

Educação física na educação infantil, linguagens e tecnologias: a construção de narrativas digitais com as crianças

Joice Mayumi Nozaki¹

Luís Felipe de Oliveira Rodrigues²

Tamires Aparecida Oliveira³

Marcos Roberto So⁴

Arnaldo Sifuentes Leitão⁵

Resumo: Em nossas sociedades atuais, presenciamos a expansão das tecnologias digitais, as quais têm influenciado profundamente as culturas contemporâneas e, conseqüentemente, a Educação/Educação Física. Neste cenário, faz-se necessário o trato didático-pedagógico das mediações envolvidas na cultura digital e o fomento para uma leitura crítica e de produção de novas práticas culturais. Com isso, o objetivo desta pesquisa foi analisar e compreender a produção de narrativas digitais com as crianças, por intermédio dos jogos, da produção de desenhos e da construção de um fotolivro, utilizando as inteligências artificiais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. Participaram desta pesquisa uma professora de Educação Física da Educação Infantil de uma escola pública do interior de São Paulo, além de cinco turmas com 25 estudantes cada (totalizando em 125 participantes) e os pesquisadores. Os resultados indicam que uma intervenção com a elaboração de histórias construídas e contextualizadas nas aulas pode desencadear um processo de fluxo de aprendizagens significativas e conscientes sobre as formas de brincar, jogar, interagir e conhecer no mundo digital. Conclui-se que a valorização das produções narrativas digitais “das” e “com” as crianças podem auxiliar na tematização, problematização e reconstrução das práticas corporais e produções de significações em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Educação Infantil. Narrativas Digitais. Tecnologias.

¹ Mestre em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Rio Claro). Professora na Prefeitura de Ribeirão Preto/SP. E-mail: joicenozaki@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5706-1707>

² Graduando em Educação Física no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). Campus Muzambinho/MG. E-mail: luisfxks@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1916-7099>

³ Graduanda em Educação Física no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). Campus Muzambinho/MG. E-mail: tamiresoliveira2503@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5066-9801>

⁴ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP, Presidente Prudente). Professor do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). Campus Muzambinho/MG. E-mail: marcos.so@muz.ifsuldeminas.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2338-3481>

⁵ Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). Campus Muzambinho/MG. E-mail: arnaldo.leitao@muz.ifsuldeminas.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3768-048X>

Educación física en la educación infantil, lenguajes y tecnologías: la construcción de narrativas digitales con los niños

Resumen: En nuestras sociedades actuales, hemos sido testigos de la expansión de las tecnologías digitales, que han influido profundamente en las culturas contemporáneas y, en consecuencia, en la Educación/Educación Física. En este contexto, es necesario abordar las mediaciones didáctico-pedagógicas implicadas en la cultura digital y promover una lectura crítica y la producción de nuevas prácticas culturales. Con ello, el objetivo de esta investigación fue analizar y comprender la producción de narrativas digitales con niños, por medio del juego, la producción de dibujos y la construcción de un fotolibro con inteligencias artificiales en clases de Educación Física en la Educación Infantil. Participaron en esta investigación una profesora de Educación Física de la Educación Infantil de una escuela pública del interior de São Paulo, cinco clases con 25 alumnos cada una (125 participantes en total) y los investigadores. Los resultados indican que una intervención con la elaboración de historias construidas y contextualizadas en clase puede desencadenar un proceso de flujo de aprendizaje significativo y consciente sobre las formas de jugar, interactuar y conocer en el mundo digital. Se concluye que la valorización de las producciones narrativas digitales "de" y "con" los niños puede ayudar en la tematización, problematización y reconstrucción de las prácticas corporales y producciones de significados en el aula.

Palabras clave: Educación Física en la Escuela. Educación Infantil. Narrativas Digitales. Tecnologías.

Physical education in early childhood education, languages and technologies: building digital narratives with children

Abstract: In our current societies, we witness the expansion of digital technologies, which have profoundly influenced contemporary cultures and, consequently, Education/Physical Education. In this scenario, it is necessary to deal with the didactic-pedagogical mediations involved in digital culture and encourage a critical reading and production of new cultural practices. With that, the goal of this research was to analyze and understand the production of digital narratives with children, through games, the production of drawings and the construction of a photobook with artificial intelligences in Physical Education classes in Early Childhood Education. The participants of this research were a teacher of Physical Education in Early Childhood Education at a public school in the interior of São Paulo, five classes with 25 students each (totalling 125 participants) and the researchers. The results indicate that an intervention with the elaboration of constructed and contextualized stories in the classes can trigger a process of significant and conscious learning flow about the ways of playing, interacting and knowing in the digital world. It is concluded that the valorization of digital narrative productions "of" and "with" children can help in thematization, problematization and reconstruction of corporal practices and production of meanings in the classroom.

Keywords: School Physical Education. Child Education. Digital Narratives. Technologies.

1 Introdução

Atualmente, testemunhamos uma expansão das tecnologias digitais que têm influenciado profundamente as culturas contemporâneas. Consequentemente, essas tecnologias têm afetado todas as esferas da vida humana, com implicações importantes para a educação de crianças e jovens. As tecnologias digitais vêm se mostrando cada vez mais presentes na vida cotidiana, demonstrando uma ambiência sociocultural complexa, com

diferentes modulações da linguagem (oral, textual, audiovisual, digital) de caráter multimodal. A essa ambiência, denominamos de “cultura digital”.

É preciso ressaltar que a cultura digital, enquanto fenômeno comunicacional, está imbricada entre a cultura e a agência dos objetos tecnológicos, como a cultura das plataformas, as interações nas redes sociais, as *fake news*, o pós-humanismo nas inteligências artificiais, dentre outras. Nesse sentido, precisamos direcionar nossos esforços para a *descoberta* e *fabricação* desta relação, ou seja, entendendo que os fenômenos comunicacionais na cultura digital se desenvolvem em redes, produzindo efeitos ou afetações, e que esta relação não pode ser considerada do ponto de vista unidirecional ou instrumental. Portanto, faz-se necessário observar as diferentes formas de agenciamentos (humanos e não-humanos) na rede, que ultrapassam uma perspectiva antropocêntrica, na qual apenas o “ator humano” é privilegiado (LEMOS, 2020).

Nesta complexa teia de agenciamentos das redes da cultura digital, é crucial considerarmos as formas de mediação que estão presentes nas experiências das crianças nos processos sócio-técnicos-comunicacionais. Diante disso, as tecnologias digitais estruturam e impactam nossas ações, valores e crenças que, por sua vez, variam de acordo com a circulação das narrativas e dos produtos culturais nas sociedades, promovendo modificações dos contextos tradicionais de educação e socialização – a escola e a família. Todos esses efeitos não podem estar dissociados da descrição e da análise de como as tecnologias afetam as relações humanas, e que, de alguma forma, têm implicações diretas nas práticas corporais. Nas palavras de Leitão:

[...] a presença maciça das mídias como dispositivos tecnológicos de comunicação e (in)formação cultural, que fazem circular informações e valores que propõem modelos e padrões de consumo e práticas relacionadas à cultura corporal de movimento [...] é decisiva nos rumos atuais da Educação Física (LEITÃO, 2013, p. 17).

