

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

HELOISA APARECIDA CANDIDO MIQUELINO

**LITERATURA INFANTIL DIGITAL E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
ORAL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**SÃO CARLOS-SP
2022**

HELOISA APARECIDA CANDIDO MIQUELINO

LITERATURA INFANTIL DIGITAL E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL
À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Relatório final de pesquisa como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na linha de pesquisa Educação Escolar: Teorias e Práticas.

Orientadora: Profa. Dra. Jarina Rodrigues
Fernandes

São Carlos-SP
2022

Miquelino, Heloisa Aparecida Candido

Literatura infantil digital e desenvolvimento da
linguagem oral à luz da teoria histórico-cultural / Heloisa
Aparecida Candido Miquelino -- 2022.
135f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Jarina Rodrigues Fernandes
Banca Examinadora: Jarina Rodrigues Fernandes, Cleide
Maria dos Santos Muñoz, Maria Aparecida Mello
Bibliografia

1. Literatura infantil. 2. Tecnologias digitais de
informação e comunicação. 3. Linguagem oral. I.
Miquelino, Heloisa Aparecida Candido. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Heloisa Aparecida Candido Miquelino, realizada em 31/08/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar)

Profa. Dra. Cleide Maria dos Santos Muñoz (FICS)

Profa. Dra. Maria Aparecida Mello (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Dedico este trabalho a todas as crianças de olhos brilhantes!
Seus olhares me impulsionam à vida.*

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
É é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.
(Caminhos do Coração, Gonzaguinha)*

Somos o resultado dos muitos ensinamentos que recebemos e das relações que cultivamos ao longo de nossa vida. O trecho da canção de Gonzaguinha traduz a construção de todo ser humano e sintetiza o sentimento ao finalizar esta dissertação. Gratidão àqueles que indireta ou diretamente colaboraram com minha formação enriquecendo o meu processo de aprendizado, bem como fizeram parte conclusão desse sonho. Agradeço, em especial:

À professora Jarina Rodrigues Fernandes, orientadora deste trabalho, por seus ensinamentos para além da pesquisa, para a vida. Registro, aqui, minha admiração por refletir na vida e em suas atitudes tudo aquilo que ensina. Seus atos são a comprovação de que o conhecimento transforma a vida de uma pessoa e esta transforma a vida dos que a cercam.

À professora Maria Aparecida Mello, que trouxe contribuições inestimáveis à minha formação e à dissertação. Suas indicações, na banca de qualificação e defesa do mestrado, transformaram e requalificaram os caminhos desta dissertação. Meu profundo agradecimento e admiração.

À professora Cleide Maria dos Santos Muñoz, pelas contribuições na banca de qualificação e defesa do mestrado, por ser sempre atenciosa e prestativa, compartilhando experiências sobre a educação. Meu sincero agradecimento.

Às professoras, membros suplentes da banca, Eliane Nicolau da Silva e Maria Cláudia da Silva Saccoman, pela disponibilidade em fazerem parte deste processo.

Ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), que apoiou o presente trabalho.

À minha mãe, Elisa Aparecida Candido Miquelino, e ao meu pai, Valentim Miquelino, que sempre me apoiaram e batalharam para que eu conseguisse ter o estudo como prioridade.

Aos meus filhos, Rafael Miquelino e Mateus Miquelino, pela compreensão que tiveram diante de minhas ausências em decorrência dos estudos. Vocês são a razão do meu viver e o motivo de eu não ter desistido muitas e muitas vezes. As minhas conquistas e vitória são dedicadas a vocês.

À querida Gabriela Gomes Guimarães pelos momentos de desabafo, conversas compartilhadas e apoio durante esse percurso em que unimos forças para seguir em frente.

Ao Eder Edson de Carvalho, diretor da escola em que trabalhei no município de São Carlos, que não poupou esforços para que eu conseguisse me dedicar às etapas finais da dissertação.

Aos pais das crianças, pela confiança a mim creditada e por permitirem a participação delas neste estudo.

Aos meus alunos da turma da Fase 4A, que contribuíram para que este trabalho acontecesse e por serem a razão deste estudo.

*As coisas que a gente fala
Saem da boca da gente
E vão voando, voando
Correndo sempre pra frente
Entrando pelos ouvidos
De quem estiver presente.*

[...]

*Mas às vezes as palavras
Vão entrando nas cabeças,
Vão dando voltas e voltas,
Fazendo reviravoltas
E vão dando piruetas.
Quando saem pela boca
Saem todas enfeitadas.
Engraçadas, diferentes,
Com palavras penduradas
(RUTH ROCHA)*

RESUMO

A educação escolar deve priorizar atividades educativas que promovam o avanço da linguagem infantil, fator que pode e deve ser estimulado pelas várias formas de linguagem humana, dentre elas a linguagem literária e a linguagem das tecnologias digitais. Nessa perspectiva, o objetivo da presente pesquisa de mestrado é analisar de quais formas a mediação pedagógica pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral de crianças de três a quatro anos na Educação Infantil, em atividades que integrem literatura infantil por intermédio de mediadores tecnológicos. A literatura infantil digital foi apresentada em atividades práticas de sala de aula em diversos formatos, como vídeos, *slides*, textos e materiais interativos de histórias infantis, compondo uma sequência de atividades mediatizadas para o desenvolvimento da linguagem oral. O referencial teórico está pautado na Teoria Histórico-Cultural, sendo realizada uma pesquisa de intervenção junto a uma turma de 12 alunos da faixa etária de 3 a 4 anos de uma escola municipal de Educação Infantil na cidade de São Carlos. O caminho metodológico foi organizado em quatro etapas: i) aplicação de atividades previamente planejadas; ii) observação direta: participante, individual e sistemática; iii) registro metódico; iv) análise e interpretação dos dados coletados, entendendo os fatos à luz dos autores que compõem o referencial teórico referente à literatura infantil, às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e à linguagem oral. Os dados apontam que as atividades intencionais voltadas ao desenvolvimento da linguagem oral ampliaram a compreensão da língua materna das crianças participantes, propiciando a capacidade de imitação, aumento do vocabulário e auxiliando na formação da linguagem como função de comunicação e generalização. Ao evoluir no processo de comunicação, a criança acumula experiências culturais que lhe permitem avançar no seu processo de desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Literatura infantil. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Linguagem oral.

ABSTRACT

The school education must prioritize educational activities which promote the progress of children's language development, an element that should be stimulated by the multiple ways of human language, the literary language and the digital technologies amongst them. In view of this, the purpose of this Master's research is to analyze in which ways pedagogical mediation could assist on the oral language development of children from three to four years old on Children Education with activities that integrate children's literature through technological mediation. Children's digital literature was presented through practical classroom activities in multiple formats such as videos, slides, texts and children's stories interactive material, composing a sequence of activities designed for oral language development. The theoretical referential is guided on the historical-cultural theory where an interventional research was made with a group 12 students class on a Child Education municipal school on a 3-4 years old age group. The methodological path was organized in four steps: i) application of previously planned activities; ii) indirect observation: participating, individual and systematic; iii) methodic register; iv) data analysis and interpretation, understanding the facts under the lights of authors that compose the theoretical benchmark referring to children's literature, the Digital Information and Communication Technologies (DICT) and the oral language. The data points that intentional activities related to the oral language development raised the children's mother's language comprehension, allowing the capacity of imitation, the enhancement of their vocabulary, helping the formation of language as a communication and generalization function. While evolving on the communication process, the child accumulates cultural experiences that will allow them to advance on its human development process.

Keywords: Children's literature. Digital Information and Communication Technologies. Oral language.

RESUMEN

La educación escolar debe priorizar actividades educativas que fomenten el desarrollo del lenguaje infantil, factor que puede y debe ser estimulado por varias formas del lenguaje humano, incluyendo el lenguaje literario y lenguaje de las tecnologías digitales. En este contexto, el objetivo de la presente investigación de maestría es analizar de que formas la mediación pedagógica puede auxiliar al desarrollo del lenguaje oral de niños con edades de tres a cuatro años de la Educación Infantil, en actividades que integren la literatura infantil, a través de mediadores tecnológicos. La literatura infantil digital fue presentada en actividades prácticas de sala de aula diversos formatos como: videos, diapositivas, textos y materiales interactivos de historias infantiles, conformando una secuencia de actividades mediatizadas para el desarrollo del lenguaje oral. El marco teórico está basado en la Teoría de Histórico Cultural siendo efectuada una investigación de intervención grupal de 12 niños, con edades de 3 a 4 años de la Escuela Municipal de Educación Infantil en la ciudad de São Carlos. El campo metodológico se organizó en cuatro etapas: i) aplicación de actividades previamente planificadas; ii) observación directa: participativa, individual y sistemática; iii) registro metódico; iv) análisis e interpretación de los datos recolectados, comprendiendo los hechos a la luz de los autores que componen el marco teórico referente a la literatura infantil, las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) y el lenguaje oral. Los datos indican que las actividades intencionales dirigidas al desarrollo del lenguaje oral ampliaron la comprensión de la lengua materna de los niños participantes, propiciando la capacidad de imitación, aumento del vocabulario y contribuyendo en la formación del lenguaje como función de la comunicación y generalización. Al desarrollar el proceso de comunicación, el niño acumula experiencias culturales que le permitan contribuir el proceso de desarrollo humano.

Palabras claves: Literatura infantil. Tecnologías Digitales de Información y Comunicación. Lenguaje oral.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de Trabalhos segundo os descritores	47
Quadro 2 - Trabalhos sobre Tecnologia Digital e Educação Infantil	48
Quadro 3 - Número de crianças por turma e período	49
Quadro 4 - Número de crianças presentes em cada sessão	50
Quadro 5 - Plano de intervenção – Tipos de recursos digitais	65
Quadro 6 - Cena 1A - Mapeando o conhecimento sobre celular	66
Quadro 7 - Cena 1B - Mapeando o conhecimento sobre computador ou <i>notebook</i>	68
Quadro 8 - Cena 1C - Mapeando o conhecimento sobre <i>tablet</i> ou <i>E-book</i>	68
Quadro 9 - Perguntas e respostas: Cena 1A (Celular)	69
Quadro 10 - Perguntas e respostas: Cena 1B (Computador ou notebook)	70
Quadro 11 - Perguntas e respostas: Cena 1C (Tablet ou E-book)	70
Quadro 12 - Plano de intervenção – Livro em PDF e livro em vídeo	71
Quadro 13 - Cena 2 - Roda de conversa sobre o desenho com base no livro "O fim da fila"	75
Quadro 14 - Cena 3 - Narração da história "O fim da fila" em vídeo	75
Quadro 15 - Cena 4 - Roda de conversa sobre o desenho realizado com carvão	77
Quadro 16 - Plano de intervenção – Livro em PDF com projetor e livro em vídeo	78
Quadro 17 - Cena 5 - Narrativa sobre os diferentes gatos que aparecem na história	81
Quadro 18 - Cena 6 - Narração da história "Era uma vez um gato xadrez" por uma criança	85
Quadro 19 - Plano de intervenção – Livro em vídeo	88
Quadro 20 - Cena 7 - Diálogos sobre a percepção das imagens refletidas no espelho	92
Quadro 21 - Cena 8 - Diálogo sobre as produções artísticas "Cara ou Careta" feitas pelas crianças	95
Quadro 22 - Plano de intervenção – Livro interativo	96
Quadro 23 - Cena 9 - Descrição da atividade mediada utilizando a história interativa	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mediadores e Mediação no Desenvolvimento da Linguagem	44
Figura 2 - Modelo de sequência didática.....	51
Figura 3 - Modelo de sequência didática com a literatura infantil digital	52
Figura 4 - Capa do livro “Era uma vez um gato xadrez”	54
Figura 5 - Capa do livro “A casa sonolenta”	54
Figura 6 - Capa do livro “O Monstro das Cores”	56
Figura 7 - Capa do livro “O Homem que Amava Caixas”	56
Figura 8 - Capa do livro “Alice no País das Maravilhas”	58
Figura 9 - Capa do livro “A roupa nova do Rei”	58
Figura 10 - Capa do livro “As sete cabritinhas e o lobo”	59
Figura 11 - Tela inicial da história “A caça ao Tigre de Bengala e outros animais em extinção”	60
Figura 12 - Trajeto do ônibus metrô inserido no aplicativo “A caça ao tigre-de-Bengala”	61
Figura 13 - Janela que abre-fecha ao toque	62
Figura 14 - Capa do livro “O Fim da Fila”	72
Figura 15 - Imagem do livro “O Fim da Fila”	74
Figura 16 - Desenho das crianças utilizando as cores contraste do livro “O Fim da Fila”	74
Figura 17 - Desenho das crianças sobre o livro “O Fim da Fila”	77
Figura 18 - Imagem do livro “Era uma vez um gato xadrez”	79
Figura 19 - Página do livro “Era uma vez um gato xadrez”	80
Figura 20 - Quadro de releitura da capa do livro “Era uma vez um gato xadrez”	83
Figura 21 - Dobradura de gato.....	85
Figura 22 - Capa do livro “Eu sou assim e vou te mostrar”	89
Figura 23 - Páginas do livro “Eu sou assim e vou te mostrar”	90
Figura 24 - Autorretratos com base nas fotografias	94
Figura 25 - Rosto em prato de papelão.....	95
Figura 26 - Capa da história “A caça ao Tigre de Bengala e outros animais em extinção”	97
Figura 27 – As pegadas do tigre no aplicativo “A caça ao tigre-de-Bengala”	98
Figura 28 - Atividade Interativa “Encontre o telefone”	101

LISTA DE SIGLAS

ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
APP	Application (Inglês) – Aplicação (Tradução)
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CD	<i>Compact Disc</i>
CD-ROM	<i>Compact Disc Read-Only Memory</i>
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID-19	(Co)rona (Vi)rus (D)isease (doença do coronavírus – 2019)
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DVD	<i>Digital Video Disc</i> ou <i>Digital Versatile Disc</i>
EPI	Equipamento de Proteção Individual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LEC	Laboratório de Estudos Cognitivos
MEC	Ministério da Educação
NTDIC	Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
PDF	<i>Portable Document Format</i>
SARS-COV	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome</i> (Síndrome Respiratória Aguda Grave)
TAI	Termo de Autorização Institucional
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TI	Tecnologias da Informação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	15
1	INTRODUÇÃO	17
2	O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....	20
3	AS MÍDIAS DIGITAIS E SUAS CONCEPÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
4	METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	41
4.1	A escola e as crianças da pesquisa.....	48
4.2	A literatura infantil no contexto das TDICs	53
4.2.1	Livros em PDF.....	53
4.2.2	Livros Paginados com Áudio de Narração da História	55
4.2.3	<i>Audiobooks</i> , <i>Audiolivros</i> , <i>Livros Falados</i> ou <i>CD-ROM</i>	57
4.2.4	Livros Interativos	58
4.3	Percurso investigativo em sessões.....	64
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS	103
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS.....	119
	APÊNDICE	129
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais Ou pessoa responsável	129
	APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido da Criança	134

APRESENTAÇÃO

A minha formação se iniciou com o Curso Normal de Habilitação Profissionalizante ao Magistério de 2º Grau (Lei 5692/71), em 1990, numa escola Estadual no município de São Carlos. Em 1999, iniciei como professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Carlos, após passar no concurso público.

Em 2003, buscando uma formação em consonância com o proposto pelas Diretrizes Curriculares para formação de professores¹, ingressei no Curso de Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Araraquara. Concluí a Pedagogia no ano de 2008, tendo cursado uma matriz curricular com a habilitação em Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação Especial.

Em 2013, concluí a especialização “Ética, Valores e Cidadania na Escola” pela Universidade de São Paulo (USP). O referido curso, no campo da Educação, levou-me à formação e à reflexão sobre questões de valores éticos, da construção coletiva e da gestão democrática, como estabelecimento de um ambiente promotor da aprendizagem. O trabalho de conclusão de curso versou sobre o tema “Avaliação da Aprendizagem em alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade”, considerando meu interesse nas complexidades que podem dificultar a aprendizagem.

Em 2019, finalizei minha segunda especialização pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sobre “Mídias na Educação”, que tinha como finalidade trabalhar com diferentes recursos midiáticos e suas linguagens específicas, por meio de vivências articuladas à proposta pedagógica. O trabalho de conclusão de curso dissertou sobre “Os recursos audiovisuais e o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil”.

Em 2020, concluí minha terceira especialização, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sobre “Literatura e outras linguagens na Educação Infantil”, apresentando um trabalho de conclusão de curso com o tema “Literatura infantil e as

1 Posterior à Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, em 2000, o Ministério da Educação (MEC) publicou as diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior. Em 2002, de acordo com Gatti (2010), foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que tratavam da formação de professores, e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura.

contribuições das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)”, que abordava quais os tipos recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação em formato literário se apresentavam disponibilizados como recursos para propagação da literatura infantil.

Concomitantemente a todo esse percurso de minha formação, em sala de aula, há algum tempo, tenho observado, com grande recorrência, um crescente número de crianças que chegam à escola e não utilizam, ou utilizam minimamente, a linguagem oral para comunicação. Como professora de Educação Infantil há 24 anos, a princípio, atribuí o fato a situações pontuais por parte de alguns alunos. Entretanto, em contato com outros professores, comecei a perceber que se tratava de uma situação recorrente em outras turmas e escolas. Simultaneamente às observações sobre a linguagem das crianças, havia outros interesses que me moviam, como o uso de ferramentas digitais por crianças pequenas e, na literatura infantil, como elemento cultural. Ambas linguagens culminaram em formações durante minha trajetória acadêmica e nos trouxeram para este trabalho de pesquisa. Logo, esta pesquisa é resultante de uma somatória de indagações e temas de interesse próprios, antes estudados que, somados, constituem uma tríade (literatura infantil, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC - e linguagem oral), que busca responder de que formas a mediação pedagógica pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral de crianças de três a quatro anos na Educação Infantil em atividades que integram mediadores tecnológicos e literatura infantil?

Esse trabalho propõe o uso dos recursos de TDIC como mediadores tecnológicos atrelados à literatura numa proposta que auxilie no desenvolvimento da linguagem oral de crianças de três a quatro anos de idade, compreendendo que a literatura é fundamental para o desenvolvimento do processo de socialização, enriquecimento cultural e conhecimento do mundo na formação das crianças pequenas, e pode possibilitar a ampliação das habilidades imaginativas, funções simbólicas, construção de interações, exploração das possibilidades da fala.

Os resultados desta pesquisa indicam que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, como instrumentos utilizados na mediação, podem potencializar a literatura infantil em formato digital, auxiliando na aprendizagem. Espera-se que os resultados da pesquisa possam auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral das crianças, por meio do uso dos recursos tecnológicos e da literatura infantil como recursos didáticos combinados e aplicados em sala de aula.

1 INTRODUÇÃO

As instituições de Educação Infantil podem fomentar experiências às crianças por meio de mediações pedagógicas de modo a construir conhecimento de mundo e de nossa sociedade, promovendo cultura. O pensamento fundante por trás dessa concepção está no conceito de que cada indivíduo constrói sua compreensão de mundo a partir de suas interações e, conjuntamente, sua identidade é formada por ações permeadas pelo meio social (VIGOTSKY, 2001a). Neste contexto, a linguagem oral desempenha função fundamental no comportamento cultural da criança, pois ela traz, em sua estrutura, aspectos culturais, sociais e históricos na construção da identidade e na percepção de mundo, sendo a linguagem oral e as relações sociais imprescindíveis dentro do processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Estudos sobre a linguagem oral apresentam alteração da linguagem em crianças da Educação Infantil, obtendo prevalência expressiva nos encaminhamentos clínicos. Alguns trabalhos trazem em seus dados uma variação de 30% a 45% no número de crianças que apresentam uma disfunção na comunicação oral, podendo ser caracterizada ou não como distúrbio (CASARIN, 2006; SILVA, 2008; RIBEIRO, 2013). Grande parte das pesquisas traz uma abordagem clínica, no campo da saúde, tratando de questões patológicas, descritivas, terapêuticas e preventivas (CASARIN, 2006). Todavia, existe uma preocupação em relação ao desenvolvimento da linguagem e sua influência no desenvolvimento da aprendizagem (RIBEIRO, 2013).

Schirmer, Fontoura e Nunes (2004) apontam que alterações no processo de desenvolvimento da linguagem oral, frequentemente, antecedem a ocorrência de dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, podendo ocasionar várias alterações no desenvolvimento. Isto pode ser comprovado pelo número de encaminhamentos feitos, por orientação das escolas, para avaliação de crianças que apresentam disfunções na linguagem oral (SILVA, 2008).

De acordo com Bernhardt e Major (2005), as alterações da linguagem podem acarretar dificuldades em relação às habilidades de leitura, escrita, socialização, condutas e desempenho escolar. Nesta perspectiva, destacam o tempo em que se resolve essas alterações como um importante fator no comprometimento da aprendizagem, ocasionados pelas alterações da linguagem, pois, quando estas

disfunções são solucionadas até os cinco anos e meio, pouco ou nenhum comprometimento é observado na vida adulta dessas pessoas (SNOWLING *et al.*, 2006).

A partir da busca em bases de dados, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando como descritores *linguagem, literatura e mídias digitais*, encontramos trabalhos como de Abreu (2012) sobre “Narrativa ficcional: comparação entre textos de 1982 e de 2011 em crianças dos 4 a 6 anos”, uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, que aborda como as crianças atualmente estabelecem suas narrativas de criação de histórias. Outro trabalho encontrado foi a tese de Vilela (2019), intitulada “Literatura infantil digital: arte, infância e tecnologia na escola”, que teve como objetivos mapear a produção de aplicativos literários para crianças no Brasil e analisar os modos de ler essas obras digitais por crianças de cinco e seis anos na escola.

Este estudo propõe olhar a literatura infantil digital como limiar, defendendo-a como um espaço tempo de encontro com diferentes linguagens, ampliando o caráter estético, lúdico e alteritário que institui a literatura. Ainda, Borella (2016), em seu trabalho sobre o “Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de Práticas Literárias na primeira infância”, aborda as contribuições que as atividades de leitura literária planejadas, organizadas e adequadamente mediadas podem promover no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem infantil de crianças entre dois e três anos de idade. Apesar dos estudos de Abreu (2012) e Vilela (2019) trazerem contribuições para a área da Educação Infantil, não abordam a tríade: literatura, TDIC, linguagem oral. Já o trabalho de Borella (2016) apresenta os três enfoques, contudo sua aplicação está voltada a crianças de 2 e 3 anos de idade, o que corresponde à Primeira infância (1 (um) aos 3 (três) anos, voltada à atividade objeto manipulatória, enquanto que a proposta do presente trabalho está direcionada aos anos subsequentes, com crianças de 3 e 4 anos de idade, inseridas na Idade Pré-escolar - 3 (três) aos 7 (sete) anos -, período no qual a atividade principal se concentra nos jogos de papéis sociais, tendo a linguagem com fundamento nas situações lúdicas.

Neste sentido, o objetivo da presente pesquisa de mestrado é analisar de quais formas a mediação pedagógica pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral de crianças de três a quatro anos na Educação Infantil, em atividades

que integrem literatura infantil por intermédio de mediadores tecnológicos. Para atingir esse objetivo, a pesquisa está estruturada da seguinte forma:

Na seção II, abordamos o desenvolvimento da linguagem oral a partir da perspectiva Histórico-Cultural, com aportes teóricos de Vigotsky (1926, 1931, 1991, 2001a, 2001b, 2014), Luria (2001), Leontiev (1978, 2001) e Petrovski (1980). Descrevemos a importância de ações pedagógicas intencionais, o papel da mediação do professor e instrumentos mediadores, como a literatura e a TDIC.

Na seção III, contextualizamos a TDIC ao longo do tempo, sua importância na formação da humanidade e na construção do conhecimento, sua inserção no ambiente escolar, no caso, aqui, na Educação Infantil. Ainda, descrevemos as concepções de algumas pesquisas sobre o uso das TDIC na Educação Infantil, as vantagens e as desvantagens apontadas nos estudos.

Na seção IV, apresentamos o aporte metodológico escolhido para a realização da pesquisa, descrevemos o campo da pesquisa e seus participantes. Expomos as etapas da pesquisa realizadas por intermédio de: i) aplicação de atividades previamente planejadas; ii) observação direta, participante, individual e sistemática; iii) registro metódico; iv) análise e interpretação dos dados coletados. E, também, descrevemos os tipos de literatura infantil digital, as vantagens e desvantagens de seu uso como recurso literário, tecendo um diálogo entre a literatura e suas multimodalidades dentro do aporte tecnológico.

Na seção V, descrevemos os resultados a que chegamos, por meio da análise de registros em diário de campo, registros das atividades e dos diálogos das crianças.

Nas Considerações Finais, apontamos a relevância desta pesquisa sobre o uso da literatura associada às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tendo em vista o desenvolvimento da linguagem oral junto a crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil.

2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A linguagem é definida como um sistema de signo verbal que surge como resultado de um acordo social. Logo, a atividade linguística depende dos atributos inerentes ao signo, constituído no desenvolvimento histórico social da atividade humana. O “signo acelera nossa atividade teórica, intelectual e nossas funções psíquicas superiores: percepção, memória, pensamento etc.” (PETROVSKI, 1980, p. 189). Assim, o signo verbal contém o significado da palavra que carrega um grande número de informações sobre um determinado objeto (PETROVSKI, 1980).

As funções da linguagem infantil se desenvolvem mediante um processo de reorganização bastante importante. No princípio, é apresentada uma linguagem exclusivamente situacional. O seu teor é compreendido somente pelo receptor que considera o contexto da narrativa da criança, bem como interpreta os sinais como acenos, expressões, reação vocal, entre outros que acompanham o comportamento não verbal e, a posteriori, a linguagem torna-se compreensível, independentemente do contexto (PETROVSKI, 1980).

O desenvolvimento da linguagem é uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, relacionado à experiência social. De acordo com a psicologia, a linguagem individual e racional passa por três etapas distintas no seu desenvolvimento. A linguagem infantil tem início na reação inata, que é o reflexo hereditário, denominado incondicionado. Este reflexo é o princípio do desenvolvimento decorrente de todas as reações condicionadas (VIGOTSKY, 1926, 1931).

A linguagem nasce do grito reflexivo que está condicionado a sinais emocionais e instintivos de conduta. O reflexo do grito é um reflexo hereditário incondicionado, sobre o qual a linguagem dos adultos é construída. O grito reflexivo está relacionado à respiração reflexa, deste modo, o bebê grita enquanto respira, pois o fluxo de ar vibra as suas cordas vocais.

Nos primeiros dias de vida, reflexos vocais do recém-nascido são recorrentes em determinados momentos, que, ao serem relacionados com estímulos condicionados nestas ocasiões, são modificados em reflexos vocais condicionados, na chamada fase generalizada. Um exemplo da reação generalizada é quando a criança se manifesta vocalmente na presença de sua mãe. A princípio, a reação vocal aparecia na presença de qualquer pessoa, com o

passar do tempo, a reação passa a acontecer apenas diante da figura materna (VIGOTSKY, 1926, 1931).

Assim, a reação vocal não é apresentada como sinal único e independente, mas é composta por uma sequência de reações correlacionadas das quais a reação vocal é um elemento da natureza biológica de reações. Em circunstâncias demasiadamente emocionais (raiva, tristeza, medo etc.), o reflexo vocal exerce duas funções, a “função de expressão” e a “função de coordenação do comportamento” (VIGOTSKY, 1926, p. 376). Em seguida, a reação começa a se distinguir das demais, visto que, em determinadas situações, um dos sinais se apresenta com maior frequência do que os demais, resultando em um único estímulo escolhido (VIGOTSKY, 1926, 1931). Ainda, sobre a reação vocal, Vigotsky (1931) coloca que:

Tal como a reação vocal está ligada a certas impressões externas, também uma reação vocal independente emerge gradualmente do todo desordenado global do qual faz parte. Durante os primeiros anos de vida da criança, o seu desenvolvimento prossegue da seguinte forma: a partir de um grande número de movimentos desordenados, entre os quais se inclui a reação vocal, a reação vocal diferenciada torna-se cada vez mais proeminente e começa a adquirir um significado central. Uma série de movimentos desaparece e apenas a mímica do rosto, ombros e braços diretamente ligados à reação vocal permanece. Finalmente, a reação vocal começa a manifestar-se apenas contra o fundo das outras reações, destacando-se claramente de todas as outras. (VIGOTSKY, 1931, p. 170).

A resposta vocal manifesta características importantes nos primeiros meses de vida, quando o bebê apresenta duas funções primárias de base fisiológica. A primeira função é uma reação expressiva, incondicionada e instintiva, como sinal de uma desordem no equilíbrio da criança com o ambiente e representa seu estado emocional. Por exemplo, quando a criança sente fome ou está com dor, em ambos os casos a criança pode reagir com um grito, entretanto, as reações expressivas são de uma natureza diferente. A segunda função é reação vocal condicionada, que está relacionada à natureza social em resposta às pessoas que o rodeiam (VIGOTSKY, 1931). Neste sentido,

A linguagem infantil fundamenta-se no sistema de reações não condicionadas, de preferência instintivas e emocionais sobre as quais, por meio de diferenciação, se elabora a reação vocal

condicionada mais ou menos independente. Como resultado, a função da própria reação é também alterada: enquanto antes esta função fazia parte da reação geral orgânica e emocional manifestada pela criança, agora ela começa a cumprir a função de contato social. (VIGOTSKY, 1931, p. 171).

Assim, o reflexo vocal condicionado, quando associado à reação emocional, passa a ter a mesma função do contato social com as pessoas do entorno que, ao manifestar o estado orgânico da criança, ao mesmo tempo comunica. O som vocálico da criança se converte em ferramenta de linguagem nos aspectos mais elementares, ou seja, as reações vocais da criança ainda não são linguagem no verdadeiro sentido da palavra (VIGOTSKY, 1926, 1931).

Nesta fase, surge outra etapa da língua que está estruturada de acordo com os princípios da educação reflexiva condicionada. O bebê compreende o seu próprio choro e um conjunto de estímulos que o seguem, tais como a presença da mãe, o aleitamento, o colo, a alteração da fala etc. A frequente coincidência da ação do bebê e dos estímulos apresentados constitui um vínculo condicionado na criança e reproduz um som vocálico determinado para obter a presença da mãe (VIGOTSKY, 1926, 1931).

