



THAÍS DE CASTRO CASAGRANDE

***“DE REPENTE VIRAMOS YOUTUBERS”*: USO DE RECURSOS
DIGITAIS EM ATIVIDADES DE LEITURA E CONTAÇÃO DE
HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**LAVRAS-MG
2021**

THAÍS DE CASTRO CASAGRANDE

“*DE REPENTE VIRAMOS YOUTUBERS*”: USO DE RECURSOS DIGITAIS EM
ATIVIDADES DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

LAVRAS-MG
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Casagrande, Thaís de Castro.

"De repente viramos youtubers" : uso de recursos digitais em
atividades de leitura e contação de histórias na educação infantil /
Thaís de Castro Casagrande. - 2021.

120 p. : il.

Orientador(a): Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Multimodalidade. 2. Contação de histórias. 3. Formação
docente. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Título.

THAÍS DE CASTRO CASAGRANDE

“DE REPENTE VIRAMOS YOUTUBERS”: USO DE RECURSOS DIGITAIS EM
ATIVIDADES DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

“SUDDENLY WE BECAME YOUTUBERS”: USE OF DIGITAL RESOURCES ON
READING AND STORYTELLING ACTIVITIES IN CHILDHOOD EDUCATION

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 30 de julho de 2021.

Dra. Giovanna Rodrigues Cabral

Dra. Ana Elisa Ferreira Ribeiro

UFLA

CEFET-MG



Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

LAVRAS-MG

2021

Dedico este trabalho a Deus, pela saúde, pela força e pela coragem durante esta longa caminhada: Ele é essencial em minha vida e autor do meu destino. Dedico ainda à Virgem Maria Santíssima, pela graça alcançada da elaboração deste estudo, assim sendo possível chegar à reta final e conquistar esta vitória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por sempre ter estado ao meu lado nos momentos de dificuldade e nos contratempos enfrentados para finalizar esta dissertação.

Meu enorme agradecimento à minha família: especialmente à mamãe Marly – minha melhor amiga e minha referência de amor e carinho –, pessoa essencial em qualquer conquista de minha vida; ao meu pai, Ivo e ao meu irmão, Daniel, por todo o apoio e o incentivo para prosseguir e finalizar mais uma caminhada acadêmica. Agradeço ainda ao meu amigo historiador Geovani Németh, por contribuir para meu sucesso e crescimento: toda a ajuda foi muito importante.

Gratidão à Universidade Federal de Lavras e a todos do Departamento de Educação, inclusive discentes e docentes, em especial à professora Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart, minha orientadora, com quem pude aprender e compartilhar tantos conhecimentos e experiências da profissão de docente: agradeço pela dedicação, pelo empenho e pelo carinho nas orientações e supervisões ao longo deste árduo trabalho.

Meus agradecimentos às professoras componentes da banca avaliadora, Dra. Giovanna Rodrigues Cabral e Dra. Ana Elisa Ferreira Ribeiro, por aceitarem contribuir com leituras e sugestões que me inspiraram em diversos aspectos para a escrita do trabalho final. Gratidão pelo carinho e pela receptividade desde a banca de qualificação.

Um agradecimento especial ao Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), grupo de estudos querido e acolhedor do qual faço parte desde 2016, indispensável em toda minha formação, além de ter me proporcionado parcerias de atividades acadêmicas com amigos que marcaram presença em diversos momentos desta trajetória de escrita, tornando-a mais leve.

Agradeço imensamente pelo apoio da instituição de ensino objeto desta pesquisa: a equipe de professoras e gestoras foi muito atenciosa e comprometida durante a participação/entrevista. Que a relação que une a escola e a universidade possa ser – cada vez mais – conduzida por colaboração e troca de experiências e de saberes docentes.

Por fim, agradeço a todos que – de forma direta ou indireta – fizeram parte da minha trajetória como discente-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), incluindo amigos e colegas que conheci no decorrer desta caminhada.

RESUMO

Este estudo trouxe como centralidade o uso das tecnologias digitais por profissionais da educação para contar histórias, considerando o caráter interativo e dinâmico da literatura infantil disponível na *web*. A partir das condições sociais de isolamento ocasionadas pela pandemia da COVID-19, no ano de 2020, houve a necessidade de uso de recursos digitais e tecnológicos para a continuidade das atividades escolares e, conseqüentemente, o manuseio de *softwares* pelos docentes. Tal situação apontou a necessidade de compreender os multiletramentos de professores a partir do ensino remoto para crianças. Nesse sentido, este trabalho tem o objetivo de investigar como as professoras das turmas de maternais II e III de uma instituição particular de ensino utilizaram recursos digitais e tecnológicos para a elaboração de atividades de leitura e contação de histórias para crianças durante o período de ensino remoto. Diante disso, optou-se por uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa e de caráter descritivo e exploratório. Para tanto, foram realizados como procedimento de coleta de dados a revisão de literatura para as discussões teóricas, a descrição e a análise das tecnologias digitais utilizadas pelas docentes para o desenvolvimento da leitura literária de crianças. Adicionalmente, foi realizada entrevista coletiva com professoras da educação infantil (responsáveis por turmas de maternais II e III) de uma escola da rede privada de ensino do campo das vertentes, Minas Gerais, que utilizaram recursos digitais e tecnológicos durante o ensino remoto, envolvendo a produção de atividades de contação de histórias, a partir do trabalho com a linguagem em plataformas digitais. Para tal, como embasamento teórico, foram utilizadas as proposições de Rojo, sobre os conceitos de multimodalidade e multiletramentos; de Cosson, que disserta sobre o letramento literário; de Busatto, que discute sobre a contação de histórias; além de outros estudiosos que refletem o ensino e a aprendizagem infantil em tempos de pandemia. Por fim, o estudo destacou algumas habilidades da formação docente e aspectos da multimodalidade presentes em plataformas digitais de educação utilizadas no ensino remoto, evidenciando modos de interação entre o professor mediador e os recursos utilizados em ambiente digital para desenvolver as atividades de leitura e de contação de histórias.

Palavras-chave: Multimodalidade. Contação de histórias. Formação docente. Plataformas digitais de educação.

ABSTRACT

The core of this research is the use of digital technologies by education professionals to tell stories, considering the interactive and dynamic character of child literature available on the Web. As Covid-19 pandemic in 2020 caused social conditions of isolation, there was a need for digital and technological resources to continue school activities, use of software by teachers. This situation pointed out the need to understand the teachers multiliteracies from remote education for children. In this sense, this study aims to investigate how nursery school (2-3 years) teachers of a private school used the digital and technological resources to prepare reading and storytelling activities for children during the remote education period. Our field research has a qualitative, descriptive and exploratory approach. The data collection procedures were carried out with literature review for theoretical discussions, the description and analysis of digital technologies used by teachers to build up children literary reading. We also did a collective interview with early childhood education teachers on a private nursery school in the Campo das Vertentes, Minas Gerais. They used digital and technological resources during remote education, involving storytelling activities with language teaching on digital platforms. Our theoretical ground were the propositions of Rojo with the concepts of multimodality and multiliteracy; Cosson's literary reading; Busatto's work on stories counting; among other scholars who thought on teaching and child learning in pandemic times. Finally, the study highlighted some teacher training skills and multimodal aspects present in digital education platforms used in remote education, evidencing interaction modes between the teacher-mediator and the resources used in digital environment to develop reading and Storytelling.

Keywords: Multimodality. Storytelling. Teacher training. Digital education platforms.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
	CAPÍTULO 1 MULTILETRAMENTOS: ENTRE LER E CONTAR	
	HISTÓRIAS EM AMBIENTES PRESENCIAIS E DIGITAIS	17
1.1	Letramento literário: entre as atividades de leitura e contação de histórias	18
1.2	Linguagem multimodal: refletindo sobre os multiletramentos	21
1.3	Literatura infantil em ambientes digitais: ampliando a discussão sobre as narrativas digitais	26
	CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO DOCENTE: ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A MULTIMODALIDADE	33
2.1	Formação de professores: o trabalho pedagógico a partir das tecnologias digitais	33
2.2	Orientações dos documentos oficiais para o trabalho docente a partir da multimodalidade dos textos	38
2.3	O professor no período de pandemia: práticas docentes no ensino remoto	46
	CAPÍTULO 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
3.1	Metodologia da pesquisa: caminhos percorridos	52
3.1.1	Apresentando os sujeitos da pesquisa	53
3.1.2	Conhecendo a realidade investigada	54
3.1.3	Procedimentos de coleta de dados da pesquisa	56
3.1.4	Procedimento de análise dos dados	57
	CAPÍTULO 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	61
4.1	Tecnologias digitais utilizadas pelas professoras durante o ensino remoto:	61
4.1.1	SAS ao vivo: uma breve apresentação	61
4.1.1.1	Vídeos de contação de histórias disponíveis pelo SAS	64
4.1.1.2	Softwares e/ou aplicativos de edição e criação de vídeos	69
4.2	Entrevista coletiva com professoras dos maternais II e III	77
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	93
	ANEXO A - QUADRO DE RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS PROFESSORAS: ETAPA QUE ANTECEDE A ENTREVISTA COLETIVA	105
	ANEXO B - TRANSCRIÇÕES DAS RESPOSTAS DAS PROFESSORAS NA ENTREVISTA COLETIVA	108
	ANEXO C - PLANEJAMENTO DA OFICINA - PRÁTICAS DOCENTES: USO DE RECURSOS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO	117

1 INTRODUÇÃO

A motivação para a realização deste trabalho investigativo parte de um estudo anterior, (CASAGRANDE, 2019), que apresentou uma reflexão a partir dos conceitos teóricos que envolvem a leitura em ambientes digitais e teve como centralidade as pesquisas sobre a literatura infantil digital. No trabalho de conclusão de curso da graduação, analisamos 27 (vinte e sete) publicações, referentes ao período de 2007 a 2018. Por meio desse levantamento, foi possível classificá-las em seis dimensões temáticas centrais: a primeira é a de alfabetização e letramento, a qual possui como foco a habilidade leitora nos suportes digitais; a segunda prioriza as características e análises de *e-books*, aplicativos ou outros recursos digitais, com o objetivo central de descrever e analisar tais recursos midiáticos; a terceira destaca a formação ou o comportamento do leitor diante da leitura digital, dando ênfase às suas reações diante desse formato de texto; a quarta explicita a poesia digital infantil, reunindo trabalhos que expressam conceitos sobre poesia e poemas digitais para a infância; a quinta elucida a literatura digital como forma de trabalho/instrumento dentro da sala de aula; e, por fim, os temas diversos, os quais trouxeram a questões centrais variadas. Tal constatação nos mostra um panorama das tendências de discussão a respeito das publicações acadêmicas sobre a temática da literatura infantil digital (CASAGRANDE, 2019).

Percebemos que as pesquisas a respeito da literatura digital infantil ainda não conseguem responder a todos os questionamentos acerca da temática, visto que, em 11 (onze) anos, apenas 27 (vinte e sete) publicações abordaram o assunto para o público infantil (CASAGRANDE, 2019). Dessa forma, por meio do estudo, constatamos que as pesquisas sobre a literatura infantil digital estão se tornando alvo de interesse de muitos pesquisadores, sendo um tema em ascensão, o que motivou a desenvolver a presente pesquisa em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Outro fator de impacto que instigou às ações investigativas desta dissertação consiste na presente atuação como monitora pedagógica em uma turma de maternal III de uma escola da rede particular de ensino e, durante o ano de 2020, ter vivenciado uma situação de pandemia causada pela COVID-19, a qual foi responsável pela suspensão das atividades presenciais das instituições escolares.

O contrato de trabalho entrou em vigência em fevereiro de 2020 e, no mês seguinte, em 20 de março, o Senado Federal reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública no Brasil. Diante disso, a Portaria MEC n.º 544/2020 (BRASIL, 2020d) e o Parecer CNE/CP n.º 05/2020 (BRASIL, 2020a) apresentam uma proposta de reorganização do calendário escolar, a

qual trouxe a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19, em todas as etapas da educação básica.

Após o início das medidas de isolamento social na cidade de Lavras, por meio do Decreto Municipal n.º 15.351/2020 (LAVRAS, 2020a), houve a interrupção de vários serviços de atendimento presencial, bem como das atividades nas instituições de ensino. “Assim, com o distanciamento social imposto pela pandemia, as atividades de toda a rede de ensino foram suspensas, pressionando a rede privada a buscar alternativas para atender a demanda dos pais e estudantes” (ALVES, 2020, p. 352).

Frente à citada situação de crise sanitária, professores e estudantes – no caso específico da instituição particular de ensino em análise – passaram a interagir e a produzir conhecimento por meio do ensino remoto. Com isso, as aulas presenciais migraram para o ambiente digital, possibilitando uma relação entre os professores e os estudantes mediada pelos recursos tecnológicos e digitais e, por conseguinte, contribuindo para a vivência de situações e contextos das mídias digitais e dos multiletramentos, até então pouco ou ainda não explorados.

Em meio a todo o transtorno provocado pelo isolamento social decorrente da crise sanitária mundial, iniciei meus estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFLA e a vida profissional como funcionária contratada de uma instituição de ensino, ambos de forma remota. A partir da afinidade com o tema tecnologias digitais na educação, instigada desde os estudos durante a graduação em pedagogia, optei por dar continuidade à pesquisa na perspectiva da cultura digital, porém – de início – o objetivo deste trabalho de dissertação era realizar um estudo de caso sobre o comportamento infantil diante da leitura digital. A proposta inicial de pesquisa consistia em fazer uma análise das reações de uma criança leitora e o estudo do letramento digital infantil por meio de um aplicativo de contação de histórias. “A pandemia do novo coronavírus chegou sem que a sociedade estivesse preparada e tudo teve que mudar de repente” (BEHAR *et al.*, 2020, p. 55), por isso, com as restrições e a imposição do isolamento social, foram necessárias algumas mudanças nas atividades de cunho pessoal, profissional e acadêmico; sendo assim, impossibilitada de atuar presencialmente na escola, os objetivos, a metodologia e a discussão central deste trabalho de pesquisa se transformaram. O foco da investigação, que antes era a criança e a leitura em ambiente digital, passou a ser o profissional docente, bem como sua relação com os recursos tecnológicos e digitais para ministrar as atividades de leitura e contação de histórias de forma remota.

Como monitora pedagógica, vivenciei – junto às professoras – a transição do campo de trabalho presencial para o digital. Suportamos as angústias, incertezas e dificuldades de lidar

com os dispositivos digitais, além da privação da convivência cotidiana com os nossos estudantes e demais colegas de trabalho. As docentes e nós, monitoras pedagógicas, passamos a dedicar horas de estudo a um novo modo de ministrar aulas e a favorecer a aprendizagem por meio do uso de estratégias diferenciadas para a adaptação do calendário letivo aos conteúdos curriculares. A princípio, imaginávamos que estaríamos em isolamento social por 15 (quinze) dias, porém, devido à gravidade da crise sanitária, o tempo passou e o ano letivo de 2020 foi finalizado de maneira remota.

Como recém-formada em pedagogia, frente ao primeiro trabalho em uma rede escolar, considero tal período como desafiador, pois minha primeira experiência no acompanhamento pedagógico de crianças se efetivou por meio das telas digitais, com a constante gravação de videoaulas. Instalamos, com isso, uma nova rotina de organização e planejamento pedagógico: os cômodos de casa tornaram-se estúdios de gravação. A partir disso, tendo em vista que o mestrado profissional exige a apresentação de um produto educacional ao final do percurso – que tem como uma das possibilidades a preparação de atividades de intervenção no contexto escolar –, pude aproveitar as experiências com os aplicativos de criação e edição de vídeos focados na contação de histórias. Assim, o desenvolvimento do meu produto educacional consistiu na elaboração de vídeos de contação de histórias para crianças da educação infantil utilizando recursos digitais e, ainda, na ministração de uma oficina para professores das redes particulares e públicas intitulada “Práticas docentes: uso de recursos digitais no ensino remoto”. A gravação das contações precedeu à escrita de um artigo científico¹, por meio do qual foi possível exemplificar a rotina de gravação de vídeos, abordar as dificuldades, descrever as atividades realizadas relacionando a teoria e a prática, além de apresentar as contribuições de tais atividades para a formação docente.

Em relação às professoras da educação infantil, colegas de trabalho, muitas com anos de experiência, foi constatado certo desconforto por ministrar aulas diante de uma câmera e, conseqüentemente, tê-las postadas em uma plataforma mundial de vídeos: o *YouTube*, criado em 2005, para compartilhar conteúdos diversificados. Essa preocupação apareceu em menção à plataforma exposta no título da pesquisa, decorrente de fala espontânea de uma das professoras entrevistadas, já que as aulas elaboradas pelas docentes eram postadas pelo canal do *YouTube* da instituição escolar, possibilitando fácil e exclusivo acesso aos pais e às crianças matriculadas naquele colégio. A expressão que compõe parte do título: “De repente viramos

¹ O artigo intitulado “Letramento digital docente: analisando a prática da contação de histórias no ensino remoto da educação infantil”, das autoras Thaís de Castro Casagrande e Ilsa do Carmo Vieira Goulart, encontra-se em fase de avaliação na revista *Cadernos da Educação Básica*.

youtubers” faz referência a uma profissão em alta: os *youtubers*, que remete a personalidades ou *influencers* na rede mundial de computadores e criadores de conteúdos diversos a serem compartilhados com internautas.

Foi um período de difícil adaptação, o qual foi um marco na carreira docente daquelas profissionais, que sempre souberam lidar com imprevistos ocorridos no ambiente presencial. Com a discussão entre os pares, a troca de experiências e de saberes, o susto inicial – resultante da necessidade inédita de dar aulas remotamente para as turmas de maternais – abriu espaço à aquisição e à adoção de novas práticas pedagógicas para o trabalho do letramento literário de crianças, durante o isolamento social. Simultaneamente ao fato de que, no ensino presencial, tínhamos a biblioteca escolar disponível e equipada com obras de literatura infantil para auxiliar nossas atividades de leitura e contação de histórias; no ensino remoto, buscamos outras formas para oferecer a qualidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura. Fizemos uso de *softwares* e recursos digitais que serão apresentados nesta dissertação, a fim de construir aulas mais dinâmicas e multimodais.

A dificuldade em se comunicar com as crianças remotamente foi um dos problemas enfrentados tanto nas instituições públicas de ensino quanto nas particulares. Na instituição escolar em que atuo, a maioria dos estudantes matriculados é oriunda de famílias de classe média alta e, por isso, o acesso aos vídeos produzidos e o uso dos recursos digitais disponibilizados pelas professoras fizeram a diferença no processo de ensino e aprendizagem. Ressaltamos que a escola particular onde atuam as professoras que participaram desta pesquisa concede privilégios, como a possibilidade do uso de recursos tecnológicos e de plataforma de ensino, bem como o oferecimento de material *on-line* que disponibiliza vídeos e jogos em plataforma restrita de acesso às tarefas, diferentemente de outras realidades da educação básica ofertada em instituições públicas em que existem maiores empecilhos, pois há insuficiência de estrutura tecnológica, além de oposição ou de limitações ao uso de ferramentas digitais de ensino por parte de uma parcela de professores e estudantes.

Apesar da instituição escolar, muitas vezes, ainda estar em função de um modelo analógico (FLORES, 2013), algumas iniciativas governamentais tomaram como ponto de partida ações para a inclusão digital. Como exemplo, citamos a iniciativa federal “Programa de inovação educação conectada” do ano de 2017, que enfatiza que a tecnologia se revelou um instrumento eficaz para conquistar a equidade no acesso ao estudo, a contemporaneidade no aprendizado e as melhorias na gestão das redes educacionais (BRASIL, 2017a). Nesse sentido, compreendemos que a integração por meio das tecnologias digitais, nas salas de aula de instituições públicas, ainda acontece de forma lenta; essa realidade apresenta um panorama

diferenciado da maioria das instituições da rede particular de ensino e, segundo Catai e Schiavons (2020, p. 194-195), os grupos vulneráveis, afetados pela pandemia:

[...] podem ser incluídos estudantes cujas instituições e contextos de ensino já contavam com problemas estruturais e defasagens, resultando em tentativas falhas ou nenhuma tentativa de manter as aulas durante a pandemia, que, em sua maioria foram realizadas pelo ambiente *on-line*.

Porém, independentemente das diversas realidades, tanto da esfera pública quanto da privada, a cultura digital na educação se mostra uma temática estudada nas últimas décadas. O que era discussão constante no meio acadêmico se tornou realidade nas escolas a partir de março de 2020.

Por isso, neste trabalho, centramos as discussões acerca da formação docente para o ensino da atividade de leitura e contação de histórias em meio a um contexto social pandêmico, atentando às diversas modificações tecnológicas ocorridas no âmbito social e educacional. Buscamos, em nossa pesquisa, compreender as ações docentes para sanar dificuldades, os desafios superados e as motivações que efetivaram a realização das práticas educativas de forma remota. Em nosso caso, procuramos entender – especificamente – as ações pedagógicas do professor enquanto mediador da leitura, preparando atividades para que as crianças pudessem ler por meio de aplicativos e plataformas digitais que tivessem acesso a um contexto de letramento com o uso dos recursos tecnológicos.

As discussões propostas tramitam entre a formação docente e a compreensão das mudanças nos modos de circulação da escrita, exigindo dos sujeitos outras formas de relacionamento com a leitura, com outras pessoas, bem como com o conhecimento, por meio de diferentes recursos tecnológicos e digitais, ou seja, considerando a configuração dinâmica e ativa da leitura no plano digital. O impacto da mudança social é percebido nos modos de expressão da linguagem, que – na medida em que eram inseridas expressões de uso relacionado às tecnologias digitais, como *smartphone*, *tablet*, *e-book*, *Android*, *net*, *web*, entre outras – demonstravam também uma demanda de saberes que os sujeitos precisavam adquirir, com a finalidade de manusear os diferentes recursos tecnológicos.

Até o final do século XX, o leitor tinha como recurso – preponderantemente – os materiais impressos, por exemplo: o livro físico, que permitia um dos únicos movimentos aparentes o passar dos olhos e o virar das páginas durante o processo da leitura, em interação com um suporte em papel, como jornais e/ou livros impressos. Já no início do século XXI, os textos ganharam uma ampliação nas telas dos computadores e a literatura passou a circular em

meios digitais, o que exigiu uma forma diferenciada de relação e de interação entre o leitor com o texto em tela. O leitor assume, assim, a função de usuário, uma vez que se relaciona com a informação de uma forma participativa. Os sujeitos têm a possibilidade de arrastar imagens para modificá-las de lugar, além de adicionar sons e vídeos em um documento da *web*, a fim de construir seus próprios caminhos de leitura.

A partir disso, notamos que a temática da literatura infantil tem chamado a atenção de diferentes pesquisadores e estudiosos sobre o fenômeno da leitura em ambientes digitais. No que diz respeito às recentes pesquisas no universo acadêmico, destacamos Moraes (2016), cujo trabalho de conclusão de doutorado dispõe sobre os aplicativos de educação literária. Trata-se de um tema ainda recente em pesquisas universitárias, partindo das discussões dos assuntos que são estudados em produções acadêmicas e periódicos relacionados ao meio digital para a infância e dos conceitos de leitura em ambiente digital.