O autor complementa que “as narrativas de nosso tempo podem servir como ‘matéria prima’ para suscitar diálogos que possibilitem uma avaliação mais ponderada sobre a complexidade das situações, valores e crenças morais” (LEITÃO, 2013, p. 95-96). Sendo assim, precisamos reconhecer a importância de desenvolver a competência digital e compreender que as mediações nos processos de socialização e de educação devem estabelecer relações coerentes e críticas entre processos educacionais, contextualizados, que surgem nas particularidades da mediação pedagógica e dos objetos de comunicação das tecnologias digitais.

Thompson (2002) considera que as mediações das tecnologias não acontecem de modo distanciado, seja do ponto de vista temporal ou espacial, tida como uma relação causal e mecânica sobre o comportamento das pessoas. Para o autor, elas respondem a complexos processos socioculturais, que ocorrem na relação com o contexto de recepção dos sujeitos. As mediações tecnológicas operam entre diversas estruturas e instâncias sociais, que fazem a circulação e manutenção de valores e sentidos sociais que vão intermediar e recriar as relações sociais.

Nesta esteira, Latour (2012) alerta que temos que evitar as visões deterministas que, por um lado, sobrepõem a técnica sobre o humano (materialismo), por outro, impõem o determinismo do humano sobre a técnica (antropocentrismo). Por vezes, as produções acadêmicas da área da educação consideram as relações com as tecnologias de modo determinista e reducionista, ora como uma influência negativa, ora, sob um discurso positivo,

valoriza-se as demandas de socialização proporcionadas por elas, como se os denominados “nativos digitais”⁶ (das novas gerações) estivessem inerentemente relacionados com o meio digital, ao ponto de desenvolverem competências por si só.

No entanto, estas relações dualistas, aligeiradas e essencialistas entre crianças e tecnologias já são amplamente questionadas na literatura (BUCKINGHAM, 2007). Contudo, tais discursos retornam como fantasmas e ecoam toda vez que uma nova tecnologia aparece, como, por exemplo, o caso recente das novas inteligências artificiais. Nesse pano de fundo, traçam-se hipóteses relacionadas à morte da educação, à destruição da humanidade e aos dilemas éticos; tal como a preocupação e a ansiedade em adequar crianças e jovens às novas realidades e a supervalorização dos discursos tecnológicos como solução de todo problema educacional.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que as tecnologias digitais não correspondem a uma pedagogia *per se*, como é o caso da pedagogia nova ou pedagogia tradicional (CHARLOT, 2020). Tem representado mais um discurso pedagógico que permite novas formas de ensino e aprendizagem, mas ainda correspondem mais a “uma promessa pendente do que um profundo movimento de renovação” educacional (CHARLOT, 2020, p. 110). Conforme o mesmo autor, para a cibercultura se tornar uma pedagogia contemporânea seria necessário enfrentar problemas relacionados à atividade estudantil, sobretudo, em uma dialética entre desejo e norma. E este é um problema, pois a cibercultura não tem se tornado um espaço de comunicação livre, aberta a todos os significados e mais humana, como advoga Lévy (1999). Entretanto, é entremeada pela dialética da norma e do desejo, que, geralmente, é produzida por interesses e normas de *big techs*. Isso permite que *fake news* sejam veiculadas (inclusive por políticos), que o *cyberbullying* se propague, que os discursos extremistas se ecoem e que o consumo seja incentivado, chegando até mesmo a interferir no estado e nas políticas públicas (por exemplo: eleições, motim de *ubers* contra taxistas etc.). Quer dizer, o discurso da cibercultura pode tanto ser uma oportunidade “de abertura à diversidade do humano” quanto instrumentos de uma barbárie contemporânea (CHARLOT, 2020, p. 118).

Neste cenário, o problema está posto. As tecnologias digitais não representam uma pedagogia contemporânea *per se*, pelo contrário, também estão atravessadas pela dinâmica da cultura, sobretudo, uma cultura regulada por interesses corporativos e de poder. No entanto, isso não significa que devemos negá-las, mas como pedagogia contemporânea, é preciso educar “para” e “com” elas. Nesse sentido, faz-se necessário o trato pedagógico da compreensão dos signos envolvidos na cultura digital, empoderando os estudantes para uma leitura crítica da situação e de produção de novas práticas culturais.

Uma via para a compreensão das relações de ensino e aprendizagem na cultura digital é a alfabetização midiática e digital. No âmbito pedagógico, essa ação pode ocorrer na formação discente, ao se considerar nos processos sócio-técnicos-comunicacionais a construção de narrativas que possibilitem a construção de uma justiça social curricular (processo formativo e avaliativo), a partir da participação ativa, crítica, criativa e atenta dos(as) estudantes nas relações da prática pedagógica com a cultura escolar e mundo vivido. Por exemplo, as crianças podem ser encorajadas a analisar criticamente as mensagens e os padrões das mensagens/mediações digitais, ou ainda, produzir suas narrativas a partir das manifestações dos produtos culturais tecnológicos e, com isso, engajarem-se na

⁶ A expressão “nativos digitais” foi impulsionada a partir dos estudos de Prensky (2021) e Palfrey e Gasser (2011).

corresponsabilização pela co-construção do mundo, em um processo dialógico na práxis pedagógica que vise o tornar-se autores/atores de suas práticas, como aponta Freire (2011, p. 36), em um processo de “reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo”.

As atuais culturas digitais, caracterizadas pela conectividade e pelas redes, trazem, no seu bojo, uma série de reflexões, desafios e oportunidades para a educação. Entendemos que as narrativas digitais – compreendidas como modos como as pessoas se conectam e constroem suas histórias e modos de vida com a mediação de plataformas digitais e recursos tecnológicos, como textos, imagens, sons, vídeos e animações – podem ser fundamentais para compreensão do nosso tempo vivido. Portanto, os modos como narramos nossas histórias “nas” e “com” as redes digitais têm se mostrado fundamentais para uma compreensão do agir humano nos dias de hoje.

A abrangência das narrativas digitais é ampla, manifestando-se em jogos eletrônicos ou em histórias em quadrinhos digitais, como *websites*, redes sociais, *blogs*, *podcasts*, que utilizam animações e recursos audiovisuais. Em tempos de mediações da cultura digital, tais narrativas propagam-se nas plataformas digitais, compartilhando nossas histórias e culturas, ao passo que também estão decisivamente atravessadas pelos modos de vida que desejamos e compartilhamos.

Duas das principais características das narrativas na cultura digital são a interatividade e a reflexividade. Os leitores/atores/produtores, ou usuários, quando desenvolvem competências digitais, têm a capacidade de interagir com a história e com outras narrativas, escolhendo diferentes caminhos e modificando a participação social, bem como se reconhecem nessas histórias. Isso indica que temos que olhar para os modos como as pessoas/narradores constroem suas formas de agir, interagir, narrar e transformar o mundo na atual cultura digital.

Para Ricoeur (1994), as construções narrativas envolvem a linguagem e a ação humana. O autor enfatiza a importância de se considerar um diálogo entre as dinâmicas das ações, narrador e mundo, o que envolve o contexto histórico e cultural (dimensão temporal), bem como a ação, as relações sociais e seus efeitos (espaço vivido).