A língua aparece numa relação entre uma determinada ação do organismo e o sentido a ela atribuído. Contudo, nesta fase, a linguagem é extremamente limitada, pois apenas o emissor a compreende dentro do contexto determinado e limitado pela relação condicionada, ou seja, “a compreensão dessa língua limita-se apenas àquela em cuja consciência individual ela participa” (VIGOTSKY, 1926, p. 377). Assim como no desenvolvimento da língua, as palavras não se originam ao acaso, elas são interligadas a uma imagem ou uma ação. As crianças se apropriam dos sinais a partir das interações com pessoas, mas sem tomar consciência das funções de tais sinais, que só ocorrerão futuramente (VIGOTSKY, 1926, 1931).

A linguagem se desenvolve de forma completamente independente do pensamento, no início da reação vocal da criança. É quase impossível atribuir a uma criança de um ano e meio de idade uma consciência ou pensamento totalmente formado. Quando a criança grita, o mínimo que se pode assumir é que ela sabe por experiência própria o que irá acontecer entre o grito e as sucessivas ações das pessoas à sua volta, ou que o seu grito pode ser comparado com as nossas ações ou comunicações intencionais quando falamos para influenciar as pessoas (VIGOTSKY, 1931, p. 171).

A criança, quando assimila uma palavra, estabelece uma relação de correspondência entre a palavra e o objeto. Esta relação ou reflexo condicionado tem base mecânica, visto que não existe a descoberta de um novo sinal. Quando a criança assimila a palavra, ela assimila a sua imagem externa, ou seja, a ligação da palavra como sinal do objeto dado.

Assim, Vigotsky (1931) estabeleceu uma comparação entre o meio e a relação entre os indivíduos e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A princípio, as primeiras formas de relação social são indiretas e se manifestam de maneira instintiva por gestos, expressões corporais e pela reação vocal, resultantes de comportamentos naturais e reflexos. As relações diretas se desenvolvem nas relações mediadas pela linguagem, que constitui a principal função das relações sociais, desdobrando-se e instrumentalizando-se em diversas outras funções, entre as quais destacamos a do pensamento, necessária à atividade laboral (VIGOTSKY, 1931).

Deste modo, o postulado de Vigotsky (1931) descreve que o desenvolvimento da criança acontece, primeiramente, no nível social e, posteriormente, de forma individual. A origem da complexidade psíquica corresponde, portanto, à própria complexidade objetiva da vida social. Ainda, sobre a definição que Vigotsky (1931) confere à palavra “social”, o autor escreve que:

[...] em sentido mais amplo significa que tudo que cultural é social. É justamente a cultura que é um produto da vida social e da atividade social do ser humano; por isso a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao nível social do desenvolvimento. (VIGOTSKY, 1931, p. 151).

Para Vigotsky (1931), as funções psíquicas superiores surgem da estreita relação entre os processos biológicos, que são faculdades humanas, e os processos culturais, formados ao longo da história. Este princípio é fundamental para entender a inter-relação entre os processos biológicos e culturais que desenvolve as funções psíquicas das crianças, compreendendo-as não como produto do seu meio social, mas como sujeitos ativos na construção desse meio social.

Em síntese, no início, a criança reage ao meio externo por intermédio dos processos naturais, herdados biologicamente. No decorrer do tempo, ela passa a interagir em seu ambiente, permeado por relações sociais e práticas culturais, desencadeando funções complexas. À medida que a criança vai percebendo e

compreendendo o mundo, interioriza as funções historicamente determinadas e culturalmente organizadas, que desencadeiam modificações das funções psíquicas (percepção, memória, atenção, linguagem) ao longo de seu desenvolvimento, passando do nível intersíquico ao nível intrapsíquico. Portanto, a consciência e percepção dos atos são resultantes das excitações internas que surgem da e na experiência, no processo da coincidência de várias excitações. “Assim, a criança aprende primeiro a compreender os outros e só mais tarde, de acordo com este mesmo modelo, aprende a compreender-se a si própria.” (VIGOTSKY, 1926, p. 268).

A linguagem é um sistema de mecanismo complexo que combina diversos elementos, resultantes de experiências anteriores. Ao mesmo tempo, o aspecto da consciência do pensamento e das ações acontece por um mecanismo que traduz os reflexos para outros sistemas de “reação circular” (VIGOTSKY, 1926, p. 269). O pensamento é o reflexo consciente da realidade, nas suas características, associações, interações e conhecimento por mediações e compreensão das correlações que estabelece com os elementos que compõem um sistema, modificando-o e sendo modificado por ele, a partir de nossa ação e interação. Portanto, o processo do pensamento é de propriedade social e revela que a formação da personalidade ocorre de acordo com o modelo das relações sociais (VIGOTSKY, 1926, 1931; LURIA, 2001).

Entretanto, a linguagem e o pensamento têm origens genéticas diferentes e se desenvolvem de maneiras independentes por meio de estágios, até se cruzarem no estágio final, originando o pensamento verbal e a fala intelectual, como bem coloca Vigotsky (1931, p. 172):

Em certo momento, estas linhas - o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento que seguiram caminhos diferentes parecem encontrar-se, cruzar-se, e é então que se interceptam umas às outras. A linguagem torna-se intelectualizada, unindo-se ao pensamento e o pensamento torna-se verbalizado, unindo-se à linguagem [...] da qual depende todo o destino subsequente do comportamento cultural da criança.

Embora a linguagem e o pensamento não coincidam em seu desenvolvimento, eles se desenvolvem em estreita dependência um do outro. A certa altura, a criança utiliza da atividade linguística para estruturar seu pensamento, que antes apenas era resultante de estímulo. O pensamento acontece

com base em uma língua, a língua materna de cada indivíduo, ou seja, o pensamento é a conversa que acontece internamente. “É por isso que a linguagem, esse instrumento de comunicação social, é também um instrumento de comunicação íntima do homem consigo mesmo.” (VIGOTSKY, 1926, p. 268).

Destarte,

Pode-se dizer que é uma caixa de mosaicos onde existem muitos elementos diferentes e onde, combinando-os, eles podem criar, graças a esta enorme multiplicidade de elos, sempre novas integridades. Poder-se-ia dizer que é um sistema especial de hábitos que por sua natureza são materiais para o pensamento, ou seja, para a formação de novas combinações. Em outras palavras, eles são meios de elaborar uma reação que nunca antes foi produzida em experiência direta. (VIGOTSKY, 1931, p.193).

Existe uma distinção entre o comportamento da criança quando ela narra a maneira como pensa executar uma determinada ação e de quando ela descreve uma situação, utilizando de diferentes estratégias para desempenhar uma atividade. As palavras ajudam, em primeiro lugar, a destacar o que é mais importante e, em segundo lugar, a combinar qualquer imagem (ação). Ao falar, a criança planeja partes da operação por meio de palavras.

É assim que se desenvolvem a linguagem, o pensamento e todos os outros processos comportamentais superiores. O mesmo se aplica à atenção voluntária. No início, é o adulto que dirige a atenção da criança com as suas palavras, criando uma espécie de indicação suplementar, algo como setas, sobre os objetos no seu ambiente, elaborando com eles estímulos de sinalização poderosos. Mais tarde, é a criança que começa a participar ativamente em tais indicações e é a própria criança que utiliza a palavra ou som como meio de indicação, ou seja, dirige a atenção do adulto para o objeto que lhe interessa. (VIGOTSKY, 1931, p. 232).

Em consonância com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, a criança é constituída nas e constituinte das relações sociais e nas narrativas culturais coletivas. Vigotsky (1931) aponta que o desenvolvimento da criança tem estreita relação com o tipo de relações que ela estabelece com seu meio, sendo resultado do processo sócio-histórico-cultural. Neste cenário, o autor coloca a linguagem humana como elemento simbólico fundamental de mediação entre sujeitos e, portanto,

No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos do seu comportamento, transforma as suas inclinações e funções naturais, elabora e cria novas formas de comportamento, especificamente culturais. (VIGOTSKY, 1931, p. 34).

Em seus estudos, Leontiev (2001, p. 59) coloca que “[...] durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera”. Logo, a influência do cotidiano sobre a criança e o papel que ela desempenha dentro das relações sociais é base de interpretação do processo evolutivo e das alterações psíquicas ocorridas durante o desenvolvimento humano, ou seja, a ontogênese. Deste modo,

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 2001, p. 63).

Ao observar as atividades infantis, percebe-se que a reestruturação de suas relações sociais básicas leva a criança para novos estágios. Assim, ao mudar da posição real ocupada nas relações sociais, a criança se desenvolve por intermédio de processos psíquicos que se configuram ou são reorganizados. Assim,

O processo de apropriação efetua-se no discurso do desenvolvimento e das relações reais dos sujeitos com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nessas condições. É por isso que a questão das perspectivas de desenvolvimento psíquico do homem e da humanidade põe antes de mais o problema de uma organização equitativa e sensata da vida da sociedade humana – é de uma organização que dê a cada um a possibilidade prática de se apropriar das realizações do progresso histórico e de participar enquanto criador do crescimento dessas realizações. (LEONTIEV, 1978, p. 257-258).

A linguagem é um exemplo da distinção das formas superiores das inferiores e, segundo Vigotsky (1931), tratar do desenvolvimento da linguagem é tratar da “história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, que está subjacente à acumulação da sua experiência cultural”

(VIGOTSKY, 1931, p. 169). O desenvolvimento artificial realizado por estas ferramentas e signos criados pelo homem tem papel fundamental na atividade mediadora. Eles ajudam na maturação e na modificação na atividade natural orgânica e no sistema de atividade das funções psíquicas superiores.

Para Vigotsky (1926), o meio não é tido como uma conjunção estática e exterior com relação ao desenvolvimento humano. Pelo contrário, o meio é dinâmico e variável. Nesse sentido, o autor trata, em suas pesquisas, da ação do meio, considerando as características orgânicas e sociais de cada indivíduo.

O meio exerce uma ou outra influência, influência diferente em idades diferentes, porque a própria criança se modifica, assim como se modifica sua relação para com aquela situação. O meio exerce essa influência, como colocamos, pela vivência da criança, ou seja, de acordo com o que a criança elaborou na sua relação interior para com um ou outro elemento, para com essa ou aquela situação no meio. O meio determina um ou outro desenvolvimento, de acordo com o grau de compreensão do meio que a criança possui. (VIGOTSKY, 1926, p. 691).

No caso da escola, as ações do professor devem ser planejadas de modo a instaurar um meio que auxilie no desenvolvimento das crianças. É mediante a leitura do contexto e considerando as necessidades das crianças, que serão propostas atividades para auxiliar na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assim, um espaço que favoreça a apropriação da linguagem, em conjunto com a intencionalidade no planejamento das atividades e das mediações são fundamentais para apropriação de novos conhecimentos.

Neste contexto, a linguagem oral e as relações sociais exercem uma função imprescindível dentro do processo de aprendizagem e de desenvolvimento, como visto até aqui. Entende-se que o desenvolvimento da linguagem é uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, sendo definida como um sistema de signo verbal que surge como resultado de um acordo social. Entretanto, não basta estar inserido em um meio social para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram, é preciso exercer uma ação sobre este meio e, no caso da Educação Infantil, isso acontece através da mediação de um adulto ou de outra criança mais experiente, e, também, através do uso de instrumentos mediadores, que promovem a apropriação de novos conhecimentos.

Após a explanação sobre o desenvolvimento da linguagem oral e a mediação pedagógica, é importante abordar os instrumentos mediadores que podem potencializar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, as interações e aprendizagem das crianças. Assim, na próxima seção, trataremos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), seu percurso e transformações ao longo do tempo. Abordaremos algumas concepções sobre o uso das TDIC na Educação Infantil, as vantagens e as desvantagens apontadas nos estudos.

3 AS MÍDIAS DIGITAIS E SUAS CONCEPÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história, diferentes formas de conceituar tecnologia foram ocorrendo, mediante as transformações, agregando novos conceitos à terminologia. Desde a pré-história, com a descoberta do fogo, da invenção de instrumentos rudimentares e de guerra, a tecnologia esteve presente nas atividades humanas, transformando-se ao longo da história em razão do atendimento às necessidades das sociedades (MILL, 2018). Para Vieira Pinto (2005), a conceituação de tecnologia passa pela compreensão do progresso tecnológico como representação da ação das forças produtivas da sociedade como o trabalho, de modo que a tecnologia pode ser entendida como condição de desenvolvimento do trabalho social. De acordo com o autor, há dois conceitos sobre a tecnologia: o primeiro trata da tecnologia como teoria, ciência, estudo e/ou teorização da técnica, a segunda concepção aponta a tecnologia como a ideologia da técnica. Assim, o termo tecnologia está relacionado à distinção de definição, sobretudo, em seu conceito ideológico, de acordo com o contexto social. (VIEIRA PINTO, 2005). Nesta perspectiva, compreende-se a tecnologia como um conjunto de conhecimentos adotados por uma sociedade para atendimento de suas necessidades, sejam elas voltadas à superação das dificuldades ou para aprimoramento de bens, serviços ou produtos, transformando, assim, a realidade (MILL, 2018).

O termo Tecnologias da Informação (TI), sem o C de comunicação, é utilizado genericamente e representa todos os recursos de tecnologia para o processamento de informações, incluindo softwares, hardwares, tecnologias de comunicação e serviços relacionados. A expressão Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é uma expressão mais comum e remete a todo e qualquer tipo de aparelho eletrônico e tecnológico, como computador, internet, tablet e celular. Entretanto, este termo inclui outros recursos tecnológicos precursores, como a televisão, o rádio e o jornal, entre outros, de modo que estudiosos têm aderido ao termo Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) para se referir às tecnologias digitais (KENSKI, 1998) ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC – (BARANAUSKAS; VALENTE, 2013). Nesta pesquisa, adotamos TDIC e tecnologias digitais para nos referirmos aos recursos tecnológicos como

computador, *notebook*, *tablet*, celular e *e-book* ou qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet.

As tecnologias de comunicação e informação (TIC) tiveram seu início nos anos 60 com percurso de expansão e transformações até os dias atuais. Posteriormente, com a ampliação da rede de telefonia e uso de computadores, os e-mails foram ganhando espaço na década de 80. Na década de 90, com a difusão da internet, diversas mídias foram integradas e este período findou com a criação de dispositivos de buscas, sites e portais. As redes sociais e os blogs surgem no fim do século XX e início do século XXI. Atualmente, a difusão das redes digitais, em todos os campos da sociedade, permite interações por meio de diversas interfaces, nas quais podemos nos comunicar com uma facilidade nunca tida antes (CASTELLS, 2005). Assim,

[...] o processo atual de transformação tecnológica expande-se exponencialmente em razão de sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida. Vivemos em um mundo que, segundo Nicholas Negroponte, se tornou digital. (CASTELLS, 2005, p. 68).

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) permeiam todos os campos da sociedade modificando as relações do trabalho, serviços e comunicações. O conhecimento, a cultura e as relações pessoais também são afetadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação alterando “as formas de pensar, ver e perceber a realidade” (NASCIMENTO, 2014, p. 13). O advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as complexas estruturas cognitivas típicas das sociedades contemporâneas alteraram a organização social, indicando novos rumos para uma aprendizagem ativa, demandando mudança de paradigmas no contexto educacional, com nova configuração curricular e redefinição das práticas educativas. (MILL; JORGE, 2013).

Vale ressaltar que o fato da tecnologia estar presente no contexto social não é sinônimo de inclusão e participação social, visto que, do ponto de vista da participação ativa ou da inclusão digital, é preciso que os indivíduos detenham não apenas os conhecimentos superficiais da sociedade tecnológica, mas o domínio dos signos da sua linguagem e/ou seu código, intensificando as relações estabelecidas entre educação e tecnologia (MILL; OLIVEIRA; FALCÃO, 2018). Pode-se dizer que

há dois requisitos para o letramento digital: o primeiro corresponde à obtenção de infraestrutura técnica mínima (computadores, softwares e serviços de conexão à Internet) e o segundo está relacionado a habilidades mínimas para o manuseio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. (BUZATO, 2009).

Para Pinheiro e Araújo (2018, p. 393), “o fenômeno dos letramentos tecnológicos é algo que tende ao infinito, pois, mesmo que os sujeitos saibam realizar alguns procedimentos, haverá sempre algum aspecto ou nova tecnologia que não dominam”, o que torna necessário um constante aprimoramento dos conhecimentos nessa área (PINHEIRO; ARAÚJO, 2018). Neste contexto, as questões relacionadas à inclusão digital e aos multiletramentos precisam ser discutidas e trabalhadas em todas as etapas da educação escolar, objetivando uma educação com equidade e qualidade para formação integral, pois, segundo Pimenta e Pereira (2012):

Com o advento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação - NTIC -, aqueles que são de alguma forma excluídos socialmente, acabaram se tornando também excluídos digitalmente, podendo não desenvolver as capacidade de responder às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital porque não possuem habilidades para construir sentido a partir de textos multimodais e multissemióticos que mesclam palavras, elementos pictóricos, sonoros, numa mesma superfície. (PIMENTA; PEREIRA, 2012, p. 1).

Deste modo, são necessárias políticas públicas que garantam a formação dos professores, estrutura de materiais nas escolas e promoção de uma educação digital a todos. Neste contexto, a sociedade se configura por meio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e seu uso por crianças na primeira infância não deve ter um caráter proibitivo, como se apregou no passado, visto que tais ferramentas permeiam todos os espaços comuns, sendo preciso considerar sua importância na vida social. Apesar da existência de poucas pesquisas na área educacional sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação que estejam relacionadas às crianças pequenas, alguns estudos já demonstram ganhos relevantes em projetos com TDIC na Educação Infantil.

O trabalho de Nascimento (2014) sobre “As Mídias Digitais como Instrumentos Culturais no Desenvolvimento Infantil”, fundamentado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, objetivou investigar as práticas digitais de

crianças de 4 e 5 anos em duas escolas públicas de Educação Infantil em Goiânia. Buscou entender como acontece a apropriação das práticas digitais e como as mídias podem integrar-se ao processo de desenvolvimento da criança como instrumentos culturais de aprendizagem. A metodologia adotada foi a observação direta de crianças e profissionais educacionais em práticas desenvolvidas no laboratório de informática em uma escola e a oferta de oficinas pedagógicas planejadas pela pesquisadora em parceria com as professoras, aplicadas em uma segunda instituição (NASCIMENTO, 2014).

Em seu estudo, Nascimento (2014) demonstrou que as crianças de 4 e 5 anos de idade interagem com os recursos tecnológicos digitais para realizarem jogos e brincadeiras, sendo estes a intenção principal e tendo nos jogos *online* o campo de maior interesse nas mídias digitais. As observações baseadas nas experiências infantis comprovaram que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação estavam presentes no cotidiano das crianças, que se faziam presentes em suas narrativas, na identificação dos recursos tecnológicos, nas interações com estes materiais e com os dispositivos, no uso da linguagem (NASCIMENTO, 2014).

As atividades tecnológicas realizadas nas duas instituições escolares se apresentaram ínfimas, pois sempre eram substituídas por outras ações realizadas pela escola (projetos, comemorações), ou seja, ocupavam um segundo plano no currículo escolar. Também foi possível evidenciar durante o estudo algumas falas e ideias acerca do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação por parte das instituições escolares, tais como: “Isto não funciona na escola” ou “este espaço poderia ser melhor utilizado”, ou ainda, “gostaria de realizar mais atividades no laboratório de informática”. As aulas realizadas no laboratório de informática apresentaram uma mecanização das ações e interações das crianças, visto que tinham que executar os comandos da professora ou auxiliar, não podendo explorar outras interfaces ou recursos, nem mesmo fazer as sequências de ações livremente, deixando as atividades pouco atrativas às crianças (NASCIMENTO, 2014).

A pesquisadora traz grande reflexão sobre a complexa relação entre as crianças, as mídias e a Educação Infantil, apontando estudiosos que defendem a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação à educação de crianças, trazendo-as como solução para os entraves da educação brasileira. Para Nascimento (2014), as abordagens sobre a aplicação de tais tecnologias e as consequências de seu uso são empregadas de forma generalizada.

Na perspectiva de generalização através de pesquisas sobre o impacto das mídias em crianças, Marc Prensky (2001), especialista em educação e tecnologia, autor de vários livros sobre a sociedade digital, nomeia a geração nascida nessa sociedade de “nativos digitais” e propõe que o processo cognitivo deles é diferente das gerações anteriores. Ainda, Prensky (2001) denomina os que pertencem à geração mais velha, que nasceram antes da nova cultura e que buscam acompanhar as dinâmicas tecnologias, de “imigrantes digitais” (PRENSKY, 2001). Para o autor,

[...] a expressão nativos digitais faz referência às pessoas que já nasceram no contexto da cultura digital, convivendo intensamente com as TDICs, usando e explorando cotidianamente dispositivos e ferramentas como computadores, internet, videogames, câmeras e tocadores de músicas digitais etc. Prensky (2001) argumenta que, como resultado dessa intensa imersão de crianças e jovens na cultura digital, emerge um tipo de estudante distinto daquele da época pré digital, em que falam a linguagem digital e pensam em lógica distinta, pois fazem uso diferente das informações (acessam, processam e assimilam dados e informações de modo distinto). (MILL; OLIVEIRA; FALCÃO, 2018, p. 290).

Segundo Tapscott (1999), a internet é um lugar de socialização, de vínculos sociais e de construção de valores que está além de mera pesquisa de informação. O autor coloca a importância dos usuários das mídias digitais dominarem suas ações, refletirem, pesquisarem as informações, pensarem criticamente, vincularem-se com o mundo digital, mas sem aterem-se a uma única fonte (TAPSCOTT, 1999, p. 24). Assim, estes autores conferem às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação uma qualidade de transformar o sujeito nas interações com tais ferramentas. Embora a pesquisadora do estudo reconheça o valor do uso dos recursos tecnológicos em projetos que promovam a aprendizagem, polemiza ao questionar esses recursos como cerne da transformação realizada pelas escolas.

Em contrapartida, há estudos de abordagem cética, que apresentam a criança como um ser vulnerável diante das ferramentas tecnológicas. Postman (1999), em seus estudos sobre a televisão, atribui a esta a culpa pelo fim da infância. Assim como nos estudos sobre os elementos de comunicação, a ênfase está na ação que as mídias têm sobre os sujeitos subordinados a elas, como se as situações técnicas fossem por si só determinantes dos comportamentos das crianças.

A partir destes pressupostos, a criança ou é tida como um ser que possui capacidade inata, sendo caracterizada como indivíduo independente, que constrói seu conhecimento nas interações com os recursos tecnológicos (NASCIMENTO, 2014), ou é um sujeito dotado de inocência e passividade, necessitando de proteção as mídias e de suas influências maléficas. Entretanto, estas abordagens parecem desconsiderar os estudos científicos sobre o modo como a criança aprende e se desenvolve. Neste aspecto, Nascimento (2014) coloca que:

Nas pesquisas produzidas nesse campo, percebe-se que ainda são poucos os estudos cujo foco esteja no processo de aprendizagem e desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar, que tomam a criança concreta em suas reais condições, que buscam entender o papel desempenhado por essas mídias na formação cultural a partir da criança e não dos instrumentos tecnológicos. (NASCIMENTO, 2014, p. 37).

De acordo com a pesquisadora, a formação de cada criança acontece nas interações sociais, em diversos contextos compostos por variados sujeitos singulares e compõe grupos heterogêneos. As crianças constituem interações com as mídias digitais de modo específico, assim como nas relações que estabelecem com o mundo ao seu redor. De tal modo, ao estudar como ocorre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças por meio das TICs é necessário fazê-lo considerando a complexidade, não cabendo generalização (NASCIMENTO, 2014).

Outra abordagem traz a inclusão das mídias digitais como meio de apropriação pelas crianças, concebendo a inter-relação dos sujeitos com as tecnologias digitais. Fundamentada na Sociologia dos Usos (CARDON, 2005; BELLONI, 2010), que estabelece a natureza sociocultural para o estudo dos recursos tecnológicos pelos sujeitos, coloca em pauta os “aspectos socioafetivos” (NASCIMENTO, 2014, p. 31), as disparidades no acesso às mídias digitais, o grau de instrução, as diversidades culturais, o alcance dos recursos em distintos campos sociais e a categoria de mídia que engloba cada meio (NASCIMENTO, 2014).

Os pesquisadores, neste campo, têm refutado adotar um modelo de comportamento para as crianças como instituição da sociedade do conhecimento, visto que nem todas as crianças estão inseridas no ambiente digital de forma análoga, considerando as situações econômicas, culturais e sociais. Do mesmo

modo, o campo teórico está afastado da realidade das crianças reais e do contexto em que vivem (NASCIMENTO, 2014).

Para a Sociologia dos Usos, o sujeito só pode ser entendido no contexto histórico, social, cultural e econômico em que cada sujeito irá atribuir um significado ao mundo e a seus objetos de acordo com suas experiências. Deste modo, a forma como cada criança se apropria social e coletivamente dos recursos tecnológicos dependerá de como ela os associa em seu cotidiano, não apenas de forma técnica, mas também simbólica (NASCIMENTO, 2014).

A pesquisa de Muller (2014) debateu a criança e a infância na contemporaneidade permeadas pelas tecnologias digitais. A proposta de letramento digital é tomada como relevante e fundamental no trabalho pedagógico intencional desde a Educação Infantil. Deste modo, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa com intervenção didática com crianças entre 5 e 6 anos de idade que fizeram uso *laptop* e *tablet* durante a pesquisa. O objetivo da pesquisa era utilizar dos instrumentos tecnológicos para o desenvolvimento do letramento digital e o desenvolvimento dos conceitos de “representação, língua, produção e audiência” (MULLER, 2014, p. 108). A finalidade do trabalho com as múltiplas linguagens de maneira sistematizada objetivou a ampliação das experiências culturais, de comunicação e o respeito aos diferentes modos de manifestações (MULLER, 2014).

Anjos (2015) traz, em seu estudo, o letramento digital mediado pelas interações infantis sobre a ótica da Sociologia da Infância, com o título: “Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis”. Por meio de oficinas, ela coloca crianças de 4 e 5 anos de idade, de uma escola da periferia, em contato com os *tablets* usados como ferramentas tecnológicas e artefatos da cultura. Segundo o autor, no Brasil, os estudos relacionados ao uso da TDIC no campo educacional ocorreram por meio Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC), com destaque para o projeto LOGO – Linguagem de Programação Voltada para Crianças de 4 a 6 anos de idade, desenvolvido, em 1986, por Cleci Maraschin. Ela define o letramento digital como a habilidade de se relacionar com outras pessoas e a competência para buscar e produzir conhecimentos através das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação segundo a função, relevância e importância social desses instrumentos na cultura e práticas sociais (ANJOS, 2015).

Penteado (2016) desenvolve um estudo intitulado “Inclusão digital na Educação Infantil: culturas infantis nas culturas contemporâneas”, sob a ótica

sociocultural contemporânea e com ênfase na inclusão digital. A pesquisadora buscou compreender as culturas infantis, a partir de uma pesquisa de natureza exploratória, através de um estudo de caso com um grupo de crianças da Educação Infantil em uma escola municipal de Formigueiro/RS. A autora coloca que a revolução tecnológica ocasionou a transformação cultural e, ao mesmo tempo, está inserida na cultura. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação modificaram a forma de comunicação e de interação entre as pessoas, gerando mudanças comportamentais. A autora denomina de “cultura digital” a relação entre sujeito e a tecnologia digital, e ressalta que os recursos tecnológicos estão difundidos em nossa sociedade nos diversos contextos, correlacionando o termo inclusão social à inclusão digital. Deste modo, é fundamental a democratização do acesso às Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDIC) através das instituições educacionais, promovendo o acesso à linguagem tecnológica (PENTEADO, 2016).

Durante a pesquisa, observou-se que os instrumentos tecnológicos presentes na cultura familiar das crianças foram: a televisão, o aparelho de *Digital Video Disc* ou *Digital Versatile Disc* (DVD), o rádio, o *notebook* e o telefone celular. A televisão surge com recurso acessível à maioria das famílias, seguido pelo DVD e o rádio. Nas brincadeiras, as crianças produzem, representam, interpretam, elaboram e reelaboram as culturas vivenciadas e agem do mesmo modo quando em contato com objetos tecnológicos. Penteado (2016) conclui sua pesquisa dizendo que, na abordagem com as famílias, em brincadeiras e conversas com as crianças, percebeu que a cultura digital está presente. Desse modo, a escola não é a única promotora no processo de inclusão digital, mas tem o papel de promover experiências e vivências acerca da cultura digital e tecnológica (PENTEADO, 2016).

A sociedade contemporânea vive um período de grande avanço tecnológico que está imerso em nosso cotidiano e é utilizado como meio de facilitar a vida. As gerações que surgiram a partir de 1995 não imaginam o mundo sem conexão em rede. Denominada como geração Z ou “Nativos Digitais” ou “*Zapping*”, relacionam-se de forma diferente com o mundo. Eles não se limitam a tempo ou espaço, pois através dos recursos tecnológicos, computadores, *tablets* e smartphones, podem enviar um arquivo, executar um trabalho, fechar um negócio ou falar com alguém em outro continente sem nunca terem pisado no lugar (PRENSKY, 2001).

Silva (2017) coloca que, para os “Nativos Digitais”, a comunicação por meio dos dispositivos tecnológicos é comum e atrativa. A escola deve utilizar desses recursos como uma forma de propiciar a aprendizagem, uma vez que os estudos têm demonstrado que o desenvolvimento tecnológico também possibilita a aquisição do conhecimento e contribui para o desenvolvimento (SILVA, 2017).

A autora, em sua pesquisa sobre “O Uso das Tecnologias Digitais com crianças de 7 meses a 7 anos”, busca compreender como acontece a apropriação dos recursos digitais por estas crianças e como elas estão assimilando estes recursos multimodais na infância. O seu trabalho aponta que as tecnologias digitais são um instrumento atrativo às crianças, por apresentarem uma série de dispositivos para uso de programas e contribuem para uma aprendizagem promissora (SILVA, 2017).

Na aplicação metodológica, ao ter a necessidade de executar os comandos para realizar os jogos e receber *feedbacks* como resposta a cada acerto ou erro, cria-se um ambiente de interação entre a criança e a máquina. Deste modo, as crianças foram expostas a diversificados estímulos visuais e sonoros a cada toque executado na interface dos programas, tais estímulos contribuíram para o aumento da atenção e interação das crianças. Os *feedbacks*, tanto em acertos como em erros, também possibilitam maior autonomia sem necessidade das recorrentes intervenções do adulto. Os *feedbacks* dados pelo dispositivo eram estímulos que auxiliavam as crianças a lembrar das regras do jogo, uma vez que, quando elas faziam uma ação incorreta, voltava à ação anterior ou não executava o comando (SILVA, 2017).