Algumas pesquisas desenvolvidas no Núcleo de estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA) dedicaram-se a analisar a leitura em ambientes digitais, como Casagrande (2019), que priorizou realizar um levantamento das produções acadêmicas sobre a literatura infantil digital, além de analisar sobre o que tais produções versam, conceituam ou tematizam quanto à questão da leitura desses textos para crianças no ambiente digital.

Nessa mesma direção, o estudo de Silva (2019) objetivou analisar os aspectos textuais e discursivos utilizados por alfabetizandos no processo de produção de retextualização de contos, assim, a autora buscou destacar as condições de produção e as potencialidades das diferentes semioses no processo de construção de sentidos, focando o ensino de produção de textos na perspectiva dos multiletramentos.

Ainda nessa perspectiva, a pesquisa de Laudares (2018) teve como tema principal o estudo sobre os aplicativos de contação de histórias, objetivando descrever as características daqueles encontrados e disponíveis na *web*. No estudo de Laudares (2018), foi evidenciado que os aplicativos de contação de histórias são constituídos de reproduções dos livros tradicionais impressos, além do fato de que eram compostos de características similares entre si. Na pesquisa, a autora realizou um levantamento dos aplicativos de contação de histórias, categorizando-os segundo as características de movimento, imagem e som, o que possibilitou uma análise dos elementos que envolvem a literatura infantil digital em aplicativos.

Esses trabalhos são produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA e trazem discussões sobre os usos de recursos digitais nas práticas de leitura e de contação de histórias. Nessa perspectiva, o texto de Ferreira (2018) enfatiza que o contato com as redes

possibilita o desenvolvimento de habilidades como as de multiletramentos, ou seja, a contribuição dos recursos digitais na prática docente reflete na formação de sujeitos com proficiência leitora (FERREIRA, 2018). Assim sendo, a seleção de materiais, metodologias e planejamento das atividades didáticas será influenciada pelas orientações teórico-metodológicas dos docentes (FERREIRA, 2018).

Diante disso, a presente dissertação está vinculada à linha de pesquisa “Linguagens, a diversidade cultural e as inovações pedagógicas”, da área de concentração Formação de Professores, do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA. Essa linha tem como finalidade o estudo e o destaque às pesquisas sobre a multiplicidade de saberes, de espaços e de diferentes formas de produção de conhecimento; abrange o relacionamento com as inovações no processo de ensino e aprendizagem, considerando as múltiplas linguagens e os suportes existentes para o ato de ler no contexto escolar da educação infantil.

Sendo assim, para este trabalho, focamos nossa investigação na dimensão de análise dos modos de interação entre o professor e as tecnologias digitais para fins educativos, proporcionando uma reflexão sobre o multiletramento docente a partir do contexto digital. Ao compreendermos que os recursos digitais oferecem uma diversidade de possibilidades de interação entre o leitor e o texto, questionamos: quais tecnologias digitais as professoras da educação infantil utilizam para preparar as aulas de forma remota? De que forma as tecnologias podem ser utilizadas como propostas de atividades, direcionadas à educação infantil, de modo a contribuir com as práticas de estímulo à leitura? Como os professores organizam as atividades pedagógicas em ambiente digital para articular uma aula de leitura e contação de histórias com crianças da educação infantil?

Diante de tais indagações, a pesquisa assume por objetivo investigar como as professoras das classes de maternas II e III de uma instituição particular de ensino utilizam os recursos digitais e tecnológicos – durante o período de ensino remoto – para a elaboração de atividades de leitura e contação de histórias. Como objetivos específicos destacamos: (1) demonstrar os aspectos de formação docente e a multimodalidade presente em plataformas digitais de educação utilizadas no ensino remoto, a fim de evidenciar os modos de interação entre o professor mediador e os recursos utilizados em ambiente digital; (2) compreender de que forma tais recursos são utilizados pelos professores para o trabalho pedagógico com a linguagem em turmas de educação infantil de uma escola da rede particular de ensino.

Desse modo, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, a partir da descrição da contação de histórias em ambientes digitais,

elencando suas principais características. Nesse contexto, iniciamos com uma reflexão a partir da análise sistematizada de um referencial teórico definido, com o estudo sobre a temática da leitura em ambientes digitais. A fim de alcançar os objetivos desse trabalho de dissertação, reunimos novos conceitos e definições e, com isso, tornou-se possível apresentar uma reflexão de ideias sobre o ato de ler na contemporaneidade.

Com o estudo acerca das tecnologias digitais utilizadas em vídeos elaborados pelas docentes da instituição objeto desta pesquisa, evidenciamos o letramento digital docente em tempos de ensino remoto. Por isso, realizamos uma entrevista coletiva com professoras das classes de maternal II e III de uma escola da rede particular localizada em uma cidade do Campo das Vertentes, as quais utilizaram meios digitais com fins educacionais durante o ensino remoto, envolvendo a produção de atividades a partir do trabalho com a linguagem em plataformas digitais.

Este estudo é dividido em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O capítulo 1 apresenta um panorama sobre a leitura e a contação de histórias sob o viés das práticas dos multiletramentos discutidas por Rojo (2008, 2012, 2013, 2020); além disso, salientamos o letramento literário – segundo os estudos de Cosson (2006) – como prática contribuinte para o desenvolvimento infantil. No capítulo 2, buscamos explicitar a formação docente e as tecnologias digitais tendo como embasamento teórico documentos orientadores oficiais, ou seja, intencionamos compreender o fazer pedagógico em períodos pandêmicos a partir da multimodalidade. O capítulo 3 buscou pontuar o percurso metodológico da pesquisa. Por fim, no capítulo 4, apresentamos a análise dos dados coletados durante a entrevista com as professoras dos maternais II e III da instituição objeto da pesquisa.

CAPÍTULO 1 MULTILETRAMENTOS: ENTRE LER E CONTAR HISTÓRIAS EM AMBIENTES PRESENCIAIS E DIGITAIS

Este capítulo tem a finalidade de refletir sobre duas situações nas quais é possível promover contextos de letramento literário: a primeira ocorre por meio da contação de histórias, que antes acontecia de forma presencial e, durante o contexto de isolamento social, passa a ser realizada em ambientes digitais; a segunda acontece por meio da leitura de obras em suportes digitais, ou seja, uma diversidade de materiais disponíveis às crianças compondo uma literatura digital para o público infantil.

Entendemos que o ato de ler consiste em uma atividade construída socialmente por trazer, conforme define Chartier (2001, p. 78), “[...] o estatuto de prática criadora, inventiva, produtora, e não a anular ao texto lido, como sem o sentido”. Nessa concepção, compreendemos que o leitor age sobre o texto, ou seja, comportando-se como um leitor atuante e ativo, conforme as experiências socialmente construídas. A leitura, enquanto experiência inventiva e de produção de subjetividade, vai além de uma capacidade de decifração, indo no sentido da compreensão de palavras. Nessa perspectiva, Chartier (1999, p. 16) afirma que “A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros”; sendo assim, considerando-a como uma prática que envolve gestos, espaços e hábitos.

Nessa visão, podemos compreender que a capacidade leitora oferece apropriações diversas, de acordo com cada contexto social e cultural, por isso, tendo uma relação direta com o sujeito que a pratica. Abordando essa questão em uma perspectiva mais ampla, é possível afirmar que, de acordo com Chartier (1996, p. 20), “[...] cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria”.

Ao descrever a noção de leitura como prática social, Chartier (2004) debruça seus estudos sobre a história da leitura e dos livros, refletindo acerca de quais diferentes formatos dos livros ao longo da história promoveram novas maneiras do leitor se relacionar com o texto. Nesse sentido – seja impresso, seja digital –, de alguma forma essa materialidade interfere na produção de sentidos do leitor com o texto. O leitor desenvolve modos diferenciados de se relacionar com o suporte textual, criando estratégias de leitura para a compreensão do texto.

Tendo em vista que o nosso objetivo de estudo é direcionado a reconhecer questões investigativas quanto ao professor mediador e a seu trabalho pedagógico, a partir da elaboração de atividades de leitura e contação de histórias para crianças da educação infantil de uma escola

particular matriculadas em turmas de maternas II e III durante o ensino remoto, as discussões deste capítulo estão divididas em três tópicos: no primeiro apresentamos uma reflexão sobre o letramento literário, trazendo uma discussão a respeito da literatura na escola, das atividades de leitura e de contação de histórias; no segundo destacamos discussões sobre as amplas possibilidades de discursos da linguagem multimodal, além de reflexões acerca dos multiletramentos; por fim, no terceiro tópico, abordamos questões tendo como foco literário as narrativas digitais e as obras da literatura infantil em suportes digitais.

1.1 Letramento literário: entre as atividades de leitura e contação de histórias

A prática de contar histórias no século XXI nos faz refletir acerca das influências advindas da sociedade, visto que aquele que narra, interpreta, organiza e realiza a performance do conto está inserido na sociedade contemporânea letrada que se apropria das novas e digitais tecnologias. Todavia, frente às diversas explicações acerca do conceito da ação de ler, percebemos que o processo da leitura é complexo, visto que ativa e envolve variadas percepções cognitivas do leitor e/ou usuário. É nesse sentido que esta pesquisa se justifica nos pontos de vista educacional e social, considerando que, com o avanço e a facilidade crescentes do manuseio de dispositivos móveis conectados à internet, há promoção de acesso a informações para a sociedade.

Compreendemos as práticas sociais que associam a leitura e a produção de textos em diversos contextos como letramento (SOUZA; COSSON, 2011). Considerando que a literatura tem modos e espaços diferenciados com a escrita, temos o letramento literário como prática singular (SOUZA; COSSON, 2011). Nessa perspectiva, compete à literatura, segundo Cosson (2006, p. 17), “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Com isso, a prática de leitura dos textos literários possibilita a inserção no mundo da escrita e do universo literário, dando sentido aos contextos social e cultural a partir de palavras escritas, de obras e de arte.

Considerando a prática singular do letramento literário, Paulino e Cosson (2009, p. 67) o definem como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. A partir disso, reconhecemos como se dá o letramento literário, ou seja, caracteriza-se como o estabelecer de sentido à realidade que nos cerca por meio de palavras: escritas, oralizadas, gesticuladas ou imagéticas. Nessa direção, podemos destacar que “[...] formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola” (COLOMER, 2007, p. 30). Sendo assim, o trabalho pedagógico com a literatura infantil tem se

apresentado relevante desde a primeira etapa de ensino da educação básica. Quanto aos modos de se apresentar a literatura na escola, Cosson (2006, p. 23) faz alguns apontamentos, alertando que “[...] a literatura literária seja exercida sem abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige”.

Sobre o trabalho da literatura no contexto escolar, Colomer (2007) enfatiza o desenvolvimento da consciência sobre a estrutura das narrativas pelas crianças, o que só é possível mediante as atividades de leitura propostas pelos professores:

Desde muito cedo, meninos e meninas possuem muitos conhecimentos sobre narração de histórias. Aos dois anos a maioria usa convenções literárias em seus solilóquios, jogos [...]. É um indício claro de que nessa idade as crianças já identificam a narração de histórias como um uso especial da linguagem. Essa consciência se desenvolverá até o reconhecimento das histórias como um modo de comunicação, uma técnica aceita socialmente para falar sobre o mundo real ou para imaginar mundos possíveis. (COLOMER, 2007, p. 54).

Diante do exposto, compreendemos que a literatura contribui para a ampliação da linguagem oral, da imaginação, do vocabulário, das experiências culturais e sociais, além de outras habilidades que visam ao progresso do desenvolvimento infantil. Nessa direção, Colomer (2007, p. 62) salienta que “[...] as obras lidas ao longo da infância, como toda experiência literária, propõem o acesso à formalização da experiência humana”. Sendo assim, a literatura instiga a habilidade de construção de sentido, por meio da relação entre o sujeito e a cultura que o cerca, com a finalidade de compreensão do mundo.

Essa afirmação nos permite compreender o ensino da literatura organizado de modo a buscar a formação integral do sujeito, visto que o trabalho pedagógico com a literatura possibilita ampliar a linguagem, a sensibilidade, a fantasia e os argumentos críticos, formando sujeitos atuantes na sociedade. Nessa concepção, o ensino de literatura na escola passa a ser muito mais que uma simples disciplina da matriz curricular e se torna um agente de conhecimento e compreensão de mundo, de demandas contemporâneas que promovem competências digitais para uma participação responsável, nesse tempo marcado pela fluidez com que as informações percorrem as redes.

Algumas pesquisas na área da educação e da linguística mencionam a literatura aliada ao desenvolvimento infantil, como Souza e Cosson (2011); Souza, Giroto e Silva (2012); Goulart (2015, 2019) e Goulart e Lobo (2019), as quais demonstram a importância de um trabalho pedagógico a partir da leitura e das atividades de contação de histórias. Por isso, afirma Busatto (2012, p. 10), “Contar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um

diálogo entre as diferentes dimensões do ser”. Reforçamos esse ato como essencial no trabalho pedagógico com crianças, já que:

[...] é importante para formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser e ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo [...] ouvir histórias é um acontecimento muito prazeroso que provoca o interesse das pessoas em todas as idades. (ABRAMOVICH, 2008, p. 16).

A contação de histórias se caracteriza como uma atividade de leitura, uma vez que a criança se torna um leitor-ouvinte, o que enriquece a expressividade, o vocabulário, além de ser uma atividade de incentivo à imaginação, pois “Quando se conta uma história, começa-se a abrir espaço para o pensamento mágico” (SISTO, 2005, p. 28) e, por isso, ela passa a ser entendida como uma ação docente fundamental para a formação de leitores literários. A dramatização contribui para a elaboração de um contexto narrativo que propicia o letramento literário. Uma forma é ler e outra é interpretar, pois “narrar significa dar forma às palavras do texto” (BUSATTO, 2012, p. 80). A importância da performance do personagem narrativo para a formação do leitor é evidente na fala de Busatto (2006, p. 9) “O contador de histórias empresta seu corpo, sua voz e seus afetos ao texto que ele narra, e o texto deixa de ser signo para se tornar significado”. Assim, há a apropriação da obra narrada, a qual é compartilhada com ouvintes a fim de construir a leitura perante a interpretação da mesma pelo contador de histórias.

O que significa contar histórias? Para uma questão tão complexa, porém motivadora, essencial e criativa no cotidiano escolar, Oliveira e Arapiraca (2019, p. 26) explicam que contar histórias é:

[...] como uma atividade que se iguala ao brincar, pois nela o lúdico é essencial como dinamizador da ação de contar, certamente, ao fazer parte do cotidiano da prática educativa, a contação desenvolve habilidades que não estão voltadas apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o social, afetivo, emocional, propiciando assim a formação integral da criança para uma ação cidadã.

Diante disso, Cândido (2011), na mesma perspectiva de Cosson (2006), acredita que a literatura tem como um dos objetivos humanizar leitores, já que essa atividade traz equilíbrio social. “As narrativas ficcionais mostram situações de conflitos que nos ajudam a pensarmos sobre nossas emoções e realidade com uma linguagem que pertence ao mundo da imaginação e da fantasia [...]” (OLIVEIRA; ARAPIRACA, 2019, p. 24). Com isso, percebemos o trabalho pedagógico com a leitura e contação de histórias não só como mera escolarização, mas também

transcendendo a relação do ouvinte e leitor para com a realidade que o cerca. Goulart e Lobo (2019, p. 129) afirmam que “Quando pensamos na contação de histórias como a arte do envolvimento de pessoas e ao que lhes é anunciado, nos deparamos com a linguagem nas potencialidades estética, artística e dialógica construídas por aquele que narra”.

Por isso, compreendemos a contação de histórias como uma atividade de experiência literária estética. Nos estudos de Busatto (2006, p. 13), o contar histórias é visto “[...] como um ato social e coletivo que se materializa por meio de uma escuta afetiva e efetiva” e, por isso, a partir das vivências das crianças e com a mediação docente, é trabalhada a construção do saber na perspectiva emocional.

Por meio das histórias, as crianças vivenciam novas formas de agir e, além disso, trabalham formas de resolver conflitos internos. O docente-narrador deve estar atento para cativar seus estudantes por meio do conto narrado, pois:

Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 2009, p. 11 citado por SILVA; RIBEIRO, 2017).

A partir do exposto, reconhecemos a contação de histórias como atividade essencial na dimensão pedagógica, principalmente na educação infantil. Pensando nisso, no atual contexto em que ocorreram repentinas transformações devido à pandemia de COVID-19, houve mudanças nas formas de ensinar e de aprender, o que emergiu recriar os modos de ler e contar histórias para as crianças. Para Tierno (2017, p. 21), “O contador contemporâneo, oriundo de diferentes meios sociais, políticos, estéticos, conhece as novas práticas culturais” e, com o uso das tecnologias digitais para a continuidade das atividades pedagógicas, refletimos sobre como trabalhar a contação de histórias em tempos de pandemia. Por isso, na seção a seguir, apresentamos definições e estudos sobre a atividade literária no ambiente digital.

1.2 Linguagem multimodal: refletindo sobre os multiletramentos

A partir dos anos 90, temos a inserção ascendente de diversos produtos eletrônicos, a rede mundial de computadores interligados (*World Wide Web*) se difundindo nos mais diversos setores da sociedade, não só na vertente comercial, mas também na política, na cultural e na

educacional. Com isso, a explosão de usuários da rede mundial e a contribuição da informática fizeram da máquina computacional uma grande influência no ambiente de trabalho e, após, no ambiente familiar. Para Moreira (2018, p. 6), “o analógico e o digital, o real e o virtual, o humano e a máquina, o *off-line* e o *on-line* passaram a coabitar”, ou seja, a partir das mudanças advindas da sociedade, as tecnologias digitais se fazem presentes no cotidiano e, conseqüentemente, tornam-se ferramentas de auxílio para as necessidades e os anseios relacionados às práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Durante o contexto da pandemia causada pela COVID-19, frente a uma situação de isolamento social, as instituições escolares – com vistas a buscar medidas que pudessem dar continuidade ao processo de desenvolvimento dos estudantes – instituíram o ensino remoto emergencial, conforme a Portaria MEC n.º 544/2020 (BRASIL, 2020d) e o Parecer CNE/CP n.º 05/2020 (BRASIL, 2020a). Desse modo, muitos professores ajustaram o trabalho pedagógico do contexto presencial para o remoto, ampliando o olhar docente para os meios digitais e oportunizando o uso dos aplicativos – de forma recorrente – para a prática de ações educativas.

Considerando o mundo contemporâneo, o qual abrange diversas linguagens e dispositivos que possibilitam outros suportes para leitura e escrita, é fato que a escola precisa de uma estrutura tecnológica adequada, além de materiais disponíveis e de profissionais da educação preparados para trabalhar com tais tecnologias, incentivando – assim – os multiletramentos na escola.

A pedagogia dos multiletramentos discutida pelo Grupo de Nova Londres em 1996, pensada como alternativa educacional para responder às "dramáticas mudanças econômicas globais" que vivemos "à medida que novas teorias e práticas de gerenciamento emergem no mundo desenvolvido" (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p. 10), ressalta que a educação deve ter a tendência de formar profissionais que sejam “[...] *designers* de significados capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 194). Ou seja, compreendemos que os multiletramentos se enquadram em uma perspectiva crítica em relação à linguagem. Na concepção de Rojo (2020, p. 40):

Os multiletramentos são os letramentos viabilizados pelo digital que, em geral, apresenta textos multimodais – viabilizados por diversas linguagens (imagem estática e em movimento, música, áudios diversos, texto escrito e oral) – e, portanto, exigem saber interpretar várias linguagens atualizadas em

conjunto. Não basta mais o letramento do impresso: são necessários multiletramentos.

Por isso, cabe ao leitor-usuário buscar alternativas que instiguem ao letramento crítico, para a seleção de informações relevantes na construção de sentido, ou seja, segundo Barbosa, Araújo e Aragão (2016), a procura por habilidades de interação com o texto, a fim de interpretá-lo. Nesse sentido, para Silva (2019, p. 47):

O docente precisa usar sua criatividade para planejar atividades que contemplem os multiletramentos, de forma que o conhecimento produzido seja útil e significativo para além das atividades avaliativas. Por isso, o uso das tecnologias é tão pertinente, ao aprenderem a utilizá-las, nas atividades pedagógicas, os discentes têm a possibilidade de se expressarem e produzirem com outros interesses, em outros momentos da sua rotina social.

Diante disso, conforme Buzato (2021), destacamos o conceito de multiletramentos como uma alternativa de referência aos letramentos múltiplos: tanto como conjuntos de capacidades ligadas a mídias e linguagens específicas, quanto como práticas sociais situadas que podem ou não compartilhar certos códigos e capacidades.

Se considerarmos que houve uma adesão às práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais no contexto de isolamento social, será que o cotidiano escolar pós-pandemia irá incorporar recursos digitais e investimentos em novas práticas de ensino? O que sabemos é que muitas práticas de uso dos recursos tecnológicos foram inseridas e incorporadas nas instituições escolares e que o docente tem um papel fundamental no momento de estímulo ao processo de ensino e aprendizagem das múltiplas linguagens, em questões relacionadas às práticas sociais de leitura e escrita, sobretudo no espaço digital onde os textos multissemióticos estão ainda mais presentes. Consideramos que a interação se torna multissemiótica durante o período de aulas remotas e, por isso, a combinação de mídias e linguagens proporciona aos estudantes a condição de criadores, sendo as aulas mais envolventes (ROJO, 2020).

Na concepção de Rojo (2012) a multissemiótica envolve imagem, palavra, som, gráfico e outros elementos que mantêm uma relação mais aproximada, trazendo múltiplas possibilidades de discursos. Sendo assim, a junção de linguagens caracteriza o texto multissemiótico, que torna possível abranger – em uma mesma proposta pedagógica – situações diferenciadas.

Um fato importante a ser destacado é que, no mundo digital, diversos conteúdos de natureza verbal se transformam facilmente em conteúdos imagéticos, ou vice-versa. Nesse constante movimento de transformação, as mensagens de internautas são transmitidas por meio

de vídeos, *posts* e demais possibilidades para comportar um elemento comum: o texto. Para os textos de característica segmentada e dinâmica, Moro e Kirchof (2018) salientam que os recursos de interação, como por exemplo, os efeitos sonoros e outros, presentes em um livro ou em um texto digital, são fatores que acarretam a característica de leitura dinâmica.

Considerando o avanço das tecnologias na contemporaneidade, adultos, jovens e crianças estão em contato direto com aparelhos digitais. Diante dessa evolução tecnológica, é importante mencionar que os sujeitos estão expostos a grande quantidade de informações, porém cabe ao sujeito-leitor contemporâneo transformá-las em conhecimento. Kleiman (2014) chama a atenção para a atividade individual dos sujeitos que têm pleno contato com a leitura em ambientes digitais. No pensamento dessa autora, o usuário – ou seja, o leitor digital – constrói, por si próprio, um caminho individual em busca da informação; além disso, a escritora salienta que são indispensáveis as estratégias para a utilização dos materiais:

O processo de apropriação de uma tecnologia ou de algum outro recurso midiático – o acesso – depende das estratégias forjadas pelos próprios sujeitos para fazer uso do material. A disponibilidade diz respeito apenas às condições materiais existentes; sem uma construção individual, o recurso disponível é inutilizável. (KLEIMAN, 2014, p. 76).