Ainda, Ricoeur (1994) entende que a linguagem é a condição fundamental das nossas vidas (humanas e não-humanas), uma vez que essas revelam as dimensões da experiência no mundo (tempo e espaço), expressando a intrínseca relação entre a mediação dos objetos, ação e comunicação. Neste sentido, a Educação/Educação Física, nos processos de ensino e aprendizagem, atua nos processos de produção de significação e mediação com o mundo, o que implica um reconhecimento da linguagem como condicionantes de nossas ações, percepções, emoções e narrativas.

A Educação Física como componente curricular da educação básica, situada na área de linguagens (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018), precisa ocupar-se dos processos de significação com as práticas corporais nas suas dinâmicas de produção e circulação, ou seja, dos agenciamentos sócio-técnicos-comunicacionais e de seus efeitos nas ações pedagógicas, nos processos de ensino e aprendizagem.

Para Betti (2021), não podemos incorrer no entendimento da Educação Física como linguagem apenas pela mediação simbólica nos códigos da cultura (codificados), no nível dos discursos sobre as práticas corporais, mas também atentar para as experiências vívidas, que surgem com as produções e as práticas corporais nas ações pedagógicas, que possibilitam um movimento constante de mediação e recriação do mundo. Assim:

Tratar a EF no campo da linguagem não é apenas analisar a lógica interna dos jogos e esportes como sistemas de signos (tendência estruturalista),

nem apenas desvelar as significações já instituídas por certos grupos sociais (tendência socioantropológica que lembra vagamente a semiótica da cultura). Tarefas necessárias, mas que deixam à sombra o mais importante na educação escolar: as experiências de aprendizagem dos sujeitos (alun@s), suas “experiências vívidas” nas aulas. Ao mesmo tempo, compreender os “objetos de conhecimento” da EF como sistemas de signos já codificados, mas também em constante (re)criação (BETTI, 2021, p. 17-18).

Diante disso, temos que direcionar nossos esforços para os modos como os estudantes constroem suas formas de agir, interagir e narrar nas mediações com o mundo e na atual cultura digital. Isto exige que a Educação/Educação Física atue no tratamento com as produções de significação com os estudantes, no diálogo com as culturas digitais emergentes. Além disso, esse processo de produção de significação nas aulas com as práticas corporais pode potencializar a construção de outras performatividades e autoconhecimento, diminuindo a distância entre os processos de ensino e aprendizagem e a vida, e suas possibilidades avaliativas, de valorização do mundo, dimensão ético-política da nossa ação no mundo.

A partir disso, o objetivo deste trabalho foi analisar e compreender a produção de narrativas digitais com as crianças, por intermédio dos jogos, da produção de desenhos e da construção de um fotolivro com as inteligências artificiais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil.

2 Método

Esta pesquisa demandou uma ação colaborativa entre pesquisadores e sujeitos no processo de intervenção. Assim, entendemos que esta investigação se configurou como uma pesquisa-intervenção (DAMIANI *et al.*, 2013), com uma abordagem narrativa na produção de dados e intervenção pedagógica. Ou seja, as narrativas produzidas pela professora nos seus diários de campo e as narrativas produzidas pelos estudantes no processo pedagógico são fontes para a realização deste trabalho, um processo de investigação que permitiu entender a experiência na relação de colaboração entre pesquisador e sujeitos na produção dos dados.

Participaram desta pesquisa uma professora de Educação Física da Educação Infantil de uma escola pública do interior de São Paulo, cinco turmas com 25 alunos cada (totalizando 125 participantes). Também fizeram parte do trabalho um investigador e dois discentes do curso de graduação em Educação Física de uma instituição de ensino superior do Sul de Minas Gerais. A investigação teve duração total de seis meses.

As etapas da pesquisa foram:

- *Etapa 1 – O planejamento da intervenção:* a etapa consistiu no planejamento colaborativo (investigadores e professora) das ações pedagógicas. Os jogos foram definidos como “conteúdo”, por serem parte da preocupação da educadora em considerar as vozes das crianças (modos de narrar o mundo) no processo de ensino e aprendizagem, concomitantemente, por sua dificuldade em trabalhar com alguns temas contemporâneos, como exemplo as tecnologias e a cultura digital. No período de um mês, foram realizadas reuniões e um levantamento bibliográfico sobre narrativas, cultura digital e processos educativos com o uso de tecnologias;
- *Etapa 2 – Intervenção didático-pedagógica dos jogos do mundinho e do Brasil:* um dos eixos norteadores da formação com a Educação Infantil no município onde a professora atua, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação

Infantil, e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), está pautado na ação de brincar, e as brincadeiras e os jogos fazem parte da construção do mundo e da identidade da criança na sociedade, da cultura lúdica infantil contemporânea. Assim, compreendemos ser relevante tratar sobre jogos e os modos como as crianças constroem suas narrativas articuladas às tecnologias. Essas temáticas também foram articuladas ao projeto anual da escola de Educação Infantil onde a professora leciona, que se relacionava com as histórias e produções contemporâneas brasileiras, e ao projeto articulador da escola, que se relacionava aos direitos e desejos das crianças no território em que habitam (escola/comunidade). A partir disso, nessa etapa da pesquisa, optamos por trabalhar com situações de movimento de vivência de jogos, produção de narrativas aliadas às tecnologias, nessa relação ser-mundo, escola/comunidade. A seleção dos jogos foi inicialmente orientada a partir do livro *As brincadeiras do mundinho*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen (2020). Como princípio norteador dessa seleção de jogos, considerou-se o critério de *alteridade* e *diversidade* regional, uma vez que tal multiplicidade possibilitaria a aprendizagem com o outro e sobre diferentes povos e historicidades constituintes de cada região. Sendo assim, foi ofertada aos estudantes a vivência de diferentes jogos das cinco regiões brasileiras;

- *Etapa 3 – Ateliê⁷ criativo*: essa etapa consistiu no incentivo aos estudantes para que produzissem suas representações sobre as vivências dos jogos em um espaço pedagógico que estamos denominando de “ateliê”. O objetivo foi compreender as expressões e percepções estudantis acerca do experienciado na fase anterior. Para materializar tais experiências, os estudantes foram encorajados a produzirem desenhos e narrativas orais. No âmbito do registro, em forma de imagens (desenhos), inicialmente foi realizada pela professora um resgate (com figuras) de tudo o que foi vivenciado no primeiro bimestre (jogos de regiões brasileiras, povos e jogos de cada região brasileira) com os estudantes, sendo solicitado em seguida, que desenhassem o(s) jogo(s) que mais gostaram de conhecer e estudar até o momento. No contexto da narrativa oral, a professora conversou individualmente com cada estudante questionando-os sobre o(s) jogo(s) preferido(s) (quais brincadeiras você mais gostou?), o modo como foi jogado (como eram essas brincadeiras?) e a relação com outros estudantes (com quem você brincou?). As narrativas orais dos alunos foram registradas em vídeo e nas narrativas da professora em seus diários de campo;
- *Etapa 4 – Apresentação do projeto, do processo formativo e avaliativo do 1º bimestre*: nesta etapa, foram construídos os portfólios⁸ digitais do processo de formação e avaliação, edificados pelas turmas e apresentados aos pais e responsáveis

⁷ **Ateliê**: De acordo com Bertasi (2019), os ateliês são encontros planejados, constituídos por ações propositivas para o surgimento das representações e expressões dos participantes, geralmente estão associados à produção artística. Nesta pesquisa, estamos considerando as narrativas orais e os desenhos produzidos pelas crianças, como momentos de expressão e fruição estética do que foi realizado nas aulas de Educação Física, por isso o nome “ateliê criativo” e “ateliê expositivo”.

