental para que este Produto não se limitasse a um repositório de ideias, mas assumisse um caráter formativo, vivo e conectado às demandas concretas da prática. A validação das atividades junto aos docentes, os ajustes realizados a partir de suas devolutivas, bem como a decisão de compartilhar as propostas em uma rede social amplamente utilizada, como o *Instagram*, são escolhas que reafirmam o compromisso com a formação docente crítica, colaborativa e situada.

Mais do que ensinar a usar ferramentas, o @efconectada busca fomentar experiências pedagógicas que estimulem a produção, a autoria, o compartilhamento e a leitura crítica dos discursos que circulam no ambiente digital. Em tempos de hiperconectividade e sobrecarga de informações, promover o letramento digital é também promover cidadania, autonomia e consciência coletiva.



Os obstáculos são muitos, desde a precarização das condições de trabalho até a carência de políticas de formação continuada, mas seguimos firmes na convicção de que a Educação Física escolar pode (e deve) ser atravessada pelas questões da cultura digital. Esse movimento exige coragem para desaprender velhos modelos, abertura para criar com os estudantes e disposição para enfrentar as tensões que nos atravessam.

Finalizo este percurso com a sensação de que cada passo foi dado com intencionalidade, escuta e compromisso. A página @efconectada continua disponível, aberta à colaboração de outros professores e em constante movimento.



## 6 REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 39-58. Disponível em: <https://cefort.ufam.edu.br/repositoriocp/wp-content/uploads/tainacan-items/64/440/2-CURRICULO-CULTURA-E-SOCIEDADE.-MOREIRA-E-TADEU.pdf>. Acesso em 03 abr. 2024.

ARAÚJO, Allyson Carvalho; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas; RODRIGUES, Wanessa Cristina Maranhão de Freitas; SENA, Dianne Cristina Souza de; TINÔCO, Rafael de Gois; SILVA, Christyan Giulliano de Lara Souza; DANTAS, Matheus Jancy Bezerra; SOUZA JUNIOR, Antonio Fernandes de. Aproximações da formação continuada em Educação Física com as mídias e tecnologias: uma proposta mediada pelos conceitos. In: ARAÚJO, Allyson Carvalho; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas; SOUZA JUNIOR, Antonio Fernandes. **Formação continuada em educação física no diálogo com a cultura digital**. 1. Ed. João Pessoa/PB: Editora IFPB, 2019. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1782>. Acesso em: 08 jul. 2024.

ARAÚJO, Allyson Carvalho de; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; OVENS, Alan Patrick; KNIJNIK, Jorge. Competências digitais, currículo e formação docente em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, e002521, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e002521>. Acesso em 20 jun 2024.

ARAÚJO, Allyson Carvalho; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas; SOUZA JUNIOR, Antonio Fernandes. Formação de professores de Educação Física e usos de conceitos do campo comunicacional para pensar o ensino. **Comunicação & Educação**, v. 24, p. 141-153, 2019. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/149190>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BATISTA, Alison Pereira; ARAÚJO, Allyson Carvalho de; SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira; Ferreira Junior, José Ribamar; BARROS, Joyce Mariana Alves; OLIVEIRA, Márcio Romeu Ribas; TINOCO, Rafael de Gois; SILVA, Rayanne Medeiros da. O mundo das telas e a cultura mediada: demandas para a Educação Física Escolar. In: ARAÚJO, Allyson Carvalho de; BATISTA, Alison Pereira; OLIVEIRA, Márcio Romeu (orgs.). **Vamos pensar as mídias na escola? Educação Física, movimento e tecnologia**. Natal: EDUFRN, 2016. p. 11-18. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/236447?show=full>. Acesso em: 18 jul. 2024.



BELL, T.; WITTEN, I. H.; FELLOWS, M.; ADAMS, R.; MCKENZIE, J. Ensinando ciência da computação sem o uso do computador. **Computer Science Unplugged ORG**, 2011. Disponível em:

<https://classic.csunplugged.org/documents/books/portuguese/CSUnpluggedTeachers-portuguese-brazil-feb-2011.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2024.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1081-1102, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjl4mWHnSM5jXySt9VF/?lang>. Acesso em: 05 mai. 2024.

BIANCHI, Paula. **Formação em Mídia-Educação (Física):** Ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/Santa Catarina. 2009. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Florianópolis, 2009. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93230>. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física.

**Cadernos Cedes**, v. 19, p. 69-88, 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis n°s 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 11 jan 2023. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm). Acesso em 06 ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf) Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Resolução CNE/CEB n° 7, de 14 de dezembro de 2010.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 28 ago. 2024.



BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 06 ago. 23.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BUCKINGHAM, David. Prefácio. In: THOMAS, Michael (org.). **Deconstructing digital natives**: young people, technology, and the new literacies [Desconstruindo os nativos digitais: jovens, tecnologia e as novas literacias]. New York: Routledge, 2011. p. ix-xiii. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203818848/deconstructing-digital-natives-michael-thomas>. Acesso em: 24 ago. 2024.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física, São Paulo, v. 1, p. 34-50, 2012. Disponível em: <https://encr.pw/GrWUE>. Acesso em 25 mai. 2024.