Ao alicerçar esse pensamento, intencionamos demonstrar que, de acordo com Kleiman (2014), o leitor habituado ao multiletramento necessita cada vez mais de competências e capacidades de leitura e interpretação que acionem uma combinação de mídias, sendo elas de diferentes sistemas semióticos, quais sejam: linguístico, visual, sonoro, espacial, gestual, entre outros.

Refere-se à multimodalidade a qualidade correspondente às amplas linguagens em textos digitais, as quais “[...] podem misturar diferentes linguagens (para além da verbal, vídeos, áudios, imagens de diferentes tipos, estáticas ou em movimento etc.)” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 123). Acerca da multimodalidade, Street (2014) define como a variedade de modos de comunicação existentes e, por isso, sobre essa pluralidade, entendemos que é válido considerar a amplitude dos modos de expressão da linguagem desde a escrita, a oralidade, o visual, os gestos, as fotografias, entre outros. No contexto digital, os usuários das mídias digitais internalizam gestos e atitudes que elevam ainda mais uma interação multimodal, que combina diversos modos semióticos, ou seja, diferentes linguagens em situações comunicativas, como representações visuais, sonoras, entre outras.

Na dimensão da linguagem multimodal, observamos que o termo “letramento digital”² é usado de forma recorrente para tratar das questões de uso das tecnologias. Tendo em vista que as obras digitais chegam às mãos de leitores cada vez mais jovens com a influência de seus pais, é necessária nossa compreensão na questão da semiótica dos textos. Nessa perspectiva, Rojo (2012) alerta que a produção composta por uma diversidade de linguagens (sendo também chamadas de semioses) possibilita muitas composições em uma mesma obra e, por isso, cabe ao usuário e ao leitor a multiplicidade de habilidades, para o pleno entendimento. A infinidade de possíveis discursos presentes nos textos multissemióticos se dá na medida em que a linguagem sonora, imagética, verbal e demais signos adquirem uma relação ainda mais aproximada.

Nessa concepção, a geração aliada à tecnologia oferece aos leitores aderentes às plataformas digitais amplas conexões com os multiletramentos, que – de acordo com Rojo e Moura (2012):

[...] o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

Sendo assim, é possível perceber que a característica dos multiletramentos nos remete a concepções tanto de práticas sociais como também relacionadas às práticas pedagógicas, que implicam a construção de modos de garantir significados. Sobre o surgimento de novos gêneros em ambientes midiáticos atrelados ao conceito dos multiletramentos, Rojo (2013) expõe que:

A adição do prefixo ‘multi’ ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação. (ROJO, 2013, p. 14).

Salientando a questão da multimodalidade presente nas obras literárias e digitais, é importante mencionar que, em um ambiente digital onde há a combinação de elementos/itens,

² Conforme Ribeiro e Coscarelli (2014, p. 181), “*Letramento digital* diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como *e-mails*, redes sociais na *web*, entre outras”.

de seus respectivos formatos, do texto em si (com ou sem cores ao fundo), além de sua extensão e seu *layout*, é construída a característica da multimodalidade. Além do aspecto estético, segundo Kress e Van Leeuwen (1996) e Kress (2003, 2010), tais arranjos fazem parte do processo de construção de significado dos sujeitos. Ainda de acordo com os estudos desses autores, a obra multimodal é aquela em que o significado se realiza por mais de um código semiótico.

A linguagem no ambiente digital torna-se – portanto – complexa, heterogênea e segmentada (KLEIMAN, 2014), uma vez que existe um grande número de fatores com os quais o leitor interage em um único documento. O contato com textos digitais exige do usuário ou internauta um conhecimento mínimo de como a rede computacional funciona, já que o sistema informático é caracterizado por sequências e códigos alfanuméricos, os quais dependem de uma linguagem específica do universo da programação informática.

Haja vista que a leitura ou a contação de histórias em plataformas digitais exigem habilidades específicas propostas pelo conceito do letramento digital, é importante mencionar que tais capacidades se formam a partir do contato diário das crianças com esses meios digitais – seja em seus próprios lares, seja na escola. Nesse sentido, os meios digitais tornam-se relevantes instrumentos e/ou meios educativos no contexto infantil para desenvolver o letramento literário de estudantes.

1.3 Literatura infantil em ambientes digitais: ampliando a discussão sobre as narrativas digitais

Compreendemos que inserir os dispositivos digitais móveis de uso social (como *smartphones*, *tablets*, *iPads*) na realidade escolar é fator contribuinte, já que – como materiais de interesse de estudantes – as tecnologias móveis “têm o potencial de apoiar atividades de aprendizagem individual e colaborativa e os processos de criação de conhecimento de forma eficaz” (MOURA, 2010, p. 488). Nessa perspectiva, ressaltamos que a utilização de dispositivos móveis e de recursos digitais tendo como base um planejamento pedagógico bem delineado pode trazer significativas experiências de aprendizagens para os sujeitos. Para Silva, Ramos e Feitosa (2020, p. 9):

As tecnologias de informação e comunicação (TIC), especialmente as móveis, por seu caráter ubíquo, podem favorecer o encontro dos alunos com textos, mediar experiências de leitura, partilha de interpretações e formação de

comunidades de leitores. Cabe aos professores-pesquisadores a busca por estratégias que aproveitem o seu potencial para aprendizagens significativas.

A manifestação literária que se apresenta em suportes digitais, segundo Spalding (2012), é denominada de literatura digital, que – devido à sua materialidade – apresenta características da cultura digital, tendo em vista que as práticas de interação são realizadas mediante material eletrônico. Nessa visão, Ciavolella (2015, p. 9) afirmam que como:

[...] práticas literárias digitais, compreendemos as manifestações literárias que são concebidas para o meio digital, tendo como princípio as características da cultura digital [...], possibilitando a coexistências de vários modos enunciativos para a construção de sentido, utilizar-se dos recursos digitais para a criação de efeitos e sistemas específicos, tal como a interatividade por meio de ferramentas diversas.

As várias formas enunciativas trazem potencialidades interativas dos recursos digitais que são importantes para o desenvolvimento das categorias narrativas. Em contrapartida, Gomes (2017, p. 37) ressalta que enquanto “alguns contadores sentem-se à vontade com os novos recursos técnicos, como microfone, música, uso de mídias [...]” outros ainda preferem utilizar, como único recurso, a voz, o corpo e o “olhar nos olhos” do seu ouvinte, contribuindo – com uma maior aproximação – com a imaginação da criança.

Sabendo do compromisso da instituição objeto da pesquisa para com as crianças durante o período pandêmico, as atividades literárias foram mediadas pelas tecnologias digitais e, por isso, compreendemos como desafiador o trabalho a partir das práticas correspondentes. Para Margallo e Marín (2014) citado por Moraes (2016, p. 36):

Diante das práticas de leitura digital que se vê emergir nos lares de todo o mundo, por meio do uso de *tablets* e celulares, e com as transformações da narrativa, a aprendizagem literária também se complexifica, pois passa de uma realidade leitora em que se precisa aprender a extrair significado narrativo de um texto codificado em letras e imagens, à necessidade de extraí-lo de um produto mais multimodal. Mesmo que a leitura literária ainda se apoie mais na leitura do papel, o interesse crescente por livros-aplicativos traz à tona novos e complexos desafios intelectuais que se interpõem entre a criança e a literatura.

Ou seja, a complexidade leitora nesse contexto multimodal se dá pelas múltiplas linguagens inseridas em uma única proposta pedagógica literária. O meio digital tem papel fundamental na ampliação e disseminação de recursos semióticos e, para Moraes (2016), os

textos semióticos são produzidos de forma a exigir do leitor articulações entre as semioses para a produção de sentidos. Diante disso, Moraes (2016) afirma que:

A educação literária pode se voltar, na contemporaneidade, para a aquisição de saberes próprios das práticas de leitura literária e para a construção de um percurso de aprendizagem que aponte para um itinerário leitor que alcance as práticas digitais de linguagem. (MORAES, 2016, p. 43).

Nesse sentido, o acesso do leitor literário aos textos multimodais se dá por meio da literatura digital. Se a formação literária por meio dos suportes impressos já é considerada um desafio encarado pelas instituições educacionais, as práticas literárias existentes no ambiente informatizado se tornam questões amplas e problematizadoras.

Diante disso, nesta pesquisa, refletimos acerca das ações pedagógicas sobre a leitura a partir do contexto pandêmico, compreendendo o quanto a formação docente se mostra dinâmica, mobilizada pelas necessidades sociais e educacionais. A crise sanitária – que teve seus primeiros sinais na China no fim do ano de 2019 – espalhou-se por países de todo o globo até os dias de hoje, quase dois anos depois. Como consequência, “fez com que muitos responsáveis pela educação repensassem nos métodos de ensinamentos pouco tradicionais, diante da problemática do isolamento social” (AVELINO; MENDES, 2020, p. 60). Refletindo sobre as maneiras pelas quais o ambiente escolar poderia dar continuidade às práticas pedagógicas para desenvolvimento do letramento literário, houve mediação por tecnologias digitais, promovendo ações e atuações docentes, conforme destacaremos no próximo capítulo deste estudo, de forma a aplicar a perspectiva dos multiletramentos no trabalho pedagógico.

Com o constante manuseio dos dispositivos móveis, desencadeiam-se as modificações das formas de relação de linguagem verbal e multimodal e, por isso, iniciam-se novas maneiras de interpretação e de compreensão leitora. Almeida e Valente (2012) afirmam que “Com o desenvolvimento das tecnologias, surgiram recursos digitais que podem ser utilizados para animar as histórias, torná-las mais imagéticas, sonoras e dinâmicas” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 65).

Alguns estudos tratam da literatura infantil em ambientes digitais, como Santos (2017) e Anjos (2015). Na esfera internacional, enfatizamos o grupo de estudos GRETEL (Grupo de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria)³. A equipe de professores e colaboradores desse núcleo espanhol visa a reflexões sobre variados temas do universo da

³ O grupo de estudos GRETEL foi fundado no ano de 1999 na “Universitat Autònoma de Barcelona” pela professora doutora Teresa Colomer. Para saber mais, acesse: <<https://www.gretel.cat/presentacio/>>.

leitura. Entre as temáticas abordadas, destacamos os estudos acerca da formação de leitores e a literatura infantil e juvenil digital.

Para Prieto (2017), membro do GRETEL e investigador em literatura e ficção digital infantil e juvenil, a caracterização da narrativa digital é pautada por combinações de linguagens além da escrita, presença de estruturas diferentes da leitura linear e suportes diferenciados para ocorrer a narração completa. Nesse sentido, como característica das obras digitais, enfatizamos que essa é consistente com a “análise das tendências criativas do meio eletrônico e é ordenada gradativamente com base no uso de elementos-chave da estética construtiva digital, como interatividade e macroestruturas hipertextuais” (PRIETO, 2017, p. 60) [tradução nossa]⁴. No que diz respeito às abordagens educacionais acerca do conceito de narrativas digitais, Carvalho (2008) afirma que:

A construção e produção de narrativas digitais se constituem num processo de produção textual que assume o caráter contemporâneo dos recursos audiovisuais e tecnológicos capazes de modernizar 'o contar histórias', tornando-se uma ferramenta pedagógica eficiente e motivadora ao aluno [...]. (CARVALHO, 2008, p. 87).

Diante disso, Rodrigues (2019) afirma que há uma diferença considerável entre as narrativas digitais e as tradicionais, pois “[...] as narrativas tradicionais se estruturam pelo modo narrativo de pensamento tanto quanto as narrativas digitais, mas estas últimas abrem novas possibilidades para a experimentação desse pensamento” (RODRIGUES, 2019, p. 104).

Nesse sentido, é de notória percepção os modos de interatividade presentes em plataformas digitais, visto que, nas tecnologias digitais⁵, existem inúmeras linguagens em um único documento, além de serem consideradas plenas fontes de coautoria, uma vez que, de acordo com o pensamento de Almeida e Valente (2012, p. 66), tais mídias “[...] apresentam diversas facilidades, permitindo que as pessoas sejam autoras, produtoras e disseminadoras de conhecimento”. Nessa concepção, entendemos que os aparatos digitais servem como instrumentos de quebra de fronteiras entre produtores e receptores, autores e leitores.

⁴Texto original: [la caracterización es consecuente con el análisis de las tendencias creativas del medio electrónico y se ordena de manera gradual en base a la utilización de elementos clave de la estética constructiva digital como la interatividade y las macroestructuras hipertextuales].

⁵ Conforme Ribeiro (2014, p. 317), tecnologia digital se refere a “[...] um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal) [...]”.

Ao trazer como objeto de estudo as propostas de atividades de leitura literária e contação de histórias para a educação infantil em ambiente digital, assimilamos, assim como Cardoso e Frederico (2019, p. 21), que “[...] o conceito de literatura infantil digital combina três complexas construções: o que é a literatura, o que é o digital e o que faz um texto ser voltado à infância”. Diante disso, é possível perceber tamanha complexidade nas discussões, as quais envolvem uma linguagem literária, juntamente às noções estéticas.

Proporcionando a visão numa perspectiva mais ampla, notamos que – atualmente – diversos clássicos da literatura caracterizados com a materialidade impressa são também alvo de interesse do ambiente digital. Diferentemente da leitura conhecida pelo toque no papel e no livro físico, contamos com as obras digitalizadas, que oferecem outras experiências leitoras. Tais obras, entretanto, não devem ser confundidas com a literatura digital, já que Cardoso e Frederico (2019) defendem que a literatura digitalizada não explora questões estéticas.

Isso posto, convém advertir que há uma distinção entre a obra literária digital e a obra digitalizada. As obras digitalizadas, segundo Santos e Sales (2012, p. 22), “não mantêm nenhuma correspondência mais profunda com o meio digital, apenas utilizam ferramentas digitais de editoração, em formato de livro impresso, de obras que seguem rigorosamente as mesmas lógicas do meio impresso”.

As práticas de leitura do novo milênio possibilitam às crianças iniciarem suas atividades literárias no ciberespaço antes de entrarem nas escolas. Pela utilização contínua das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas, pais/responsáveis compartilham, diariamente, seus dispositivos móveis e multifuncionais com os filhos.

Muitos trabalhos têm surgido para debater questões sobre as narrativas e a literatura infantil no ambiente digital. Cabe ainda mencionar que existem estudos – como por exemplo, de Richter e Courage (2017) – que identificam maior envolvimento e interesse das crianças pela leitura digital, apesar de não haver distinção entre os formatos – seja o texto digital, seja o impresso – quanto à capacidade do leitor de (re)lembrar os contos. Nessa mesma direção, outras pesquisas – como a de Morgan (2013) – inferem que o livro digital é um rico instrumento para auxiliar a aproximação entre leitor e livro, visto que, atualmente, há meios eficazes para perceber experiências escolares não prazerosas ligadas à leitura. Sendo assim, Morgan (2013) procura conceituar os livros digitais e, por isso, o autor explica que “Os *e-books* multimodais são recursos eletrônicos interativos que combinam texto com som, animação e imagens e

geralmente incluem texto lido em voz alta e realçado”⁶ [Tradução nossa] (MORGAN, 2013, p. 477).

Em contrapartida, Moraes (2016) priorizou as discussões do literário digital por meio de uma análise de aplicativos baseados em livros ilustrados, buscando apresentar o estudo dos recursos sonoros desses aplicativos e, de tal modo, identificar formas de articulação entre os sons e a narrativa. A autora reconheceu, por fim, um potencial didático dos recursos sonoros para o trabalho de conhecimentos literários dos leitores.

As discussões acerca dos aplicativos de contação de histórias, disponíveis para *download* em dispositivos móveis, têm chamado bastante a atenção de crianças, pais e responsáveis, além do público docente. Para Cardoso e Frederico (2019), a “literatura digital, em especial nos aplicativos literários, [...] requer uma nova gestualidade e presença corporal do leitor, pois pressupõe, ao solicitar dele a participação constante por meio da interação [...]” (CARDOSO; FREDERICO, 2019, p. 26).

Enquanto os leitores buscam construir um sentido ou significado durante o processo de leitura digital, cabe ainda mencionar que, nessas construções, os leitores se inserem em um contexto favorável ao desenvolvimento do multiletramento já que tais leitores usuários são fortemente mediatizados pelas tecnologias digitais contemporâneas. Os novos formatos para a leitura e a disseminação de livros em formatos digitais (também chamados de *e-books*) definem a leitura cibernética.

O conjunto de ações de leitura e de escrita em outra esfera – além da impressa – requer do leitor usuário outras formas de interação com o texto e exige o domínio de habilidades, como o uso de recursos tecnológicos e digitais. Na era contemporânea, é essencial ser capaz de operar recursos como computadores, programas-*softwares* ou aplicativos, pois esses oferecem amplas possibilidades de leitura.

Na medida em que surgem novas plataformas digitais disponíveis para os leitores usuários, ou seja, pelas consequências dos avanços e inovações das tecnologias digitais, torna-se possível a interação com os meios digitais ricos em semioses. Acerca disso, conforme disposições dos estudos de Rojo (2013), uma nova concepção de leitura interativa consiste em ter contato com vários recursos semióticos que nos proporcionem múltiplas combinações.

Embora todas as pesquisas mencionadas tiveram como foco o olhar sob as tecnologias digitais numa perspectiva entre leitor e texto/livro digital para a infância, nossa pesquisa dialoga com tais estudos, visto que pretende abordar o contexto digital como contribuição à educação.

⁶ [Texto original] “Multimodal *e-books* are interactive electronic resources that combine text with sound, animation, and images and often include text that is read aloud and highlighted” (MORGAN, 2013, p. 477).

Referências como Barbosa e Shitsuka (2020) tratam de apresentar, em forma de relato de experiência, o uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. O que difere nossa pesquisa das demais é o fato de que nosso objeto de estudo é composto pelas práticas docentes, ou seja, centramos nossa análise no fazer pedagógico, na prática de ensino da leitura para crianças durante o período pandêmico.

Reconhecemos que todos os estudos têm contribuído para a formação de professores, pois os debates teóricos atuais nos remetem a pensar o manuseio das tecnologias digitais na realidade escolar, isto é, propostas de novas metodologias. Diante disso, acreditamos que o estudo dessa temática trará contribuições para a formação docente, considerando o fato de que buscamos a compreensão dos multiletramentos e o uso de recursos de multimodalidade por profissionais da sala de aula em turmas de educação infantil, sendo nosso foco o fazer pedagógico.

Como já exposto, a linguagem no ambiente digital abrange uma multiplicidade de semioses que nos levam a experiências diversas. Questões sobre a multimodalidade presente nas narrativas criadas e/ou adaptadas em suportes digitais e contadas para crianças da educação infantil, conforme proposto neste capítulo, trazem um olhar diferenciado para o fazer docente, a partir de um novo modo de interação entre leitor usuário e professor, diante das linguagens viabilizadas pelos recursos digitais.

CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO DOCENTE: ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A MULTIMODALIDADE

Neste capítulo, estudamos a formação docente diante do ensino da leitura na escola, além disso, apresentamos documentos educacionais oficiais para a reflexão acerca do fazer pedagógico diante da pandemia causada pela COVID-19. Com o intuito de enfatizar os saberes dos professores para contribuições do trabalho pedagógico com a linguagem por meio da multimodalidade, ressaltamos questões sobre as múltiplas linguagens na educação em tempos de ensino remoto.

Para a disposição da reflexão teórica proposta, este capítulo está dividido em três partes. A primeira parte busca chamar a atenção a respeito do profissional da educação e de seu trabalho pedagógico diante das tecnologias digitais. Em seguida, na segunda seção, discorreremos sobre o que os documentos oficiais abrangem sobre a atuação docente a partir da multimodalidade. Por fim, no terceiro subtítulo, intencionamos dissertar acerca do profissional do magistério no período pandêmico.

2.1 Formação de professores: o trabalho pedagógico a partir das tecnologias digitais

Ao falar de aspectos educacionais, deve-se levar em conta – por conseguinte – a figura docente como agente essencial para a mediação da aprendizagem de seus alunos. Considerando o professor como autor de atividades pedagógicas, Freire (2014) chama a atenção dos professores quanto à responsabilidade ética da tarefa docente enquanto prática especificamente humana. “O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética” (FREIRE, 2014, p. 18). A partir de tal pensamento, ressaltamos o profissional docente como agente enunciador presente nas instituições de ensino.

Em um cenário pandêmico, a figura do enunciador cumpre seu papel de trabalhar pedagogicamente com o auxílio das tecnologias digitais que definem uma nova concepção de sociedade, sendo assim, a “disponibilidade de recursos tecnológicos leva a transformações nas atividades dos indivíduos e, conseqüentemente, na sociedade contemporânea” (ROCHA; NOGUEIRA, 2019, p. 257). A partir disso, entendemos que reflexões sobre a formação docente e as tecnologias digitais se fazem necessárias, uma vez que, com a evolução de tais tecnologias, surge um novo modo de produzir e compartilhar conhecimento (MODELSKI; AZEREDO; GIRAFFA, 2018).

Diante da variedade de artefatos digitais dispostos, entendemos como um desafio para o profissional da educação trabalhar didaticamente no cotidiano da sala de aula utilizando as tecnologias digitais, tendo em vista que “O contexto de cibercultura que vivenciamos permeia as práticas pedagógicas do professor, exigindo algumas ações que muitas vezes não são aprendidas na sua formação, seja ela inicial ou continuada” (MODELSKI; AZEREDO; GIRAFFA, 2018, p. 119). Nesse sentido, problematizamos que, segundo Tardif (2002), existem tipos de saberes que são considerados base para o ofício de ser professor:

Saberes da formação profissional, que são adquiridos na academia; os Saberes disciplinares, relacionados aos conteúdos específicos dos diversos campos de saberes; Os saberes curriculares, expostos nos documentos institucionais e por fim o que nos interessa os saberes experienciais, que brotam das experiências individuais e coletivas sob a forma de habilidades e competências. (TARDIF, 2002, p. 31-39).

Dentre os saberes destacados por Tardif (2002), consideramos os experienciais como aqueles independentes de formação acadêmica. Ou seja, o conhecimento não adquirido pela instituição de ensino superior em um curso de licenciatura é provavelmente adquirido pela convivência no ambiente escolar, troca de experiências entre colegas (diálogo entre os pares). “Não existem receitas, nem algo pronto que possa ser ‘aplicado’; o que existe são pessoas em desenvolvimento, e desenvolvimento é movimento, com cada um se movendo dentro de suas possibilidades e necessidades” (KERSCH *et al.*, 2021, p. 20).

