



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA

LÍVIA DE MIRANDA AMORIM

**PRÁTICAS MULTILETRADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRODUÇÃO DE
NARRATIVAS DIGITAIS A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Recife
2024

LÍVIA DE MIRANDA AMORIM

**PRÁTICAS MULTILETRADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRODUÇÃO DE
NARRATIVAS DIGITAIS A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação Básica. Área de concentração: Educação Básica.

Orientador (a): Profa. Dra. Viviane de Bona

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Amorim, Livia de Miranda.

Práticas multiletradas na educação infantil: produção de narrativas digitais a partir de uma sequência didática / Livia de Miranda Amorim. - Recife, 2024.

148f.: il.

Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica, 2024.

Orientação: Viviane de Bona.

1. Prática Multiletrada; 2. Educação Infantil; 3. Tecnologias Digitais; 4. Narrativas Digitais; 5. Sequência Didática. I. Bona, Viviane de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

LÍVIA DE MIRANDA AMORIM

**PRÁTICAS MULTILETRADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRODUÇÃO DE
NARRATIVAS DIGITAIS A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada por vídeo conferência em:02/05/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Viviane de Bona (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Thelma Panerai Alves (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a. Dr.^a Raylane Andreza Dias Navarro Barreto (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^o Dr.^o Sérgio Paulino Abranches (Examinador Externo suplente)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^o Dr.^o Pablo Francisco de Andrade Porfírio (Examinador Interno suplente)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua bondade infinita, provisão e cuidado ao longo da minha trajetória, permitindo-me novas oportunidades e pela certeza que os seus planos são maiores que os meus.

Aos meus pais, Valter Amorim e Lídia Amorim, por todo o amor, cuidado e ensinamentos que me fortaleceram e constituíram a pessoa que sou, vocês são a minha inspiração!

Ao meu esposo Washington Assis e as minhas princesas, Lícia Larissa e Lílian Lorena, pela paciência e até por falta dela, pelas minhas ausências com as minhas demandas. Muito amor envolvido!

A minha irmã Lígia Amorim, meu sobrinho Arthur e ao meu cunhado Alexandre César pelo incentivo, torcida e apoio constante. Vocês são muito especiais!

A minha orientadora Viviane de Bona. O que dizer dela? Inteligente, competente, responsável, compreensiva, atenciosa e muito acolhedora. Gratidão pela paciência, pelas devolutivas significativas e por todo o incentivo. A você, toda a minha admiração e carinho!

Aos professores que formaram a minha banca. A professora Raylane Navarro e Thelma Panerai. Vocês são extraordinárias! Aos professores Pablo Porfírio e Sérgio Abranches. Que satisfação! A vocês, minha gratidão!

A Prefeitura do Recife que oportunizou e concretizou o meu sonho tão esperado, através da seleção de Mestrado pela Universidade Federal de Pernambuco que possibilitou o meu retorno a vida acadêmica. Gratidão!

A Unidade de Tecnologia na Educação e Cidadania - UTEC Jardim Botânico pela parceria na Oficina Formativa, na pessoa de Andréia Barros.

A toda equipe da Escola Primitiva de Barros. Em especial, Cibele Cristina, Carina Souza, Fabiana Martins e Judite Chagas, sintam-se todas abraçadas. Esse povo é TOP!

As professoras e amigas, Aurora Cristina e Erica Ramos, gratidão e um cheiro no coração que se estende a turminha mais esperta e linda que conheci do Grupo V B. Beijos!

A toda a equipe TOP da Gerência de Educação Infantil do Jaboatão dos Guararapes pela torcida, compreensão e apoio. Nas pessoas de Amanda Falcão,

Conceição Lira e Maria Consuelo. Abraço a todas que fazem a coordenação da Educação Infantil!

Aos amigos que construí na primeira turma do Mestrado Profissional do Centro de Educação da UFPE. Nós fizemos história! Amo todos! Obrigada por existirem! Abraço a todos na pessoa da melhor representante de turma das galáxias, tem pareia não Gisely! Você arrasa, amiga! As amigas que também levo no coração, companheiras de todas as horas, Dirciane Coelho e Judite Nazário, orgulho imenso de vocês!

Aos amigos, Lilian Carvalho, seu esposo Edilson, Fabiana Correia e Eliza Oliveira, muito obrigada pela escuta atenta, apoio constante, incentivo e força!

Aos amigos mais chegados que irmãos, que não desistiram de mim, torceram, choraram comigo, se alegraram, intercederam e celebram hoje a conclusão de mais um ciclo da minha vida. Que Deus abençoe a todos!

RESUMO

Ligada à Linha de Pesquisa Ensino, Escola e Linguagens do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco, esta investigação analisa como o processo de produção de narrativas digitais construídas com a participação de crianças pode contribuir no fazer docente da Educação Infantil em relação às práticas multiletradas, levando em conta a proposição de uma Sequência Didática. Trata-se de uma pesquisa-ação que aconteceu em uma Unidade Educacional de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Recife/PE. No decorrer do percurso metodológico foram utilizados como instrumentos para coleta de dados: questionários, entrevista semiestruturada e observação. Em função de seu caráter propositivo a pesquisa foi desenvolvida a partir do seguinte movimento: encontros formativos - oficina formativa desenvolvida em parceria com a Unidade de Tecnologia de Educação e Cidadania (UTEC), destinada aos docentes da Unidade Educacional e encontros formativos com a professora colaboradora da pesquisa, para momentos de estudos reflexivos que subsidiaram a construção do produto educacional; uma Sequência Didática com o tema: Narrativas Digitais na Educação Infantil. Tal Sequência é uma modalidade organizativa estruturada com intencionalidade pedagógica e elaborada com base em vivências construídas de forma colaborativa e experienciada por crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos, integrantes do Grupo V. Todo o processo proposto resultou na produção de Narrativas Digitais, com o uso da ferramenta digital *Adobe Express Animation*. Considerando a aplicabilidade com o referido grupo, destacamos que a proposta se configurou em um dispositivo potente, contribuindo no desenvolvimento da oralidade, na ampliação de repertórios, na exploração da imaginação e da criação na Educação Infantil. Promoveu novas estratégias de ensinar e aprender, despertando a criticidade, a curiosidade e a formação de sujeitos conscientes e coparticipativos. Os resultados da pesquisa também apontaram que a realidade atual no âmbito educacional exige uma ampliação das discussões, estudos e de políticas públicas de formação e de qualificação dos docentes quanto ao uso das TDIC nas práticas educativas da referida etapa educacional. A Sequência Didática, desenvolvida enquanto produto educacional, está disponível em <https://narrativasdigitais.my.canva.site/narrativasdigitais> e no Repositório ATTENA (UFPE) em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/59447>.

Palavras-chave: Prática Multiletrada; Educação Infantil; Tecnologias Digitais; Narrativas Digitais; Sequência Didática.

ABSTRACT

Linked to the Teaching, School and Languages Research Line of the Professional Postgraduate Program in Basic Education at the Federal University of Pernambuco, this investigation analyzes how the process of producing digital narratives constructed with the participation of children can contribute to teaching Education Children in relation to multiliteracy practices, taking into account the proposition of a Didactic Sequence. This is an action research that took place in an Early Childhood Educational Unit of the Municipal Education Network of Recife/PE. During the methodological path, the following instruments were used for data collection: questionnaires, semi-structured interviews and observation. Due to its propositional nature, the research was developed based on the following movement: training meetings - training workshop developed in partnership with the Education and Citizenship Technology Unit (UTEC), aimed at teachers of the Educational Unit and training meetings with the collaborating teacher from research, to moments of reflective studies that supported the construction of the educational product; a Didactic Sequence with the theme: Digital Narratives in Early Childhood Education. This Sequence is an organizational modality structured with pedagogical intention and created based on experiences constructed collaboratively and experienced by children aged between 5 and 6 years, members of Group V. The entire proposed process resulted in the production of Digital Narratives, with the use of the Adobe Express Animation digital tool. Considering the applicability with this group, we highlight that the proposal was configured as a powerful device, contributing to the development of orality, the expansion of repertoires, the exploration of imagination and creation in Early Childhood Education. It promoted new teaching and learning strategies, awakening criticality, curiosity and the formation of conscious and co-participatory subjects. The research results also showed that the current reality in the educational sphere requires an expansion of discussions, studies and public policies for training and qualification of teachers regarding the use of TDIC in educational practices at that educational stage. The Didactic Sequence, developed as an educational product, is available at <https://narrativasdigitais.my.canva.site/narrativasdigitais> and at the ATTENA Repository (UFPE) in <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/58440>.

Keywords: Multiliteracy Practice; Early Childhood Education; Digital Technologies; Digital Narratives; Didactic Sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	–	Encontro formativo em parceria com a UTEC	79
Figura 02	–	Encontro formativo para estudo e planejamento da sequência	85
Figura 03	–	Leitura do livro literário (Pedro vira porco-espinho)	105
Figura 04	–	Conhecendo a ferramenta Adobe Express Animation	109
Figura 05	–	Apresentação da ferramenta Adobe Express Animation de forma simultânea ao uso do Chromebook pelas crianças	110
Figura 06	–	Representação do personagem escolhido e relato para a produção escrita de cada história	113
Figura 07	–	Apresentação oral para a turma de cada história produza com exibição na smart TV	117
Figura 08	–	Gravação Das narrativas Digitais no Adobe Express Animation	117
Figura 09	–	Ferramenta Adobe Express Animation	127
Figura 10	–	Print do produto acadêmico	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	–	Representação de tipo de vínculo dos professores	70
Gráfico 02	–	Representação da idade dos professores	70
Gráfico 03	–	Representação de gêneros dos professores	71
Gráfico 04	–	Formação acadêmica	71
Gráfico 05	–	Professores que realizaram formação	72
Gráfico 06	–	Tipo de recurso digital	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	–	Objetivos e instrumentos de pesquisa	62
Quadro 02	–	Perguntas e respostas	80
Quadro 03	–	Direitos de aprendizagem	87
Quadro 04	–	Campos de experiências	89
Quadro 05	–	Sequência didática	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTD	Contrato por Tempo Determinado
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
GNL	Group New London
MMM	Miniweb, Multilingua, MaxiLearnings
PNED	Política Nacional de Educação Digital
RMER	Rede Municipal de Ensino do Recife
SPB	Sociedade de Pediatria Brasileira
SD	Sequência Didática
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS ENVOLVENDO TECNOLOGIAS DIGITAIS	28
2.1 Prática Docente e as Tecnologias Digitais	28
2.2 Os multiletramentos	33
2.3 Narrativas Digitais no contexto da Educação Infantil	41
3. TESSITURAS ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	45
3.1 Das concepções de infâncias aos marcos legais	45
3.2 A Educação Infantil como espaço de experiências	50
4. A CULTURA DIGITAL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA POLÍTICA DE ENSINO DO RECIFE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	55
4.1 As tecnologias e a Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife	57
5. PERCURSO METODOLÓGICO	61
5.1 O lócus e os sujeitos da pesquisa	63
5.2 Aspectos éticos	64
5.3 Procedimentos e instrumentos	65
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	69
6.1 O que revela o questionário google forms	69
6.1,1 O que sabem os professores sobre os multiletramentos	73
6.2 Os Encontros Formativos e a prática docente	75
6.2.1 Oficina Formativa realizada em parceria com a UTEC	75
6.2.2 Encontros Formativos para a construção da Sequência Didática: Narrativas Digitais na Educação infantil	84
6.2.2.1 Descrição da sequência didática	85
6.2.2.1.1 Planejando a proposta de experiência a partir de uma sequência didática (SD)	86
6.2.2.1.2 Produção da Sequência Didática	90
6.2.2.2 Vivência da Sequência Didática na Turma do Grupo V B	102
6.3 A mediação docente e a aplicabilidade da Sequência Didática: narrativa digitais na Educação Infantil	118

6.4	Com a palavra, a professora Esperança, da turma do Grupo V B	120
6.5	Destacando os resultados da pesquisa-ação	121
7.	PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA - NARRATIVAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	124
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	133
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO GOOGLE FORM	142
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO OFICINA FORMATIVA: PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS	145
	APÊNDICE C - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA DA TURMA DO GRUPO V B	146

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar as práticas de multiletramentos na Educação Infantil é resultante da minha experiência como docente da referida etapa de ensino e também da minha participação em grupos de estudos voltados à cultura da infância, práticas pedagógicas e cultura digital. Tal interesse foi fomentado pela noção de multiletramento apresentada por Rojo (2012, p.13) ao afirmar que:

Esse conceito aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

A autora evidencia que os multiletramentos são desenvolvidos em sua maioria na praticidade e efetivação das interações sociais através dos diferentes meios textuais, digitais, interativos ou culturais.

Indica que a multiplicidade cultural da sociedade moderna e da multiplicidade semiótica da constituição contemporânea dos textos nos induz a compreensão de que já não cabe a produção textual ser concebida exclusivamente como registro físico, mas que a sua produção pode integrar outros elementos como som, imagem, movimento, diagramação, dentre outros dispositivos que denotam a presença da multiplicidade de linguagens e dentre elas, as mídias e as tecnologias digitais (Rojo, 2012).

Em função dessa dimensão midiática é perceptível que as crianças estão cada vez mais imersas em uma cultura digital onde, muitas vezes, fazem uso de dispositivos como forma de entretenimento, se expressando de certa maneira que acabam desenvolvendo novas possibilidades de se comunicar e interagir com seus pares.

É pensando na escola, na prática docente e nas formas de ampliar os repertórios de aprendizagens pelas experiências de socialização e de interação que esta pesquisa destaca as narrativas digitais como uma proposta potencializadora no fazer docente pela mediação do professor, a partir dos recursos digitais incluídos em seu planejamento. Promovendo tanto a aproximação da criança com as Tecnologias Digitais, quanto o desenvolvimento de experiências significativas nos processos de ensino e de aprendizagem. Posto que há [...] distintas formas de se narrar e

combinar os recursos tecnológicos, a potencialidade das narrativas digitais permite dar vazão à interatividade e à criatividade” (Prado et al, 2017, p. 1164).

Para a efetivação dessa proposta na Educação Infantil faz-se necessário o desenvolvimento de momentos em que haja um despertar para uma mudança de paradigma, onde o professor tenha a oportunidade de pensar a sua prática, trocar experiências e romper com os métodos mais tradicionais de ensino, caso seja necessário.

Considerando o convívio com os meus pares que atuam na Educação Infantil, em momentos de troca de experiências e conversas até mesmo informais, durante reuniões pedagógicas, encontros de formação continuada, conselhos pedagógicos, dentre outros, percebi que, apesar da valia dos multiletramentos, esse tema ainda é pouco presente em suas práticas.

Foram essas impressões que motivaram a realização de um estudo com uma proposição sobre essa temática. Com o objetivo de contribuir de forma expressiva no fazer docente visando à construção de práticas multiletradas na Educação Infantil. Uma vez que, diante das atuais exigências no cenário educacional, faz-se necessário proporcionar reflexões quanto à formação e o desenvolvimento de pesquisas que promovam não só resultados sobre a experiência docente, mas que atendam demandas que favoreçam o processo de inovação de práticas educativas e metodologias que impactem positivamente a comunidade escolar das unidades educacionais.

Portanto, essa investigação ligada à Linha de Pesquisa, Ensino, Escola e Linguagens, se propõe a contribuir com o processo de efetivação de práticas significativas na educação pública da Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife, no que se refere ao uso de narrativas digitais já na Pré-Escola.

Ao escolher esse caminho encontramos também um certo impasse referente aos dispositivos tecnológicos digitais e seu uso na primeira infância. Todavia, vivemos em uma realidade cada vez mais implicada pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). Nesse sentido, urge a necessidade de pensar a geração de crianças na contemporaneidade, que vivem em um contexto social no qual os recursos tecnológicos fazem parte das atividades cotidianas de maneira que podem parecer naturais.

Obviamente, não perdemos de vista que nem todas as crianças possuem o mesmo acesso à tecnologia, em razão de diferenças culturais, econômicas e/ou sociais. Há ainda que se ressaltar que nem todas as pessoas conseguem acompanhar os movimentos de transformações tecnológicas ou sequer fazer uso desses dispositivos para o seu próprio aprendizado, visto que a inclusão digital continua sendo um enorme desafio. Afirmam Dantas, Oliveira e Lopes (2023, p. 41) que:

Na sociedade em que vivemos, as crianças já nascem inseridas num universo inovado marcado pelas interações com as tecnologias. O computador, o notebook, a televisão, a câmera fotográfica, o aparelho celular smartfone e projeto multimídia, são bons exemplos de recursos tecnológicos explorados por crianças em seus contextos sociais e/ou educacionais. O acesso a esses bens culturais não acontece a mesma medida para todas as crianças, varia conforme suas condições socioeconômicas e os espaços educativos que frequentam.

A visão supracitada pelos autores é coadunável com a realidade do século XXI já que muitas crianças nascem em meio a um contexto tecnológico e possuem as mídias digitais como parte do ambiente, por outro lado “tantas outras ainda não têm acesso a elas devido ao cenário de exclusão social” (Anjos; Francisco, 2021, p.4).

A partir dessa realidade muito tem se pesquisado em relação a presença de tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem. Tal fato ganhou mais notoriedade diante do contexto pandêmico causado pela Covid-19 que assolou o mundo de forma avassaladora principalmente nos anos de 2020 e 2021.

Vale também destacar que o distanciamento social que vivenciamos acelerou de forma acentuada novas estratégias e metodologias destacando-se nesse panorama, o ensino remoto. Como consequência, estamos vivendo uma era pós-pandêmica em que as tecnologias digitais estão alicerçadas no cenário atual, principalmente no educacional, tomando um rumo sem volta em todas os níveis e modalidades de ensino. Amparamos-nos em Farias e Santos (2023, p.1325) ao declararem que:

As tecnologias da educação constituem-se hoje, um belo caminho que não retrocede, tende sempre a avançar, o seu poder sobre o desenvolvimento da humanidade é patente e vital e não deve ser enxergada apenas pela vertente do lucro, do capital, mas como algo inegável ao desenvolvimento eficaz dos diversos seguimentos da sociedade.

A afirmativa acima, indica que não há como negar a existência e a funcionalidade das tecnologias digitais nas diversificadas áreas e, acrescentamos, nos âmbitos educacionais. Consolida-se, portanto, como um desafio que requer metodologias inovadoras que possibilitem a interação digital dos professores com as ferramentas midiáticas para que sejam mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem.

Todavia, com os avanços tecnológicos e a ampla utilização da comunicação virtual, novos paradigmas surgem na escola aumentando a preocupação com o uso de tecnologia digital na infância. Sem perder de vista que a linguagem na sociedade contemporânea vem apresentando características complexas, posto que as relações sociais estabelecidas e a produção de práticas discursivas possibilitam às crianças o acesso às novas formas de interação em diversos contextos sociais.

Nessa condição destacam-se as múltiplas linguagens nas experiências propostas na Educação Infantil, acreditando que é possível realizar uma aproximação dessa ideia com o pensamento do pedagogo e professor italiano Loris Malaguzzi (1920-1994) idealizador da abordagem Reggio Emilia, quando defende que as crianças são capazes de conduzir a própria aprendizagem, entendendo que cada criança é única e se relaciona com o mundo de um modo singular. Desta forma, para essa concepção de aprendizagem, os educadores devem observar e considerar as diversas formas que as crianças têm de participar, proceder e fazer escolhas.

Ao intitular o seu texto de *Cem linguagens* Malaguzzi (1999) afirma que a criança expressa e significa o seu meio de várias formas, por conseguinte, produz novos significados. Assim, seu desenvolvimento não pode acontecer apenas por um caminho, pois faz parte de um processo sociocultural. Para ele:

[...] as crianças mostram-nos que sabem como caminhar rumo ao entendimento. Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem (Malaguzzi, 1999, p. 76-77).

A afirmativa em menção oportuniza traçar uma reflexão sobre o lugar da escola na formação dos cidadãos e cidadãs sinalizando que desde cedo as crianças tenham contato com várias linguagens. Os meios digitais fazem parte desta gama de possibilidades, não apenas com a função de entretenimento, mas como um potente recurso considerando, como já ressaltado, que a criança provavelmente já se encontra em um contexto permeado de diferentes linguagens, inclusive a digital.

Nesta perspectiva, compreender como os professores estão percebendo essas novas exigências no fazer docente, como estão elaborando os seus planejamentos e se estão utilizando e inserindo recursos digitais em suas práticas, nunca foi tão necessário. É premente levar em conta a introdução da prática do letramento digital na Educação Infantil em consonância com as propostas destinadas a esta etapa, na tentativa de possibilitar às crianças pequenas, novas vivências, de forma articulada aos campos de experiências e aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

É sobre o valor dos letramentos, das relações dos professores com as tecnologias e a sua utilização em sala de aula que se baseia a presente pesquisa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) no que tange à Educação Infantil, traz como proposta, para esta etapa, uma organização curricular em campos de experiências, onde as práticas educativas acontecem com intencionalidade pedagógica, considerando que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas aprendem e se desenvolvem a partir de experiências cotidianas.

O uso das múltiplas linguagens está preconizado em documentos que normatizam o trabalho docente na Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), orientando que devemos garantir nas práticas pedagógicas, as experiências que: “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão” [...] (Brasil, 2010, p.25).

Considerando que as múltiplas linguagens estão presentes principalmente na vida da criança, estas são tão importantes quanto a linguagem escrita. E quando atreladas ao trabalho pedagógico em sala de aula, tais práticas de linguagem proporcionam experiências que podem potencializar a aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, o tempo atual configura-se como desafiador, diante das demandas emergentes relativas à Educação Infantil e as tecnologias digitais. Nesse cenário é importante pensar práticas pautadas nos saberes e conhecimentos construídos pelas crianças, com linguagens diferenciadas.

Desse modo, requerem-se inovações pedagógicas para atender às novas práticas sociais de leitura e escrita, vislumbrando a promoção da inserção da criança desde a primeira etapa da Educação Básica ao letramento digital envolto aos meios sociais, contribuindo, assim, para a prática de multiletramentos.

Nessa direção, em 2023, foi sancionada a Lei 14.533 que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e apresentou um novo formato a ser adotado nos ambientes escolares. No seu artigo 3º, a referida Lei diz que:

Educação Digital Escolar tem como objetivo garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais (PNED, 2023).

Nesse tocante, percebermos que a PNED entende como importante e orienta o uso do letramento digital, já na primeira etapa da Educação Básica, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) que também destaca a importância do uso da tecnologia na educação, inclusive, na Educação Infantil. Segundo a BNCC (Brasil, 2017) a tecnologia digital pode ser utilizada como uma ferramenta valiosa na primeira etapa da Educação Básica, pois

Antes de iniciar sua vida escolar, as crianças já convivem com fenômenos, transformações e aparatos tecnológicos em seu dia a dia. Além disso, na Educação Infantil, como proposto na BNCC, elas têm a oportunidade de explorar ambientes e fenômenos e a relação com seu próprio corpo e bem-estar, em todos os campos de experiências (Brasil, 2017, p. 331).

Assim, notamos que a BNCC (Brasil, 2017) aconselha o uso da tecnologia com o objetivo de promover a interação, a criatividade e o desenvolvimento das habilidades das crianças no âmbito escolar, com a mediação docente.

Holanda (2023), em sua tese de doutorado, buscou identificar as formas de uso de tecnologia na prática docente da Educação Infantil e explicitar as possibilidades de experiências com tecnologias na pré-escola, a partir de um estudo com uma docente e as crianças de uma instituição do Recife. Os resultados

mostraram que existe uma tensão quanto ao uso de tecnologias na pré-escola. Segundo a autora:

[...] o impacto das inovações tecnológicas digitais na educação traz que o tema em curso é um campo minado para os adultos, mas por isso merece ter o espaço de discussão, dialogicidade e apontar as tensões e evoluções, pois manter o tema velado, isso causa mais equívocos nas práticas educacionais e sociais (Holanda, 2023, p.71).

Partindo dessa premissa, percebemos que a autora aponta para a importância de espaços de reflexões, quanto ao contato das crianças com as tecnologias digitais, uma vez que a criança mesmo que de forma involuntária depara-se com situações cotidianas de exploração digital.

Ainda em sua pesquisa, quanto a prática docente, ao analisar a conexão com o planejamento e a reflexão sobre o uso do computador, revelou que, “as professoras não apresentam um diálogo claro, coeso e integrado com as vivências na ambiência da escola [...]” e que o “digital não se apresenta, ainda, de maneira ávida nas relações na educação infantil” (Holanda, 2023, p. 183).

Outro aspecto de tensão levantado, diz respeito ao uso dos recursos de Tecnologia Digital disponíveis na unidade educacional, como:

[...] o uso da TV para exibição de clipes não evidencia o digital, pois o direcionamento não aponta para as possibilidades, interações nas quais o digital amplia a perspectiva do olhar, do interpretar e compor os cenários das vivências das crianças (Holanda, 2023, p.120).

Posto isso, entendemos que o fato de se ter acesso a um artefato tecnológico no planejamento docente não é garantia de uma proposta de experiência com intencionalidade pedagógica em que a criança interaja de forma ativa com o recurso digital disponibilizado e produza conhecimento.

Holanda (2023, p.71) ao refletir sobre as questões relacionadas ao acesso ou à negação das tecnologias digitais às crianças faz menção à importância da retomada aos documentos oficiais como as DCNEI e a BNCC que as reconhecem como sujeitos de direitos e que aprendem nas variadas formas de interações.

No percurso das leituras realizadas encontramos autores e estudos que apontam a importância de aproximar as crianças das tecnologias digitais, ao passo que outros fatores oponentes, tidos como desafiadores, surgem neste cenário. Um deles é o tempo em que a criança fica exposta às mídias digitais.

A exposição da criança ao mundo digital vem produzindo nelas (e nos adultos) constantes necessidades. Algumas como, por exemplo, a necessidade em fazer parte de uma rede social, mesmo sem idade mínima para tal (Falcão; Mil, 2018, p. 136).

Em relação às diversas formas de interações em que as crianças desenvolvem-se, sejam elas sociais, culturais, incluindo a cultura lúdica e midiática, Nascimento, Dantas e Lopes (2023, p. 41-42) apontam que:

As interações com os recursos tecnológicos e as experiências com as linguagens midiáticas que se presentificam nessas interações e envolvem ação das crianças em contextos de interlocução, leitura, fruição e produção de múltiplas formas de expressão e comunicação, ampliam suas possibilidades de aprendizagens e desenvolvimentos. Porém não substituem suas práticas culturais com outros recursos de linguagens, como livros, as brincadeiras, a corporeidade e as artes. As telas sob mediação do adulto, não podem ocupar o tempo das crianças de forma exarcebada, sob pena de afetar a qualidade e ampliação de suas interações cotidianas com as demais.

Malacarne (2017) sinaliza a potencialidade da tecnologia digital no desenvolvimento da criança e ao mesmo tempo apresenta algumas considerações a respeito dessa interação dos pequenos de forma excessiva com os dispositivos tecnológicos. Segundo o autor:

[...] apesar de ter potencial para ajudar a criança a se desenvolver em diversos aspectos, o uso contínuo de aparelhos eletrônicos representa uma ameaça já conhecida da ciência”, destacando alterações comportamentais como isolamento social, insônia, agressividade, ansiedade e baixo rendimento escolar (Malacarne, 2017, p.1).

O Relatório de Monitoramento Global da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura - UNESCO (2023) - A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? - no que tange ao uso das tecnologias digitais na infância, afirma que tanto pode ter impactos positivos quanto negativos.

O documento em menção traz como um dos fatores negativos o uso excessivo ou inadequado das tecnologias digitais. De acordo com a UNESCO (2023) os dispositivos eletrônicos como celulares, etc. podem distrair as crianças e impactar negativamente na aprendizagem. Aponta ainda, que o tempo prolongado de exposição à tela pode ter impactos negativos na saúde física e mental das crianças.

Outra preocupação evidenciada a partir da análise de estudos levantados, diz respeito a privacidade dos dados das crianças. O documento apresentou como um dos resultados que a maioria dos produtos de tecnologia utilizados durante a pandemia causada pela Covid-19 tinha a capacidade de coletar dados de crianças, tendo em vista que a proteção desses dados é essencial para garantir a privacidade e a segurança delas, pois a tornam vulneráveis ao consumo sem reflexão, que as expõe e dita muitas vezes como a criança deve ser.

[...] O consumo sem reflexão pela criança, assim como o trabalho enquanto modelo, podem contribuir negativamente ao seu crescimento, uma vez que essa rotina acarreta a antecipação de fases de vida, ou seja, a experiência de ser adulto enquanto criança e a anulação de sua infância. (Muller, 2014, p. 15).

Na sociedade consumista em que vivemos encontramos um mundo do consumo criado estrategicamente para impor padrões que muitas vezes afetam negativamente essa infância. O que chama a atenção para uma mediação crítica do uso das Tecnologias digitais sendo necessária a supervisão de responsáveis.

Como exemplo de posicionamento de proteção concernente ao uso das tecnologias digitais na infância, em relação ao tempo de exposição de telas, destaca-se a Sociedade de Pediatria Brasileira - SPB (2019- 2021) que criou um Manual de Orientação sobre Saúde na Era Digital, #MenosTelas e #MaisSaúde. O material chama a atenção para o tempo recomendado de uso de telas que varia de acordo com a faixa etária do indivíduo e deve ser controlado para evitar problemas físicos e mentais.

Limites de tempo para uso de telas:

Menores de 2 anos: evitar a exposição às telas, mesmo que passivamente;

entre 2 e 5 anos: no máximo uma hora por dia, sempre com supervisão de adultos ; entre 6 e 10 anos: no máximo de 1 a 2 horas por dia, sempre com supervisão de responsáveis;

Entre 11 e 18 anos: limitar o tempo de telas (o que inclui os videogames) a 2-3 horas/dia.

Ainda em relação ao uso das tecnologias digitais com crianças direcionado também aos educadores, a Sociedade Brasileira e Pernambucana de Pediatra, apresenta como argumento:

Proibir todos os dispositivos tecnológicos não é uma alternativa possível, nem aconselhável. A tecnologia é uma excelente ferramenta, podendo facilitar o aprendizado de crianças e adolescentes, desde que seja usada da forma correta, no momento oportuno e sob o monitoramento dos pais. Por isso, torna-se vital a compreensão dos impactos da imersão no mundo digital deste grupo, possibilitando aos profissionais de saúde e aos educadores pediátricos, orientar adequadamente pais e cuidadores (Nogueira; Eickmann, 2022, p. 225).

Logo percebe-se que mesmo existindo uma preocupação do contato excessivo das crianças com os dispositivos tecnológicos que deve ser considerada e que não se restringe apenas às famílias, mas que se estende a outras instâncias, dentre elas, a escola de Educação Infantil, o argumento não exclui a compreensão de que a tecnologia usada de forma correta e orientada por adultos responsáveis pode facilitar e promover a aprendizagem.

Considerando que a infância é uma etapa da vida que perpassa um processo construído de forma histórica e social existe a necessidade de trabalhar de forma adequada com os recursos digitais disponíveis no âmbito educacional.

Neste sentido, o indivíduo é tido como sujeito histórico constituído a partir de suas relações com o mundo natural e social. Como defende o autor supracitado, nota-se uma consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que considera a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.12).

A definição de criança como sujeito histórico e de direitos que se constitui a partir de suas relações com o mundo e com o outro leva-nos a pensar a Educação Infantil a partir da concepção de que essa etapa de ensino representa um espaço próprio para a socialização e para a convivência. Constitui-se em um momento apropriado para a ampliação de repertórios e vivência de múltiplas experiências de forma lúdica e prazerosa. Desponta, então, a reflexão sobre esta criança que se encontra imersa desde cedo no universo letrado e também está imersa na cultura

digital tendo acesso a muitas mídias e tecnologias com imagem, sons, movimento e a escrita nas ferramentas disponíveis em celulares, *tablets* e computadores.