⁸ Segundo Houaiss (2009), **portfólio** é o conjunto de trabalhos dos estudantes utilizado para divulgação, ou seja, é uma ferramenta pedagógica que consiste em apresentar os trabalhos realizados pelos estudantes de forma cronológica e as competências construídas por eles ao longo do bimestre, que podem variados, como: uma sequência de imagens, vídeos, fotos, narrativas, produções dos estudantes, entre outros.

como parte da devolutiva e avaliação do processo pedagógico junto à comunidade escolar;

- *Etapas 5a – Resgate e levantamento temático das situações vivenciadas nos jogos do mundinho e do Brasil:* com o intuito de retomar os jogos mais citados na etapa anterior e subsidiar a elaboração do fotolivro, a professora resgatou os jogos que as crianças mais relataram no ateliê (etapa 3). O objetivo foi analisar como apareceram as situações-problema e como se deram as relações sociais entre as crianças, bem como compreender quais são as temáticas, percebidas ou não, que surgiram no decorrer das práticas. Levou-se em consideração, em termos de relação e construção das regras, os estilos de personalidade dos estudantes, que se tornariam os futuros personagens no fotolivro, impasses para a realização das atividades, entre outros, que tematizamos no fotolivro a partir de nossas intencionalidade pedagógicas, que detalharemos mais adiante;
- *Etapas 5b – Construção do fotolivro:* realizamos a construção do fotolivro em quatro capítulos (cabo-de-guerra, coelhinho sai da toca, caça ao tesouro e dança dos bambolês adaptada) com base nos jogos mais relatados pelos estudantes, e que possibilitaram um tratamento didático-pedagógico das situações-problema, e que foi utilizado nas próximas etapas para problematizar algumas situações-problema que surgiram nas etapas anteriores. Para a construção do fotolivro, foram utilizadas as informações dos desenhos e das narrativas dos(s) alunos(as) relacionadas aos jogos tanto do mundinho quanto dos brasileiros vivenciados até o momento. Para tal, utilizamos duas ferramentas de inteligência artificial (IA) para a criação do fotolivro: (i) o *chat GPT* (para a criação das histórias, considerando os desenhos, as narrativas do primeiro ateliê, os jogos que cada turma mais relatou e as situações-problema que apareceram em aula); (ii) *Midjourney* (para a criação das gravuras presentes no fotolivro considerando as características dos estudantes das turmas investigadas). Por fim, um terceiro *software*, denominado de *CapCut*, que foi utilizado para a junção de gravuras com a narração da história de cada episódio do fotolivro;
- *Etapas 6 – Ateliê expositivo e ressignificação das situações-problema apresentadas nos capítulos do fotolivro* – nesta etapa, apresentamos os episódios de cada capítulo do fotolivro aos estudantes. Vale ressaltar que o fotolivro auxiliou a professora a levantar questionamentos com os alunos a respeito dos problemas que apareceram no decorrer do bimestre e que, por vezes, não foram percebidos. Esses recursos narrativos e audiovisuais promoveram um processo de identificação dos estudantes com os personagens e as histórias contadas de modo lúdico, com os desenhos, narrativas em audiovisuais e histórias em quadrinhos do fotolivro. Tal recurso foi utilizado como parte do processo de ensino e aprendizagem, o que promoveu uma percepção das situações vividas e estimulou a propor alterações no jogo em vista à resolução das situações vivenciadas;
- *Etapas 7 – Ateliê criativo:* por fim, após as vivências e ressignificações dos jogos, foi realizado um novo ateliê criativo, um outro momento para a produção de novas narrativas com as crianças. Isso possibilitou observar a maneira que os recursos utilizados contribuíram para a potencialização dos processos criativos e imaginativos das crianças. Tratou-se de um processo de reconstrução valorativa das ações dos estudantes. Para isso, foram utilizadas as seguintes perguntas mobilizadoras:

Qual/quais brincadeira(s) você mais gostou de fazer novamente que apareceu no fotolivro? O que você aprendeu nessa(s) brincadeira(s)? O principal objetivo desse ateliê foi perceber as mudanças dos(as) alunos(as) após o contato com os fotolivros e com as brincadeiras ressignificadas e aprofundadas por eles.

- *Etapa 8 – Construção e socialização dos portfólios com os pais e responsáveis:* foi o momento de construção dos portfólios que foram apresentados aos pais e responsáveis sobre todo processo de investigação e as aprendizagens/competências desenvolvidas pelos estudantes durante esse primeiro bimestre.

Os parâmetros que definimos para produzir e analisar os dados da intervenção seguem os processos didático-pedagógicos e as intencionalidades formativas de uma investigação-intervenção colaborativa. Apoiamo-nos em Kunz (2004), no livro *Transformação didático-pedagógica do esporte*, acerca das competências objetiva (compreensão acerca da brincadeira e do jogo), social (interação e cooperação na brincadeira e no jogo) e comunicativa (desenvolvimento de capacidades criativas e exploratórias). A escolha desta forma de análise dos dados da intervenção acontece por conta de o autor apresentar avanços epistemológicos a partir da teoria do se-movimentar, que considera os “conteúdos” e ações didático-pedagógicas a partir das competências e responsabilidades de todos os que se envolvem no processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que o universo de transposição didático-pedagógica deve considerar as nuances do fenômeno em situações contextualizadas em cada prática pedagógica que, no nosso caso, está voltada para as experiências de se-movimentar aliadas às finalidades educativas da Educação Física na Educação Infantil, que vamos detalhar e analisar a seguir.

3 Resultados e discussões

Os resultados serão apresentados em dois movimentos de análise. No primeiro, abordaremos o processo de desenvolvimento da intervenção e as narrativas digitais produzidas com as crianças. E, no segundo, examinaremos as aprendizagens e as competências desenvolvidas nesse processo de intervenção, a partir das narrativas discentes. Não a trataremos de modo separado, por considerar que o fluxo de aprendizagens se apresenta em um processo contínuo e espiralado nas práticas pedagógicas.

3.1 “Meu mundinho”: produções e aprendizagens discentes com as narrativas digitais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil

Uma das nossas primeiras preocupações era de mobilizar uma construção do conhecimento a partir de uma experiência estética, que permitisse a elaboração de um corpo biográfico (ZANELLA; LORENZONI; SANTOS, 2019), ou seja, um corpo aprendente, em que as produções estéticas com as narrativas (orais, imagéticas e corporais) contribuíssem para a construção de um diálogo com o mundo e para formação crítica das crianças.

Esse processo de construção curricular considerou as singularidades das narrativas discentes desde o início do projeto, na interlocução com as narrativas docentes, e permitiu desvelar nas memórias e práticas as possibilidades de novas produções sógnicas nas experiências de movimento. Dessa forma, construiu-se um currículo democrático permeado por diversas vozes e fluxos de aprendizagens, que a cada entrelaçamento na prática

pedagógica, entre produções discentes e “conteúdos” tratados, revelava uma ampliação do “mundinho” das crianças.