DUARTE, Marcela. Política nacional de educação digital: propostas, desafios e estratégias para a promoção da inclusão digital e do uso da tecnologia na educação. Revista Eletrônica Direito & TI, v. 2, n. 18, p. 87-102, 2024. Disponível em: <https://direitoeti.com.br/direitoeti/article/view/203/156>. Acesso em: 13 nov. 2024.

FANTIN, Mônica. “Nativos e imigrantes digitais” em questão: crianças e competências midiáticas na escola. Passagens: Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação - UFC, Fortaleza (CE), v. 7, n. 1, p. 5-26, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/46164> Acesso em: 20 out. 2024.

FONSECA, Fábio Batista da; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Desafios no uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs): Uma análise das



percepções dos professores de educação física. *Revista Conexão UEPG*, v. 19, n. 1, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5141/514174720074/514174720074.pdf> Acesso em: 10 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 245 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. 63p.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. *Revista ibero-americana de estudos em educação*, v. 12, n. 2, p. 1349-1371, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202980>. Acesso em: 22 set. 2024.

HEINSFELD, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 2, p. 668-690, 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/GrHG6>. Acesso em: 20 mar. 2024.

JUNIOR, Gilson Cruz. “Ver o que temos diante do nariz requer uma luta constante”: A pós-verdade como desafio à educação na era digital. *ETD Educação Temática Digital*, v. 23, n. 1, p. 273-290, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922021000100273&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922021000100273&script=sci_arttext). Acesso em: 07 out. 2024.

KENSKI, Vani. Moreira. A escola face aos desafios para ser contemporânea. *Educação, Formação & Tecnologias*, v. 11, n. 1, p. 21-27, 2023. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/215/188> Acesso em: 18 nov. 2023.

LEIRO, Augusto Cesar Rios; ARAÚJO, Allyson Carvalho; SOUZA, Dandara Queiroga de Oliveira. Mídias e tecnologias no contexto da educação física escolar. In: DORENSKI, Sérgio; LARA, Larissa; ATHAYDE, Pedro (orgs.) *Comunicação e mídia: história, tensões e perspectivas—Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento*. v. 40, p. 57-74, 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ECqpT>. Acesso em: 20 out. 2024.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.



LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Diego de Sousa. Cultura digital e cultura corporal de movimento: apontamentos preliminares sobre o contemporâneo. In: DORENSKI, Sérgio; LARA, Larissa; ATHAYDE, Pedro (orgs). Comunicação e mídia: história, tensões e perspectivas, Natal, RN: EDUFRRN, p. 29/ 42, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/1/6222>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MEZZARROBA, Cristiano. A mídia, as tecnologias e a educação física no Brasil: uma descrição genealógica. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 13, n. 32, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/13065> Acesso em: 21 abr. 2025.

MEZZARROBA, Cristiano; ZOBOLI, Fabio; MORAES, Cláudia Emília Aguiar. A utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino das práticas corporais na formação de professores de educação física: experiências na UFS. Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 28, n.3, p. 254-275, set./dez., 2019. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/c4825b4e941ac3fc129b92559d0c0bec/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4514812> Acesso em: 01 dez. 2023.

MORICONI, Gabriela Miranda; GIMENES, Nelson Antonio Simão; PIMENTA, Cláudia Oliveira; ROCHA, Andressa Buss; SANTOS, João Batista Silva dos; LEME, Luciana França; ALVES, Thiago. Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental: uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão. [livro eletrônico] 1. ed. -- Ribeirão Preto, SP : D3E, 2021. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Volume-de-trabalho-de-professores-das-redes-estaduais-e-municipais-do-Brasil.pdf> Acesso em: 23 mai. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. A reflexão e a prática do ensino – Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 33, p. 671-685, 2011. Disponível em: [https://www.gpef.fe.usp.br/teses/extensao\\_01.pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/teses/extensao_01.pdf). Acesso em: 31 maio. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-28 jan./mar. 2018. Disponível em: [Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27374>](https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27374) Acesso em: 01 jul. 2023.



NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: LARA, Larissa; ATHAYDE, Pedro; BOSSLE, Fabiano (org.). Ciências do Esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE: Educação Física Escolar. Natal: Edufrn, v. 5, p. 25-43. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/SBhLl>. Acesso em: 05 jul. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: carta de navegação. Arquivos em movimento, v. 12, n. 2, p. 82-103, 2016. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003067631> Acesso em 31 mai. 2024.

OLIVEIRA, Aline Cristina Antoneli de. A contribuição do Design Thinking na educação. Revista e-TECH: Tecnologias para Competitividade Industrial - ISSN - 1983-1838, [S. l.], p. 105-121, 2014. DOI: 10.18624/e-tech.v0i0.454. Disponível em: <https://etech.sc.senai.br/revista-cientifica/article/view/454>. Acesso em: 02 ago. 2024.