Por essas razões, a escola não pode ignorar esses tipos de recursos e esses modos de interação, mostrando a necessidade de se compreender que a sociedade contemporânea possui diversos e diferentes artefatos midiáticos construídos em uma geração envolvida com a tecnologia.

Ademais, a BNCC (Brasil, 2017) sinaliza a aproximação da cultura escrita com o uso da tecnologia ao apontar o trecho específico da Educação Infantil em que a tecnologia aparece contemplada em um direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança, para explorar:

[...] movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2017, p.38).

Dessa maneira, apresentamos neste trabalho uma proposta de intervenção na prática docente da Educação Infantil pela perspectiva dos multiletramentos, por meio da produção de narrativas digitais (ND), por se configurar uma possibilidade de se tornar um bom uso das TDIC pelas crianças pequenas.

Neste íterim, a narrativa digital, também conhecida por digital storytelling (habilidade de contar histórias) pode ser considerada uma ferramenta significativa no desenvolvimento das ações pedagógicas por favorecer a aproximação da criança com as tecnologias digitais, através da combinação com diferentes mídias, envolvendo os meios de recursos audiovisuais, diferenciando-as das narrativas tradicionais.

Para subsidiar a produção das Narrativas Digitais (ND) que favorecem a criação de conteúdo pelos pequenos e pequenas, a pesquisa traz como proposição, a elaboração de uma Sequência Didática¹ (SD), por considerá-la um dispositivo eficiente em função de ser desenvolvido de forma planejada, através de etapas e estruturada a partir de objetivos, intencionalidade e estratégias pedagógicas.

Como ponto de partida trazemos o seguinte questionamento: de que maneira

¹ As sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando-se assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica (Nery, 2007, p. 14).

a produção de narrativas digitais por crianças a partir de uma sequência didática pode contribuir para a efetivação de uma prática docente multiletrada?

Optamos, então, por desenvolver um estudo de cunho qualitativo, adotando como abordagem metodológica a pesquisa-ação participativa com base em Thiollent (2011). A pesquisa contou com a cooperação de uma professora da Educação Infantil, que leciona em uma turma do Grupo V² e que participou de encontros formativos voltados ao aperfeiçoamento da prática docente em relação ao contato com ferramentas digitais e a elaboração, de forma colaborativa com a pesquisadora, de planejamento da metodologia organizativa de uma sequência didática voltada para a produção de narrativas digitais na perspectiva dos multiletramentos.

O processo formativo desenvolvido teve como finalidade proporcionar experiências pedagógicas com crianças da faixa etária de cinco e seis anos de idade (Grupo V) em uma Unidade Educacional da Rede Municipal de Ensino do Recife e a partir da experiência disseminar a sequência didática enquanto possibilidade para docentes desta etapa educacional.

Portanto, tivemos como objetivo geral analisar como o processo de produção de narrativas digitais construídas com a participação de crianças, a partir da proposta de uma sequência didática, pode contribuir no fazer docente da Educação Infantil em relação à prática multiletrada. Para isso, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o que os professores da Educação Infantil compreendem acerca dos multiletramentos;
- Fortalecer a prática docente a partir da proposição de vivências pedagógicas para a Educação Infantil envolvendo tecnologias digitais, por meio da produção de narrativas digitais em uma sequência didática;
- Verificar a partir das vivências propostas na Sequência Didática, a mediação docente na interação da criança com as tecnologias digitais e as suas contribuições nos processos de ensino e de aprendizagem.

A partir da análise das ações educativas elaboradas de forma colaborativa e desenvolvidas com as crianças da Pré-escola foi possível verificar que essa prática

² Leia-se Grupo V, crianças da faixa etária de 5 a 6 anos.

pedagógica que exige uma organização metodológica para sua execução contribuiu significativamente para a prática docente. Tais evidências convergiram para a proposição de uma Sequência Didática como o Produto Educacional advindo da presente pesquisa. Configurando-se como uma ferramenta potente para ser destinada ao público de professores da primeira etapa de ensino e demais docentes interessados pela temática.

Assim, na estrutura desse estudo, esse capítulo inicial e introdutório, apresentou argumentos e problemáticas, explanando a motivação, bem como a finalidade da investigação e de onde advém sua proposição.

O segundo capítulo: A prática docente na perspectiva dos multiletramentos envolvendo tecnologias digitais, percorre um caminho de convite a uma reflexão, em que as formas de interação entre as pessoas com os meios digitais, tão presentes na sociedade, reverberam no âmbito educacional. Isso requer mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem que precisam ser planejados de forma a acompanhar as transformações impostas. Aqui o docente se configura como um mediador e criador de espaços de aprendizagens ao fazer uso das tecnologias digitais no ato educativo.

Esse capítulo aborda também os multiletramentos, estabelecendo relações com as demandas atuais da sociedade, frente às práticas sociais contemporâneas, as quais têm sido fortemente marcadas pela diversidade cultural, linguística e tecnológica, apresentando as narrativas digitais nesta perspectiva, como uma possibilidade de experiência pedagógica para promover práticas multiletradas e favorecer a interação das crianças com as mídias digitais.

O terceiro capítulo: Educação Infantil: das concepções de infância aos marcos legais, discorre de forma breve as concepções de criança e infância, com ênfase no contexto da contemporaneidade, com base no que afirmam autores que tratam dessas temáticas. O segundo tópico aborda a Educação Infantil como espaço de experiências, determinações e avanços, permitindo uma incursão pelos marcos legais que regem a referida etapa de ensino.

O quarto capítulo trata da cultura digital presente no cotidiano e o processo de inserção das tecnologias digitais na política de ensino do Recife no contexto da Educação Infantil.

O quinto capítulo apresenta o percurso metodológico adotado nesta pesquisa-ação. Nele é delineado o lócus da pesquisa, materiais e métodos

indicando os instrumentos utilizados e as etapas percorridas. Em todo o corpo do texto serão utilizados os termos: professores, docentes, profissionais, discentes, alunos, estudantes e crianças, abrangendo assim, ambos os gêneros.

O sexto capítulo é constituído pela discussão e análise dos dados coletados com foco na abordagem sobre o que sabem os professores sobre multiletramentos, os encontros formativos e a prática docente, como também a mediação docente na vivência da Sequência Didática: Narrativa Digitais na Educação Infantil durante a realização das possibilidades pedagógicas propostas e aproximação das crianças com as tecnologias digitais com intencionalidade pedagógica.

O sétimo capítulo apresenta a finalidade e a descrição do produto educacional. Uma Sequência Didática resultante de uma construção propositiva que culminou na produção de Narrativas Digitais. Por fim, são evidenciadas as considerações finais.

2 A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS ENVOLVENDO TECNOLOGIAS DIGITAIS

Com a inserção das tecnologias digitais cada vez mais crescentes no cotidiano das pessoas, temos um quantitativo significativo de crianças em contato direto com celulares, *tablets*, dentre outros recursos digitais. Isso revela um cenário que desafia não só as famílias, como também a escola, tendo em vista que elas estão desde cedo mergulhadas, mesmo que de forma involuntária, em uma cultura digital.

Nesse panorama, o uso das tecnologias digitais vem ganhando uma função importante na educação, sendo necessário pensar sobre a prática docente, na perspectiva da presença das TDIC nos seus planejamentos, em busca de metodologias de ensino que atendam às novas demandas, principalmente na Educação Infantil.

2.1 Prática Docente e as Tecnologias Digitais

A contemporaneidade trouxe diversos desafios no âmbito educacional, principalmente para os professores. As constantes transformações da sociedade e as demandas da inovação tecnológica apresentam atualmente especificidades no fazer docente que requerem percursos formativos individuais e coletivos, uma vez que nos percebemos diante de uma importante diversidade cultural, linguística e tecnológica.

As Tecnologias Digitais nos levam a ter contato com múltiplas culturas e com múltiplas linguagens que proporcionam os multiletramentos. De acordo com Tavares e Freitas (2018, p.159) os multiletramentos “[...] envolvem aspectos relacionados à multiplicidade de formas representacionais caracterizadas pelas tecnologias digitais e de significações advindas de diversos contextos sociais e culturais”.

Uma das adversidades nesta perspectiva está relacionada ao fato de que cada vez mais surgem temáticas e novas discussões sobre a formação do professor e a sua prática, principalmente em relação ao seu conhecimento e o seu domínio sobre os meios digitais. Sendo assim, é necessário um desdobramento e um esforço para que a educação e o ensino estejam sempre atualizados, despertando o interesse, a socialização e a aprendizagem.

Diante da presença das tecnologias digitais pressupõe-se que o campo educacional encontra enfrentamentos que precisam ser considerados. Nesse contexto, a escola que já foi vista como espaço de transmissão de conhecimentos formais precisa se reinventar quando se vê diante de grandes transformações, e uma delas, foi a chegada do mundo digital. Esse panorama revela a necessidade de investir em práticas multiletradas ao reverberar que “se pense em criar e desenvolver estruturas que respondam a estas mudanças e às necessidades da formação docente e de educação ao longo da vida, que realcem a realidade multifacetada, multidimensional, multidisciplinar e multicultural” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 27).

Nesse cenário, aparece a formação docente no que tange ao seu aprimoramento, sendo primordial proporcionar subsídios que favoreçam seu relacionamento com os instrumentos digitais. Oportunizando a compreensão e as possibilidades de inseri-los como mais um dos recursos pedagógicos voltados para a aprendizagem na Educação Infantil, de forma planejada e consciente. Esse viés é sinalizado por Santos e Teixeira (2019, p. 836) ao fazerem a seguinte menção: “o professor do século XXI possui um leque diversificado de opções metodológicas e possibilidades de mediar o conhecimento dos seus alunos a partir da inserção das tecnologias em suas práticas pedagógicas”.

Segundo os autores supracitados, para acompanhar as transformações que vêm acontecendo ao longo do tempo faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades e competências para o uso das tecnologias digitais, utilizadas como instrumento pedagógico que possa auxiliar no desenvolvimento das crianças. Com base no que afirma Almeida (2014) o professor deve ser o mediador da construção de conhecimento. Nesse caso, a criança deve ser ativa na própria aprendizagem e

[...] o professor sujeito que cria situações favoráveis a aprendizagem, com intencionalidade pedagógica, orienta, questiona, fornece informações e media o processo de aprendizagem do aluno integrada com a TDIC, impulsionando o pensar coletivo, a produção compartilhada e a democratização do conhecimento (Almeida, 2014, p.27).

O autor traz como referência o processo de mediação pontuando que o docente precisa estar atento para alguns aspectos que necessitam ser considerados, chamando a atenção para a existência da intencionalidade pedagógica nas propostas de criação de situações favoráveis à aprendizagem,

mostrando que essa integração com as tecnologias digitais promove a criação de diferentes formas de aprendizado e disseminação do conhecimento que motiva o pensar coletivo, a produção compartilhada e a democratização do conhecimento.

A BNCC (Brasil, 2017), sugere que sejam possibilitadas para as crianças experiências de interações no contexto social, familiar, cultural e de fazer uso das TDIC, sendo o docente o mediador do processo de ampliação de repertórios e de conhecimento. Assim contempla,

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (Brasil, 2017, p. 58).

Refletir acerca dessas afirmações nos convida a pensar nos processos formativos do docente já inserido na Rede de Ensino do Recife, nas formações continuadas e em serviço, reverberando considerações que devem ser realizadas referentes às ações didáticas e ao papel desse professor enquanto mediador na construção de conhecimento diante de uma sociedade tecnológica.

Em suma, exige-se portanto, um novo aprender, uma reestruturação na formação do professor, que está inserido em uma cadeia de informações e precisa estar preparado para o enfrentamento dos novos desafios. Scherer e Brito (2020, p.13) defendem que:

[...] não é suficiente ter a tecnologia digital na escola para que ela seja integrada ao currículo; mas, sem a presença dela, não é possível integrá-la! Ou seja, sua presença não é suficiente mas necessária. Daí, a necessidade de políticas públicas para o investimento em infraestrutura mínima de tecnologias na escola [...]

A afirmação dos autores denota a necessidade de políticas públicas voltadas para a garantia de infraestrutura tecnológica de qualidade. Tal aspecto fortalece a prática pedagógica atrelando a formação docente a essas ações que viriam a possibilitar as transformações da sociedade, principalmente no âmbito da educação.

Por outro lado, há também uma preocupação com a inserção das tecnologias digitais nas escolas, que de acordo com Corrêa e Dias (2016, p.258),

[...] podem trazer benefícios para a educação, porém, é fundamental que os professores que fazem uso dessas tecnologias reconheçam tanto as suas vantagens como as suas limitações, atentem para os cuidados e as implicações desses usos, para a educação em particular e para a sociedade.

A partir dessa concepção torna-se essencial o conhecimento de novas técnicas que necessitam estar inseridas nos processos de ensino e de aprendizagem, ocasionando uma atualização e aprimoramento profissional e o comprometimento de políticas públicas com a qualidade de ensino.

Proença (2018) em seus estudos sobre formação docente, considerou que:

A formação docente vista como um processo de atribuição de sentido “ao que se faz”, “como se faz”, “para que se faz” determinadas intervenções é um movimento contínuo de busca e “re-criação” dos elementos centrais que constituem o sujeito-educador: com responsabilidade, envolvimento, autonomia e compromisso, qualifica-se, dá-se uma forma, cria-se uma imagem como profissional de educação” (Proença, 2018, p. 36).

Partindo da premissa tratada pela autora, o processo formativo conduz ao fortalecimento de sua identidade enquanto profissional da educação, enquanto mediador no processo de construção de conhecimento.

É preciso compreender que a ferramenta tecnológica não é ponto principal no processo de ensino e aprendizagem, mas um dispositivo que proporciona a mediação entre educador, educando e saberes escolares, assim é essencial que se supere o velho modelo pedagógico é preciso ir além de incorporar o novo (tecnologia) ao velho. (Oliveira; Moura, 2015, p.80).

Aproximando a afirmativa de Oliveira e Moura (2015) à formação docente na perspectiva dos multiletramentos, no que tange às mudanças que vêm sendo exigidas com o processo de inserção das tecnologias digitais nas escolas, o professor antes de tudo, precisa ter uma formação adequada para a inserção das TIDC no ambiente escolar com a finalidade de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

De uma forma geral, os autores alinham as suas assertivas com o que Demo (2008) expressa: “temos que cuidar do professor, porque todas essas mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, e deve se portar como tal” (Demo, 2008, p.134).

Isso posto, Feitosa (2019) indica a formação docente como fator decisivo para promover inovações na prática do ensinar por meio das tecnologias.

[...] Para tanto é necessário a construção de cursos de formação continuada que atendam a extensão das múltiplas necessidades que se apresentam no contexto escolar e os docentes sejam coautores nas produções e projetos que possam atender as dificuldades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. (Feitosa, 2019, p.50-51).

As explanações apresentadas novamente reverberam na reflexão sobre o fazer do professor, com foco no ato educativo, na busca por agregar novos conhecimentos, teóricos e práticos, sobre as tecnologias digitais, a fim de contribuir para desenvolver de forma consciente metodologias no uso desses instrumentos digitais que favoreçam, no caso específico que estamos tratando, a primeira etapa da Educação Básica, o contato da criança com esses recursos. Esse conhecimento é construído a partir de uma relação que o professor necessita ter com as tecnologias digitais. Sobre esta relação Feitosa (2019) sinaliza que:

As tecnologias digitais consolidam seu papel de importância na sociedade contemporânea com alcance considerado vital para as contínuas transformações que se processam no abastecimento das novas realidades. Sendo assim, as tecnologias que estão se incorporando na educação necessitam de mudanças nas atitudes investigadoras das atividades educacionais sobre os conceitos de currículo escolar. Isto demanda grandes esforços por parte de educadores e das autoridades governamentais em compreender as mudanças e gerir novas concepções e ações da articulação entre tecnologias na educação e possibilidades de mudanças significativas para atender novas necessidades educacionais (Feitosa, 2019, p.51).

A afirmação acima fortalece a importância de mudanças que atendam as demandas atuais a partir da ressignificação do currículo escolar que atenda às exigências da sociedade contemporânea, além da necessidade de políticas públicas que garantam o acesso e a inserção das tecnologias digitais no contexto escolar. Diante desse cenário, é urgente o surgimento de novas práticas que contribuam para o desenvolvimento de diferentes maneiras de ensinar abrindo espaço para a

construção de práticas multiletradas.

Para uma melhor compreensão de prática multiletrada é importante ressaltar algumas considerações, que serão abordadas a seguir.

2.2 Os multiletramentos

Compreender a concepção de prática multiletrada no fazer docente requer conhecimento acerca dos multiletramentos. No entanto, tratar dessa temática suscita abordar o processo de letramento.

No Brasil o letramento foi disseminado a partir da década de 1980 com a expectativa de promover uma aprendizagem significativa aos estudantes, tendo em vista as críticas que surgiram ao modelo tradicional de alfabetização daquela época, o que provocou a iniciativa de estudos a respeito desse novo conceito para tornar o sujeito letrado. Tais críticas referiam-se tanto à prática da leitura quanto à da escrita, como muito além do código, enfatizando seus usos sociais, ou seja, contextualizando os mesmos, a fim de dar sentido a todo um processo de aprendizagem que ficou conhecido como letramento (Soares, 2004).

Ao refletirmos atentamente em relação ao letramento, logo percebemos que esse processo se dá a partir do uso de práticas sociais de leitura e de escrita em contextos reais de uso, o que possibilita ao indivíduo ser capaz de utilizar a escrita em diversas situações sociais. Desde muito cedo as crianças são imersas no universo letrado mesmo sem saber ler e escrever no sentido estrito. Evidenciando-se que a linguagem ocupa um papel de grande importância nas relações sociais vivenciadas por adultos e crianças no mundo ao seu redor.

A integração dos indivíduos nas práticas sociais de leitura e escrita desde a infância é de extrema relevância, tendo em vista que a comunicação a partir da linguagem escrita torna-se cada vez mais necessária na sociedade em que estamos inseridos. Soares (2008, p.45) alerta que: “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competências para usar a leitura e a escrita”. Considerando tal afirmação, é de suma importância que os docentes estimulem e proporcionem eventos de letramento, despertando a curiosidade, o interesse de cada criança ao alfabetizar e letrar de forma simultânea, respeitando o ritmo e o tempo de cada um.

Estudos desenvolvidos na educação de âmbito nacional destacam que não é função da Educação Infantil alfabetizar a criança. Isso quando compreendermos “alfabetizar” por finalizar essa etapa onde o aluno já sabe ler e escrever com alguma segurança. Embora possa acontecer, e de modo efetivo já vem acontecendo, como afirma Magda Soares (1998):

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 1998, p.47).

Corroborando assim, o que destaca Leal (2022, p. 166):

As próprias práticas de ensino da escrita são práticas de letramento, de modo que, segundo tal compreensão, o ensino da leitura e da escrita ocorre por meio de eventos de letramento situados historicamente e, assim, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ocorre por meio de eventos que são situações de ensino marcadas pelas especificidades de dado contexto social em um dado momento histórico.

Diante das afirmativas, partimos da compreensão de que a leitura e a escrita devem acontecer em situações reais e significativas que estejam inseridas em práticas sociais, em situações interativas, condições necessárias para a comunicação entre os interlocutores para que as práticas de letramento aconteçam em situações de interação e em eventos.

Para Rojo (2009, p. 98), “[...] o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais [...]”. Desse modo, é preciso compreender que a sociedade contemporânea possui diversos e diferentes recursos midiáticos construídos em uma geração envolvida com a tecnologia que devem ser valorizados e podem surgir em eventos de letramento.

Street (2013) destaca que as práticas de letramento se referem tanto a comportamentos vivenciados pelos participantes em um evento de letramento, quanto a concepções sociais e culturais que as configuram, determinando sua interpretação e dando sentido aos usos da leitura e/ou escrita em situação particular. Em virtude dessas práticas, de acordo com o autor, amplia-se a noção de eventos de letramento, ao serem inseridos modelos e eventos culturais, que auxiliam

na composição do modo como os comportamentos e os significados se relacionam com o uso da leitura e escrita.

Pensar acerca dessas práticas, na perspectiva em que estamos tratando, reforça a importância da pluralidade cultural e a multiplicidade de linguagens textuais como possibilidades semióticas. Valorizando, assim, a realidade e o repertório social das crianças, corroborando com o que afirma Street (2013, p.55) “as práticas de letramento, então, se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais”.

Para início, o termo multiletramentos ganhou destaque em 1996, quando foi pautado em um manifesto decorrente de um Colóquio do New London Group – Grupo de Nova Londres (GNL), realizado por pesquisadores dos letramentos naquele lugar. A necessidade dos multiletramentos nas práticas educativas a partir de discussões propositivas no que tange os novos letramentos (emergentes) deu origem à proposta de uma “pedagogia” resultante da sociedade contemporânea, visando a inserção de uma diversidade de culturas existente no mundo globalizado (GNL, 2021).

Vale ressaltar que até a metade do século XX, as práticas de letramento baseadas no uso da escrita atendiam as demandas postas à educação escolar. Contudo, com o surgimento das tecnologias digitais, novos desafios foram postos à escola (Rojo, 2012).

Magda Soares (2002, p. 150) afirma que:

texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida.

Essa leitura tratada pela autora, em que o texto se afasta dos padrões lineares, privilegia os multiletramentos, ou seja, o letramento de variados modos, a partir de várias linguagens: textual, visual, audiovisual, tridimensional, digital, entre outras, sem que se sobreponha uma em detrimento de outra. E a escola é o lugar propício para essa apropriação.

Sendo assim, o ponto de partida para o chamamento das práticas multiletradas na escola, de acordo com Dias (2012, p.8), surgiu com “as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o

cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line”.

Ainda em Rojo (2012, p.08, grifo do autor) ela afirma:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos) [. . .].

Nesta perspectiva dos multiletramentos a prática da leitura envolve a articulação de diferentes modalidades de linguagem, além da escrita, como a imagem seja ela estática ou em movimento, a oralidade, a música etc. Fazendo-se necessário uma reflexão acerca das mudanças sociais e tecnológicas atuais, que se ampliam e se diversificam. Evidenciando o papel da escola no contexto das novas tecnologias, relacionando-a principalmente com aquelas crianças que na atualidade estão em contato com as mídias, que demonstram facilidade em explorá-las.

No entanto, a escola parece continuar alheia a essas mudanças, principalmente na Educação Infantil. Dornelles (2012) sinaliza para o fato de que:

O professor de educação infantil precisa lidar, portanto, com o que alguns teóricos chamam de infância pós-moderna e não pode deixar de problematizar sobre o efeito de alguns artefatos culturais que fazem parte das culturas infantis [...] (Dornelles, 2012, p. 83).

Remete-nos então a importância de atentar para a necessidade de não ignorar as novas linguagens oriundas do mundo contemporâneo a partir das práticas letradas e desafiadoras que permeiam a sociedade atual.

Outro aspecto importante a ser tratado nesse contexto é a relação entre multiletramentos e multimodalidade. Para Rojo e Moura (2019) o conceito de multiletramentos compreendido como letramentos em múltiplas culturas e linguagens, corresponde-se à multimodalidade. Os autores ampliam as variadas formas de interação e de comunicação na sociedade contemporânea, contemplando as tecnologias digitais por meio de imagens, vídeos, animações, dentre outras possibilidades, configurando-se na multimodalidade.

E nesta perspectiva, diferente das práticas pedagógicas tradicionais, os multiletramentos podem ampliar as práticas docentes, por meio de propostas que integrem as tecnologias digitais, ou seja, os multiletramentos vão além das

abordagens comuns de leitura e escrita praticadas nas escolas do passado.

Como explana Bentes (2012, p. 42), acerca de uma prática fundamentada em multiletramentos:

Diferentes fins culturais e de ensino, sejam eles orais, visuais, audiovisuais, auditivos ou que utilizem todo o corpo: a fala, a escrita alfabética, os desenhos, os gestos, as línguas de sinais, as fotografias, as artes plásticas e cênicas e/ou a imagem digitalizada.

Os multiletramentos nesta perspectiva, visam à exploração dos múltiplos modos de expressão, a diversidade cultural e a linguística, propiciando possibilidades, no contexto abordado, com o universo digital, permitindo que as crianças aprendam de forma mais atrativa e promovendo a interação da turma.

Sendo a infância uma fase da vida de importantes descobertas e conhecimento do mundo, com o enfoque na atualidade, a didática voltada a Educação Infantil torna-se extremamente necessária para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como sujeitos históricos envolvidos no desenvolvimento das suas relações socioculturais.

Dessa forma, o professor precisa conhecer não só as teorias e métodos sobre como cada criança aprende, mas também como reage e modifica sua forma de falar, de levantar hipóteses, de construir conhecimento, de sentir e se expressar em suas variadas formas. E ainda, o potencial de aprendizagem presente em cada atividade proposta possibilitando experiências às crianças para a aquisição de conhecimento e inserção na sociedade contemporânea.

Em Freire (1984, p.11) encontra-se que “a leitura de mundo precede a da palavra”. A afirmação anuncia que a criança ao ser inserida na escola, traz os conhecimentos prévios do mundo letrado, suas vivências experienciadas pelo convívio social e com a sua própria família. A escola deve considerar esses conhecimentos que são importantes para o seu desenvolvimento social, e que são percebidos quando a criança faz uso de celulares, *tablets*, jogos interativos, repletos de informações do mundo letrado.

Silva (2021) expõe em relação aos benefícios da inserção das tecnologias digitais na educação que atualmente se mostram como ferramentas úteis para tornar mais dinâmico e criativo o processo de aprendizagem.

De acordo com Marcuschi (2010, p. 74) “a escola não pode passar à margem

dessas inovações sob pena de não estar situada na nova realidade dos usos linguísticos. Neste sentido, o letramento digital deve ser levado a sério, pois veio para ficar”.

Considerando o que afirma o autor supracitado, acerca da importância da efetivação dessas inovações nas instituições de ensino passamos para uma reflexão no que tange a prática docente referente a familiaridade do professor com as ferramentas digitais e com o desenvolvimento de um fazer pedagógico significativo com crianças nessa faixa etária.

É necessário entender que o uso das tecnologias pode provocar mudanças na concepção de novas metodologias para a educação, favorecendo a construção de ambientes de aprendizagem que exploram o potencial das tecnologias da direção de ambientes ricos, contextualizados, personalizados, acessíveis e significativos. (Novais, 2017, p. 39).

Com a afirmação de Novais (2017) fica clara a necessidade de atualizações constantes na formação desse docente visando atender às demandas atuais, buscando novos meios que auxiliem na aprendizagem através do uso de recursos tecnológicos, tendo em vista que nunca foi tão necessário ampliar esses saberes independente da faixa etária. Assim, é imprescindível a implementação de políticas públicas de formação continuada e de acesso a recursos tecnológicos aos professores no atendimento à geração de crianças com acesso aos meios digitais.

Moran (2007) afirma que o conhecimento se dá quando algo faz sentido, quando é experimentado. Por isso, o currículo precisa estar ligado à vida, ao cotidiano, fazendo sentido, tendo significado e sendo contextualizado.

A proposta de refletir multiletramento na Educação Infantil partiu da reflexão de que as práticas de letramento se dão além do processo formal de leitura e escrita, contemplam as leituras práticas cotidianas que estão atreladas também às tecnologias. Desde cedo crianças de determinados contextos estão imersas numa cultura digital.

Silva (2016, p. 34) expõe que:

[...] os multiletramentos surgem para expandir o letramento além das restrições das formas padrões e oficiais da língua escrita e falada, para conectar os cenários linguisticamente e culturalmente diversos e com os textos multimodais que são mobilizados e que circulam através desses cenários. Portanto, os multiletramentos podem ser vistos simultaneamente como uma resposta à reconstrução dos limites do letramento através de condições correntes de globalização e como uma noção de currículo voltada para a teoria social e política.

A partir desse pressuposto, a escola não pode desconsiderar tudo isso e ignorar a necessidade de buscar práticas significativas de incentivar a leitura e produção escrita, na perspectiva do multiletramento, como uma das alternativas nos processos de ensino e aprendizagem. Dionísio (2005, p.159-160), afirma que:

[...] Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa.

Pensar a partir do ponto de vista das práticas sociais nos remete às interações humanas e a forma como elas se estabelecem, criam e recriam discursos, a partir de enunciados que são construídos com a finalidade de comunicar.

Neste sentido, tomamos como base o que afirma Bakhtin (2000) sobre a concepção de texto como enunciado. Para ele, textos são: “enunciados relativamente estáveis” que originam os gêneros do discurso, entendendo os gêneros como instrumentos culturais que se modificam ao longo da história, não imutáveis, pois sofrem alterações, por isso os considera relativamente estáveis. Para o referido autor “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 2000, p.291). Compreendendo assim, que a utilização da língua, em todas as esferas da atividade humana, desenvolve-se por meio de enunciados, orais ou escritos.

Como sinaliza Bakhtin (2000) a atividade humana é considerada como algo infundável, a multiplicidade de gêneros do discurso também, uma vez que apresenta um conjunto próprio desse gênero, que se multiplica e se modifica ao longo do tempo, dependendo da finalidade do texto e da condição de sua produção em cada esfera, assim vão sendo construídos novos gêneros, a partir do sentido temático,

composicional e estilístico.

Nesse caso, em relação à tecnologia, podemos considerar que um novo gênero se constitui, principalmente por sua forma comunicacional, por novas formas de interação, novas relações entre os interlocutores, dentre outros. Corroborando assim com a seguinte afirmação: “a história social / discursiva dos indivíduos, bem como a sua posição social atual, determinam o seu acesso ao conjunto de discursos em uma sociedade” (KRESS, 1989, p.12).

As práticas docentes na perspectiva dos Multiletramentos requerem modificações, como defendem Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 177):

As implicações pedagógicas dessa mudança na concepção que subjaz o significado são enormes, pois uma pedagogia dos multiletramentos requer que reconheçamos o papel central da agência no processo de construção de significado. Por meio desse reconhecimento, busca-se, assim, criar uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e até emancipadora. Nesse sentido, o trabalho com letramentos na escola não se reduz a habilidades e competências, mas visa contribuir para formar alunos que sejam designers ativos de significado, com sensibilidade aberta às diferenças, à solução de problemas, à mudança e à inovação. A lógica da pedagogia dos multiletramentos reconhece, portanto, que a construção é um processo ativo e transformador, o que parece ser mais apropriado para o mundo atual de mudanças e diversidades.

Como vimos, os autores revelam que os multiletramentos estão atrelados às mudanças pedagógicas para atender as diversidades e dentre elas estão as mídias digitais que a criança já manipula no contexto familiar e no cotidiano, devendo, portanto, serem consideradas na prática educativa.

Os ambientes virtuais refletem mudanças quando nos deparamos com as influências dos aspectos presentes nos recursos dos modos visuais, que contribuem para a produção de sentidos dos textos com imagens, cores, movimento, entre outros elementos que podem ser inseridos nos planejamentos dos professores. Tornam as atividades mais atrativas e ao mesmo tempo possibilitam a aproximação da criança pequena com a tecnologia digital, promovendo a inclusão digital.

2.3 Narrativas Digitais no contexto da Educação Infantil

Quando falamos em narrativas, compreendendo o passado histórico, entendemos como um meio de contar histórias ou narrar fatos, culturalmente disseminando o conhecimento de geração em geração. Tal fato, é impulsionado com o avanço das tecnologias digitais, novos caminhos e novas possibilidades aumentam ainda mais esse rico universo de contar e produzir histórias.

Diante desse contexto e considerando que a prática de contar histórias tem sido uma constante em nossas ações e interações sociais ao longo do tempo, é perceptível que essa atividade esteja intrinsecamente ligada às nossas vidas.