Para realizar as atividades nos dispositivos eletrônicos, as crianças ficaram atentas para descobrir o que precisavam fazer para que mudanças ocorressem na interface. Neste contexto, o modo como as crianças percebiam as coisas influenciava na sua interação com máquina. Segundo a pesquisadora, “para utilizar as tecnologias digitais as crianças precisam pensar, prever e realizar ações importantes que definem seu sucesso ou fracasso na atividade, e enquanto isso aprendem o tempo todo” (SILVA, 2017, p. 227). Ao término do jogo, ao receber o resultado final, a maioria das crianças pedia para repetir a atividade para tentar superar os resultados, demonstrando que esses jogos estimulam a melhora do desempenho, “o *feedback* oportuniza que a criança aprenda a partir das suas ações,

corrigindo-as a partir de regulações perceptivas e motoras, o que vai muito além da imagem” (SILVA, 2017, p. 213).

O estudo também aponta a necessidade de mediação de um adulto no que se refere à utilização das tecnologias digitais por crianças, na busca e identificação de recursos mais apropriados, com boas recomendações e avaliações, adequação à idade da criança, à exploração e ao tempo de uso. O universo de intensas interações e de inúmeras possibilidades, através de atividades atrativas e estimuladoras, faz com que a aprendizagem aconteça de maneira espontânea e descomplicada. Assim, as tecnologias são um instrumento que pode ser utilizado na área educacional voltado à aprendizagem das crianças e adolescentes, auxiliando a assimilar e a sistematizar conceitos, sendo um apoio para as práticas pedagógicas.

Outros apontamentos que foram observados neste estudo correspondem ao incentivo para continuar a atividade, as respostas imediatas a uma ação, a facilidade de realizar novas ações e desfazer ações, pensar em outras possibilidades, retomar ou iniciar o aplicativo do ponto que a criança parou, maior tempo de concentração, a interação com a tela e a aquisição de habilidades para manuseio do dispositivo (neste caso, o *tablet*) e de seus recursos de maneira rápida. Entretanto, a autora coloca que, mesmo diante de tais contestações e das evidências positivas nas pesquisas, as instituições educacionais mantêm a instrumentalização do ensino nos moldes tradicionais (SILVA, 2017).

Almeida (2018) traz um trabalho voltado à implementação do “Projeto Linguagem das Tecnologias Digitais”, desenvolvido em algumas escolas municipais de Educação Infantil do município de Belo Horizonte. O objetivo dessa pesquisa era verificar quais as implicações da linguagem digital em crianças que frequentavam duas escolas de Educação Infantil. Outro enfoque da pesquisa está na prática dos professores, uma vez que a formação docente, no que diz respeito às tecnologias digitais, tem relação direta com o ensino e a aprendizagem dos alunos (ALMEIDA, 2018).

No contexto educacional, o ensino das Tecnologias da Informação e Comunicação deve estar contemplado no currículo escolar e nas práticas educativas, em consonância com as políticas educacionais, sendo incumbência da escola o oferecimento do conhecimento para todos – pobres ou não. A educação como um ato político deve trabalhar sobre a óptica da inclusão digital, fundamental

para diminuir a desigualdade e formar para o exercício da cidadania em uma sociedade tecnológica (ALMEIDA, 2018).

O projeto “Linguagem Digital na Educação Infantil” foi um trabalho desenvolvido na rede municipal de Belo Horizonte com o objetivo de formação em trabalho dos professores e coordenadores da rede municipal de Educação Infantil. Primeiramente, pressupunha o oferecimento de curso aos professores e coordenadores e, num segundo momento, a implementação do projeto por estes profissionais nas instituições. Fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, coloca a TDIC como um tipo de linguagem que, inserida no contexto educacional, oportuniza que a criança vivencie a realidade de nossa sociedade. Neste sentido, Almeida (2018) aponta que o uso dos recursos tecnológicos digitais na prática da sala de aula contribui com a aprendizagem da criança “ao lançar elementos que fazem parte do atual processo cultural e interage a partir de uma reflexão crítica entre a teoria e a prática” (ALMEIDA, 2018, p. 38). Assim, é importante que o professor reflita sobre sua prática, tendo consciência de que a TDIC não é neutra, mas sim permeada por esferas políticas, sociais e culturais, o que torna imprescindível um planejamento com objetivos, em consonância com as especificidades das crianças (ALMEIDA, 2018).

A pesquisadora dá ênfase ao protagonismo infantil, à participação ativa da criança, sua atuação no processo de socialização e valorização de suas opiniões e pensamentos. O protagonismo das crianças no uso de equipamentos coloca a interação no manuseio dos materiais e com seus pares como pontos cruciais, através dos quais os significados são elaborados com base nas experiências vivenciadas. Neste contexto, cabe ao professor intervir, orientar, escutar e refletir sobre as ideias e ações das crianças (ALMEIDA, 2018).

Queiroz (2021) apresenta um estudo investigativo com crianças de 4 e 5 anos sobre as possíveis contribuições do uso do *tablet*, mediante registros fotográficos feitos pelas crianças. A pesquisadora fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural para analisar a função do meio e sua influência no desenvolvimento das crianças. A compreensão de que o meio tem influência sobre o desenvolvimento configura-se de modo variável e dinâmico, levando à “necessidade de se compreender o desenvolvimento da criança por parâmetros relativos e não por parâmetros absolutos” (QUEIROZ, 2021, p. 83).

Concluída essa primeira etapa, na qual analisamos os estudos realizados, ainda que apenas em uma base de dados, podemos apontar a necessidade de investimento no círculo de literaturas infantis por meio da TDIC. Verificamos que embora encontremos trabalhos que tratam da Tecnologia Digital de Informação e Comunicação e seu uso nas práticas da sala de aula, não é recorrente a interação entre a literatura infantil e a TDIC, tampouco a prática de tais recursos voltados para a Educação Infantil. Na seção seguinte, descreveremos a metodologia adotada e sua base científica, bem como descreveremos todo percurso metodológico realizado durante esta pesquisa.

4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

A investigação aqui desenvolvida tem como objeto de estudo o desenvolvimento da linguagem oral de crianças da Educação Infantil com base nos fundamentos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural. Deste modo, buscamos analisar o processo de desenvolvimento da linguagem oral em crianças de 3 e 4 anos de idade - Idade Pré-escolar entre 3 (três) e 7 (sete) anos - por meio de atividades pedagógicas intencionais associadas a mediadores como dispositivos digitais e obras literárias. Para tanto, situamos nosso objeto de estudo e a base teórico-metodológica nos escritos de Vigotsky (1926, 1931, 1991, 2001a, 2001b, 2014), e nos de seus colaboradores e sucessores, como Leontiev (1978, 2001), Luria (2001) e Petrovski (1980).

A pesquisa participante apresentou ser o melhor caminho ao fazer o estudo, análise, registro e explicação dos fatos observados a partir de atividades com obras literárias digitais sobre o desenvolvimento da linguagem, com a caracterização detalhada e minuciosa dos participantes. A observação participante foi escolhida pelo fato de a pesquisadora também ser a professora da turma, tendo relação direta com o fenômeno observado, “para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista” (CHIZZOTI, 2000, p. 90). Neste contexto, a participação da professora-pesquisadora a posiciona frente à realidade analisada, mediante interação com o grupo estudado, conciliando a observação e participação. Neste sentido, ela representou os dois papéis, como professora, na proposta de atividades mediadas, e como pesquisadora, quando na utilização dos instrumentos de observação contínua, direta e participante.

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, definida por Triviños (2008) como aquela que se preocupa em conhecer uma realidade, estudando os fenômenos em seu ambiente natural, neste caso, uma sala de Educação Infantil pertencente a uma escola na periferia de um município no Estado de São Paulo com crianças de 3 a 4 anos de idade. A fundamentação epistemológica, com enfoque na concepção materialista histórico-dialética, apresenta uma interpretação abrangente e dinâmica da realidade, pois entende que os fenômenos estão em constante transformação, de modo que “para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um

processo é sempre o começo de outro” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 101). Destarte, os fenômenos e objetos que compõem a sociedade se inter-relacionam de modo dependente e organizado (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Toda realidade circunscrita no meio natural coexiste e se organiza reciprocamente. “Essa lei leva à necessidade de avaliar uma situação, um acontecimento, uma tarefa, uma coisa, do ponto de vista das condições que os determinam e, assim, os explicam” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 102). No entanto, os objetos e fenômenos se apresentam de modo integrado, coexistindo em condição de dependência, numa correspondência mútua (LAKATOS; MARCONI, 2003). Também, segundo Lakatos e Marconi (2003):

Stalin (In: Politzer et al., s.d.:37) refere-se a esta interdependência e ação recíproca, indicando ser por esse motivo “que o método dialético considera que nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido, quando encarado isoladamente, fora dos fenômenos circundantes; porque, qualquer fenômeno, não importa em que domínio da natureza, pode ser convertido num contrassenso quando considerado fora das condições que o cercam, quando destacado destas condições; ao contrário, qualquer fenômeno pode ser compreendido e explicado, quando considerado do ponto de vista de sua ligação indissolúvel com os fenômenos que o rodeiam, quando considerado tal como ele é, condicionado pelos fenômenos que o circundam. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 101).

A dialética compreende o mundo como um conjunto de processos e, neste contexto, as coisas reais e o conhecimento estão em constante transição, sendo que, ao confrontar os conceitos, gera elevação a outro nível de conhecimento. Segundo este princípio, não há coisa alguma definitiva e tudo deve ser contestado por intermédio de “oposição ou negação”, uma vez que, mediante a contradição, decorre “todo movimento, transformação ou desenvolvimento” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 102). Assim, a ordem das ideias configura-se do seguinte modo:

[...] o ponto de partida é a tese, proposição positiva; essa proposição se nega ou se transforma em sua contrária - a proposição que nega a primeira é a antítese e constitui a segunda fase do processo; quando a segunda proposição, antítese, é, por sua vez, negada, obtém-se a terceira proposição ou síntese, que é a negação da tese e antítese, mas por intermédio de uma proposição positiva superior - a obtida por meio de dupla negação. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 102).

Na dialética, todas as coisas têm uma história, uma trajetória que ocorre por intermédio do autodinamismo (força interna), em face de uma contradição interna, que gera o movimento e o desenvolvimento das coisas (LAKATOS; MARCONI, 2003). Nesse contexto, o homem é considerado como um agente social e histórico que transforma o meio e também é transformado por ele. Dessa forma, deve-se entender o grupo estudado de maneira crítica, considerando o contexto histórico, as relações e os diferentes fatores que o influenciam e compõem sua natureza. Assim, é necessário articular a filogênese e a ontogênese, quando se tem por objetivo desenvolver uma abordagem histórico-social do processo de conhecimento e do trabalho educativo (DUARTE, 1998), sendo a filogênese referente à história da espécie humana e a ontogênese relacionada à história particular do sujeito. Ou seja,

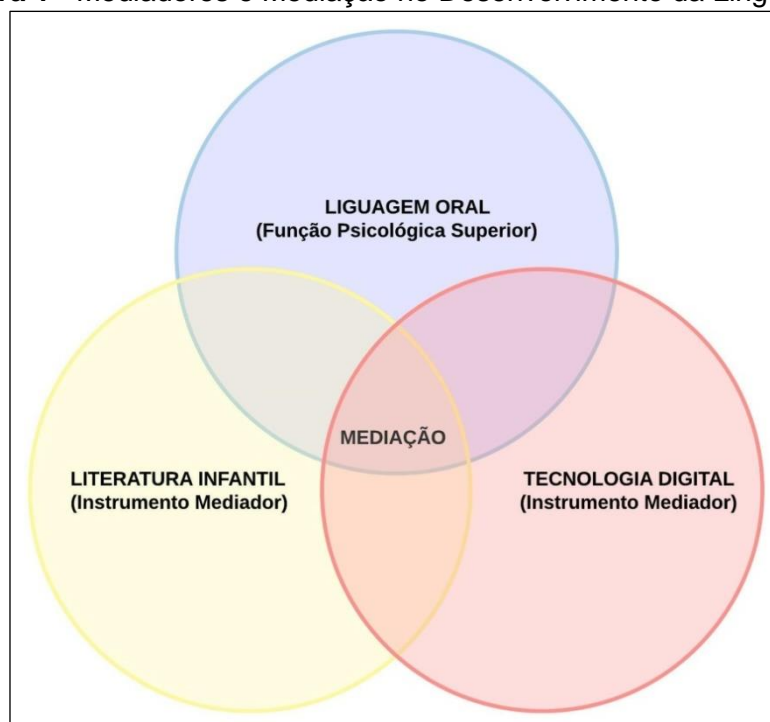
Na filogênese, busca compreender os vínculos existentes entre o ser humano e as espécies que o antecederam na escala evolutiva. A ontogênese abre para a discussão dos processos que determinam a transformação da criança em um ser humano adulto. (BRAGA; DIAS, 2019, p. 176).

Vigotsky (1931), em sua teoria, apresenta três princípios fundantes que são: instrumental, cultural e histórico. A concepção instrumental trata da organização das funções psíquicas superiores e de seu funcionamento por meio de estímulos auxiliares, produto de ações psicológicas do próprio indivíduo ou de outros indivíduos em experiências sociais. Nesta pesquisa, vamos destacar a linguagem dentro das funções psicológicas.

O fator cultural diz respeito aos meios estabelecidos em sociedade para organizar determinada atividade, os instrumentos utilizados (físicos e/ou mentais) no domínio da atividade, que resulta em produção cultural (VIGOTSKY, 1931; LURIA, 2001). Neste estudo, utilizamos as tecnologias digitais e a literatura infantil, produtos sociais e culturais que podem desencadear mudanças nas atividades mentais, alterando a conduta e o pensamento do indivíduo (LÉVY, 1999; CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011). Assim, as atividades intencionalmente planejadas têm o objetivo de desencadear o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças (linguagem, atenção, memória, imaginação, pensamento), fomentando avanços significativos na operação das atividades mediante os instrumentos culturais. A inserção de instrumentos de mediação, como as literaturas infantis em formato digital, influencia as dinâmicas das atividades antes estabelecidas e, ainda,

possibilita a geração de novas. Estas atividades, por conseguinte, demandam o desenvolvimento de funções psíquicas, resultante de seus mediadores e de suas especialidades de estruturas características. A literatura infantil, por exemplo, requer o desenvolvimento de capacidade imaginativa, das funções simbólicas, da construção de interações, da estruturação da linguagem relacionada a diferentes formas de perceber o mundo, em diferentes contextos apresentados. As tecnologias digitais, por sua vez, podem ser consideradas instrumentos mediadores que apresentam diversas fontes de conhecimento e conduzem à elaboração e reelaboração do raciocínio, potencializando o desenvolvimento das capacidades cognitivas (memória, imaginação, percepção) (LÉVY, 1999).

Figura 1 - Mediadores e Mediação no Desenvolvimento da Linguagem



Fonte: Autoria própria, 2022.

O elemento histórico está estreitamente relacionado ao cultural e corresponde à ação do homem ao longo da história no domínio do seu meio e conduta, por intermédio dos instrumentos produzidos e aperfeiçoados ao longo do tempo. A análise epistemológica, que descreve os elementos que representam a historicidade e a relação entre o sujeito e o objeto, apresenta a “dialética entre objetivação e apropriação como aquela que constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana, isto é, cada processo de apropriação e objetivação gera a necessidade de

novas apropriações e novas objetivações” (DUARTE, 1998, p. 108). Neste sentido, segundo o autor, o desenvolvimento histórico acontece na:

[...] criação de algo absolutamente novo, mas também quando descobre-se novos aspectos que levarão ao seu desenvolvimento. O mesmo pode acontecer com a descoberta de novas formas de utilização de algo já existente, que acabarão exigindo sua adaptação a essas novas formas de utilização. Isso já mostra que a objetivação e a apropriação enquanto processos de reprodução de uma realidade não se separam de forma absoluta da objetivação e da apropriação enquanto produção do novo. (DUARTE, 1998, p. 108).

Portanto, o desenvolvimento histórico ocorre quando, na apropriação de um objeto, este é transformado pela ação do homem em instrumento que caracteriza a objetivação da elaboração humana. O próximo passo é a inserção do objeto modificado no contexto social, criando, na ação e na mente humana, novas habilidades e demandas frente ao enriquecimento da atividade humana.

Ainda, sobre os três princípios da teoria de Vigotsky, o instrumental, o cultural e o histórico, Luria descreve que:

Todos os três aspectos da teoria são aplicáveis ao desenvolvimento infantil. Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-los à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. (LURIA, 2001, p. 27).

Com base nesse princípio, é certo de que a criança não é somente um produto do seu meio ambiente, mas um sujeito ativo na construção dele, pensamento basilar para sua compreensão acerca da inter-relação entre os processos biológicos e culturais e de que forma esta íntima relação produz as funções psicológicas das crianças e dos adultos.

Marx (1968), ao descrever o processo de investigação, coloca que o sujeito “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1968, p. 16). Relacionado a tal pensamento, Marx e Engels, (2007, p. 94) escrevem que:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O

representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. [...] Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [Bewusstsein] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [bewusste Sein], e o ser dos homens é o seu processo de vida real.

Deste modo, o pesquisador tem função ativa no processo da pesquisa, aprendendo na dinâmica com o objeto e, “deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação”. (NETTO, 2011, p. 25). Em vista disso, a princípio, realizamos um levantamento bibliográfico com o objetivo de situar a pesquisadora acerca das tecnologias digitais na Educação Infantil. Na revisão da literatura na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre tecnologias digitais e crianças, os assuntos que mais apareceram nas pesquisas estavam relacionados:

- ao uso de instrumentos de multimídias com crianças do ensino fundamental;
- ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como recursos pedagógicos em salas de aula;
- à formação de professores sobre mídias digitais;
- às gerações da Era Digital;
- às influências das tecnologias digitais sobre o desenvolvimento da criança.

Primeiramente, buscamos mapear os trabalhos relacionados a esta pesquisa de forma geral, e, posteriormente, filtramos aqueles que tratavam especificamente da literatura infantil por meio dos recursos tecnológicos, estabelecendo uma relação entre ambos. Neste mapeamento, inicialmente, fizemos uma seleção mediante a leitura dos resumos para, logo após, fazermos a leitura dos trabalhos na íntegra. Ao fazer a busca por assunto, utilizamos os seguintes descritores: “Educação Infantil e tecnologia”; “Educação Infantil e cultura digital”, “criança e letramento digital”, “Educação Infantil e mídia digital” e “criança e mídia digital”.

Nesse levantamento bibliográfico, não encontramos estudos de natureza semelhante à proposta desta pesquisa, que tratassem, especificamente, das interfaces digitais como recurso tecnológico de literatura infantil. Abaixo, apontamos os trabalhos encontrados, na primeira busca, e seus respectivos descritores.

Quadro 1 - Número de Trabalhos segundo os descritores

Trabalhos Publicados	
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da UFSCar (BDTD)	
Seleção de Trabalhos entre 2012 a 2022	
Nº	Descritores
08	Educação Infantil e tecnologia
01	Educação infantil e cultura digital
01	Criança e letramento digital
01	Educação infantil e mídia digital
01	Criança e mídia digital
12	Total de trabalhos

Fonte: Autoria própria.

De acordo com o levantamento realizado, segundo os termos usados, foram encontrados 8 trabalhos com os descritores “Educação Infantil e tecnologia”; um trabalho com os descritores “Educação infantil e cultura digital”, um trabalho com os descritores “criança e letramento digital”, um trabalho com os descritores “Educação infantil e mídia digital”, um trabalho com os descritores “criança e mídia digital”, que constituíram um total de 12 trabalhos desenvolvidos. Os critérios de seleção que nortearam essa investigação foram: as pesquisas desenvolvidas em sala de aula, com a participação das crianças e no contexto de instituições de Educação infantil. Com relação ao termo “literatura digital”, poucas pesquisas foram encontradas, contudo nenhuma voltada para Educação Infantil ou para crianças na faixa etária trabalhada. Assim, diante de tal constatação, parece existir uma lacuna de estudos que relacionem Educação Infantil, tecnologias digitais e a literatura infantil atrelada aos suportes digitais.

Dos trabalhos selecionados para leitura dos resumos, separamos 07 (sete) deles para leitura na íntegra (Tabela 2), pois traziam metodologias de práticas do uso de recursos tecnológicos em contextos de salas de Educação Infantil.

Quadro 2 - Trabalhos sobre Tecnologia Digital e Educação Infantil

Teses e dissertações Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)				
Seleção de Trabalhos entre 2012 a 2022				
Ano	Autores	Público/Idade	Campo	Contribuições
2014	NASCIMENTO	4 e 5 anos	1 Escola Pública (GO)	Teoria Hist. Cult./TICs no contexto Infantil
2014	MULLER	5 e 6 Anos	1 Escola Pública (SC)	Contemporaneidade/ Representações/Tecnologias Móveis
2015	ANJO	4 e 5 anos	1 Escola Pública (AL)	Sociologia da Inf./Letramento digital
2016	PENTEADO	4 e 5 anos	1 Escola Pública e Família (RS)	Culturas infantis/Cultura Digital
2017	SILVA	7m a 7 anos	Contextos variados (RS)	Mediação do adulto/Provas Piaget
2018	ALMEIDA	4 e 5 anos	2 Escolas (BH)	Formação Prof./Protagonismo Inf.
2021	QUEIROZ	4 e 5 anos	1 Escola Pública (SP)	Teoria Hist. Cult./Meio (Contexto Escolar)/Experiências com <i>Tablet</i>

Fonte: Autoria própria.

4.1 A escola e as crianças da pesquisa

A escola municipal em que a pesquisa foi desenvolvida fica localizada numa região periférica da cidade de São Carlos. Fundada em 1980, como “parque infantil”, a escola foi acompanhando as transformações educacionais até os dias atuais. A estrutura escolar está dividida em 1 sala de direção, 1 sala dos professores com 1 banheiro, 2 almoxarifados, sendo um para materiais pedagógicos e outro para produtos de limpeza, 5 salas de aulas, 2 banheiros infantis, cada qual com 3 vasos sanitários e 2 pias, 1 cozinha com dispensa, 1 refeitório, 2 parques com tanques de areia, 1 quadra de esporte, 1 vestiário com vasos sanitários e chuveiros e piscina – usados para o projeto de recreação com crianças de sete a doze anos, que, no momento, não está em funcionamento.

Atualmente, nomeada como Centro Municipal de Educação Infantil, atende 100 crianças entre três a cinco anos de idade, mantendo 80 crianças no ensino integral e 20 crianças de ensino regular de meio período. Do total de crianças atendidas na unidade escolar, 85% são crianças do bairro e 15% são crianças de bairros vizinhos. As turmas de crianças da escola foram constituídas de acordo com a faixa etária e, no momento desta pesquisa, apresentavam a seguinte configuração:

Quadro 3 - Número de crianças por turma e período

TURMA/FASE	NÚMEROS DE CRIANÇAS	PERÍODO
Fase 4 A	12	Tarde
Fase 5 A	23	Integral
Fase 5 B	22	Integral
Fase 6 A	21	Integral
Fase 6 B	22	Integral

Fonte: Autoria própria.

Para manutenção e funcionamento, a escola conta com 20 funcionários distribuídos em: 2 controladoras de acesso, 3 serventes de merendeiras, 1 serviços gerais responsável pela limpeza, 1 agente educacional, 9 professoras de Educação Infantil, 2 professores de educação física, 1 auxiliar administrativo e 1 gestor educacional.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos-SP e obteve aprovação, por meio do parecer nº 5.227.765, contemplando os preceitos éticos necessários à realização de pesquisas que envolvem seres humanos. Os dados foram coletados após autorização da Secretaria Municipal de Educação (TAI), do gestor responsável pela instituição escolar (TAI), dos responsáveis pelas crianças e demais envolvidos, por intermédio do Termo de Autorização Institucional (TAI), do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

A turma da fase 4 era composta por 12 crianças e todas tiveram autorização de seus responsáveis para participar da pesquisa com os devidos termos preenchidos. Durante a pesquisa, houve grande variação do número de participantes em cada uma das sessões de intervenção, alguns dos motivos da

ausência das crianças foram: afastamento médico, viagem em família ou imprevistos. Essa variação pode ser observada no Quadro 4.

Quadro 4 - Número de crianças presentes em cada sessão

SESSÕES (Única)	NÚMEROS DE CRIANÇAS				INTERVENÇÕES
Primeira Sessão	06				Conhecimento sobre TDIC
Segunda Sessão	05				Conhecimento sobre TDIC
Terceira Sessão	07				Conhecimento sobre TDIC
SESSÕES (Subdivididas)	NÚMEROS DE CRIANÇAS				INTERVENÇÕES
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	
Quarta Sessão	4	4	5	4	Literatura 1 – PDF e em Vídeo
Quinta Sessão	7	6	8	8	Literatura 2 – PDF e História Narrada
Sexta Sessão	7	7	8	8	Literatura 3 – Livro em Vídeo
Sétima Sessão	6	8	8	7	Literatura 4 – Livro Interativo

Fonte: Autoria própria.

As crianças que compõem a turma da fase 4 possuem 3 anos de idade completos, algumas delas apresentam um vocabulário com pouca variação de palavras, usam de frases curtas ou não utilizam da linguagem oral para se comunicar. São crianças que chegaram à escola brincando muito pouco, algumas apresentavam desequilíbrio, apresentando quedas quando andavam ou da cadeirinha. Dado o contexto de pandemia em que as crianças foram imersas, é possível constatar, por meio de observação empírica, uma alteração no uso da linguagem oral, na motricidade, no estabelecimento das relações sociais e nas habilidades lúdicas infantis, quando comparadas com as crianças de anos anteriores.

Diante de tal descrição, é importante ressaltar que esta pesquisa se iniciou após dois anos em que as escolas ficaram fechadas às crianças por conta da pandemia de Covid-19 instaurada no mundo. Pesquisas estão sendo realizadas para saber em quais aspectos a pandemia pode ter afetado as crianças.

A pesquisa de campo foi composta por intervenções estruturadas em sequências didáticas aplicadas em sala de aula, mediante proposta de atividades com histórias de literatura infantil em formato digital, com o intuito de extrair dados e informações diretamente da realidade em estudo (GIL, 2008). O objetivo das

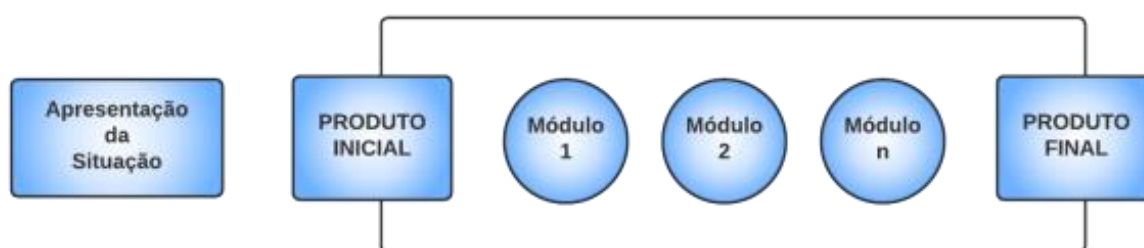
intervenções era desenvolver e mediar atividades pedagógicas por intermédio da literatura infantil e dos recursos tecnológicos para instituir contextos fomentadores do uso da linguagem oral.

Durante a pesquisa de campo, foi realizada a observação direta e participante do grupo estudado com interação de seus componentes, professora-pesquisadora e crianças. A observação-participante teve como objetivo a avaliação diagnóstica das reais necessidades das crianças para desenvolvimento de atividades de intervenção, além de avaliar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças durante a pesquisa. No decorrer deste estudo, foram feitas observações e registros em diário de campo das dinâmicas realizadas em sala de aula com as crianças para análise dos dados.

A metodologia de intervenção foi estruturada em torno de atividades sistematizadas em sequências didáticas, mediante o uso de instrumentos de tecnologias digitais (*tablet*, *notebook*, celular e *e-book*) para apresentação de quatro obras de literatura infantil. A escolha de utilizar a sequência didática como metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa se deu para a estruturação auxiliasse na visualização das etapas das atividades de intervenção. Neste sentido, compreendemos a sequência didática como proposta pedagógica e metodológica definida como um modelo simples que abrange um conjunto de tarefas integradas na qual “[...] prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma mais integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino/aprendizagem.” (OLIVEIRA, 2013, p. 39).

A presente pesquisa utilizou-se dos aportes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para estruturação das sequências didáticas, sob inspiração do trabalho de Oliveira (2013), que segue este caminho, como representado na figura abaixo.

Figura 2 - Modelo de sequência didática

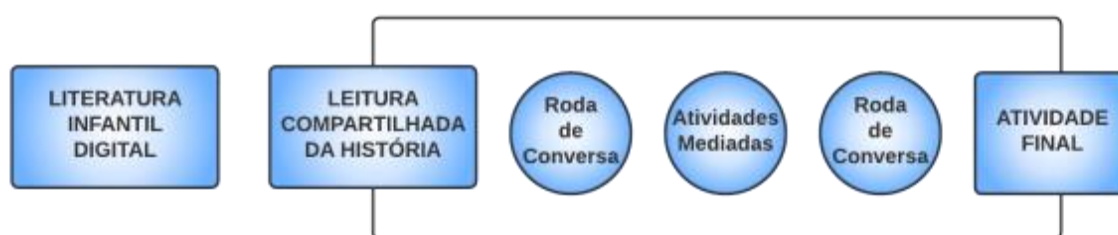


Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Nessa perspectiva, a proposta da sequência didática serve a um objetivo específico, por meio da atividade literária, de que “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VIGOTSKY, 1991, p. 101). A organização das atividades nessa metodologia permite diversas possibilidades, tanto de atividades como de estruturação da sequência didática, facilitando o planejamento e acompanhamento do processo metodológico do fazer pedagógico. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Assim, as sequências didáticas apresentaram uma estrutura básica que possibilitou modificações durante a pesquisa de acordo com a necessidade da turma.

Os instrumentos metodológicos que utilizamos nas sessões foram: a) observação-participante; b) leitura literária de livros infantis por intermédio de recursos tecnológicos; c) roda de conversa, com o objetivo de diagnosticar e avaliar o desenvolvimento da linguagem oral, antes, durante e após as intervenções; d) atividades pedagógicas elaboradas em sequências didáticas; e) elaboração de registro das crianças por meio de desenhos, fotografias, gravações de áudios e vídeos. (SILVA, 2020). A seguir, apresentamos um exemplo de sequência didática com base nesta pesquisa.