OLIVEIRA, Braulio Nogueira de; FRAGA, Alex Branco. Cultura fitness digital no léxico da cultura corporal de movimento: temas emergentes para a educação física escolar. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 44, p. e001922, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/gjynVxSCFRKSbzjCCjJsbH/> Acesso em: 02 dez. 2023.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Web 2.0 e saber-fluxo: novas questões de letramento digital. Confluência, p. 193-213, 2009. Disponível em: <https://confluencia.emnuvens.com.br/rc/article/view/685>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PINHEIRO, Regina Cláudia; PINHEIRO, Bruna Maele Girão Nobre. Dimensões crítica e ética nas práticas de letramento digital em um jogo educativo digital. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 37, p. 202149228, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/KfzzVJSXzNysJp5ccKfJ7ND/> Acesso em: 07 dez 2023.

PISCHETOLA, Magda; HEINSFELD, Bruna Damiana. “Eles já nascem sabendo!”: desmistificando o conceito de nativos digitais no contexto educacional. Renote, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/85929>. Acesso em: 03 mar. 2024.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. No horizonte, v. 9, n. 5, pág. 1-7, 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf> Acesso em: 03 mar. 2024.



RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. *Actio: Docência em Ciências*, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em 03 mar. 2023.

SANTAELLA, Lucia. As linguagens da cibercultura. *Saberes em Sociolinguística*, v. 85, 2023. In: VIEIRA, Marcia dos Santos Machado; WIEDEMER, Marcos Luiz (Orgs.). *Saberes em Sociolinguística: trilhas, demandas e proposições*. São Paulo: Pá de Palavra, 2023. p. 85-97. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Marcos-Luiz-Wiedemer/publication/375147897\\_Saberes\\_em\\_Sociolinguistica\\_trilhas\\_demandas\\_e\\_proposicoes/links/65425081f7d021785f2d9663/Saberes-em-Sociolinguistica-trilhas-demandas-e-proposicoes.pdf#page=85](https://www.researchgate.net/profile/Marcos-Luiz-Wiedemer/publication/375147897_Saberes_em_Sociolinguistica_trilhas_demandas_e_proposicoes/links/65425081f7d021785f2d9663/Saberes-em-Sociolinguistica-trilhas-demandas-e-proposicoes.pdf#page=85). Acesso em: 13 abr. 2025.

SANTAELLA, Lucia. Pós-humano. Por quê? *Revista USP*, São Paulo, n.74, p. 126-137, jun./ago. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13607/15425> Acesso em: 14 abr. 2025.

SANTOS, Willian Lima; FONSECA, Mariana Reis; ALVES, Manoel Messias Santos; RODRIGUES, Bruno Menezes. Cultura digital e BNCC: contradições e desafios para a prática docente Digital culture and BNCC: contradictions and challenges for teaching practice. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 55908-55921, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n6-142. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/30929>. Acesso em: 26 mai. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação De Professores No Brasil: Dilemas E Perspectivas. *Poiesis Pedagógica, Catalão*, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 25 mar. 2025. Acesso em: 25 mar. 2025.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes? A escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Juliano; Bruggemann Ângelo Luiz; BIANCHI, Paula. *Formação de professores de Educação Física e tecnologias digitais de informação e*



comunicação (TDIC)/mídia: uma relação possível? Análise das propostas curriculares de universidades federais brasileiras. *Motrivivência*. Florianópolis, v. 31, n. 57, p. 01-19, janeiro/março, 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422019000100007&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422019000100007&script=sci_arttext). Acesso em: 01 dez. 2023.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 143-160, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de; MARQUES, Thiago Rafael Ferreira; CRUZ, Dulce Márcia. Letramento digital: levantamento de pesquisas em bases de dados brasileiras. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 2013. DOI: 10.22456/1679-1916.44469. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/44469>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Letramento digital e formação de professores. *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, dez. 2007. Disponível em: [https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita\\_2.pdf](https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf) Acesso em: 18 nov. 2023.

STATISTA. Plataformas de mídia social mais populares no Brasil no 3º trimestre de 2024, por alcance de uso. Statista, 27 mai. de 2025. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/1307747/social-networks-penetration-brazil/>. Acesso em: 08 jun. 2025.

THOMAS, Michael (org.). *Deconstructing digital natives: young people, technology, and the new literacies* [Desconstruindo os nativos digitais: jovens, tecnologia e as novas alfabetizações]. New York: Routledge, 2011. BUCKINGHAM, David. Preface. In: THOMAS, Michae. (Org.) *Deconstructing digitals natives* London: Routledge, 2011.

ZOBOLI, Fabio; SILVA, Renato Izidoro da. Cibercultura e Educação Física: algumas considerações ontológicas. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 34, p. 106-121, 2010. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17147>. Acesso em: 12 maio. 2025.