Vale destacar também que o presente século evidencia que as interações humanas estão permeadas pelas tecnologias digitais. O ato de narrar histórias e fatos ganha uma nova dimensão ampliando as possibilidades que modificam a estrutura da narrativa tradicional. Nesse cenário, surgem as narrativas digitais que transformam a experiência da narrativa ao inserir elementos da interatividade, multimodalidade e hipertextualidade, possibilitando a interação direta com o conteúdo, a partir da exploração de diversos elementos narrativos com a inserção de variados tipos de mídia, envolvendo os meios digitais.

Outro aspecto que também deve ser levado em conta é que as narrativas podem ser apresentadas como uma ferramenta que permite a dialogicidade entre o real e o imaginário. As narrativas digitais também são conhecidas por digital storytelling (habilidade de contar histórias) termo usado pela literatura internacional (Viana, 2020). Configuram-se em ferramentas que através de uma combinação de diferentes mídias, envolvendo os meios digitais, podem ser produzidas como, por exemplo, em forma de podcast, vídeos, ou outros recursos audiovisuais, diferenciando-as das narrativas tradicionais.

No Guia de Storytelling³ é apresentado os tipos de narrativas digitais:

- 1- Narrativas pessoais: compartilhamento de experiências e atividades pessoais.

³ Ver: <https://350.org/pt/wp-content/uploads/sites/12/2020/10/350.org-GUIA-DE-STORYTELLING.pdf>

- 2- Narrativas de campanha: divulgação de histórias por trás do lançamento de uma campanha, abordando por que ela é importante para você.
- 3- Reportagem Digital: documentação de ação ou evento específico, usando ferramentas digitais e compartilhando a narrativa com o público no ambiente online.
- 4- Narrativas Comunitárias: Comunicação de histórias coletivas que pertencem a um grupo de pessoas.

Neste sentido, configuram-se ferramentas que através de uma combinação de diferentes mídias, envolvendo os meios digitais, podem ser produzidas como por exemplo em forma de podcast, vídeos, ou outros recursos audiovisuais, diferenciando-as das narrativas tradicionais. Esse novo modelo que faz uso de ferramentas digitais ficou conhecido como Narrativas Digitais (ND). Com base em Viana (2020)

A narrativa digital (ND) é uma ferramenta relativamente recente para objetivos instrucionais e de pesquisa. O presente século traz uma transição na narrativa de fatos ou ideias, já que as pessoas começaram a contar histórias em ambientes digitais. Histórias mais envolventes e emocionantes podem ser desenvolvidas incorporando áudio, imagens, clipes e música em narrativas escritas em uma plataforma digital (Viana, 2020, p. 51-52).

Corroborando com as ideias de Viana (2020), Almeida (2018) ressalta que a concepção de narrativas digitais se apropria do caráter recente dos processos audiovisuais e tecnológicos aptos a inovar o ato de contar histórias, visto que as Narrativas Digitais:

[...] provocam transformações nas estruturas de representação do pensamento, potencializam a interação, a participação e a colaboração, interferem nos sistemas de interpretação e negociação. [...] propiciam aos autores expandir a imaginação, a criatividade, o sentido estético e a imersão nas histórias contadas de modo distinto do que seria feito em uma narrativa linear, verbalizada pela oralidade, escrita tradicional ou sequência de imagens (ALMEIDA, 2018, p. 477).

Sendo assim, o processo de construção da produção de narrativas digitais favorece o compartilhamento de experiências com as linguagens das Tecnologias Digitais, além de proporcionar ludicidade ao processo de ensino, por possibilitar às

crianças descreverem personagens e situações relacionadas aos seus contextos de vivências, constituindo uma experiência lúdica e motivadora.

A proposta da narrativa digital é combinar a antiga arte de contar histórias com recursos das chamadas tecnologias digitais de informação e comunicação. As narrativas são elaboradas na perspectiva de linguagens múltiplas, lançando mão de recursos multimídia (texto, fotografia, vídeo, áudio, gráfico). É possível ainda a narração, que deve ser gravada pelo contador de histórias. Prontas, as narrativas são publicadas na internet e tornam-se acessíveis a muitos [...]⁴.

Refletir sobre esse contexto nos leva a compreender que estamos intrinsecamente conectados às histórias e narrativas, sejam elas originadas de experiências pessoais, da cultura de uma comunidade ou de tramas ficcionais. Essas narrativas permeiam nossa existência e moldam nossa compreensão de mundo e de nós mesmos.

As Tecnologias Digitais contribuíram para o surgimento de significativas formas de narrar e de contar histórias que potencializam a inserção das crianças em enredos lúdicos, propiciando o acesso a novos espaços de aprendizagem e ampliação de possibilidades da expressividade infantil na contemporaneidade.

Neste íterim, Prado et. al. (2017) corroboram com esta compreensão ao entenderem que as tecnologias digitais por meio de um processo de produção textual que ao se apropriar dos recursos tecnológicos configuram-se em um instrumento pedagógico eficaz e motivador agregando à prática docente, a realidade vivida, uma vez que no dia a dia somos permeados por diversos recursos hipermidiáticos que nos possibilita ressignificar o tradicional ato de contar histórias.

Dessa forma, o hábito de relatar e narrar os feitos ganha uma nova dimensão: a digital. Heberle (2012, p. 95) expõe que o espaço escolar é “o local de convergência de diferentes práticas multimodais, multidisciplinares e multimidiáticas”. Tendo em vista a “pluralidade cultural e a diversidade de linguagens, envolvidos no conceito de multiletramentos” (Rojo, 2012, p. 30).

É nessa perspectiva de prática multiletrada, que acreditamos que o uso de narrativas digitais no contexto da Educação Infantil pode proporcionar a construção de conhecimento de forma criativa e desafiadora, possibilitando a interação e o uso

⁴ Disponível em:
<https://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-cultura-digital/biologia-em2/topico-ii-2.html>

de diferentes linguagens para criação de relatos que envolvem as mais variadas formas de expressão das crianças para se comunicar.

Dessa maneira, a pesquisa propôs a criação de possibilidades de experiências a partir da vivência de uma sequência didática planejada para a produção de Narrativas Digitais com participação de crianças com a finalidade de promover o encantamento, a criatividade, a oralidade, a ampliação de repertório de linguagens, o desenvolvimento da imaginação, e a interação com a tecnologia por meio de dispositivos digitais, sendo o professor, o mediador em todo o processo de construção.

3 TESSITURAS ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com base nas leituras realizadas este capítulo discorre acerca das concepções de criança e de infância, a partir dos significados que se consolidam nos diferentes contextos, onde pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de variadas formas de ser criança. Ainda apresenta uma sucinta incursão pelos Marcos Legais que regem a Educação Infantil, fruto de lutas travadas para a constituição de políticas públicas, com o intuito de fortalecer a efetivação da garantia dos direitos das crianças, como a educação na primeira infância, a democratização do acesso a um ensino de qualidade e a inclusão social.

3.1 Das concepções de infâncias aos marcos legais

Os estudos realizados relativos à temática *infâncias* leva-nos a necessidade de entendermos as transformações ocorridas na perspectiva de um contexto histórico em que concepções foram se constituindo a partir de mudanças que modificaram as representações voltadas à criança. Os autores Fernandes e Kuhlmann Júnior, desde (2004) defendem que:

Os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade de suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e as variáveis de contexto que o definem (2004, p. 29).

O pensamento expresso pelos autores, reforça o surgimento de uma intensificação de concepções sobre a criança e a infância ao longo dos contextos históricos, conforme as transformações socioculturais.

Nos tempos atuais, a concepção de infância passa por uma perspectiva que considera a criança como um ser social. Nesse processo, a criança é entendida como um indivíduo e um sujeito histórico, dotada de direitos, produtora de cultura e com necessidades específicas. Em (2006), Kramer sinalizou:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (Kramer, 2006. p.15).

Fazendo um comparativo com as leituras que abordam as concepções de criança e de infância, percebe-se que nem sempre foi assim. Segundo Ariès (1981) até o século XVI, as crianças, na Idade Média eram vistas como adulto em miniatura, não tendo sentimento de infância, pois havia uma falta de conhecimento do adulto para com a criança.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças não fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (Ariès, 1981. p. 156).

Ainda tendo como referência o autor em menção, ele afirma que com o passar do tempo, pelo fato da criança ser compreendida como ingênua e pura, construí-se um sentimento de “paparicação”, tornando-a uma distração para o adulto. Só a partir do século XVII é que aparece um novo sentimento, que considerava compreender a mente da criança, com a finalidade de entender como se desenvolvia a aprendizagem dessa criança.

Segundo Andrade (2010) só a partir do século XVI é que o papel de educar a criança passou a ser da escola e não da família.

O contexto histórico do surgimento dessas instituições é ainda marcado por mudanças no interior da organização familiar, que assume o modelo nuclear, e ao desenvolvimento de teorias voltadas para a compreensão da natureza da criança marcada pela inocência e pela inclinação às más condutas (Andrade, 2010. p. 128).

No decorrer da história da humanidade a construção da concepção de criança enquanto indivíduo de opiniões, vontades e de direito foi formada ao longo do tempo e de forma gradativa, sendo assim percebida em sua integralidade e especificidade.

Historicamente, de acordo com Costa (1989, p.155)

A criança, até o século XIX, permaneceu prisioneira do papel social do filho. Sua situação sentimental relativa à posição que este último desfrutava na casa. A imagem da criança frágil, portadora de uma vida delicada merecedora do desvelo absoluto dos pais é uma imagem recente.

Em consonância com o pensamento de Costa (1989), Heywood (2004, p.10) enfatiza “somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de serem estudadas por si só”. Dessa forma, há de se considerar que as mudanças ocorridas na sociedade acarretaram no reconhecimento atual de que as crianças têm suas necessidades, seus processos de desenvolvimento, suas características e singularidades que as tornam únicas e sujeitos de direitos e deveres. À vista disso, suas infâncias são diversas, pois elas estão atreladas aos espaços, referências culturais, sociais e temporais. Como explana Bona (2010, p. 19) “a abordagem histórica da infância tem evidenciado que a concepção de infância é uma construção histórica e social, ressaltando a existência de múltiplas ideias de criança em um mesmo momento histórico”.

Ressaltamos que as ideias e concepções referentes à infância e à criança permanecem em processo de transição, tendo em vista que são resultantes de constituições relacionadas a fatores históricos e socioculturais.

Muitos estudos têm sido realizados para compreender a construção do sentido de infância e de criança ao longo dos tempos. Nessa direção, para ampliar o conhecimento alusivo à temática desta pesquisa é necessário compreender a infância na atualidade e as relações entre crianças e adultos na cultura contemporânea, diante das experiências que esses sujeitos têm construído.

Nesta direção, Silva (2021), afirma:

[...] a função social, política e cultural da escola e a necessidade dela estar em sintonia e em consonância com as experiências de seu tempo e espaço, que é histórico, social, político, econômico e cultural, torna-se condição sine qua non articular o mundo fora dela, que é cada vez mais digital, móvel e conectado, com o seu acontecer, de modo a trazer contribuições à formação dos sujeitos no mundo, com o mundo e sobre o mundo (Silva, 2021, p. 104).

A afirmação acima faz entender a existência da criança em diferentes períodos históricos, chamando a atenção para as suas diferentes formas de viver e de ser em uma sociedade, e que nesse sentido, estão relacionadas às condições sociais, políticas, culturais, entre outras questões que configuram que as crianças não são iguais e não vivem de igual forma, reverberando em diferentes infâncias.

Pensar na concepção de criança e de infância perante a realidade em que temos vivido remete-nos a refletir sobre parte da geração atual que já nasce inserida em um contexto social no qual os recursos tecnológicos fazem parte das atividades cotidianas. Sabemos, no entanto, que nem todas as crianças têm acesso aos mesmos recursos tecnológicos.

Observando essa realidade, considerar a integração das tecnologias digitais na dinâmica dos espaços de formação desde a Educação Infantil pode atenuar as desigualdades existentes relativas à infância. Sobre esse aspecto, em 2011, Dornelles já apontava para a existência de diversos tipos de infância cuja a configuração evidenciava-se conforme o contexto histórico e socioeconômico em que a criança se encontra.

Existem infâncias mais pobres, mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais pobres, mais ricos, infâncias da Tecnologia, e a dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas etc. (Dornelles, 2011. p. 77).

Partindo da premissa que existem várias infâncias e tendo como foco a cultura midiática, configura-se que por razões diversas, nem todas as crianças têm oportunidade de acesso à tecnologia. Isso reverbera uma inquietação, no sentido de promover experiências que possibilitem a inserção de ferramentas tecnológicas na instituição de Educação Infantil, na tentativa de potencializar a aprendizagem e incluir essas crianças no mundo digital. Dominico (2017) faz alusão a esse contexto quando afirma que as tecnologias fazem parte da vida das crianças desde muito cedo influenciando suas experiências, aprendizagens e conhecimentos.

Com vistas a assegurar práticas pedagógicas mais interativas, dinâmicas e próximas da realidade das crianças, de forma que acompanhem as mudanças que vêm ocorrendo ao longo do tempo, reforça-se a concepção que lidamos na contemporaneidade, como sujeitos impregnados de elementos da cultura popular e da cultura letrada, que se utilizam das várias formas de letramentos, além de um

rico acervo e/ou saberes que trazem dos seus círculos de convivência e que devem ser valorizados.

A criança nos tempos atuais participa de diversas situações da vida social, o que nos impulsiona a presumir que de certa forma, ela está sendo levada a vivenciar experiências que não estão mais restritas ao âmbito da família e da escola, mas que se processam nas interações com a mídia e com os mais diversos meios de informação. Bona (2010, p. 40) afirma que “o acesso à informação, através das mais variadas tecnologias, influencia cada vez mais a constituição de conhecimentos, valores e atitudes. Cria uma cultura e outra realidade informacional”.

Dessa forma, é possível compreender que as transformações que ocorrem nos diversos aspectos da vida humana e o acesso à informação e ao conhecimento, a partir das tecnologias, principalmente a digital, impactam na forma como a sociedade considera a infância, conforme os efeitos sociais que constituem as crianças como sujeitos que se afirmam como atores sociais.

Novamente nos reportamos a Buckingham que em 2007 expressou que as crianças estão cada vez mais, vivendo “infâncias midiáticas”, ou seja, suas experiências diárias são repletas das narrativas, imagens e mercadorias produzidas pelas grandes corporações de mídia. O autor também argumenta que é importante compreender a experiência das crianças que crescem na era das mídias eletrônicas para ajudá-las a lidar com os desafios do presente e do futuro.

As transformações sociais ocorridas na atualidade, pelas interações com os meios culturais, tendo a criança como foco de estudo, já apontavam reflexões sobre essas relações com as tecnologias digitais.

[...] a criança vive e promove mudanças no seu meio. Atualmente, é a tecnologia digital que medeia cada vez mais as nossas relações sociais. É ela que organiza o cotidiano. Ora, se é assim para todos, não pode ser diferente para as crianças. A cibercultura infantil deve, portanto, ser entendida para além dos aparelhos e dos usos, pois ela é, principalmente, o conjunto variado de saberes e atitudes, de conteúdos produzidos por e para os infantes (Couto, 2013. p.901-902).

O autor chama atenção para o fato de que não se trata apenas das ferramentas digitais que podem ser utilizadas, mas principalmente das formas de comunicação, dos comportamentos e relações que se estabelecem a partir das dinâmicas sociais e culturais que emergem do contexto digital. Neste percurso reflexivo, Resnick (2020), ressalta:

[...] Se queremos que as crianças cresçam como pensadoras criativas, precisamos proporcionar a elas diferentes maneiras de envolvimento com as telas, oferecendo mais oportunidades de criarem os próprios projetos e expressarem as próprias ideias (Resnick, 2020. p. 41).

Com base nos autores estudados ao longo do tempo relativos à temática abordada em nossa pesquisa, percebemos que esses impactos repercutem para a constituição de políticas públicas destinadas às infâncias, que promovam o desenvolvimento da criança, a inclusão social, digital e a efetivação da equidade da educação na primeira infância.

3.2 A Educação Infantil como espaço de experiências

Para tratar sobre a Educação infantil faz-se necessário discorrer acerca da sua trajetória na educação brasileira no tocante à legislação. Destacando-se, inicialmente, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) ao reconhecer o dever do Estado e o direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas. A partir de então, atrela-se a esse atendimento às crianças pequenas a área educacional, sendo ressaltado seu caráter educativo, em detrimento do caráter assistencialista. Outro documento relevante foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁵- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990) que faculta ao Poder Público prioridade na efetivação dos direitos das crianças.

Em 1996, foi homologada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que define e regulamenta a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, indicando como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade⁵.

É com a Lei 9.394/96 que, ao menos formalmente, tem-se a reconstrução desse cenário, buscando-se a superação da cisão via reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, etapa dotada de características próprias na qual cuidado e educação devem estar articulados. Mudanças nas concepções de criança e de infância também contribuem para a proposta pedagógica da educação infantil, superando-se o modelo de preparação para o ensino fundamental e considerando-se a importância de valorizar a infância e seus modos próprios de ser e estar no mundo, bem como a criança como produtora de cultura. (Marques; Marandino, 2017. p. 9).

⁵ A Constituição Federal, art. 208, I, com redação da Emenda Constitucional 59/2009, determina a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10/05/2023.

Em 1998 o Ministério da Educação (MEC) visando à elaboração de currículos de Educação Infantil editou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais com a finalidade de ofertar uma base nacional comum para os currículos da Educação Infantil.

Em 17 de dezembro de 2009 foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, que revoga a Resolução CNE/CEB nº 01/1999, e é considerado como mais um marco legal em relação ao avanço nacional do currículo e das práticas na Educação Infantil. As DCNEI, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, conforme Parecer CNE/CEB nº20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL, 2010) representam uma oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto à criança. A partir de determinados parâmetros as DCNEI articulam os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil, de acordo com o que é especificado na organização do currículo na Educação Infantil.

O avanço apresentado nas DCNEI é evidenciado quando estabelece a obrigatoriedade de organizar propostas curriculares que atendam às particularidades do contexto da criança (BRASIL, 2010). Nas DCNEI é estabelecida a relação entre currículo, experiências e saberes na Educação Infantil. Destaca-se no referido documento que

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010. p. 1).

Conforme o exposto percebe-se que a concepção de currículo apresentada demonstra uma tentativa na busca por uma articulação entre as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

Neste sentido, observa-se uma consonância com o que explana Aquino e Vasconcelos (2012, p. 73) ao fazer menção a importantes fatores que devem ser considerados no processo de desenvolvimento da criança quando trata de questões como, “experiências diversas no campo do conhecimento de si e do mundo, das

diferentes linguagens, das narrativas, da autonomia e do cuidado, da diversidade, das manifestações e tradições culturais brasileiras”.

Em 2017 foi consolidada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) tendo por finalidade no tocante a primeira etapa da Educação Básica direcionar as aprendizagens esperadas para as crianças da Educação Infantil defendendo um currículo centrado nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento por cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Ainda sobre o documento supracitado ele propõe as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das propostas pedagógicas para a Educação Infantil, e que deve assegurar seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, na tentativa de proporcionar na aprendizagem das crianças, a autonomia e a construção de significados consigo e com os seus pares. São os direitos: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (Brasil, 2017).

Posto isso, a Educação Infantil se constitui em suas práticas educativas por meio das vivências e experiências proporcionadas às crianças; através delas, a aprendizagem acontece em casa, com a família e na escola, junto de seus pares e professores, além de outros lugares de sociabilidade.

Pensar nas instituições de Educação Infantil é considerar esse espaço como um lugar de várias descobertas e desafios onde muitas coisas acontecem ao mesmo tempo, compartilham-se muitas informações, e por fim possibilitam experiências para as crianças contribuindo na sua constituição enquanto sujeitos desse processo.

Desde o nascimento, as crianças buscam significar as suas experiências quando atribuem um sentido singular às situações de aprendizagem onde interagem, brincam, constroem habilidades, atitudes e novos conhecimentos. Nesta perspectiva de experiência é considerada que a sua constituição se dá pela promoção de interações de práticas sociais, culturais e de saberes. Fundamentada nesta concepção a BNCC toma a organização do currículo nos campos de experiência e de aprendizagem.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens [...] (Brasil, 2017. p. 36).

Percebemos uma consonância com as DCNEI, em seu Artigo 9º, quando traz os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica como as interações e as brincadeiras sendo experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e partilhas com seus pares e com os adultos, possibilitando várias oportunidades de aprendizagem. Configurando os processos que evidenciam as diferentes infâncias, posto que de acordo com Carvalho e Schwengber (2014, p. 391) “as pedagogias culturais, as múltiplas configurações familiares, as tecnologias da informação e da comunicação são alguns dos processos que nas sociedades atuais têm contribuído para a constituição de novas e diferentes infâncias”.

Precisamente na Educação Infantil a criança constrói saberes nas interações, nas brincadeiras, como também nas diferentes linguagens e contextos comunicativos. Dessa forma se promove a integração, ampliando possibilidades, articulando vivências e experiências, desenvolvimento e socialização, como preconizam as DCNEI (2010).

Neste caminho, Silva (2021) destaca a função social, política e cultural da escola, defendendo a importância dela estar interligada com as experiências de seu tempo e espaço, assemelhando-se ao que apregoa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Considerando a função social, política e cultural da escola e a necessidade dela estar em sintonia e em consonância com as experiências de seu tempo e espaço, que é histórico, social, político, econômico e cultural, torna-se condição sine qua non articular o mundo fora dela, que é cada vez mais digital, móvel e conectado, com o seu acontecer, de modo a trazer contribuições à formação dos sujeitos no mundo, com o mundo e sobre o mundo (Silva, 2021. p. 104).

É imprescindível ressaltar a relevância que a Educação Infantil deve proporcionar, como promotora de condições e possibilidades de experiências, para que as crianças possam, desde cedo, serem incentivadas a interagir com o mundo físico e social.

O primeiro contato da criança com a experiência escolar é na Educação Infantil, onde se requer uma ação pedagógica alicerçada na brincadeira, nas interações e nas práticas educativas intencionalmente voltadas para experiências cotidianas e processos de aprendizagem no espaço coletivo. Deve ser ofertada a possibilidade de a criança se expressar e vivenciar as múltiplas linguagens através de novas experiências que ampliem seus conhecimentos. Conforme defendem Costa e Santos (2017, p.716).

As múltiplas linguagens são de fundamental importância, pois contribuem no desenvolvimento integral da criança oportunizando a elas novas vivências, como se expressar melhor e explorar mais o ambiente no qual está inserida. As crianças precisam vivenciar novas experiências no espaço de educação infantil, ter oportunidade de desenvolver diferentes formas de sentir, pensar e solucionar problemas.

Considerando o que afirmam os autores supracitados concluímos que as diferentes linguagens precisam estar presentes nos planejamentos dos docentes da Educação Infantil articuladas ao uso dos recursos tecnológicos, sempre de maneira integrada com outras atividades, pois elas exercem papéis importantes na aprendizagem das crianças e são relevantes para o seu desenvolvimento.

4 A CULTURA DIGITAL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA POLÍTICA DE ENSINO DO RECIFE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Falar em cultura digital de imediato nos remete às transformações de comportamentos e de interações que ocorreram com a utilização da tecnologia por meio digital. Kenski (2018) no que tange ao conceito de cultura digital expõe que:

Um termo novo, atual, emergente e temporal. A expressão integra perspectivas diversas vinculadas às inovações e aos avanços nos conhecimentos, e à incorporação deles, proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade (Kenski, 2018. p. 139).

Logo, entende-se que cultura digital, presente na sociedade contemporânea, envolve modos e estilos de vida a partir das possibilidades do digital nas diversas atividades da vida cotidiana, inclusive as educacionais.

Neste contexto, Cerutti e Nogaro (2017) chamam a atenção sobre a educação destacando que:

[...] a tecnologia está cada vez mais presente fazendo com que todos tenham adotado a cultura digital em suas relações sociais. Um cotidiano que não apresenta, ainda, tamanha interatividade com a tecnologia são as instituições educativas (Cerutti; Nogaro, 2017, p.4).

Barbosa et al. (2014), evidencia que a Educação Infantil,

[...] primeira etapa da educação básica, deve acompanhar as novas formas de ver e agir da sociedade, com suas transformações e inovações. Assim, inserir as mídias digitais na sala de aula, desde esta etapa, constitui-se de grande importância, pois a todo instante as crianças têm acesso às tecnologias, não apenas aos jogos e brincadeiras, mas também como meios de comunicação, nos quais lhes proporcionam habilidades e facilidades para resolver situações vividas diariamente (Barbosa et al., 2014, p. 2889).

Ainda referente a essas novas formas de interações pelas crianças Belloni em 2007 ressaltou que “ao longo do processo de socialização do qual elas são atores principais e sujeitos ativos, as crianças são também objeto da ação de várias instituições especializadas, entre as quais as mais importantes são a família, a escola, as igrejas e as mídias” (Belloni, 2007, p. 58).

Em oposição a afirmativa de Belloni (2007), Silva (2017), alerta que:

No contexto infantil, crianças deixam de manifestar suas emoções, sentimentos e anseios no mundo real, ficando muitas vezes em casa, sem o contato com outras crianças, utilizando apenas recursos digitais, pois estes satisfazem suas necessidades. Deixam de brincar, interagir com outras crianças e estabelecer relações com as mesmas para ficar junto ao tablet ou qualquer outro dispositivo (Silva, 2017. p. 49).

Porém, em contraponto, as TDIC ao serem utilizadas no contexto escolar com intencionalidade pedagógica podem dar um novo sentido a prática educativa, sendo compreendida como mais um dos recursos pedagógicos, “uma sala de aula digital pode aproveitar os quadros negros, livros impressos e demais materiais tradicionais, acrescentando as novas tecnologias” (Santos; Silva, 2018, p. 87).

Partindo da premissa de que somos permeados pela cultura digital percebemos que é necessário incorporar uma reflexão crítica no contexto educacional da primeira infância. Tendo em vista que os professores são mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem “é necessário não apenas investir em equipamentos e formação de professores, mas antes de tudo reinventar a pedagogia com base em estudos e pesquisas que ajudem a compreender como as crianças aprendem hoje” (Belloni; Gomes, 2008, p. 726).

Couto (2013), ressalta que:

[...] a criança vive e promove mudanças no seu meio. Atualmente, é a tecnologia digital que medeia cada vez mais as nossas relações sociais. É ela que organiza o cotidiano. Ora, se é assim para todos, não pode ser diferente para as crianças. A cibercultura infantil deve, portanto, ser entendida para além dos aparelhos e dos usos, pois ela é, principalmente, o conjunto variado de saberes e atitudes, de conteúdos produzidos por e para os infantes (Couto, 2013. p.901-902).

Mais uma vez destacamos que diante desse contexto no qual o avanço das tecnologias digitais têm modificado as relações sociais e o comportamento da sociedade contemporânea, tratar a inserção da TDIC na Educação Infantil tem sido alvo de discussões e de iniciativas em forma de documentos oficiais que respaldam o uso da tecnologia desde a primeira etapa da educação básica, uma vez que estão presentes na maioria dos processos de socialização das crianças.

As tecnologias digitais são parte integrante do cotidiano e dos processos de socialização das crianças, elas podem explorar com autonomia relativa esses artefatos ou agir livremente e perigosamente, na hipótese de não serem supervisionadas pela escola ou pela família, uma vez que a criança desconhece as armadilhas do universo tecnológico. (Inácio et al., 2019, p. 39).

Dessa forma, a Política de Ensino do Recife vem apresentando algumas propostas como veremos a seguir.

4.1 As tecnologias e a Política de ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife

A inserção das tecnologias na Rede Municipal de Ensino do Recife “acompanhou as ações desenvolvidas no cenário nacional influenciadas pelas inovações tecnológicas ocorridas ao longo das últimas décadas assumindo um papel de vanguarda no campo da Tecnologia na Educação” (Recife, 2015. p.25). Com a finalidade de atender as necessidades da sociedade contemporânea introduz em sua Política de Ensino os seguintes eixos: Escola Democrática, Diversidade, Meio Ambiente e Tecnologias na educação, no intuito de assegurar que esses eixos estejam presentes no cotidiano escolar em todos os componentes e práticas pedagógicas.

Neste sentido, concernente às tecnologias Digitais, objeto de nosso interesse, o referido documento compreende que:

Ao propor uma determinada estratégia de desenvolvimento educacional aos(as) profissionais da educação, com a utilização das tecnologias, é importante que eles(as) se debrucem sobre os instrumentos tecnológicos e os questionem, pois o uso social destes assume novos papéis quando utilizados em contexto pedagógico. Os desafios são múltiplos para a introdução de mudanças na cultura escolar quanto ao uso das tecnologias. A infraestrutura dos parques escolares (computadores, rádio, vídeo, softwares, conectividade, energia), a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) e o desenvolvimento de projetos educacionais, sintonizados com as linguagens, necessidades e interesses de crianças, jovens, adultos(as) e idosos(as) inseridos no contexto educacional, constituem-se fatores estruturantes para essa mudança (Recife, 2015, p. 21).

Nessa trajetória, várias parcerias foram formadas com a Rede Estadual de Pernambuco e com algumas universidades. A partir do entendimento da necessidade de formação no contexto pedagógico do uso das tecnologias digitais, foram criadas as Unidades de Tecnologia na Educação e Cidadania (UTECS) compostas por professores multiplicadores, educadores responsáveis em orientar

docentes e estudantes em projetos que envolvam o uso das tecnologias ofertadas pelas unidades educacionais sempre acompanhando os projetos realizados pelos professores e colaborando com o processo de formação continuada das atividades relacionadas à tecnologia.

Diante desse cenário faz-se necessário falar sobre o papel do multiplicador da UTEC em desenvolver ações junto às escolas públicas da Rede Municipal de Ensino do Recife, tendo dentre as suas atribuições, participar da formação continuada de educadores e equipes técnico-administrativas da Rede Municipal de Ensino do Recife no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.

Desde então, diversos projetos e programas foram proporcionados e estão sendo vivenciados. O que de forma gradativa vem fortalecendo um processo de iniciativas de políticas voltadas com o intuito de consolidar, assim, espaços que integrem ações desenvolvidas na área tecnológica.

Na sociedade contemporânea as tecnologias vêm ocupando um espaço cada vez mais relevante. Nesse sentido, a sua inserção no processo educacional torna-se imprescindível para qualquer política de desenvolvimento social. Para tanto, a Prefeitura do Recife, por meio da Secretaria de Educação, vem desenvolvendo políticas de tecnologias na educação que visam inserir e integrar a escola municipal nesse processo, uma vez que o acesso às tecnologias, na RMER, não é mais o principal desafio. O maior desafio é instrumentalizar e preparar a escola, os(as) professores(as) e os(as) estudantes para utilizarem essas tecnologias e não apenas para melhorar o que já se fazia, ou simplesmente “fazer parte” do ciberespaço, mas utilizá-las de forma a desenvolver na escola capacidades para trabalhar em grupo, para a colaboração, a autoria, e para a socialização e o compartilhamento de saberes e conhecimentos (Recife, 2015. p. 32).

O conjunto de ações desenvolvidas nesse contexto tem como pretensão implementar uma política ampla com vistas à universalização do uso das tecnologias na Rede Municipal de Ensino de Recife (RMER) a fim de atender às crianças, jovens e adultos matriculados em todas as etapas e modalidades de ensino.

O documento sinaliza a importância do contato com as mídias digitais desde a Educação Infantil conceituando-a como: “etapa na qual a criança se desenvolve de forma mais completa seu processo de socialização, de aprendizagem e de vivência cultural” (Recife, p.70). Com respaldo na afirmação de Oliveira (2007):

A atual etapa da educação infantil reconhece o direito de toda criança à infância. Trata-a como “sujeito social” ou “ator pedagógico” desde cedo, agente construtor de conhecimentos e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca de conhecimento, de fantasia e da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seus itinerários de desenvolvimento. A inteligência infantil, sua linguagem e suas formas de representação, via desenhos, modelagens, pinturas, são cada vez mais valorizadas, também pela indústria cultural e de entretenimento, além da publicidade (2007 apud Recife, 2015. p.71).