Figura 3 - Modelo de sequência didática com a literatura infantil digital



Fonte: Autoria própria inspirada no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A literatura infantil digital é um elemento de produção social humana e, nesta pesquisa, foi utilizada como instrumento metodológico desencadeador de aprendizagem intencional. As obras digitais podem ser utilizadas sozinhas ou em conjunto com outras mídias, ou mesmo com outros materiais, e podem ser encontradas em diversos formatos tecnológicos com diferentes possibilidades de

uso. Na próxima subseção, serão apresentadas algumas possibilidades de literatura infantil em formato digital como possibilidade de recurso didático para planejamento das atividades práticas, bem como o procedimento metodológico da pesquisa.

4.2 A literatura infantil no contexto das TIDCs

Atualmente, a literatura infantil apresenta maior multimodalidade, pois é construída “com base no emprego de diversos modos de produção de sentido (ou semióticos) e na maneira específica em que esses modos se combinam”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20). A literatura é composta por inter-relações entre textos, ilustrações e páginas dobradas, páginas duplas e composição de diferentes materiais. Logo, os livros infantis possuem especialidades que apontam as múltiplas relações estabelecidas entre imagens, textos, diagramação, relevos e recursos interativos. Esses elementos possuem o mesmo valor e funções dentro da narrativa, que se misturam para compor a história. Para Cardoso e Frederico (2019, p. 21):

[...] a literatura eletrônica é multimodal, ou tende a apresentar diversos sistemas semióticos, como a linguagem escrita, a verbal, a visual e a sonora; além disso, a literatura eletrônica é híbrida, pois se relaciona com a literatura impressa, os jogos eletrônicos, o cinema, a arte digital, o design gráfico, etc.

Diante desse cenário, podemos pensar em estratégias educativas a partir dos diversos recursos em que a multimodalidade se apresenta nas obras interativas, ou seja, como cada ferramenta incorporada ao livro, a uma composição digital ou a um aplicativo, se articula a outros elementos e qual papel desempenha na aprendizagem da criança. Assim, os recursos de um aplicativo digital terão maior ou menor função, conforme os objetivos almejados para formação de leitores.

4.2.1 Livros em PDF

O *Portable Document Format* (PDF) foi desenvolvido com objetivo de compartilhar dados sem a necessidade do *software*, possibilitando o acesso a textos e imagens através de um dispositivo que tenha um leitor de PDF. Esse tipo de literatura tem a vantagem de ser mais barata, de acesso rápido e pode estar disponível o tempo todo, mesmo que não haja conexões com a internet. Nos livros

em PDF, a multimídia está relacionada à organização que apresenta as páginas impressas por meio de um app (*Application*) de leitura digital. Já a literatura digital, que abarca recursos interativos, apresenta outra configuração da obra literária, podendo se apresentar com o recurso *ledor* de texto, que concede maior autonomia no momento da leitura, principalmente à criança que ainda não domina a leitura.

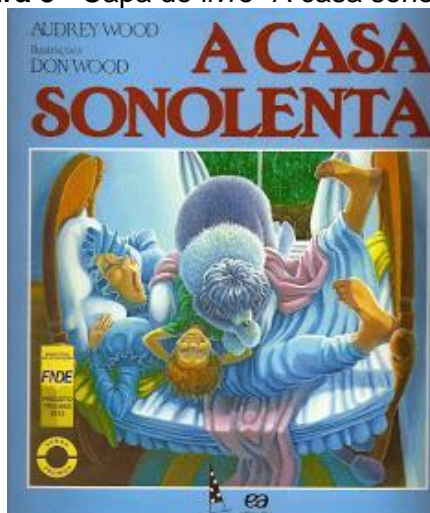
Podemos citar como exemplos vários livros infantis tais como os narrativos, as fábulas, de poemas, ilustrados, sem textos, com pouco ou com muitos textos. Alguns *sites* disponibilizam o acesso a esses materiais gratuitamente como, por exemplo, o “*Pinterest*”, uma rede social de compartilhamento, ou o “*Slideshare*”, no qual se encontra, por exemplo, o livro “Era uma vez um gato xadrez” de Bia Vilela e a história infantil “A casa sonolenta” de Audrey Wood e Dom Wood.

Figura 4 - Capa do livro “Era uma vez um gato xadrez”



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/314337248992882843/>

Figura 5 - Capa do livro “A casa sonolenta”



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/314337248992882843/>

O ingresso à literatura digital promove o desenvolvimento de habilidades tecnológicas das crianças circunscritas em ambiente de multiletramento. O desenvolvimento de habilidades como: “consciência fonológica, fonética e compreensão de conceitos e ideias, fluência e vocabulário” (MENEGAZZI; SYLLA, 2019, p. 86) podem ser adquiridos de maneira lúdica e prazerosa através de leituras mediadas em aplicativos digitais (MENEGAZZI; SYLLA, 2019).

4.2.2. Livros Paginados com Áudio de Narração da História

A leitura compartilhada está vinculada ao afeto estabelecido entre a criança e o leitor-narrador, esse laço afetivo se desenvolve no contato físico, no olhar, na entonação da voz que cria um elo entre criança-adulto-obra. Contudo, na leitura com o auxílio de aplicativos, tais relações não são vivenciadas, pois as particularidades da obra digital acontecem em espaços de interação diferentes entre a criança e o objeto interativo. Segundo Cardoso e Frederico (2019, p. 28):

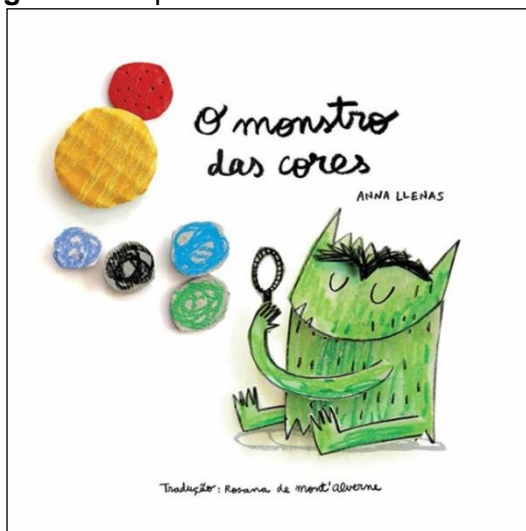
A maior parte das obras não prevê uma interatividade compartilhada – enquanto um leitor interage, o outro deve aguardar, e, muitas vezes, a interação leva a uma mudança na história e não é possível – ou não convém, em termos narrativos – a repetição da interação. [A] função de leitor-interator é frequentemente atribuída unicamente à criança e [...] a função de leitura em voz alta, papel anteriormente atribuído ao adulto, é assumida pelo aplicativo. Essas características levam a uma alteração na dinâmica corporal na leitura compartilhada em meio digital, mudança que altera a afetividade e a proximidade entre coletores.

Entretanto, este tipo de literatura possibilita maior autonomia da criança que não domina a leitura, sem que precise esperar a mediação de um coleitor. Outra vantagem está na própria mediação realizada pelo aplicativo, que permite à criança acompanhar a leitura e voltar quantas vezes quiser, possibilitando que faça inferências de trechos das histórias que já sabe de cor. O tempo de leitura e a mudança de página também estão em sintonia de tempo, o que torna a leitura mais fluída. Além disso, este tipo de leitura permite ao mediador uma maior atenção às interações da criança no momento da história, uma vez que não é este que está conduzindo a leitura.

Um exemplo de livros paginados com áudio de narração da história são as obras infantis: “O Monstro das Cores” de Anna Llenas, tradução de Rosana de

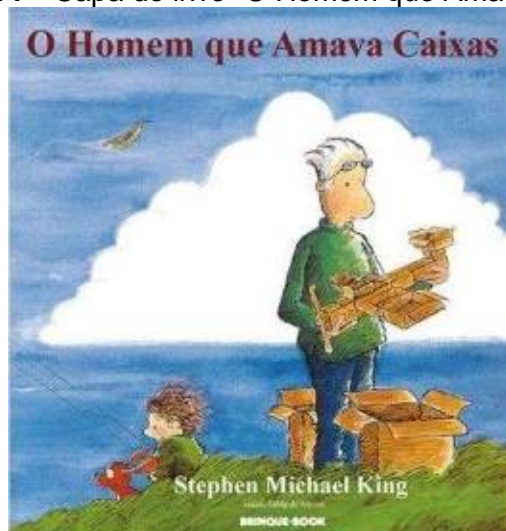
Mont'Alverne Neto, que pode ser encontrado no YouTube, no canal "Juliana Menezes", ou o livro "O Homem Que Amava Caixas" de Stephen Michael King, disponível no canal "Dalton Barone".

Figura 6 - Capa do livro "O Monstro das Cores"



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/768145280185529817/>

Figura 7 - Capa do livro "O Homem que Amava Caixas"



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/693132198878266442/>

Neste contexto, é importante pensar na formação de leitores mediante leitura de obras digitais e como as relações sociais e de compartilhamento devem ser estabelecidas. Apesar disso, Martins (2017a, p. 14) coloca que "se por um lado, a narrativa pode ser percorrida em si mesma [...] por outro, espera-se que, com a intermediação de um adulto (em casa ou na escola), o aplicativo seja explorado

como material de caráter instrucional.”. A mediação de adultos durante a leitura pode proporcionar benefícios adicionais para além dos recursos interativos presentes nos livros digitais.

4.2.3. Audiobooks, Audiolivros, Livros Falados ou CD-ROM

A ação de ouvir uma história contada faz parte da história humana. Sentar-se em roda ao cair da noite, depois de um dia de afazeres, e narrar fatos, lendas, contos é uma ação cultural de vários povos. Os *audiobooks*, audiolivros, livros falados ou *Compact Disc Read-Only Memory (CD-ROM)* trazem um pouco dessa cultura. A partir de um discurso narrativo, possibilita-se à criança ativar o imaginário, a criação, formular pensamento lógico e sistemático da realidade, essenciais para a construção do conhecimento.

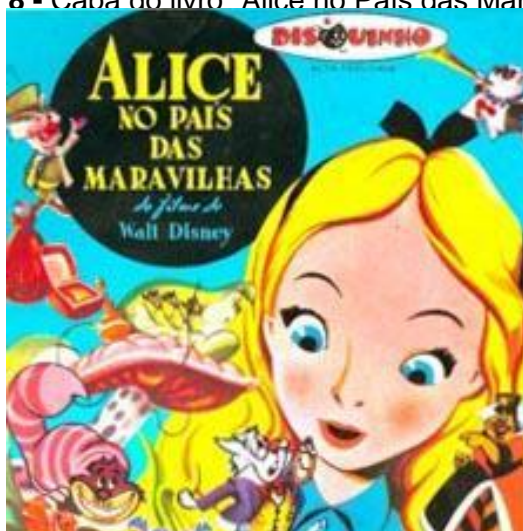
A desvantagem é que esse material não traz a beleza estética visual, pois:

O leitor, ao entrar em contato com o livro, estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua. (MANGUEL, 1997, p. 277).

Entretanto, sua composição é atrelada a efeitos sonoros especiais, que ativam outros sentidos. É bem possível que a criança consiga sentir o calor ou o cheiro de fumaça ao ativar o imaginário mediante efeitos sonoros que trazem o faiscar do fogo em uma noite fria. Assim, um narrador vai descrevendo a história em alguns momentos e em outros o diálogo narrativo são dos personagens.

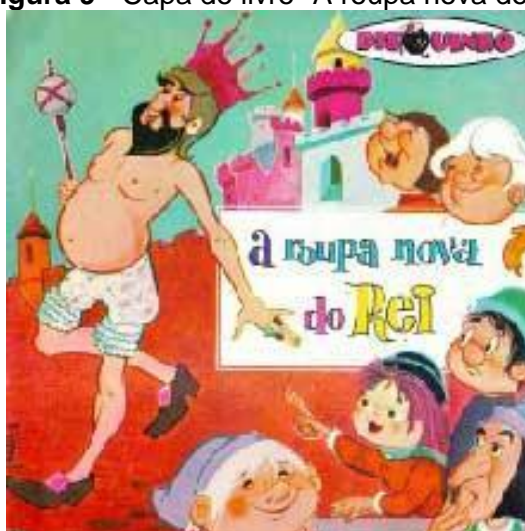
São exemplos desta modalidade a coleção de clássicos infantis como “Alice no País das Maravilhas” de Lewis Carroll (1980), adaptada para série Disquinho e disponível na *homepage* “Claudia Houdelier”. Este *site* é um *home audiobook* que dispõe de centenas de histórias infantis em língua portuguesa e também em outros idiomas. Outro *site* é o “Espaço Educar”, no qual se encontram cerca de 70 histórias infantis em áudio para baixar, como “A roupa nova do Rei” de Hans Christian Andersen.

Figura 8 - Capa do livro “Alice no País das Maravilhas”



Fontes: <https://www.espacoeducar.net/2009/07/65-historias-infantis-para-ouvir-e.html>

Figura 9 - Capa do livro “A roupa nova do Rei”



Fontes: <https://www.espacoeducar.net/2009/07/65-historias-infantis-para-ouvir-e.html>

4.2.4 Livros Interativos

É possível ler e/ou ouvir uma história contada ou ainda assistir à leitura em vídeo narrado. Existem algumas versões que podem ser adquiridas em sites de livrarias ou em sites gratuitos como o “Espaço Leiturinha”, que traz a possibilidade de jogos e sugestões de atividades para educadores ou outros adultos trabalharem a leitura de diversas formas, ampliando a possibilidade de aprendizagem das crianças. Os livros interativos possuem recursos digitais que podem ser explorados durante a leitura, aumentando a interação da criança com o livro.

Outras potencialidades que podem ser desenvolvidas são as que correspondem ao comportamento leitor, pois há programas que apresentam o destaque da palavra lida, onde as crianças acompanham o texto, estabelecendo a relação entre fonemas-grafemas, palavra-sonoridade, texto e fluidez na leitura. Após algumas dinâmicas de leitura, as crianças podem fazer a releitura da história, visto que o dispositivo possibilita o uso sem áudio.

A narrativa poética que constitui a história “A caça ao Tigre de Bengala e outros animais em extinção” possui caráter propício à exploração e desenvolvimento de projeto de letramento de viés crítico e interdisciplinar, visto que tem na rima a identidade sonora de dada abordagem que auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica (MARTINS, 2008, 2012). Deste modo, o desenvolvimento da linguagem, da leitura e os multiletramentos podem ser ampliados, quando empregados artefatos literários adequados, considerando o desenvolvimento cronológico e as habilidades de letramento e multiletramento que se pretende estimular, habilidades para construir sentido a partir de textos multimodais e multissemióticos que mesclam palavras, elementos pictóricos, sonoros, numa mesma superfície (MARTINS, 2012).

Como exemplos de livros interativos, encontram-se “As sete cabritinhas e o lobo”, uma adaptação dos irmãos Grimm, e o livro “A caça ao Tigre de Bengala e outros animais em extinção” de Maria Sílvia Cintra de Paula, que é uma história-jogo ou um jogo-história.

Figura 10 - Capa do livro “As sete cabritinhas e o lobo”



Fonte: <http://espacodeleitura.labedu.org.br/livros/as-sete-cabritinhas-e-o-lobo/>

O primeiro livro disponibilizado no “*Espaço leiturinha*” traz efeitos sonoros com possibilidade de mover as personagens e, no segundo, além da sonorização, apresenta enigmas que a cada descoberta leva a outro estágio da história. Em consequência disso, o *e-book* traz a história com vários recursos que interagem com o texto e com as imagens e se complementam.

Figura 11- Tela inicial da história “A caça ao Tigre de Bengala e outros animais em extinção”



Fontes: Tela do aplicativo

O aplicativo “A Caça ao Tigre de Bengala e a outros animais em extinção” apresenta um conto sobre uma aventura vivida por crianças e alguns animais, como uma arara azul e um tigre de bengala. Atualmente, há livros interativos que trazem diversos gêneros textuais e oferecem múltiplas atividades desenvolvidas para crianças com diferentes idades e níveis de aprendizagem, criando inúmeras possibilidades para o trabalho do professor e propondo desafios que aumentam o grau de dificuldade para as crianças. “À medida que os livros incorporam níveis mais elevados de interatividade, o leitor, por sua vez, provavelmente se tornará mais ativo” (SARGEANT, 2015, p. 2).

Segundo Ramos (2013, p. 237-238): “No contexto da educação, a expansão da convergência tecnológica é um cenário inevitável e cada vez mais os leitores literários estarão familiarizados com produtos transmídias”. Transmídia é uma nomenclatura dada à habilidade de leitura realizada com auxílio de múltiplos aparelhos e suportes digitais, estimulando o letramento na modalidade verbal com

texto e, também, com estilo gráfico, áudio, além das imagens animadas, vídeos e jogos digitais educacionais (MENEGAZZI; SYLLA, 2019).

Figura 12 - Trajeto do ônibus metrô inserido no aplicativo “A caça ao tigre-de-Bengala”



Fonte: Tela do aplicativo

No aplicativo, a interação das crianças com os grupos de palavras, durante a leitura virtual, é condicionada à seleção de ícones dispostos ao longo da história, levando a caminhos previamente determinados por quem desenvolveu o programa, proporcionando uma experiência de leitura interativa. Por exemplo, ao escolher um ou outro ícone a criança pode alterar o rumo da história à medida que escolhe o caminho que deseja seguir. Nesse caso, não há a necessidade de que a criança domine a leitura, pois a atividade proporciona *feedbacks* aos alunos e, nos momentos de leitura das imagens, a criança vai interpretando as figuras que, a partir de suas escolhas, levam a diferentes situações da história. Elas também apresentam narrativas de acordo com escolhas da criança no momento da história. Assim, a tecnologia digital nos permite “a interatividade de comando contínuo – quando o usuário/leitor modifica/desloca objetos visuais e sonoros mediante manipulação. Como acontece nesse jogo” (SANTAELLA, 2004, p. 155).

Os livros infantis digitais apresentam interfaces multimodais que estão interligadas e se complementam, fornecendo mais inferências e possibilidades ao trabalho literário e à compreensão da leitura. A multimídia e multimodalidade dos aplicativos de leitura são compostas por interfaces multissensoriais integradas, permitindo que os dados e conteúdos sejam processados em vários canais do leitor conjuntamente, apresentando os conteúdos com dinamismo e favorecendo à

memorização por múltiplos estímulos. Isso promove o desenvolvimento de habilidades e estratégias que se transferem para outros modos de aprendizagem.

Há diversos tipos de interação que “A caça ao tigre de bengala” pode proporcionar, por exemplo, seja com a linguagem imagética, com os jogos de palavras e a formação de palavras.

[...] uma janela pode abrir ao ser tocada, um abajur acende, uma cadeira se move; que se sinta envolvido pelo clima de suspense que acompanha a caça ao tigre; que interaja no ambiente de três jogos: um em que precisa ajudar Mariana a encontrar um telefone; outro em que precisa ajudá-la a encontrar o número a ser discado; outro em que deve acionar um celular que disará o 181 – disque denúncia – impedindo a matança de animais no parque [...] (MARTINS, 2017a, p 14-15).

Figura 13 - Janela que abre-fecha ao toque



Fonte: Tela do aplicativo

Os *e-books* podem relacionar a noção de livro como jogo, neste sentido, os indicadores da literatura - texto, imagem e projeto gráfico - necessitam conversar de modo a ampliar as construções cognitivas, fazendo da leitura uma vivência abrangente e lúdica (figura acima). As imagens dos *e-books* incorporam cores, texturas, diversos recursos gráficos e tecnológicos passando a ter funções paratextuais, ou seja, saíria da condição de uma simples explicação textual para uma ideia além do texto, corroborando a elaboração de habilidades sensoriais, emocionais e intelectuais que se mesclam e se completam para interpretar os textos e as imagens. Neste aspecto, a associação do texto-imagem interativa permite variadas vivências, que ultrapassam o limiar próprio da narrativa representada,

possibilitando ampliar a percepção de mundo da criança. Assim, a partir de uma função paratextual, a imagem denota liberdade e promove equiparação entre as linguagens textual e imagética, possibilitando múltiplas interpretações.

A estética gráfica não foi deixada de lado neste *e-book*, tampouco as palavras, para criar um determinado clima e um ritmo, em um discurso narrativo que será explícito ou simplesmente insinuado para que o leitor interprete com sentidos próprios, isto é, qualidade textual e caráter multimodal. Ao criar o livro “A caça ao tigre de bengala”, o objetivo era:

[...] elaborar um livro em que as palavras brincassem por si próprias e o lúdico da linguagem pudesse vir à tona, de tal forma que a vertente de ensino e aprendizagem pudesse comparecer de forma mais espontânea, e não tão explícita [...] a importância da exploração da vertente poética da linguagem, assim como a importância de que o texto possa adquirir um valor como objeto de aprendizagem (e de desejo) por si mesmo, e não ou, pelo menos, não em princípio) por sua finalidade curricular [...] (MARTINS, 2018, p. 8).

Em conjunto com o livro digital é possível propor outras atividades que podem se desdobrar num projeto. Uma sugestão possível, por exemplo, para o trabalho na Educação Infantil, seria o de confeccionar um cartaz com as crianças para colar pela escola dizendo que estamos em uma missão de ajudar a procurar o Tigre de Bengala que, aparentemente, fugiu de um álbum de figurinhas e visitar as outras salas e falar do projeto com as outras crianças da escola. Usar uma caixa bem pequena feita de papelão, toda colorida como as caixas que aparecem durante a história “A caça ao tigre de Bengala”. Dentro da caixa, colocar fotos de animais em extinção, esconder a caixa em algum lugar da escola e pedir às crianças para procurá-la. Usar cartões para jogo da memória, mico, adivinha ou pareamento, sendo que estes cartões se apresentam com figuras ou com figuras e textos.

A partir do estudo sobre os diversos animais em extinção, organizar, juntamente com as crianças, as informações em gráficos. Antes de iniciar a construção do gráfico, explicar como é a sua estrutura e o que ele representa. O trabalho com gráficos ajuda as crianças a organizarem melhor as informações, bem como proporciona condições para a aquisição de uma nova linguagem matemática. Permite, ainda, que a criança estabeleça relações comparativas, observando quantidades de diferentes prismas. As crianças poderiam eleger o seu animal preferido e colar a figura no gráfico.

Outra possibilidade seria produzir um texto coletivo com o final da história. Este final pode ser realizado em roda de conversa num grande compartilhamento de ideias ou produzir um texto coletivo, em que as crianças poderão exercer sua criatividade e serem autoras ou coautoras da história, podendo criar outras narrativas. Assim, a criança se integra com o mundo e se desenvolve mediante a ludicidade, tendo nessa ação sua “atividade principal”, sentindo-se “envolvida, por meio da narrativa fictícia e dos jogos, podendo aprender fora de um ambiente marcadamente pedagógico” (MARTINS, 2017a, p. 12). Os livros interativos são constituídos pela “linguagem multimodal, ou seja, das figuras dos personagens acompanhadas de áudios e de legendas; a presença de músicas (...)” (MARTINS, 2017a, p. 12), que torna as atividades, além de prazerosas, imbuídas de sentido para as crianças.

4.3 Percurso investigativo em sessões

Nas três primeiras sessões, buscamos compreender o que as crianças conheciam sobre os recursos tecnológicos dos quais fizemos uso durante este estudo. Para tal, realizamos uma roda de conversa mediada por perguntas diretas sobre as experiências das crianças em relação a estes materiais. A pesquisa deu início com o mapeamento prévio acerca do que as crianças conheciam sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Assim, fizemos três intervenções, em momentos distintos, que aconteceram em rodas de conversa no início de cada período da aula.

Os planos de intervenção desta pesquisa foram inspirados na estruturação do modelo de intervenção desenvolvido por Silva (2020), visto que a metodologia utilizada por esta pesquisadora é próxima à proposta de intervenção desse estudo, por se tratar de uma pesquisa de campo fundamentada em mediações sistematizadas. Nesse processo de desenvolvimento da intervenção, o emprego das mediações sistematizadas é central para alcançar os resultados esperados, visto que elas são instrumentos de avaliação do conhecimento das crianças e, paralelamente, são procedimentos de intervenção para alcance dos objetivos em cada atividade (SILVA, 2020).

Quadro 5 - Plano de intervenção – Tipos de recursos digitais

Plano de Intervenção	
Tema: Tipos de recursos digitais Tempo: 3 atividades de 50 minutos (cada) Local: sala de aula	
Atividade:	Roda de Conversa e exploração de objetos digitais.
Objetivos da Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar como a mediação pedagógica, em atividades que integrem literatura infantil por intermédio de mediadores tecnológicos, pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral; - Identificar o conhecimento das crianças sobre os recursos digitais; - Mapear qual o nível de experiências que cada criança tem ou tiveram no contato com recursos digitais.
Objetivos da Atividade	- Conhecer e explorar recursos digitais como <i>tablet</i> , <i>notebook</i> , celular e <i>e-book</i> .
Materiais	<i>Tablet</i> , <i>notebook</i> , celular e <i>e-book</i>
Estratégias	<p>As atividades serão distribuídas em três dias distintos para que as respostas e dados não se misturem, e, ainda, considerando o tempo de cada atividade, para que não se tornem cansativas às crianças, pelo contrário, que conservem o elemento surpresa e inovador da atividade. As perguntas norteadoras das atividades serão:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Já viram algum destes recursos digitais (computador/ <i>notebook</i>, celular, <i>tablet</i> e livro digital)? Você tem algum desses objetos na sua casa? II. Já utilizaram este objeto (computador/ <i>notebook</i>, celular, <i>tablet</i> e <i>e-book</i>)? <p>No final das três atividades as crianças farão um desenho dos recursos tecnológicos elas têm em casa, já utilizaram ou mais gostaram de conhecer em nossa roda.</p>
Mediações	Em roda de conversa colocar as perguntas norteadoras como forma de desencadear o diálogo. Na sequência apresentar o recurso digital (<i>notebook</i> ou celular ou <i>tablet</i> e livro digital) e deixar que cada criança manuseie o objeto, explorando as possibilidades de recursos. Neste momento, fazer as intervenções necessárias para que a criança alcance êxito no contato com o material e controle o tempo de exploração de cada criança.
Registros	Videogravação

Fonte: Autoria própria a partir da estrutura de SILVA (2020).

Iniciamos cada intervenção em roda de conversa, perguntando às crianças se conheciam ou não alguns instrumentos de Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação e se elas tinham acesso a tais instrumentos. Em caso afirmativo, quando diziam ter acesso a tais recursos, perguntávamos em quais locais os usavam. Na sequência, apresentávamos o recurso (*notebook*, celular, *tablet* e livro digital) às crianças e observávamos as reações que tinham diante de cada objeto.

Os questionamentos e ferramentas de TDIC foram apresentados em dias separados e espaçados, pois não queríamos cansar as crianças com muitas perguntas e queríamos garantir que uma resposta não teria influência em outras.

Por ter realizado a interação com os recursos tecnológicos em momentos diferentes, preferimos transcrever os diálogos de modo separado, mas os considerando como parte de uma única investigação, pois tiveram o mesmo objetivo de identificar o que as crianças conheciam sobre *notebook*, celular, *tablet* e livro digital. Portanto, intitulamos cada intervenção como cena 1, 2 e 3 e, os diferentes momentos, como A, B e C.

Ao iniciar a pesquisa acerca do que as crianças conheciam sobre instrumentos tecnológicos, partimos da premissa de que seria difícil separar a imaginação da realidade vivenciada pelas crianças. As crianças gostam de imitar umas às outras em tudo, até na fala. Se uma criança diz que tem um cachorro, logo outra diz: “eu também!”. Já vi criança falando sobre personagens fictícios como se fossem reais, de viagem sem terem saído de casa, de carros, objetos e animais que nunca tiveram de fato. Destarte, são comuns episódios de crianças ecoarem a fala de seus pares.

Diante desta possível ocorrência, optamos por confrontar as respostas das crianças por meio de uma consulta junto aos pais e/ou responsáveis, com o intuito de saber a quais artefatos tecnológicos as famílias tinham acesso, possibilitando um maior conhecimento da realidade. Constatamos, em roda de conversa, que as crianças não repetiam as respostas umas das outras e, em conversa com seus familiares, foi confirmado o que elas disseram acerca dos componentes tecnológicos digitais.

Quadro 6 - Cena 1A – Mapeando o conhecimento sobre celular

Cena 1A
<p>Em roda de conversa, perguntamos às crianças o que elas conheciam sobre cada instrumento tecnológico.</p> <p>Professora: Vocês conhecem o celular?</p> <p>C7: Eu conheço. Tenho um celular.</p> <p>Professora: Legal! Você tem um celular seu?</p> <p>C7: Eu tenho.</p>

C5: Minha mãe e meu pai têm celular.

Professora: E você tem celular?

C7: Eu não!

Professora: Mas você usa o celular da sua mãe e do seu pai?

C7: Sim!

Professora: O que vocês fazem com o celular?

C5: Jogo joguinho.

C7: Vejo vídeo!

Professora: E você tem celular?

C9: Não! (Sinaliza com a cabeça em sinal negativo)

Professora: Seu pai e sua mãe têm celular?

C9: Não, quebrou o celular.

Professora: E você tem celular?

C3: (Sorri)

Professora: E você tem celular?

C8: Faz que não com a cabeça.

Professora: Sua mãe tem celular?

C8: A criança fez que sim com a cabeça.

Fonte: Elaboração própria.

Ao finalizar a conversa com as crianças, foi entregue ao grupo um celular para que pudessem manipulá-lo, com disponibilização de tempo de 5 minutos a cada criança para interagir com o recurso tecnológico. As crianças sabiam que tinham que apertar as teclas ou tocar com o dedo na tela, mas executavam de modo aleatório e sem finalidade, explorando o objeto com curiosidade.

Na sequência, realizamos algumas intervenções para demonstrar como utilizar os materiais – quais teclas apertar ou como passar o dedo na tela para acionar o *touch*. Algumas crianças indagavam onde ficavam os jogos, enquanto outras queriam apertar os ícones para ver qual era o efeito de tal ação.

Quadro 7 - Cena 1B – Mapeando o conhecimento sobre computador ou *notebook*

Cena 1B
<p>Em roda de conversa, perguntamos às crianças o que elas conheciam sobre cada instrumento tecnológico.</p> <p>Professora: Vocês conhecem computador ou <i>notebook</i>?</p> <p>C7: Eu conheço.</p> <p>C5: Eu também conheço!</p> <p>Professora: O que vocês conhecem? Para que serve?</p> <p>C7: Para escrever.</p> <p>Professora: E quem tem <i>notebook</i> em casa?</p> <p>C5: Na minha casa tem.</p> <p>C9: Na minha casa não tem também!</p> <p>C7: Na minha casa não tem! (Faz não com o dedo)</p> <p>Professora: E na sua casa tem <i>notebook</i>?</p> <p>C3: (Sinaliza que não com a cabeça)</p> <p>C3: (Sorri apenas! Mas observa tudo que está sendo falado)</p>

Fonte: Elaboração própria.