Segundo Nóvoa (2019, p. 6), “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. Nessa mesma direção, Pimenta (2012) afirma que os saberes da experiência são produzidos no cotidiano docente, em processo permanente de reflexão sobre a prática. Em vista disso, Freire (1991, p. 58) salienta que “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Nessa proposição de Freire (1991) de uma formação docente em movimento junto com a prática educativa, é requerido ao professor um olhar para o fazer pedagógico, ou seja, uma reflexão constante sobre suas ações pedagógicas. No que diz respeito ao professor reflexivo sobre a sua própria prática em sala de aula, compreendemos que muitos docentes não vivenciaram – em sua formação inicial ou continuada – discussões acerca dos aspectos tecnológicos digitais ligados ao contexto educacional. Por isso, para que as práticas docentes incluam as mídias digitais, é necessário repensar as ações possíveis de serem desenvolvidas a

partir de recursos digitais, o que viabiliza uma revisão do currículo dos cursos de formação de professores, que, na concepção de Frizon (2015):

[...] a formação inicial necessita de uma revisão curricular que apresente disciplinas voltadas para o uso das tecnologias digitais; um projeto político de curso que contemple o uso das tecnologias, ultrapassando questões operacionais e instrucionais, que visam apenas a aquisição de competências e habilidades para questões que visem a produção de situações pedagógicas que contribuam para melhorar intelectual e culturalmente a formação dos indivíduos. (FRIZON, 2015, p. 10195).

Diante do exposto, destacamos algumas orientações específicas ao trabalho pedagógico para estimular as diversas linguagens e o uso das tecnologias de crianças em fase de escolarização. Ressaltamos que houve – em 2020 – a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Assim, instituiu-se a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual – diferentemente da Base Nacional Comum (que estabelece competências em função dos discentes) – definiu dez competências gerais e doze específicas para a atuação docente. Entre as competências gerais, levamos em consideração as que abordam questões sobre nosso foco de pesquisa: as tecnologias digitais e as linguagens.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2020c, p. 17).

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 2020c, p. 17).

Na quarta competência prevista nesse documento, é especificado que deve haver preocupação quanto ao uso das várias linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital), como forma de expressão e de interação social. O documento da BNC (BRASIL, 2020c) não previa a pandemia iniciada em 2019 no continente asiático, porém já discutia que era preciso desenvolver a habilidade de trabalhar os diferentes modos de expressão, incluindo o digital, que se tornou imprescindível na relação dialógica entre aluno e professor. Na competência n.º 5, evidenciamos que o grande desafio hoje é formar professores capacitados para o trabalho tecnológico; melhorando, assim, a qualidade da atuação docente nas práticas educativas. Barroso e Antunes (2016, p. 131) ressaltam que docentes necessitam buscar uma formação ou

uma qualificação profissional que tenha como foco “[...] um modelo de ensino que inclua, de forma ativa, as mídias na educação”, isso porque, diante de uma geração de alunos fortemente influenciados pela tecnologia, profissionais bem formados, críticos e comprometidos serão capazes de compreender a importância de sua práxis docente, promovendo a reflexão e a busca por uma didática e uma formação de qualidade.

Enquanto a competência n.º 4 ressalta a multiplicidade de linguagens, a competência n.º 5 tem o objetivo de apresentar a tecnologia como ferramenta de desenvolvimento pedagógico, no qual o estudante deve aprender a utilizá-la de maneira significativa, reflexiva e ética; reconhece, ainda, o papel fundamental da tecnologia, bem como estabelece que o estudante deve dominar o universo digital, sendo capaz – portanto – de fazer uso de maneira qualificada e ética das diversas ferramentas existentes, além de compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade. Ainda na quinta competência, podemos entender que o conceito de cultura digital se refere às mudanças provocadas pela tecnologia, pela internet e pela rede na forma como produzimos, consumimos e transformamos a cultura. Essas mudanças só foram possíveis graças à ascensão das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e a uma ampliação do conceito de rede.

As competências específicas são compostas por três dimensões: 1. Conhecimento profissional – que proporciona a aquisição de saberes que dão sentido à prática; 2. Prática profissional – que são conhecimentos pedagógicos trabalhados em sala de aula, como por exemplo, construção de sequências didáticas e aplicação de metodologias inovadoras; e 3. Engajamento profissional – que pressupõe compromisso para desenvolvimento do próprio profissional, de seus estudantes e da comunidade em que atua (BRASIL, 2020c). Dentre as 12 (doze) competências específicas, ressaltamos, na dimensão n.º 1, “reconhecer contextos”, que prevê como uma das habilidades: “Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações” (BRASIL, 2020c).

Considerando que “No tempo de uma geração, nos próximos 20 ou 30 anos, assistiremos a uma complexa metamorfose da escola, isto é, a uma alteração da sua forma” (NÓVOA, 2019, p. 2), entendemos que talvez essa metamorfose da escola tenha sido iniciada em 2020, com o contexto da pandemia, em que os profissionais da educação encontraram dificuldades com as transformações dos modos de ensinar e aprender por meio de um novo formato de ministrar aulas. Assim, “alunos e professores estão frente a um novo modo de ensinar e aprender, rompendo barreiras com a criação de novos espaços de aprendizagem”

(GONÇALVES; KANAANE, 2021, p. 257). Essas reflexões já eram debatidas antes mesmo da propagação da COVID-19, pois, para Modelski, Azeredo e Giraffa (2018, p. 121):

O contexto de mudanças que as TDs (Tecnologias Digitais) estão provocando na sociedade tem seu reflexo na sala de aula, e as referências de educação estão pautadas em um contexto pré-digital. Assim, os professores, que nasceram na era analógica, mesmo não tendo a mesma facilidade de seus alunos, buscam se inserir e encontrar alternativas para acompanhar novas formas de aprender e construir conhecimento.

A partir do exposto, percebemos que o processo de formação docente precisa ser revisto, a fim de contemplar os novos elementos que emergem com a inclusão das tecnologias digitais no contexto escolar, já que, como prevê uma das competências da dimensão n.º 2 da BNC-Formação (BRASIL, 2020c) - Prática profissional: “Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades” salienta o uso de tecnologias em práticas de ensino. “A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (NÓVOA, 2017, p. 1111). Em contrapartida, aquele docente que é usuário e tem habilidades com a tecnologia não necessariamente desencadeará em uma didática eficaz aos estudantes, visto que o diferencial está na maneira e nos modos de como o docente faz uso dos artefatos digitais no ambiente educacional.

Partimos do pressuposto de que o educador deve estar sempre aberto ao novo, ou seja, às outras propostas e estratégias pedagógicas, investigando e descobrindo o que esse novo conhecimento representa para a aprendizagem. Então, compreendemos que – para formar futuros professores para o trabalho com as tecnologias digitais – é necessário ter em mente a responsabilidade de estar em constante atualização. Sendo assim, segundo Freitas (2010, p. 349), “[...] espera-se que, nessa era da internet, o professor possa fazer de sua sala de aula um espaço de construções coletivas, de aprendizagens compartilhadas”.

Para tanto, percebemos a importância dessas discussões, que são capazes de promover ressignificações do ponto de vista da multimodalidade das práticas pedagógicas desempenhadas e da aquisição de novos conhecimentos profissionais. As tecnologias digitais, nesse sentido, revelam-se como um instrumento de orientação para a atividade educativa, tornando-a eficiente e dotada de momentos de relevantes reflexões.

Nessa concepção, docentes e discentes devem estar preparados para interpretar o contexto mundial, como uma forma de construção de conhecimento para espaços educativos que explorem as múltiplas linguagens, mas que demandam novas habilidades a serem mediadas

pelo professor, que enfrenta novas exigências metodológicas para o trabalho cotidiano. Isso acontece porque:

As mudanças decorrentes da utilização das tecnologias digitais nas atividades humanas incidem no contexto social e cultural das pessoas e conseqüentemente no ambiente escolar. Deste modo, os profissionais da educação precisam aprender a utilizar os recursos tecnológicos em todo o seu potencial de flexibilidade, colaboração, apropriação e produção de conhecimento. Uma vez que, as tecnologias digitais têm permitido novas e rápidas possibilidades de acesso ao conhecimento, abrindo possibilidades de relações interativas e comunicativas, estreitando o contato entre as pessoas independentemente do local que estejam. (FRIZON, 2015, p. 10203).

Dessa maneira, compreendemos que o uso das tecnologias digitais ocorre nos contextos social, cultural e escolar. Por isso, os profissionais da educação devem estar atentos à utilização das tecnologias digitais em sua totalidade, utilizando seu potencial de flexibilidade, colaboração, apropriação e produção de conhecimento; sendo necessário para a formação do professor o uso pedagógico das tecnologias digitais reflexivamente, de forma crítica sobre suas práticas.

Nóvoa (2019, p. 7) afirma que “Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo [...], também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente”, possibilitando ao professor condições de propor mudanças nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, a relação entre formação de professores, educação e tecnologias digitais implica desafios e perspectivas para a atualidade (FRIZON, 2015), o que requer um repensar sobre o trabalho pedagógico a partir dos multiletramentos, o qual discutiremos no próximo tópico.

2.2 Orientações dos documentos oficiais para o trabalho docente a partir da multimodalidade dos textos

Tendo em vista a educação infantil como primeira etapa da educação básica, e, assim, fundamentando todo o processo educacional, buscamos – inicialmente – analisar o que os documentos oficiais vigentes trazem acerca do trabalho com a linguagem naquela etapa escolar.

Haja vista que a etapa da educação infantil visa ao desenvolvimento de crianças por meio dos eixos estruturantes das interações e das brincadeiras (BRASIL, 2017b)⁷, a BNCC

⁷Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, daquele ano, Mendonça Filho. O documento tem como objetivo principal nortear as

conta com 5 (cinco) campos de experiências, sendo eles: “O Eu, o Outro e o Nós”; “Corpo, gestos, movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”. Tais campos “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017b, p. 40). Nessa concepção, destacamos – de modo geral – as competências que envolvem as múltiplas linguagens propostas no terceiro campo do documento, quais sejam: “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, as quais apresentam orientações quanto às práticas pedagógicas direcionadas a aproximar a criança das múltiplas linguagens.

Concordando com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecemos a importância da promoção de atividades que permitam às crianças os atos de falar e ouvir, já que, a partir da escuta de histórias, além das implicações com as múltiplas linguagens, os discentes se familiarizam a um grupo social (BRASIL, 2017b). Mediante tais considerações, podemos compreender que a criança em fase de educação infantil assimila experiências orais de seu cotidiano no momento da contação de histórias e, por isso, segundo a BNCC, é por meio das “implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (BRASIL, 2017b, p. 42).

No que diz respeito ao contexto desta pesquisa e considerando as orientações da BNCC, quanto às linguagens, destacamos o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, por citar as formas de convivência em relação à cultura escrita. Segundo o documento, as crianças, desde muito pequenas – ainda bebês –, ao explorarem o ambiente em que vivem, mantêm contato com a cultura escrita a todo instante – seja nos atos de ouvir, seja nos atos de observar textos circulantes no meio social. Nesse sentido, a BNCC enfatiza que, no “[...] convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas [...]” (BRASIL, 2017b, p. 42).

O documento aborda sobre as competências das múltiplas linguagens, de modo geral, enfatizando atividades corporais, visuais, orais e de escrita. Ou seja, por meio do desenho, do teatro, da música etc., os discentes têm a possibilidade de recorrer ou interagir com diferentes suportes de leitura (BRASIL, 2017b). A partir disso, a BNCC salienta que “A interação durante

aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares, desde a educação infantil até o ensino médio, para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017b, p. 37).

Haja vista que a brincadeira é fator de base para o desenvolvimento da aprendizagem nessa etapa, ainda segundo a BNCC (BRASIL, 2017b, p. 38), há seis atos que correspondem aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, quais sejam: o “Conviver”, que enfatiza a relação da criança com seus pares e com os adultos, além de mencionar o uso de diferentes linguagens e conhecimento das demais culturas; o “Brincar”, que ressalta a ampliação do acesso a produções culturais, imaginação e criatividade na medida em que brinca com diferentes parceiros; o “Participar”, que destaca a importância da escolha de brincadeiras ou materiais a serem utilizados pelos sujeitos infantis, assim, possibilitando o posicionamento; o “Explorar”, que dá a ideia de ampliação de saberes sobre as culturas; o “Expressar”, que menciona modos de comportamento do sujeito dialógico, por meio de diferentes linguagens diante de suas necessidades; e o “Conhecer-se”, o qual evidencia a construção da identidade pessoal das crianças.

A partir do acompanhamento e da mediação, a criança adquire a capacidade de delinear o seu entendimento sobre a língua escrita e, além disso, é capaz de perceber os variados usos sociais da escrita dos gêneros e suportes a que pertencem as obras, tanto no contexto familiar, quanto no comunitário ou escolar. Ao refletirmos sobre o sujeito que explora ou que busca compreender suas experiências com as linguagens, tornando-se assim um sujeito que manifesta interesse sobre a cultura escrita⁸, reconhecemos que a criança está inserida em uma sociedade letrada, envolvida com as práticas de leitura e escrita.

Tendo em vista o espaço de abrigo dos símbolos, signos e escritos, a BNCC descreve que a curiosidade das crianças é ponto de partida para o aprofundamento na cultura escrita. Desse modo, de acordo com a BNCC:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (BRASIL, 2017b, p. 42).

Conforme exposto no documento orientador educacional (BRASIL, 2017b), a inserção de crianças em práticas sociais de leitura e escrita é inevitável e, por isso, as variadas formas de

⁸ Conforme Galvão (2014, p. 82), “Cultura escrita é o lugar – simbólico e material - que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”.

linguagens serão ainda mais desenvolvidas a partir da atividade mediadora docente. O ambiente escolar, forte contribuinte para o contato com a literatura, promove a familiaridade com os livros, por meio de atividades lúdicas como a contação de histórias ou fábulas e, por consequência, a aprendizagem de códigos linguísticos alfabéticos. Nessa concepção, os discentes em fase de alfabetização, “[...] à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas [...]” (BRASIL, 2017b, p. 42), compreendem o sistema de escrita alfabética como uma das representações da linguagem oral.

Em sua maioria, os documentos governamentais da área educacional discutem acerca das linguagens (tanto orais, quanto escritas ou gestuais). Por meio das relações interpessoais, as crianças se apropriam de comportamentos e linguagens e ambos influenciam de maneira direta no modo de ver, de pensar, de criar e de se posicionar socialmente. Há o desenvolvimento da criatividade e da imaginação atrelado às práticas sociais verbais e não verbais.

As atividades de leitura e de contação de histórias propiciadas no contexto escolar contribuem integralmente para o desenvolvimento integral das crianças e para a leitura na prática pedagógica infantil, estimulando possibilidades e interesses. De acordo com os escritos de Abramovich (2008), “O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra)” (ABRAMOVICH, 2008, p. 23). Pautada nessa concepção, a leitura de contos infantis instiga a curiosidade, a criatividade e o imaginário. Nas palavras de Smolka (2009):

[...] necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (SMOLKA, 2009, p. 23).

Entendemos que o trabalho na educação infantil deve abrigar fatores exploradores além dos muros da escola, ou seja, nessa fase de descobertas, a criança observa, vivencia e experimenta diversas linguagens, em busca do conhecimento. Diante disso, “nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas” (BRASIL, 2017b, p. 39), os discentes têm contato com a multiplicidade de estratégias para produção de significados. Quanto à literatura para as crianças, é importante ressaltar a leitura como uma atividade que atua diretamente no desenvolvimento da

concentração, da criatividade, além do estímulo à curiosidade, ao raciocínio e à aquisição de novos vocabulários.

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) salienta que “[...] a presença da literatura na Educação Infantil introduz a criança na escrita: além do desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo [...]” (BRASIL, 2017b, p. 38). Sendo assim, o trabalho literário na educação infantil é focado em modelos que visam à preparação de crianças para habilidades/capacidades que serão futuramente essenciais para a progressão de estudos do ensino fundamental.

Cabe ainda declarar que o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” é nosso principal objeto de análise entre os abordados pela BNCC, visto que esse campo nos proporciona enxergar as ações ligadas à oralidade e à escrita dos discentes da educação infantil. Tendo em mente o trabalho com a literatura na primeira etapa do ensino básico, a BNCC divide cada especificidade por meio de grupos de diferentes faixas etárias. Nossa pesquisa é centrada no fazer pedagógico em turmas de discentes de dois a três anos de idade.

Verificando os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento propostos pela BNCC para crianças de faixa etária coincidentes ao de nossa pesquisa, realçamos a capacidade de expressar sentimentos ou ideias por meio da linguagem oral. Além disso, a identificação de rimas em cantigas ou em textos poéticos se faz presente nas intenções de aprendizagens a serem alcançadas na educação infantil. No que concerne aos passos iniciais como leitores, a BNCC expõe que a criança necessita compreender a distinção entre ilustrações e escrita, além de se orientar na prática da leitura quanto à sua direção, sendo de cima para baixo, da esquerda para a direita (BRASIL, 2017b).

Em relação à prática de contação de histórias, segundo as capacidades descritas pela BNCC, a criança deve ser capaz de reconhecer cenários e personagens de um conto infantil, além de comentar acerca das histórias ouvidas ou ainda criar enredos a partir de imagens expostas.

Enfim, do mesmo modo, ainda é essencial destacar a discussão sobre a diversidade de tipos/gêneros ou suportes que os textos podem abranger. Por isso, destacamos as três últimas competências indicadas para crianças de até 3 (três) anos e 11 (onze) meses relatadas na BNCC, são elas:

(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais. (BRASIL, 2017b, p. 50).

(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.). (BRASIL, 2017b, p. 50).

(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos. (BRASIL, 2017b, p. 50).

De acordo com as competências supracitadas, a criança – por meio do contato com uma multiplicidade de gêneros textuais – conhece cada uma de suas diferentes funções dentro da sociedade letrada. A última competência, que enfatiza o manuseio com “diferentes instrumentos e suportes de escrita [...]” (BRASIL, 2017b, p. 50), auxilia a reconhecer objetos/plataformas utilizadas em casa por seus familiares, como por exemplo os *tablets* e *smartphones*, muito comuns no ambiente familiar.

O documento normativo de referência para a elaboração de currículos escolares e propostas pedagógicas para todos os níveis de ensino (BNCC) enfatizou o uso das tecnologias em salas de aula. Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular destaca a importância de se valorizar as práticas sociais e as tecnologias no âmbito escolar:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2017b, p. 54).

A partir do exposto, percebemos que a BNCC leva em consideração a aprendizagem para além do cumprimento de uma grade curricular por disciplinas, ou seja, a cultura digital deve ter foco dentro das escolas, procurando proporcionar aos alunos conhecimentos que reflitam na sociedade como um todo, ao formar cidadãos críticos.

A inclusão da competência da cultura digital nas normas da BNCC é um reflexo do cenário em que vivemos, onde a tecnologia digital se faz presente na contemporaneidade. Apesar da BNCC não ter previsto a pandemia iniciada no Brasil em março de 2020, o documento abordou o uso da tecnologia de informação e comunicação como modo de interação

e de prática escolar, o que, de fato, na realidade pandêmica de algumas instituições particulares de ensino, tornou-se recorrente.

Outro documento oficial que destacamos e que orienta o trabalho pedagógico com a leitura e a contação de histórias na educação infantil a ser apresentado é a “Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil”⁹ (BRASIL, 2016). Entre os 10 (dez) cadernos que compõem a coleção e apresentam um amplo material didático de auxílio para docentes desenvolverem atividades literárias na educação infantil, 2 (dois) nos chamaram a atenção para o estudo acadêmico.

O sétimo caderno, intitulado “Livros Infantis: acervos, espaços e mediações”, chamou a atenção pelo fato de que tem a intenção de dissertar acerca das variadas experiências literárias que contribuem para as potencialidades de ações leitoras. Para isso, são citados os acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)¹⁰, que garantiu a compra de milhões de livros de literatura para as escolas públicas até o ano de 2014.

Para Pimentel (2016) os livros infantis nos encantam devido à sua multimodalidade. A autora afirma que “[...] letras variam de tamanho e cor, linhas dos textos imitam ondas, páginas são dobradas e cortadas de forma diferente” (PIMENTEL, 2016, p. 57). Nesse caso, compreende-se que, ao dividir o prazer pela leitura com as crianças, são estimulados o encantamento e o entusiasmo por atividades literárias e, conseqüentemente, enriquecida a produção de sentido por parte dos leitores.

O outro caderno da coleção que deve ser destacado em nossa pesquisa acadêmica é o de número 3 (três), “Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações”. Esse caderno busca discutir questões sobre as linguagens oral e escrita na educação infantil, mas, em sua primeira unidade, busca envolver contemporaneidade com oralidade e escrita.

Enfatizando as abordagens a respeito das culturas complexas que compõem a sociedade, compreende-se que os suportes de escrita são caracterizados a partir da cultura e seus sujeitos.

⁹ Publicado em 2016, o documento objetiva a formação de professoras da educação infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas.

¹⁰ Extinto em 2014, o PNBE teve o último edital executado justificando a edição do Decreto n.º 9.099/2017 (BRASIL, 2017c), que incorpora ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a obrigação de “avaliação e disponibilização de obras literárias, além de acervos para bibliotecas, incluindo ações de qualificação de materiais para aquisição descentralizada pelos entes federativos”. Sendo uma alternativa de extensão ao antigo PNBE, o PNLD literário gera grandes discussões em relação aos editais que limitaram a compra de obras literárias para as escolas e, além disso, há problematizações sobre a dicotomia do livro didático *versus* o livro literário.

Sendo assim, as práticas de leitura e escrita são apresentadas e dependentes da evolução da sociedade. Para Galvão (2016), sobre a atual sociedade, as crianças:

[...] mesmo antes de aprender a falar (e a escrever), conseguem manipular com desenvoltura um *tablet* ou um celular. Essas pequenas cenas cotidianas expressam o quanto a cultura é dinâmica, o quanto os sujeitos produzem cultura e os valores e significados que são historicamente atribuídos ao oral, ao digital e ao escrito nas nossas sociedades contemporâneas. (GALVÃO, 2016, p. 20).

Nesse contexto, assim como as crianças e os seus pais, qualquer sujeito pertencente à sociedade atual está em contato direto com os variados suportes para a escrita, do instante em que “[...] lê o rótulo da embalagem do cereal até o momento em que vai dormir e checa o último *e-mail* ou mensagem no *WhatsApp* (GALVÃO, 2016, p. 18). Nessa perspectiva, a interação de crianças com os materiais multimodais possibilita o convívio com obras literárias em diferentes suportes. Assim, em sua proposta pedagógica, a escola trabalha a concepção de texto que leva em conta os diversos modos semióticos, a fim de oferecer a construção de sentidos. Para Fernandes (2020):

No contexto escolar, o professor pode explorar textos multimodais que promovam um debate reflexivo sobre temas variados do cotidiano, percorrendo as múltiplas representações desses temas por meio de diferentes gêneros discursivos: charges, tirinhas, panfletos, pôsteres, fotografias, tabloides, capas de revistas, embalagens de brinquedos, páginas de *websites*, *memes*, vídeos, espaços tridimensionais etc. (FERNANDES, 2020, p. 4921).

É válido ressaltar que o trabalho com a multimodalidade no cotidiano escolar abrange também as linguagens das mídias digitais. Por isso, o trabalho com as tecnologias na etapa de ensino foco desta pesquisa, a educação infantil, torna-se importante, visto que é percebida a necessidade de lidar com os meios contemporâneos, instrumentos frequentemente presentes e necessários no dia a dia. Haja vista que as crianças convivem com o texto em diversos suportes, sendo o impresso e/ou digital, as atividades escolares que propõem propostas pedagógicas com obras multimodais refletem o manuseio dos recursos tecnológicos, com os quais os alunos têm contato na vida extraclasse.