No período de 2002 a 2009, com a participação da Coordenadora Geral do Miniweb, Multilingual, MaxiLearnings (MMM), Profa. Marie-Claire Franck, foi implementado pela RMER o projeto Telemática na Educação Infantil, com base no projeto MMM da pesquisadora Cohen (2005). Segundo a Profa. Marie-Claire Franck para Cohen (2005):

O futuro de uma criança é amplamente determinado pelo aprendizado queacon tece durante os primeiros quatro anos de vida, qualquer que seja o país, o idioma ensinado, o ambiente social, o uso das TIC por crianças pequenas trouxe importantes mudanças em nossa percepção sobre as teorias de aprendizagem, o processo de aquisição da linguagem escrita e o desenvolvimento de capacidades consideradas não usuais em idade tão inicial (Cohen, 2005 apud Recife, 2015. p.71).

Para a pesquisadora em menção, a introdução dessas ações pedagógicas nesta fase da infância consiste no enriquecimento de toda a dinâmica que constitui o universo infantil, bem como a rotina dentro da escola, favorecendo um amplo acesso aos diversos espaços de aprendizagem.

Dentre as ações apresentadas abrangendo a Educação Infantil destacam-se também, a introdução da robótica nas escolas municipais em 2014, destinadas aos estudantes do Município, contemplando da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. No contexto de inserção das tecnologias na educação na RMER surge assim o Programa Robótica e Inovação Tecnológica.

Acredita-se que a introdução e o desenvolvimento de projetos educacionais com o uso de determinadas tecnologias no processo de mediação da aprendizagem podem contemplar o desenvolvimento de dinâmicas mais lúdicas, auxiliar na demonstração e na melhor compreensão de conceitos, estimular o trabalho em equipe e, portanto, oportunizar a participação e a colaboração entre os sujeitos do processo (Recife, 2015. p.43).

Decorre, então, das leituras realizadas no documento em menção, a compreensão da Rede de ensino que cabe à educação estabelecer diálogos com as práticas culturais das crianças e demais públicos atendidos por sua esfera educacional, fortalecer de forma ética os usos que elas fazem das tecnologias em direção de uma participação social mais efetiva promovendo experiências com práticas colaborativas e vivências culturais significativas.

Considerando os contextos tratados percebemos que é sugerido que as crianças tenham acesso a dispositivos digitais como mais uma das possibilidades pedagógicas, mediada pelos professores. Dessa forma, esse estudo se propõe a promover essa realidade com intencionalidade pedagógica e o desenvolvimento da criatividade e da autonomia da criança, através da produção de narrativas digitais. Além de oportunizar interações entre os seus pares, com os professores e com os dispositivos digitais disponibilizados. Para tanto, é necessário que a tecnologia seja apresentada de forma saudável, sem exposição prolongada à telas, utilizada de modo equilibrado, como mais um dos recursos para a aprendizagem e para a inclusão social.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento da nossa proposição foram utilizadas diferentes ações, instrumentos e procedimentos que tiveram como finalidade encontrar respostas para a seguinte pergunta norteadora: de que maneira a produção de narrativas digitais por crianças a partir de uma sequência didática pode contribuir para a efetivação de uma prática docente multiletrada?

Por tratar-se de uma pesquisa de âmbito educacional foi necessário classificar a abordagem metodológica a ser seguida. Diante disso, foi adotada como instrumento de intervenção, uma pesquisa-ação, por ser decorrente de uma opção metodológica possível de ser utilizada na escola para a qualificação da prática pedagógica docente. Ao falar sobre a pesquisa-ação, Silva e Barros (2019), destaca que:

A pesquisa-ação corresponde a uma metodologia de longo alcance, reflete de forma dinâmica na sociedade e, por vezes, pode até revelar protagonistas que outrora eram meros figurantes. Adentra-se nos problemas, bem como propõe solução, visto que ela não vem apenas de uma via. As mãos das estradas são duplas. Assim também é o conhecimento, vem e vai. Todos os envolvidos aprendem e ensinam algo, rendendo frutos de soluções encontradas coletivamente, sejam em soluções emergenciais (Silva; Barros, 2019. p. 69).

Utilizamos este procedimento metodológico como uma forma de ação planejada. Thiollent (2011, p. 8) defende que a pesquisa-ação “pode ser concebida como método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos”.

Em consonância com as ideias de Thiollent, Vaconcelos (2021) destaca:

A pesquisa-ação rompe com paradigmas vinculados ao lugar do pesquisador e do participante. Assume estreita relação com a interação entre eles, pois, unidos por um determinado problema, desenvolvem ações coletivas em prol de sua resolução. Entre o envolver e o envolver-se, a intervenção toma forma com o objetivo de propor mudanças para a situação investigada (Vasconcellos, 2022, p.15).

Segundo o autor acima citado, uma das contribuições da pesquisa-ação é proporcionar ao pesquisador uma participação ativa no processo investigado, já que o mesmo deixa de ser apenas observador e passa a fazer parte do processo contribuído com ações que visem a resolução do problema.

Além disso, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa por permitir uma interpretação que levou em consideração o contexto observado, as experiências, vivências, suas relações e práticas interligadas (Minayo, 2013).

Complementando o pensamento de Minayo (2013), os autores Corrêa, Oliveira, Oliveira (2021) enfatizam que, a pesquisa qualitativa:

Trabalha com as relações humanas, seus significados e intencionalidades. Isso contrapõe a ideia de dados quantitativos por não recorrer ao instrumental estatístico na análise das informações, o que requer uma verificação interpretativa por parte do investigador. Isso significa que o pesquisador é parte integrante do processo de produção do conhecimento (Corrêa; Oliveira; Oliveira, 2021. p.38).

Dessa forma, quando realizamos uma pesquisa qualitativa é importante descrever o papel do pesquisador, já que o mesmo faz parte do processo investigativo. Sendo assim, os autores supracitados destacam que:

O pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que têm as características de ressaltar a implicação da pessoa que fornece a informação: entrevista semiestruturada, aberta ou livre, questionário aberto, observação livre ou participante e método clínico de análise de conteúdo (Corrêa, Oliveira, Oliveira, 2021. p.39).

Vencida essa etapa, será apresentada, no quadro 01 os objetivos específicos e os seus respectivos instrumentos de coleta de dados, logo após, o *locus* e os sujeitos da pesquisa, além do detalhamento dos materiais e métodos utilizados para a construção desse trabalho.

Quadro 01: Objetivos e instrumento de pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS DE COLETA
<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar o que os professores da Educação Infantil compreendem acerca dos multiletramentos; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Questionário Google Forms ● Questionário físico, com questões abertas realizado durante o encontro formativo com os professores.
<ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecer a prática docente a partir da proposição de vivências pedagógicas para a Educação 	<ul style="list-style-type: none"> ● Observação dos encontros formativos

<p>Infantil envolvendo tecnologias digitais, por meio da produção de narrativas digitais em uma sequência didática.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Verificar a partir das vivências pedagógicas propostas na Sequência Didática, a mediação docente na interação da criança com as tecnologias digitais e as suas contribuições nos processos de ensino e de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação da mediação docente durante as vivências pedagógicas propostas. • Entrevista semiestruturada.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

5.1 O *lócus* e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma Unidade Educacional da Rede Municipal de Ensino do Recife. A escola fica localizada no bairro de Jardim São Paulo. Oferta doze turmas e contempla a Educação Infantil (duas turmas do Grupo V, respectivamente, nos turnos da manhã e da tarde), e o Ensino Fundamental Anos Iniciais do 1º ao 5º ano, uma turma de cada, totalizando cinco turmas por turno, também em dois turnos, manhã e tarde.

Em seu quadro funcional possui uma gestora escolar, uma vice-gestora, uma coordenadora pedagógica e uma profissional de Atendimento Educacional Especializado. Em relação ao corpo docente são oito professoras efetivas e quatro contratadas por tempo determinado. Acerca da estrutura física, disponibiliza seis salas de aula, todas com ar-condicionado e Smart TV. Dois sanitários para funcionários e três sanitários para os estudantes (dois na parte térrea e um no primeiro andar).

Além disso, a escola conta com uma sala de recursos para atendimento dos alunos com deficiência, uma sala de leitura, a sala da direção e coordenação pedagógica e uma cozinha. Não tem refeitório, quadra esportiva, nem biblioteca. As salas de aula destinadas às turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais são pequenas, comportando entre 18 e 24 estudantes.

Especificamente a sala da turma do Grupo V B (turma envolvida na pesquisa) é a mesma que atende no turno da manhã o Grupo V A. Portanto, participaram do estudo principal uma docente para a qual atribuímos o pseudônimo “Esperança” e 15 crianças com idade entre 5 e 6 anos, as quais serão designadas pelas letras do alfabeto grego preservando a identidade. Também realizamos uma sondagem inicial e encontros formativos que contaram com a participação de 14 pessoas. Para preservar a identificação dos docentes envolvidos nestes momentos utilizamos a letra P seguida das letras do alfabeto latino, oficialmente adotado em língua portuguesa.

O processo de escolha do(a) professor(a) participante se deu de forma voluntária. A ideia inicial contava com a participação de três docentes da Rede Municipal de Ensino, porém, ao lançar as propostas/etapas estabelecidas nesta pesquisa no grupo do WhatsApp dos professores, a professora Esperança foi a única que se colocou à disposição, permitindo uma intervenção pedagógica em sua turma e a sua participação em encontros formativos disponibilizando a sua turma e a sua prática docente como campo de investigação. Além disso, enfatizou a importância e a necessidade da realização de pesquisas científicas que contribuam para formação docente, com foco na prática pedagógica e que fortaleçam o protagonismo infantil.

5.2 Aspectos éticos

A pesquisa transcorreu sob os preceitos éticos da Resolução 466/12 ou 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Teve o consentimento da Prefeitura do Recife por meio de Carta de Anuência nº 77/2023. Foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa CEP pela Plataforma Brasil sob o CAAE: 74471823.0.0000.5586 tendo sua aprovação por meio de Parecer Consubstanciado de número 6.338.743.

Tendo em vista a participação da professora e de crianças foi compartilhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informando que sua participação seria voluntária e que poderiam interrompê-la a qualquer momento, sem qualquer dano ou prejuízo, garantindo a confidencialidade dos dados dos envolvidos. Assim como, a solicitação de autorização para os responsáveis pelas crianças participantes, por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

(TALE) em que as crianças e/ou os responsáveis são livres para aceitar ou recusar a participação no estudo, em qualquer fase da pesquisa. Também foi enviado aos responsáveis pelas crianças da turma (Grupo V) o termo de autorização de direito para uso de imagem.

Os dados coletados (transcrição, gravação em áudio e filmagem) estão armazenados em arquivos, sob a responsabilidade da pesquisadora participante.

5.3 Procedimentos e instrumentos

O referido estudo se desenvolveu com base em uma metodologia relacionada às práticas multiletradas na Educação Infantil construída de forma colaborativa. O que possibilitou o repensar docente acerca de práticas pedagógicas que podem reverberar em quebra de paradigmas, através da construção das narrativas digitais com a participação atuante das crianças, obtendo como produto uma Sequência Didática, que será disponibilizada para livre acesso dos docentes da Rede Municipal de Ensino do Recife.

No decorrer dessa pesquisa-ação foram utilizados diferentes procedimentos e instrumentos para coleta e construção de dados que teve por objetivo propor uma intervenção didática e proporcionar a professora e as crianças diferentes possibilidades de ensinar e de aprender.

Dessa forma, a execução do processo e desenvolvimento das ações da pesquisa, bem como os resultados alcançados foram desenvolvidos a partir da realização de formação em serviço que subsidiou a construção da Sequência Didática. Foram, então, utilizados os seguintes instrumentos:

- **Questionários:** A escolha pelo compartilhamento de um questionário de sondagem (apêndice A) para professores atuantes no Grupo V da Educação Infantil na Plataforma Digital *Google forms* foi pensada pela possibilidade de obtenção de informações acerca do que eles sabem sobre multiletramentos e assim fomentar a intervenção formativa. Foi também desenvolvido e aplicado um questionário (apêndice B) apenas para as professoras da unidade de ensino, *lócus da pesquisa*, após o desenvolvimento de uma oficina formativa para percepção quanto à vivência proposta. As informações obtidas no questionário aplicado no *lócus* da pesquisa auxiliou na análise das

impressões dos docentes sobre as contribuições da oficina formativa que teve como foco a utilização das tecnologias digitais na prática educativa, como também a suas percepções em relação à experiência vivenciada que proporcionou a produção de narrativas digitais, bem como o que sabem sobre multiletramentos. Ainda, a apreciação da ferramenta Adobe Express e a importância do papel do professor no processo de interação da criança com as tecnologias digitais no âmbito escolar.

- **Observação participante:** utilizamos este instrumento por se tratar de uma pesquisa-ação na qual a pesquisadora teve uma participação ativa com os colaboradores da pesquisa. Sobre essa ferramenta os autores Queiroz et al (2007, p. 281) defendem que a observação participante permite ao pesquisador “obter informações quando ocorre o fato na presença do observado”. Foram verificadas as vivências pedagógicas elaboradas de forma colaborativa com a docente da turma do Grupo V B concernente ao acompanhamento do desenvolvimento das possibilidades de experiências propostas articulada ao uso das tecnologias digitais na Educação Infantil, na produção de narrativas digitais com a participação ativa das crianças, a partir da sequência didática construída com esta finalidade.

Descrição dos encontros formativos: Um ponto relevante na pesquisa foram os encontros formativos. Esses encontros foram divididos em duas fases. Na primeira foi oferecida uma oficina formativa aos professores da instituição campo da pesquisa. Essa oficina foi realizada em parceria com a UTEC Jardim Botânico. A segunda fase consistiu em encontros com a docente participante Esperança, para a construção da Sequência Didática, posteriormente efetivada com as crianças. Os tópicos seguintes detalham o processo de desenvolvimento.

Inicialmente, através de uma conversa prévia com a direção escolar, ao apresentar a Carta de Anuência da Prefeitura, foi solicitado o contato da professora multiplicadora que realiza atendimento na instituição pela UTEC Jardim Botânico. Logo foi agendado um encontro para apresentar a pesquisa e convidá-la para participar da proposta formativa.

A professora multiplicadora aceitou o convite e juntas, de forma colaborativa, construímos um cronograma de reuniões para a organização da pauta e levantamento de materiais para a formação em forma de oficina. Foi apresentada pela pesquisadora a ferramenta *ADOBE EXPRESS ANIMATION* para ser utilizada na produção das Narrativas Digitais. Durante o processo de construção da oficina a multiplicadora da UTEC sugeriu que a formação abrangesse todos os professores da escola tamanha a importância da temática abordada para a prática docente. Com o consentimento da direção escolar e dos professores que compõem o quadro docente agendamos a data. Para a produção e organização da Oficina Formativa foram realizados três momentos com duração de 3 horas cada, no contraturno das minhas atividades pedagógicas. Nos encontros foram selecionados textos, vídeos, os recursos digitais utilizados, a construção da pauta e a organização da apresentação em slides (Power point).

- 1º MOMENTO

Foram realizadas seleções de textos de autores que contribuíram para as reflexões referentes à importância do uso da tecnologia digital nas práticas educativas, ampliando o acesso das crianças aos recursos digitais, com intencionalidade pedagógica e a mediação docente em todo o processo.

- 2º MOMENTO

Fizemos consultas a vários sites e aplicativos para a escolha de um vídeo para ser exibido que motivasse a realização de uma roda de conversa permeada pela temática abordada. Em consenso, foi selecionado o vídeo: “Metodologia ou tecnologia?”. Como uma possibilidade de pensar as tecnologias digitais como uma aliada nos processos de ensino e de aprendizagem. Podendo ser atrativa e significativa, fortalecendo a interação com o(a) professor(a), como mediador da articulação do uso dos recursos tecnológicos, como na construção do conhecimento. Em continuidade foi construída a pauta do encontro formativo.

- 3º MOMENTO

Após as etapas de estudo e de construção do planejamento da oficina formativa foi realizado um encontro para este fim nos dois turnos de funcionamento da escola local, atendendo professores da Educação Infantil e do primeiro ao quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, totalizando 16 (dezesesseis) docentes, distribuídos em dois turnos. O turno da manhã contou com um quantitativo de 8 participantes, sendo 6 (seis) professores efetivos e 2 (dois) professores contratados por tempo determinado. Da mesma forma, no turno da tarde participaram 8 (oito) docentes, 6 efetivos e 2 (dois) contratados por tempo determinado. Cada encontro com duração de 2 horas;

A oficina formativa foi realizada com o objetivo de destacar as tecnologias digitais como um importante instrumento auxiliador nos processos de ensino e de aprendizagem. Como também, apresentar os recursos digitais disponibilizados pela RMER nas unidades educacionais e apresentar a ferramenta Adobe Express Animation, como um recurso digital para a produção de narrativas digitais.

O momento inicial foi realizado pela pesquisadora, que após a acolhida do grupo presente, introduziu uma apresentação de sua pesquisa, explanando também a finalidade da oficina formativa: produção de narrativas digitais na Educação Infantil, contextualizando o porquê de uma proposta de experiência didática na perspectiva dos multiletramentos.

- **Entrevista semiestruturada com a professora participante da pesquisa:** essa técnica foi escolhida para que a docente pudesse expressar “[...] o que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante” (Fraser; Gondim, 2004, p. 140). Teve como intenção a possibilidade de elaboração ou redirecionamento de novos questionamentos acerca da temática, pois objetivou coletar as impressões da professora Esperança em relação ao processo formativo acerca do uso das tecnologias digitais no planejamento de propostas pedagógicas para a

Educação Infantil, bem como as suas considerações em torno do processo de construção das narrativas digitais. Tendo em vista os desafios e benefícios ao longo do desenvolvimento e como ela define a experiência vivenciada com a sua turma. O roteiro da entrevista encontra-se no apêndice C.

Após os levantamentos dos dados utilizando os instrumentos descritos acima foi realizada uma investigação minuciosa das informações coletadas. A análise dos dados se deu em três etapas; a primeira trata os dados obtidos pelo questionário Google Forms; a segunda traz as observações dos encontros formativos, e por fim, os resultados da aplicação da Sequência Didática na turma do Grupo V B.

A seguir trazemos os resultados referentes à análise dos dados coletados.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos durante a realização das etapas propostas pela pesquisa. Nos tópicos a seguir serão apresentados gráficos, imagens e relatos das experiências vivenciadas.

6.1 O que revela o questionário *google forms* aplicado a docentes da Educação Infantil

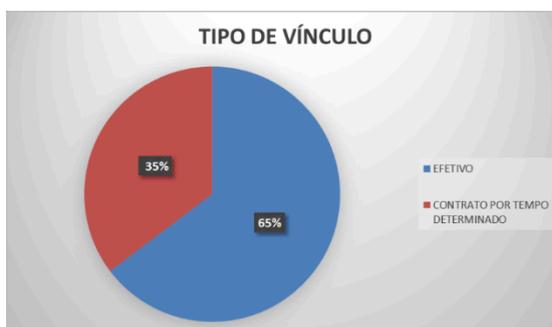
Em posse dos dados obtidos através do questionário Google Forms (disponível na plataforma do Google) foi possível traçar o perfil do grupo respondente, destacando os principais aspectos de suas respostas como: o que sabem em relação aos multiletramentos, se utilizam recursos digitais em seus planejamentos, se têm interesse em aprofundar seus conhecimentos e/ou aprender acerca da temática em menção.

A obtenção dos dados pela plataforma Google Forms foi marcada por muitas dificuldades em relação ao FeedBack dos docentes que atuam na Educação Infantil da Regional 5 em turmas do Grupo V da Rede Municipal de Ensino do Recife. Mesmo assim, contou com a participação voluntária de 34 docentes, entre efetivos e contratados.

A seguir serão apresentados os dados obtidos através do Google Forms.

O gráfico 01 representa o tipo de vínculo que os participantes dessa etapa têm com a referida rede de ensino.

Gráfico 01 – Tipo de vínculo dos professores – Etapa 1

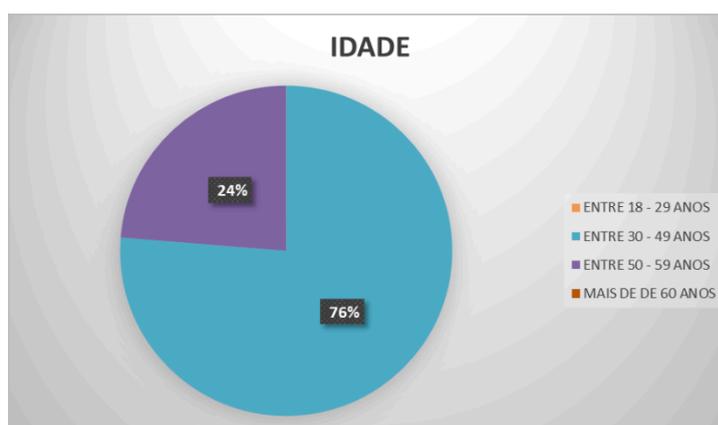


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O gráfico mostra que 64,7% dos participantes pertencem ao quadro de professores efetivos da Rede Municipal do Recife e 35,3%, do quadro dos contratos por tempo determinado (CTD).

A maioria dos participantes tem a faixa etária entre 30 e 49 anos e uma parcela menor entre 50 e 59 anos, como mostra o gráfico 02.

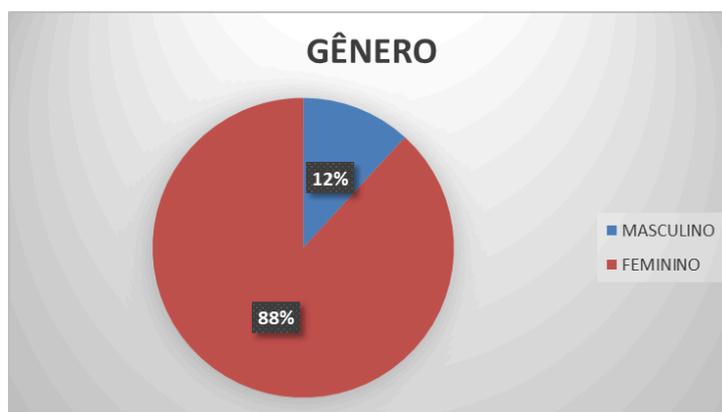
Gráfico 02 – Idade dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Também foi possível saber o gênero predominante que atua na Educação Infantil, no Grupo V. Segundo o gráfico 03 a maioria dos professores é do gênero feminino, correspondendo a 88,2% dos entrevistados, enquanto 11,8% são do gênero masculino.

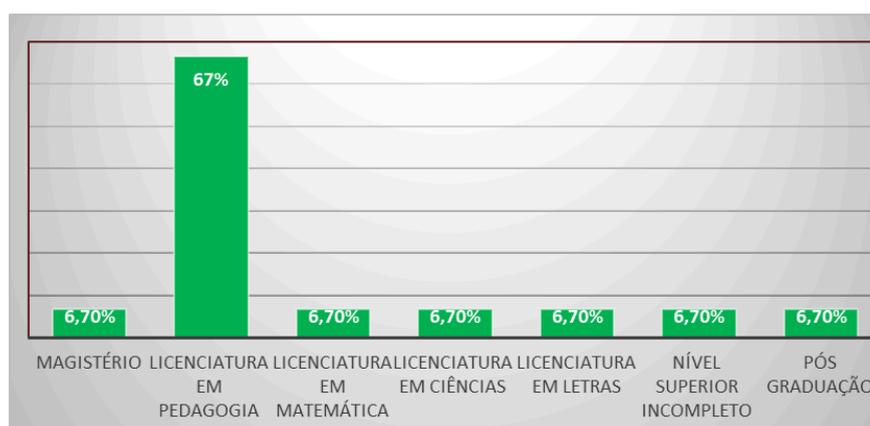
Gráfico 03 – Gênero dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A maioria informou ter mais de três anos de experiência na primeira etapa da Educação Básica. Em relação à formação acadêmica, o gráfico 4 revela, que especificamente 6,7% dos entrevistados possuem o curso de magistério (curso Normal Médio), e que 60% possuem formação em pedagogia. Apenas 6,7% possuem pós-graduação. A pesquisa também apontou que existem professores com licenciatura em português e matemática atuando nessa etapa, conforme apresenta o gráfico 04.

Gráfico 04 – Formação acadêmica dos participantes



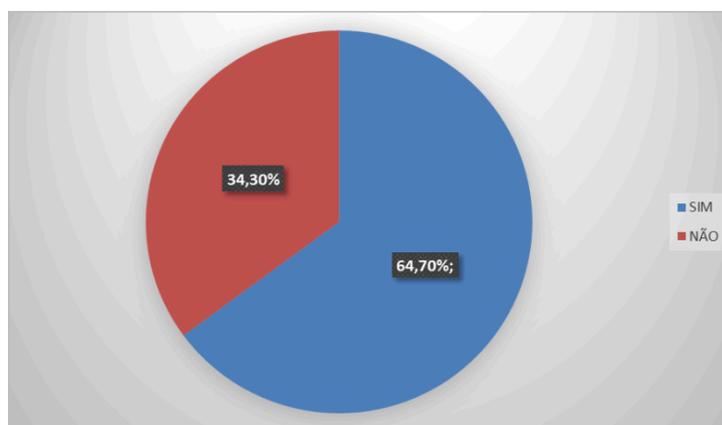
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Além disso, com a finalidade de saber como os professores lidam com as tecnologias digitais, a pesquisa revelou que 64,7% dos professores já fizeram algum curso ou formação continuada envolvendo o uso das tecnologias digitais na educação. Dentre os cursos que foram feitos pelos docentes, 90% tiveram como foco o ensino remoto que foi amplamente utilizado durante o período da pandemia da Covid-19. Sendo os mais citados: “utilizando o Google sala de aula”, “como

mexer em algumas ferramentas digitais”, “UNIREC/ REDE”, “Livox”, “Contação de história e letramento”, “Tecnologias digitais na educação”, “Palestra, curso de informática e seminários”.

Logo observamos que não foi citado pelos participantes nenhum curso de extensão ou de formação continuada voltada para o uso das TIDIC para a Educação Infantil. O gráfico 05 apresenta o percentual de professores que participaram de algum tipo de formação voltada para o uso das TDIC.

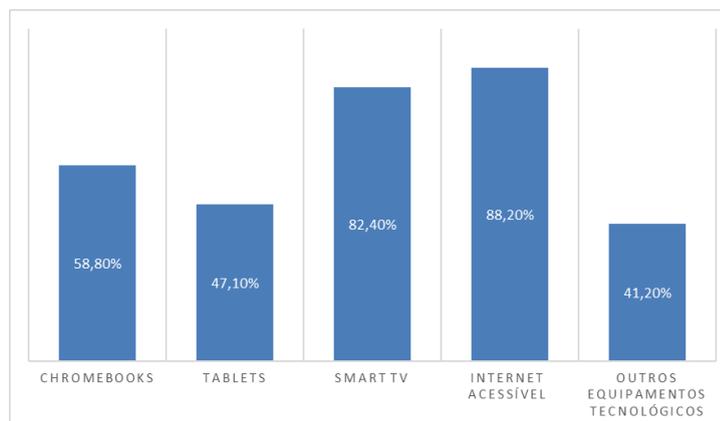
Gráfico 05 – Professores que já realizaram algum curso de formação ou extensão relacionado às tecnologias da informação e comunicação



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A pesquisa ainda buscou saber quais recursos digitais os professores participantes tinham à disposição em seus locais de trabalhos e que poderiam ser utilizados como recurso didático em sala de aula. Os resultados apresentados no gráfico 06 demonstram os artefatos disponíveis em suas respectivas unidades educacionais. Estão presentes a Internet acessível, a Smart TV, os chromebooks, tablets, dentre outros recursos tecnológicos, que não foram citados por não ter sido considerada a possibilidade de vários recursos.

Gráfico 06 – Tipo de recurso digital disponibilizado na unidade de ensino



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em relação à pergunta aberta: “O que você sabe acerca dos multiletramentos?” foi possível perceber através das respostas dos professores participantes que alguns docentes tentaram mesmo que de forma superficial responder o que sabem sobre a temática abordada. Os demais participantes responderam que não conhecem e/ou nunca ouviram falar sobre os multiletramentos. Para facilitar a compreensão dos leitores foi realizado um recorte das respostas apresentadas, utilizando para cada resposta dos professores uma letra do alfabeto latino utilizado na ordem alfabética de A a G.

Segue abaixo as respostas:

P(A): “Ainda é um termo novo pra mim e por isso tenho pouco conhecimento”.

P(B): “São várias formas de comunicação com finalidade de alfabetizar e letrar”.

P(C): “Tem importância na alfabetização”.

P(D): “Várias formas e habilidades de ler, escrever e comunicar-se em diversas linguagens através de mídias”

P(E): “São várias formas de comunicação com finalidade de alfabetizar e letrar”.

P(F): “Foi visto em formações e algumas coisas lindas”.

P(G): “É uma forma de comunicação, como visual, oral, alfabética, etc”.

6.1.1 O que sabem os professores sobre os multiletramentos

Diante da leitura atenta das respostas apresentadas destacamos o profissional A. Nos chama a atenção o fato dele afirmar que para ele o termo multiletramento é novo e que tem pouco conhecimento. A sua resposta está atrelada as outras respostas como, não conheço e/ou nunca ouvi falar. Isso permite deixar

subentendido a incipiência da temática no contexto da Educação Infantil, uma vez que as perguntas foram direcionadas apenas para este público de professores.

Na tentativa de tentar compreender o porquê desta resposta, uma das justificativas é que no contexto escolar, as práticas multiletradas que as TDIC oferecem ainda “estão muito distantes da maioria das escolas, predominando uma educação de controle, mecanicista e desconectada da realidade atual” (Silva; Bonilla; Florêncio, 2020. p.50).

Corroborando com o que aponta a pesquisa de Holanda (2023) no que diz respeito a tensão relacionada ao uso da TDIC o “digital não se apresenta, ainda, de maneira ávida nas relações na educação infantil” (Holanda, 2023. p. 183).

De certa forma, isso implica em afirmar que é necessário oportunizar aos professores da Educação Infantil, subsídios para que eles acompanhem a evolução da sociedade moderna, essencialmente a digital, de forma articulada as novas formas de interagir, de se comunicar e de construir significados. Dessa forma, os professores respondentes demonstraram desejo de aprender e aprofundar seus conhecimentos para assim utilizar e incorporar diferentes recursos de tecnologias digitais.

A partir dessa realidade entendemos a necessidade de um processo de formação adequada para que a inserção das TDIC nos ambientes educacionais e nos planejamentos sejam vivenciadas de forma significativa, possibilitando um processo dinâmico visando a superação das dificuldades e desafios encontrados pelos professores e pelas crianças no que se refere ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nos processos de ensino e de aprendizagem, buscando uma prática educativa significativa.

Neste contexto, destaca-se a resposta dada pelo profissional F, que foi o único a fazer menção a formação relacionada ao tema multiletramento, afirmando ter visto algumas coisas lindas, porém, não traz detalhes acerca do que viu e nem relata os conhecimentos construídos.

Desse modo, entendemos que para superar essas lacunas apresentadas pelos docentes, é preciso primar por políticas públicas de formação continuada, voltadas para prática educativa, que estejam vinculadas ao uso da TDIC na Educação Infantil, na tentativa de promover incentivo e estímulo à prática docente ao ensinar e propor situações didáticas em que a criança possa aprender brincando e

ao mesmo tempo incluir todos no ambiente escolar, favorecendo também a inclusão digital.