Logo após a conversa com as crianças, foi disponibilizado ao grupo o *notebook* para que pudessem manipulá-lo por um tempo de 5 minutos por criança. As crianças aguardavam ansiosas por seu momento de interação com o artefato tecnológico. Algumas colocavam as duas mãos sobre as teclas para apertar, outras usavam o dedo indicador. Em seguida, usamos o *notebook* para passar um vídeo sobre um tema que estávamos trabalhando com as crianças.

Quadro 8 - Cena 1C – Mapeando o conhecimento sobre *tablet* ou *E-book*

Cena 1C
<p>Em roda de conversa, perguntamos às crianças o que elas conheciam sobre cada instrumento tecnológico.</p> <p>Professora: Vocês conhecem o <i>tablet</i>?</p> <p>C7: Eu conheço, mas eu não tenho professora.</p> <p>Professora: Ah, ok! Quem mais conhece o <i>tablet</i>?</p> <p>C5: Eu conheço!</p>

Professora: Alguém tem um *tablet*?

C7: Eu não!

C5: Eu não! Mas a minha tia tem um.

C9: Não! (Sinaliza com a cabeça em sinal negativo)

C3: (Faz que não com a cabeça)

C8: (Sorri)

Fonte: Elaboração própria.

Ao final da roda de conversa, foi entregue às crianças o *tablet* para que pudessem manipulá-lo, respeitando o tempo de 5 minutos por criança. Elas foram apertando a tela, assim como fizeram com o celular, sem movimentos precisos, porém examinavam com atenção. Alguns buscavam por jogos, ainda que não soubessem se havia um ícone que levasse a jogos. Novamente, foram feitas algumas intervenções para demonstrar como utilizar o *tablet* – quais teclas apertar ou como passar o dedo na tela para acionar o *touch*.

Resolvemos apresentar o *e-book* às crianças, que difere do *tablet* por ser um leitor que apresenta os livros em formato digital. Conversamos a respeito do *e-book* e sobre suas diferenças e função. Na sequência, mostramos às crianças como funcionava, apresentando um livro digital. Neste caso, havia uma diferença no manuseio da tela, que apresentava as páginas digitais como as páginas do livro, com efeito de virar a página cada vez que o dedo era passado na tela.

Os dados tabulados a partir das atividades em roda de conversa demonstram quais acessos e conhecimentos as crianças têm de cada objeto apresentado.

Quadro 9 - Perguntas e respostas: Cena 1A (Celular)

Cena 1A (Celular)	
Perguntas?	Número de crianças
1) Vocês conhecem o celular?	12 (Todas as crianças)
2) Já viram algum celular?	12 (Todas as crianças)
3) Onde viram ou tiveram acesso ao recurso?	Em casa, os celulares dos pais
4) Quem de vocês têm celular?	01 criança

Fonte: Autoria própria.

Quadro 10 - Perguntas e respostas: Cena 1B (Computador ou *notebook*)

Cena 1B (Computador ou <i>notebook</i>)	
Perguntas?	Número de crianças
1) Vocês conhecem o <i>notebook</i> ?	02
2) Já viram algum <i>notebook</i> ?	02
3) Onde viram ou tiveram acesso ao recurso?	Em casa
4) Quem de vocês têm <i>notebook</i> ?	01 criança (<i>notebook</i> infantil)

Fonte: Autoria própria.

Quadro 11 - Perguntas e respostas: Cena 1C (*Tablet* ou *E-book*)

Cena 1C (<i>Tablet</i>² ou <i>E-book</i>)	
Perguntas?	Número de crianças
1) Vocês conhecem <i>tablet</i> ?	01
2) Já viram algum <i>tablet</i> ?	01
3) Onde viram ou tiveram acesso ao recurso?	Na casa da minha tia.
4) Quem de vocês têm <i>tablet</i> ?	00

Fonte: Autoria própria.

Neste sentido, o plano de intervenções foi estruturado em sequências didáticas que foram desenvolvidas a partir da literatura infantil escolhida e dos instrumentos mediadores utilizados, proporcionando experiências significativas que se desdobraram com base nas obras literárias. As sequências didáticas foram adotadas como procedimento para sistematizar as ações pedagógicas, realizar intervenções mediante diferentes formas de leitura da história e utilizar de diversas linguagens, além da narrativa. A expressão da criança por intermédio de diversificadas linguagens (verbais, musicais, dramáticas, plásticas, entre outras) oportuniza um processo de criação infantil.

² As crianças que fizeram parte da pesquisa não conheciam o termo *e-book* (nome utilizado para o leitor de livros digitais). Deste modo, utilizamos o nome "*Tablet*" durante ao mapeamento sobre quais recursos tecnológicos as crianças conheciam ou tiveram acesso, sendo o termo mais conhecido entre as crianças.

Quadro 12 - Plano de intervenção – Livro em PDF e livro em vídeo

Plano de Intervenção	
<p>Tema: Livro em PDF e Livro em Vídeo Tempo: Atividades de 50 minutos (cada) Local: sala de aula</p>	
Atividade:	Roda de leitura da história “O fim da fila” de Marcelo Pimentel
Objetivos da Pesquisa	- Identificar como a mediação pedagógica, em atividades que integrem literatura infantil por intermédio de mediadores tecnológicos, pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral.
Objetivos da Atividade	- Conhecer a obra literária por intermédio de recursos digitais distintos (<i>Tablet/Imagem e Notebook/Vídeo</i>); - Interagir e apreciar a literatura infantil em diferentes formatos e apresentações, mediante recursos tecnológicos díspares. - Interpretar e ler imagens; - Identificar traços das culturas indígenas; - Desenvolver habilidades estéticas (olhar sensível); - Criar histórias a partir de quadros com pinturas de desenhos; - Desenvolver habilidades de fala e escuta ao recontar e ouvir de histórias; - Conhecer ou reconhecer cores que apresentam contrastes; - Desenvolver habilidades de coordenação motora.
Materiais	<i>Tablet, notebook</i> , tinta à base d'água vermelha, pinceis, pedaços de carvão, folhas de cartolina branca, folhas de papel cartão preto, pintura de rosto nas cores diversas.
Estratégias	<p>As atividades serão distribuídas em quatro dias distintos, considerando o tempo e objetivo de cada atividade.</p> <p>As perguntas norteadoras no momento da leitura literária serão realizadas com base em um ou mais pontos da página do livro que será projetada. Ainda, serão consideradas as falas das crianças no momento da história. Deste modo, as perguntas norteadoras serão:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Olhando para capa sobre o que vocês acham que trata a história? II. Quais cores vocês estão vendo neste livro? III. Quais desenhos aparecem nesta página? IV. O que está acontecendo neste momento da história? V. Para onde os animais estão indo? Porque estão na fila? VI. Porque os animais estão se pintando? Quem está pintando os animais? Quais as cores estão sendo utilizadas para pintura? VII. O que acontece no final da história? VIII. Alguém pensou no final diferente? <p>Realizar uma produção coletiva a partir do que viu e ouviu sobre a história, utilizando as cores que aparecem no livro.</p> <p>Contar a história por meio de vídeo e pedir que as crianças recontem a história coletivamente.</p> <p>Realizar uma produção coletiva a partir do que viu e ouviu sobre a história, apresentando a ideia de contraste.</p> <p>Pintar o rosto e parte do corpo, considerando a pintura indígena apresentada na história literária.</p>

Mediações	<p>Em roda de conversa apresentar o livro digital e colocar as perguntas norteadoras como forma de desencadear o diálogo. As perguntas servirão de base para interagir com as crianças no momento da história. Conversas com as crianças sobre a história, sobre quais foram suas percepções. Posteriormente, deixar que cada criança manuseie o <i>tablet</i> para rever a história em PDF.</p> <p>Pedir que as crianças que desenhem o que compreenderam da história usando tinta vermelha, em folha de papel cartão preta (as duas cores que aparecem no livro).</p> <p>Segundo momento, apresentar a história em vídeos e reconta-la. Em outro momento, trazer, novamente, a história em vídeo e pedir que as crianças contem a história de forma coletiva.</p> <p>Pedir para as crianças produzirem outro desenho da história, utilizando carvão em folha de cartolina branca, trabalhando o contraste das cores trazidas no livro.</p> <p>Finalizar a sequência didática com a pintura de rosto e corpo das crianças, reproduzindo os traços trazidos no livro.</p>
Registros	Videogravação, fotografias e diário de campo.

Fonte: Autoria própria a partir da estrutura de SILVA (2020).

Na quarta sessão, demos início às intervenções mediante as literaturas digitais, dessa maneira foi escolhido o livro “O Fim da Fila” de Marcelo Pimentel. É uma literatura sem texto, com imagens compostas por três cores – vermelho, preto e pardo –, que era a cor de fundo das páginas. A história retrata os animais da fauna brasileira que estão numa fila por um objetivo. As imagens fazem referência ao grafismo indígena, ao folclore e à fauna brasileira, apresentando um trabalho de valor estético e uma linguagem visual e sonora, quando apresentado com o auxílio de recursos tecnológicos.

Figura 14 - Capa do Livro “O Fim da Fila”



Fonte: <https://www.catarse.me/ofimdafila-animacao>

Há diferentes razões para se escolher um livro. O livro “O fim da fila” de Marcelo Pimentel parecia ser um bom exemplar para minha turma. Um livro de cores fortes, duas em destaque, o vermelho e o preto. Apresentava imagens de animais da fauna brasileira, que as crianças pequenas apreciam bastante, além de ser um livro de imagens que permitiria uma leitura que ora poderia estar sobre uma determinada cena e outrora evidenciaria outras figuras. Um livro perfeito para começar nosso trabalho, possibilitando a leitura e interpretação das imagens, estimulando as habilidades imaginativas e criativas das crianças.

Ao estudar o material selecionado, algumas incertezas sobre a compreensão ou não a respeito do contexto da narrativa, pelas crianças, foram motivo de reflexão durante o planejamento da sessão. Contudo, concluímos que seria preciso pôr em prática as atividades planejadas para tal obra, para posteriormente avaliar os resultados.

No trabalho com essa obra literária, num primeiro momento, foi utilizado o *tablet* para leitura. Em outro momento, utilizamos o *notebook* para apresentação em vídeo da história, quando se mostrou as imagens das personagens (animais e um indígena) com movimentos e sons que lembravam a natureza e melodias nativas. A leitura utilizando o livro digital respeitou a fluidez da história num primeiro momento. Entretanto, como era um livro de imagens, no decorrer da leitura, a professora-pesquisadora foi perguntando o que as crianças viam, quais eram os animais ali representados, o que as imagens diziam, qual era o ponto alto da história e qual era seu desfecho. As perguntas levantavam questões sobre a capa, as cores, as personagens, o cenário, como por exemplo, “Olhando para capa, o que vocês acham que trata a história?”, ou ainda, “O que vocês estão vendo nesta cena ou página?”.

Durante a leitura, foram feitas perguntas, sendo um momento importante para que as crianças dialogassem a respeito do que percebiam sobre a literatura (desenho, cores, formas) e questões guiavam a conversa através das narrativas. Ao término, conversamos sobre as ideias que as crianças tiveram durante a narrativa e disponibilizamos o *tablet* para que elas dedilhassem pela história.

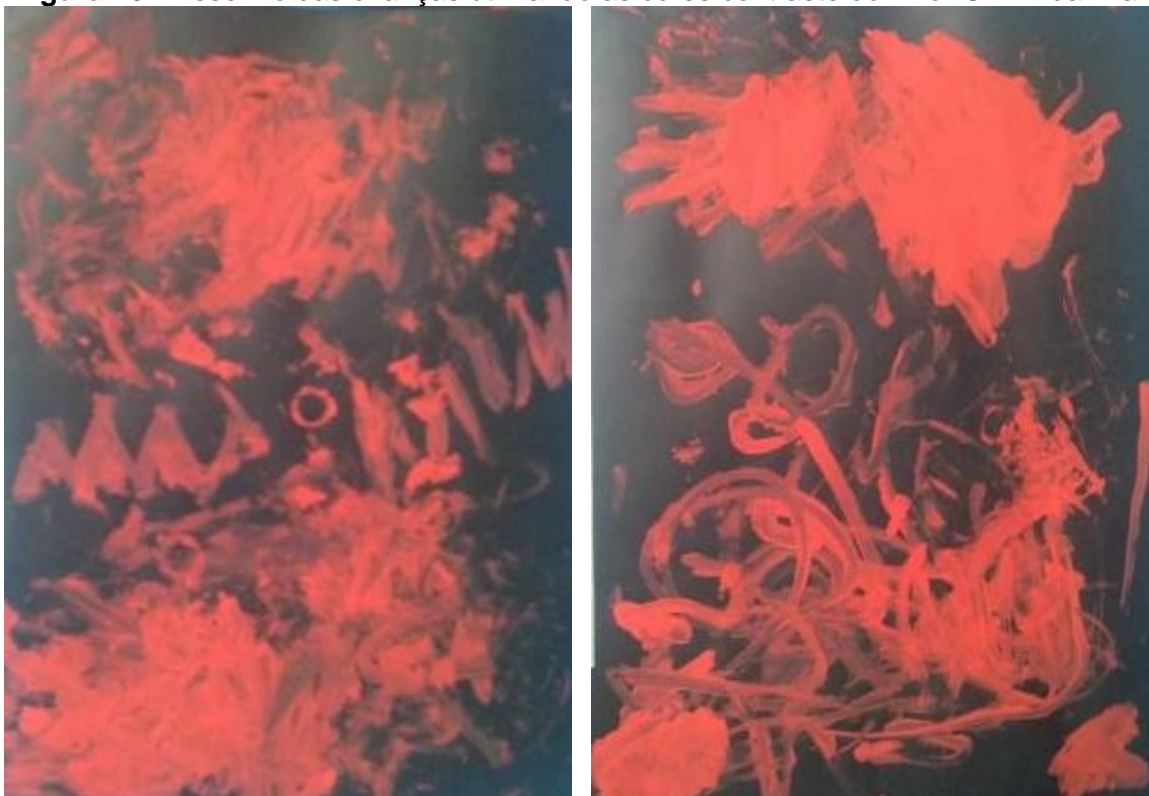
Figura 15 - Imagem do livro “O Fim da Fila”



Fonte: <https://www.catarse.me/ofimdafila-animacao>

Na sequência, as crianças fizeram um desenho sobre o que entenderam da história, sendo que, na primeira atividade, a proposta era utilizar tinta vermelha para desenhar em papel de fundo preto. Em outro momento, a atividade foi desenhada em folha de cartolina branca com pedras de carvão. Era possível perceber o contraste das cores e sentir a textura dos diferentes materiais.

Figura 16 - Desenho das crianças utilizando as cores contraste do livro “O Fim da Fila”



Fonte da própria autora.

Quadro 13 - Cena 2 – Roda de conversa sobre o desenho com base no livro "O fim da fila"**Cena 2**

Em roda de conversa as crianças explicaram o que haviam desenhado. A avaliação sobre o desenvolvimento da linguagem oral fora feita em relação ao modo como as crianças descreveram seus desenhos, sendo que a primeira atividade, se desenvolveu do seguinte modo:

Professora: O que você desenhou?

C7: Monstro.

Professora: Legal! E você o que desenhou?

C3: "Uo"!

Professora: Você desenhou "tudo"?

A criança fez que sim com a cabeça.

Professora: O que você desenhou?

C5: Listras (se referindo aos zig-zag do livro).

Professora: O que você desenhou?

C8: "Ca".

Professora: Ah, você desenhou um jacaré?

A criança sorriu.

Fonte: Elaboração própria.

De modo intencional e consciente, propusemos que as crianças descrevessem o que haviam desenhado. A intenção era auxiliar as crianças a estabelecerem relação entre a história lida e o desenho realizado; entre o desenho e a fala, entre a linguagem e o pensamento. As crianças nomearam o que haviam feito e expuseram seu pensamento utilizando da linguagem oral. Algumas crianças se apoiaram na fala da professora, pois não tinham o pleno domínio da linguagem oral.

Quadro 14 - Cena 3 – Narração da história "O fim da fila" em vídeo**Cena 3**

Na segunda atividade, as crianças assistiram ao vídeo da mesma história, ouviram a narração da professora e, posteriormente, narraram a história enquanto o vídeo era reprisado. As falas das crianças foram registradas do seguinte modo.

Professora: Qual o nome do livro?

Crianças: O fim da fila.

Professora: Muito bem! Agora, podem contar a história para mim.

C7: Os animais estavam na fila.

C9: A cobra vai picar todo mundo.

Professora: Porque estavam na fila?

C7 e C5: Eles queriam se pintar.

C5: Eles iam a uma festa!

Professora: Hum, quem estava pintando eles.

Crianças: O indígena!!!

C3: Aaahhh...

C5: Daí veio uma nuvem de chuva.

C7 e C5: Molhou os animais.

Professora: O que aconteceu com a tinta?

Crianças: Saiu tudo!

C9: Escorreu (imitando a fala da professora).

C8: Ouh!

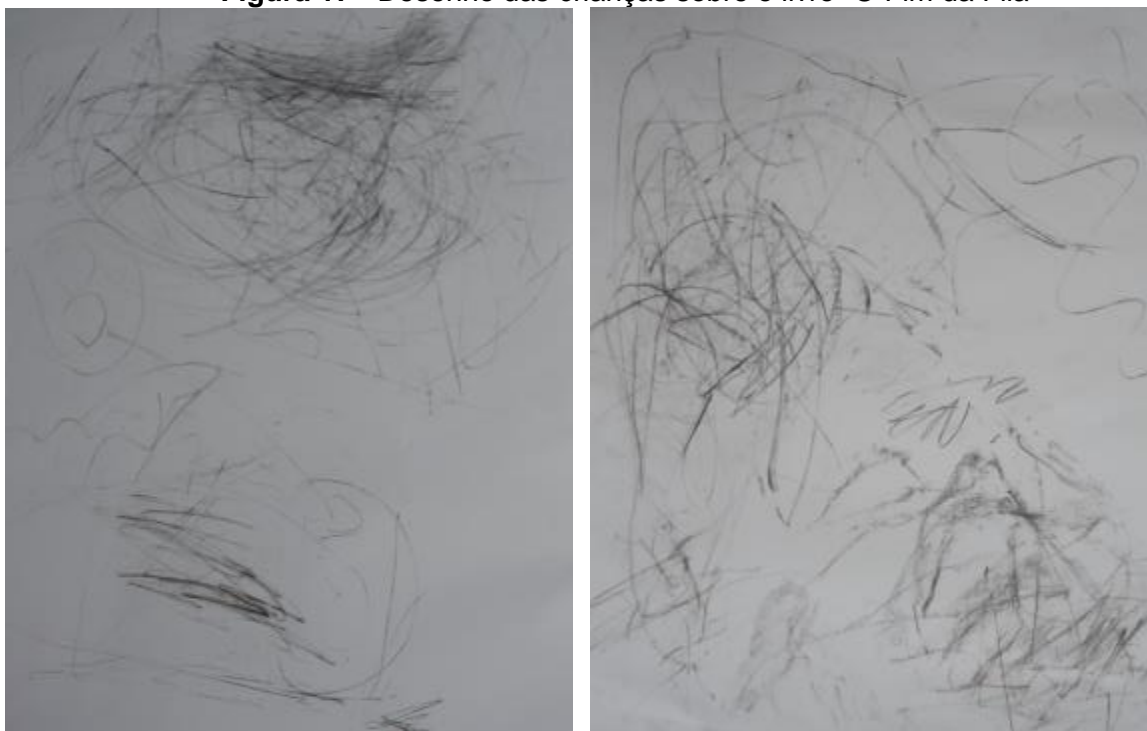
Professora: E agora?

Crianças: Eles vão pra festa sem pintar.

Fonte: Elaboração própria.

Ao apresentar a história em vídeo, primeiramente, deixamos que as crianças assistissem toda história e, na sequência, fizemos a roda de conversa para saber o que as crianças entenderam. Depois, num outro momento, trabalhamos com a história de modo que a narração acontecesse durante a execução do vídeo. Ainda, em outra atividade direcionada às crianças, puderam contar a história enquanto a mesma passava em vídeo. Nessa sequência didática, é possível verificar a evolução da narrativa das crianças recontando a história.

Figura 17 - Desenho das crianças sobre o livro “O Fim da Fila”



Fonte da própria autora

Quadro 15 - Cena 4 – Roda de conversa sobre o desenho realizado com carvão

Cena 4

A próxima atividade foi desenhar em cartolina branca, utilizando o carvão. Em roda de conversa as crianças narraram sobre quais foram as suas ilustrações:

Professora: O que você desenhou?

C5: Fotos, eu e minha mãe.

Professora: Muito bem. E você, o que desenhou?

C7: Bola gigante e barrigão.

Professora: Ótimo! O que você desenhou?

C8: liiss...

Professora: Um giz?

A criança sorri.

C3: “Onum”! (Se referindo ao seu desenho)

Professora: Muito bem!

Fonte: Elaboração própria.

O desenho possibilitou que as crianças se expressassem e, por meio de tal produção, pudemos analisar quais percepções as crianças tiveram da história e quais compreensões apresentavam sobre o mundo e seu entorno. Nesta perspectiva, organizamos atividades sistematizadas em que as crianças fizeram uso do desenho como forma de criação, expressão e leitura de mundo, incentivando-as a produzirem suas próprias histórias a partir do trabalho realizado com o livro digital.

Quadro 16 - Plano de intervenção – Livro em PDF com projetor e livro em vídeo

Plano de Intervenção	
Tema: Livro em PDF com Projetor e Livro em Vídeo Tempo: Atividades de 50 minutos (cada) Local: sala de aula	
Atividade:	Leitura e contação da história “Era uma vez um gato xadrez” de Bia Villela
Objetivos da Pesquisa	Identificar como a mediação pedagógica, em atividades que integrem literatura infantil por intermédio de mediadores tecnológicos, pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral.
Objetivos da Atividade	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer a obra literária por intermédio de recursos digitais distintos (Projetor de Imagem para Livro em PDF e em vídeo); · Interagir e apreciar a literatura infantil em diferentes formatos e apresentações, mediante recursos tecnológicos díspares; · Identificar as rimas, sonoramente; · Desenvolver habilidades rítmicas; · Ampliar o vocabulário; · Expressar-se por meio de diferentes linguagens; · Narrar fatos, seguindo sequência para a formação de frases completas; · Narrar a história de acordo com a ordem cronológica – começo, meio e fim; · Conhecer e/ou reconhecer cores que aparecem na história; · Desenvolver habilidades de coordenação motora.
Materiais	Projetor, <i>notebook</i> , folhas de cartolina branca, folhas de papel dobradura de cores diversas.
Estratégias	<p>A sequência didática será composta de quatro atividades, sendo assim distribuídas:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Leitura da história projetada em PDF; · Confecção de fantoche de dobradura do Gato; · Vídeo com contação da história “Era uma vez um gato xadrez” e musicalização da história; · Produção coletiva do gato xadrez em cartaz.
Mediações	<p>Em cenário de pouca luz, projetar o livro em PDF sobre uma tela branca. Na sequência conversar sobre a história – qual era o tema do livro, o que as crianças viram, o que gostaram. Posteriormente, deixar que as crianças brinquem de luz e sombra por meio da luz do projetor, criando figuras de animais, com o gato tal qual na história.</p> <p>Em roda de conversa, retomar a história do livro, falar sobre as cores dos</p>

	<p>gatos que aparecem na história e o que acontece com cada um deles. Na sequência, a atividade proposta será a dobradura do gato, que consiste na escolha uma folha de dobradura colorida para fazer a dobradura do gato.</p> <p>Em outro momento, apresentar a história em vídeos, também projetada sobre a tela, para que as crianças assistam. Depois, pedir para as crianças cantarem a história musicada.</p> <p>A próxima atividade será a confecção do quadro do “O Gato xadrez” com papel picado colorido.</p> <p>Finalizar a sequência didática com o reconto da história feito pelas crianças.</p>
Registros	Videogravação, fotografias e diário de campo.

Fonte: Autoria própria a partir da estrutura de SILVA (2020).

Figura 18 - Imagem do livro “Era uma vez um gato xadrez”



Fonte: <http://gisellepadilha09.blogspot.com/2012/04/era-uma-vez-um-gato-xadrez.html>

O livro “Era uma vez um gato xadrez” de Bia Villela (2003) foi escolhido por compor rimas e imagens coloridas, atrativas às crianças, sendo um instrumento favorável para o desenvolvimento da linguagem oral e ampliação do vocabulário. Nesta obra literária, as palavras rimadas e as ilustrações se entrelaçam compondo narrativas, onde ambas convidam o leitor e/ou coleitor a interagirem com a história, lhe atribuindo sentidos. Ainda, a história cria um jogo entre textos e imagens, em que a ilustração apoia o texto e confirma a narrativa, levando o leitor ora a ler o texto, ora a ler a imagem.

Figura 19 - Página do livro “Era uma vez um gato xadrez”



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/314337248992882843/>

Ao projetar a capa do livro “Era uma vez um gato xadrez” de Bia Villela, conduzimos a conversa para que as crianças observassem a imagem e, com base nela, expusessem qual era a temática da história. Durante a interação com as crianças, vinculávamos às suas falas as indagações feitas pela professora para a turma. Deste modo, conduzimos as narrativas dentro da temática da obra literária, estabelecendo uma leitura dialógica. Por leitura dialógica consideramos a prática de leitura literária direcionada por diálogos sobre o texto. As narrativas mediadas sobre a história com base no texto e imagens instigam o pensamento e a imaginação, conduzindo ao olhar crítico e à interpretação textual e de representações.

A ocasião da leitura da história foi marcada por ambiente incomum, pois a pouca luminosidade e as cadeiras alinhadas compunham um cenário próximo ao do cinema, exceto pela tela que apresentava uma história em PDF. As crianças ouviam a leitura com atenção, mas tiveram alguns momentos de dificuldade, pois estavam acostumadas a olhar para a professora durante as leituras literárias. Entretanto, para a projeção da história, a professora acabou ficando na lateral, à esquerda das crianças. Assim, vez por outra, uma criança deixava de olhar para a projeção para olhar para professora que narrava a história. Nestes momentos, a professora conduzia a sua fala para que a criança voltasse seu olhar para a imagem projetada, com frases como: “Qual a cor deste gato?”, ou “O que aconteceu com este gato?”, ou ainda, “O que aparece nesta imagem?”. Diante das questões, as crianças instintivamente voltavam o olhar para a tela.

Na roda de conversa, dialogou sobre as cores dos gatos. A professora solicitou que cada criança escolhesse um gato. Em seguida, pediu que cada criança dissesse qual gato escolheu e o que aconteceu com ele durante a história. A seguir estão descritos os relatos desse momento.

Quadro 17 - Cena 5 – Narrativa sobre os diferentes gatos que aparecem na história

Cena 5

Em roda de conversa, solicitamos às crianças que escolhessem um gato que tivesse aparecido durante a história, e em seguida, as crianças deveriam dizer o que aconteceu com o gato escolhido de acordo com o que viram na história.

Professora: Vocês gostaram da história?

Cn: Gostamos!!! (Crianças em coro)

Professora: - Muito bem! Agora, vocês irão escolher um gato da história. Podem escolher pela cor ou o gato que vocês mais gostam. Depois, cada um vai dizer qual o seu gato e o que acontece com ele, no momento da história. Certo?

Cn: Certo!!! (Crianças em coro)

Professora: Todo mundo entendeu?

Cn: Sim!!! (Crianças em coro)

Professora: Qual gato você escolheu?

C7: O gato verde!

Professora: O que aconteceu com ele?

C7: Ele estava com preguiça e dormia na rede.

Professora: Que legal!

C7: Verde é minha cor favorita.

Professora: Eu sei!

Professora: E você? Qual gato você escolheu?

C1: Eu gostei do gato vermelho!

Professora: E o que ele fez?

C1: Fez careta no espelho!

Professora: Hum...

Professora: Qual gato você escolheu? Vem mostrar no livro!

A professora folheia o livro.

C3: Apontou o gato azul!

Professora: Ah, o gato azul que fugiu pro Sul!

Professora: Muito bem!

Professora: Qual gato você escolheu?

C2: O Gato rosa.

C2: Comeu uma sardinha.

Professora: Comeu uma sardinha deliciosa. Isso mesmo!!!

Professora: E você? Qual gato você escolheu?

C9: Gato marrom.

C9: Fez Rom, rom!

Professora: Que bacana!!!

Professora: Qual gato você escolheu?

C5: Eu gostei do gato laranja!

C5: Ele tinha franja.

Professora: O gato laranja tinha uma franja. Que bacana!!

Professora: Qual gato você escolheu? Vem mostrar aqui no livro!

C8: (Sorri)

A professora folheia o livro, mas o aluno logo mostra a página.

Professora: O gato amarelo, tão magrinho! Só comia farelo!

Fonte: Elaboração própria.

A proposta de atividade ocorreu após o diálogo com a turma sobre a capa do livro “Era uma vez um gato xadrez”, envolvendo o teor imagético da capa (desenho, cores e personagem). Em seguida, disponibilizamos materiais como papéis de cores diversas e cola branca para a realização de interferências gráficas, que são intervenções do professor capazes de modificar o percurso criador da criança. Elas têm o objetivo de viabilizar o diálogo dos pequenos com suas possibilidades e habilidades, promovendo avanços no processo de composição do desenho. As propostas têm por objetivo estimular e mediar para o desenvolvimento por meio de observação da imagem e sua associação com o desenho feito, buscando maior intencionalidade, controle e consciência, onde novos elementos são percebidos, importantes saberes e referências se constroem.

A atividade consistiu na composição do desenho do gato xadrez, fazendo uma releitura da capa. Neste contexto, as crianças pegaram os papéis coloridos e

rasgaram em pedaços menores. Depois, passaram a cola no papel e colaram no gato. A professora auxiliou as crianças, demonstrando qual a forma mais fácil para segurar um papel e rasgá-lo, também no manejo como a cola e, ainda, orientou sobre a importância de respeitar os limites do desenho no momento da colagem.

A professora finalizou o quadro refazendo os contornos do desenho com caneta hidrocolor preta. O quadro foi uma realização coletiva com a participação de todas as crianças da turma. O resultado final pode ser visualizado logo a seguir:

Figura 20 - Quadro de releitura da capa do livro “Era uma vez um gato xadrez”



Fonte da própria autora.