2.3 O professor no período de pandemia: práticas docentes no ensino remoto

Com a sociedade interconectada diariamente a dispositivos digitais, a partir de 2020, o *home office* se transformou em uma prática comum. Acerca das práticas remotas escolares, Alves (2020, p. 358) acredita que, com a pandemia, houve um aumento de “[...] atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento imposto pela pandemia”. Os lares, antes apenas espaços de descanso e convivência familiar, foram utilizados também – no caso do professor – como ambientes de trabalho: estúdios para gravação de videoaulas, *lives*, encontros síncronos para reuniões pedagógicas, entre outras atividades da prática docente.

Se o uso de recursos digitais estava em ascendência, houve – em um contexto pandêmico – considerável dependência da conexão *on-line* para desenvolver inúmeras atividades da vida social e não apenas o lazer. Na concepção de Santaella (2019), devido ao seu poder de conexão espontânea e compartilhamento de informações, progressivamente, as tecnologias têm revolucionado os modos de vida da sociedade, sendo assim, as formas de comunicação passam a encarar mudanças. Os estudos de Buzato (2006, 2007), antecedentes à situação pandêmica, discutiam sobre tecnologias digitais, formação de professores e linguagem e inclusão digital. Nesse sentido, percebemos que, na medida em que há a necessidade de novas técnicas, metodologias ou habilidades para acessar e interagir com as mais variadas mídias, compreendemos como solução a formação de profissionais, a fim de desenvolverem as múltiplas interpretações propostas nos meios digitais.

No caso dos professores, mesmo existindo pesquisas sobre as tecnologias na educação, nenhum estudo previu a situação de ensino emergencial e nem mesmo uma formação específica aos profissionais; por isso, muitos docentes não sabiam lidar com os *softwares* e recursos tecnológicos, assim, parte considerável dos trabalhadores de instituições de ensino experimentaram desespero no início da crise sanitária. Com tal pânico instaurado, Behar *et al.* (2020, p. 55) ressaltam que:

Diante de esforço de adaptação e aprendizagem para o novo “normal”, surge o termo Ensino Remoto Emergencial (ERE) para articular atividades pedagógicas mediadas pelo uso da internet, pontuais e aplicadas em função das restrições impostas pelo COVID-19 no qual permitam minimizar os impactos na aprendizagem advindos no ensino presencial.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma das soluções para minimizar a possível reposição de dias letivos presenciais, pois o Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizou os sistemas de ensino a realizarem atividades em meios digitais, a fim de computar a carga horária necessária para encerramento do ano letivo de 2020. Os governos dos estados e municípios, conforme recomendações do CNE, propuseram ações para que milhares de estudantes (da educação infantil à superior) não perdessem o contato com as instituições de ensino. Haja vista que o objeto desta pesquisa prioriza os profissionais que atuam na sala de aula de estudantes de faixa etária de dois a três anos, sendo de turmas de maternais II e III, destacamos as sugestões propostas pelo CNE à educação infantil, que orienta creches e pré-escolas a estreitarem o convívio (mesmo que de forma remota) entre o corpo docente e as famílias, a fim de auxiliar pais e responsáveis com a aplicação de atividades pedagógicas (ESTRELLA; LIMA, 2020).

Nessas condições, apesar da distância física entre os docentes da educação infantil e as crianças, o CNE acredita que a aproximação virtual seja essencial ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Na instituição de ensino particular objeto desta pesquisa, apesar das mais variadas tecnologias digitais disponíveis que serão apresentadas no capítulo 4, os próprios docentes, intencionando uma aproximação com seus estudantes, arriscaram-se na gravação de videoaulas e no planejamento de encontros síncronos. Mesmo que esses profissionais tenham um guia apostilado com videoaulas de contação de histórias prontas e narradas por outros professores da mesma rede de ensino, a sensibilidade, a formação “forçada” durante o contexto de pandemia para o uso de recursos digitais e o ERE – em tempos de isolamento social – aproximaram alunos e professores.

A (re)adaptação dos professores às mudanças que vêm acontecendo a partir do avanço da civilização objetiva a inclusão digital e, para que ocorra tal inclusão, não basta ter acesso ao computador, à rede e aos recursos digitais, mas também o domínio dessas ferramentas, pois o docente precisa saber o que fazer com os recursos digitais e qual a finalidade do respectivo uso socialmente, assim como estar atento a essas novas fontes de informações, para – junto aos alunos – transformá-las em conhecimento. Ribeiro (2021, p. 4) questiona a postura praticada pelas instituições antes da crise mundial de saúde:

Qual era o máximo de investimento que muitas escolas fizeram, antes da Covid-19? Fixar projetores em salas de aula, guardar alguns deles em armários de setores especializados, emprestar *notebooks* (cabos e periféricos) para as aulas, disponibilizar ligações e instalações nas paredes, para que tudo pudesse funcionar.

Atualmente, em uma sociedade altamente tecnológica, sendo necessário aos profissionais da escola e ao ambiente escolar estarem preparados/atualizados para mudanças de concepções e uso reflexivo das tecnologias instituições de ensino e professores puderam – por meio do ERE – enxergar o potencial das tecnologias digitais no meio educacional.

Segundo Behar *et al.* (2020), a situação emergencial de ensino possibilitou que a educação avançasse de forma rápida, o que, de fato, demoraria ao menos uma década. “Repentinamente, colegas de profissão acordaram, numa terça-feira, com uma notificação, uma mensagem mais ou menos com este teor: ‘pegue aqui seu *login* e sua senha. Boas aulas!’ E foram esses os nossos dois minutos de ‘qualificação’” (RIBEIRO, 2021, p. 5). Nessa perspectiva, professores se viam forçados a desenvolver metodologias pautadas no uso das tecnologias digitais, ou seja, houve formação e reflexão docente acerca da importância do papel do professor diante da crise humanitária instalada (CARDOSO, 2020). Assim sendo, percebemos a “[...] relação entre o processo de formação docente e as experiências vividas, construídas e reconstruídas, as memórias escolares e as itinerâncias formativas” (CARDOSO, 2020, p. 108).

Atos normativos foram praticados a partir da situação de pandemia vivenciada em 2020: destacamos a Portaria MEC n.º 544/2020 (BRASIL, 2020d). Esse documento autorizou a substituição de disciplinas presenciais por atividades letivas com o uso de recursos educacionais digitais. Diante disso, uma importante questão a ser mencionada é que o não cumprimento do total de 200 dias letivos ocasionaria uma dificuldade de reposição de aulas presenciais e, conseqüentemente, traria maiores danos sociais para o processo de ensino e aprendizagem de milhares de estudantes. Para evitar esse quadro, o Parecer CNE/CP n.º 05/2020 (BRASIL, 2020a) propôs – em razão da pandemia de COVID-19 – a reorganização do calendário escolar, de modo a possibilitar o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Foi instituída ainda a Medida Provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020, que “estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do ensino superior” (BRASIL, 2020b). Na esfera municipal, ressaltamos o Decreto n.º 15.593, de 18 de dezembro de 2020 (LAVRAS, 2020b), que prorroga o estado de calamidade pública estabelecido no mês de março¹¹. Mesmo com o retorno das aulas em instituições particulares no mês de março de 2021, um ano depois, o caos não teve fim e, a partir da entrada em vigor

¹¹ O Decreto Municipal n.º 15.351, de 31 de março de 2020 (LAVRAS, 2020a), teve vigência até o dia 31 de dezembro de 2020, porém, percebeu-se a necessidade de continuação do reconhecimento do estado de calamidade pública, com o escopo de manter o controle da contaminação dos municípios lavrenses pela COVID-19.

do Decreto Municipal n.º 15.792, de 28 de maio de 2021 (LAVRAS, 2021), o qual estabelece, em caráter excepcional e temporário, o *lockdown*, as instituições de ensino particulares do município que haviam adotado o ensino híbrido¹² voltaram a fechar as portas, para trabalho pedagógico por meio do ensino remoto emergencial. Impossibilitado de continuar o trabalho pedagógico presencialmente na instituição escolar por mais de um ano, o professor se reinventou durante o período de crise sanitária. Ministras aulas remotamente, de acordo com Moreira e Schlemmer (2020) citados por Temóteo (2021, p. 73), consiste em modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes, devido às restrições impostas pela COVID-19, e – por isso – Moreira e Schlemmer (2020) afirmam ser um modo de ensino temporário, a fim de buscar alternativas para o novo fazer pedagógico.

Como consequência da crise mundial de saúde, além da educação, diversos outros setores da sociedade foram afetados; não há mais espaço para os antigos modos de ministrar aulas, que agora enfrentam profundas mudanças, visto que professores e alunos transformaram os espaços de suas próprias casas em salas de aula remota (TEMÓTEO, 2021). Ao encontrarmos novos caminhos para a construção de conhecimento, a transposição didática do presencial para o digital – a fim de alcançar os objetivos propostos para um ensino remoto de qualidade – evidencia que “O que aconteceu em 2020 mostrou que as discussões sobre a importância de trabalhar com tecnologia se tornaram improrrogáveis” (KLERING; ROSA; KERSCH, 2021, p. 101).

São inúmeras as possibilidades de trabalho e de aprendizagem em espaços e/ou mídias digitais. Compreendemos 2020 como um ano de desafios e questões a serem refletidas. O docente passa a se apropriar de novas metodologias, com isso, não temos como discussões centrais o como inserir as tecnologias digitais em sala de aula para auxílio de conteúdos, mas sim, o como torná-las meios de construção de aprendizagem, para que a instituição de ensino se insira na realidade dos estudantes.

Evidenciamos que, “com a permanência do Brasil na pandemia, que se anuncia longa, é ainda mais urgente investir em políticas de conectividade para as escolas e acesso à internet para estudantes e professores” (UNICEF, 2021, p. 53). Em vista disso, é importante mencionar que a discussão sobre a realidade de cada estudante é uma questão social que depende também do apoio e das condições familiares dos discentes. É preciso levar em consideração que não basta somente a instituição possuir os artefatos tecnológicos à disposição, já que o discente

¹² Nas concepções de Souza, Chagas e Anjos (2019), o ensino híbrido é a ampliação da sala de aula, que envolve tanto o campo presencial como o campo digital, reunindo modelos pedagógicos propício ou favorável para ambos os ambientes.

precisa de materiais e acompanhamento próprios para as atividades pedagógicas remotas, ou seja, a desigualdade educacional acabou se agravando, na medida em que muitas crianças e/ou responsáveis não conseguiam ter acesso ao conhecimento por não terem habilidades ou nem mesmo o recurso tecnológico disponível para uso em seus lares.

Nessa visão, Ribeiro (2021, p. 3) afirma que “Em um país desigual em muitos aspectos, territorialmente imenso e politicamente desequilibrado, nossa tarefa, como educadores e educadoras profissionais, tornou-se hercúlea”. Sabemos que o ERE, na maioria das escolas públicas, não ocorreu mediado pelas tecnologias digitais, já que o familiar necessitava retirar – periodicamente – os materiais, para a continuidade dos estudos. Diante disso, Cunha; Silva; Silva (2020, p. 32) problematizam:

Como fica a situação daqueles estudantes que não possuem acesso à internet, nem conseguem ir periodicamente à escola retirar tais materiais, principalmente por falta do transporte escolar? E aqueles que, mesmo tendo o acesso às aulas e atividades, não conseguem desenvolvê-las por falta de orientação/acompanhamento em suas casas?

As questões abordadas pelos autores nos remetem aos dados de uma pesquisa realizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), citada pelo recente documento da *United Nations Children's Fund* (UNICEF, 2021)¹³, que constatou que 48,7% das redes municipais de ensino registraram muita dificuldade para o acesso de estudantes à internet e 24,1% para o acesso de docentes. Diante desse cenário, percebemos um panorama de impactos acerca da exclusão escolar, causados pela pandemia de COVID-19 (UNICEF, 2021). Tendo em vista que nosso foco não é o ensino público, já que a instituição de ensino objeto desta pesquisa se encontra em um contexto privilegiado, sabemos que, ainda assim, nem todos os discentes tiveram condições de acompanhar o ensino nessa modalidade, visto que cada estudante tem sua própria realidade familiar, que estabelece uma rotina particularizada em casa. Cunha, Silva e Silva (2020, p. 35) ressaltam que o “[...] espaço impróprio/inadequado ou escasso nas casas, como poucos cômodos e muitos integrantes ou excesso de movimento e barulho”, traz limitações para a qualidade de ensino nessa modalidade.

Ainda sobre as dificuldades em relação ao acompanhamento do ensino remoto, Cunha, Silva e Silva (2020) ressaltam a falta de tempo dos pais/familiares, pois compreendem que esses já têm suas rotinas de trabalho. Além disso, tanto na questão do trabalho docente como no processo de aprendizagem discente, salientamos como dificuldade a estrutura espacial, uma vez

¹³ UNICEF é a sigla para Fundo das Nações Unidas para a Infância – Tradução nossa.

que, apesar de existirem documentos legais que abordam a educação como um direito de todos – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/96 – BRASIL, 1996) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988) –, durante o período pandêmico, constatamos que os princípios da igualdade e de condições para acesso e permanência na escola foram afetados.

Cunha, Silva e Silva (2020, p. 34) afirmam que “Quanto mais tempo durar o distanciamento social, mais essa dinâmica do ensino remoto dependerá da participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento/orientação/mediação das atividades escolares”. Os sistemas de ensino foram orientados pelo Ministério da Educação (MEC) a, durante o período de isolamento, demonstrarem a alunos e seus familiares a necessidade de execução – por mediadores da família – de um planejamento de estudos. Porém, sabemos das limitações do ensino remoto, que, de acordo com Cunha (2020), é bastante dependente da parceria entre escola e núcleo familiar. Por isso, a colaboração entre pais/responsáveis e instituição se revela importante e a BNC-Formação prevê como uma das competências específicas da dimensão n.º 3 – Engajamento profissional – o diálogo com as famílias e com a comunidade, pois, segundo a habilidade 3.4.3, é essencial “Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação” (BRASIL, 2020c). Reconhecemos que o uso das tecnologias digitais em meio educacional sempre foi um desafio a ser superado (ALVES, 2020) e, por isso, em 2020, a partir do ensino emergencial remoto, as atividades pedagógicas foram (re)adaptadas, por meio de metodologias que buscam ampliar a relação dialógica entre docentes/escola e discentes/familiares.

CAPÍTULO 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ressaltamos que, no ano letivo de 2020, a educação infantil da instituição objeto da pesquisa contava com 8 (oito) professoras: 2 (duas) no maternal II, 2 (duas) no maternal III, 2 (duas) no 1º período e 2 (duas) no 2º período. Em relação ao número de docentes participantes desta pesquisa, destacamos três, sendo uma do maternal II e duas do maternal III, já que essas foram as professoras que se dispuseram e tiveram interesse em participar deste estudo, visto que as demais estavam participando de outra pesquisa acadêmica do mesmo programa de pós-graduação (PPGE-UFLA). Nosso foco de entrevista com profissionais atuantes no maternal se deu pelo fato de que a pesquisadora atuava e realizava suas atividades de trabalho nesse nível de ensino no ano de 2020.

Neste estudo, optamos por uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. Com isso, o capítulo 3 se refere ao percurso metodológico da ação pesquisadora e, nesse sentido, é composto por uma grande seção. A seção intitulada “Metodologia da pesquisa: caminhos percorridos” é subdividida em quatro subtítulos: o primeiro busca apresentar os participantes da pesquisa, ou seja, as professoras entrevistadas; o segundo intenciona expor a realidade investigada; o terceiro objetiva destacar os procedimentos de coleta de dados e, por fim, o último foca na forma da análise dos dados.

3.1 Metodologia da pesquisa: caminhos percorridos

A pesquisa se caracteriza como um estudo investigativo de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. Para isso, optamos pela realização de dois principais procedimentos metodológicos: o primeiro é direcionado à descrição dos recursos digitais de contação de história em ambientes digitais utilizados e disponibilizados às professoras da educação infantil, elencando suas principais características; o segundo consiste na realização de uma entrevista coletiva semiestruturada com três professoras¹⁴ que atuam em classes de educação infantil (maternais II e III) de uma instituição da rede particular de ensino, da região do Campo das Vertentes, Minas Gerais. Tais docentes utilizaram tecnologias e recursos digitais para preparar atividades de leitura literária e de contação de histórias para crianças de forma síncrona e assíncrona durante o ensino remoto.

¹⁴ Devido ao compromisso ético assumido no termo de consentimento da pesquisa aprovado pelo COEP-UFLA no Parecer n.º 4.244.904, os nomes das professoras e da instituição de ensino não serão mencionados.

Em um primeiro momento, a pesquisadora buscou diálogo com a equipe gestora da escola, a qual se mostrou bastante interessada, acreditando na relevância da pesquisa. Essa comunicação inicial com a supervisão da escola consistiu em informá-la sobre os objetivos do estudo e solicitar autorização para a realização desta ação pesquisadora naquela instituição. Após a aprovação dos gestores escolares, o próximo passo contou com uma conversa com as professoras participantes voluntárias da pesquisa, esclarecendo quaisquer dúvidas, além de um diálogo detalhado acerca dos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa.

Quanto à abordagem dos sujeitos para a participação no estudo, a pesquisadora entrou em contato com as quatro professoras regentes dos maternais II e III, explicou os objetivos da pesquisa e enviou o convite para a participação em uma entrevista coletiva. Porém, apenas três retornaram com a resposta positiva, uma vez que uma das docentes já havia se comprometido a participar de outra pesquisa. Após o aceite das três professoras, foram dados esclarecimentos sobre os objetivos do trabalho, explicando que se tratava de uma pesquisa acadêmica que visava a compreender os saberes que movem as ações pedagógicas direcionadas às atividades sobre as linguagens e de contação de histórias em ambientes digitais, bem como os modos de interação entre o professor mediador e as atividades pedagógicas em plataforma digital. Por isso, a entrevista contou com a participação de três docentes da educação infantil de uma escola particular de um município do Campo das Vertentes (Minas Gerais), que realizam e organizam planejamentos pedagógicos baseados na plataforma *Sistema Ari de Sá ao vivo*, em que se disponibilizavam videoaulas de contação de histórias para a educação infantil. Além disso, as docentes criavam e utilizavam *softwares* e recursos digitais para gravação e edição de aulas.

3.1.1 Apresentando os sujeitos da pesquisa

A fim de analisar de forma mais ampla as falas das professoras e compreender melhor a prática docente em contextos remotos, é importante mencionar brevemente o histórico e a experiência profissional de cada docente que se disponibilizou a participar da pesquisa.

A professora 1, no ano letivo de 2020, atuava na turma de maternal II, sendo o primeiro ano daquelas crianças na escola. Apesar de atuar na educação há 10 (dez) anos e de possuir graduação e pós-graduação na área, além de ter passado por um curso básico de computação além de sua formação inicial, sentiu grandes dificuldades durante o ensino remoto. Parte do título desta pesquisa, “*De repente viramos youtubers*”, evidencia uma de suas falas desesperadoras quanto ao ato de gravar vídeos para seus discentes, uma vez que – além de ter apresentado dificuldades – sua formação acadêmica não previa o ERE. Porém, com estudos e

discussões entre as demais colegas sobre a prática docente em tempos pandêmicos, venceu as barreiras do isolamento social oferecendo uma educação remota lúdica e multimodal.

As professoras 2 e 3 atuaram nas turmas de maternal III no ano de 2020. Ambas, apesar de graduadas na área educacional, assim como a professora 1, por falta de incentivo, disciplinas e/ou cursos envolvendo as práticas em ambientes digitais na graduação em pedagogia, não participaram de nenhuma formação específica envolvendo tecnologias digitais para a educação infantil. A partir disso, podemos destacar que as professoras expressaram certa defasagem nos cursos de formação de professores diante dessas situações. A professora 2, com mais de uma década atuando como docente na educação infantil, sentiu dificuldades para migrar seu trabalho do campo presencial para o digital, com isso, relatou alguns desafios superados durante a pandemia. A professora 3, a mais jovem entre as entrevistadas, com ampla formação acadêmica, ressaltou que a relação entre tecnologia e educação era distante antes da crise de saúde mundial que vivenciamos em 2020.

3.1.2 Conhecendo a realidade investigada

Para conhecimento do contexto investigado, prezamos a seleção da instituição a partir de algumas motivações provenientes da trajetória profissional e pessoal da pesquisadora. Considerando o fato de que a pesquisadora, no momento deste estudo, exercia suas atividades de trabalho remunerado (vínculo celetista) na instituição descrita nesta dissertação como monitora da educação infantil em uma sala de crianças de 2 (dois) a 3 (três) anos de idade, evidenciamos pertinente investigar seu local de trabalho de uma maneira mais atrelada às teorias educacionais, buscando o diálogo entre universidade e comunidade escolar.

No caso específico desta pesquisa, a coleta dos dados oriundos da interação da pesquisadora com as professoras da educação infantil aconteceu em uma instituição da rede particular de ensino. Apesar de grande parte de sua experiência profissional ter ocorrido nas dependências públicas educacionais, por meio dos estágios curriculares obrigatórios durante a graduação, a pesquisadora buscou a educação particular, em consequência de sua trajetória escolar básica como discente ter sido totalmente construída no interior de estabelecimentos educacionais privados, desde sua educação infantil até o ensino médio.

A instituição escolar que foi suporte de nossa pesquisa conta com aproximadamente 900 (novecentos) estudantes, sendo uma grande quantidade de alunos desde a educação infantil até o ensino médio. A instituição preza por estudos autônomos e protagonismo de seus discentes. Fundada no ano de 1900, marca mais de um centenário de excelência em ensino na cidade.

Com amplo espaço físico e ricos materiais educacionais, incluindo alguns recursos tecnológicos na sala de informática, o colégio conta com aproximadamente 25 (vinte e cinco) computadores. Em 2021, a escola passou por um processo de reforma, contando com câmeras e microfones em todas as salas de aula, para atender tanto as crianças que acompanham a aula no modo presencial na escola quanto as que ficam em casa, proporcionando assim o ensino híbrido aos estudantes.

Compreendemos o ensino híbrido como uma das alternativas para o trabalho pedagógico com as crianças na instituição objeto da pesquisa, porém cabe mencionar que há discussões sobre a efetividade desse modo de ensino. Salientamos a exigência de uma organização tanto de professores como também de estudantes, a fim de que tal modelo potencialize o processo de ensino e aprendizagem. Nessa concepção, ressaltamos que o ensino híbrido não deve ser caracterizado apenas como a mera inserção de câmeras e microfones em sala de aula, mas sim como um modelo em que os estudantes e professores devem estar atentos às distrações, já que – em casa – a procrastinação pode ser uma consequência ainda mais recorrente.

Percebemos que a maioria das crianças matriculadas é oriunda de famílias da classe média alta, moradoras de diversos pontos/bairros da cidade, o que faz toda a diferença para o uso e o acesso aos recursos digitais apresentados durante o ERE (Ensino Remoto Emergencial). Porém, no que diz respeito à qualidade do ensino em tempos de pandemia, Alves (2020, p. 352) problematiza que:

[...] as escolas privadas brasileiras, consideradas pela comunidade de pais e especialistas como as melhores, apresentam uma infraestrutura que atende aos interesses dos pais, por preços normalmente altos, mas não existe uma garantia da qualidade de ensino, de que os professores sejam mais qualificados dos que os da rede pública, até por que o investimento da rede privada na formação docente, com raras exceções, é bem menor do que as ações formativas realizadas pelas secretarias municipais e estaduais.