Sendo assim, um ponto de partida é o levantamento temático do universo de significação dos jogos e brincadeiras do “mundinho” das crianças, que envolve suas vivências dentro e fora da escola. Para isso, no primeiro momento da intervenção, questionamos aos estudantes sobre “o que brincaram nas férias?”.

Essas respostas das crianças evidenciam a relação que os estudantes possuem com as aulas de Educação Física, visto que alguns jogos que foram tratados no ano letivo anterior (as crianças estudaram os jogos de diferentes continentes do mundo em 2022) aparecem nas narrativas das brincadeiras realizadas durante as férias, como pega-pega, esconde-esconde, coelhinho sai da toca, entre outras.

Segundo So *et al.* (2020, p. 3), “a perspectiva discente em relação às aulas de EF pode representar um tema de extrema relevância ao ensino de boa qualidade”, nesse sentido, esse resgate das memórias das brincadeiras nas férias permitiu compreender os sentidos e as experiências atribuídas às aulas da professora. Considerar esse resgate e as vivências das crianças é de extrema importância no processo pedagógico. Essas oportunidades podem contribuir para a construção de novas significações sobre seu próprio corpo e imaginação, ampliando suas capacidades expressivas e de autoria.

Desta forma, iniciamos nossa intervenção com as vivências dos jogos a partir do livro infantil intitulado *As brincadeiras do mundinho*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen (2020), que apresenta uma narrativa sobre jogos tradicionais brasileiros. Ainda cabe ressaltar que, antes da vivência corporal do jogo, foi proporcionada a leitura da história das brincadeiras do livro. Sendo assim, foram escolhidos e vivenciados três jogos que fazem parte da história do livro: o caça ao tesouro, com adaptações para as nossas turmas da Educação Infantil; o esconde-esconde e o lenço-atrás (mais conhecido como corre-cotia). Os critérios de escolha destes jogos aconteceram no enlace que a narração da história produziu nos estudantes, a partir do que despertou o interesse das crianças.

Tal situação de aprendizagem, que envolveu a leitura e a vivência dos jogos, promoveu o interesse estudantil e o desejo de estudar mais, conforme esboça a narrativa docente:

Após a leitura da história das brincadeiras do mundinho com as crianças, vivenciamos três jogos presentes nos livros. Ao terminar a aula, as crianças pediram imediatamente para repetirmos os jogos vivenciados novamente, mas falei para eles terem calma que mais pra frente faríamos novamente. Na aula seguinte, bem no início da aula e na maior empolgação, as crianças me pediram novamente para fazer o caça ao tesouro, o esconde-esconde e o corre-cotia, eles diziam, “podemos fazer o esconde-esconde de novo?”, “vamos fazer o caça ao tesouro?”, “pode fazer o corre-cotia mais uma vez?”, além de solicitarem a vivência dos outros jogos que estavam presentes nos livros também (Diário de Campo da professora de 08/03/23).

A partir dessa experiência inicial, foram estudados e vivenciados outros jogos brasileiros, sob referência de cada região brasileira. Em cada jogo abordado foi apresentada a origem geográfica (estado e município) e seus povos originários (indígenas, africanos, entre outros). Para cada região brasileira, abordou-se de um a três jogos: (i) Sul: “mamãe, posso ir?” e “coelhinho sai da toca”; (ii) Sudeste: “escravos de jó” e “cobra-cega”; (iii) Centro-oeste: “balança caixão”, “pato, pato, ganço” e “galinha, pintinho e raposa”; (iv) Nordeste: “dança dos bambolês”, “sete pecados” –ou também chamado de “alerta” e “chicotinho queimado”; (v) Norte (“curupira”, “roubando melancias”, “cabo-de-guerra”).

Outra mediação pedagógica docente que vale mencionar é a adequação da complexidade do jogo aos estudantes. Nesse sentido, a professora mostrou-se preocupada em adaptar certas regras em prol da participação de todos os alunos. Por exemplo, a docente avaliou que os jogos “Curupira” e “Roubando melancias”, praticadas em sua forma original, possuíam um nível de complexidade ou dificuldade incompatível com os estudantes, o que poderia desfavorecer seu engajamento e participação. Tais jogos, portanto, foram adaptados em vistas a tornar-se um “jogo possível”. Tais adaptações mostraram-se coerentes com um projeto de uma Educação Física inclusiva, especialmente por criar “jogos possíveis”, permitindo que o aluno aprenda a “jogar”, “jogando” (PAES; BALBINO, 2005).

Não à toa, a professora manifesta que os estudantes tiveram alto engajamento e participação com o conteúdo:

A cada encontro, eu percebia que as crianças ficavam cada vez mais ansiosas e curiosas em saber o que íamos estudar naquele dia. Elas vinham atrás de mim perguntando: “qual região brasileira que nós vamos estudar?” “quais brincadeiras vamos conhecer hoje?”. E eu sempre dizia para eles não faltarem para não perder os jogos da próxima reunião que íamos estudar. Até os pais me abordaram perguntando: “o que está acontecendo?” Porque as crianças os lembravam que tinham que vir para aula de Educação Física para não perder os conteúdos que íamos estudar. Como o acesso aos jogos era possível a todos da turma, a participação da maioria das crianças era efetiva durante os jogos o que estimulava a todos a querer participar (Diário de Campo da professora de 31/03/23).

Nota-se que é somente na “possibilidade” que se pode aprender e expandir as produções sógnicas, isto é, quando o aprender afeta os estudantes, promove uma relação autônoma e afetiva com o objeto de conhecimento (LEITE, 2012). Tal relação forte com esse aprender também pode ser chamada de “desejo de saber” (CHARLOT, 2000) ou “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996), que é um tipo de curiosidade ou desejo “estranho” que está destinado única e epistemicamente ao saber, livre de pretensões secundárias (“passar de ano”, “agradar os pais/responsáveis”, “agradar a professora”).

Nesse sentido, o primeiro ateliê criativo sugeriu que os estudantes expressassem suas relações com os jogos por meio de desenhos e narrativas orais sobre as vivências e as produções imagéticas que representam as histórias dos jogos. O ateliê criativo permitiu que as crianças pudessem narrar suas vivências e também ouvir outras histórias.

Neste momento, foi possível perceber que os estudantes conseguiram identificar, escolher e narrar (de forma oral e em desenho) os jogos brasileiros que eles mais gostaram de vivenciar nesta primeira etapa do projeto. A seguir, temos alguns relatos que demonstram algumas competências objetivas e sociais desenvolvidas em aula.

Quadro 1: Competências objetivas e sociais desenvolvidas em aulas.