A cor é um elemento narrativo que vemos neste livro infantil, podendo estar imbuída de vários significados como: sentimentos, fatos e personificação. A leitura das imagens é possível desde muito cedo, fazendo com que sua comunicação seja rápida e de fácil acesso, sendo um facilitador no desenvolvimento da linguagem oral. (FERREIRA; ARAÚJO, 2015). Neste aspecto, Farina, Perez e Bastos (2006, p. 13) colocam que:

Sobre o indivíduo que recebe a comunicação visual, a cor exerce uma ação tríplice: a de impressionar, a de expressar e a de construir. A cor é vista: impressiona a retina. E sentida: provoca uma emoção. E é construtiva, pois, tendo um significado próprio, tem valor de símbolo e capacidade, portanto, de construir uma linguagem própria que comunique uma ideia.

Neste aspecto, as cores adquirem a função de “agente comunicador”, revelando informações não explicitadas pela escrita, desvendando as nuances. Quase todos os livros infantis são ilustrados e a informação é partilhada entre o que a imagem revela e o que o texto narra. A informação entre estas linguagens - textuais e imagéticas - promove diferentes tipos de relações, que podem expandir, analisar, contradizer, resumir e acrescentar novas camadas de significados àquilo que é dito pelo texto, considerando que ilustrações são outros textos que as crianças leem.

No livro infantil, as ilustrações, com seu colorido, projeção, estilo ou forma, ampliam e podem até superar a própria leitura do texto narrado. Podemos ver isso quando o texto aborda as ações dos gatos e as ilustrações concordam com a descrição do texto, indo além e possibilitando a exploração do cenário.

Nesta atividade, vemos a relação entre linguagem textual, a linguagem oral e o desenho. A interação com o texto coloca a criança em numa rede textual e discursiva que ganham significado na interação com outros, como Bosco (2005) aborda em seu texto. No contexto prático, podemos evidenciar os diálogos desencadeados a partir do texto, entre pares e com a professora. Essas experiências possibilitam às crianças ampliarem seu vocabulário, ao mesmo tempo em que passam a assumir comportamentos narrativos diante de um material textual.

O momento subsequente à proposta era assistir à contação da história “Era uma vez um gato xadrez”, seguida da canção da história. Escolhemos o canal Varal de Histórias de Juçara Batichoti³ e o vídeo foi projetado em tela. A próxima atividade consistiu em confeccionar um gato de dobradura. A professora iniciou a atividade explicando o que seria feito. Na sequência, cada criança escolheu uma cor de papel dobradura. A professora teve o cuidado de disponibilizar todos os papéis nas cores dos gatos que apareciam na história.

As crianças escolheram a sua folha e tentavam seguir os comandos dados pela professora, que dobrava sua folha ao mesmo tempo que narrava como era para realizar a dobra. Em alguns momentos, a professora parava para ajudar as crianças até que todos chegassem ao mesmo ponto de dobra. A próxima ação foi colar um

3 O Varal de Histórias é um projeto da atriz, cantora, compositora e contadora de história Juçara Batichoti. Ela conta diversas histórias infantis e dirige uma oficina de criação, por meio de materiais recicláveis, como tecidos, papéis, embalagens e latas que se transformam em personagens, cenários e objetos que compõe suas histórias. As histórias e oficinais estão disponibilizadas em seu canal no YouTube.

palito de sorvete na dobradura do gato. A dobradura do gato era composta de três dobras, como pode ser visto abaixo:

Figura 21 - Dobradura de gato



Fonte da própria autora.

De posse do fantoche, organizamos a turma para que pudessem ouvir e acompanhar a música “Era uma vez um gato xadrez”. Assim, as crianças puderam cantar e ao mesmo tempo brincar com o fantoche. Na sequência, apresentamos os relatos que sucederam.

Quadro 18 - Cena 6 – Narração da história "Era uma vez um gato xadrez" por uma criança

Cena 6
As crianças cantavam, dançavam e se movimentavam com seus fantoches ao som do vídeo com a história narrada e com a história contada. Algumas crianças reproduziam parte da fala da história, outras algumas frases soltas. A aluna identificada com C5 narrou a história do começo ao fim, respeitando a ordem narrativa da história. C5: “Era uma vez um gato xadrez Caiu da janela e foi só uma vez. Era uma vez um gato azul Levou um susto e fugiu pro sul. Era uma vez um gato Vermelho Entrou no banheiro e fez careta no espelho.

Era uma vez um gato amarelo
Esqueceu de comer e ficou meio magrelo.
Era uma vez um gato verde
Ele era preguiçoso e foi deitar na rede.
Era uma vez um gato colorido
Brincava com os amigos
E era muito divertido.
Era uma vez um gato laranja
Ficou doente e só queria canja. Era uma vez um gato marrom
Olhou pra gata e fez “Rom, Rom”.
Era uma vez um gato rosa
Comeu uma sardinha deliciosa.
Era uma vez um gato preto
Era teimoso e brincou com um espeto.
Era uma vez um gato branco
Era tão sapeca que pulou do barranco.
Era uma vez um gato Xadrez...
Quem gostou desta história que conte outra vez...”
Professora: Olha só!! Você sabe toda a história!?
C5: Eu sei! Eu já assisti este vídeo na minha casa.
Professora: E você gosta desse vídeo?
C5: Sim!

Fonte: Elaboração própria.

O contexto literário e as ilustrações, ligadas à linguagem não verbal do leitor, como gestos, expressões faciais, entonação da voz, entre outros, são fatores que colaboram para que as crianças adquiram novas palavras. Para Martins (2003), o faz-de-conta é um jogo dramático que apresenta pluralidade de linguagens e constitui-se por apropriação e internalização do social. Neste contexto,

O pensamento não é monológico. As lacunas e o próprio caráter predicativo que lhe é inerente denunciam a presença de um outro; e é esse pensamento dialógico que fornece o pano de fundo para a escrita. Para sua constituição, foi necessário que se internalizasse, de forma problemática e contraditória, a fala egocêntrica que o

precedeu; mas foi fundamental, também, que se internalizasse a duplicidade, ou mesmo, a pluralidade de vozes presente no jogo do faz-de-conta infantil.(...) É dentro do faz-de-conta que a vassoura é vassoura, mas é também cavalo; o caixote é caixote, mas é também um barco, e assim por diante. De um sentido monossêmico, as palavras se transformam, como que num passe de mágica, em cabides, em entradas para múltiplas significações. (MARTINS, 2003, p. 50).

A leitura nas diferentes linguagens, verbais e não verbais, é fundamental para a construção do conhecimento, percebendo que a leitura que se faz do mundo antecede a leitura que se faz das palavras, pois o diálogo e as interações antecipam as letras (FREIRE, 1989). Assim, a criança brinca com as palavras, em suas diferentes modalidades, de forma criativa, possibilitando o seu acesso a um vasto mundo de palavras e, conseqüentemente, de ideias. Neste contexto, Candido aponta que:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995, p. 243).

Os dilemas sociais acompanham a história da humanidade, compondo um cenário comum em nosso cotidiano. Neste aspecto, a escola, como instituição representativa da sociedade, tem o legado de trabalhar as demandas sociais em seus currículos, sendo a educação um importante instrumento no desenvolvimento do ser humano. Para tal, a educação atua na formação do indivíduo e este age e interage com a cultura em que está imerso. A ação e interação provocam rompimentos na cultura, que se renova, enquanto o indivíduo, por sua vez, cria histórias que transformam a sociedade (LIBÂNEO, 2001).

A cultura é composta por crenças, comportamentos, valores, instituições, regras morais que permeiam a sociedade, explica e dá sentido à cosmologia social, é a identidade própria de um grupo. Neste contexto, a diversidade cultural diz respeito à variedade e convivência de ideias, características ou elementos diferentes entre si, em determinado assunto, situação ou ambiente de cada grupo.

A língua, a forma de organização social e política, os rituais, os mitos, as formas de expressão artística, as habitações e a maneira de se relacionar com o meio são exemplos de fatores culturais que se diferenciam, considerando que os aspectos culturais sofrem transformações ao longo do tempo. Deste modo, as características de qualquer cultura se modificam mediante o contato com outras culturas (LIBÂNEO, 2001).

Neste contexto, planejamos atividades com foco na identidade, utilizando da história infantil em vídeo, com objetivo de afirmação de identidades, historicidade e valorização da diversidade, em que as crianças têm a possibilidade de se perceberem como parte da cultura.

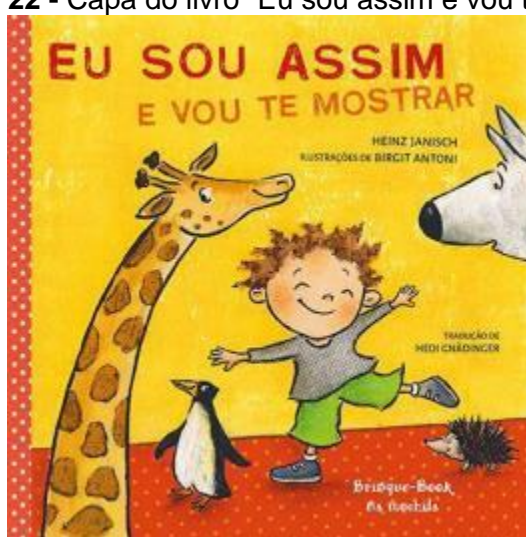
Quadro 19 - Plano de intervenção – Livro em vídeo

Plano de Intervenção	
Tema: Livro em Vídeo Tempo: Atividades de 50 minutos (cada) Local: sala de aula	
Atividade:	Leitura da história “Eu sou assim e vou te mostrar” de Heinz Janisch, tradução der Hedi Gnädinger
Objetivos da Pesquisa	Identificar como a mediação pedagógica, em atividades que integrem literatura infantil por intermédio de mediadores tecnológicos, pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral.
Objetivos da Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a obra literária por intermédio de recursos digitais distintos (<i>notebook</i>); - Interagir e apreciar a literatura infantil em vídeo; - Ampliar o vocabulário; - Conhecer e reconhecer a si e aos demais colegas; - Expressar por meio de diferentes linguagens (música, arte, teatro); - Identificar as partes do corpo; - Descrever suas características fenotípicas; - Identificar e descrever sentimentos.
Materiais	<i>Notebook</i> , folhas de transparência para retroprojeter, caneta hidrocolor permanente, espelho, fotografias individuais das crianças, prato de papelão, tinta a base d'água, pincel, recorte de partes do rosto (olhos, narizes e bocas) e cola branca.
Estratégias	A sequência didática será composta de quatro atividades, sendo assim distribuídas: <ul style="list-style-type: none"> · Assistir a história em vídeo; · Roda de conversa sobre identidade; · Autorretrato a partir de fotografia; · Música em vídeo “Cara de quê?” de Guto Candian (Grupo Coração Palpita).
Mediações	Assistir o vídeo com a história de Heinz Janisch, “Eu sou assim e vou te mostrar”. Em roda de conversa, com base na história do livro, conversar

	<p>sobre as características físicas de cada um (cor dos olhos, cabelos, cor da pele etc.). Na sequência, a atividade proposta será fazer seu autorretrato a partir de uma fotografia.</p> <p>Em outro momento, apresentar a música em vídeo “cara de quê?” de Guto Candian (Grupo Coração Palpita). Cantar com as crianças e pedir para que elas façam as caras pedidas na música. Depois, pedir para as crianças cantarem a história musicada.</p> <p>A próxima atividade será a confecção de carinhas ou caretas em prato de papelão.</p>
Registros	Videogravação, fotografias e diário de campo.

Fonte: Autoria própria a partir da estrutura de SILVA (2020).

Figura 22 - Capa do livro “Eu sou assim e vou te mostrar”



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/314337248992882843/>

O livro “Eu sou assim e vou te mostrar” de Heinz Janisch, tradução der Hedi Gnädinger, aborda questões sobre identidade. A narração é permeada por ludicidade, composta por envolvente e rimado texto que apresenta as partes do corpo humano aos pequenos leitores. Durante a narrativa, o texto traça paralelos entre as partes do corpo humano com as partes do corpo de diversos animais, ressaltando tanto nossas semelhanças como nossas diferenças com as várias espécies de animais.

A escolha dessa obra literária ocorreu devido à linguagem que proporciona a experiência estética. Ao escrever um livro, os autores escolhem intencionalmente as palavras para criar um determinado clima, um ritmo e decidem o que será explícito ou simplesmente insinuado para que o leitor interprete com sentidos próprios, isto é qualidade textual. A qualidade da imagem implica em todos os seus elementos, estilo, composição, cor etc. Considerar a diversidade visual ajuda a enriquecer a

experiência leitora das crianças, pois se lhes oferecemos uma variedade de ilustrações, elas passam a ter mais critérios valorativos, pois sempre aprendemos a valorar por comparação.

Figura 23 - Páginas do livro “Eu sou assim e vou te mostrar”



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/314337248992882843/>

Portanto, a literatura infantil é singular, mas não possui menor valor que as outras. Seu gênero ímpar determina uma composição única e, no contexto da linguagem, deve abranger três esferas narrativas que se associam, segundo Andrade (2013):

- A transcrição textual (forma, estilo, tonalidade, imagens, motivos, temas);
- As imagens (suporte: desenho, colagem, fotografia, pintura e, também, sua forma, seu estilo, sua tonalidade);
- Projeto gráfico (capa, diagramação do texto, disposição das ilustrações, tipologia escolhida, formato).

Ramos (2013), em seu livro “A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual”, relata a trajetória das ilustrações em livros infantis ao longo da história. As imagens passaram por diversas transformações, decorrentes das mudanças sociais em cada época. As ilustrações, por terem características atrativas, eram vistas como um recurso facilitador da aprendizagem de crianças, incluindo as que não estavam alfabetizadas. Contudo, foi apenas no século XIX, com a produção de clássicos literários, como a obra “Alice no país das maravilhas”, escrita por Lewis

Carroll, que as ilustrações começaram a ter destaque na literatura infantil. Carroll, apaixonado pela arte da fotografia, foi o primeiro a apontar a importância da ilustração nos livros destinados às crianças (RAMOS, 2013).

A obra de Alice, de Carroll, passou por mais de 500 artistas-ilustradores, servindo de base para estudos das ilustrações e suas transformações ao longo da história. Desde John Tenniel (1820-1914) até Zdeno Basic (2010), as ilustrações saíram de desenhos em preto e branco para imagens interativas, incorporando cores, texturas, diversos recursos gráficos e ganharam cada vez mais espaço, de tal modo que, em alguns casos, sobrepõem as palavras ou até mesmo as excluem (RAMOS, 2013).

Assim, nos livros infantis, as imagens passaram a ter funções paratextuais, ou seja, saíram da condição de uma simples explicação textual para uma ideia além do texto. Na função paratextual, a imagem denota liberdade e equiparação entre as linguagens, possibilitando múltiplas interpretações (RAMOS, 2013). A associação do texto-imagem, na literatura infantil, permite a aplicação de variadas vivências que ultrapassam o limiar próprio de cada representação, ampliando a percepção de mundo da criança, causando-lhe uma considerável implicação. Logo, a imagem modifica a maneira como interpretamos a narrativa textual.

Andrade (2013), ao escrever sobre o papel da ilustração no livro ilustrado, aponta para características sensoriais, emocionais e intelectuais que se mesclam e se complementam ao se interpretar os textos e as imagens. As ilustrações, em suas concepções mais amplas, transpõem a narrativa textual, pois comunicam a ideia da escrita de maneira mais abrangente, por conta da associação entre as duas linguagens presentes, texto e imagem. Desta forma, o livro-ilustrado combina textos e imagens para compor a narrativa, levando o leitor a elaborar pensamentos e percepções com base em conhecimentos prévios e experiências.

Neste contexto, a qualidade do livro infantil é imprescindível para expandir as experiências estéticas, éticas e intelectuais das crianças. O projeto gráfico, a qualidade textual e o enredo devem ser considerados, quando se produz ou escolhe um livro para o trabalho em sala de aula, sendo indispensável a interação entre a imagem e a linguagem textual, pois possibilita o diálogo entre a criança e o livro. Neste aspecto, Silva e Urt (2016, p. 228) colocam que:

[...] a importância da literatura na educação de crianças pequenas, uma ação que engloba uma série de vivências e estímulos de experiência pessoal, voltados a esferas mais amplas de conhecimento acumulado social e historicamente, traduzindo-se assim, na educação estética inculcada na própria vida.

A sequência didática teve início com o vídeo da história “Eu sou assim e vou te mostrar” no *notebook*. Em seguida, em roda de conversa, conversamos sobre as partes do corpo que apareceram no vídeo e sobre as características fenotípicas de cada um. Neste momento, a professora pediu que as crianças fossem até o espelho que cobria uma das paredes da sala e olhassem para sua fisionomia. Indagações sobre a cor da pele, dos olhos, cor e formato de cabelo eram direcionadas às crianças enquanto elas olhavam a sua imagem. As crianças respondiam e quando ficavam em dúvida a professora intervinha perguntando para a turma.

Quadro 20 - Cena 7 – Diálogos sobre a percepção das imagens refletidas no espelho

Cena 7
<p>Durante a atividade do espelho medida pela professora, as crianças dialogavam entre si e com a professora sobre suas características.</p> <p>Professora: Qual o que vocês estão vendo no espelho?</p> <p>C2: Crianças!!!</p> <p>C7: Eu!!</p> <p>C9: Um monte de criança.</p> <p>Professora: Muito bem! Agora, vocês irão olhar somente pra vocês. Eu vou fazer algumas perguntas sobre você, sobre como você é! Certo?</p> <p>Crianças: Certo!!!</p> <p>Professora: Qual a cor de seu cabelo?</p> <p>C7: Meu cabelo é preto.</p> <p>C2: Meu cabelo é amarelo.</p> <p>Professora: E o seu cabelo? (C5)?</p> <p>C5: (Ficou pensativo por um momento)</p> <p>Professora: É preto, né?.</p> <p>Professora: Todo mundo tem cabelo?</p> <p>C7: Não, tem gente que é careca!</p> <p>Professora: Verdade!</p>

C1: Meu vô é careca, professora!

Professora: É, mas tem mais pessoas que são carecas, homens, mulheres, crianças...

Professora: Quantos olhos vocês tem?

Criança (maioria): Dois!

Professora: E qual a cor de seus olhos?

C2: Azul, meu olho é azul.

C5: Meu olhos é preto!

Professora: Seus olhos são castanhos (C3)!

C3: (Sorriu)

Professora: A cor da pele, são iguais?

Crianças: Não!!!

C1: Eu sou morena!

C2: Eu sou rosa.

C9: Eu sou marrom, né professora?!

C8: Aaahhh...

Professora: Olha quantas diferenças! A professora é negra, tem cabelo cacheado... igual o cabelo da (C5). Cada um tem seu jeito, cada um tem uma cor.

Fonte: Elaboração própria.

Em outro momento, a professora, de posse de fotografias das crianças, interpelou de quem era aquela imagem. Deste modo, a cada identificação, foi entregando a foto a cada criança. Posteriormente, a professora colocou uma folha transparente sobre a fotografia de cada criança e distribuiu e caneta permanente. Na sequência, explicou que cada criança iria fazer seu autorretrato na folha transparente a partir do contorno de sua fotografia. Algumas das imagens da atividade estão registradas, a seguir:

Figura 24 - Autorretratos com base nas fotografias

Fonte da própria autora.

Na atividade seguinte, as crianças assistiram ao vídeo “Cara de quê?” de Guto Candian (Grupo Coração Palpita), cantaram a música e fizeram mímicas de acordo com o que era solicitado na música. Em outro momento, a atividade era fazer uma cara ou careta, utilizando materiais disponibilizados como: prato de papelão, tinta à base d’água de cores diversas, pincel, recorte de partes do rosto (olhos, narizes e bocas) e cola branca.

As crianças realizaram a atividade, pintando o prato de papelão da cor desejada. Depois dos pratinhos estarem secos, elas escolheram as partes do rosto,

olhos, narizes e bocas e colaram, formando um rosto. As produções artísticas podem ser vistas na foto a seguir.

Figura 25 - Rosto em prato de papelão



Fonte da própria autora

Quadro 21 - Cena 8 – Diálogo sobre as produções artísticas "Cara ou Careta" feitas pelas crianças

Cena 8

Ao final da atividade as crianças descreveram como ficou sua cara ou careta no prato.

C5: Minha cara é feliz!

C7: Minha cara é maluca, professora.

Professora: Eu como é a cara que você fez?

C9: Minha cara é de mostro!!!

Professora: Aí, que medo!!!

Crianças: ahahahah (riram)

C2: Minha cara é de princesa.

Professora: e como é a cara de princesa?

C2: (Pensou um pouco) É bonita!

Professora: Que bom! Quem mais vai mostra a cara?

C3: (Trouxe o prato para a professora)

Professora: Hum... deixa eu ver essa cara! Essa cara é feliz? É triste? Maluca!

C3: (Fez que sim com a cabeça e foi sentar-se)

Professora: Vamos ver as outra caras que ainda temos!?

C1: Eu fiz uma cara feliz, porque eu fui no aniversário.
 Professora: Muito linda, sua cara feliz!
 Professora: E a sua cara? Deixa a “prô” ver? Ah, uma cara de dragão!!!
 C3: (Sorriu)
 Professora: E a sua cara? Que cara vocês acham que é?
 C1: Cara de bravo!
 Professora: É uma cara brava?
 C4: Aiaahhh
 Professora: Gostei bastante dessas caras que vocês fizeram! Parabéns!!!

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 22 - Plano de intervenção – Livro interativo

Plano de Intervenção	
Tema: Livro Interativo Tempo: Atividades de 50 minutos (cada) Local: sala de aula	
Atividade:	Leitura interativa da história “A caça ao Tigre de Bengala e outras histórias” disponibilizada na <i>Play Store</i> .
Objetivos da Pesquisa	Identificar como a mediação pedagógica, em atividades que integrem literatura infantil por intermédio de mediadores tecnológicos, pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral.
Objetivos da Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a obra literária por intermédio de recursos digitais distintos (tablete e celular); - Interagir e apreciar a literatura infantil interativa; - Escolher diferentes possibilidades durante a narração da história; - Ampliar o vocabulário; - Estabelecer relação entre escolhas e consequências; - Identificar a sequência cronológica dentro da história; - Identificar os personagens da história; - Realizar ações respeitando regras, tempo e espaços.
Materiais	<i>Tablet</i> , celular e internet.
Estratégias	A sequência didática será composta de atividades interativas, disponibilizadas durante a história “A caça ao Tigre de Bengala e outras histórias”, as quais são: Assistir as histórias literárias; Roda de conversa sobre a história e explicação sobre como utilizar os jogos; Jogos interativos sobre a história.
Mediações	Assistir a história “A caça ao Tigre de Bengala e outras histórias”. Em roda de conversa, com base na história conversar sobre o espaço interativo. Posteriormente, deixar que cada criança explore as possibilidades no aplicativo.

Registros	Videogravação, fotografias e diário de campo.
-----------	---

Fonte: Autoria própria a partir da estrutura de SILVA (2020).

O aplicativo “A Caça ao Tigre de Bengala e a outros animais em extinção” apresenta uma narrativa multimodal centrada na temática da preservação da flora e da fauna brasileira. Um tigre deixou algumas pegadas no meio da sala ao fugir de um álbum de figurinhas. Junto com três amigos (uma garota e seus dois irmãos) e uma arara azul, o aplicativo estimula a passar por diversos desafios, interagindo com a história para encontrar o tigre de bengala e colocá-lo em segurança.

Figura 26 - Capa da história “A caça ao Tigre de Bengala e outros animais em extinção”



Fontes: https://lojavirtual.giostrieditora.com.br/index.php?route=product/product&product_id=10987

A proposta de trabalho literário do programa “A caça ao tigre de Bengala e outros animais em extinção” é incentivar as crianças a serem autoras e coautoras de histórias, vivenciando diferentes possibilidades linguísticas de maneira lúdica, incentivando a leitura, a promoção do multiletramento na promoção de aprendizagem de maneira crítica, envolvendo outros sistemas semióticos, como o gestual-corporal, a oralidade, a escuta e fala da narrativa de um conto infantil, permitindo as múltiplas formas de expressão e comunicação das crianças.

Assim, é possível apresentar a história às crianças sem explorar os jogos que são trazidos várias vezes, oportunizando que cada criança explore o material e ouça a história. Na sequência, encontram-se algumas das atividades disponibilizadas no aplicativo e que podem ser adaptadas às crianças pequenas.

Uma proposta de trabalho literário na Educação Infantil deve encorajar a exploração de uma grande variedade de ideias. No caso de livros interativos com *audiobooks*, audiolivros, livros falados ou *Compact Disc* (CD), as atividades promovem a escuta atenta, o uso da memória, a ampliação do vocabulário e habilidades imaginativas. Assim, pedimos às crianças para descreverem sons que ouviram durante a história como: rugido dos animais, cantar dos passarinhos, som de passos ou batidas na porta e, a partir da narrativa das crianças, é possível construir uma lista de palavras.

Figura 27 – As pegadas do tigre no aplicativo “A caça ao tigre-de-Bengala”



Fonte: Tela do aplicativo

As histórias infantis são ótimas ferramentas para o trabalho a partir de narrativas, pois, conforme afirma Fonseca (2012, p. 62), “possuem grande valor cultural, histórico e literário”, capazes de alimentar “a fantasia, os sonhos” das crianças, promover um envolvimento com a leitura que permite conhecer lugares, culturas, personagens e costumes diversos. A dramatização da história por meio de *audiobook* é a possibilidade que mais se aproxima da criação literária da criança (VIGOTSKY, 2014). Entretanto, para orientar esta pesquisa quanto ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), tendo em conta o desenvolvimento das crianças, é necessário considerar não apenas o uso dos recursos educacionais multimidiáticos, mas também a adequação desses instrumentos às especificidades de cada criança (ANDERSEN, 2016).

Neste estudo, cuidamos da escolha de quais literaturas infantis seriam adequadas às crianças participantes da pesquisa, com base em quais conteúdos

escolares são necessários ao trabalho como as crianças bem pequenas. O modo como apresentamos as tecnologias digitais, com objetivos delimitados, atentando para as temáticas, a qualidade dos materiais, o tempo de exposição instrumentos tecnológicos, estabelece outro modo de interagir com a cultura digital. Deste modo,

[...] para estimular o impulso natural pela leitura das crianças nessa fase de desenvolvimento, faz-se necessário, principalmente, que a criança tenha acesso a imagens e atividades lúdicas. As imagens são proporcionadas principalmente pelos recursos em vídeo, e as atividades são proporcionadas pelos softwares educacionais [...] (ANDERSEN, 2016, p. 332).

A sequência didática com base na história interativa foi elaborada mediante os jogos disponibilizados no aplicativo. No primeiro momento, apresentamos a história para as crianças utilizando o *tablet*, por ter uma tela maior e proporcionar maior visibilidade. Ao mostrar a história, era preciso interagir com recurso tecnológico para dar seguimento a história. Então, a cada período que demandava alguma ação, a professora pedia às crianças para escolherem o que fazer naquele momento. Na ocasião, uma criança era escolhida para fazer a ação elegida. Assim, a explicação do funcionamento do livro interativo aconteceu de maneira prática.

Quadro 23 - Cena 9 – Descrição da atividade mediada utilizando a história interativa

Cena 9
<p>Professora: Esta é uma história e é também um jogo. Para ver e ouvir a história e preciso apertar na tela do <i>tablet</i> em alguns momentos. Vocês querem participar?</p> <p>Cn: Eu quero! (Crianças em coro)</p> <p>C3: (Sorria esperando ser chamado)</p> <p>Professora: Então, vamos começar. Vem C5 apertar a tela para começar a história!</p> <p>C5: Eu comecei a história ahahah (riu)</p> <p>Professora: Olhas as pegadas e esse rugido! De quem é?</p> <p>Crianças: ahahahah (riram) É do tigre!</p> <p>C2: Eu tenho medo!</p> <p>Professora: É só uma história!</p> <p>Professora: O que vamos fazer agora? Podemos escolher abrir a caixa ou continua a história.</p> <p>Cn: Abrir a caixa!!! (escolheu a maioria das crianças)</p>

Professora: Vem C2 apertar para abrir a caixa e vamos ver a surpresa.
(Caixa com jogo como o nome dos animais. A professora leu os nomes de deus e a sequência da história)

Professora: O que vamos fazer agora? Abrir a caixa surpresa ou abrir a janela e continuar a história?

Cn: Abrir a janela!!! (escolheu a maioria das crianças)

Professora: Vem C3 aperta em cima da janela para abrir!!

C3: (Apertou a janela e voltou para seu lugar)

Professora: Estamos no quarto, agora. Vem C4 encontrar a chave.

C4: Eu achei (C4 apertou a imagem da chave)

Professora: Agora quem pode vir achar o telefone?

Cn: Eu quero... eu, eu!!! (Algumas crianças levantavam as mãos outras ficavam em pé)

Professora: Vem C1, achar o telefone!!!

C1: Está em baixo da cama (C1 apertou a tecla)

Professora: Tem que segurar e arrastar até aqui!

C1: Eu sei fazer!

Professora: E agora, quem vem achar a outra parte? Vem você, C7!!!

C7: Eu já achei, professora!!!

Professora: Muito bem, o C7 já achou!!! Que rápido.

C7: (saiu todo feliz)

A história seguiu até o final.

Fonte: Elaboração própria.

A história interativa ofereceu múltiplas possibilidades de interação. Após o primeiro contato das crianças com o aplicativo, foram criados alguns momentos para que cada criança passasse um tempo explorando o ambiente interativo. Em alguns momentos, eram necessárias algumas intervenções que auxiliassem as crianças a prosseguir no jogo ou na história, em outros, deixávamos que as crianças buscassem por si só encontrar uma maneira de seguir em suas experiências com o aplicativo.

O livro interativo ilustrado possui uma multimodalidade que denota a necessidade de várias competências, habilidades e atitudes do mediador de leitura e

dos ouvintes. Por suas idiossincrasias, passa a ser um artefato artístico, atraindo a atenção para o componente livro, em sua completude. A multimodalidade literária permite diferentes viabilidades de diálogo e interpretação, tornando-se uma magnífica ferramenta de aprendizagem. O valor artístico das obras literárias possibilita experiências formativas aos docentes e discentes, visto que ambos se complementam e se fundem no processo ensino-aprendizagem por meio de práticas cotidianas da escola.

Figura 28 - Atividade Interativa “Encontre o telefone”



Fonte: Tela do aplicativo

Atualmente, vêm se ampliando as discussões sobre a multimodalidade na literatura, sobre os diversos tipos de textos que são materializados através de diferentes registros das linguagens, a linguagem verbal e a visual. São constituídos por signos alfabéticos e elementos imagéticos e visuais, que devem ser analisados e interpretados simultaneamente. Assim, a multimodalidade desse artefato digital, por trazer movimentos e sons diversificados, “permitem que as informações recebidas sejam processadas em mais de um canal sensorial ao mesmo tempo, o que torna a atividade mais dinâmica e duradoura na memória” (MENEGAZZI; SYLLA, 2019, p. 7).