Desse modo, encontramos consonância nas concepções de Silva, Anacleto e Santos (2021) ao afirmarem que a formação docente tem como desafio a construção de propostas que favoreçam possibilidades dos professores se multiletrarem. Segundo os autores:

A formação docente tem como desafio a construção de propostas que deem aos professores a possibilidade de se multiletrar, de se formar, de construir saberes e conhecimentos que os capacitem a desenvolver atividades pedagógicas que envolvam ações mediadas pelas Tecnologias Digitais, a partir de uma dinâmica e de uma interatividade que contribuam para ressignificar práticas de letramentos na Educação Básica (Silva; Anacleto; Santos, 2021, p.3).

Por fim, o questionário buscou saber dos docentes se eles têm curiosidade e interesse em aprofundar seus conhecimentos em relação aos multiletramentos e todas as respostas apontaram para o desejo unânime. 100% deles gostariam de participar de cursos ou formações que abordem a referida temática. Embora a maioria dos professores apresentem lacunas em relação ao conhecimento acerca do tema abordado, todos os participantes da pesquisa externaram o desejo de participar de cursos de extensão ou formação que tenha como finalidade o aprimoramento de sua prática docente, fazendo uso das TDIC de forma significativa.

6.2 Os Encontros Formativos e a prática docente

Um dos pontos relevantes na pesquisa foram os encontros formativos, como o que ocorreu na oficina destinada aos professores da instituição realizada em parceria com a UTEC Jardim Botânico. Outro destaque se configurou nos encontros com a docente Esperança para a construção da Sequência Didática. Os tópicos seguintes analisam o processo de desenvolvimento.

6.2.1 Oficina Formativa realizada em parceria com a UTEC

O foco da oficina formativa foi apresentar aos docentes do lócus da pesquisa a ferramenta ADOBE EXPRESS ANIMATION e suas funcionalidades. Após essa

etapa foi possível adaptar a ferramenta outrora descrita para produção das Narrativas Digitais.

Os encontros vivenciados em parceria com a multiplicadora da Unidade de Tecnologia de Educação e Cidadania - (UTEC), para o planejamento da oficina formativa para os professores da unidade educacional resultaram em estudo e discussões abordando a prática docente na perspectiva dos multiletramentos.

Multiletramento é a representação de conceitos e práticas inovadoras para a absorção de conhecimentos nos processos de ensino-aprendizagem, tanto na metodologia como no estreitamento da relação de seus conteúdos entre si, dando ênfase à realidade social e educacional de crianças e jovens na atualidade. Representa, portanto, a possibilidade de ler, aprender, conhecer, produzir e gerar reflexões sobre os saberes através da articulação de diversas modalidades de linguagens (escritas, sonoras, visuais, corporais e digitais (Campos; Souza, 2021. p.2).

Durante o desenvolvimento da formação também foram tratadas as seguintes temáticas: a importância do uso das tecnologias digitais nas práticas educativas; o que são Narrativas Digitais; e como produzi-las com a participação de crianças através da ferramenta para animação de vídeo: *Adobe Express Animation*. Com a finalidade de apresentar ao corpo docente as tecnologias digitais como instrumento auxiliar no desenvolvimento da prática educativa e nos processos de ensino e de aprendizagem.

Este momento ficou marcado pela participação e envolvimento dos professores que exploraram a ferramenta. Contribuindo assim, com trocas de experiência durante os momentos de reflexão, fazendo inferência e ampliando o seu repertório de recursos didáticos contribuindo com o fazer docente, com foco nas práticas multiletradas.

Nessa roda de conversa os professores teceram comentários como:

P(X) (manhã) relatou: “O que eu vi e entendi, é que se encaixa perfeitamente nos dias de hoje, o problema das novas tecnologias, não é só ter os equipamentos, é que muitas vezes o professor não conhece e não sabe manusear com precisão, esse professor não chega nem perto, e o pior de tudo, é que muitos tentam ignorar que precisam mudar antigos métodos de ensino para se adequar ao novo. De certa forma, é complicado falar em mudanças”.

P(Y) (manhã): “Esse vídeo é muito interessante para reflexão, não adianta aparelhar as escolas se não houver uma mudança no planejamento pedagógico, eu uso tablets com os meus alunos e eles amam, quando informo que vai ter uma

pesquisa, ou algo lúdico, eles ficam todos animados, se duvidar sabem mexer até mais que eu”.

P(Z) (tarde): “Eu não sabia nada de tecnologia, tudo pedia para o meu filho e na pandemia, aprendi na tora mesmo, filmei meus vídeos, até editei, colocando imagens, beijinho, coração. Baixei aplicativos, estou até sabidinha, meu filho se admirou e falou: mãe, como a senhora conseguiu fazer tudo isso? Eu disse, foi a necessidade. Está vendo, que quando a gente quer, faz. Eu fui no Youtube e fiquei vendo tutoriais”.

P(W) (tarde): “Não adianta virem novas tecnologias se não tiver mudança, é preciso ter mais capacitação assim, como vocês estão fazendo para mudar, e não é só uso de tecnologia, é mudar também a metodologia. É isso que o vídeo mostra. Muito boa essa reflexão. Vocês estão de parabéns!”.

P(P) (tarde): “Eu estava aqui, ouvindo as colegas e comecei a refletir como a gente precisa estudar e aprender, precisa de formação mesmo, no sentido da palavra, curso, investimento nisso. Diante de tudo que a gente passou na pandemia e está passando, quase todo mundo tem um celular com internet hoje, pode até não ter um computador, notebook, mas os nossos meninos já mexem, eles sabem mais que a gente”. Eu quero aprender, sei pouquinho, eu apanhei até para usar o Chromebook para fazer a avaliação digital dos alunos, quem me ajudou foi a estagiária que acompanha o meu aluno com deficiência. Depois fiquei fazendo sozinha. Tudo é uma questão de prática”.

A discussão em torno do vídeo foi mediada pela multiplicadora com viés para a reflexão da prática docente em relação ao uso das TDIC. Uma vez que uma das atribuições da UTEC é auxiliar os professores e a equipe técnico-pedagógica como suporte para conhecimento dos recursos disponibilizados, manuseio e formações.

Os relatos apresentados após a exibição do vídeo demonstraram a compreensão do grupo da necessidade de aprender mais sobre a temática abordada, e alguns comentários realizados sinalizaram que é possível romper práticas tradicionais de ensino em busca de inovações. Para isso é necessário sair de sua zona de conforto, como percebemos na fala transcrita da professora (Z):

“Eu não sabia nada de tecnologia, tudo pedia para o meu filho e na pandemia, aprendi na tora mesmo, filmei meus vídeos, até editei, colocando imagens, beijinho, coração. Baixei aplicativos, estou até sabidinha, meu filho se admirou e falou: mãe como a senhora conseguiu fazer tudo isso? Eu disse, foi a necessidade. Tá vendo, que quando a gente quer, faz. Eu fui no Youtube e fiquei vendo tutoriais”.

Logo percebe-se que as discussões reflexivas, a partir da exibição do vídeo anteriormente citado, demonstraram através de seus relatos que os professores precisam entender o quanto a tecnologia pode promover inovações em

sua prática educativa. Tal visão, evidencia a necessidade de buscar práticas lúdicas e atrativas envolvendo as tecnologias digitais.

Além disso, não demonstraram resistência quanto a sugestão da inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em seus planejamentos, como um dos recursos pedagógicos que podem contribuir significativamente na prática docente.

Também foi possível observar que as professoras participaram ativamente do encontro formativo, expressaram oralmente suas impressões fazendo inferências em relação a postura da professora representada no vídeo: Tecnologia ou Metodologia?, evidenciando uma leitura crítica, como foi a da professora (Y) ao tecer os seguintes comentários: “Esse vídeo é muito interessante para reflexão, não adianta aparelhar as escolas se não houver uma mudança no planejamento pedagógico”, ou seja, isso significa uma quebra de paradigmas, uma mudança de postura diante da realidade das Tecnologias Digitais disponibilizadas nas unidades educacionais frente a necessidade de pensar o planejamento de forma articulada ao fazer pedagógico.

A afirmativa acima corrobora com a fala da professora (W) concernente a essa quebra de paradigmas quanto às concepções pedagógicas, e vai além, ao chamar a atenção para o seu entendimento da necessidade de mais formações voltadas à temática abordada. “Não adianta virem novas tecnologias se não tiver mudança, é preciso ter mais capacitação assim, como vocês estão fazendo para mudar, e não é só uso de tecnologia, é mudar também a metodologia”.

De certa forma, as professoras apontaram a necessidade de formação continuada para a prática docente, principalmente quanto à inserção das ferramentas digitais nos instrumentos didáticos de planejamentos. Acerca das mudanças e inovações nas práticas educativas.

As participações foram bastante significativas motivando reflexões compartilhadas pelo grupo. Como por exemplo, que desde cedo as crianças estão inseridas em um ambiente multimídia, com múltiplas possibilidades de escolhas e que tanto as formações, a disponibilidade de recursos digitais nas unidades educacionais, quanto a vontade dos professores de incorporarem em suas práticas, metodologias que proporcionem o contato das crianças com as tecnologias digitais são fundamentais para a concretização de uma prática multiletrada.

Finalizada essa etapa, de posse dos chromebooks⁶, as professoras foram apresentadas à ferramenta de animação de vídeo: ADOBE EXPREES ANIMATION, e todas puderam seguir o passo a passo, a partir dos comandos compartilhados de forma sincronizada do notebook na Smart TV. Dessa forma, as docentes conseguiram acessar, explorar o ambiente virtual, escolhendo o personagem, o cenário, o tamanho da apresentação, podendo gravar, cortar o áudio, pausar o vídeo, apagar e prosseguir gravando novamente e narrar com a sua própria voz. Foi destacado que essa ferramenta pode ser adaptada para a construção de narrativas digitais. A figura 01 retrata a oficina formativa.

Figura 01 – Encontro formativo em parceria com a UTEC



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após o momento de exploração da ferramenta e da produção de curtas narrativas, o grupo fez a socialização das suas produções. Cada participante teve a oportunidade de compartilhar as suas narrativas, utilizando a sua própria voz, dando fala ao seu respectivo personagem. Durante a experiência vivenciada, as docentes demonstraram prazer em se envolver com a proposta de criar narrativas, fato evidenciado nas socializações das suas respectivas produções.

Para encerrar o encontro, foi disponibilizado um questionário para avaliar a oficina formativa. O quadro 02 apresenta as perguntas e respostas dessa etapa da pesquisa.

⁶ Chromebook é um notebook que roda o Chrome OS, o sistema operacional do Google derivado do Chromium (o projeto por trás do navegador Google Chrome) para computadores. Eles são fabricados por uma série de empresas parceiras da gigante das buscas, e seguem algumas normas para ganhar o selinho do Chrome. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-chromebook/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

Quadro 02 – Perguntas e respostas dos professores sobre a as Formações (apêndice C)

PERGUNTA	RESPOSTAS
<p>1. Quais as suas impressões sobre as contribuições da oficina formativa à prática docente, concernente ao uso das tecnologias digitais em sala de aula?</p>	<p>P(Z) respondeu: “Foi de grande importância para minha construção profissional, pois as ferramentas digitais estão no cotidiano do ambiente escolar”</p> <p>P(X) respondeu: “A oficina foi bastante interessante, pois aprendemos um novo olhar sobre o uso da tecnologia na Educação Infantil. Conheci uma ferramenta a qual já tinha ouvido falar, mas não tinha feito uso dela até o momento e gostei muito.</p> <p>P(Y) respondeu: “As formadoras estão de parabéns, a oficina foi muito importante, pois precisamos melhor nos qualificar para ajudar nossos alunos”</p> <p>P(V) respondeu: “Para mim, ficou claro que o uso de tecnologias digitais em sala de aula não deixa de ser um direito de aprendizagem para o aluno e um dos meios de ensinar do professor, assim contribuindo e aumentando o conhecimento para todos.”</p> <p>P(T) respondeu: “Excelente oficina , trazendo uma nova ferramenta para nossa didática em sala de aula”</p>
<p>2. Relate em breves palavras, a sua percepção em relação a experiência vivenciada ao produzir narrativas digitais e sobre a ferramenta Adobe Express?</p>	<p>P(Z) respondeu: “Eu fiquei impressionada com a rapidez e a criatividade dessa ferramenta. Os alunos vão gostar bastante dessa novidade. Não conhecia, vou usar com a minha turma”.</p> <p>P(X) respondeu: “Achei a ferramenta muito boa para trabalhar com os alunos. Ela é atrativa, interativa e faz com que as crianças criem suas próprias narrativas, ativando a sua memória para contar historinhas já conhecidas e suas próprias historinhas, acho que vai dar muito certo na educação infantil”</p> <p>P(Y) respondeu: “Para mim foi uma experiência nova, visto que ainda não tinha tido contato com tal ferramenta”.</p> <p>P(V) respondeu: “Achei que é uma ferramenta ótima e fácil de manusear, bem lúdica e muito interativa para ser utilizada em sala de aula, principalmente com os pequenos”.</p> <p>P(T) respondeu: “De fácil manuseio, ótimo para aplicar em sala, desenvolvendo várias habilidades no campo da linguagem, oralidade entre outros, em que a criança possa usar com criatividade.</p>

<p>3. Para você, qual a importância do papel do professor no processo de interação da criança com as tecnologias digitais no âmbito escolar?</p>	<p>P(Z) respondeu: “Penso que como professores, devemos estar abertos para aprender e usar as ferramentas digitais a fim de melhorar a construção do conhecimento dos alunos e da percepção que há outras maneiras divertidas de ensinar e aprender”.</p> <p>P(X) respondeu: “O papel do professor é importante para que a criança aprenda a fazer uso de tecnologias interessantes, com objetivos pedagógicos e ricos em saberes diversos”</p> <p>P(Y) respondeu: “Facilitador”.</p> <p>P(V) respondeu: “O professor é fundamental neste processo de interação, é ele que faz todo o meio de campo, fazendo a mediação”</p> <p>P(T) respondeu: “Fundamental, ao aproximar cada vez mais a criança da tecnologia a favor da aprendizagem”</p>
<p>4. O que você sabe sobre multiletramentos?</p>	<p>P(Z) respondeu: “Pelo que entendi aqui, nesse momento de conhecimento, que é um letramento múltiplo e une vários saberes e a tecnologia também faz parte, porque ela já faz parte da nossa vida”</p> <p>P(X) respondeu: “Não tinha ainda ouvido ou visto falar nessa palavra, mas acho que é algo ligado aos múltiplos tipos, formas de se letrar uma criança ou até mesmo um adulto, usando ferramentas que nos auxiliem para isso”.</p> <p>P(Y) respondeu: “Ainda não tenho bagagem para responder, mas achei muito interessante e prometo que vou pesquisar para aprender mais, pois é sempre bom momentos assim”.</p> <p>P(V) respondeu: “Entendi que é uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens”.</p> <p>P(T) respondeu: “Cheguei a compreensão que é atrelar conhecimentos variados por meio de múltiplos letramentos utilizando a tecnologia”</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Retomando o quadro 02 referente ao contexto das perguntas e respostas das professoras acerca de suas impressões em relação a oficina formativa e suas contribuições para a prática docente, as mesmas expressaram o entendimento que foi de grande importância para o fazer docente, como afirma a professora (Z), “Foi de grande importância para minha construção profissional, pois as ferramentas digitais estão no cotidiano do ambiente escolar”. Tal afirmação está alinhada às ideias da professora (Y): “As formadoras estão de parabéns, a oficina foi muito importante, pois precisamos melhor nos qualificar para ajudar nossos alunos”.

Já a professora (V) respondeu: “Para mim, ficou claro que o uso de tecnologias digitais em sala de aula não deixa de ser um direito de aprendizagem para o aluno e um dos meios de ensinar do professor, assim contribuindo e aumentando o conhecimento para todos”.

A segunda pergunta buscou saber qual a percepção dos docentes participantes referente a experiência vivenciada ao produzir narrativas digitais e sobre a ferramenta Adobe Express. Neste sentido, percebe-se a unanimidade da aceitação da ferramenta nas respostas, conforme o relato da professora (X) “Achei a ferramenta muito boa para trabalhar com os alunos. Ela é atrativa, interativa e faz com que as crianças criem suas próprias narrativas, ativando a sua memória para contar historinhas já conhecidas e suas próprias historinhas, acho que vai dar muito certo na educação infantil”.

Ainda relacionado à segunda pergunta, percebemos que as docentes consideraram a ferramenta ADOBE EXPRESS ANIMATION de fácil manuseio, como podemos verificar na resposta da professora (V): “Achei que é uma ferramenta ótima e fácil de manusear, bem lúdica e muito interativa para ser utilizada em sala de aula, principalmente com os pequenos”. De semelhante modo a professora (T) respondeu: “De fácil manuseio, ótimo para aplicar em sala, desenvolvendo várias habilidades no campo da linguagem, oralidade entre outros, em que a criança possa usar com criatividade”.

A pergunta 3 referiu-se a importância do papel do professor no processo de interação da criança com as tecnologias digitais no âmbito escolar. As respostas apontam para o reconhecimento do papel do professor como mediador essencial no processo de interação da criança com as TDIC, conforme a resposta da professora (X): “O papel do professor é importante para que a criança aprenda a fazer uso de tecnologias interessantes, com objetivos pedagógicos e ricos em saberes diversos”.

A professora (V), assim como a professora (X), destaca a importância da mediação que é promovida pelo professor, que segundo ela: “O professor é fundamental neste processo de interação, é ele que faz todo o meio de campo, fazendo a mediação”.

Quando tratamos de mediação, logo nos remetemos a Vygotsky (1998) e ao conceito por ele desenvolvido de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que podemos compreender o papel docente como um elemento essencial na situação de aprendizagem, podendo subsidiar o desenvolvimento de novas capacidades,

aumentando as interações, os processos de socialização, possibilitando a efetivação da aprendizagem e o desenvolvimento de saberes por meio das relações e internalizações realizadas a partir das trocas sociais.

As respostas apontam para a compreensão que as relações estabelecidas entre professores e crianças estão inseridas em situações cotidianas envolvendo o contato com as tecnologias digitais e ao mesmo tempo encontram-se implicadas num contexto educacional em que os docentes diante de suas possibilidades precisam adaptar-se a esta nova forma de ensinar, entendendo a sua potencialidade no processo de construção de conhecimento. Assim como defende Vygotsky (1988, p. 98) “Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real do amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com ajuda hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Partindo dessa premissa, tendo como base leituras já realizadas, em relação a ZDP, o professor atua como mediador entre o que a criança já sabe, ou seja o que Vygotsky (1998) denomina de Zona de Desenvolvimento Real e aquilo que ela pode aprender na interação com pessoas mais experientes, com seus pares, nas relações que vivencia, que o meio proporciona, favorecendo a ampliação e construção de novos conhecimentos, conforme sua faixa etária, até alcançar a Zona de Desenvolvimento Potencial, através da mediação, sendo no caso da escola, o professor, um sujeito de extrema importância no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Diante da importância dos multiletramentos na prática educativa, a última pergunta buscou compreender o que os docentes sabem sobre essa abordagem. Uma vez que a prática docente precisa estar conectada com as demandas da contemporaneidade. Neste cenário, emerge a importância de considerar o pensamento de Dionísio (2014, p.41) ao afirmar que “assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias. Multiletrar é preciso!”.

Em conformidade com o que já foi mencionado anteriormente, as respostas das docentes reforçaram a percepção revelada na presente pesquisa de que ainda são incipientes as discussões e estudos relativos aos multiletramentos nas práticas educativas, principalmente na Educação Infantil. Tomamos como base para essa reflexão a própria oficina formativa que proporcionou o envolvimento dos participantes com conceitos teóricos acerca da temática abordada, articulada ao uso

da TDIC em suas práticas, a experiência proporcionada favoreceu a exploração da ferramenta Adobe Express, resultando na produção das Narrativas Digitais.

O processo experienciado reverberou nas respostas apresentadas pelas professoras. Vimos a relevância desse momento formativo no relato de seus conhecimentos e na tentativa de compor as suas ideias sobre multiletramentos. O percurso formativo vivenciado apontou que o caminho a ser percorrido para suprir as lacunas mencionadas na Educação Infantil, para o aperfeiçoamento da prática educativa, são as formações, a fim de diminuir as barreiras entre o fazer docente e as tecnologias digitais. Esse fato foi observado quando ocorreu a formação em conjunto com a multiplicadora da UTEC.

A seguir será descrito como foi realizado o desenvolvimento dos encontros formativos realizados pela pesquisadora. Nesses momentos de estudo e de construção do instrumento de planejamento envolvendo a produção de narrativas digitais, proposta nesta pesquisa-ação, tivemos a participação da professora Esperança.

6.2.2 Encontros Formativos para a construção da Sequência Didática: Narrativas Digitais na Educação infantil

A partir da análise das ações educativas elaboradas de forma colaborativa e desenvolvidas com as crianças da Pré-escola foi possível verificar que essa prática pedagógica, que exige uma organização metodológica para sua execução, contribuiu significativamente para a prática docente. Tais evidências, convergiram para a proposição de uma Sequência Didática como Produto Educacional advindo da presente pesquisa. Configurando-se como uma ferramenta potente para ser destinada ao público de professores da primeira etapa de ensino e demais docentes interessados pela temática.

Conforme já destacamos, os encontros formativos tiveram a finalidade de refletir sobre a importância da elaboração de planejamentos que insiram as tecnologias digitais com intencionalidade pedagógica no fazer docente, a partir da sua mediação. A fim de favorecer a interação da criança com esses dispositivos e possibilitar experiências que resultem no desenvolvimento das aprendizagens esperadas. Foram realizados 03 (três) encontros mediados pela pesquisadora.

O primeiro momento teve a finalidade de promover estudos sobre multiletramentos na Educação Infantil, onde foi compartilhado o vídeo: Uso de tecnologia na Educação Infantil e 1º Ano – Multiletramentos disposto no endereço: https://www.youtube.com/watch?v=YAH8z_rWA2c.

Logo após, em forma de uma conversa, traçamos reflexões a respeito dos tópicos abordados e foram realizadas leituras de recortes de artigos voltados para a temática. Além de sugestões de leitura de textos e vídeos com foco na importância da prática dos multiletramentos e de possibilitar às crianças a ampliação de seus repertórios, ressignificando suas próprias narrativas, desde a Educação Infantil. Na tentativa de contribuir na reflexão docente para a construção do planejamento de uma Sequência Didática voltada a produção dessas narrativas digitais, para serem construídas com a participação do protagonismo das crianças.

Os demais encontros foram realizados para aprofundar conhecimentos sobre a modalidade organizativa Sequência Didática e construir a sua estrutura com as possibilidades pedagógicas de vivências que seriam propostas. A figura 02 ilustra um desses momentos.

Figura 02 – Encontro formativo para estudo e planejamento da sequência



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

6.2.2.1 Descrição da Sequência Didática

A seguir serão apresentadas as etapas vivenciadas para a elaboração da Sequência Didática intitulada: Narrativas Digitais na Educação Infantil, que se constituiu como produto educacional desta pesquisa.

6.2.2.1.1 Etapa 1 – Planejando a proposta de experiência a partir de uma sequência didática (SD)

A partir da ferramenta *ADOBE EXPRESS ANIMATION*, apresentada e sugerida pela pesquisadora, em colaboração com a professora da turma que vivenciou a proposta de construção de narrativas digitais durante a formação foi refletida a possibilidade de levá-la para as crianças.

Durante os momentos de conversas e discussões relativas à organização e estruturação de um plano de aula, segundo a professora Esperança, as crianças tinham acabado de participar de um projeto literário, intitulado: *Leitura de contos na escola, uma viagem ao encanto e à imaginação*. Dentre os contos trabalhados como: *Os três porquinhos*, *João e o pé de Feijão* e *Chapeuzinho vermelho*, o que mais chamou a atenção das crianças foi *O Patinho Feio*. Durante o desdobramento das atividades propostas as crianças aprenderam acerca dos autores, contracapa, ilustração, identificação dos personagens, local em que se passa a história e enredo, envolvendo começo, meio e fim.

A professora Esperança informou que as crianças estavam familiarizadas com a prática do reconto, da roda de conversa e de fazerem inferências durante as práticas de leitura vivenciadas pela própria professora e por elas mesmas, através da leitura imagética e de outros elementos que constituem a pseudoleitura.

Utilizamos como um dos suportes para o planejamento e construção da SD a “Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife – Educação Infantil” (Recife, 2015) para contemplar os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem, bem como os direitos de aprendizagens e desenvolvimento. Diante da finalidade de propor um instrumento de planejamento que contribua para uma prática didática significativa, como ponto de partida, para estabelecer objetivos bem definidos e situações didáticas que incentivem as crianças a expressarem seus conhecimentos prévios e, ao mesmo tempo, a possibilidade de se apropriarem de novos saberes.

De acordo com Anjos (2020)

Face à especificidade da Educação Infantil, tendo em vista a diversidade de interesses das crianças e a natureza do desenvolvimento e da aprendizagem na primeira infância, a sequência didática dessa etapa da Educação deve estar atrelada ao projeto político-pedagógico da instituição e subsidiada, intencionalmente, pelos pressupostos que embasam a prática do(a) professor(a). A organização das atividades da sequência deve atender

aos interesses, necessidades e peculiaridades dos grupos, em consonância com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e primar pelas experiências (inter)campos atentos à garantia das diversas formas de expressão e comunicação das crianças. A proposta deve ser significativa e funcional, ou seja, apresentar intencionalidade educativa e ser exequível, promovendo atividades motivadoras, favoráveis à aprendizagem. As atividades precisam favorecer o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima, favorecendo um conceito positivo sobre si e contribuir para o permanente movimento de aprender a aprender (Anjos, 2020. p. 02).

Nesta perspectiva, no artigo intitulado: *Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: desafios e possibilidades no trabalho com sequências didáticas*, Anjos (2020) indica uma estrutura que reúne elementos que se entrelaçam ao planejamento pedagógico para elaboração de uma Sequência Didática. Os quais tomamos nesta pesquisa como modalidade organizativa de planejamento, são eles: tema, tempo previsto, agrupamento etário ou turma; apresentação da sequência: breve descrição com a apresentação da proposta, sua estrutura, intencionalidades pedagógicas determinadas, justificativa da proposta, desenvolvimento da sequência, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, direito de Aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiência, desenvolvimento, recursos e avaliação.

Destacamos que com referência nas DCNEI (Brasil, 2010), a BNCC (Brasil, 2017) trouxe como proposta para a organização curricular da Educação Infantil os Campos de Experiência e Direitos de Aprendizagem. Na perspectiva de que as práticas pedagógicas sejam realizadas com intencionalidade pedagógica e se desenvolvam a partir de experiências cotidianas. Com o intuito de assegurar os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a Sequência Didática construída de forma propositiva, garante Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que permeiam as experiências pedagógicas presentes na referida modalidade organizativa, conforme apresenta o quadro 03.

QUADRO 03 - Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento

<p>DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO QUE SERÃO VIVENCIADOS:</p> <p>BRINCAR – Compreendendo que esta ação está presente cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros(as) (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais,</p>
--

seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;

PARTICIPAR - Ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola, e das atividades, propostas pelo(a) educador(a) quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens, e elaborando conhecimentos, decidindo e posicionando-se;

EXPLORAR- Movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia e;

CONHECER-SE - construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens, vivenciadas na instituição escolar, e em seu contexto familiar e comunitário;

EXPRESSAR - Como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos por meio de diferentes linguagens.

FONTE:

<http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/content/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-pol%C3%ADtica-de-ensino-rmer-2021>.

Como já é de conhecimento, a BNCC (Brasil, 2017) contempla cinco Campos de Experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Para promover o desenvolvimento integral das crianças, nesses campos são sugeridos Objetivos de Aprendizagem para cada faixa etária. O quadro 04 apresenta os Campos de Experiências e os Objetivos de Aprendizagem que estão contemplados pelas possibilidades pedagógicas propostas na Sequência Didática: Narrativas Digitais na Educação Infantil.

Quadro 04 – Campos de experiência e objetivos de aprendizagem que permeiam a sequência didática

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
O EU, O OUTRO E O NÓS	<p>(EO18). Interagir com crianças da mesma faixa etária, e com adultos, ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos.</p> <p>(EO19). Ampliar relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</p> <p>(EO21). Familiarizar-se com as novas tecnologias de forma interativa.</p> <p>(EO22). Integrar os recursos tecnológicos ao processo de formação.</p>
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	<p>(CG20). Conhecer as possibilidades de utilização dos recursos tecnológicos, em situações do cotidiano de forma interativa.</p>
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	<p>(TS09). Desenhar, explorando diferentes suportes, instrumentos e temáticas.</p> <p>(TS18). Interagir com produções visuais de diferentes linguagens (pintura, desenho, escultura, dentre outras), contextualizando-as, a partir das suas experiências.</p>
ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO.	<p>(EF01). Ampliar as possibilidades de comunicação e expressão por múltiplas linguagens.</p> <p>(EF05). Utilizar a linguagem oral, para expressar necessidades e opiniões, ajustando-se, progressivamente, aos diferentes contextos sociais.</p> <p>(EF07). Participar de vivências comunicativas, ampliando suas experiências de argumentação.</p> <p>(EF16) Ampliar o repertório de palavras no reconto da história.</p> <p>(EF18). Desenvolver a oralidade, a criatividade, e a autonomia.</p> <p>(EF22). Familiarizar-se com a leitura, e a produção de texto orais e escritos, mesmo sem ler e escrever convencionalmente.</p> <p>(EF35). Familiarizar-se com as novas tecnologias de forma interativa.</p>
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	<p>(ET27). Utilizar o conhecimento tecnológico em situações do cotidiano.</p>

Fonte: elaborado com base em

<http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/content/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-pol%C3%ADtica-de-ensino-rmer-2021>.

A seguir apresentaremos a Sequência Didática com a organização e a disponibilização das estratégias pedagógicas, bem como a metodologia desenvolvida. Vale ressaltar que esse dispositivo foi planejado com intencionalidade pedagógica respeitando as especificidades da criança e as orientações de práticas pedagógicas para a Educação Infantil voltadas para o grupo de crianças pequenas. Conforme as orientações das DCNEI (Brasil, 2010. p. 11):

As crianças se desenvolvem e aprendem a partir de interações com outras crianças, com adultos e explorando materiais, quando se engajam em atividades de seu interesse. Por isso, é importante elas terem amplas oportunidades, na Educação Infantil, de compartilhar saberes, reorganizando o que já sabem e criando novos significados a partir das experiências e vivências [...].

6.2.2.1.2 Etapa 2 – Produção da sequência didática

A temática Narrativas Digitais na Educação Infantil advém do processo de investigação desenvolvido nesta pesquisa-ação com o objetivo de analisar como o processo de produção de narrativas digitais construídas com a participação de crianças, a partir da proposta de uma Sequência Didática, pode contribuir no fazer docente da Educação Infantil em relação à prática multiletrada. A referida experiência ao longo das vivências realizadas configurou-se como o produto educacional (descrito no capítulo 7) a ser compartilhado com professores da Rede Municipal de Ensino do Recife, por acreditarmos que esse dispositivo pode tornar as vivências pedagógicas mais lúdicas, interessantes e atrativas, quando atreladas as TDIC de forma consciente e responsável, ampliando a potencialidade do professor enquanto mediador da aprendizagem. O quadro 05 expõe a sequência didática construída.

Quadro 05 – Sequência didática – Narrativas digitais na Educação Infantil

<p style="text-align: center;">TEMA: NARRATIVAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL UNIDADE EDUCACIONAL: ESCOLA ESPERANÇAR</p> <p>TURMA: GRUPO V B – EDUCAÇÃO INFANTIL FAIXA ETÁRIA: 5 a 6 anos de idade. TEMPO PEDAGÓGICO: 14 Vivências pedagógicas</p>

OBJETIVO GERAL: Produzir narrativas e histórias de forma lúdica, proporcionando o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da oralidade e a interação das crianças com recursos de tecnologias digitais.