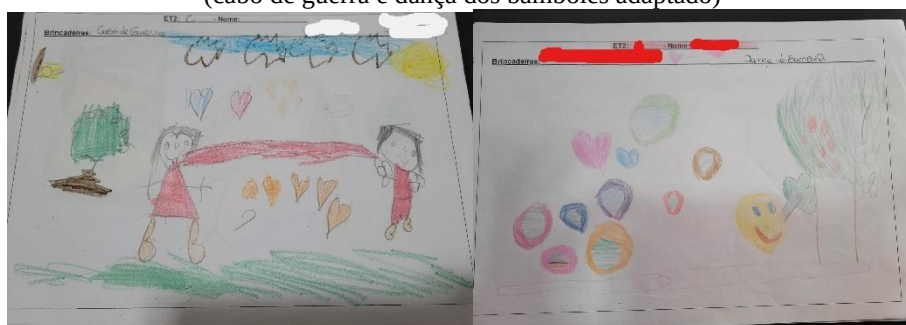
Competências objetivas	Competências sociais:
Roubando as Melancias: Os ladrões roubavam as melancias e o dono da fazenda colocava a melancia de volta (C10); Caça ao tesouro: Tem que achar o Baú na verdade (C15); Coelhinho sai da toca: A gente tinha que mudar de toca... (C29); Cabo de guerra e esconde esconde: Cada um fica do outro lado, aí tem corda e começa a puxar, aí quem	Dança dos Bambolês Adaptada: Fiquei junto com a Maria Alice (C16); Escravos de Jó, Batatinha Frita 1,2 e 3 e Coelhinho sai da toca: Brinquei junto com os meninos e as meninas (C30).

perder a corda primeiro perde; Nós se escondia e uma pessoa tentava achar nós (C67).	
--	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Podemos perceber que as competências objetivas⁹ aparecem com mais frequência nas narrativas dos estudantes em um primeiro momento, porque permitem uma aprendizagem do saber jogar o jogo, de um agir prático em relação à eficiência. Nos registros abaixo, realizados em forma de desenhos pelas crianças nesse ateliê, podemos perceber essa relação que os estudantes estabeleceram com alguns jogos que foram vivenciados, com a presença mais forte com os elementos das regras, do espaço e com os materiais.

Imagem 1: Desenhos das crianças com a presença dos elementos dos jogos (cabo de guerra e dança dos bambolês adaptado)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Algumas narrativas orais dos estudantes permitiram explicitar os jogos que eles compreendem como os preferidos:

- C3: Dança dos Bambolês e Caça ao tesouro;
- C6: Mamãe posso ir?;
- C22: Esconde-esconde, Cabo de Guerra e Pega-Pega;
- C27: Escravos de Jó;
- C66: Coelhinho sai da toca, Dança dos Bambolês e Chicotinho Queimado.

Este primeiro ateliê nos permitiu captar elementos significativos das relações de aprendizagens das crianças com os “conteúdos”. Ao elaborarem narrativamente suas experiências, conforme Campos e Girardello (2015), as crianças criam condições de vivenciar sua cultura “na” e “pela” linguagem; estabelecem uma relação de sentido com suas experiências vividas; revivem, rememoram e reconstroem suas histórias; compartilham e criam laços com a comunidade em que está inserida, permitindo continuidades de suas experiências com os outros e com as materialidades envolvidas nas narrativas.

Com este repertório de narrativas orais e imagéticas, produzidas no contexto empírico, iniciou-se a confecção do fotolivro a partir de algumas situações-problema percebidas pela professora. Para isso, a partir das produções narrativas, levantaram-se algumas características importantes para a construção de enredos e dos personagens: o perfil dos estudantes (gênero,

⁹ **Competência Objetiva:** o estudante “precisa receber conhecimentos e informações, precisa treinar destrezas e técnicas racionais e eficientes, precisa aprender certas estratégias para o agir prático de forma competente” (KUNZ, 2004, p. 40).

tipo e cor do cabelo); e as características do modo de agir dos estudantes durante os jogos; relações sociais no jogo.

Para a confecção dos capítulos do fotolivro, foram elencados: (i) os quatro jogos mais mencionados nos desenhos estudantis no primeiro ateliê criativo – “cabo de guerra”, “coelhinho sai da toca”, “caça ao tesouro” e “dança dos bambolês (adaptada)”; (ii) as situações-problema percebidas pela professora durante o primeiro momento da intervenção. Entre as situações-problema, destacam-se: dificuldades no trabalho em grupo; conflitos (em alguns casos, físicos) entre colegas gerada pela não compreensão das regras do jogo; dificuldade no compartilhamento de espaços; exclusão do colega para fora do espaço delimitado; autoexclusão da brincadeira sem motivo claro; dificuldades de aceitar a perda em um determinado jogo; dificuldades em ajudar e cooperar durante o jogo; dificuldades em saber esperar e respeitar a vez do colega; ser muito impulsivo e machucar os colegas da turma; excesso de competitividade (“querer ganhar a qualquer custo”).

Em posse desses dados “diagnósticos”, a construção do fotolivro foi delineada por duas ferramentas de inteligência artificial (IA): o *Chat GPT*¹⁰, para elaboração das histórias textuais do *fotolivro*; e o *Midjourney*¹¹, para a transformação das histórias textuais em produções imagéticas.

Em vista de tirar melhor proveito do *Chat GPT* no quesito de ampliação e detalhismo das histórias, o fornecimento de informações à plataforma foi feito gradualmente. A sequência de informações e tarefas alimentadas ao *Chat GPT* foi: (i) a criação de personagens com as características das crianças, detalhando durante a descrição de cada um as relações sociais evidenciadas as brincadeiras que eles gostam e as características pessoais que causaram problemas na realização das aulas; (ii) a elaboração de uma história infantil que evidenciasse indiretamente as características de cada criança com base nos jogos que elas gostavam e nas problemáticas que apareceram durante as aulas; (iii) a divisão da história em páginas de livro infantil; (iv) a descrição das cenas e personagens que aparecem em cada página do livro; (v) a criação de *prompt*¹² (roteiro) para ser usado no *Midjourney*.

Em posse dos *prompts* solicitados ao *Chat GPT*, o *Midjourney* transformou-os em imagens, fornecendo as gravuras da história. Por fim, para realizar a junção das gravuras e possibilitar a narração da história em formato de vídeo, foi utilizado o *Capcut* (aplicativo de edição de vídeos). A seguir apresentamos algumas imagens do fotolivro:

Imagem 2: Imagens do fotolivro.

¹⁰ Trata-se de uma ferramenta desenvolvida pela *OpenAI*, cujo funcionamento é de emulação de um “conversador humano”, gerido por um “robô” (*chatbot*). Sua dinâmica é de chat, isto é, a partir da elaboração de dúvidas, ao passo que o *ChatGPT* articula suas respostas deduzindo-as de um vasto banco de dados (limitado ao ano de 2021). Tal fecundidade da referida inteligência artificial tem sido utilizada para múltiplas tarefas, tais como na correção de códigos-fonte de programação, composições artísticas (música, poesias, histórias, contos etc.), produções textuais (redações de estudantes, reescrita de textos com outras palavras, produção de resumos) e até mesmo análise geral de textos.

¹¹ Inteligência artificial desenvolvida pela *Midjourney Inc*, cujo uso principal é a geração de imagens a partir de descrições textuais.

¹² *Prompts* são comandos que são inseridos no *Chat GPT* para acrescentar detalhes nas histórias.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Para apresentar o fotolivro, realizamos um segundo ateliê, denominado “ateliê expositivo”. Outro objetivo desse momento foi de provocar um processo de identificação discente com a narrativa digital do fotolivro, tanto na (auto)identificação nos personagens, quanto das suas ações na história. Sendo assim, no início da aula foi apresentado o primeiro capítulo do fotolivro aos estudantes e, após assisti-lo, foi proposto que as crianças vivenciassem o mesmo jogo presente na história, porém, nessa etapa, com as medições da professora em vistas a ressignificar aquelas situações que impediram o desenvolvimento dos jogos.