Em vista disso, sabemos que os estudantes da instituição objeto desta pesquisa tiveram maiores possibilidades de acesso aos recursos disponibilizados, porém o ano de 2020 se mostrou como desafiador diante das dificuldades em relação às práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais. Para Hubner *et al.* (2020, p. 5), “A pandemia tornou ainda mais evidente o quanto precisamos avançar, em termos de país, para democratizar o acesso a recursos tecnológicos às nossas escolas e universidades nos mais diferentes níveis de formação, bem como para preparar os professores para o seu uso”. Considerando que muitas escolas públicas não oferecem infraestrutura adequada, as instituições particulares, apesar de todo material

disponível, sofreram com a defasagem de formação docente para as tecnologias digitais. Tanto a esfera pública, quanto a privada enfrentaram situações desafiadoras, pois não basta apenas disponibilizar a tecnologia, é indispensável o desenvolvimento de uma concepção crítica, competente e reflexiva de seu uso.

No que diz respeito à dinâmica escolar, em fevereiro de 2020, as turmas de educação infantil da instituição campo dessa pesquisa contavam com aproximadamente 23 (vinte e três) alunos em cada sala. Diariamente, no ensino presencial, o horário de aulas das turmas de educação infantil é organizado das 13h às 17h30min. Nesse período, diversas atividades são ofertadas às crianças a fim de promover o desenvolvimento integral: desde trabalhos de contação de histórias tradicionais e exercícios musicais até atividades cognitivas de iniciação à alfabetização com as práticas de leitura e escrita. Nessa mesma instituição, no ensino presencial, as turmas de ensino fundamental I têm seu horário de aulas estendido até as 18h15min.

Entretanto, durante o ano de 2020, com a pandemia da COVID-19, todas as atividades pedagógicas foram migradas do ensino presencial para o ensino remoto e, para isso, necessitou-se do conhecimento e da prática docente sobre o uso dos meios digitais, o que requereu adaptação do docente para a elaboração das ações pedagógicas, bem como do discente e de seus responsáveis para a realização das atividades propostas.

3.1.3 Procedimentos de coleta de dados da pesquisa

A coleta de dados foi iniciada no mês de outubro de 2020, ocasião em que foi enviado às professoras um questionário com 6 (seis) perguntas (ANEXO A) abordando formação acadêmica e experiências. Nesse primeiro instante, foi realizada a sondagem para conhecimento da identidade docente de cada participante voluntária da pesquisa. No mês seguinte (novembro), foi realizada uma entrevista coletiva semiestruturada (ANEXO B), com duração aproximada de 1 hora e 10 minutos, a qual foi gravada pela pesquisadora, a fim de que não houvesse perda de informações relevantes.

Devido ao contexto de isolamento social, a entrevista ocorreu de forma remota, ou seja, por videoconferência; para tal, foi utilizada a plataforma *Google Meet*. A entrevista coletiva foi agendada previamente, em dia e horário que melhor atendeu às professoras. Foi necessário que as participantes da pesquisa se conectassem a um *link* da sala de videoconferência disponibilizado via *e-mail* pela própria pesquisadora. As perguntas foram previamente enviadas às professoras e direcionadas de forma a promover a interação entre as docentes. Evitamos a situação de constrangimento ou exposição: caso alguma das participantes optasse por não

responder qualquer questão, poderia não participar ou responder de modo a complementar a resposta de outra professora, ou ainda apresentando comentários sobre o assunto discutido. Assumimos o compromisso ético de que o nome da escola e das professoras não seriam revelados; os nomes das professoras foram substituídos pela inicial P acompanhada de um número, por exemplo: P1, P2, P3.

Ao elegermos como procedimento de coleta de dados a realização de uma entrevista coletiva com as docentes da educação infantil, caracterizando, assim, uma pesquisa de campo, incidiu-se pela realidade inédita de ensino remoto com crianças nessa faixa etária, propiciado em razão da pandemia de COVID-19. A escolha do recurso entrevista coletiva se revelou como mais apropriado para conduzir a interação entre as professoras, de modo a direcioná-las a contribuir com questões a partir do objetivo proposto pela pesquisa. Com isso, agregaram-se percepções significativas que nos levaram a compreender a trajetória, a identidade e a cultura docente do grupo de professoras dos maternais II e III da instituição pesquisada.

Considerando o fato de que o público infantil está cada vez mais entretido em atividades de leitura no suporte digital, ou seja, acostumado com o contato direto com esse tipo de equipamento, priorizamos a precisão dos dados por meio de questionamentos aos docentes acerca de sua prática pedagógica envolvendo o uso de *softwares* e recursos digitais para ministrarem suas aulas na educação infantil. Assim, buscamos evidenciar os multiletramentos de professores para o desenvolvimento da leitura literária de crianças em tempos de ensino remoto.

O roteiro da entrevista foi dividido em três etapas, de acordo com a finalidade dos dados que se pretendia obter. Na primeira parte, novamente foram apresentados os objetivos e a relevância da pesquisa; na segunda, foram levantados alguns questionamentos acerca das impressões, sentimentos quanto à gravação de vídeos, e ainda, sobre as estratégias de contar histórias no ambiente digital; e – por fim – na terceira parte, procuramos informações sobre a plataforma educacional *SAS ao vivo*.

3.1.4 Procedimento de análise dos dados

Com a finalidade de investigar de que modo os suportes digitais eram utilizados pelas professoras para o trabalho pedagógico com a linguagem em turmas de educação infantil da rede particular de ensino, organizamos as respostas em unidades temáticas, de acordo com Bardin (2011). Utilizamos como critério a aproximação de temas, fazendo os recortes e compondo em categorias. Tais categorias foram organizadas em duas dimensões de análise em

relação aos modos de uso das tecnologias digitais no trabalho pedagógico, quais sejam: (a) uso de tecnologias digitais para leitura e contação de histórias; e (b) ressignificação das práticas de leitura e contação de histórias por meio das tecnologias digitais.

No que diz respeito ao contexto qualitativo da pesquisa, salientamos que grande parte dos estudos da área educacional engloba assuntos com dados qualitativos, visto que as ciências humanas priorizam a análise sistemática de elementos observados pelo pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). São analisados e identificados dados não numéricos, ou seja, os resultados decorrentes de relatórios baseados em observações, comportamentos e percepções. Minayo e Sanches (1993, p. 245) ressaltam que “O material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos”. Portanto, a aproximação entre sujeito e objeto pesquisado por meio da palavra (ou linguagem) é essencial para o sucesso da pesquisa.

Nesse sentido, Lüdke e André (1986) enfatizam que as pesquisas com tal tipo de abordagem têm algumas principais características, seguintes: ambiente natural, como sua fonte direta de dados, sendo esses descritivos; e pesquisador, como seu principal instrumento. Segundo as autoras, o processo é de extrema importância em relação ao produto final do estudo. Por isso, Lüdke e André (1986) ainda advertem que a observação é caracterizada como uma das essenciais etapas de coleta de dados, sendo que o atuante pesquisador observador pode utilizar suas experiências pessoais como complemento de seu entendimento sob os fenômenos estudados.

Com a intenção de descrever as características predominantes da plataforma digital de educação e de suas respectivas videoaulas, esta pesquisa tem caráter descritivo, visto que expõe os elementos individuais de cada item analisado, desde as suas singularidades até os fatores comuns.

Quanto ao fator exploratório, Gil (2002) nos alerta que tal pesquisa possibilita um planejamento consideravelmente flexível, levando em conta os diversos aspectos relativos ao fato analisado. Objetivando o aprimoramento e a descoberta de ideias, a pesquisa exploratória nos permite uma relação participante observadora entre pesquisador e objeto investigado.

Salientamos que este estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo no sentido de que essa procura busca informações diretamente com a população objeto da pesquisa. Nesse sentido, o sujeito pesquisador vai ao encontro dos sujeitos no local em que ocorrem ou ocorreram os fenômenos a fim de coletar informações (coleta de dados), a serem analisadas posteriormente no estudo acadêmico (GONSALVES, 2001). O sujeito que tem a pesquisa de

campo como metodologia de seu estudo deve se limitar à observação do contexto social que envolve seus sujeitos e problema de pesquisa.

Para subsidiar a análise dos dados da pesquisa, selecionamos referenciais teóricos disponibilizados na plataforma *on-line Google Acadêmico*; pela delimitação do tema problema – especificamente em nosso caso – discorremos a respeito da prática pedagógica em plataformas digitais. Em seguida, realizamos o levantamento e fichamento das citações relevantes, com aprofundamento e expansão da busca. Para isso, utilizamos diversos descritores, sendo alguns deles: “formação de professores”, “multiletramentos”, “infância” e “plataforma digital”. Logo em seguida, verificamos a relação, a localização das fontes, a leitura e a sumarização e, por fim, a redação do trabalho.

A partir da entrevista com as docentes, ao citarmos sobre os materiais, os aplicativos ou as plataformas digitais utilizadas por elas, buscamos explorar e compreender tais ferramentas. Para isso, objetivando o efetivo encontro de materiais para compor a análise desta pesquisa, estipulamos um critério indispensável: investigar apenas os recursos digitais mencionados pelas docentes durante a entrevista coletiva.

Como parte dos procedimentos de análise dos dados, utilizamos como referência a análise de conteúdo de que, segundo os estudos de Bardin (2011), as categorias são vistas como classes que agrupam determinados elementos, reunindo características comuns. Ao transcrever a entrevista, procuramos desenvolver uma estratégia para construir e identificar sentidos para a construção de conhecimento por meio das falas dos sujeitos participantes, como também o levantamento dos dados a respeito dos recursos digitais e *softwares* citados pelas professoras. Com essa ação investigativa, procuramos a compreensão dos dados qualitativos no contexto escolar por meio de uma metodologia de análise.

A análise de conteúdo segue as etapas conforme Bardin (2011), que se baseou em 3 (três) fases propostas. No que diz respeito à análise dos dados qualitativos segundo Bardin (2011), destacamos como primeiro passo a organização, que consiste em avaliar o material coletado e selecionar o que será, ou não, relevante para responder os problemas da pesquisa. Nesse sentido, a primeira etapa correspondeu à pré-análise do material, que consiste na organização dos procedimentos de coleta de dados a partir da opção pela entrevista coletiva, da elaboração das perguntas a serem realizadas.

Na segunda fase, a codificação, identificamos no estudo da unidade de registro que, para Bardin (2011), trata-se de uma unidade a ser codificada, podendo referir-se a um tema, uma palavra ou uma frase, enquanto a unidade de contexto é caracterizada pela presença de duas ou mais unidades de registro. Por isso, a segunda etapa consistiu na exploração do material, para

o qual realizamos a transcrição da entrevista coletiva, a organização e a separação das respostas e dos comentários das professoras. Na codificação, realizamos o recorte das unidades de registro e de contexto utilizando – a princípio – cores correspondentes às temáticas. Identificamos 3 (três) unidades temáticas: leitura literária, representada pela cor cinza; multimodalidade, pela cor amarela; e multiletramentos no contexto digital, pela cor verde.

Por fim, na terceira etapa, Bardin (2011) “apresenta os critérios de categorização, ou seja, escolha de categorias (classificação e agregação). Categoria, em geral, é uma forma de pensamento e reflete a realidade, de forma resumida, em determinados momentos” (SANTOS, p. 386, 2012). Nessa perspectiva, entendemos o agrupamento de verbos, palavras, frases em categorias ou dimensões de análise. Na terceira etapa, portanto, temos o tratamento e a interpretação dos resultados obtidos, em que recorremos à inferência, que consiste em um tipo de interpretação controlada, conforme Bardin (2011).

Ou seja, com a análise da entrevista após a transcrição, foi possível selecionar e organizar todo o material. A partir disso, foram criados critérios de categorização, podendo ser pensados como uma análise inicial dos dados que se quer obter (BARDIN, 2011). Tais critérios se caracterizam pelas falas das professoras quanto a duas dimensões de análise: (a) uso de tecnologias digitais para leitura e contação de histórias; e (b) ressignificação das práticas de leitura e contação de histórias por meio das tecnologias digitais.

CAPÍTULO 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo intenciona descrever a análise dos dados coletados a partir de dois principais procedimentos. O primeiro se refere à descrição das tecnologias digitais utilizadas pelas professoras dos maternais II e III para a realização das atividades de leitura e contação de histórias de forma remota, no qual houve menção à plataforma *SAS ao vivo* e aos aplicativos de edição e criação de vídeos (*Kinemaster* e *Inshot*). O segundo procedimento remete à análise da entrevista coletiva com as professoras sobre como desenvolviam as atividades literárias e de contação de histórias em ambientes digitais, durante o ensino remoto.

Para isso, este capítulo é dividido em duas seções. A primeira seção busca apresentar as tecnologias usadas pelas professoras como suporte pedagógico: (a) a plataforma *SAS ao vivo* e suas principais finalidades, características e, por fim, selecionar 2 (dois) vídeos para exemplificar o modo de contar histórias no ambiente digital proposto pelos docentes do Sistema Ari de Sá (*SAS*); e (b) aplicativos de edição utilizados pelas docentes para as atividades de gravação de vídeos de leitura e contação de histórias. Na segunda seção, ressaltamos a análise das falas das professoras durante a entrevista coletiva e – a partir disso – a criação de categorias, segundo Bardin (2011), organizadas em duas dimensões de análise: (a) uso de tecnologias digitais para leitura e contação de histórias; e (b) ressignificação das práticas de leitura e contação de histórias por meio das tecnologias digitais.

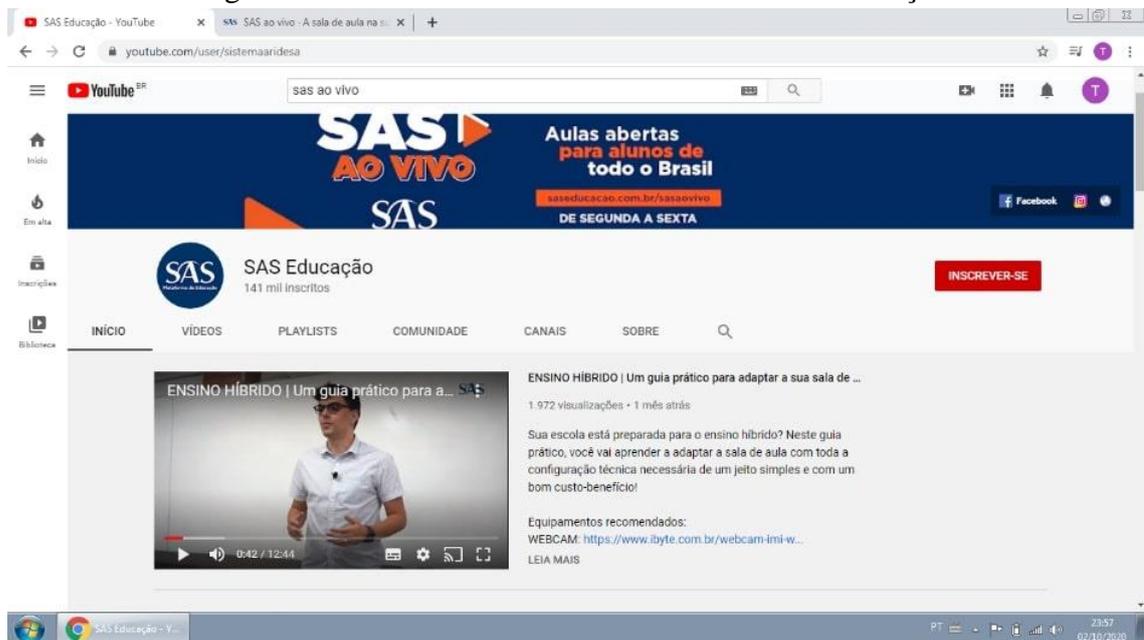
4.1 Tecnologias digitais utilizadas pelas professoras durante o ensino remoto:

4.1.1 SAS ao vivo: uma breve apresentação

A instituição de ensino privada na qual foi realizada a pesquisa utiliza o sistema apostilado do *SAS* (Sistema Ari de Sá) de ensino, que disponibiliza suporte pedagógico necessário por meio de materiais didáticos para suas escolas parceiras. Pensando na continuidade de estudos durante o isolamento social, o *SAS* buscou manter a rotina de estudos, de maneira remota, desde a educação infantil até o ensino médio. Para isso, em março de 2020, foi criado o portal *SAS ao vivo*. Assim, com o fechamento temporário de todas as escolas do país devido à pandemia causada pelo novo Coronavírus, foi ministrada – em 20 de março de 2020 – aula inaugural e ao vivo com o tema “COVID-19 e seus aspectos biogeográficos”. O *SAS* Educação prosseguiu com a iniciativa de disponibilizar aulas gravadas e/ou ao vivo de forma gratuita, as quais oferecem a possibilidade de inúmeros estudantes de 4 a 17 anos de

idade, tanto da rede particular como da rede pública, participarem de aulas com conteúdos teóricos, exercícios e interação com docentes. Basta acessar o canal oficial do SAS¹⁵ no *YouTube*, conforme exposto na Figura 1, para navegar pelos materiais de ensino pautados nos referenciais dispostos na BNCC, de acordo com cada faixa etária. Aberto durante a pandemia, o SAS *ao vivo* disponibilizou *lives* e aulas gravadas para milhares de alunos, estudantes ou não de escolas parceiras.

Figura 1 - Tela de início do canal oficial do SAS Educação.



Fonte: SAS Educação (2020).

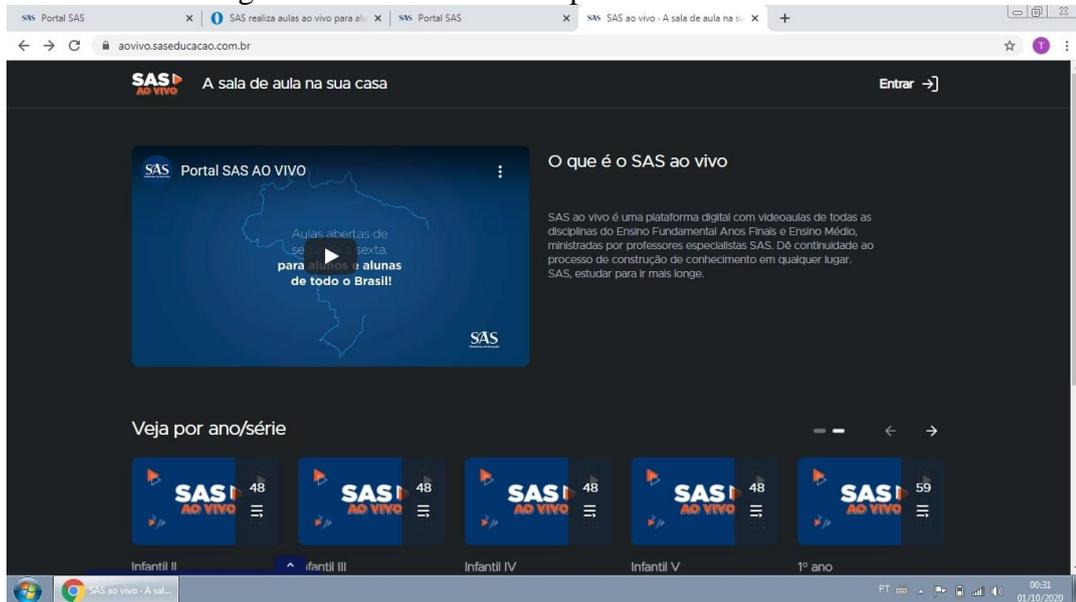
Além do *YouTube*, o SAS conta com o sítio eletrônico¹⁶ da plataforma digital SAS *ao vivo: a sala de aula na sua casa* (FIGURA 2), o qual traz um dos recursos digitais utilizados pelas professoras: vídeos de contação de histórias. É importante ressaltar que todas as videoaulas apresentadas na plataforma SAS *ao vivo* estão disponíveis no *YouTube*, ou seja, são os mesmos materiais/conteúdos, porém, em ambientes diferentes na *web*. No portal SAS, encontra-se um vídeo na tela de início de seu endereço eletrônico. Esse material exemplifica as atividades desenvolvidas pelos docentes da educação infantil ao ensino médio, exaltando números de visualizações (ou acessos) à plataforma. Com grande quantidade de videoaulas que

¹⁵ Link de acesso ao canal oficial da plataforma de educação SAS <<https://www.youtube.com/saseducacao>>.

¹⁶ Link de acesso ao sítio eletrônico da plataforma de educação SAS *ao vivo* <<https://aovivo.saseducacao.com.br/>>.

abrangem todos os 3 (três) níveis do ensino básico, o *SAS ao vivo* oferece a opção “Entrar”¹⁷, que é exclusiva para estudantes matriculados em escolas parceiras da plataforma.

Figura 2 - Tela de início da plataforma SAS ao vivo.



Fonte: Portal SAS AO VIVO (2020).

Diante da série de videoaulas disponibilizadas, nosso objeto de estudo foi pautado por materiais audiovisuais destinados às turmas de educação infantil - maternal (salas do Infantil II e Infantil III - crianças com faixa etária de 2 anos a 3 anos), por corresponderem às turmas em que as professoras entrevistadas atuavam. É válido ressaltar que a plataforma digital *SAS ao vivo*, apesar do nome, disponibiliza, também, videoaulas/*lives* gravadas, tornando-se possível que o estudante assista às aulas de forma assíncrona.

As atividades desenvolvidas em ambiente digital contribuem para a adaptação ao ensino mediado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC's). Entre as possibilidades oferecidas pelo portal *SAS ao vivo* aos discentes da educação infantil, especificamente dos maternais – crianças de 2 (dois) a 3 (três) anos –, encontram-se disponíveis 48 (quarenta e oito) aulas temáticas e gravadas com os conteúdos de musicalização (18), contação de história (18) e arte (12).

¹⁷ Disponível no ícone localizado no canto superior direito da tela inicial do sítio eletrônico. O ícone entrar possibilita o *login* que dá acesso aos conteúdos, planos de estudos, tarefas *on-line* e atividades ramificadas e adaptativas para as escolas parceiras do SAS.

4.1.1.1 Vídeos de contação de histórias disponíveis pelo SAS

Entre os materiais disponibilizados como recursos digitais pelo SAS, identificamos 18 (dezoito) propostas de contação de histórias de temas variados, direcionados à realidade da educação infantil. Os títulos dos contos apresentam-se disponíveis da seguinte forma na plataforma SAS: Aula 1 – “A Chapeuzinho Vermelho”; Aula 2 – “O Jacaré e o Dentista”; Aula 3 – “A Lagarta e a Cobra”; Aula 4 – “O menino de todas as cores”; Aula 5 – “A vassoura mágica e a fada encantada”; Aula 6 – “A lenda da vitória régia”; Aula 7 – “Festa no céu”; Aula 8 – “A Princesa e o Sapo”; Aula 9 – “A Cigarra e a Formiga”; Aula 10 – “A Lebre e a Tartaruga”; Aula 11 – “O casamento da Dona Baratinha”; Aula 12 – “O peixinho de pedra”; Aula 13 – “Teresinha e Gabriela”; Aula 14 – “A menina que virou bruxa”; Aula 15 – “Elmer e os caçadores”; Aula 16 – “O Ratinho e o Elefante”; Aula 17 – “De todas as cores” e Aula 18 – “O dono da bola”. Os vídeos com narradores dos contos visam a inserir a literatura no contexto escolar desde a educação infantil, visto que práticas literárias estimulam a curiosidade, a criatividade, e – além disso – o desenvolvimento da concentração, da atenção dos discentes.