VIVÊNCIA PEDAGÓGICA 1

TEMA: BRINCANDO DE FAZER NARRATIVAS!

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Desenvolver a oralidade fortalecendo o poder argumentativo da criança; ampliar repertórios de palavras e de mundo; Estimular a criatividade e a imaginação ao inventar, criar e relatar do seu jeito, as diversificadas formas de agir no mundo, de estar no mundo e de se relacionar no mundo.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

O Eu, o Outro e o Nós

(EO19). Ampliar relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

(EF05). Utilizar a linguagem oral, para expressar necessidades e opiniões, ajustando-se, progressivamente, aos diferentes contextos sociais.

(EF07). Participar de vivências comunicativas, ampliando suas experiências de argumentação.

(EF18). Desenvolver a oralidade, a criatividade, e a autonomia.

TEMPO PEDAGÓGICO: 3h30min

DESENVOLVIMENTO

1º MOMENTO – 1h30min

- Atividades permanentes (Acolhida, calendário, quadro do tempo, quantos somos? Chamadinha).
- Hora da Leitura - Livro literário: *Pedro vira porco espinho* (capa, contracapa, autores, ilustradores, imagens etc.) de Janaina Tokitaca.
- Roda de conversa - retomada da história contada, resgatando: personagens, local e enredo.

INTERVALO – 30min

- Lanche/merenda/ Hora do brincar

2º MOMENTO – 2h

- Vamos brincar de fazer histórias?
- Uso de Fantoches de *Pedro vira Porco Espinho*, para a criação de histórias curtas. A partir da pergunta: se você fosse Pedro, o que te faria virar porco espinho?
- Apresentação oral, socialização das histórias criadas fazendo uso do fantoche.



- Produção de texto coletivo com as narrativas das crianças (professora-escriva). Título: Quando eu me sinto um porco-espinho e quando não me sinto um porco-espinho? Relatos expressando sentimentos e emoções (baseado no Livro: *Pedro vira um porco-espinho* de Janaina Tokitaca).
- Exposição do texto produzido e assinatura dos autores.

RECURSOS:

- Livro literário: *Pedro vira Porco espinho* de Janaina Tokitaca. Fantoche, cartolina, pincel permanente, fita adesiva.

AVALIAÇÃO:

- O processo avaliativo deve ocorrer a partir da escuta atenta dos relatos orais das crianças, da observação nos momentos das interações entre os pares, da participação e envolvimento e dos interesses expressos durante as vivências propostas. Utilizar como um dos instrumentos avaliativos o registro pedagógico do parecer cotidiano.

VIVÊNCIA PEDAGÓGICA 2

TEMA: CONHECENDO A FERRAMENTA DIGITAL ADOBE EXPRESS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Apresentar as crianças o uso básico de tecnologias digitais a partir da ferramenta *Adobe Express Animation* e suas funcionalidades como um recurso digital para a produção de Narrativas Digitais.
- Desenvolver novas habilidades e experiências envolvendo as múltiplas linguagens, dentre elas a linguagem digital;
- Incentivar o desenvolvimento da interatividade e da autonomia da criança.
- Estimular as crianças a se expressarem por meio de desenhos, histórias orais e mídias digitais.
- Ampliar repertórios imagéticos e de palavras envolvendo a cultura digital (selecionar, arrastar, rolar a barra e outros comandos).
- Desenvolver a autonomia e a liberdade de escolha.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM**Escuta, fala, pensamento e imaginação**

(EF35). Familiarizar-se com as novas tecnologias de forma interativa.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

(ET27). Utilizar o conhecimento tecnológico em situações do cotidiano.

TEMPO PEDAGÓGICO: 3h30min

DESENVOLVIMENTO

Atividades permanentes (Acolhida, calendário, quadro do tempo, quantos somos? Chamadinha).

1º Momento: 1h30 min

Conhecendo a ferramenta Chromebook

- Roda de conversa introdutória para o momento do contato das crianças com as TDIC.
- Quem brinca sempre ou de vez em quando com o celular ou tablet da mamãe, do papai, ou algum adulto que mora com você?
- Vocês ficam muito tempo ou pouco tempo brincando com esses aparelhos? Quem Gosta de brincar usando celular, tablet ou computador? Vocês só fazem brincar ou fazem mais alguma coisa?
- E se a gente usasse um computador, notebook ou um Chromebook (que parece com um notebook), para a nossa sala de aula, quem vai gostar?
- Vocês sabiam que a gente aprende brincando? Pois é, nós vamos aprender muito, descobrir coisas novas, usando o Chromebook.
- Agora, é preciso ter algumas regrinhas: Não pode molhar, não pode deixar de qualquer jeito, tem que esperar as professoras ligarem, conectarem à internet, esperar as orientações para usar sem perigos de quebrar e aceitar desligar o aparelho quando o tempo terminar. Criança não pode passar muito tempo em frente de uma tela, tá! Porque não faz bem para a saúde, nem aqui, nem em casa. A gente vai conversar com as famílias de vocês sobre isso!
- Preparando para o manuseio - exploração do Chromebook.
- Uso do cursor (comandos: clicar, abrir, fechar, arrastar a figura, parar, gravar e baixar).



INTERVALO: 30min

- Lanche/merenda/ Hora do brincar

2º Momento: 2h

Conhecendo o Adobe Express

- De forma sincronizada na TV é compartilhada a tela do site da ferramenta Adobe Express Animation. Que está disponível em: <https://new.express.adobe.com/tools/animate-from-audio>
- Apresentação exploratória da ferramenta para as crianças demonstrando como procurar e escolher os personagens, depois os cenários e o tamanho da apresentação (se na horizontal ou vertical) mostrando todos os personagens e cenários (fundo - nomenclatura utilizada no Adobe Express para representar cenários).



- Apresentação das palavras que se tornaram estáveis: Personagem, Tamanho, Fundo (exploração das letras iniciais e associação com as letras iniciais dos nomes das crianças e de palavras já conhecidas).
- Aprendendo a usar o Adobe Express (escolher personagem, fundo – cenário, tamanho da forma de apresentação).

RECURSOS:

- Chromebook, Smart TV, Internet

AVALIAÇÃO:

- O processo avaliativo deve ocorrer mediante a observação individual e ou coletiva dos momentos compartilhados pelas crianças em cada vivência pedagógica proposta. A partir dos relatos orais, como elas discutem ideias, escolhem seus personagens, seus cenários e como utilizam a ferramenta *Adobe Express Animate*, respeitando suas singularidades, ritmo e tempo, com foco nos processos de interações, de participação e envolvimento durante as vivências propostas. Registro pedagógico de parecer cotidiano e acompanhamento contínuo, considerando os vários aspectos que permeiam o desenvolvimento e a experiência de aprendizagens das crianças.

VIVÊNCIA PEDAGÓGICA 3

TEMA: EU, VOCÊ E NÓS TODOS JUNTOS, VIAJANDO NA LEITURA E BRINCANDO COM O *ADOBE EXPRESS ANIMATION*

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Promover experiências lúdicas, atrativas e criativas a partir da ferramenta Adobe Express Animation;
- Explorar a Plataforma Digital Árvore de Livros, incentivando a formação de leitores.
- Ampliar repertórios

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

(EF01). Ampliar as possibilidades de comunicação e expressão por múltiplas linguagens.

(EF11) Manusear materiais impressos de forma espontânea interativa.

O Eu, O outro e o Nós

(EO21). Familiarizar-se com as novas tecnologias de forma interativa.

(EO22). Integrar os recursos tecnológicos ao processo de formação.

TEMPO PEDAGÓGICO: 3h30min

DESENVOLVIMENTO

1º MOMENTO: 1h30 min

- Atividades permanentes (Acolhida, calendário, quadro do tempo, quantos somos? Chamadinha).
- Explorando o Chromebook.
- Visita digital a Plataforma de livros digitais – Árvore de livros
- Título: *A Gralha de Bia Villela*. Editora: Caraminhoca.



<https://www.arvore.com.br>

INTERVALO: 30min

- Lanche/merenda/ Hora do brincar

2º MOMENTO: 2h

- Exploração sincronizada na TV, transmissão simultânea de como fazer.
- Identificando os personagens, local e enredo.
- Brincando com o Adobe Express.
- Individualmente, escolher um dos personagens e cenários para criação da sua história.
- Após a escolha do personagem, socialização de cada um escolhido na tela da Smart TV e registro dos personagens no quadro-branco.
- Produção de desenhos pelas crianças, do personagem escolhido e do cenário que servirão para a criação da sua história.
- Criar nome para o seu personagem e a partir do desenho, criar uma história.
- Escrita do nome próprio e registro de palavras espontâneas.

PARA CASA:

- Compartilhar com a família o registro de sua produção e contar para os seus familiares como vai ser a sua história.

RECURSOS:

- Chromebook, internet, Plataforma Árvore de livros. Folha ofício A2, lápis de cor, lápis grafite, borracha

AVALIAÇÃO:

- O processo avaliativo parte da observação e análise das produções das crianças, considerando o que suas produções revelam, suas subjetividades, preferências, poder argumentativo, nas

rodas de conversa, entre os pares, com a professora, entre outros elementos significativos, considerando os processos de interações, a participação e o envolvimento durante as vivências propostas.

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS 4, 5 E 6

TEMA: DESCOBRINDO COMO SE FAZ UMA HISTÓRIA!

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer de forma lúdica os elementos que compõem uma história e que ela para ser contada precisa ter começo, meio e fim.
- Criar e narrar história oralmente, com base em imagens, personagens selecionadas através da utilização da ferramenta *Adobe Express Animation*.
- Ampliar a capacidade de produzir significados a partir de diferentes formas de representação, incluindo imagem, som, vídeo e interação digital.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Escuta, Fala, pensamento e Imaginação

(EF16) Ampliar o repertório de palavras no reconto da história.

(EF22). Familiarizar-se com a leitura, e a produção de textos orais e escritos, mesmo sem ler e escrever convencionalmente.

Traços, sons, cores e formas

(TS09). Desenhar, explorando diferentes suportes, instrumentos e temáticas.

TEMPO PEDAGÓGICO: 10h30min

Obs. Essa proposta foi desenvolvida em três vivências, cada uma com 3h30min de duração.

INTERVALO: Cada vivência contou com 30min de intervalo.

- Lanche/merenda/ Hora do brincar

DESENVOLVIMENTO:

- Vivência das atividades permanentes (Acolhida, calendário, quadro do tempo, quantos somos? Chamadinha).

1º MOMENTO (VIVÊNCIA 4)

Introdução e retomada da Sequência Didática:

- Recolhimento das atividades levadas para casa na vivência anterior.
- Leitura do Livro: *O Macaco e a Banana* de Drica Shinohara (conto acumulativo).

Roda de Conversa (Roteiro):

- Vocês perceberam que a história contada tem muitos personagens? Vocês lembram deles?
- A história se passou em algum lugar, vocês lembram?
- A história começou e terminou, lembram como foi que acabou?
- Todas as histórias têm começo e fim. Vocês assim como Drica Shinohara vão ser autores de uma história. Quem quer ser autor de uma história?
- Vocês, através da internet e do uso do Chromebook, entrarão em um site legal e escolherão o seu personagem preferido para criar uma história.
- Quem já pensou como vai ser a sua história?
- Distribuição dos desenhos vindos de casa.
- Quem conversou em casa sobre essa história que vocês vão criar?
- Que tal, agora, a gente escrever essa história?
- Distribuição dos Chromebook, exploração do equipamento.

2º MOMENTO (VIVÊNCIAS 4, 5 E 6)

Para finalizar as produções dos desenhos dos personagens escolhidos, cenários e da transcrição oral realizada por criança de suas respectivas narrações, foram necessárias três vivências.

- Registro individualizado, transcrito e mediado pela professora da turma, pela estagiária de apoio da Educação Infantil do Grupo V B e pela pesquisadora participante. As histórias foram esboçadas oralmente por cada criança.
- Todo o processo construído foi realizado individualmente, e de forma paralela, enquanto as demais crianças usavam o recurso digital (Chromebook, acessando o Adobe Express) realizou-se a escuta atenta da história criada pelas crianças sendo materializado o registro escrito.
- Durante esses momentos foi preservada a veracidade da organização da fala das crianças. Os textos das narrativas foram registrados em folha de ofício A2, junto com as suas respectivas produções (desenhos).
- Concluída essa etapa, foi realizado o envio de fotos dos respectivos desenhos e textos pelo grupo do WhatsApp disponibilizado para os pais ou responsáveis.
- **Para Casa:**
- Conversar com os familiares sobre o que aprenderam e contar para eles a história que você está criando, ou já criou.

RECURSOS:

- Chromebook, internet, Folha ofício A2, lápis de cor, lápis grafite, borracha

AVALIAÇÃO:

O processo avaliativo deve ocorrer a partir da escuta atenta dos relatos orais das crianças, da observação nos momentos das interações entre os pares, da participação e envolvimento e dos

interesses expressos durante as vivências propostas. Utilizar como um dos instrumentos avaliativos o registro pedagógico do parecer cotidiano, considerando o processo de desenvolvimento de suas produções e de interações.

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS 7 E 8

TEMA: LÁ VEM HISTÓRIA!

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Expressar através de suas narrativas, ideias, argumentos, sentimentos e desejos.
- Recontar as histórias criadas através de desenhos.
- Produzir texto oralmente.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

(EF01). Ampliar as possibilidades de comunicação e expressão por múltiplas linguagens.

(EF05). Utilizar a linguagem oral, para expressar necessidades e opiniões, ajustando-se, progressivamente, aos diferentes contextos sociais.

(EF07). Participar de vivências comunicativas, ampliando suas experiências de argumentação.

TEMPO PEDAGÓGICO: O tempo de duração de cada vivência foi de 3h30min, totalizando 7h

INTERVALO – 30min em cada vivência

- Lanche/merenda/ Hora do brincar

DESENVOLVIMENTO

- Rotina Diária – Atividades permanentes (Acolhida, calendário, quadro do tempo, quantos somos? Chamadinha).
- Para esta etapa

1º MOMENTO

Introdução e retomada da Sequência Didática:

Para a realização desta etapa foram necessárias duas Vivências (7 e 8)

Lá vem história!

- Apresentação oral e individual ao grande grupo da sua história construída. Cada criança mostra o seu desenho, personagem, cenário e conta a sua história. Filmar o processo e posteriormente.

2º MOMENTO

- Transmissão na TV da apresentação oral das crianças acompanhadas do texto e dos seus respectivos textos para apreciação coletiva, fortalecendo a estrutura do texto construído para a gravação usando a ferramenta Adobe Express Animation.

RECURSOS:

- Celular para gravação e filmagem, Smart TV para reprodução das apresentações.

AVALIAÇÃO:

O processo avaliativo com foco em como as crianças expressam suas ideias, sentimentos e emoções a partir da demonstração do conhecimento construído ao criar roteiros e desfechos criativos, levando em consideração o seu conhecimento do mundo cultural e social que pertencem, sempre com uma escuta atenta da criança, o desenvolvimento de suas produções e interações. Utilizando como instrumento avaliativo registros pedagógicos.

VIVÊNCIA PEDAGÓGICA 9**TEMA: SOCIALIZANDO AS NARRATIVAS PELA TV!****OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Desenvolver a comunicação e o poder argumentativo;
- Compartilhar as produções das narrativas criadas individualmente para o grande grupo.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM**Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação**

(EF01). Ampliar as possibilidades de comunicação e expressão por múltiplas linguagens.

(EF05). Utilizar a linguagem oral, para expressar necessidades e opiniões, ajustando-se, progressivamente, aos diferentes contextos sociais.

(EF07). Participar de vivências comunicativas, ampliando suas experiências de argumentação.

TEMPO PEDAGÓGICO: 3h30min

INTERVALO: 30min

- Lanche/merenda/ Hora do brincar

DESENVOLVIMENTO

1º MOMENTO:

- Exibição da filmagem das apresentações de suas produções e suas histórias narradas para o grande público, momento de socialização, através da reprodução na Smart TV.

2º MOMENTO

- Roda de Conversa sobre o que acharam das histórias exibidas em vídeo criadas por eles mesmos, destacando o que perceberam, o que sentiram e as suas apreciações.

RECURSOS: Smart TV

AVALIAÇÃO:

- O processo avaliativo é realizado através da observação e do registro do acompanhamento do desenvolvimento das crianças, identificando suas habilidades e dificuldades, avanços de acordo com as suas necessidades individuais e coletivas, por meio das interações e brincadeiras ao participarem das atividades propostas.

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS 10, 11, 12 E 13
TEMA: PRODUZINDO AS NARRATIVAS DIGITAIS

OBJETIVO ESPECÍFICOS:

- Utilizar a ferramenta Adobe Express Animation para produção de narrativas digitais.
- Possibilitar a criança o desenvolvimento das múltiplas linguagens.
- Ampliar as experiências com os recursos digitais.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM**Espaços, Tempos, Relações e Transformações**

(ET27). Utilizar o conhecimento tecnológico em situações do cotidiano.

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

(EF18). Desenvolver a oralidade, a criatividade, e a autonomia.

TEMPO PEDAGÓGICO: O tempo de duração de cada vivência foi de 3h30min, totalizando 10h30min

INTERVALO: 30 min por vivência

- Lanche/merenda/ Hora do brincar

DESENVOLVIMENTO

OBS: Foram necessárias 4 vivências pedagógicas para a gravação das Narrativas devido a fatores como: barulho interno e externo, ter que reiniciar a gravação, respeitar o tempo da criança, disponibilidade da sala de recurso.

1º MOMENTO

Gravação das Narrativas Digitais usando a ferramenta *ADOBE EXPRESS ANIMATION*.

2º MOMENTO

Gravação das Narrativas Digitais usando a ferramenta *ADOBE EXPRESS ANIMATION*.

RECURSOS:

- Chromebook – *ADOBE EXPRESS ANIMATION*

AVALIAÇÃO:

O processo avaliativo é realizado através da observação e do registro e do acompanhamento do desenvolvimento das crianças, identificando suas habilidades e dificuldades, avanços de acordo com as suas necessidades individuais e coletivas, por meio das interações e brincadeiras ao participarem das atividades propostas.

VIVÊNCIA PEDAGÓGICA 14

TEMA: Sessão Cinema: socializando os vídeos produzidos pela Smart TV!

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Desenvolver o senso crítico diante da apreciação de suas produções.
- Compartilhar os vídeos produzidos individualmente para o grande grupo.
- Expressar sentimentos e emoções a partir da roda de conversa.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

(EF05). Utilizar a linguagem oral, para expressar necessidades e opiniões, ajustando-se, progressivamente, aos diferentes contextos sociais.

(EF07). Participar de vivências comunicativas, ampliando suas experiências de argumentação.

O Eu, o outro e o Nós

(EO19). Ampliar relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

TEMPO PEDAGÓGICO: 3h30min

INTERVALO: 30min

DESENVOLVIMENTO

1º MOMENTO

- Socialização das Narrativas Digitais produzidas através de exibição pela TV.

2º MOMENTO

- Roda de Conversa

RECURSOS:

- Smart TV – Apresentação para o grande grupo de todas as Narrativas produzidas, através da ferramenta *ADOBE EXPRESS ANIMATION*.

AVALIAÇÃO:

- Registro do Feedback das crianças sobre o que acharam de suas produções e das produções dos demais colegas; o que mais gostaram durante todo o processo de vivência pedagógica da Sequência Didática, lembrando cada etapa proposta, até a conclusão das suas produções, observando suas reações, interesses, descobertas, trocas e construção de novos conhecimentos, como também o envolvimento das famílias.

Fonte: a autora (2024).

Vale destacar que durante as vivências o tempo de contato das crianças com a tela do Chromebook não ultrapassou 50 minutos.

6.2.2.2 Observação: vivência pedagógica da Sequência Didática na turma do Grupo V B

O período do processo de desenvolvimento da sequência didática foi de 01 a 30 de novembro de 2023 em dias agendados previamente com a professora regente da turma, no turno da tarde, em uma escola pública do município de Recife. O GRUPO V B é composto por 15 crianças (nove meninas e seis meninos), com faixa etária entre 5 anos completos e 6 anos recém completados. Todas participativas, curiosas e oriundas de famílias que residem no bairro em que a escola fica localizada e nas regiões circunvizinhas.

A professora Esperança durante os encontros de planejamento relatou que todas as suas vivências são iniciadas seguindo uma rotina, contemplando atividades permanentes, como: acolhida, saudando as crianças com a música: “Olá como vai?”

de Marcelo Serralva, cantando com as crianças e fazendo gestos de acordo com os comandos da música.

Logo depois se dirige ao calendário e juntos marcam a data do dia, onde destaca o dia da semana, mês e ano, e registra no quadro-branco. Em seguida vai para o quadro do tempo e identificam como está o dia. Dando continuidade, junto com as crianças contam quantos estão presentes e registra. “Agora, vamos contar só os meninos e depois só as meninas e compara o total da soma efetuada com o que foi contado antes, ou seja, todos juntos”.

Após esse momento é realizada a chamadinha. A professora faz a chamadinha de forma diferenciada. Um dia pede para as crianças colocarem os seus nomes no cartaz com velcro (elas têm que achar o seu nome e colocar) assim é realizada a chamadinha do dia. Ou ela pede para as crianças escreverem seus nomes no quadro-branco, um de cada vez. Às vezes, faz a leitura dos nomes e eles se identificam.

Todos os dias têm a Hora da Leitura. Ela traz um livro, ou pega algum livro da caixa de leitura. Teve um dia que uma criança levou um livro para ela ler, como sugestão. E pediu “Tia, lê esse livro hoje! Minha mãe leu, eu gostei!” A professora leu o livro que a criança pediu. Denominamos esses momentos na Sequência Didática, como atividades permanentes introdutórias, ou seja, antecipa a vivência das possibilidades pedagógicas que foram propostas e realizadas. Relembramos que para preservar a identidade das crianças utilizamos para sua designação as letras do alfabeto grego.

VIVÊNCIA PEDAGÓGICA 1 – Depois das atividades introdutórias, a professora Esperança convidou as crianças para a Hora da Leitura e seguindo a SD, apresentou o livro literário: *Pedro vira porco-espinho* de Janaina Tokitaca da Editora: Jujuba. Apresentando a capa, o título, a autora, ilustração e editora. A história trata das emoções e mostra a vida de uma criança que vive situações parecidas como toda criança, sentindo calma, alegria, mas quando ele se depara com algo que não gosta, o texto apresenta uma metáfora como: *Pedro vira porco espinho*.

Na Roda de Conversa, a professora retoma a história, fazendo um resgate de forma sucinta e objetiva, expressando uma comunicação de fácil compreensão com os pequenos.

A professora faz a mediação da conversa:

PROFESSORA ESPERANÇA “Por que o Pedro virava porco-espinho? Alguém sabe responder?”

CRIANÇA ALFA levantou a mão e falou “Eu, tia, eu sei!” falou em meio ao barulho das demais crianças.

A PROFESSORA ESPERANÇA disse: - “Eu vou passar a fala para Alfa, ela levantou a mão e esperou a vez” -. Diga:

CRIANÇA - ALFA; -“Ele fica com raiva aí vira um porco-espinho.”

PROFESSORA ESPERANÇA: - “- Um porco-espinho tem um pelo fofinho ou espeta”? A maioria respondeu: - “Espeta”.

PROFESSORA ESPERANÇA: - “Como o porco-espinho se defende?” Alguém sabe dizer? Responderam vários ao mesmo tempo: ele morde, dando coice, furando as pessoas.

PROFESSORA ESPERANÇA: -“Exatamente, ele fura, espeta com os seus espinhos e machuca, pode até machucar um coleguinha”.

PROFESSORA ESPERANÇA: - “É melhor viver sem ter que virar porco-espinho ou ter que virar sempre porco-espinho? Ficar sempre chateado e com raiva?”.

CRIANÇAS: Em meio as falas de uma só vez, podia se destacar, de duas ou três crianças: - “É melhor não virar porco-espinho”.

PROFESSORA ESPERANÇA: - “Todo mundo tem um dia que vira porco-espinho, mas tem que passar logo, não faz bem ficar com raiva o tempo todo, o melhor é ser feliz e fazer muita amizade”, quem é que acha igual a tia? Crianças em uníssono: -“Eu”!

Depois desse momento, a professora convida as crianças para brincarem de fantoche. Previamente, ela confeccionou um fantoche do personagem Pedro com o cabelo espetado para representar quando ele vira porco-espinho. E convidou-as para brincar com o fantoche e criar histórias. Cada um vai criar e a professora vai escrever e montar um texto com todas as falas de vocês. Tudo o que se fala, se escreve!

Passou o fantoche para a primeira criança e deu o seguinte comando:

PROFESSORA ESPERANÇA: - “Quando é que você vira porco-espinho e quando é que você deixa de ser porco-espinho, o que te deixa calmo e feliz?” Durante as falas construídas pelas crianças, elas manuseavam individualmente o fantoche do personagem Pedro.

CRIANÇA ALFA: - “Eu viro porco-espinho quando pegam meu brinquedo”.

PROFESSORA ESPERANÇA: - “E quando você se sente calmo e feliz?”

CRIANÇA ALFA: -“Quando eu vou na pracinha jogar pião!”

PROFESSORA ESPERANÇA: “Vamos passar o fantoche? Quem vem agora?”.

CRIANÇA BETA: -“Eu viro porco-espinho quando eu não posso brincar” e não sou porco-espinho quando estou com meu pai.

E assim, todas as falas foram registradas em um cartaz que foi lido para o grupo e exposto na sala de aula. Todos assinaram como autores do texto, intitulado: *Quando eu me sinto um porco-espinho e Quando não me sinto um porco-espinho!* (baseado no Livro: *Pedro vira um porco-espinho* de Janaina Tokitaca). A figura 03 apresenta esse momento.

Figura 03 – Leitura do livro literário *Pedro vira porco-espinho*



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

VIVÊNCIA PEDAGÓGICA 2 - Após a vivência das atividades permanentes (Acolhida, calendário, quadro do tempo, quantos somos? Chamadinha), a professora preparou a turma para receber os chromebooks para a sala de aula.

Em um primeiro momento foi realizada uma Roda de Conversa introdutória para o momento do contato das crianças com as TDIC seguindo o roteiro previamente elaborado: “Quem brinca sempre ou de vez em quando com o celular ou tablet da mamãe, do papai, ou algum adulto que mora com você?”.

A maioria respondeu, “Eu!”. Algumas respostas se destacaram, como a Criança Alfa, ao responder que na casa dela só tem o celular da sua avó e está quebrado, mas quando estava bom a avó a deixava brincar de joguinho. Outra resposta que chamou atenção foi a da Criança Delta, ao relatar que gosta muito de brincar no celular, mas os irmãos maiores não deixam pegar por quê: “eu sou pequeno, só eles que brincam”.

A professora perguntou: - e quantos irmãos você tem? Ele respondeu, tenho quatro irmãos.

Em continuidade a professora perguntou: “Vocês ficam muito tempo ou pouco tempo brincando com esses aparelhos?” A maioria respondeu: “Muito tempo”. A Criança Beta respondeu que fica um pouquinho, só pega no celular da mãe quando ela chega de noite do trabalho e pede logo o celular e depois vai dormir.

Quem gosta de brincar usando celular, tablet ou computador? Vocês só fazem brincar ou fazem mais alguma coisa? Todos responderam que gostam de brincar e que também assistem vídeos, Tik Tok e joguinhos.

A professora prosseguiu: “- E se a gente usasse um computador, um Chromebook (ele parece com um notebook), para a nossa sala de aula, quem vai gostar?” Todos gritaram “Eu”. A professora: “- Vocês sabiam que a gente aprende brincando?” Pois é, nós vamos aprender muito, descobrir coisas novas, usando o Chromebook.

Nós vamos receber em nossa sala de aula um chromebook para cada criança. Agora, é preciso ter algumas regrinhas: Não pode molhar, não pode deixar de qualquer jeito, tem que esperar as professoras ligarem, conectarem à internet, esperar as orientações para usar sem perigos de quebrar, e aceitar desligar o aparelho quando o tempo terminar. Criança não pode passar muito tempo em frente de uma tela, tá! Porque não faz bem para a saúde, nem aqui, nem em casa. A gente vai conversar com as famílias de vocês sobre isso!

1º Momento (Apresentação do Chromebook)

Este momento da pesquisa foi destinado ao manuseio do Chromebook onde as crianças participantes foram apresentadas ao cursor da ferramenta, e suas funcionalidades, tais como: clicar, abrir, fechar, arrastar a figura, parar, gravar e baixar.

2º Momento (Conhecendo o Adobe Express)

De forma sincronizada do Chromebook utilizado pela professora é compartilhada a tela do site da ferramenta Adobe Express Animation na TV. Ao mesmo tempo que as crianças estão manuseando os seus respectivos chromebooks, já ligados, conectados à internet e abertos no site: <https://new.express.adobe.com/tools/animate-from-audio>

Foi realizada uma apresentação exploratória da ferramenta para as crianças demonstrando como procurar e escolher os personagens, depois os cenários, e o tamanho da apresentação (se na horizontal ou vertical), mostrando todos os personagens e cenários (fundo: nomenclatura utilizada no Adobe Express para representar cenários). Para esta atividade além da professora, participaram mediando o manuseio e a exploração do recurso digital, a pesquisadora e a estagiária de apoio da Educação Infantil.

Como as crianças ainda não se apropriaram da leitura formal de palavras, a professora apresentou as principais palavras que precisam ser acionadas no dispositivo ADOBE EXPRESS ANIMATION e que elas precisam saber para se tornarem estáveis: Personagem, tamanho, fundo, a partir da exploração das letras iniciais e da associação com as letras iniciais dos nomes das crianças e de palavras já conhecidas. Para designar o conceito de palavras estáveis, Teberosky e Cardoso (1989, p. 128), apontam que:

Contar com o conhecimento da escrita convencional de algumas palavras (saber como são escritas, que letras possuem e em que ordem se apresentam) é uma referência importante para a escrita de outras. Chamamos esse conjunto de palavras memorizadas e apropriadas pelo grupo de palavras estáveis. Trata-se de um conhecimento de base, já estabilizado, que atua como fonte de consulta para as crianças nesse momento. As crianças são capazes de escrever essas palavras antes mesmo de dominarem a base alfabética; servem, assim, como fonte de uma série de informações para seus usuários [...].

Ao aprender a usar o ADOBE EXPRESS ANIMATION, as crianças precisaram escolher personagem, fundo, cenário, tamanho da forma de apresentação, acionando os respectivos ícones. Essas palavras ficaram expostas fixadas no quadro-branco durante todo o processo de vivência.

Em seguida, apresentamos um recorte das transcrições.

PROFESSORA ESPERANÇA: -“Olha o que temos aqui!” É um chromebook, vocês já viram na escola. Agora, a gente vai brincar com ele! Aprender um monte de coisa nova e fazer histórias! Quem quer brincar com o chromebook e fazer história?”. A maioria bate palma e grita, “- Eu”.

A professora Esperança com a ajuda da estagiária (profissional de apoio da Educação Infantil) distribuiu os chromebooks um para cada criança. Foi uma grande

euforia! Queriam logo iniciar e deslizaram o dedo como se a tela fosse de um celular ou um tablet.

Conversamos com as crianças pedindo que ficassem tranquilas que todas iriam brincar no equipamento, mas que a gente precisava mostrar como se usava e pedimos cuidado para não derrubar, nem derramarem água nos aparelhos.

Na tentativa de prevenção contra quedas, separamos os conjuntos de carteiras que são encaixados e com o movimento das crianças poderia acontecer de algum Chromebook cair e causar danos às crianças e ao patrimônio público.