Os estudantes se depararam com as situações-problema contidas no enredo do fotolivro e tiveram que propor ações e soluções para lidar com elas. Esse processo proporcionou um maior aprofundamento e ampliação dentro de cada um dos jogos presentes nos capítulos do fotolivro, assim como aparece no trecho a seguir:

Como eles traziam muitas ideias sempre, eu falava para eles guardarem as mesmas para usarmos durante as aulas. Sendo assim, foi o que aconteceu na aula do capítulo do “coelhinho sai da toca”, em que um dos alunos da etapa 2, propôs que fizéssemos o “coelhinho sai da toca” do mal ou do monstro. A partir daí, as crianças começaram a propor outras modificações como a possibilidade do “coelhinho do mal” também se esconder; depois, ele podia fugir para a toca para não ser pego e, caso fosse pego, viraria do mal (Diário de Campo da professora de 09/05/23).

Em outro momento, quando foi abordado o capítulo do fotolivro, intitulado “Cabo de guerra”, percebemos que as crianças ressignificaram o jogo pela primeira vez, propondo uma mudança na quantidade de grupos que teriam no jogo, como seriam divididos os grupos, o que poderia ou não poderia ser feito no mesmo, como seria a pontuação, entre outros.

A partir dessa experiência, pudemos perceber o desenvolvimento das seguintes competências e aprendizagens:

Quadro 2: Competências e aprendizagens na leitura do capítulo Cabo de Guerra.

Competência objetiva	Competência social	Competência comunicativa
Puxar a corda (C22); Tem que ficar num lugar só (C38); Não pode puxar a corda do amigo (C41).	Aprendi a jogar com o amigo (C5); Compartilhar com os amigos (C9); Não pode puxar muito rápido pro colega não cair (C40).	Não pode puxar muito rápido pro colega não cair (C40); As meninas ganharam o cabo de guerra e os meninos perderam (C61).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Essas narrativas apresentam inúmeras formas de aprendizagens que sinalizam uma ampliação na construção dos conhecimentos dos estudantes, comparado ao processo inicial desse projeto, em específico aos resultados do primeiro ateliê, que sinalizaram os aprendizados e desenvolvimento de competências predominantemente na competência objetiva.

Diante disso, foi possível trabalhar com situações-problema, que emergiram das situações vivenciadas nos jogos, como: não aceitar perder o jogo; emburrar e sair da atividade sem motivos; brigar e machucar os colegas por não compreender as regras do jogo. Podemos perceber, como no exemplo do cabo de guerra, que as crianças passaram a se ajudar durante o jogo explicando as regras uns para os outros: “não pode soltar a corda rápido pra não machucar o pessoal” (C33); ou quando ajudavam o colega que emburrou e não queria voltar para a atividade e diziam: “vem, vamos jogar de novo” (C45), e quando um estudante diz para outro que está chorando: “nem sempre a gente vai ganhar tudo” (C41).

Em outro capítulo do fotolivro, trabalhamos com o jogo chamado coelhinho sai da toca, que trouxe uma situação-problema sobre “a vitória a qualquer custo”, com um enredo de um menino muito competitivo, que queria sempre ganhar. Algumas narrativas, após a leitura do fotolivro e da nova vivência do jogo, demonstram o desenvolvimento de algumas competências fundamentais para o processo de aprendizagens, que foram evidenciadas nesse processo formativo, como vemos a seguir em alguns relatos:

Quadro 3: Competências e aprendizagens após a leitura do fotolivro.

Competência objetiva	Competências sociais	Competências comunicativas
Faz um negócio (círculo) assim e assim, quem falar sai do lugar (regras) (C6); E o coelhinho sai da toca, quando fala coelhinho sai da toca tem que trocar de toca (C38); “pulei e brinquei no coelhinho sai da toca” (C19); “aprendi correr do coelhinho do mal” (C50)	Sem derrubar (C34); “brinquei com o colega durante o jogo” (C19); “não bater e não brigar” (C35);	Aprendi correr do coelhinho do mal (C50); Correr (Adaptação que fizeram do coelhinho sai da toca para fugir do coelhinho) (C64); “parar para escutar durante o jogo” (C35).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Isso indica que as aprendizagens avançaram em termos das competências sociais e comunicativas, e que esse processo de interação entre “eu e o outro” precisa ser tematizado nas aulas de Educação Física, contudo, as competências objetivas também ganharam contornos de complexidade nas narrativas dos estudantes. Assim, as narrativas digitais podem fomentar um processo de identificação com outras histórias, com o outro, e insere a criança em uma relação dialógica entre com o mundo, na perspectiva da criança-sujeito, autora de sua palavra” (SALGADO; PEREIRA; JOBIM E SOUZA, 2006).

No capítulo do fotolivre que tematizamos, o jogo chamado “caça ao tesouro”, vimos as situações-problema: não saber esperar a vez para esconder o tesouro; e não respeitar a vez do colega que vai esconder o tesouro. Desta forma, para tratar sobre esse problema foi proposta às turmas uma nova forma de se jogar o “caça ao tesouro”: teríamos que jogar todos juntos, descobrindo as pistas conjuntamente e ir se ajudando para encontrar o tesouro. As turmas toparam vivenciar essa nova proposta, porém foi dito a eles que teriam que trabalhar em grupo para lidar com as situações de impulsividade, de desunião e de competitividade dos colegas, para conseguirem encontrar o tesouro.

Essa experiência proporcionou diversas aprendizagens, especialmente com relação às competências sociais, em que as crianças optaram por trabalhar em grupo e, ao descobrirem o tesouro, compartilharam o tesouro que tinha dentro dele(s) com outro(s) colega(s) da turma em forma de um abraço, como vemos nas narrativas a seguir:

Quadro 4: Competências desenvolvidas na reorganização da Caça ao Tesouro.

Competência objetiva	Competência social
Achar o tesouro (C5); Procurar as pistas (C68); Não pode esconder o tesouro debaixo das costas (C40).	A não empurrar o colega (C33); A fazer trabalho em grupo (C29); dar o meu amor (tesouro)” (C45); “a dar um abraço (tesouro)” (C48).

Fonte: Elaborado pelos autores.

No capítulo da dança dos bambolês adaptada (mais conhecida como dança das cadeiras), foram abordadas as situações-problema relacionadas às dificuldades em ajudar o colega durante o jogo; a competitividade; e a divisão do espaço no bambolê. Nessa etapa foi perguntado às crianças “como iríamos nos movimentar? Se teríamos músicas durante a movimentação? E se dividiríamos os bambolês no jogo, conforme eles fossem diminuindo, assim como apareceu no capítulo do fotolivre?”.

Sendo assim, os estudantes optaram por criar diversas formas de se movimentar, como aparece no relato: “tem imitação de animais. Fala sapo, anda igual ao sapo; fala urso, anda igual ao urso; falou um cavalo, anda igual o cavalo; fala cachorro anda igual ao cachorro” (C57), demonstrando a construção de uma competência comunicativa durante o processo de ressignificação do jogo, que envolve uma relação entre os aspectos morfológicos dos animais e das representações das crianças sobre suas experiências lúdicas de se-movimentar com o outro.