Segundo Street (2014), a multimodalidade é composta por vários elementos de interlocução vigentes, como a escrita e a oralidade, abrangendo outros estilos como imagens, fotos, movimentos, entre outros. “Essa diversidade foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto

pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, etc.” (STREET, 2014, s/p). Neste sentido,

Um objeto multimodal é composto por modos de representação e de comunicação que se relacionam, tais como: imagem e escrita que acompanhados por fala, gesto, olhar, entre outros recursos, interferem na produção de sentidos (BRASIL, 2016, p. 57).

Assim, o planejamento precisa considerar as especificidades do grupo com atividades que beneficiem a criatividade e a imaginação. As atividades podem explorar os diferentes gêneros literários, como os contos, as experiências teatrais e dramatizações, sendo importante o olhar do professor para cultivar a criação infantil, explorar sua liberdade de expressão, estimular as interações e ampliar a sua compreensão sobre o mundo (SILVA; URT, 2016) para além do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). É preciso um olhar direcionado do professor para aquilo que tem sentido e dá prazer a crianças menores, sabendo aproveitar as oportunidades para propor situações que as levem à elaboração de hipóteses e sua comprovação, possibilitando a construção de conhecimentos fundamentados nos saberes prévios das crianças, avançando na estruturação de novos conhecimentos.

Diante dos dados coletados, far-se-á, na próxima seção, a análise dos relatos descritos, o que permite encontrar características descritivas para sua interpretação. (CHIZZOTI, 2000).

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os recursos tecnológicos como objetos mediadores de aprendizagem podem ser utilizados sozinhos ou em conjunto com outras mídias ou mesmo com outros materiais. Em relação à literatura infantil, as TDIC apresentam um formato multimodal ao fazer uso de recursos de áudios, narrativas, ilustrações ampliadas e/ou com animação, *links* e *hiperlinks*, que formam um conjunto interligado que permite uma ampliação de múltiplas percepções e leituras das histórias, com objetivo de ampliar os modos de leitura. As obras literárias em conjunto com a multimídia apresentam a leitura e o comportamento leitor de outra perspectiva e contexto, ampliando as interações entre as crianças e os recursos midiáticos (MENEGAZZI; SYLLA, 2019). Deste modo, as fundamentais especialidades da literatura infantil digital são a interação e a hipertextualidade. Assim, Belloni e Gomes (2008, p. 717) apontam que:

[...] a interação entre pares e com adultos, em situações favoráveis e inovadoras de aprendizagem e com uso pedagógico apropriado das Tecnologias de Informação e Comunicação, pode levar as crianças a desenvolverem comportamentos colaborativos e autônomos de aprendizagem, benéficos para seu desenvolvimento intelectual e sócio-afetivo.

A capacidade hipertextual que corresponde ao formato não-sequencial do texto, composto pelo conjunto de *links* e *hiperlinks*, permite a modificação na história e na maneira como a criança a compreende, estabelecendo processos cognitivos distintos dos processos desenvolvidos por meio do livro impresso (MENEGAZZI; SYLLA, 2019, p. 83). Destarte, podemos dizer que a tecnologia digital é uma linguagem diferente das demais linguagens, por isso é fundamental sua inserção nas escolas.

A cibercultura corresponde à cultura de mídias que estão presentes em todos os contextos sociais. Dessa forma, é importante o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como mais um modo de apresentar conhecimento sistematizado, no intuito de formar cidadãos aptos a desenvolver tais práticas sociais. Elas podem ser um valioso instrumento na construção do conhecimento significativo, proporcionando o prazer em aprender, além de favorecer a aprendizagem dos alunos. Neste contexto, o uso destas ferramentas possibilita o

acesso à informação e produção de saberes, tornando o aprendiz participante em seu processo de aprendizagem, fato que contribui em seu processo de ensino e aprendizagem.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, por permearem os meios sociais e culturais, carregam significados, finalidades e interesses individuais e de grupos, sendo considerados produtos sociais e culturais. No entanto, apesar dos recursos de tecnologia digital comporem os espaços sociais da vivência infantil, isso não os coloca como instrumentos mediadores de aprendizagem por si sós. Esses recursos serão mediadores no processo de apropriação de aprendizagem se forem direcionados para tal. As práticas docentes são as que atribuem significados aos instrumentos tecnológicos e, quando direcionados, tornam-se objetos de mediação pedagógica (SANCHO-GIL, 2008; NASCIMENTO, 2014).

Ressaltamos um fator importante, que há tempos temos observado, de que, apesar de estarmos inseridos em uma sociedade tecnológica, o acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação não acontece para todos igualmente. Há um grande número de crianças de diferentes idades que não dominam o uso dos recursos digitais. Nesta turma, podemos observar que, embora todas as crianças tenham afirmado conhecer algum recurso tecnológico, não possuíam habilidades que demonstrassem seu uso com autonomia em seu cotidiano.

Neste sentido, é fundamental um olhar e escuta direcionados às vivências das crianças e à forma com que cada uma estabelece sua relação com as TDIC. Os resultados apontam a necessidade de desconstrução do conceito de generalização das mídias no contexto da infância e nega a possibilidade de suscitar aprendizagem pelo simples uso dos recursos tecnológicos (NASCIMENTO, 2014).

Os livros digitais como recurso multimídia e interativo podem auxiliar na aquisição da leitura e no desenvolvimento do comportamento leitor, ampliar as interações entre as crianças e os recursos midiáticos, além de letrá-las digitalmente (MENEZZI; SYLLA, 2019). As ações pedagógicas intencionais criam oportunidades para que as crianças mergulhem no mundo da literatura. Numa sociedade letrada, é necessário oferecer tempo e espaço para inserção no universo literário, com objetivo de desenvolver o letramento nas crianças e a percepção de que ler é importante, fazendo uso significativo da leitura.

Neste contexto, o professor, ao realizar a avaliação de cada criança, mapeará as necessidades reais delas e, de posse desse entendimento, planejará as aulas de

forma intencional, descrevendo o processo de tal modo que alcance os resultados esperados, considerando o processo individual de cada um. Neste contexto, tem-se a concepção da relevância de atividades que contemplem a interação não somente com os materiais e ambiente organizado para isso, mas também a interação e relações com adultos e outras crianças.

Segundo Reina e Muzzetti (2016, p. 387):

Para desenvolvimento da criança, as interações com o outro, são fundamentais, pois delas surgem signos e sistemas simbólicos que são carregados de comunicações da própria cultura, os quais, do ponto de vista genético, têm primeiro uma função de mensagem e logo uma função individual, à medida que são utilizados como instrumentos de organização e controle da atitude da criança.

Esse processo deve ocorrer a partir de um planejamento sistematizado, em que as mediações acontecem intencionalmente, objetivando um propósito. As atividades literárias devem ser mediadas por interações, um dos eixos que fundamentam a prática pedagógica. É nas interações que as crianças ouvem as narrações literárias e interagem com ela, “realizando antecipações, formulando hipóteses, buscando um diálogo entre texto e ilustração e vivendo experiências [...] ao longo da história” (MICARELLO; BAPTISTA, 2018, p. 176-177). Essas vivências colocam a criança no centro da proposta pedagógica, com função ativa na sua formação leitora.

Participar de situações literárias, implica uma dimensão formativa para o professor, que entra em contato com a literatura infantil e por ela é afetado. É possível vislumbrar outras possibilidades de tratamento para os textos literários, para além da mera transmissão de conteúdos ou de ensinamento moral, elevando as crianças a outro estado de produção de sentidos na leitura desses textos. Conseqüentemente, o professor amplia sua ação, trazendo novas experiências a cada imersão em uma obra literária, um olhar sob um novo prisma na formação das crianças como leitoras.

A reflexão do professor sobre sua prática se faz importante como construção do “fazer pedagógico” e parte do processo de formação e aperfeiçoamento profissional. Ao revisitar, questionar e reavaliar a prática, o professor pode consolidar restaurar ou modificar suas ações. Segundo Silva e Urt (2016), algumas ações devem ser esquematizadas pelo professor com objetivo de proporcionar

vivências que levem as crianças ao ato criativo, à interação com outros, com objetos e com o mundo ao redor. Ter um aporte teórico que direciona a prática educativa, com ações intencionais estabelecidas, proporciona uma base para avaliação do trabalho do professor e acompanhamento da aprendizagem das crianças.

No sentido de garantir práticas educativas intencionais, direcionadas para a formação no contexto de interação e servindo de embasamento para o processo de reflexão e avaliação das ações pedagógicas e aprendizagem das crianças, iniciamos os momentos de conversa, em roda, após apresentarmos a literatura digital e fizemos, ao longo da narração da história, diversas indagações. Deixamos as crianças falarem suas percepções a respeito das imagens e direcionamos a conversa para que as crianças expusessem suas observações, suas ideias e interagissem entre si. Num espaço estimulador, as crianças irão trabalhar em conjunto com seus pares sob a mediação do professor, interagindo, compartilhando ideias, estabelecendo relações, construindo e desconstruindo conceitos.

O registro das hipóteses levantadas pela professora-pesquisadora, mediante as rodas de conversa, serviu de base para alinhar nossa metodologia a partir das demandas da turma e também como dados para avaliação da aprendizagem. Atentamos para quem tinha maior dificuldade de se fazer compreender por meio da linguagem oral, repetindo comandos, orientando no modo de comunicar, por meio de gestos que confirmavam a palavra e/ou ideia que a criança quis comunicar. A mediação feita em roda de conversa também garante as manifestações de todas as crianças, tendo cuidado e atenção aos que falavam menos e aos que falavam bastante, procurando garantir a oportunidade de expressão a todos, em diferentes momentos. Essa forma de trabalho com a leitura diferencia-se por estimular o envolvimento das crianças com a história, com o objetivo de construir um diálogo ao redor da narrativa, auxiliando na assimilação, na ampliação do vocabulário e da linguagem verbal, assim como no estabelecimento do hábito de leitura.

Os livros digitais estimulam o desenvolvimento cenestésico das crianças, pois são necessários movimentos com os dedos para acionar o dispositivo e os recursos interativos. Pode-se observar que algumas crianças, mesmo bem pequenas, já sabem que é preciso passar o dedinho para acionar o dispositivo do celular ou *tablet*. Assim, há a possibilidade de trabalhar esta habilidade motora, porque é uma ação importante no acesso a ferramentas tecnológicas. Esse novo suporte, que provoca uma maneira diversa de manuseio do texto, pode proporcionar uma

diferente interatividade do leitor. Entretanto, para que essa interatividade diferenciada ocorra com os leitores ou coletores em *e-books*, estes deverão ter um papel ativo, participando mesmo da história.

Para a psicologia histórico-cultural, um indivíduo será tão mais desenvolvido psicologicamente quanto mais ele seja capaz de conduzir de forma racional e livre seus processos psicológicos por meio da incorporação, à sua atividade mental, da experiência psíquica humana corporificado e sintetizada na cultura. A própria existência do ser humano mais desenvolvido é necessária ao desenvolvimento psicológico desde a infância. (DUARTE, 2013a, p. 45).

Assim, por intermédio da literatura, é possível ampliar os aspectos culturais, imaginativos, criativos, linguísticos de modo intencional e direcionado para o desenvolvimento das funções psíquicas, de sua racionalização e para autonomia da criança. De modo que,

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição [...] (COELHO, 2000, p. 16).

Nas sociedades ágrafas, nas quais os conhecimentos eram transmitidos oralmente, as palavras se constituíam como principal canal de comunicação (MILL, 2018). Contudo, ao longo do tempo, o modo de transmissão de conhecimentos foi sendo transformado e podemos inferir a existência da relação entre educação e tecnologia desde os primórdios da civilização. Segundo Castells (2003, p.10), “(...) as pessoas, as instituições, as companhias e a sociedade em geral transformam a tecnologia, qualquer tecnologia, apropriando-a, modificando-a, experimentando-a”.

Andrade (2013, p. 4) aponta que “a sociedade atual é mais do que nunca uma civilização da escrita [...] mundo grafocêntrico em que a escrita ocupa lugar de destaque [...]”. A grafia está presente em nosso cotidiano nas situações mais habituais, quando observamos mapas, muros pintados, cartazes de propagandas, receitas, bulas de remédio, comerciais de televisão ou aparelhos celulares. Também em situações de leitura e pesquisa em livros, jornais, revistas ou códigos. Assim, podemos dizer que “a vida é mediada pela palavra, seja ela dita, vivida, narrada, contada, lida, cantada ou escrita” (CAVALCANTE; NETTO, 2018, p. 3).

A literatura é um tipo de linguagem constituída por uma ação dinâmica e cultural de modo direto ou indireto, associada a uma esfera social. A leitura e a escrita vão muito além da decodificação, devem ter significado no contexto social e no processo de elaboração do pensamento, criando significados através de “descobertas, análises e sínteses”. (CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011, p. 149).

Assim, faz-se necessário a elaboração de situações de ensino e aprendizagem em que a criança possa vivenciar práticas sociais de uso da escrita, da leitura, das capacidades matemáticas e outros conteúdos, fundamentados nas necessidades dos alunos (CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011). Neste viés, Leontiev (1978) coloca que:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Desta forma, a partir de objetivos delimitados e intervenções estabelecidas, pode-se levar as crianças ao “contato com os conhecimentos humanos sistematizados, já que o desenvolvimento das capacidades intelectuais não ocorre sem a apropriação dos saberes históricos” (ABRANTES, 2013, p. 160).

A produção de um livro literário compõe vários elementos textuais e representativos que, em conjunto, constituem uma obra criativa. Esses elementos que compõem um livro de literatura infantil foram desenvolvidos com a finalidade de leitura, por ou para crianças, em diversas situações e contextos. Ainda, tais associações permitem às crianças fazerem a releitura das histórias e se mobilizarem rumo ao desvendamento de conhecimentos de maneira lúdica, interagindo com os textos e com as imagens, organizados por múltiplas cores, formas e tamanhos.

Segundo Coelho (1991, p. 5), a literatura infantil possibilita:

Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a

educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo.

Neste aspecto,

A Literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização. (CAGNETI, 1996 p. 7).

O livro como uma obra de arte serve para ser apreciado e “Vigotsky (2001) explica que a arte é um fenômeno humano que perpassa a relação do homem com o meio físico, social e cultural, num processo em que a palavra exerce função primordial.” (SILVA; URT, p. 227, 2016). Quanto mais acesso às obras literárias, maior será a capacidade de conhecimento e reconhecimento da linguagem estética. As vivências que envolvem o uso de livros em práticas pedagógicas voltadas à educação literária, com enfoque no desenvolvimento global da criança e na formação de leitores sensíveis, em situações ricas, permitem à criança criar, interagir, escolher, mostrar, perceber o outro, enfim, estar em constante movimento, sentindo-se desafiada.

Ao olhar a literatura dentro de um conceito estético de arte, passa-se a trabalhar a criação infantil, ensinar as crianças, estimular habilidades e propor vivências, fazendo uso da linguagem artística (SILVA; URT, 2016). A liberdade da criação infantil, a originalidade de suas produções e as diversas formas de expressão atreladas ao valor estético da obra literária proporcionarão a interação entre o leitor e o texto, transferindo a atenção da criança da arte literária para seu significado moral (VIGOTSKY, 1926). Consequentemente, auxiliará na “formação de uma personalidade criativa para o futuro, prepara-se através da imaginação criativa materializada no presente” (VIGOTSKY, 2014, p. 112).

A partir de objetivos delimitados e intervenções estabelecidas, pode-se levar as crianças ao “contato com os conhecimentos humanos sistematizados, já que o desenvolvimento das capacidades intelectuais não ocorre sem a apropriação dos saberes históricos” (ABRANTES, 2013, p. 160). A escuta, o olhar atento e sensível em toda ação do professor, mas, especificamente, no uso de obras literárias infantis, coloca a criança como protagonista da construção social e cultural da infância.

Assim, as falas, comportamentos, reflexos, exposições e interações das crianças possibilitam a avaliação das práticas pedagógicas, considerando-as sujeito ativo e participativo neste processo. Neste sentido é importante:

[...] abandonar uma técnica da palavra aculturante, e passar ao exercício de um ouvido refinado, numa perspectiva de mútua construção (...), [proporcionando] práticas de encontro com a fala das crianças, [estimulando] a leitura da realidade que elas, diretamente, nos oferecem (...) [permitindo] uma desinibição do ouvi-las (BECCHI, 1994, p. 83).

Neste aspecto, o trabalho com textos literários auxilia a criança na ampliação do seu vocabulário como um propulsor do desenvolvimento linguístico, utilizando da comunicação e da ludicidade poética (MARTINS, 2017b). As histórias disponibilizadas estimulam a criatividade e a imaginação de múltiplas vivências significativas e lúdicas, que permitem à criança descobrir e interagir com o mundo da palavra e a inserem no contexto digital. Assim, a criança brinca com as palavras em suas diferentes modalidades, de forma criativa, assim acessando o vasto mundo das palavras. De acordo com Lazaretti e Saccomani (2021, p. 174):

A língua materna se estrutura a partir de diferentes práticas e usos sociais – oralidade, leitura e escrita – e a instituição educativa é [ou deveria ser] um espaço para que as práticas de linguagem possibilitem às crianças experimentar diferentes circunstâncias de uso da língua.

A literatura na Educação Infantil é fundamental na construção de um processo educativo de letramento mediante atividades práticas de leitura como recurso didático e tem um papel significativo na constituição do discurso, pois contribui para aprendizagem de novas palavras, ampliando o vocabulário. A apropriação da escrita ocorre por esquemas cognitivos complexos através do pensamento analítico, sendo outra linguagem e não uma reprodução do discurso. Ambas, escrita e oralidade são manifestações linguísticas que, embora díspares, se inter-relacionam, do mesmo modo acontece com outras linguagens.

As experiências de leitura e escritas são importantes para que as habilidades de letramento se desenvolvam através de momentos de diálogos sobre a história lida, o recontar da história pelas crianças, o manuseio de livros pelos pequenos, estimulando a escolha, o interesse e participação, a reescrita de histórias, bilhetes e recados que apresentam a leitura e a escrita no contexto social. Essas ações são

sempre desenvolvidas com o uso da palavra, na junção entre culturas escritas e orais, propriedade da essência histórica da humanidade. Assim,

A experiência de ouvir histórias desempenha um papel importante no desenvolvimento da linguagem... A leitura de histórias é com efeito uma ocasião potencialmente rica para o desenvolvimento do vocabulário, em virtude do fato de as histórias conterem pistas contextuais que ajudam a decifrar o sentido das palavras desconhecidas (Ex: Nagy; Herman, 1988). Somada as ilustrações dos livros e às pistas não linguísticas e paralinguísticas usadas pelo leitor - por exemplo, gestos e expressões faciais, entonação e ritmo - as pistas contextuais constituem uma fonte poderosa de informações sobre o significado das palavras desconhecida. (FONTES *et al.*, 2004, p. 83).

Neste contexto, a literatura é o fundamento para o desenvolvimento do processo de socialização, enriquecimento cultural e conhecimento do mundo, na formação das crianças pequenas. A literatura é carregada de significado e de manifestação de pensamentos, engendradora do inédito, estimula o exercício da criação. Ainda, apresenta diferentes realidades e se utiliza de diferentes abordagens, possibilitando diversas acepções a partir de uma mesma obra (OLIVEIRA, 1996). A literatura infantil engloba um conjunto de narrativas que vão desde contos, fábulas, poemas, piadas, crônicas, mitos, lendas entre outras. Citando Coelho (1987, p. 10):

A literatura é, sem dúvida, uma das expressões mais significativas dessa ânsia permanente de saber e de domínio sobre a vida, que caracteriza o homem de todas as épocas. Ânsia permanente latente nas narrativas populares legadas pelo passado remoto. (...) Todas essas formas de narrar pertencem ao caudal de narrativas nascidas entre os povos da Antiguidade, que, fundidas, confundidas, transformadas... se espalharam por toda parte e permanecem até hoje como uma rede, cobrindo todas as regiões do globo: o caudal de literatura folclórica e de velhos textos novelescos que, apesar de terem origens comuns, assumem em cada nação um caráter diferente.

Coelho (2000), ao destacar a literatura como instrumento na formação do indivíduo, a coloca como imprescindível objeto artístico fundado na palavra, em conceitos, sentidos e representação, precisamente o que caracteriza a especificidade humana. Consequentemente:

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição [...] (COELHO, 2000, p. 16).

Para as crianças pequenas, a literatura proporciona o acesso a diversas linguagens, narrativas e culturais que levam à compreensão do mundo, do outro, de si (OLIVEIRA, 1996). A literatura promove profícua contribuição ao desenvolvimento global da criança, pois leva às construções sensoriais, emocionais, inventivas e intelectuais, imprescindíveis a sua formação enquanto sujeito. Assim, o ato de ouvir histórias conduz a criança ao processo histórico-social, que integra o estado simbólico inerente ao ser humano e abre caminho para o desenvolvimento de habilidades criativas, amplia o universo cultural e os saberes. De tal modo,

A intercomunicação com os adultos tem esse significado decisivo, porque a aquisição de um sistema lingüístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação. (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 11).

A inserção da literatura no cotidiano das escolas para infância objetiva o cultivo do pensamento, através de uma educação crítica-reflexiva, “entendida como aspiração ao conhecimento racional, lógico e sistemático da realidade natural e humana, da origem e causas do mundo e de suas transformações, da origem e causas das ações humanas e do próprio pensamento.” (CHAUÍ, 2000, p. 20). A escola tem um importante papel a desempenhar, visto que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação, ele é aquilo que a educação faz dele” (KANT, 1996, p. 18).

O espaço escolar pode ser um local de transformação social, com um compromisso em construir um mundo menos desigual e mais diverso, justo e democrático, quando trazer à pauta os problemas sociais que o atingem. De acordo com Paulo Freire (1989) em seu livro “A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam”:

O ato de estudar, de caráter social e não apenas individual, se dá aí também, independentemente de estarem seus sujeitos conscientes

disto ou não. No fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem. (FREIRE, 1989, p. 34).

Paulo Freire, em sua obra: “A importância do ato de ler”, de 1982, ao fazer a releitura de momentos vividos na escola, quando criança ou já na condição de docente, aponta para a importância de “[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 9). Em vista disso, a compreensão da leitura, seja do mundo, seja da palavra, deve ser encarada como uma atividade social, que se dá na interação e comunicação com os outros, professores e colegas de turma. Para Vigotsky (2001, p. 17), “[...] a colaboração entre pares durante a aprendizagem pode ajudar a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas através da internalização do processo cognitivo implícito na interação e na comunicação”. Ao entrar em contato com a obra literária, a criança toma consciência das palavras, das personagens, de diferentes realidades por meio de narrativas. Aos poucos os pequenos são levados a refletir sobre a história, usando de seus conhecimentos para interpretar, transformar e se apropriar de novos conhecimentos.

A Educação Infantil é um espaço de vivências e manifestação através de traços, gestos, pintura, sensações, ritmos, corpo e fala. O desenho é uma produção gráfica por meio da qual a criança sistematiza pensamentos, manifesta interesses, memórias e sentimentos. Um exemplo de atividade seria o desenho a partir da narrativa da história.

O desenho é um símbolo presente na atuação humana, nos lugares e contextos ocupados pelos seres humanos, o qual, inúmeras vezes, julgamos como espontâneo ou inato. Porém, a história e a evolução de diferentes percursos artísticos nos indicam que esta é uma atividade aprendida, que envolve ações, reflexões e pesquisas que influenciam os caminhos desta aprendizagem. Ainda é importante destacar que:

O caminho que a criança percorre na alfabetização é muito semelhante ao processo de transformação pelo qual a escrita passou desde a sua invenção. Assim como os povos antigos, as crianças usam o desenho como forma de representação gráfica e são

capazes de contar uma história longa como significação de alguns traços por elas desenhados... elas também podem usar “marquinhos”, individuais ou estabelecidas por um consenso de grupo, para representar aquilo que ainda não sabem escrever com letras. (CAGLIARI, 2005, p. 106).

O desenho possibilitou que as crianças se expressassem e, por meio de tal produção, pudemos analisar como cada criança compreendeu a história e quais as percepções elas tiveram do mundo e seu entorno. Assim, ao desenhar, as crianças colocaram em sua representação tudo o que compreendem do componente, indo além da percepção visual, o que sinaliza que elas não apenas desenharam com base em sua percepção, mas fazem uso de sua memória.

Na atividade de composição de rostos e caretas, as ilustrações de recortes compõem o enredo da história, permitindo lacunas que serão completadas pela criança a partir do seu imaginário, compondo essas brechas, estabelecendo diálogos internos na constituição da imagem. Deste modo, ao desenhar, as crianças estão exercitando o ato criador e a manifestação expressiva, um processo de elaboração, de tentativas, com liberdade e autonomia, pois as crianças precisam ter liberdade de criação, que ocorre a partir dos espaços e ofertas de materiais.

As possibilidades expressivas ficarão mais ricas quanto maior a diversidade de materiais, que deverão ser pensados estrategicamente para cada atividade. Interagindo com materiais ou elementos selecionados especificamente para este fim, como cartolina, papel cartão ou sulfite, branco ou colorido, lápis de cor, caneta hidrocor, carvão e tinta a base d'água, utilizados nas atividades, as crianças são convidadas a buscar maior controle sobre suas ações, dirigindo-as e modificando-as a partir dos objetos oferecidos. No entanto, o preparo dos materiais precisa ser realizado com antecedência, bem como a organização dos espaços, pois influenciam diretamente no resultado final.

Na realização das atividades com desenho, fizemos mediações com orientações sobre os possíveis lugares para colagem. Durante a produção das crianças, estávamos vigilantes às narrativas que emergiam do processo, da observação, da escuta atenta e do envolvimento das crianças. Ao observar esses elementos, percebemos as implicações das mediações e do planejamento do desenho, e como as crianças nortearam o pensamento criativo, favorecendo a ampliação e a intencionalidade dos traços.

Vigotsky (1926), ao discorrer sobre a experiência estética, enfatiza o fato de

que o espectador ou ouvinte não é um mero contemplador da obra de arte, pelo contrário, desempenha um papel ativo na sua recepção. Para ele, a natureza da vivência estética se define pelos estímulos e reações que provoca no organismo, que consiste no estado de estesia provocado pela arte e difere daquele tipo de reação que habitualmente ocorre em vivências de outra natureza. Deste modo:

A literatura costuma ser definida, antes de tudo, como linguagem, construção discursiva marcada pela finalidade estética. Tal posição ancora-se no formalismo inerente ao preceito kantiano da «finalidade sem fim» da obra de arte. Todavia, outras finalidades para além da fruição estética, são também reconhecidas e expressam valores éticos, culturais, políticos e ideológicos. (DUARTE, 2014, p. 273).

A literatura infantil pode potencializar as experiências da infância que englobam o imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e leva a construir conhecimento sobre a natureza e a sociedade, fazendo cultura. Destarte, a obra literária infantil pode auxiliar nestes e noutros quesitos, ainda que a criança entre em contato com estruturas linguísticas que ainda não domina. Ao compor a história fazendo uso da mediação pela linguagem, as crianças constroem conceitos e estabelecem relações com as estruturas linguísticas. As histórias infantis apresentam um cenário contextualizado, em que o texto e as ilustrações dialogam e servem de apoio para que as crianças entendam as narrativas (TONELLI, 2013). Ao participar da leitura, a criança compartilha de interações que levam às construções sensoriais, emocionais, linguísticas e intelectuais, imprescindíveis a sua formação enquanto sujeito.

O ambiente de uma escola de Educação Infantil é permeado por relações que favorecem a aprendizagem e através das quais crianças pequenas constroem conhecimento, nas relações que estabelecem com os outros (seus pares, professores, funcionários) mediante o uso da linguagem oral. Defendemos que a TDIC é importante instrumento na construção do conhecimento significativo à criança, partindo do enfoque teórico da perspectiva histórico-cultural, que tem a criança como sujeito ativo, social, cultural e histórico, constituído e constituinte das relações sociais e das narrativas culturais da sociedade que tratam da vivência no coletivo social, onde a criança participa de sua aprendizagem, devendo ser respeitada em seu desenvolvimento (VIGOTSKY, 1926, 2014).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, tratamos sobre a cibercultura ou cultura de mídias permeada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), um produto social presente em todas as esferas da sociedade. Vimos que a sociedade contemporânea está num processo constante de transformação e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nos diferentes espaços sociais é uma das características dessas mudanças. As culturas mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação também se alteram rapidamente, impactam as relações sociais e as formas de organização da sociedade, inclusive na esfera educacional. Com o rápido desenvolvimento tecnológico e a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação às organizações coletivas, essas tecnologias alcançaram maior proeminência no cenário educativo, demandando nova configuração curricular e redefinição das práticas educativas em prol da melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, entendemos que, atualmente, seja desejável que as instituições de Educação Infantil utilizem os recursos tecnológicos como ferramenta na promoção de uma educação que auxilie na formação de cidadãos críticos e participativos.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi identificar de quais formas a mediação pedagógica pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral de crianças de três a quatro anos na Educação Infantil, em atividades que integrem literatura infantil por intermédio de mediadores tecnológicos. Do ponto de vista metodológico, optamos pela realização de uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, que analisa o processo de conhecimento e do trabalho educativo a partir de interações, sejam interações entre sujeito e objeto, entre os sujeitos enquanto membros de uma cultura, ou ainda as interações específicas ao âmbito escolar, isto é, as interações entre professor, aluno e conhecimento, as interações dos alunos entre si etc. Dessa forma, buscamos entender as relações descritas de maneira crítica, considerando o contexto histórico, as mediações pedagógicas e a atividades relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação Infantil.

Nossos estudos enfatizaram a revolução tecnológica que, ao longo da história, acarretou e acarreta transformações sociais e culturais em nossa sociedade. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação modificaram a

forma de comunicação e de interação entre as pessoas, gerando mudanças comportamentais. Entretanto, a entrada da TDIC na esfera social não significa inclusão e participação social, pois é necessário que os sujeitos dominem os códigos linguísticos, estabelecendo relações entre as experiências sociais e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Neste estudo, constatamos que as crianças estabelecem interações com os artefatos digitais de modo singular, do mesmo modo que configuram interações em diversas esferas sociais, o que torna as interações complexas e abrangentes. Contudo, o fato dos artefatos digitais permearem os ambientes sociais e culturais de muitas crianças, não os instituem automaticamente como mecanismos de mediação de aprendizagem. Esses recursos serão mediadores no processo de apropriação de aprendizagem se forem empregados com esse objetivo, por meio da mediação de um adulto.