As crianças, no início, queriam deslizar o dedo para passar a imagem da tela no Chromebook. Foi necessário que fossemos de mesa em mesa demonstrando como se usa o cursor e as setinhas, para cima e para baixo. Como arrastar uma figura e rolar a barra para ter acesso aos cenários e personagens (esse momento foi realizado pela pesquisadora, pela professora e pela estagiária de apoio da Educação Infantil, individualmente). Em pouco tempo já estavam conseguindo acessar sozinhos o Adobe Express.

Após esse momento, o Chromebook utilizado pela professora foi sincronizado a TV e foi sendo apresentado às crianças todos os personagens, cenários e como fazer a forma de apresentação, demonstrando como procurar e escolher os personagens, depois os cenários e o tamanho da apresentação (se na horizontal ou vertical), foram apresentados todos os personagens e cenários (apresentado pela palavra fundo). Simultaneamente as crianças estavam acompanhando no seu Chromebook, como apresentado na figura 04.

Figura 04 – Conhecendo a ferramenta Adobe Express Animation



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

VIVÊNCIA PEDAGÓGICA 3 - Após a rotina das atividades permanentes foram distribuídos os chromebooks para as crianças que foram convidadas a visitar a plataforma *Árvore de Livros* acessando a *Aba do estudante*. Os equipamentos foram previamente conectados à plataforma antes de serem distribuídos para as crianças. Já na plataforma, foram orientadas a selecionar o livro digital *Gralha* de Bia Villela.

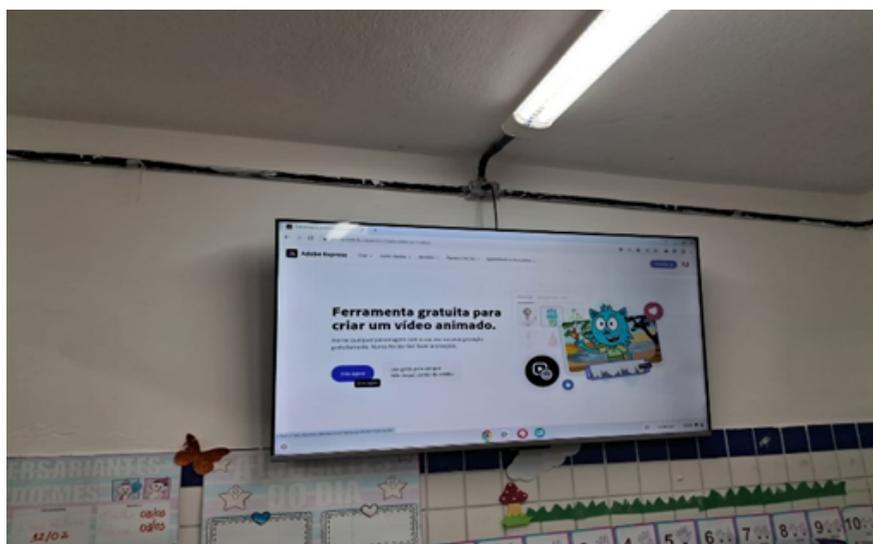
O livro também foi sincronizado a TV e as crianças acompanhavam respectivamente em seu Chromebook, para leitura e identificação dos personagens, local onde se passa a história e o enredo. A professora mediu o momento, como uma roda de conversa, perguntando sobre o que acharam da história que foi lida e acompanhada pelas crianças, sinalizando os personagens, o lugar que se passou a história, observando o cenário, com intencionalidade pedagógica, levando os pequenos a estruturarem suas falas, conseqüentemente suas narrativas.

As crianças demonstraram entusiasmo e muita animação todas as vezes que viam os chromebooks chegarem na sala de aula. Algumas batiam palmas. A professora Esperança falou para as crianças: “- Estou admirada com vocês, ninguém pediu para ir ao banheiro e nem para sair e encher a garrafinha!”.

Em todos os momentos as crianças demonstraram envolvimento e foram bastante participativas. Terminada essa vivência, ainda com os chromebooks, as crianças foram convidadas para brincar com o ADOBE EXPRESS ANIMATION, para escolherem individualmente um dos personagens e cenários para criação da sua história.

Após a escolha do personagem de cada criança, a professora socializou cada um deles, através do compartilhamento na TV. Em seguida, realizaram respectivamente a produção do desenho do personagem em papel A2 e o cenário escolhido que serviriam para a criação de cada história, como mostra a figura 05.

Figura 05 – Apresentação da ferramenta Adobe Express Animation de forma simultânea ao uso do Chromebook pelas crianças



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As crianças criaram nomes para os seus personagens e a partir do desenho, foram incentivadas pela professora a começarem a pensar como seria a sua história. Os desenhos foram produzidos pelas crianças em folha A2. E para casa, foi solicitado que as crianças compartilhassem com os familiares os seus desenhos e contassem como vai ser a sua história.

PROFESSORA ESPERANÇA: “- Eu agora quero saber por que cada um de vocês escolheu seu personagem. Quem vai começar?”.

CRIANÇA ALFA: “- Eu escolhi esse, tia!. E aponta para a bola de futebol”.

PROFESSORA ESPERANÇA: “- Porque você escolheu uma bola?”.

CRIANÇA ALFA: “- porque eu jogo bola no campinho lá perto de casa”.

CRIANÇA GAMA: “- Eu escolhi esse aqui porque ele parece um monstro”.

CRIANÇA DELTA: “- Eu escolhi o boneco de neve, ele parece com Olaf da Elsa”. Se referindo ao filme *Frosen*.

Todas as crianças relataram o motivo de suas escolhas, evidenciando-se a identificação pessoal deles por algum personagem ou por alguma memória afetiva.

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS 4, 5 e 6 – (Na vivência 4, iniciou-se o processo individual de escuta das crianças para a escrita da história produzida e esse processo continuou nas vivências 5 e 6).

Em todas as aulas a vivência da SD foi iniciada após a realização das atividades permanentes. Finalizada essa parte da rotina, a professora recolhe as produções que as crianças levaram para casa no dia anterior e pergunta: “o que foi que a família de vocês achou dos desenhos, vocês contaram a história que vão gravar?”

CRIANÇAS: “- Sim”.

CRIANÇA BETA: “- Eu disse pra mainha, e ela gostou!”.

CRIANÇA DELTA: “- Eu falei pro meu pai que é uma história do notebook, que tudinho vai fazer. Meu pai vem na minha escola vê”.

Passada essa etapa, a professora chama a turma para a Hora da Leitura!

E apresenta o livro: *O Macaco e a Banana* de Drica Shinohara (conto acumulativo). Logo após foi realizada uma roda de conversa que seguiu o roteiro previamente elaborado.

Perguntas norteadoras realizadas pela professora Esperança:

1. Vocês perceberam que a história contada tem muitos personagens? Vocês lembram deles?
2. A história se passou em algum lugar, vocês lembram?
3. A história começou e terminou. Você lembra como foi que acabou essa história?
4. Todas as histórias têm começo e fim. Vocês, assim como Drica Shinohara, vão ser autores de uma história. Quem quer ser autor de uma história?
5. Vocês, através da internet e do uso do Chromebook, entraram num site legal e escolheram o seu personagem preferido para criar uma história. Quem já pensou como vai ser a sua história?

As crianças respondiam de forma voluntária e às vezes de uma vez só, sendo necessário a intervenção da professora: “- fala um de cada vez”. As crianças falavam os personagens que o macaco procurou para conseguir cortar a árvore e pegar a sua banana que caiu no buraco do seu caule (rei, guarda, rainha, rato, gato, cachorro, onça, o caçador e a Dona Morte). A professora estimulou a participação de todos na criação da história e em todos os momentos foi perceptível a satisfação das crianças.

No segundo momento, a professora fez a distribuição dos desenhos vindos de casa, e indagou: “- Quem conversou em casa sobre essa história que vocês vão criar?”.

"Que tal, agora a gente escrever essa história?" Fez a distribuição dos Chromebooks explorando o equipamento.

A pesquisadora, a professora e a estagiária, fizeram o registro relatado das histórias esboçadas oralmente pelas crianças individualmente e de forma paralela, enquanto as demais crianças usavam o recurso digital (chromebook, acessando o Adobe Express Animation). Foi realizada a escuta atenta da história criada pelas crianças que sinalizaram já tê-las construído oralmente. E como escriba, a professora, a pesquisadora e a estagiária de apoio da Educação Infantil, fizeram o registro escrito, preservando a veracidade da organização da fala das crianças.

A escrita foi realizada em folha de ofício A2 junto com as suas respectivas produções (desenhos). Após esse momento foi realizado o envio das fotos dos desenhos e os textos das histórias criadas pelas crianças pelo grupo de WhatsApp para as famílias.

Todo o processo de construção das narrativas através da transcrição oral foi realizado pelas crianças com a mediação das professoras e da pesquisadora que atuou como escriba durante o registro oral das crianças das suas narrativas. Como atividade para casa foi orientado a cada criança para conversar com os seus familiares sobre o que aprendeu e contar para eles a história que está criando ou já criou.

Após a devolutiva das produções vindas de casas, nas vivências 5 e 6, dando continuidade ao processo já iniciado na vivência 4, foi realizada a escuta atenta das crianças, individualmente, sendo construído a partir de suas falas e ideias apresentadas o registro escrito. O que demandou respeito ao tempo de cada criança, de acordo com as suas singularidades. Algumas vezes foram necessárias

intervenções nas questões relacionadas ao desenvolvimento da noção temporal da criança, sem deixar de preservar a sua ideia original. Por exemplo, quando uma criança colocou que a sua mãe que morou em Portugal vai ficar lá para trabalhar e vai me levar também. A professora fez intervenção, com perguntas, para a criança entender o processo de construção, desenvolvendo a noção de tempo. Sua mãe já está em Portugal? Ela já ficou lá, sem você? Ela vive com você na sua casa, que fica aqui no Brasil? A criança respondeu que ela mora aqui, então a professora respondeu que ela ainda vai morar lá em Portugal. Por enquanto, ela mora aqui com você, no Brasil e em Pernambuco. Vai chegar ainda esse dia que vocês vão morar em Portugal, aí você fala assim, minha mãe vai morar em Portugal. Se você diz que ela morou, quer dizer que ela já foi morar lá e não mora mais. A figura 06 representa esta vivência.

Figura 06 – Reprodução do personagem escolhido e relato para a produção escrita de cada história



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Exemplificamos como o processo de registro da escrita foi realizado ao apresentar alguns diálogos entre a professora e as crianças. A Criança Ômega falou que queria contar a sua história, logo a professora Esperança sentou-se ao seu lado. De posse do desenho dele, perguntou: “-Olha, seu personagem é um boneco de neve, porque você escolheu ele?”.

CRIANÇA ÔMEGA: “- Porque ele se parece com o Olaf da Elsa do *Frosen*” (A escrita está de acordo com a fala da criança).

PROFESSORA ESPERANÇA: “ – Ah, entendi, eu fiquei pensando... aqui em Pernambuco não tem neve, será que ele já foi em algum lugar que tem Neve? E já foi logo completando,

CRIANÇA ÔMEGA: “- Mas quando eu crescer eu vou”.

PROFESSORA ESPERANÇA: “– Eita coisa boa, me leva também, visse? Eu nunca vi neve de verdade”.

PROFESSORA ESPERANÇA: “– Agora me conta logo essa tua história que eu já estou é curiosa!”

CRIANÇA ÔMEGA: “- Era uma vez um menino Olaf, ele sentia muito frio, usava cachecol e touca para ficar muito quentinho. Ele morava no Pólo Norte e vivia muito feliz e sempre voltava para casa”.

PROFESSORA ESPERANÇA: “– E agora? Acabou? Tem mais?

CRIANÇA ÔMEGA: “– Tem... E ele ficou feliz para sempre”! Acabou a história.

PROFESSORA ESPERANÇA: “– Parabéns, muito bem! Amei o seu personagem, Olaf!

A próxima criança apresentada colocou na sua personagem um nome próprio, porém fictício, embora tenha trazido fatos verdadeiros que fazem parte da sua história de vida, como morar na favela, o bairro em que mora e que gosta de estudar com a sua professora, mencionando seu nome verídico. Ela inicia a narrativa fazendo a apresentação de sua personagem, citando o seu nome, do que gosta e no final pergunta quem está acompanhando o enredo, você quer ser minha amiguinha?

CRIANÇA ALFA: “- Olá! Eu sou Sabrina Letícia, gosto de comer frutas, gosto de alimentar os animais, gosto de morar na favela de Jardim São Paulo, gosto de estudar com a professora Aurora, gosto das minhas amigas e da minha família! Você quer ser minha amiguinha?

A professora comentou que o certo seria colocar comunidade substituindo a palavra favela, mas em consideração ao que ficou acordado, que deveríamos preservar a construção da criança, permaneceu a palavra ‘favela’ no texto.

Da mesma forma encontramos relação entre o fictício e o real na narrativa criada pela Criança Beta. Usou um nome fictício para a sua personagem, mas traz

para a sua narrativa fatos reais, como a gravidez da sua mãe que está esperando uma menina e também fala do bairro em que mora.

CRIANÇA BETA: “- Olá, meu nome é Isadora! Quer que eu conte a minha história? Eu gosto muito de cachorrinho. Eu moro em Jardim São Paulo e gosto muito daqui! Eu moro com minha mamãe, meu papai e minha irmã. Minha mãe está esperando um bebê e é uma menina e essa foi a minha história.

A Criança Delta, fez do seu jeito um reconto da história lida pela professora dias antes, do livro literário *O Macaco e a Banana* de Drica Shinohara. Apresentando uma pequena mudança na sua versão, ele escolheu um macaco para ser o seu personagem, deu um nome para ele, diferente do utilizado no livro, embora o enredo tenha sido construído com base na busca do macaco para conseguir cortar a árvore para pegar a sua banana.

CRIANÇA DELTA: “- Era uma vez o macaco Prego, ele gostava muito de banana! Uma vez ele subiu numa árvore e deixou a banana cair no buraco do tronco da árvore. Aí ele foi chamar o guarda, ao rei, a rainha, o rato, o gato e o cachorro, a onça, o caçador, até a morte veio. O guarda foi cortar a árvore e ela se abaixou e jogou a banana para fora e o macaco pegou a banana e ele comeu a banana e todos viveram felizes para sempre!”.

A escolha da personagem da criança Sigma, foi bastante interessante, ela escolheu a personagem que tinha, segundo ela, a sua cor.

CRIANÇA SIGMA: “- Eu quero essa, porque ela tem a minha cor. Ela num é bonita, né tia? O nome dela vai ser Lara”. Mostrando novamente para a professora a personagem já escolhida anteriormente.

PROFESSORA ESPERANÇA: “- Ela é linda! Você tem toda razão. Você disse que ela tem a sua cor, foi por esse motivo que escolheu ela?”.

CRIANÇA SIGMA: “- Foi porque eu achei ela bonita e eu gostei da roupa dela”!

PROFESSORA ESPERANÇA: “- Ok, eu também gostei muito dela!”.

CRIANÇA SIGMA: “- Olá, meu nome é Lara! Lá na minha casa teve uma festa de aniversário para mim, então teve bolo, salgadinhos e doces e o convite foi da Ladybug. Você quer uma festa também?”

A criança Zeta, escolheu como personagem uma bola de basquete. Ao ser questionado porque escolheu uma bola de basquete, ele respondeu: “É porque eu

assisto jogo de basquete com meu pai, ele tem canal pago e fica assistindo, tem vez que a gente nem dorme assistindo”.

CRIANÇA BETA: “-Era uma vez uma bola de basquete que o menino fazia muita cesta e se tornou o maior campeão do Brasil, que ganhou medalha e troféu”.

PROFESSORA ESPERANÇA: “- Ok, muito bem, parabéns!.

Após a finalização de todos os registros, os mesmos foram enviados por meio do aplicativo WhatsApp para socializar com as famílias.

A professora relatou que os pais ficaram interessados, perguntando o que estava sendo realizado, se eles iriam conseguir ver o resultado depois de pronto, queriam detalhes dos comentários que as crianças chegavam em casa falando. A professora enviou os desenhos das crianças com suas narrações e orientação para compartilhamento com a família e foram enviadas as fotos das vivências realizadas pelo WhatsApp (grupo dos pais).

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS 7 e 8 – Durante essas vivências, cada criança de posse do seu desenho com o texto escrito apresentou oralmente a sua história para a turma. As apresentações foram gravadas em vídeo por um aparelho celular como parte da estratégia pedagógica de apropriação do texto produzido para o momento da gravação das narrativas.

Lá vem história! Todo o processo foi filmado para ser posteriormente transmitido na TV e apreciado de forma coletiva pelas crianças, fortalecendo a estrutura do texto construído para a gravação usando a ferramenta Adobe Express Animation, celular para gravação e filmagem, Smart TV .

VIVÊNCIA 9 - Após o término das apresentações, da filmagem da apresentação oral das crianças narrando respectivamente as suas histórias, foi compartilhada na tela da TV, para as crianças que demonstravam encantamento, sorrindo, batendo palma, com expectativa de qual seria a próxima apresentação: “Agora é a minha história que vai passar!” E todos aplaudiram a apresentação dos colegas ao término da exibição. Já queriam gravar no chromebook as suas histórias, antes mesmo de finalizar o processo de compartilhamento de todos. Mesmo na euforia do momento, de vez em quando se escutava das crianças: “A gente vai gravar agora, tia?” Vai ser que horas?” “Cadê os notebooks?” “Vai pegar agora, não?”. A figura 07 retrata esses momentos.

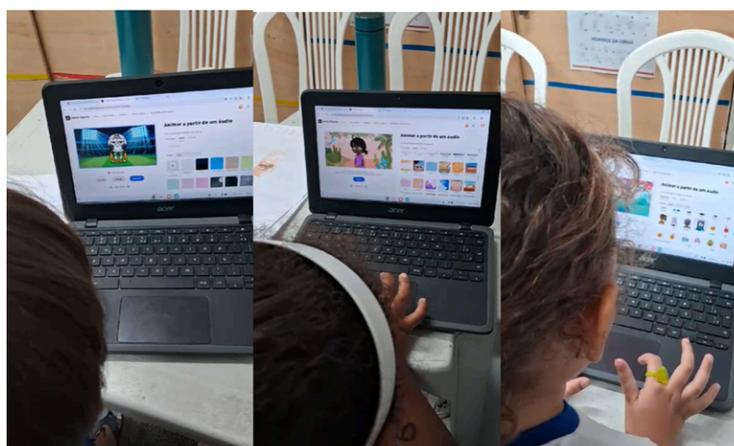
Figura 07 – Apresentação oral para a turma de cada história produzida, com exibição na Smart TV



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS 10, 11, 12 e 13 – Durante essas vivências foram realizadas as gravações das Narrativas Digitais no ADOBE EXPRESS. Como a ferramenta capta todos os sons do ambiente percebemos que esta vivência em sala de aula não permitiria uma boa qualidade sonora, uma vez que ao escutarmos a gravação de algumas crianças realizadas, era audível os ruídos. Por esse motivo, tivemos que realizar as gravações individualmente na sala de recursos que foi cedida para esta vivência. Essa atividade demandou um maior tempo para a sua realização. A figura 08, apresenta a gravação das narrativas elaboradas pelas crianças.

Figura 08 – Gravação das narrativas digitais no Adobe Express Animation



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

6.3 A mediação docente e a aplicabilidade da Sequência Didática: narrativas digitais na Educação Infantil.

Nesta perspectiva, o processo de vivência das possibilidades pedagógicas realizadas a partir da proposição de uma Sequência Didática levou-nos a compreensão de que as crianças pequenas, sejam como ouvintes, leitoras e/ou autoras, são capazes de imaginar e criar, como protagonistas, favorecendo o resgate de memórias afetivas, a organização das ideias, a constituição do conceito de temporalidade como, o antes, o durante e o depois, através da mediação docente, proporcionando assim, o desenvolvimento de suas potencialidades.

Durante os momentos de vivência da Sequência Didática percebemos o envolvimento, a motivação e às vezes até a euforia das crianças em manusear e acessar os dispositivos digitais, gerando um maior interesse pelas atividades propostas, demonstrando o sentimento de pertencimento ao participar da produção de conteúdo representado pelas narrativas digitais, prática educativa significativa e prazerosa. Outro ponto observado durante a realização dessa etapa foi a participação das famílias, que acabou valorizando o processo ao acompanhar de forma ativa pelo grupo do WhatsApp, tornando-as parte do processo educativo. Contribuindo significativamente na construção de conhecimento da criança fortalecendo, assim, o protagonismo infantil.

Neste contexto, a mediação docente entre as interlocuções das crianças com o uso de dispositivos digitais possibilitou a ampliação de repertórios de linguagens, o desenvolvimento da imaginação, o despertar da curiosidade e da criatividade, elementos essenciais para o desenvolvimento das aprendizagens e da autonomia, resultando no processo de autoria das crianças, além de aproximá-las da tecnologia digital.

Na pesquisa foi possível perceber que os encontros formativos se configuraram como um fio condutor para a reflexão sobre o fazer docente, com foco no ato educativo, na busca por agregar novos conhecimentos, teóricos e práticos, sobre as TDIC. A fim de contribuir para o desenvolvimento de forma consciente de metodologias no uso desses instrumentos digitais que favoreçam, no caso específico que estamos tratando, a primeira etapa da Educação Básica, o contato da criança com esses recursos.

Logo em seguida, propomos experiências pedagógicas para as crianças através de uma Sequência Didática elaborada de forma colaborativa com a docente da turma, a fim de apresentar possibilidades de ações educativas na prática docente com o uso das tecnologias digitais na Educação Infantil a partir da produção de narrativas digitais em uma sequência didática. Pelas observações foi possível perceber como o uso das tecnologias digitais contribuem para uma prática docente significativa, que motiva a criança a construir conhecimentos e lhe coloca no papel de atuante.

Dessa forma, quando a criança tem acesso às ferramentas digitais e esse processo de aproximação é realizado com intencionalidade pedagógica, de forma lúdica e prazerosa, proporciona a ampliação de conhecimento, o desenvolvimento da autonomia e o seu protagonismo.

Durante toda a vivência da aplicabilidade da SD foi presente a mediação docente, a professora incentivando e direcionando a construção das narrativas digitais, preservando a essência das ideias e do pensamento das crianças. Percebemos também o cuidado com o tempo de exposição de telas, respeitando o limite estabelecido pela Sociedade Brasileira de Pediatria.

Outro ponto que precisa ser evidenciado é a formação docente, que mesmo com as novas demandas sociais, das quais as tecnologias digitais assumem um papel de destaque, inclusive na educação, ainda apresenta algumas lacunas que interferem diretamente no uso das tecnologias digitais em seus planejamentos. A falta de apropriação e domínio dos dispositivos digitais desestimulam o uso dessas ferramentas em sala de aula pelo professor.

Nesse contexto é primordial que a formação docente seja aprimorada de maneira significativa e satisfatória no sentido de ressignificá-la no que se refere ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na educação, considerando como o professor pode utilizar a tecnologia a favor da aprendizagem das crianças, assim como, o aperfeiçoamento e norteamento das práticas e metodologias utilizadas para mediação nos processos de ensino e de aprendizagem. Uma vez que,

O uso das tecnologias digitais como estruturantes dos processos educativos é uma realidade incontestável, pois podem desencadear/criar práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula, ao se introduzir no ambiente dos alunos elementos capazes de provocar uma situação conflitual, que poderá

levá-los a aprender, dependendo do modo que agirão a partir desse conflito. Mas, a ação pedagógica deve ser caracterizada por atividades didáticas que auxiliem os alunos a se apropriarem do saber e não apenas a recebê-lo, pois receber não implica necessariamente em aprender. Não só explorar os dispositivos digitais como ferramentas, mas produzir saberes, construir novas possibilidades, interagir de forma ampla (Silva; Bonilla; Florêncio, 2020. p.59).

No próximo tópico a professora Esperança, a partir de uma entrevista semiestruturada faz uma breve síntese da sua apreciação referente à experiência.

6.4 Com a palavra, a professora Esperança, da turma do Grupo V B

Diante das inquietudes que surgiram ao longo de minha prática profissional, fui motivada a buscar respostas para o processo de produção de narrativas digitais construídas com a participação de crianças, a partir da proposta de uma sequência didática e de como ela pode contribuir no fazer docente em relação a prática multiletrada.

Através de uma entrevista semiestruturada, a professora Esperança foi questionada sobre as suas impressões em relação ao processo formativo acerca do uso das tecnologias digitais na ação educativa da Educação Infantil. Ela relatou que iria responder com poucas palavras: “- Superou as minhas expectativas.”

No tocante a como ela considerou o processo de construção das narrativas digitais, tendo em vista os desafios e benefícios, respondeu: “- No início da pesquisa, confesso que via mais desafios do que resultados, e ao longo das vivências pude perceber que é possível utilizar as TDIC nos planejamentos para crianças da pré-escola”.

A última pergunta abordou como ela definiria a experiência vivenciada com a sua turma, a professora respondeu: - “Positiva em relação a aprendizagem das crianças que já estão envolvidas com a tecnologia de informação e comunicação”.

A professora Esperança assevera em suas respostas que é possível articular as TDIC em planejamentos didáticos voltados para crianças e ressalta como positiva essa interação. Essa afirmação alinha-se às ideias de Nascimento, Dantas e Lopes (2023) que deram sustentação à fundamentação teórica dessa pesquisa, ao afirmarem que os recursos tecnológicos ampliam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A docente revela que no início da experiência propositiva não via tantos benefícios, mas as suas colocações ao longo da entrevista, deixam claro uma ressignificação de concepções no que se refere ao uso intencional das TDIC na prática pedagógica, entendendo o professor como mediador do processo educativo. A mudança de olhar da professora aponta para o que afirma Almeida (2014) ao defender que o professor que utiliza os recursos digitais com intencionalidade orienta, questiona e fornece informações para um processo de ensino significativo e democrático.

6.5 Destacando os resultados da pesquisa-ação

Apresentamos os resultados encontrados após percorrer todas as etapas pré-estabelecidas, porém, vamos recapitular o cenário no qual se deu o desenvolvimento desse estudo.

Primeiramente é preciso lembrar que o presente século está marcado pela presença das tecnologias digitais nas relações humanas. Além dos adultos, o público infantil também faz uso dessas tecnologias. Diante desse cenário tornou-se comum encontrar crianças utilizando o celular, tablets, Chromebook, notebook e outros dispositivos digitais, para seu entretenimento e sendo muitas vezes a mediadora das interações sociais virtuais. Sendo assim, a tecnologia digital faz parte da cultura da criança do século XXI. Segundo Kenski (2018) esse fenômeno em que o digital se mistura com a cultura ficou conhecido como cultura digital.

Diante desse contexto, no qual a tecnologia está presente no cotidiano infantil, é preciso ter atenção ao tempo em que as crianças ficam expostas às telas. Segundo a UNESCO (2023) o uso excessivo das telas pode causar prejuízos às crianças, impactando diretamente na aprendizagem.

Outro ponto que deve ser evidenciado é que nem toda criança tem acesso às tecnologias digitais, configurando um problema de exclusão digital que deve ser levado em consideração. Considerando essa realidade e compreendendo as grandes transformações sociais que surgiram junto com os avanços das tecnologias digitais entendemos que esse fenômeno também alcança o sistema educacional, o que nos leva a refletir sobre a prática do professor em meio a esse novo cenário no qual está inserida a educação, inclusive a Educação Infantil.

Portanto, essa pesquisa buscou de forma geral analisar como o processo de produção de narrativas digitais construídas com a participação das crianças, a partir da proposta de uma sequência didática, pode contribuir no fazer docente em relação à prática multiletrada.

Para responder a essa pergunta foi preciso identificar através de questionários e entrevistas semiestruturadas, utilizando recursos como o Google Forms, o que os professores da Educação Infantil compreendiam acerca dos multiletramentos.

Além disso, foram realizados encontros formativos no qual apresentamos aos docentes a ferramenta *Adobe Express Animation*, a fim de que os professores pudessem aperfeiçoar suas práticas docentes, na perspectiva dos multiletramentos.

Em seguida, propomos experiências pedagógicas para as crianças através de uma sequência didática, que foi elaborada de forma colaborativa com a docente de uma turma do Grupo V.

Através dessa ação foi possível apresentar possibilidades de experiências na prática docente com o uso das tecnologias digitais na Educação Infantil a partir da produção de narrativas digitais em uma sequência didática.

Após a realização das etapas descritas acima, verificamos, pelas vivências propostas durante a aplicabilidade da SD, a mediação docente na interação da criança com as tecnologias digitais como um elemento potente na contribuição dos processos de ensino e de aprendizagem, ao atrelar as TDIC a construção de textos orais, a partir das narrativas produzidas, envolvendo enredo, personagem, argumentação, imaginação, expressão de ideias, sentimentos e de conhecimentos construídos.

Nesse contexto foi possível identificar que a maioria dos docentes participantes da pesquisa tem um conhecimento superficial no que se refere às práticas do multiletramento. Além disso, percebeu-se a importância da formação continuada para uma prática pedagógica significativa, que considere o interesse, a realidade social e cultural em que a criança está inserida, aproximando-a de forma lúdica e prazerosa da ampliação e construção do conhecimento.

Sendo assim, foi possível verificar a importância do uso dos recursos digitais, como a ferramenta *Adobe Express Animation*, que foi utilizada para construção das narrativas digitais. Nesse momento observou-se o acesso da criança às diferentes linguagens, inclusive a digital. Diante disso, o uso de ferramentas digitais em

práticas educativas permitiu o diálogo entre o dispositivo digital e a criação de narrativas pelas crianças. O atrelamento dessas ações apontou para a configuração de uma prática educativa multiletrada.

Em face do exposto, foi possível verificar a importância de incorporar a prática pedagógica aspectos da cultura infantil, já que as crianças participaram de maneira ativa dessa etapa da pesquisa. Tal fato aconteceu em conformidade com o que aborda a Política de Ensino do Recife - Tecnologias Digitais, ao falar que as TDIC podem contribuir com a prática do professor ao torná-la mais lúdica, além de auxiliar na demonstração e na melhor compreensão de conceitos pelas crianças.

Além disso, a pesquisa também aponta os benefícios de contar e criar histórias de forma diferente da tradicional, pois, quando utilizamos as narrativas digitais percebemos um maior interesse das crianças. Essa constatação está em consonância com a fala de Rojo e Barbosa (2015) que destaca as mudanças desencadeadas pelas novas ferramentas.

Durante a construção dessa pesquisa algumas dificuldades foram evidenciadas, dentre elas, a falta de habilidade de alguns professores com as tecnologias digitais, além da exclusão digital ser uma realidade em nosso país, pois nem todas as crianças têm acesso aos recursos digitais.

Como resultados percebemos que é essencial o professor buscar incluir na sua prática pedagógica as ferramentas disponibilizadas pelas TDIC. Dessa forma, o uso de narrativas digitais no âmbito da Educação Infantil permitiu que o conhecimento fosse construído de forma criativa e desafiadora, possibilitando a interação e o contato das crianças com as múltiplas linguagens.

7 PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA NARRATIVAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da análise que mostrou a eficiência da Sequência Didática será apresentado o produto educacional que foi construído com base na pesquisa-ação que envolveu o processo de construção de uma SD que por meio de estratégias planejadas e desenvolvidas proporcionou a produção de narrativas digitais na Educação Infantil.

A SD foi estruturada mediante ações pedagógicas desafiadoras, com possibilidades de progressão, na tentativa de mobilizar diferentes saberes e proporcionar novas experiências com crianças da faixa etária de 5 a 6 anos completos da pré-escola (especificamente do Grupo V).

Dessa forma, esse produto é resultante de encontros formativos, tendo como sujeito desse processo, a professora da Educação Infantil da turma do Grupo V B, da Escola Esperançar (nome fictício), como parte da proposição da vivência, em que o professor é concebido como mediador, articulador das ações educativas, planejadas como possibilidades de vivências pedagógicas, construídas de forma colaborativa. E nesta perspectiva, buscou-se o protagonismo das crianças na produção de narrativas digitais.