As crianças escolheram se-movimentar com músicas, o que ocasionou no desenvolvimento de novas competências objetivas no jogo, como: “aprendi a dançar” (C47); “uma pessoa ficava no meio e a música parava, aí tinha que ficar na roda” (C24). Em relação a divisão dos bambolês entre os colegas, as crianças desenvolveram algumas competências sociais como “ajudar os outros e as pessoas me ajudarem” (C65); e “não pode brigar, nem bater e nem machucar durante o jogo” (C37); e uma competência comunicativa que ensinou C47 a dividir no jogo. Foi possível averiguar também, a construção de outras aprendizagens e competências nesse processo formativo como:

Quadro 5: Competências desenvolvidas na atividade do bambolê.

Competência objetiva	Competência comunicativa
Tem que pular, deixar o Bambolê no chão e ir para o outro (C21).	Sair do bambolê e procurar outro bambolê (C53).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Compreendemos que algumas dessas aprendizagens e competências edificadas na dança dos bambolês adaptadas podem ter sido influenciadas pelas ações que apareceram no capítulo do fotolivro, como: dividir os espaços nos bambolês, de ajudar o colega acolhendo-o no bambolê, de se divertir durante o jogo e de aproveitar a atividade entre outras. Porém, o desenvolvimento das outras aprendizagens e competências nos mostram a construção de novos aprendizados, a partir desse processo de ressignificação do jogo de forma coletiva, proporcionando assim, um aprofundamento na compreensão do jogo, e um enriquecimento do processo de formação, a partir da ótica e das narrativas discentes. A construção de narrativas com as crianças, com o auxílio das tecnologias digitais, permitiu o desenvolvimento de competências (objetivas, sociais e comunicativas) e uma compreensão dos sentidos e significados em diálogo com os estudantes nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, o que nos apresenta um avanço das tradicionais práticas pedagógica, que desconsideram as vozes das crianças e suas formas de autoria.

4 Considerações finais

A produção de narrativas digitais “das” e “com” as crianças podem ser momentos imprescindíveis para a tematização, problematização e reconstrução dos significados e dos sentidos das práticas corporais nas atuais sociedades sócio-técnico-comunicacionais. Entendemos que essa pesquisa-intervenção proporcionou outros contornos perceptivos, reflexões e novas colorações dos modos de ser e fazer corporal nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, que, por vezes, tradicionalmente não possibilitam as formas de expressão e autoria das crianças nas aulas.

As crianças tiveram a possibilidade de narrar suas vivências e propor a recriação de suas histórias e práticas, compreendendo que os percursos constitutivos da nossa existência são construídos coletivamente, com o outro, e envolvem as mediações, como de um livro, um fotolivro, um amigo(a), uma situação, entre outras materialidades. Isso possibilita a constante problematização das manifestações da cultura corporal de movimento, tecendo uma aproximação entre o mundo vivido e a ação pedagógica, que são entretecidas pela sociedade na cultura digital.

No entanto, é importante destacar que a presença das tecnologias digitais na Educação/Educação Física não pode ser reduzida às dimensões técnicas e instrumentais, somente de como vamos utilizar as ferramentas e recursos educacionais nos processos de ensino e aprendizagem. Nesta pesquisa-intervenção, foi possível compreender que as dimensões político-epistemológicas-pedagógicas, na construção de narrativas com as crianças nas aulas de Educação Física, não estão separadas das visões sobre as linguagens, os objetos técnicos, sujeitos e sociedade, especialmente, quando direcionamos nosso fazer e olhar para as experiências de movimento que precisam ser desenvolvidas com nossos estudantes em ambiências de uma sociedade em expansão de signos no ciberespaço.

Referências

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **As brincadeiras do mundinho**. São Paulo: Editora DCL, 2020.

BERTASI, Andressa Thais Favero. **Desenho narrativo na pré-escola**: as crianças e seus pensamentos coloridos. 2019. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_cff6dfcde694662f96a14f9e9d6295c4. Acesso em: 23 maio 2023.

BETTI, Mauro. As três semióticas e a educação física como linguagem. **Revista Conexões**, Campinas, v. 19, 2021.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2018.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **As brincadeiras do mundinho**. São Paulo: Editora DCL, 2020.

CAMPOS, Karin Cozer de; GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. A roda, a criança e a história: composições da autoria infantil. **Boitatá**, Londrina v. 20, p. 89-101, 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, 11. 2013. Disponível em <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/current>. Acesso em dezembro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SALGADO, Raquel Gonçalves; PEREIRA, Rita Maria Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Da recepção à produção de mídia: as crianças, a cultura midiática e a educação. **Alceu(PUCRJ)**, v. 7, p. 165-181, 2006. Disponível em http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/alceu_n13_Salgado,%20Pereira%20e%20Souza.pdf. Acesso em março de 2023.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social**. Bauru: EDUSC; Salvador: EDUFBA, 2012.

LEITÃO, Arnaldo Sifuentes. **Desenhos animados televisivos, ética e educação física nos anos iniciais do ensino fundamental**: diálogos possíveis. Porto Alegre: Orquestra, 2013, p. 103.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf> . Acesso em: 02 maio 2023.

LEMOS, André Luiz Martins. Epistemologia da comunicação, neomaterialismo e cultura digital. **Galáxia**, São Paulo, n. 43, p. 54-66, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-25532020143970>. Acesso em: 02 abril 2023.

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

PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira. Processo de ensino e aprendizagem do basquetebol: perspectivas pedagógicas. In: ROSE JÚNIOR, Dante de; TRICOLI, Valmor (org.). **Basquetebol**: uma visão integrada entre ciências e prática. Barueri: Manole, 2005, p. 15- 29.

PALFREY, John; GASSER, Urs. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2021

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (Tomo I). Campinas, SP: Papirus, 1994.

SO, Marcos Roberto; SANTOS RODRIGUES, Gilson; PRODÓCIMO, Elaine; ZUARDI USHINOHAMA, Tatiana; BETTI, Mauro. Gosto, importância e participação: a relação dos estudantes do ensino médio com a Educação Física. **Revista Motrivivência**, v. 32, p. 01-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/76302>. Acesso em: 04 fevereiro 2023.

THOMPSON, John Brookshire. **A mídia e a modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZANELLA, Andrisa Kemel; LORENZONI, Cândice Moura; SANTOS, Camila Borges. O jogo como experiência estética: aprendizagens de um corpo biográfico na formação de professores. **Revista Interinstitucional Artes De Educar**, v. 5, p. 565-580, 2019. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45790>. Acesso em fevereiro de 2023.

Contribuições da autoria

Autor 1: professora-pesquisadora que conduziu a intervenção pedagógica e a pesquisa colaborativamente;

Autor 2: discente que contribuiu no planejamento, acompanhamento e análises da intervenção pedagógica e pesquisa;

Autor 3: discente que contribuiu no planejamento, acompanhamento e análises da intervenção pedagógica e pesquisa;

Autor 4: membro pesquisador que contribuiu com as análises da pesquisa e etapas de avaliação da intervenção;

Autor 5: coordenador da pesquisa e participante de todas as etapas da pesquisa-intervenção.

Data de submissão: 23/07/2023

Data de aceite: 22/08/2023