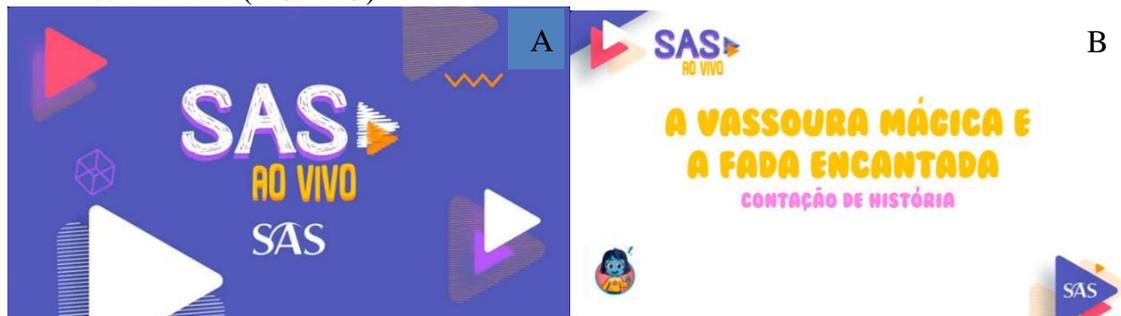
Considerando o ato de contar histórias como uma antiga tradição que se dava, inicialmente, por meio da oralidade, refletimos que a figura do contador de história se adapta aos tempos que impõem novas formas de acesso para além da palavra. Atendendo à dinâmica contemporânea, as comunidades do século XXI, conectadas em redes, têm a arte narrativa ressignificada no ambiente digital. Diante disso, buscamos compreender a contação de histórias mediada pelas tecnologias digitais, que se tornou popular para atender às exigências sociais de volatilidade, de incerteza, de fluidez e de insegurança: sociedade em tempos de ensino remoto emergencial. Sendo o *YouTube* uma rede social em que são postados vídeos gravados, com a finalidade de divulgar e compartilhar conteúdos que mesclam as linguagens (OLIVEIRA, 2015), percebemos essa plataforma como um meio de difundir o trabalho de alguns contadores de histórias. Cada docente narrador tem sua prática e suas experiências no campo da narrativa oral.

A fim de trabalhar a literatura na escola em um contexto pandêmico visando ao desenvolvimento do letramento literário de crianças, as práticas docentes mediadas com tecnologias digitais se tornaram comuns na realidade da instituição objeto da pesquisa e, diante disso, a plataforma *YouTube* se tornou uma ferramenta de trabalho. O modo de produção de sentido dos textos sofreu modificações, já que agora o compreendemos no viés da multimodalidade, que pressupõe a relação com as diversas linguagens (imagem estática e em movimento, música, áudios diversos, texto escrito e oral).

Haja vista que o letramento literário busca um trabalho com o texto que desenvolva movimentos de abstração ao leitor, Cosson (2006) salienta que o letramento literário pressupõe uma leitura da obra de dentro para fora. Articulando tal questão com o uso educacional das tecnologias digitais, salientamos que o envolvimento em práticas de letramento literário de discentes no período pandêmico se torna mais suave ou sensível a partir da produção de narrativas em ambientes digitais onde haja a presença das múltiplas linguagens.

Trazendo oportunidades de inserir desde o texto verbal até a linguagem audiovisual nos vídeos analisados disponíveis no portal *SAS ao vivo*, há a presença de alguns pontos de proximidade de padrão nos vídeos literários, já que todos são iniciados com duas vinhetas musicalizadas. A Figura 3a corresponde à abertura padrão de todos os vídeos, enquanto a Figura 3b segue um padrão de *design*; porém, a mudança está no título de cada conto a ser narrado.

Figura 3 – (a) Vinheta 1 – padrão para todos os 18 vídeos; (b) Vinheta 2 – Título da história a ser narrada (AULA 5).



Fonte: SAS AO VIVO (2020).

Consideramos que, assim como os livros impressos – que apresentam capa e apresentação (prefácio) –, há a necessidade da presença de elementos pré-textuais no livro digital. Por isso, reconhecemos a vinheta como um recurso digital que separa, por seções, a abertura do vídeo literário e a entrada da professora narradora.

As crianças leitoras usuárias dessas contações de histórias ainda não possuem a habilidade de codificação dos signos linguísticos, já que se encontram em fase de pré-alfabetização na educação infantil. A figura do narrador direciona e contextualiza o enredo do conto, pois esse profissional adequa a narrativa à idade dos estudantes, além de permitir maior interação e contato visual, aprimorando os laços e as relações humanas. Nessa perspectiva, sobre a contação de histórias:

[...] ao contar histórias, atingimos não apenas o plano prático, mas também o nível de pensamento e, sobretudo, as dimensões do mítico-simbólico e do mistério, [...] formamos leitores, valorizando etnias, mantemos a história viva

e nos sentimos vivos, encantamos e sensibilizamos o ouvinte ao estimular o imaginário, a articular o sensível, a tocar o coração, a alimentar o espírito e resgatar significados para a nossa existência [...]. (BUSATTO, 2006, p. 45-46).

Para o estímulo da imaginação, o contador de histórias utiliza-se das mais variadas estratégias que envolvam a didática lúdica, que chama a atenção do leitor infantil, desde cenários, sonoridade e figurino. Para Busatto (2006), contar histórias é fermento para o imaginário e essas “nascem no coração e, poeticamente circulando, se espalham por todos os sentidos devaneando, gateando, até chegar ao imaginário. O coração é o grande aliado da imaginação nesse processo de produção de imagens significativas” (BUSATTO, 2006, p. 58-59).

É notória a sensibilidade da narradora, que se apresenta no início de cada vídeo literário com os seguintes dizeres: *“Olá, eu sou Nádia Aguiar. Sou contadora de histórias. Eu conto histórias aqui, ali, lá, acolá. Eu falo sobre bichos, sobre plantas, sobre natureza, eu falo sobre amizade, olha que beleza! Podemos começar? Vocês prometem deixar a imaginação viajar? Então, vamos lá!”* (FIGURA 4).

Figura 4 - Entrada da narradora para a contação de história. “A Vassoura Mágica e a Fada Encantada” (AULA 5).



Fonte: Portal SAS AO VIVO (2020).

Cada contador de história tem sua identidade ou uma marca para registrar as suas ações. Das 18 (dezoito) contações disponibilizadas pelo SAS ao vivo, percebemos que – do primeiro ao quinto vídeo – a forma de apresentação das histórias segue um mesmo padrão: uma mesma narradora (Nádia Aguiar), um mesmo cenário (o qual se caracteriza como uma sala de aula com decoração colorida e com livros de literatura infantil), vestimentas trocadas de acordo com a história narrada, além da presença de outros dois personagens: um músico, que auxilia nos

efeitos sonoros durante o enredo textual; e uma cantora, que faz um dueto com a narradora Nádia no momento em que a história apresentada requer uma canção. A partir disso, ao ser questionada, na entrevista, sobre como são conduzidos os vídeos de contação de histórias do SAS, a professora 3 explica que:

[...] é uma contação bem prazerosa, elas usam fantoches, bastantes recursos como fantasias. Elas não usam fundos coloridos como os de nossos vídeos, trata-se de um fundo neutro, como se fosse uma parede da sala de aula, e vestem diferentes fantasias, como se estivessem na contação presencial. (Professora 3, Entrevista, 2020).

É válido ressaltar que, do sexto vídeo em diante, há significativas transformações no ato de contar histórias. Destacamos como principais a mudança da personagem narradora e de seu modo de conduzir as narrativas. Nesse momento, a personagem passa a narrar os contos sentada ao chão e utiliza objetos para auxiliar sua prática de contação de histórias. Enfatizamos que o cenário da nova narradora contém menos objetos de decoração, porém conta com recursos digitais, como desenhos/*stickers*. Na perspectiva de Cosson (2018), o conhecimento dos mecanismos que envolvem as atividades literárias digitais “[...] supõe um uso mais intenso e mais interativo do aluno e do professor de recursos da internet para ler e também produzir textos” (COSSON, 2018, p. 154).

Percebemos que houve uma exploração da multimodalidade na elaboração dos vídeos com narração de histórias. Podemos destacar que esses vídeos demonstram a iniciativa de docentes e profissionais da educação de inserir os multiletramentos em suas práticas pedagógicas em 2020, evidenciando que “a relação entre visualização e leitura está sempre no centro da discussão sobre as representações gráficas” (RIBEIRO, 2016, p. 38). Como abertura de seus vídeos, além das vinhetas padrões, mencionadas anteriormente, contamos com a presença de uma “cortina digital” para o ato narrativo no decorrer de toda história (FIGURA 5).

Figura 5 - Narradora apresentando um dos pretendentes da Dona Baratinha: o cachorro. “O Casamento da Dona Baratinha” (AULA 11).



Fonte: Portal SAS AO VIVO (2020).

A narradora 2 não tem uma saudação padronizada para seus vídeos. Seus dizeres na introdução de cada vídeo são variados, mas é importante mencionar que ela sempre se apresenta aos leitores usuários: “*Eu sou a tia Tati*”. Diante disso, percebemos a busca da relação de proximidade entre a contadora e as crianças.

Atualmente a arte de contar histórias se configura em um novo formato, diante da evolução das tecnologias, por isso, ressaltamos que vivemos na era das conexões, na qual nos comunicamos por meio de grandes redes digitais. Diferentemente das socializações e interações que ocorrem pelo uso do texto impresso, a contação de histórias mediada pelas tecnologias digitais apresenta possibilidades que mesclam diferentes semioses (movimentos, sons, cores, palavras). Nas concepções de Alves (2012, p. 27) a respeito da contação de histórias em plataformas digitais, afirma-se que essa prática “[...] vai além da simples audição de histórias, pois alia imagem, música, sonoplastia e, muitas vezes, narração em uma mesma *digital storytelling*”. A partir disso, compreendemos que há ampliação do modo de contar histórias, visto que a linguagem tem um papel fundamental em mudanças contemporâneas, que são – antes de tudo – transformações de comunicação e de construção de sentidos (BARTON; LEE, 2015).

4.1.1.2 *Softwares e/ou aplicativos de edição e criação de vídeos*

Além dos vídeos disponíveis no portal SAS como recursos digitais para as atividades literárias e de contação de histórias durante o período pandêmico, as professoras sentiram a necessidade de realizar a gravação exclusiva de vídeos para seus discentes, abordando diversos conteúdos. Tal ação, segundo as docentes, visa a maior aproximação entre a escola e os estudantes em tempos de isolamento social. O sobressalto inicial de ministrar aulas para crianças em ambiente digital foi amenizado na medida em que as docentes foram orientadas pela coordenação e supervisão escolar a organizar outras estratégias pedagógicas com a utilização de *softwares* e/ou aplicativos de edição e criação de vídeos.

Em uma das primeiras reuniões pedagógicas de forma remota, foi solicitado que os vídeos fossem “animados”, “lúdicos”, “alegres”, para maior sensibilização em relação a realidade que vivenciamos; assim, a escola solicitou que os conteúdos dos vídeos criados fossem os mais atrativos possíveis para o público infantil. Considerando que nosso foco de estudo consiste nos vídeos de contação de histórias, durante a entrevista realizada, buscamos compreender as maiores dificuldades e entender como a multimodalidade está organizada nas aulas remotas gravadas por cada docente.

Haja vista que os cômodos das casas se transformaram em estúdios de gravação, houve a necessidade de transformar ou, pelo menos, tentar modificar o ambiente onde as aulas eram gravadas. No decorrer da entrevista, as professoras relataram a necessidade de diversificar cenários de suas aulas, já que – segundo elas – várias gravações em um mesmo local não seriam atraentes para as crianças. Inicialmente, a confecção de materiais era a opção mais viável, porém, com o curto período para criar cenários e a necessidade de compra de muitos objetos atrativos, foi se tornando uma barreira.

Diante da dificuldade para organizar o espaço físico, foram pesquisados modos mais práticos para atrair a atenção do público infantil. A partir do trabalho cooperativo e do diálogo entre os pares, as professoras passaram a utilizar *softwares* para incrementar suas videoaulas, deixando-as mais dinâmicas, sendo possível inserir diversos recursos digitais. A partir da entrevista, foram mencionados 2 (dois) principais *softwares*: *Inshot* e *Kinemaster*.

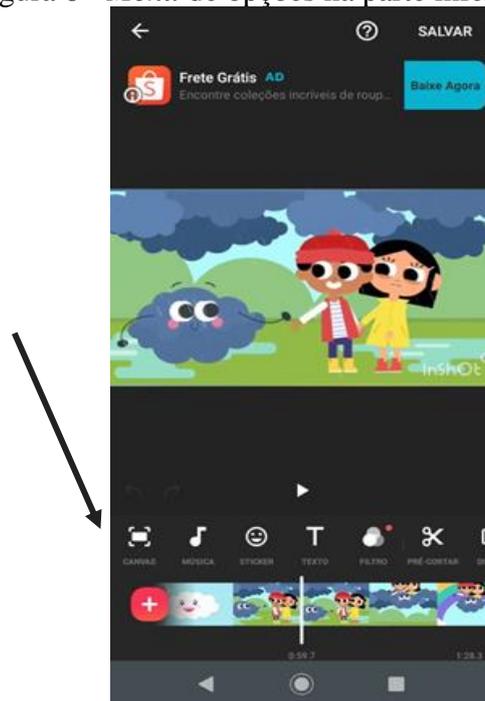
a) *Inshot*

Criado em março de 2014, o *Inshot* foi um dos primeiros recursos utilizados para a edição de vídeos, pois foi descoberto pelas professoras no início do ERE. Consideramos que se trata de um aplicativo de fácil manuseio, sendo ótimo para quem está aprendendo a editar vídeos

pelo celular, porém já está ultrapassado em relação a outros, uma vez que – após mais de um ano de ERE – foram pesquisados e descobertos outros *softwares* mais completos. O *Inshot* é um aplicativo para dispositivos móveis com sistema operacional *Android* ou *iOS*; para baixá-lo é necessário conexão à internet, mas para utilizá-lo não é preciso fazer uso da rede. Ele é gratuito: qualquer pessoa que tenha em mãos um *smartphone* pode baixá-lo e utilizá-lo.

Com o *Inshot*, é possível inserir músicas em vídeos. Além disso, há a opção de gravação vocal, sendo prático para docentes na edição de vídeos de contação de histórias, conferindo a possibilidade de gravar o áudio no próprio aplicativo. O *menu* de opções, ilustrado na Figura 6, é vasto e conta com 17 (dezessete) ações para deixar os vídeos ainda mais dinâmicos, são elas: 1- *Canvas*; 2- Música; 3- *Sticker*; 4- Texto; 5- Filtro; 6- Pré-cortar; 7- Dividir; 8- Excluir; 9- Fundo; 10- Rapidez; 11- Recortar; 12- Volume; 13- Duplicado; 14- Reverso; 15- Girar; 16- Virar; e 17- Congelar.

Figura 6 - *Menu* de opções na parte inferior da tela.



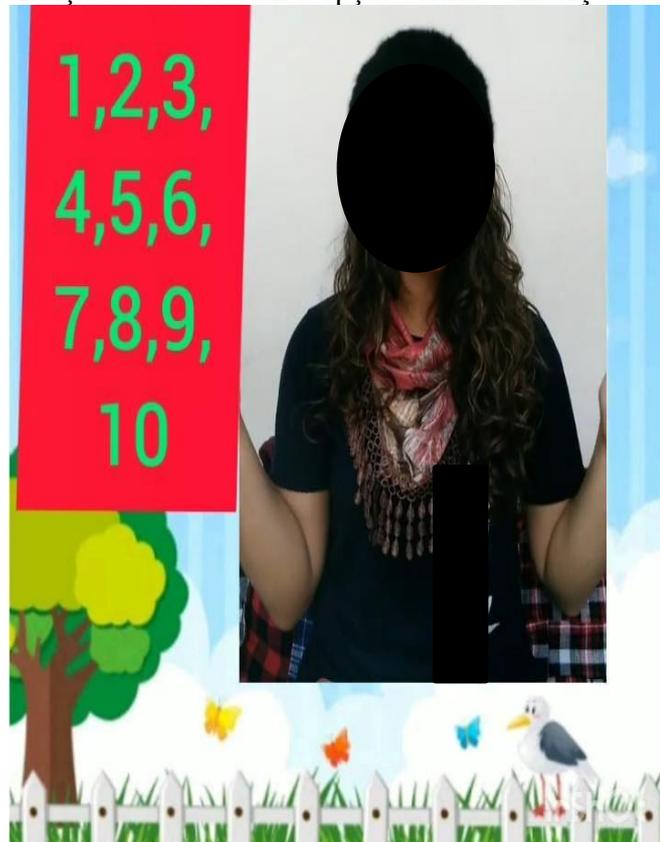
Fonte: Da autora (2020).

O *menu* de opções oferece diversas possibilidades, como por exemplo a inserção de bordas coloridas no vídeo, além da aplicação de filtros que ajustam brilho, contraste e saturação. Na opção “*Canvas*”, é possível mudar o tamanho da resolução, ou seja, modifica-se o formato da tela em que o vídeo será apresentado; entre as opções temos os tamanhos, sendo a proporção 16:9 a mais utilizada, uma vez que reporta ao formato de exibição dos vídeos do *YouTube*.

Salientamos que a opção “recortar” é muito parecida com a opção “*Canvas*”, já que possibilita selecionar a proporção dos vídeos.

Na opção “música” podemos colocar no vídeo qualquer arquivo sonoro armazenado no *smartphone*, temos 3 (três) opções: 1- Canções: para buscar músicas salvas no celular ou para importar áudio de outro vídeo; 2- Efeito: usar algum efeito sonoro do aplicativo; 3- Gravação: para narrar algum trecho no vídeo. As oscilações de altura do áudio do vídeo podem ser controladas por meio da opção “volume”. Por meio do “*Sticker*” são inseridos adesivos ou imagens em movimento e, ainda, a opção “texto” permite adicionar legendas, numerais, sílabas e o alfabeto, conforme apresentado na Figura 7.

Figura 7 - Edição de vídeo com a opção “texto”- inserção de numerais.



Fonte: Da autora (2020).

Além da opção “texto”, contamos com a possibilidade de aplicar efeitos aos vídeos, ajustando as cores por meio do ícone “filtro”. Com as opções “pré-cortar”, “dividir” e “excluir”, podemos deletar partes do vídeo a que não tenha nos agradado, caso consistam em erros de gravação ou, ainda, cortar determinadas partes selecionadas. É possível também eliminar partes da gravação para repetir determinados trechos, utilizando-se da opção “duplicado”.

Ademais, destacamos o ícone “fundo”, muito utilizado durante a edição das videoaulas remotas, a fim de tornar as contações de histórias lúdicas. Por meio dessa opção, foi possível adicionar qualquer imagem, fotografia ou cor ao seu fundo. Temos como exemplo (FIGURA 8) a aula sobre festa junina, em que a docente contava uma história sobre a tradicional comemoração do mês de junho.

Figura 8 - Edição de vídeo com a opção “fundo”- inserção de cenário.



Fonte: Da autora (2020).

Por meio dessa opção, inserimos diversos cenários, tornando o trabalho docente mais prático e a videoaula mais alegre e prazerosa. Para controlar o ajuste de velocidade da videoaula fazemos uso do ícone “rapidez”, ou seja, ao ensinar às crianças como fazer um desenho, a docente pode usar tal função, para que o vídeo não fique muito extenso.

É interessante que a docente use a criatividade para que os vídeos fiquem atrativos ao público infantil. Entre as opções do *menu* do *Inshot*, o ícone “reverso” reproduz o vídeo de maneira inversa, sendo assim, essa opção pode ser usada – por exemplo – como metodologia de abertura da hora literária: gravar um livro aberto até ele ir se fechando.

No que diz respeito ao modo de visualização das videoaulas, o *Inshot* conta com as opções “girar”, que roda todo o vídeo em 360 (trezentos e sessenta) graus e “virar”, responsável por fazer a inversão horizontal, dando a ideia de espelhado. Por fim, com o “congelar” – ferramenta não muito utilizada – é possível parar o quadro de vídeo.

b) *Kinemaster*

Assim como o *Inshot*, apresentado anteriormente, o *Kinemaster* foi bastante utilizado pelas professoras participantes dessa pesquisa durante o período de ERE. Disponível para *download* gratuito pela loja digital dos sistemas operacionais *Android* e *iOS* e criado em dezembro de 2013, o *Kinemaster* foi descoberto pelas docentes que enfrentaram dificuldades na edição de vídeos, tal aplicativo apresentou-se como uma ferramenta pedagógica mais eficiente, por apresentar amplos recursos digitais.

No *menu* de opções disposto no *Kinemaster*, são oferecidas ações que possibilitam criar vídeos com filmagens, fotos e/ou músicas disponíveis no *smartphone*. Logo na tela inicial do aplicativo, contamos com opções de remoção de marca d’água ou de anúncios, que – porventura – vierem a surgir enquanto ocorre a edição do vídeo. Porém, tais tipos de comodidade acontecem no *Kinemaster Premium*, que é a versão paga do aplicativo. É válido ressaltar que as professoras entrevistadas utilizaram a versão gratuita e que os anúncios e marcas d’água não foram apontados como problemas para a criação dos vídeos.

Para iniciar a criação e a edição de um novo projeto, assim como os recursos disponíveis no aplicativo *Inshot*, o aplicativo *Kinemaster* oferece a opção de escolha da proporção de tela (FIGURA 9) do vídeo a ser criado.

Figura 9 - Formatos de tela disponíveis para execução dos vídeos criados.



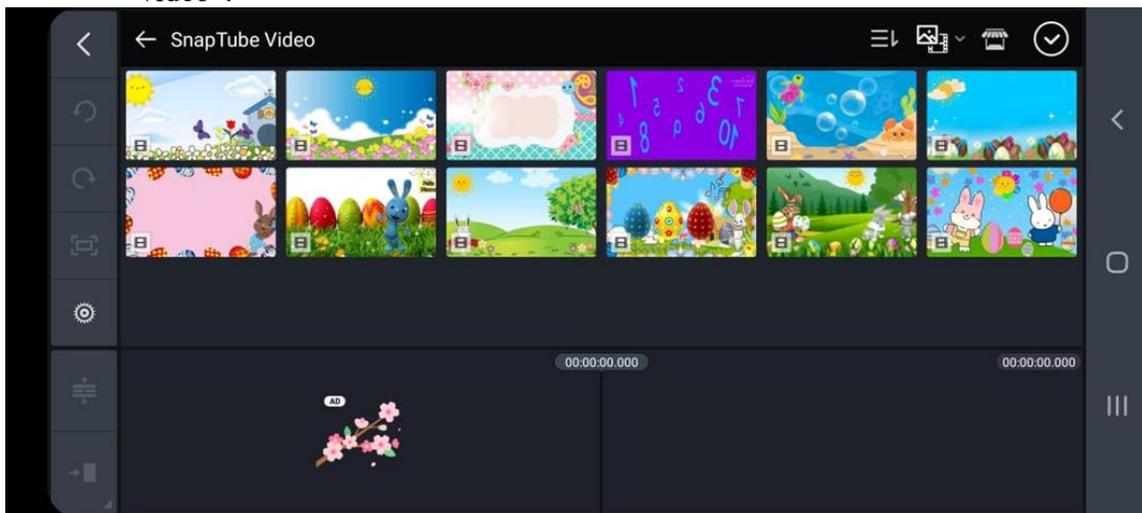
Fonte: Da autora (2020).