Num segundo momento da pesquisa, analisamos e descrevemos alguns recursos de TDIC desenvolvidos para a difusão da literatura infantil, como livros em PDF, livros paginados com áudio de narrativas de histórias infantis, CDs ou áudio *books* e livros interativos, abordando algumas contribuições que puderam ser verificadas em relação a estes recursos como forma de potencializar interações e aprendizagens das crianças da Educação Infantil. Uma proposta de trabalho com a literatura por meios digitais possibilita a ampliação das habilidades imaginativas, funções simbólicas, construção de interações, exploração das possibilidades da fala. Assim, a literatura e também os instrumentos digitais são fundamentais para o desenvolvimento do processo de socialização, enriquecimento cultural e conhecimento de mundo na formação das crianças pequenas.

Fundamentamos esse trabalho na Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky, que postula o desenvolvimento da criança a partir das inter-relações que ela constitui com o meio, sendo a linguagem o componente simbólico de mediação entre sujeitos e sujeito e objeto. Assim, abordamos a linguagem com base em três enfoques: a linguagem como o instrumento condutor da socialização, que possibilita à criança pensar e refletir por meio da interação com o mundo a sua volta, apropriando-se da cultura; a literatura como um tipo de linguagem de caráter multimodal, constituída por imagens, textos, áudios e recursos interativos, organizada por uma ação dinâmica e cultural, de modo direto ou indireto, associada a uma esfera social; e, por fim, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, que configuram uma

linguagem que, quando introduzidas ao contexto educacional, possibilitam à criança vivenciar a realidade de nossa sociedade informatizada.

Diante disto, propomos práticas pedagógicas considerando as características e necessidades da criança de Educação Infantil, tendo o professor o papel de mediador entre a criança e o conhecimento e a criança como sujeito participante de sua aprendizagem. Portanto, buscamos refletir sobre o uso dos recursos de TDIC disponibilizados como ferramenta para o ensino e aprendizagem nas instituições de Educação Infantil, em conjunto com a literatura infantil, numa proposta de letramento digital e inclusão social.

As contribuições desta pesquisa apontam alguns caminhos que podem contribuir com educadores e demais profissionais mediante propostas de intervenções que auxiliem no desenvolvimento da linguagem oral e na aprendizagem de crianças da Educação Infantil, mediante o uso de literaturas infantis digitais.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da Educação Infantil. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. **A infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

ABREU, M. N. **Narrativa ficcional**: comparação entre textos de 1982 e de 2011 em crianças dos 4 a 6 anos. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/100691/313723.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 dez. 2021.

ALMEIDA, C. L. L. **Integração de novas tecnologias na Educação Infantil**: estudo de um projeto nas UMEIs de Belo Horizonte. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B2YJUU>. Acesso: 30 out. 2021.

ANDERSEN, E. L. Recursos educacionais multimidiáticos para o estímulo à leitura na Educação Infantil. **Letrônica**, v. 9, n. 2, p. 326-335, 31 dez. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/23569>. Acesso: 30 out. 2021.

ANDRADE, J.P.Z. O papel da ilustração no livro-ilustrado: uma discussão sobre a autonomia da imagem. *In*: **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_759.pdf. Acesso: 30 ago. 2021.

ANJOS, C. I. **Tatear e desvendar**: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis. 2015. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1641/1/Tatear%20e%20desvendar%20-%20um%20estudo%20com%20crian%C3%A7as%20pequenas%20e%20dispositivos%20m%C3%B3veis.pdf>. Acesso: 10 abr. 2022.

BARANAUSKAS, M. C. C.; VALENTE, J. A. Editorial. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, v.1, n. 1, p. 1-5, 2013. Disponível: <http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/issue/current>. Acesso: 09 jun. 2022.

BECCHI, E. **Por uma pedagogia do bom gosto**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

BELLONI, M. L. GOMES, N. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 104, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0529104.pdf>. Acesso: 30 out. 2021.

BERNHARDT, B.; MAJOR, E. Habilidades de fala, linguagem e alfabetização 3 anos depois: um estudo de acompanhamento da intervenção fonológica e metafonológica precoce. *In*: BERNHARDT, B.; MAJOR, E. *Speech, language and literacy skills 3*

years later: a follow-up study of early phonological and metaphonological intervention. **Int. J. Lang. Commun. Disord.**, England, v. 40, n. 1, p. 1-27, jan/mar. 2005. Disponível em: <https://www.speech-language-therapy.com/pdf/bernhardt-major-2005.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

BORELLA, T. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da teoria histórico-cultural**: contribuições de práticas literárias na primeira infância. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3758817. Acesso em: 05 dez. 2021.

BOSCO, Z.R. A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita. **Linguagem e letramento em foco**. São Paulo: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

BRAGA, E. M.; DIAS, M. S. L. (Org.) O desenvolvimento dos conceitos científicos e a valorização dos conceitos espontâneos no processo de aprendizagem do ensino superior *In*: DIAS, M. S. L. (Org.). **Introdução às leituras de Lev Vygotski**: debates e atualidades na pesquisa [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. 326 p. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4583/1/leituraslevvygotski.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. II Série. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC /SEB, 2016a. 152 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm. (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil; v.8). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-3-Praticas-e-Interacoes.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2021.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA**, 2009, vol.25, n.1, p.01-38. ISSN 0102-4450. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v25n1/a01v25n1.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

CAGNETI, S. S. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: **Vários Escritos**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDON, D. A inovação pelo uso. *In*: AMBROSI, A; PEUGEOT, V; PIMENTA, D. (Orgs.). **Desafios de palavras**: enfoques multiculturais sobre a sociedade da informação. Tunes: C&F Editions, 2005. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1118>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CARDOSO, E; FREDERICO, A. Literatura digital dentro e fora da escola: a mediação da experiência estética na infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.37, n.75, p.19-38, 2019. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/744/556>. Acesso em: 08 ago. 2022.

CÁRNIO, M. S.; SHIMAZAKI, E. M. Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 143-151, 21 fev. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16112>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CARROLL, L. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Através do espelho e o que Alice encontrou lá. Trad. e org. Sebastião Uchoa Leite. 3 ed. São Paulo: Summus, 1980.

CASARIN, M.T. **Estudos dos desvios de fala em pré-escolares de escolas públicas estaduais de Santa Maria**. 2006. 114f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6432/MAISACASARIN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

CASTELLS, M. (1942). **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a Sociedade**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELLS, M. A sociedade em rede do conhecimento à política. *In*: CASTELLS, M.; CARDOSO, G (Orgs). **A sociedade em rede do Conhecimento à ação política**. Imprensa Nacional: Casa da Moeda 2005.

CAVALCANTE, L.E.; NETTO, R. (Org.). **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018. 192 p.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos da escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DUARTE, E. A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Rassegna Iberistica**, Veneza, v. 37, n. 102, 2014, p. 259-280. Disponível em: http://157.138.8.12/jspui/bitstream/11707/5547/1/RI_102_007_AssisDuarte.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

DUARTE, N. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**. Florianópolis, v.16, n. 29, p. 99 -116, jan./jun. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sBKhcJtTtQV6cJXPtqyT77cG/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 05 jul. 2022.

ESPAÇO leiturinha [Online]. **As sete cabritinhas e o lobo**. Adaptação: Irmãos Grimm. Disponível em: <http://espacodeleitura.labedu.org.br/livros/as-sete-cabritinhas-e-o-lobo/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

ESPAÇO EDUCAR. Disquinho [Online]. **Alice no país das maravilhas**. 2019. Disponível em: <https://www.espacoeducar.net/2009/07/65-historias-infantis-para-ouvir-e.html>. Acesso em: 22 ago. 2022.

ESPAÇO EDUCAR. Disquinho [Online]. **A roupa nova do rei**. 2019. Disponível em: <https://www.espacoeducar.net/2009/07/65-historias-infantis-para-ouvir-e.html>. Acesso em: 22 ago. 2022.

FARINA, M.; PEREZ, C.; BASTOS, D. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 5 ed. São Paulo: Edgar Blücher, 2006.

FERREIRA, A. A. S.; ARAÚJO, D. L. A cor como elemento narrativo no livro infantil. *In: Seminário Nacional sobre ensino de língua materna e estrangeira e de literatura – SELIMEL*, 11., 2015. Campina Grande, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/mhell/OneDrive/Documentos/AREA%20DE%20ESTUDOS/LITERATURA%20E%20OUTRAS%20LINGUAGEM%20NA%20ED.%20INFANTIL/ATIVIDADE%20DE%20DESENHO/A%20casa%20sonolenta.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FONSECA, E. **Interações com olhos de ler**. São Paulo: Blucher, 2012.

FONTES, M.J.O. et al. **Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socioeconômico baixo**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17 (1) p 83-94. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/ScVyKk33rbqLkNJK6wtWbSk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JANISCH, H. **Eu sou assim e vou te mostrar**. Rio de Janeiro: Brinque Book, 2017.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KENSKI, V. M. Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 58-71, 1998. Disponível: http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf. Acesso: 09 jun. 2022.

KING, S. M. **O homem que amava caixas**. Tradução: Gilda Aquino. Rio de Janeiro: Brinque Book, 1997.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2003, p. 100-106.

LAZARETTI, L. M.; SACCOMANI, M. C. da S. Dos balbucios às palavras: o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-cultural. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 30, n. 01, 2021. DOI: 10.14295/momento.v30i01.13131. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13131>. Acesso em: 9 ago. 2022.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9 ed. São Paulo: Ícone, 2001, p.59-83.

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

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão na Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LLENAS, Anna. **O monstro das cores**. Tradução de Rosana de Mont'Alverne Neto. 6 ed. Belo Horizonte: Aletria, 2018.

LURIA, A. R. Vigotskii. *In*: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9 ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 21-37.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MANGUEL, A. **Uma história de leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, M. S. C. A caça ao Tigre de Bengala: aplicativo com finalidade de alfabetização e letramento nos anos iniciais. *In*: **ANAIS DO SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS**, 2017a. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2017a. Disponível em: <https://proceedings.science/siget/papers/a-caca-ao-tigre-de-bengala--aplicativo-com-finalidade-de-alfabetizacao-e-letramento-nos-anos-iniciais>. Acesso em: 03 nov. 2021.

MARTINS, M. S. C. A escrita e as outras linguagens. **Alfa: Revista de Linguística**. São Paulo, v. 47, n. 2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4241>. Acesso em: 08 ago. 2022.

MARTINS, M. S. C. Alfabetizar letrando em busca de uma identidade: o trabalho com o texto literário e com a tertúlia dialógica. *In*: SILVA, Leila Nascimento da. (Org.). **Reflexões sobre fazeres em alfabetização**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2017b.

MARTINS, M. S. C. **Letramento, interdisciplinaridade e multiculturalismo no Ensino Fundamental de nove anos**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MARTINS, M. S. C. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MARX, K. Crítica da economia política *In: O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 1968.

MARX, K.-ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENEGAZZI, D. L.; SYLLA, C. A Literatura Infantil Digital: o design das histórias interativas. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 2, p. 81- 96, jul. 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5129>. Acesso em: 31 out. 2021.

MICARELLO, H.; BAPTISTA, M. C. Literatura na Educação Infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169-186, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n72/0104-4060-er-34-72-169.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MILL, D. Reflexões sobre a relação entre Educação e Tecnologias: algumas aproximações. *In: CAVALCANTI, M. J.; HOLANDA, P.; TORRES, A. L. (Org.). Tecnologias da educação: passado, presente e futuro*. Fortaleza: Edições UFC, 2018, p.27-47.

MILL, D.; JORGE, G. Sociedades grafocêntricas digitais e educação: sobre letramento, cognição e processos de inclusão na contemporaneidade. *In: MILL, D. (org.). Escritos sobre Educação: Desafios e oportunidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes*. São Paulo: Paulus, 2013. p. 290-294.

MILL, D.; OLIVEIRA, O.; FALCÃO, P. M. Geração digital e educação (verbetes). *In: MILL, D. (org.). Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*. Campinas: Papyrus, 2018. p. 290-294.

MULLER, J. C. **Crianças na contemporaneidade**: representações e usos das tecnologias móveis na Educação Infantil. 2014. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132433>. Acesso em: 12 abr. 2022.

NASCIMENTO, N. A. **As mídias digitais como instrumentos culturais no desenvolvimento infantil**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

NETTO, P. J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1118>. Acesso em: 04 jul. 2022.

OLIVEIRA, M. A.. **Leitura prazer: interação participativa com a literatura infantil na escola.** São Paulo: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores.** Petrópolis: Vozes, 2013.

PAULA, M. S. C. **A caça ao Tigre de Bengala e outros animais em extinção.** São Paulo: Giostri Editora, 2016.

PENTEADO, F. R. **Inclusão digital na Educação Infantil: culturas infantis nas culturas contemporâneas.** 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13625/DIS_PPGEDUCACAO_2016_PENTEADO_FABIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso e: 19 abr. 2022.

PETROVSKI, A. El lenguaje. *In:* PETROVSKI, A. **Psicología Geral.** Moscou: Editorial Progreso, 1980, p. 189-206.

PIMENTA, V. R.; PEREIRA, L. M. Letramento digital como requisito para a inclusão digital e o exercício da cidadania. **Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância e o Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância (SIED: EnPED).** Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, v. 1, n.1, 2012. Disponível em: Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância e o Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (SIED: EnPED) . Acesso em: 25 out. 2021.

PIMENTEL, M. **O fim da fila.** Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011.

PINHEIRO, R.; ARAUJO, J. Letramento tecnológico (verbete). *In:* MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância.** Campinas: Papirus, p. 390-394, 2018.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais.** Tradução: Roberta Souza *In:* PRENSKY, M. On the Horizon. NCB University Press, v. 9 n. 5, October (2001). Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.

QUEIROZ, M. A. **Infância digital: elaborações de crianças sobre suas experiências na Educação Infantil a partir do uso de tablet.** 2021. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Pós em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC: Campinas, 2021. Disponível em: https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15572/cchsa_ppgedu_me_Manuela_AQ.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 ago. 2022.

RAMOS, G. Quando o passado interessa *In:*_____. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

REINA, F. T.; MUZZETI, L. R. Encadeamentos da teoria de Vigotsky aos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil mediada pela construção do brinquedo. *In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Dossiê: X Encontro Ibero-Americano de Educação. UNESP, Araraquara/SP, v.11, n. esp. 1 (2016). Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8387>. Acesso em: 15 jun. 2021.

RIBEIRO, R.A. **Alterações de fala em escolares**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Departamento de Medicina Social, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/.../CORRIGIDA_LUZIA DISSERTACAO3.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

ROCHA, Ruth. Excerto da poesia "As coisas que a gente fala" *In: As coisas que a gente fala*. São Paulo: Salamandra, 2012.

SANCHO-GIL, J. M. Tecnologia educacional (verbetes). *In: MILL, D. (org.). Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*. Campinas: Papirus, 2018. p. 609-613.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1261>. Acesso em: 08 ago. 2022.

SARGEANT, B. O que é um e-book? O que é um aplicativo de livro? E porque nos havíamos de importar? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books. **Child Lit Educ** **46**, 454–466 (2015). <https://doi.org/10.1007/s10583-015-9243-5>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10583-015-9243-5>. Acesso em: 28 out. 2020.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L.; Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. 95-103, 2004. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 15 nov. 2015.

SILVA, E. N. **A formação de conceitos científicos em crianças de cinco anos fundamentada em mediações sistematizadas**. 2020. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12385>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SILVA, J. P.; URT, S. da C. O valor da arte literária na construção do sentido estético da criança. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 225–246, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v27i1.3692. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3692>. Acesso em: 08 ago. 2022.

SILVA, M.R. **Alterações e fala em escolares: ocorrência, identificação e condutas adotadas**. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252040>. Acesso em: 10 jul.2022.

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. 232 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/168851>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SNOWLING, M. J.; BISHOP, D.; STOTHARD, S. E.; CHIPCHASE, B.; KAPLAN, C. Resultados psicossociais aos 15 anos de crianças com histórico pré-escolar de comprometimento da fala e da linguagem. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 47, n. 8, p. 759-765, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01631.x>. Acesso em: 12 nov. 2022

STREET, B. Multimodalidade. *In*: FRADE, I. C. A. S.; VAL; M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2014. p. 229-231. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 19 de out. 2020.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital**: A crescente e irreversível ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3427>. Acesso em: 16 nov. 2022.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, v. 1, 2005.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1926.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Machado Visor, 1931, 383p.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos Processos psicológicos superiores. COLE, M. Et al. SP: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKY, L. S. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9 ed. São Paulo: Ícone, 2001b.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VILELA, R. **Literatura infantil digital**: arte, infância e tecnologia. 2019. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019. Disponível

em:

<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tRafaela%20Louise%20Silva%20Vilela.pdf>.

Acesso em: 16 nov. 2022.

VILELLA, B. **Era uma vez um gato xadrez**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. São Paulo: Ática, 1999.

APÊNDICE

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS OU RESPONSÁVEL LEGAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
Pesquisador responsável: Heloisa Aparecida Candido Miquelino
Endereço: Rod. Washington Luís, Km 235 – Jardim Guanabara - São Carlos - São Paulo
Fone: (16) 3351-8351 E-mail: cech@ufscar.br.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS OU RESPONSÁVEL LEGAL (Resolução CNS 466/2012 e Resolução 510/2016)

LITERATURAS E AS MÍDIAS DIGITAIS: CONCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A eficácia no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil está subordinada aos diversos fatores e propostas que objetivam contribuir para a promoção do ensino. As Mídias como recursos educacionais podem colaborar para esse processo, pois as novas tecnologias incentivam os alunos a ter prazer em aprender e favorecem a aprendizagem. O uso dessas ferramentas possibilita o acesso à informação e à criação de uma produção que leva o aluno da condição de expectador para autor e coautor, e, desse modo, suas práticas são favoráveis para aprimorar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, este projeto recorrerá a mídias audiovisuais como recurso didático, na promoção de práticas de leitura de livros infantis em sala de aula.

A cibercultura corresponde à cultura de mídias que, atualmente, é um produto social, ou seja, as tecnologias de informação e comunicação estão dominando todas as esferas da vida social. Dessa forma, é importante que a escola tenha em seu projeto pedagógico o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, a fim de garantir a formação para cidadania. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é **que as mídias digitais estão presentes em todos os contextos sociais, sendo importante que a escola faça uso das Tecnologias de Informação e Comunicação para formação para cidadania.** Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é descrever os elementos constitutivos do processo de aprendizagem, por meio do uso das mídias audiovisuais como recurso didático, na promoção de práticas de leitura de livros infantis em sala de aula.

A sua criança está sendo convidada a participar como voluntária nesta pesquisa, ajudando no aprimoramento do ensino-aprendizagem na educação Infantil. Para isso, a participação nesta pesquisa consistirá na participação da criança junto com as outras crianças de sua turma e a professora-pesquisadora, uma vez na semana, por cerca de 1 hora em sala de aula, com atividades envolvendo a literatura infantil através de recursos midiáticos. A pesquisa será realizada durante o período de aula, não sendo necessário alterar na rotina e horários da criança.

A pesquisa realizar-se-á por meio de atividades previamente planejadas pela professora-pesquisadora com o uso da literatura infantil em diferentes formatos

como PDF, livros paginados com áudio que narra histórias, CDs, áudio books e livros interativos. Os materiais usados na pesquisa são de responsabilidade da professora-pesquisadora, não acarretando nenhum custo aos participantes envolvidos ou a instituição escolar, sendo que qualquer dano ao material não será repassado a nenhum participante ou responsável pela criança ou instituição. Cabendo a professora-pesquisadora a responsabilidade por todo custo e manutenção dos materiais usados na pesquisa.

As atividades apresentarão as narrativas de diversas histórias infantis lidas pela professora-pesquisadora ou disponibilizadas pelos dispositivos de mídias que serão utilizados pela professora-pesquisadora e também pela criança, promovendo sua autonomia e interação. A professora-pesquisadora fará a observação direta das crianças participantes da pesquisa e usará de gravação em áudio, gravação em vídeo, fotografias e registros em caderno sobre o que acontece com as crianças durante a pesquisa. Esses registros serão utilizados **unicamente** pela professora-pesquisadora para análise e interpretação dos dados coletados e para escrita da pesquisa.

A participação na pesquisa será gratuita e não haverá compensação em dinheiro pela participação. O pesquisador irá tratar as identidades com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que as fotografias, vídeos ou gravações de voz e os registros escritos ficarão sob a propriedade do pesquisador responsável. Todas as informações a respeito da criança serão mantidas em segredo. Para isso, não aparecerá nenhum nome que o identifique, apenas um número que somente o pesquisador principal saberá a quem se refere. Os dados coletados poderão ser divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos, sempre preservando a sua identidade.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da pesquisa. A sua criança terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Como benefícios indiretos da participação, os dados obtidos nessa pesquisa poderão servir para ajudar imensamente outras pessoas na medida em que as novas tecnologias podem proporcionar o prazer em aprender, além de favorecer a aprendizagem dos alunos. Além disso, o uso destas ferramentas possibilita o acesso à informação e produção de saberes, transformando o papel do aprendiz para autor e coautor, fato que contribui em seu processo de ensino e aprendizagem. Ademais, a tecnologia digital é importante instrumento na construção do conhecimento significativo à criança contribuindo para o seu desenvolvimento.

Eu, **Heloisa Aparecida Candido Miquelino** professora e responsável pela pesquisa intitulada "**LITERATURAS E AS MÍDIAS DIGITAIS: concepções de uma professora de Educação Infantil**", desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, sobre orientação da Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes na Universidade Federal de São Carlos, convido a criança _____ pela qual você, _____ é

responsável, para participar voluntariamente, como colaboradora deste estudo. Esta pesquisa visa estudar quais são os impactos do uso das mídias nas atividades de leitura de livros infantis em atividades em sala de aula e quais contribuições podem ser verificadas em relação ao desenvolvimento das crianças e à prática docente, quando estes recursos estão associados à aprendizagem e desenvolvimento infantil. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é **que mídias digitais estão**

presentes em todos os contextos sociais, sendo importante que a escola faça uso das Tecnologias de Informação e Comunicação para formação para cidadania. Para participar deste estudo a criança estará junto com a professora-pesquisadora uma vez na semana, por cerca de 1 hora em sala de aula, com atividades envolvendo a literatura infantil através de recursos midiáticos.

Considerando o ambiente escolar um lugar com grande fluxo de pessoas (crianças, pais ou responsável legal e funcionários como professores e outros agentes educacionais) para desenvolvimento dessa pesquisa no período de Pandemia (COVID-19) à necessidade do cuidado à integridade física e emocional dos participantes da pesquisa, conforme diretrizes do Ministério da Saúde, Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) em conformidade com o Comunicado CONEP de 09/05/2020, a Resolução CNS 466/2012 e a Resolução CNS 510/2016. Dessa forma, para a execução dos procedimentos desta pesquisa serão adotadas medidas sanitárias para a prevenção e gerenciamento das atividades da pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos de contágio pelo Coronavírus (SARS-COV 2), além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes. **Assim, tendo em conta o risco de contágio pelo Coronavírus (SARS-COV 2) durante a participação desta pesquisa, de maneira específica no presente protocolo, serão tomadas as seguintes medidas minimizadoras de riscos: manter o distanciamento social, uso de máscaras/ Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), prática de higiene das mãos com água e sabão, assepsia das mãos com álcool 70°, uso de materiais individuais e desinfecção de materiais coletivos como celular, notebook e tablet, entre cada procedimento.** Na ocorrência de caso suspeito ou confirmado de COVID-19, seguirá o protocolo de monitoramento e controle estabelecidos pelos órgãos responsáveis, bem como, orientação do responsável pela criança para os devidos encaminhamentos ao posto de saúde para devidos exames e orientações médicas, notificação aos demais responsáveis das outras crianças da turma, comunicação à Vigilância Epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde de forma imediata e adoção as medidas de prevenção e controle do Coronavírus (SARS-COV 2).

Ainda, informo os possíveis riscos que esta atividade poderá trazer para as crianças tais como: **medo, vergonha, estresse e cansaço.** Nessas situações, reduziremos o tempo da aplicação da pesquisa, interrompendo a mesma sempre que necessário e faremos uso de dinâmicas de alongamento e relaxamento para crianças. Em caso de interrupção da pesquisa, em qualquer de sua fase, junto ao participante, seja por qualquer fator descrito acima, dano associado ou decorrente da pesquisa, agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, a sua criança terá direito a assistência integral e imediata, de forma gratuita realizada por profissionais especializados e serviços de assistência de acordo com a sua necessidade, sendo a professora-pesquisadora responsável pelo encaminhamento, custeio e/ou ressarcimento financeiro pela assistência integral aos participantes da pesquisa pelo tempo que for necessário em caso de complicações e danos decorrentes da pesquisa. Ao participar da pesquisa, a criança será beneficiada com estímulo da aprendizagem de maneira lúdica e prazerosa. Terá acesso a diversos materiais de literatura infantil e recursos digitais como livros em PDF, livros paginados com áudio que narram histórias, CDs, áudio books e livros interativos. Os livros digitais disponibilizados em book apps, dispositivos móveis como tablets e smartphones serão apresentados em formato de aplicativos ou software executável, que permitirão a interação da criança por meio do dispositivo utilizado para a leitura. Não há ônus financeiro em participar

da pesquisa. Como responsável pela criança, poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem prejuízos ou para seu tratamento e/ou acompanhamento. A participação na pesquisa não é obrigatória, e a sua recusa não implicará em nenhum prejuízo no seu tratamento de rotina ou em sua relação com a professora-pesquisadora ou com a instituição. Você poderá se desejar, retirar sua criança do estudo a qualquer momento sem que isto afete os seus cuidados e aprendizagem no presente ou no futuro, ou traga qualquer tipo de prejuízo. A criança que não participar da pesquisa ou que tiver sua participação interrompida em qualquer momento permanecerá na sala de aula realizando outras atividades que auxiliem seu desenvolvimento. Será preservada em sua privacidade, não sendo exposta a nenhum registro por meio de gravações em áudio, vídeos, fotografias ou escrita de suas ações em cadernos. Como professora-pesquisadora farei o registro das atividades realizadas com as crianças por meio de fotografias, filmagens, gravação de áudio e relatórios descritivos e informo a garantia do tratamento da identidade e dados pessoais dos participantes com padrões de sigilo, bem como o acesso aos resultados, quando a pesquisa for finalizada.

Eu, _____,
portador do CPF: _____, nascido (a) em ____/____/_____,
residente _____ no _____ endereço

_____,
na cidade de _____, Estado _____, podendo
ser contatado (a) pelo número telefônico () _____, responsável
legal pelo (a) _____ aluno (a)

_____,
matriculado na **CEMEI Monsenhor Alcindo Siqueira** fui informado (a) dos objetivos do estudo "**LITERATURAS E AS MÍDIAS DIGITAIS: concepções de uma professora de Educação Infantil**", declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação da participação de minha criança na pesquisa e autorizo sua participação, o registro de sua imagem e voz por meio de áudios, vídeos, fotografias e descrições de sua ação em caderno de registro. A professora-pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, poderei modificar a decisão de autorizar a participação de _____ se assim o desejar.

Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do responsável pela
criança

Heloisa Aparecida Candido Miquelino

Dados da pesquisadora responsável:**Nome: HELOISA APARECIDA CANDIDO MIQUELINO****R.G.: *****_*****CPF: ***.***.***.******Endereço: Rua: xxxxxxxx xxxxxxxx, n.: xx – Bairro: xxxxx – Cidade: xxxxxxxx –****Estado: xxx xxxxx****Telefone: (**) *****_********E-mail: m.helloy@gmail.com**

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a participação de sua criança na pesquisa poderá procurar por **Heloisa Aparecida Candido Miquelino**, pelo telefone ou pelo e-mail acima. Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

APÊNDICE II – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA CRIANÇA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA CRIANÇA (Resolução 466/2012 do CNS)

LITERATURA INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS)

Olá! Meu nome é Heloísa, além de ser sua professora, também estudo na Universidade Federal de São Carlos. Eu gostaria de fazer uma pesquisa sobre **LITERATURAS E AS MÍDIAS DIGITAIS** com vocês. Entretanto, estamos vivendo no momento de pandemia e corremos o risco de pegar a COVID-19 durante a pesquisa. Deste modo, para evitar essa doença, vamos nos cuidar seguindo as regras de proteção contra a COVID-19: mantendo a distância uns dos outros, usando máscara, lavando as mãos com água e sabão, passando álcool gel 70° nas mãos, usando materiais individuais e materiais coletivos como celular, notebook e tablet, que serão higienizados a cada troca de coleguinha, participante da pesquisa. Caso apareça algum caso suspeito ou confirmado de COVID-19, vamos seguir as regrinhas para cuidar da saúde e não deixar que o Coronavírus se espalhe.

Durante algum tempo estaremos aqui na sala fazendo atividades usando vídeos, slides, audiobooks e brincadeiras interativas de histórias infantis. Eu também gostaria de gravar nossas vozes, fotografar, filmar e escrever esses momentos que passaremos juntos, pois é muito importante para que eu possa escrever depois. Nós faremos estas atividades uma vez na semana, por 1 hora, durante o tempo que vocês estiverem na escola, em nossa sala de aula. Vamos fazer atividades lendo historinhas nos notebooks, celular, televisão, e-books e usando alguns jogos de games.

Eu só vou realizar essa pesquisa se você estiver de acordo. Esta é uma atividade diferente das atividades que você faz comigo todos os dias aqui na escola, assim você pode não querer participar. Ninguém ficará bravo ou desapontado com você se disser não e poderá escolher fazer outra atividade no momento desta pesquisa. A escolha é sua! Você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

Então, você pode dizer se aceita ou não aceita participar dessa pesquisa colorindo as carinhas. Ao colorir as carinhas de verde (SIM), quer dizer que você aceita participar e colorindo-as de vermelho (NÃO), você não deseja participar dessa pesquisa. Antes de colorir, você pode conversar com seus colegas e seus pais ou pessoa que cuida de você.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA CRIANÇA
(Resolução 466/2012 do CNS)

LITERATURA INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS
DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS)

ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA SOBRE LITERATURAS E AS
MÍDIAS DIGITAIS



SIM = VERDE



NÃO = VERMELHO

_____, ____ de _____ de 20__.

ASSINATURA DA CRIANÇA

ASSINATURA DO
RESPONSÁVEL

ASSINATURA DA
PROFESSORA-PESQUISADORA