Para justificar a escolha por este dispositivo pedagógico é preciso definir o que é uma Sequência Didática. Para isso, recorreremos às concepções de autores que tratam desta modalidade organizativa. Segundo Anjos (2020, p.139) “as sequências didáticas são situações didáticas organizadas e articuladas, situadas no planejamento do professor e desenvolvidas em momentos previstos na rotina”.

Ainda no que se refere a SD, Zabala (2014, p.72) defende que ela “é determinada pela série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas”, além disso, o autor afirma que a SD é “elemento diferenciador das diversas metodologias ou formas de ensinar”.

Complementando as ideias de Zabala (2014), os autores Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que as SD são dispositivos que podem nortear a prática dos professores e no planejamento das intervenções. Sendo estruturadas com base no conhecimento prévio, a cada etapa é necessário aumentar o grau de dificuldade, desse modo, a atividade deve permitir a transformação gradual e ampliação dos conhecimentos.

Dessa forma, percebe-se que a Sequência Didática pode ser uma ferramenta eficiente também na Educação Infantil. Ao falar sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil, destaca-se o pensamento de Bazhuni et al (2021, p.5) que afirma.

O saber e o fazer na Educação Infantil envolvem constante reflexão e transformação nas interações travadas com os pequenos, deve-se buscar uma prática pedagógica que promova uma dinâmica de propostas interativas que conduzam a ações e observações para atender aos desafios que estão postos na educação das infâncias, não no sentido de escolarizar as crianças, mas trazer à consciência que essa educação se renova constantemente na mesma velocidade com que se desenvolvem.

De acordo com o que foi exposto acima, percebe-se a necessidade de se buscar ferramentas que contribuam com os processos interativos e o protagonismo das crianças. O autor também destaca a importância da utilização da Sequência Didática na Educação Infantil, ao falar que:

A SD promove um planejamento mais organizado no sentido de desenvolvermos o potencial neurológico da criança, com vistas nos procedimentos que possam aprofundar os conceitos e saberes a partir da interação entre crianças e seus pares, crianças e professores, de acordo com a curiosidade e estimulação dos alunos na sala de aula (Bazhuni et al, 2021. p. 5).

Com essa afirmação os autores destacam a importância que a utilização da SD na Educação pode promover através da interação das crianças entre seus pares e com a possibilidade de acompanhamento das ações educativas propostas valorizando os saberes, os interesses e a curiosidade das crianças que estão inseridas em um contexto social e cultural em que as interações e a comunicação acontecem de formas variadas de acordo com a contemporaneidade.

Considerando a SD como um dispositivo que pode representar uma alternativa capaz de potencializar o contato das crianças com às diferentes linguagens e formas de comunicação e de possibilitar o desenvolvimento de situações pedagógicas, que quando usadas de forma planejada, estruturada, podem contribuir significativamente no fazer docente, Anjos (2021) defende que esse instrumento:

Deve atender aos interesses, às necessidades e às peculiaridades dos grupos, em consonância com os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança e primar pelas experiências (inter)campos atentos a garantia das diversas formas de expressão e de comunicação das crianças (Anjos, 2021. p.140).

Assim, entendemos a SD como uma possibilidade de planejamento que pode favorecer a estruturação organizada dos processos de ensino e de aprendizagem com o estabelecimento de objetivos e a articulação das estratégias de ações didáticas bem definidas como propostas que provavelmente subsidiarão a prática docente.

Outro ponto defendido por Anjos (2021) no que se refere a Sequência Didática na Educação Infantil é que o dispositivo garanta as diversas formas de comunicação e de expressão, a partir das diversas possibilidades de experiências ao defender que esse dispositivo:

Deve atender aos interesses, às necessidades e às peculiaridades dos grupos, em consonância com os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança e primar pelas experiências (inter)campos atentos à garantia das diversas formas de expressão e de comunicação das crianças (Anjos, 2021. p.140).

Diante do exposto, recorreremos à SD por ela representar uma alternativa capaz de potencializar as diferentes aprendizagens e possibilitar o desenvolvimento de situações pedagógicas, que quando usadas de forma planejada e estruturada, podem contribuir significativamente no fazer docente.

Conforme afirma Paula e Barreto (2016, p.4):

[...] a sequência didática não se trata de um aglomerado de atividades soltas, mas sim representa uma articulação entre as atividades, que devem proporcionar níveis progressivos de desafios e habilidades necessárias, além da necessidade de o professor ter definido o objetivo da aprendizagem.

Os autores trazem a SD como uma possibilidade de planejamento que pode favorecer a estruturação organizada dos processos de ensino e de aprendizagem com o estabelecimento de objetivos e a articulação de estratégias de ações didáticas bem definidas como propostas que provavelmente subsidiarão a prática docente. Para Almeida (2015) a SD é uma ferramenta importante para a organização do trabalho pedagógico.

Assim a opção por sequência didática na educação infantil é uma prática que vem ao encontro das necessidades do nosso tempo. É uma ferramenta sem valor igual para a organização do trabalho pedagógico na infância, mas é, sobretudo, um novo ar, uma oxigenação importante que faltava neste espaço de cultura e aprendizagem, que é a educação dos pequenos [...] (Almeida, 2015. p.18).

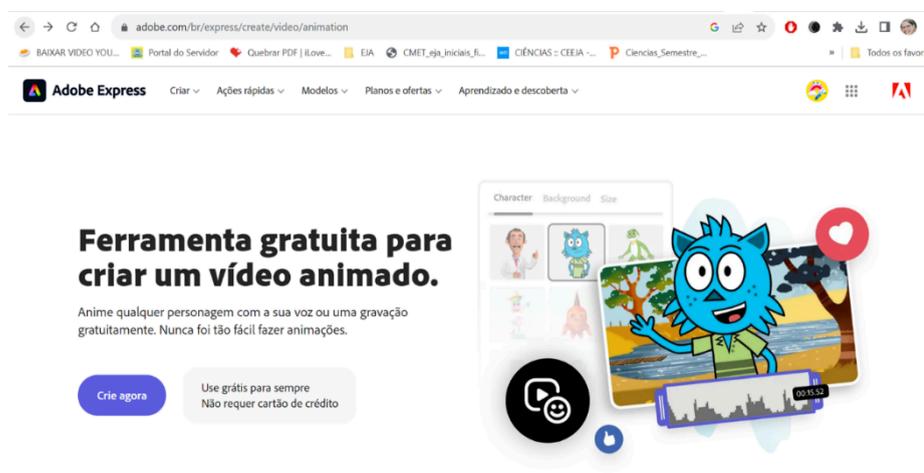
Diante das explicações acima, e como foco a construção de narrativas digitais usando a ferramenta *ADOBE EXPRESS ANIMATION* foi proposta uma SD como produto acadêmico, já que esse dispositivo pedagógico está relacionado a organização da prática docente que favoreça estratégias eficazes de aprendizagem que aproximem as crianças das tecnologias digitais de forma lúdica, utilizando esta ferramenta, de maneira a respeitar o tempo de cada criança, estimulando a aprendizagem conforme cada etapa proposta motivando-as a serem produtoras de conteúdo.

Para reforçar o que foi defendido pelos autores já citados, recorreremos às concepções de Arantes (2019, p. 4) ao destacar “uma sequência didática mediada pelas novas tecnologias que considere a realidade histórica e cultural, o interesse das crianças e a sua linguagem, possam tornar a aprendizagem mais significativa.”

ADOBE EXPRESS ANIMATION

Na figura 09 apresentamos a interface da ferramenta Adobe Express Animation que foi utilizada na construção das Narrativas Digitais.

Figura 9 – Ferramenta Adobe Express Animation



Fonte: <https://www.adobe.com/br/express/create/video/animation>

Essa ferramenta gratuita que está disponível no endereço eletrônico <https://www.adobe.com/br/express/create/video/animation> utiliza recursos de animação gráfica podendo ser acessada através de dispositivos digitais com acesso à internet, sem necessidade de conhecimentos de programação, possibilitando a criação de roteiros pelas crianças da Educação Infantil e a escolha de personagens e cenários, resultando da produção de narrativas aliadas ao recurso digital dando vida aos personagens selecionados em forma de desenho animado, constituindo-se em Narrativas Digitais.

O produto acadêmico tem como objetivo fornecer contribuições e orientações para as práticas multiletradas através da aplicação de sequência didática. Apresentado no formato de blog está disponível no endereço eletrônico <https://narrativasdigitais.my.canva.site/narrativasdigitais#page-1> e oferece sugestões de vivências pedagógicas para serem aplicadas na Educação Infantil.

Figura 10 – Print do Produto Acadêmico

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: NARRATIVAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por: Livia Amorim

É com satisfação que apresentamos **A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: NARRATIVAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, como parte integrante da Dissertação de mestrado intitulada: **"PRÁTICAS MULTILETRADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA."**

<https://narrativasdigitais.my.canva.site/narrativasdigitais>

E também disponível no depósito Attena:
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/59447>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O produto foi desenvolvido tendo como referência os direcionamentos da BNCC (Brasil, 2017) da Educação Infantil, DCNEI (2010) e a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife – Educação Infantil (2015) e estará disponível na plataforma ATTENA da UFPE, no seguinte link: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/59447>.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção das tecnologias digitais cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas retrata o uso desenfreado dos recursos tecnológicos. Percebe-se ainda, um quantitativo significativo de crianças em contato direto com celulares, tablets e outros recursos tecnológicos digitais. Isso revela um cenário que desafia não só as famílias, como também a escola, tendo em vista que elas estão desde cedo mergulhadas, mesmo que de forma involuntária, em uma cultura digital. Embora saibamos que nem todas as crianças têm acesso a esses dispositivos digitais, gerando a exclusão digital.

Acompanhando a disponibilidade, as tecnologias digitais vêm ganhando uma função importante na educação, sendo necessário pensar sobre a prática docente na perspectiva de redimensionar o uso das tecnologias digitais, com base no seu potencial educativo na perspectiva do letramento digital. Elaborar planejamentos e a busca de metodologias que atendam às novas demandas sociais e educacionais nunca foi tão desafiador, principalmente na Educação Infantil.

Diante das transformações tecnológicas as crianças passaram a vivenciar novas formas de interagir culturalmente e socialmente, reforçando a necessidade de repensar a prática docente a partir de vivências pedagógicas que proporcionem experiências e troca de saberes, respeitando as infâncias, suas singularidades e os cuidados, como o tempo de exposição às telas.

Portanto, esse trabalho teve como objetivo fortalecer a prática docente a partir da proposição de vivências pedagógicas para a Educação Infantil envolvendo tecnologias digitais por meio da produção de narrativas digitais em uma sequência didática, além de verificar a partir das experiências pedagógicas propostas na Sequência Didática a mediação docente na interação da criança com as tecnologias digitais e as suas contribuições nos processos de ensino e de aprendizagem.

Neste ínterim, a proposta de intervenção teve como percurso encontros formativos que tiveram como ponto de partida, estudos, reflexão e construção de planejamento. O resultado desse conjunto de ações desvelou o fortalecimento da prática docente por meio da produção de narrativas digitais em uma Sequência Didática organizada de forma gradual, lúdica, atrativa e com intencionalidade pedagógica. O que contribuiu para o desenvolvimento de uma aprendizagem

significativa, como também, no processo da mediação docente efetiva na interação da criança com as tecnologias digitais.

O estudo vivenciado indicou que o fazer docente pode ser construído a partir de uma relação consciente por parte do professor no que se refere às tecnologias digitais, entendendo o processo formativo como um elemento essencial e necessário que conduz a consolidação da identidade docente enquanto profissional da educação e enquanto mediador no processo de construção de conhecimento. Todo o processo formativo até a aplicabilidade da Sequência Didática apontaram para a importância de formações voltadas para o aperfeiçoamento e qualificação da prática docente.

Em um escopo mais amplo do estudo foi inevitável a percepção de uma necessidade de atualização dos professores para uma maior interação entre as crianças e os recursos digitais, uma vez que a produção de conteúdo demonstrou essa possibilidade.

As mudanças promovidas pela cultura digital na sociedade contemporânea devem estar presentes no contexto educacional não podendo ser ignoradas, e nesse ínterim a escola se constitui como um espaço propício para essa realidade de inclusão social, cultural e digital.

Nesse sentido, urge saber como conduzir essa mediação docente, promovendo assim, a aproximação consciente das crianças com as tecnologias digitais, a ampliação e a construção de conhecimento, como também o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Ver o envolvimento das crianças com brilho nos olhos, encantamento, exercendo o seu protagonismo, desenvolvendo a sua autonomia e criatividade, o interesse da família em querer saber e conhecer o que estavam produzindo pelos relatos das crianças e pelo grupo de WhatsApp, consolidaram a funcionalidade do uso das TDIC com intencionalidade pedagógica, contribuindo no processo de desmistificação e de ressignificação de práticas multiletradas na Educação Infantil.

A pesquisa apresenta ainda, a validade do uso adequado dos recursos digitais na educação infantil, embora também aponte que o tema ainda é pouco explorado quando relacionado a esta etapa da Educação Básica. Os encontros formativos evidenciaram o uso de ferramentas digitais nas práticas escolares e as formas de ampliar os repertórios de aprendizagens por meio de experiências de socialização e interação destacando-se as narrativas digitais com a ferramenta

Adobe Express Animation que possibilitou vivências pedagógicas de práticas multiletradas e essa investigação permitiu reconhecer que a incorporação dos recursos digitais ao planejamento mediado pelo/a professor/a promove tanto a aproximação das crianças com as tecnologias digitais quanto o desenvolvimento de experiências significativas em seus processos de aprendizagem.

Considerando o processo de aplicabilidade da SD com as crianças, o acesso e o trabalho com a ferramenta em questão, destacamos que a proposta se configurou em um dispositivo potente, contribuindo no desenvolvimento da oralidade, na ampliação de repertórios, na exploração da imaginação e da criação na Educação Infantil. Promoveu novas estratégias de ensinar e aprender, despertando a criticidade, a curiosidade e a formação de sujeitos conscientes e coparticipativos.

Os resultados da pesquisa aduziram que a realidade atual no âmbito educacional exige uma ampliação de discussões, estudos e de políticas públicas de formação e de qualificação dos docentes para a inserção das TDIC nas práticas educativas da referida etapa educacional.

Por fim, damos destaque à importância da presença dos recursos digitais em práticas multiletradas que tenham como foco o protagonismo infantil, que possibilite na criança a construção do conhecimento de forma prazerosa e significativa, e, portanto, recomendamos o acesso ao produto educacional disponibilizado por esta pesquisa para inspirar novas práticas pedagógicas com, e para as crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. de. **Neurociência e sequência didática para educação infantil**. 2ed. Rio de Janeiro: Waak, 2015.

ALMEIDA, M. E. B. de. **Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação**. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 52-80, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8324.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje**. In: 5º Encontro de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação, 5, 2007, Rio de Janeiro. *Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje*. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2007. Disponível em: <<http://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/pucspmariaelizabeth.pdf>>. Acesso em: 14. Out. 2018.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas Institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ANJOS, A. M. T. dos. **Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: desafios e possibilidades no trabalho com sequências didáticas**. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 48, 15 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/48/organizacao-do-trabalho-pedagogico-na-educacao-infantil-desafios-e-possibilidades-no-trabalho-com-sequencias-didaticas> Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Acesso em: 15 jul. 2024.

ANJOS, A. M. T. **Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: implicações da BNCC e os desafios e possibilidades no trabalho com sequências didáticas**. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, v. 1, n. 9, p. 133-147, 2021. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=15167832518023399025&hl=pt-BR&as_sdt=0,5 Acessado em 24 de Jan 2024.

AQUINO, L., M., L., de; VASCONCELOS, V., M., R. de. **Questões curriculares para a Educação Infantil e PNE**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Lígia Maria Leão de. (ORG). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Coleção Formação de Professores Campinas: Autores Associados, 2012. Disponível em: <https://shre.ink/D9fc>. Acesso em 24 de ago de 2024.

ARANTES, S. da S. F. **Sequências didáticas com foco na alfabetização e letramento mediados pelas novas tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Centro Universitário Carioca, 2019.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. BARBOSA, Gilvana Costa et al. Tecnologias digitais: possibilidades e desafios na educação infantil. In: XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2014, Florianópolis/SC. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128152.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.

BARBOSA, G., C., et al. **Tecnologias digitais: possibilidades e desafios na educação infantil**. In: ESUD–XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. 2014. Disponível em <https://abrir.link/xMXIP>. Acessado em: 24 de ago de 2024

BAZHUNI, R. F.; ALMEIDA, T. de A.; PEDRETTI, S. D. S.; LEGEY, A. P.; COTELLI, A. D. E. S.; MÓL, A. C. de A.; SILVA, M. A. **Sequências didáticas permeadas por tecnologias digitais: uma proposta inovadora para a educação infantil**. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 53–65, 2021. DOI: 10.17648/2596-058X-recite-v6n1-4. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/197>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BELLONI, M. L. **Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007.

BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. **Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 2008.

BENTES, J. A. O. **Ensaio sobre letramento e multiletramento**. In: TRESCASTRO, L. B. (org.). *Alfabetização, letramento e matemática*. Belém, PA: SEMEC/ECOAR, 2012. p. 38-50.

BONA, Viviane. **Tecnologia e infância: ser criança na contemporaneidade**. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum - Computação: complemento à BNCC, 2022b**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236791-anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei nº8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2022**. Aprovado em 17 de fevereiro de 2022 Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2022a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=235511-pceb002-22&category_slug=fevereiro-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2023.

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

CAMPOS, E. B., SOUZA, R. B., **O multiletramento como fator decisivo para o desenvolvimento da educação no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://www.uniesi.edu.br/instituto/revista/arquivos/v04n01/v04n01-kinmultiletramento-brasil.pdf> . Acessado em: 30 de mar de 2024.

CARVALHO, R. S.; SCHWENGBER, M. S. V. **Infâncias e crianças na contemporaneidade**. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.). Dicionário crítico de Educação Física. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2014.

CERUTTI, Elisabete; NOGARO, Arnaldo. **Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia**. RIAEE – Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação, v.12, n.3, p. 1592-1609, out. 2017. Chesapeake, VA: AACE, 916-921.

CORRÊA M., DE C., A.; DE OLIVEIRA, G.; DE OLIVEIRA, A. C. **O grupo focal na pesquisa qualitativa: princípios e fundamentos**. Revista Prisma, v. 2, n. 1, p. 34-47, 25 dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/41>. Acesso em: 24 de ago de 24.

CORRÊA, H. T.; DIAS, D. R. **Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 55, n. 2, p. 241–262, maio 2016.

COSTA, J.P. SANTOS, L. P. **As múltiplas linguagens e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil**. Anais da VI Semana de Integração Inhumas: UEG, 2017, p. 715-732.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p.155

COUTO, E. S.. **A infância e o brincar na cultura digital**. Perspectiva, 2013, p.897–916. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n3p897>

DANTAS, E. L. S., OLIVEIRA, M. P. C., LOPES, D. M. C.. **Educação infantil, currículos e linguagens: pesquisas, políticas e práticas**. MOSSORÓ, EDUFERSA, 2023.

DEMO, Pedro. **Pedro Demo aborda os desafios da linguagem no século XXI**. In: *Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista / Maria Umbelina Caiafa Salgado, Ana Lúcia Amaral*. –Brasília; Ministério da Educação, Secretária de Educação à Distância; 2008. Cap. 4, p. 139.

DIAS, R Web Quests: **Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, 2012, p. 861-881. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Gmb584b6c3fW5HnyLz7QgKD/abstract/?lang=pt> Acesso em: 16 jul. 2024.

DIONISIO, Ângela Paiva (org.). **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DIONISIO, Ângela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e união da Vitoria, PR: Kaygangue, 2005. Disponível em: [file:///F:/Downloads/Dialnet-ExclusaoDigitalEmProcessosDeTransformacaoDigital-7809229%20\(3\).pdf](file:///F:/Downloads/Dialnet-ExclusaoDigitalEmProcessosDeTransformacaoDigital-7809229%20(3).pdf) , acessado em 21 de jan 2024.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita**. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Campinas (SP): Mercado de Letras. 2004.

DOMINICO, E. **Apontamentos sobre a infância e sua relação com as tecnologias digitais**. Anais do XVII workshop paranaense de Arte- Ciência Diálogos e interfaces: as relações entre os saberes interdisciplinares e a complexidade. UEPG. Paraná. 2017.

DORNELLES, L. V. **Artefatos Culturais**: Ciberinfâncias e crianças zappiens. In: (org.). *Educação e infância na era da informação*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 79-101.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. 3.ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2011.

FALCÃO, P. M. P., MILL, D. **A criança e seu fascínio pelo mundo digital**: o que o discurso nos revela. *Revista Tecnologia e Sociedade*, vol. 14, núm. 30, pp. 136-153, 2018 Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496659054008>. Acessado em: 24 de out. de 2023.

FEITOSA, Girlene. **Formação de professores e as tecnologias digitais**: a contextualização da prática na aprendizagem. 1. ed. Jundiaí, São Paulo, Paco Editorial, 2019.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FLORÊNCIO, R. R.; SILVA, H. M. F. Q.; BONILLA, M. H. S. **Práticas de Multiletramento**: uma realidade ainda distante nas escolas contemporâneas.

Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, [S. l.], v. 9, n. 1, 2020. DOI: 10.9771/re.v9i1.28888. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28888>. Acesso em: 24 ago. 2024.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado:** discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 14, n. 28, p. 139–152, maio 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?lang=pt#>. Acesso em: 24 de ago de 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 6.ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1984.

GRUPO NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos:** Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 17 mai. 2023.

HERBELE, V.M. **Multimodalidade e Multiletramento:** pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, KA.:DANIELA, F.G.:MARQUES, S.M.K.: Salomão, A.C.B (Org) *A Formação de professores de línguas :novos olhares*, V.2, Campinas, São Paulo: Pontes Editores,2012.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância:** da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOLANDA, Renata Carneiro de. **O uso de tecnologias na prática docente com as crianças na pré-escola:** diálogos e vivências na Escola Específica de Educação Infantil – EMEI 14 Bis da Rede Municipal do Recife. 2023. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

INÁCIO, O., et al. **"Infância e tecnologias:** desafios e relações aprendentes." *TEXTURA-Revista de Educação e Letras* 21.46 (2019). Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/4542> . Acessado em: 13 de fev. 2024.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos.** 1ª ed., Campinas, Editora Unicamp, 2020. 406 p.

KENSKI, I. M. **Cultura Digital.** In: MILL, D. *Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de educação a distância* Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 139-144.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL, Ministério da educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos.* Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p. 15-25.

KRESS, Gunther. *Linguistic processes in sociocultural practice.* Oxford University Press, 1989.

LEAL, Telma Ferraz. **Concepção de alfabetização em documentos curriculares: comparação Brasil Argentina.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 160-189, jan./abr. 2022.

MALACARNE, J. **Com que idade a criança pode usar computador e assistir à televisão?** Revista Crescer. 16/05/2017. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Comportamento/noticia/2015/10/com-que-idade-crianca-pode-usar-computador-e-assistir-televisao.html> Acessado em 22/01/2024.

MARCUSCHI, L. A, XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros textuais: novas formas de construção de sentido.** (orgs).3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, A. C. T. L .; MARANDINO, M. **Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis.** Educ. Pesqui. [online]. 2023, vol.44, e170831. Epub Dec 21, 2017. ISSN 1517-9702. Disponíveis em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201712170831>>. Acesso em: 20/10/2023.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2013.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus. 13ª Ed. 2007.

MOREIRA, J. A., & Schlemmer, E. (2020). **Por um novo conceito e paradigma de educação digital** onlife. Revista UFG, V.20, 63438. Recuperado em 02 julho, 2020, de <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/34772>

MÜLLER, Juliana Costa. **Eventos culturais infantis e a representação da criança na contemporaneidade.** In: ANPED SUL, 10. Florianópolis, 2014. Anais. Florianópolis: Editora ANPEd, 2014b. p. 1-18. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/882-0.pdf.

NERY, Alfredina. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.** In: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

NOGUEIRA, A. V. N., EICKMANN, S.H., **O impacto das tecnologias digitais na infância e na adolescência.** Manual de condutas em pediatria UFPE, Recife, V. 3, 2022, 798, p. 225-2030, Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/798/839/2897>

NOVAIS, Ivanilda de Almeida M. **Ensino Híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016.** Maringá, 2017.

OLIVEIRA, Cláudio de, MOURA, Samuel Pedrosa. **TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno,** 2015.

PAULA, M. A. S.; BARRETO, D. E. S. **Sequência Didática de Matemática com Livros Paradidáticos na Perspectiva de uma Avaliação Formativa e Reguladora.** XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo: SBEM, 2016. Disponível em http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/4778_2341_ID.pdf Acessado em: 10 de fev de 2024.

PRADO, Ana Lúcia et al. **Narrativas digitais: conceitos e contextos de letramento.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p.1156-1176, ago./2017. Disponível em: . E-ISSN: 1982-5587

PROENÇA, M., A., DE R., A Construção de um currículo em ação na formação do educador infantil. **De Alice a Alice: Relatos de experiências no país das maravilhas da docência.** Disponível em:

<https://www.doccity.com/pt/maria-alice-de-rezende-proenca-pdf/9166107/>. Acesso em: 22 de ago de 2024.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino da rede municipal do Recife: tecnologias na educação.** Organização de Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira. Recife: Secretaria de Educação, 2015e. (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, v. 6).

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino da rede municipal do Recife / coordenação: Alexsandra Felix de Lima Sousa, Jacira L'Amour Barreto de Barros, Nyrluce Marília Alves da Silva.** – 2. ed. rev. e atual. – Recife: Secretaria de Educação, 2021.v.6.

RECIFE. Secretária de Educação. Secretária executiva de tecnologia na Educação. **Políticas de Ensino da Rede Municipal do Recife.** Tecnologia Na Educação. Recife 2015.

RESNICK, M. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos.** Porto Alegre: Penso, 2020. 170p

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola, 2019. v. 1. p. 223.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-30.

SANTOS, A., TEIXEIRA, A., **A formação de professores e a importância da Fluência Tecnológica Digital em meio ao cenário do século XXI.** 2019. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/wie/article/view/8583>. Acessado em: 22 de ago de 2024.

SANTOS, C., P.; SILVA, E., L., J.. **A tecnologia digital na escola: a tecnologia digital e o trabalho pedagógico.** Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 81-90, nov./fev. 2018.

SCHERER, S.; BRITO, G. da. S. **Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades.** Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e 76252, 2020.

SILVA A., L., BARROS, J., A., Coleção Turminha da Terra. **O produto, um construto**, Pesquisa-ação em ação. 1. Ed. 2019, n 11. Disponível em: PRODUTO_ANDRESSA_pesquisa_a_o_2003818658.pdf . Acesso em: 24 de ago de 24.

SILVA, Jayson Magno da. **Tecnologias na Educação Infantil: caminhos e possibilidades**. Revista EduFatec: educação, tecnologia e gestão V.1 N.4 – janeiro-julho/2021. Disponível em: <https://revistaedufatec.fatecfranca.edu.br/wp-content/uploads/2021/10/edufatec-n04v1a06.pdf> Acesso em fev.2024.

SILVA, O. S. F., ANECLETO, Ú. C., & SANTOS, S. P. N. dos. (2021). **Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação**. Educação E Pesquisa, 47, e221083. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147221083>. Acessado em: 30 mar de 2024.

Silva, P. F.. "**O uso das tecnologias digitais com crianças de 7 meses a 7 anos: como as crianças estão se apropriando das tecnologias digitais na primeira infância?**." (2017). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/168851/001048628.pdf?sequence=1> . Acesso em 24 de ago de 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento, na Educação Infantil**. 2009. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br>>. Acesso em: 24 de maio, 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, 25, 5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento temas em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, DEZ. 2002 143.

Sociedade Brasileira de Pediatria, SBP, Rio de Janeiro (2019). **Manual de Orientação # Menos Telas #Mais Saúde**. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_MenosTelasMaisSaude.pdf . Acessado em: 25 de out. de 2023.

STREET, Brian V. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. Cadernos, 2013.

TAVARES, D. S. e FREITAS, C. C. **Multiletramentos na formação de professores de línguas**. Dossiê Multiletramentos, tecnologias e Educação a Distância em tempos atuais. In: REVELLI. 2018, p. 151-173.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2023: a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?** Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por Acesso em: 23 out. 2023.

VASCONCELLOS, C. Q. S. d. **Homeschooling no modelo de coletivo parental: a experiência da Creche Quintal**. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/18825>. Acesso em: 24 de ago de 2024.

VIANA, H. B. **Projeto Digital Storytelling: trabalhando narrativas digitais com idosos**. Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, v. 17, p. 51-61, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, São Paulo, 1988.

ZABALA, A. A **Prática Educativa: Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO GOOGLE FORMS

TIPO DE VÍNCULO

EFETIVO

CONTRATO

QUAL A SUA GRADUAÇÃO?

TEM PÓS-GRADUAÇÃO? SE SIM, QUAL?

QUAL A SUA IDADE?

18-29

30-49

50-59

60-70

QUAL O SEU GÊNERO?

FEMININO

MASCULINO

OUTROS

QUANTOS ANOS VOCÊ TEM DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA,
ESPECIFICAMENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

JÁ REALIZOU ALGUM CURSO RELACIONADO A TECNOLOGIA DIGITAL DE
INFORMAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO, DE EXTENSÃO OU DE FORMAÇÃO
CONTINUADA?

SIM

NÃO

CASO TENHA RESPONDIDO SIM, QUAIS?

O QUE SABE ACERCA DOS MULTILETRAMENTOS?

CASO NÃO TENHA REFERÊNCIA SOBRE ESSA TEMÁTICA, TEM
CURIOSIDADE E INTERESSE EM APROFUNDAR SEUS CONHECIMENTOS?

QUAIS OS RECURSOS DIGITAIS DISPONIBILIZADOS NA SUA UNIDADE
EDUCACIONAL?

CHROMEBOOKS

TABLETS

SMART TV

INTERNET ACESSÍVEL

OUTROS

CASO VOCÊ TENHA RESPONDIDO OUTROS NA PERGUNTA ANTERIOR.
QUAIS?

EVENTUALMENTE EM SEU PLANEJAMENTO DE ENSINO, VOCÊ INSERE O
USO DE RECURSOS DIGITAIS NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS PROPOSTAS?

SIM

NÃO

CASO SIM. QUAIS FORAM UTILIZADAS E QUAL A FINALIDADE DESSES
RECURSOS NAS PROPOSTAS DE VIVÊNCIAS?

VOCÊ TEM INTERESSE EM APROFUNDAR SEUS CONHECIMENTOS SOBRE A
TEMÁTICA ABORDADA?

SIM

NÃO

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

OFICINA FORMATIVA: PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS

QUAIS AS SUAS IMPRESSÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA OFICINA FORMATIVA REALIZADA PARA A PRÁTICA DOCENTE, CONCERNENTE AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA?

RELATE EM BREVE PALAVRAS, A SUA PERCEPÇÃO EM RELAÇÃO A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA DE PRODUZIR NARRATIVAS DIGITAIS E SOBRE A FERRAMENTA ADOBE EXPRESS?

PARA VOCÊ, QUAL A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ÂMBITO ESCOLAR?

O QUE VOCÊ SABE SOBRE MULTILETRAMENTOS?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA DA TURMA DO GRUPO V B

QUAIS AS SUAS IMPRESSÕES EM RELAÇÃO AO PROCESSO FORMATIVO ACERCA DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PLANEJAMENTO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

COMO VOCÊ CONSIDEROU O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS DIGITAIS, TENDO EM VISTA OS DESAFIOS E BENEFÍCIOS?

COMO VOCÊ DEFINE A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA COM A SUA TURMA?