Entre as opções, destacamos a proporção 16:9, que é um formato idêntico ao dos vídeos postados no *YouTube*, plataforma com a qual as professoras entrevistadas compartilhavam suas videoaulas para o acesso pelos estudantes. Após selecionar a proporção de vídeo, o *Kinemaster*

direciona o usuário para o navegador de mídia do *smartphone*, de acordo com a Figura 10. Ou seja, são exibidos documentos de seu aparelho celular (fotos, vídeos, áudios), organizados em pastas, por isso é importante ter salvo em seu *smartphone* vídeos com fundos animados infantis.

Tais vídeos animados podem fazer parte do cenário da videoaula em edição, deixando-a mais dinâmica ao explorar os recursos de multimodalidade que o aplicativo pode oferecer.

Figura 10 - Documentos salvos no navegador de mídia do *smartphone* na pasta “SnapTube vídeo”.



Fonte: Da autora (2020).

Com o frequente uso das tecnologias digitais a fim de incrementar a produção pedagógica de narrativas na composição de produções literárias, são descobertos novos recursos de multimodalidade, como a possibilidade de inserção de um cenário animado e colorido com o efeito *Chroma Key*. Essa opção se refere a um recurso digital utilizado em aplicativos de edição de vídeos para substituir o cenário de uma gravação por qualquer outra imagem. Para utilizar essa técnica, é necessário isolar o ambiente ao redor da narradora, por isso, utiliza-se um fundo de cor sólida na gravação: verde, azul e vermelho são as opções, como na Figura 11.

Figura 11 - Contação de História com efeito *Chroma Key* -A folha que queria ser um barquinho.

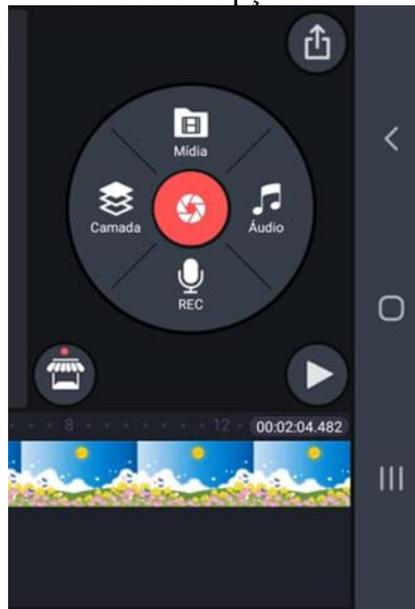


Fonte: Da autora (2020).

Com a possibilidade de adicionar a figura da docente e contadora de histórias em qualquer paisagem ou fundo animado de sua preferência, inserindo sons e imagens em movimento e mesclando o uso de diferentes linguagens, tem-se a oportunidade de realizar uma leitura mais dinâmica e interativa. Ao adicionar um vídeo/fundo que possa ser usado como cenário de sua aula gravada, é possível combinar múltiplas camadas com efeitos visuais que trabalham ajuste de cores, filtros, adesivos (*stickers*), gravação de voz e outras possibilidades.

Imediatamente, chamamos a atenção para o fato de que, diferentemente do *Inshot*, o *Kinemaster* conta com um *menu* de opções simples que possui poucas, mas principais ações para a criação de projetos de vídeos, são elas: 1. Camadas; 2. Mídia; 3. Áudio; 4. REC (FIGURA 12).

Figura 12 - Menu de opções - Kinemaster.



Fonte: Da autora (2020).

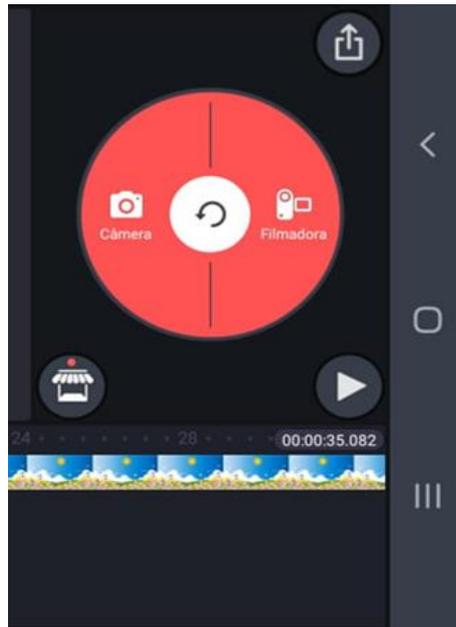
Ao clicar na opção “camadas”, temos: 1. Mídia; 2. Efeito; 3. Adesivo; 4. Texto; e 5. Caligrafia. Em “mídia” é possível adicionar um vídeo da sua galeria do *smartphone* e, a partir disso, editá-lo conforme suas preferências, ou seja, recortar qualquer fundo indesejado da gravação, alterar a velocidade da reprodução, aumentar ou diminuir o volume do áudio e adicionar o efeito *Chroma Key*, desde que seu vídeo seja isolado com as cores verde, azul ou vermelho.

Em “efeito” é possível desfocar seu vídeo, de forma a criar um suspense nas videoaulas de contação de histórias. Os adesivos ou *stickers* funcionam da mesma forma que no *Inshot*, visto que é possível adicionar desenhos animados no decorrer do seu projeto. Por fim, no texto e na caligrafia, contamos com a opção de adicionar a linguagem verbal e o desenho livre, respectivamente.

O botão “áudio” direciona os usuários do aplicativo ao navegador de áudio do *smartphone*. A partir disso, ao criar um vídeo, o docente consegue adicionar as principais músicas de um conto clássico, desde que essas estejam salvas nos arquivos da galeria de músicas do dispositivo móvel. Por fim, a opção “REC” funciona como um gravador de voz, o qual é passível de edição com as ferramentas de modificador de voz ou de reverberação.

É importante mencionar que o *Kinemaster* conta com a opção de gravar/filmar (FIGURA 13) pelo próprio aplicativo, ou seja, sem a necessidade de exportar alguma mídia salva no dispositivo móvel.

Figura 13 - *Menu* de opções que permite filmar direto do aplicativo ou acrescentar arquivo do navegador de mídia.



Fonte: Da autora (2020).

Enfim, após finalizada a criação e a edição do vídeo, o usuário deve exportar seu projeto que – após alguns segundos – estará em uma pasta do seu dispositivo móvel, sendo possível compartilhá-lo para seus alunos e demais professores ou colegas de instituição. O que nos chama a atenção é a praticidade para se trabalhar com as edições de vídeos em um celular, visto que é possível preparar a aula de qualquer local, desde que o *smartphone* esteja com o nível necessário de bateria e memória suficiente para o armazenamento do projeto concluído.

4.2 Entrevista coletiva com professoras dos maternais II e III

Nesta seção, apresentamos a análise dos comentários feitos pelas professoras durante a entrevista coletiva realizada de forma remota. Para isso, organizamos as respostas em unidades temáticas, conforme apresenta Bardin (2011), utilizando como critério a aproximação de temas, por meio de fragmentos e compondo categorias. Dessa forma, foi possível organizar duas dimensões de análise reflexiva dos enunciados das professoras, agrupadas como: (a) uso de tecnologias digitais para leitura e contação de histórias; e (b) ressignificação das práticas de leitura e contação de histórias por meio das tecnologias digitais.

a) Uso de tecnologias digitais para leitura e contação de histórias

A partir das falas das professoras, identificamos que – devido à condição de isolamento social – foi necessário construir uma nova relação entre professor e estudantes, pensar em outras formas de ministração dos conteúdos e de promoção do ensino e da aprendizagem, o que acarretou novo posicionamento docente na busca da superação de desafios desencadeados pelo contexto pandêmico, pelo trabalho em *home office*, pelo preparo de atividades pedagógicas, pelo manuseio de recursos tecnológicos que exigem práticas de multiletramentos no contexto digital. Diante disso, na dimensão de análise reflexiva das falas e comentários das professoras, trazemos fragmentos referentes ao uso de tecnologias digitais, especificamente, para as atividades de leitura e contação de histórias.

Entre as respostas espontâneas na entrevista coletiva, identificamos alguns enunciados que refletem os desafios enfrentados na elaboração e desenvolvimento da atividade de contar histórias no ambiente digital:

A contação de histórias em ambientes digitais é mais difícil porque não sabemos os questionamentos das crianças. Não sabemos se elas realmente compreenderam a mensagem narrada, a moral da história. Não temos interação com a câmera (Professora 2, Entrevista, 2020).

A expressão da professora “não temos interação com a câmera” demonstra outro contexto de expressividade da linguagem que as professoras não haviam vivenciado. Em condições normais, as atividades de contação de histórias acontecem em sala de aula – junto com as crianças –, portanto a resposta acontece de forma síncrona e a narração se move pela emoção presente nas reações, uma vez que “o que acontece ali não é uma representação, mas a criação conjunta de cada história. Contar e ouvir histórias em uma roda não é uma partilha só no plano da linguagem, é também uma troca que se dá através do próprio ar que se respira” (GIRARDELLO, 2014, p. 68-69).

A partir de tal comentário, a professora 1 complementa a reflexão e também compartilha as angústias relacionadas à dificuldade de acompanhar os sentimentos das crianças provenientes dos contos narrados em ambientes digitais.

É bem isso! Não conseguimos olhar no olho da criança e saber o que ela está sentindo. Porque preparamos aquele vídeo maravilhoso para os alunos, mas o pai não teve tempo de olhar, a mãe não pôde ajudar. Na idade deles ainda há muita dependência para ligar o computador, a televisão, o celular e com isso eles perdem (Professora 1, Entrevista, 2020).

As falas das professoras 1 e 2 sinalizam a insegurança na elaboração de vídeos de contação de histórias, a imparcialidade e a não resposta imediata do público: no caso, as crianças; pois mesmo com os inúmeros recursos digitais disponíveis, não é possível estabelecer uma relação dialógica efetiva com os estudantes no ambiente digital, com atividades assíncronas, como os vídeos gravados. Para as professoras entrevistadas, a ausência das crianças é vista como um problema, por não conseguirem perceber se houve a compreensão ou não da história narrada de forma simultânea, bem como se a criança interagiu ou não com a história por meio do vídeo, o que inviabiliza realizar o acompanhamento mais preciso da compreensão leitora e, conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem.

Outras dificuldades foram relatadas pelas docentes, visto que a atividade de contação de histórias por meio da gravação de vídeos não foi apresentada como proposta ou estratégia pedagógica na formação inicial e, nem mesmo, prevista em situação do cotidiano do contexto escolar. Ao ser questionada sobre seus sentimentos em relação ao seu primeiro vídeo gravado, a professora 1 declarou:

No início o maior problema era a timidez. Não estávamos acostumadas com isso e **de repente viramos youtubers**, falar para a câmera não é uma coisa comum, mesmo para quem está acostumado a dar aulas... falar para alunos é diferente. O medo não é de julgamento, mas sim da nossa própria imagem... não estamos acostumadas com isso. É uma responsabilidade muito grande (Professora 1, Entrevista, 2020).

A expressão utilizada pela professora “não estávamos acostumadas com isso” remete tanto às exigências das habilidades de uso dos recursos digitais quanto às condições impostas por esse uso. Se por um lado existe o requisito de domínio das tecnologias digitais, por outro há a questão da exposição pessoal e profissional do fazer docente. Quanto a isso, refletimos sobre como as professoras estão percebendo o momento de aulas remotas e de que modo lidam com as habilidades que exigem a gravação de atividades literárias para crianças de 2 a 3 anos. Salientamos que, nessa condição, é necessário o domínio dos recursos tecnológicos e digitais, ou seja, o letramento digital do profissional docente e ainda habilidades de linguagem, de memorização, de atenção, de concentração e de expressão corporal. Portanto, assim como no modo presencial, há também – nas atividades *on-line* – um planejamento de atividades pedagógicas que requer tempo, disposição, criatividade e domínio de técnicas de dramatização, além de habilidades com recursos digitais e *softwares*.

O domínio do uso das tecnologias se mostrou um aprendizado inicial e necessário para as docentes, o que sinaliza para a apropriação dos multiletramentos, conforme destaca Buzato

(2021), entendendo que tais habilidades reportam para a compreensão de letramento, ou seja, para as práticas sociais da escrita e da leitura, no caso em ambientes digitais, nos quais temos como múltiplos um conjunto de competências relacionadas às mídias, com linguagens específicas e um conjunto de práticas sociais situadas, que podem (ou não) compartilhar ou demandar certos códigos e capacidades.

Outra situação de uso dos recursos digitais para a gravação dos vídeos se refere ao espaço, que diz respeito ao ato próprio da profissão docente: o planejar foi ressignificado a partir das condições limitadoras de convivência. Destacamos a resposta da professora 1, demonstrando sua inquietação acerca da migração repentina do meio presencial para o digital:

Estamos em um ambiente diferente da escola. Na escola tínhamos um horário específico, em casa, não... talvez seja o horário do almoço ou o horário em que todos os familiares estão em casa fazendo barulho. (Professora 1, Entrevista, 2020).

Os lares, antes considerados apenas locais de descanso, tornaram-se espaços para a ministração de aulas híbridas, a qual – segundo Silva, Silva Neto e Santos (2020, p. 36) – “está relacionada ao ideal de que professores e alunos poderão aprender em tempos e locais diferentes”, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem de crianças passou a ser atemporal, seguindo uma perspectiva de oportunizar a aprendizagem de forma virtual e flexível.

Nessas condições, diante do caráter dinâmico e flexível das atividades durante o isolamento social, os docentes possuem autonomia para personalizar/ajustar possíveis erros durante suas falas em uma aula gravada. Apesar das dificuldades iniciais relacionadas ao manuseio das tecnologias digitais pelos docentes, diferentemente do ambiente presencial, o modo remoto possibilita a revisão do conteúdo compartilhado, que – de acordo com a fala da professora 2 – é uma tarefa árdua:

[...] é muito trabalhoso ter que gravar várias vezes a mesma coisa porque, às vezes, sem querer você acaba falando uma palavra errada ou uma linguagem que não fica muito legal em vídeo. Gastamos muito tempo. Não é qualquer horário que é possível gravar devido à iluminação (Professora 2, Entrevista, 2020).

Todo trabalho intenso de criação de conteúdo lúdico para despertar o letramento literário de crianças, no caso das videoaulas de contação de histórias, é revelado ao professor como o resultado de um planejamento significativo adaptado ao contexto vivenciado, já que – assim como no modo presencial – há a preparação de ambiente, material, estudo e didática da narração

em ambientes digitais. Dessa maneira, convivemos com uma infinidade de suportes para a leitura, logo – no contexto escolar híbrido – as práticas educativas devem ser centradas no trabalho crítico da incorporação das novas tecnologias digitais.

No contexto remoto, as professoras tiveram o desafio de incorporar as práticas de letramento literário no ambiente digital. Compreendemos que, no trabalho pedagógico, o letramento literário pode acontecer de várias formas (COSSON, 2014). No que diz respeito ao novo contexto vivenciado e mediado pelas tecnologias digitais, uma das docentes enfatizou que a contação de histórias era trabalhada semanalmente e de forma contínua.

Na fala “[...] pelo menos, duas vezes na semana tem a contação gravada, além de mandarmos para os pais leituras em PDF (que não são as mesmas que gravamos) pelo roteiro” (Professora 2, Entrevista, 2020), percebemos os esforços das professoras para a inserção das atividades de leitura e contação de histórias durante o ERE. Mesmo em condições de ensino remoto, as professoras se esforçaram para oferecer situações de leitura, oportunizando um contexto de letramento literário. Nessa condição, Cosson (2014, p. 185) salienta que “o processo de letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido”, e – por isso – ressaltamos que o trabalho com a linguagem literária desde os primeiros anos escolares contribui para o desenvolvimento da criança. Reconhecida essa importância, a professora 3 ressaltou que – na rotina de ERE – era produzido um vídeo específico de literatura em três dias da semana, Cosson (2014) leva em consideração que, diferentemente de outros usos da linguagem humana, a linguagem literária “vem da intensidade da interação com a palavra” (COSSON, 2014, p. 185).

Durante a entrevista coletiva, a partir das interações entre as docentes, podemos perceber que elas buscaram manter ações ocorridas no presencial migrando-as para o digital. Diante disso, ao ser questionada sobre o que mais sente falta na contação de histórias na escola, a professora 3 expõe:

Você mexer, pular, apagar a luz, colocar as crianças deitadas no chão para ouvir história com os olhos fechados. Pegar a cobertinha deles e me cobrir no meio da história para dar suspense! Que saudade!!!! (Professora 3, Entrevista, 2020).

A prática docente, ao narrar uma história, remete a ações multimodais, pois a multimodalidade pode ser percebida nas várias possibilidades de articulação do texto, na dramatização, na troca de vozes para diferentes personagens, no uso de figurinos para compor a caracterização dos personagens da história, entre outras possibilidades. Nessa direção,

apontamos para um novo aspecto da multimodalidade: “refere-se à presença de diferentes modos semióticos, verbais e não verbais, em contextos reais de comunicação”, sendo “uma característica inerente à comunicação humana” (LEAL, 2018, p. 44).

A partir disso, a professora 2 expressa seu desconforto ao gravar histórias, quando menciona que “no início, tínhamos receio dos pais, ficávamos com vergonha e medo da reação deles, agora não mais” (Professora 2, Entrevista, 2020). Apesar de se sentir constrangida e tímida ao contar histórias para uma câmera, bem como de saber que, do outro lado da tela, além das crianças, os pais também assistiriam às aulas, a professora 3 complementa dizendo que – com o passar do tempo – foi se sentindo mais à vontade:

Quando é contação, o que vem à mente eu falo... vou mostrando bichinhos de brinquedo e bonecas durante o vídeo. Se ficarmos com vergonha, as crianças não vão assistir porque não prenderemos a atenção. Precisamos fazer algo atrativo e, para isso, é necessário pagar alguns micos (Professora 3, Entrevista, 2020).

A fala da professora 3 evidencia o aspecto de multimodalidade ao trabalhar com os brinquedos durante a contação de histórias. Assim como no ambiente presencial, a rotina escolar – em meio remoto – também requer a organização de materiais, de ideias.

Para que seja cumprido o currículo comum, é realizado o estudo de temáticas além da linguagem e da contação de histórias, como conhecimentos de ciências e matemática, que também devem ser explorados. A partir da fala da professora 3, é possível perceber que – no cenário pandêmico – as docentes da instituição objeto da pesquisa buscaram atrelar as atividades literárias aos demais componentes curriculares:

Por exemplo: com a história do João e o Pé de Feijão, além da literatura, foi possível o trabalho que envolvia Natureza e Sociedade porque, além disso, estudamos o tempo, o clima, o feijão e outras coisas, ou seja, a cada história procuramos algo a ser explorado com as crianças em meio digital (Professora 3, Entrevista, 2020).

Diante disso, reconhecemos que “a interdisciplinaridade é um fator de extrema importância para superar a fragmentação dos conteúdos e dos currículos não só na escola, mas no entendimento do conhecimento como um todo” (MITTIER; LOURENÇON, 2017, p. 3).

b) Ressignificação das práticas de leitura e contação de histórias por meio das tecnologias digitais

A entrevista nos permitiu destacar alguns aspectos quanto aos saberes docentes não presentes na instituição de formação acadêmica, troca de conhecimento entre os profissionais do magistério a fim de reinventar a didática na sala de aula para além da sua estrutura física. Diante disso, a segunda dimensão de análise nos leva a compreender que o trabalho com a expressão e a criação de situações de leitura literária no contexto digital exigem do docente novas habilidades e, conseqüentemente, uma nova rotina de planejamento. Previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), o planejamento é “responsabilidade da instituição de ensino, junto com seu corpo docente, que por sua vez tem como incumbência não só ministrar os dias letivos e horas aulas estabelecidas, mas também participar de forma integral dos períodos dedicados ao planejamento, [...]” (BRASIL, 1996, p. 6).

Os docentes criaram estratégias de ações para promover a leitura utilizando os recursos digitais, vivenciando – dessa forma – situações e contextos de letramento digital para planejamento de atividades *on-line*. Um exemplo disso é visto na fala da professora 3, que explicou como organiza seus vídeos:

Quando a história é muito comprida coloco só a voz e as imagens da narrativa que pesquisei na internet. Mas quando já conheço a obra que vou narrar, conto do meu jeito. Não é uma leitura, é uma contação! (Professora 3, Entrevista, 2020).

Foi possível compreender que, mesmo nas aulas remotas, a sensibilidade que o ato de contar histórias oferece não é deixada de lado. Há uma preocupação por parte da docente em não perder a relação de proximidade com as crianças. Todas essas estratégias buscam promover, conduzir e trabalhar o letramento literário. Nessa fala da professora, podemos observar a resignificação da atividade de contar histórias, primeiramente no planejamento da complementação das narrativas por meio de imagens da internet, bem como a expressividade, a originalidade e a autonomia que a docente demonstra ao se apropriar do contexto narrativo e fazer as adaptações que considera necessária, considerando o contexto remoto. A atitude da professora demonstra a utilização dos multiletramentos por meio da criatividade, conforme assinala Silva (2019), de forma que o conteúdo produzido seja útil e significativo para as crianças. Para a autora, o uso das tecnologias pelos docentes se torna importante quando “ao aprenderem a utilizá-las, nas atividades pedagógicas, os discentes têm a possibilidade de se expressarem e produzirem com outros interesses, em outros momentos da sua rotina social” (SILVA, 2019, p. 47).

Destacamos o trabalho árduo na seleção de materiais para compor o cenário, o qual é importante instrumento para o trabalho da imaginação infantil. Foi relatado pelas professoras que – no início das atividades remotas –, carentes de aptidão para lidar com a linguagem no ambiente digital, bem como de habilidades para o manuseio de recursos digitais, houve muitos impasses.

No início eu estava com muita dificuldade porque eu queria inovar sempre e chamar a atenção das crianças para os vídeos. Eu montava um cenário e gravava uma história. Desmontava todo esse trabalho e elaborava outro cenário para outra história. Depois de um tempo, aprendi a mexer em aplicativos de edição (*Inshot* e *Kinemaster*) e foi ficando mais fácil porque eu tinha que fazer algo que as crianças gostassem! [...] Comecei a pensar: “o que devo fazer para chamar a atenção a distância?” Coloquei fundos diferentes e coloridos por meio do efeito *Chroma Key* do aplicativo de edição de vídeos *Kinemaster*. Acredito estar melhorando os vídeos a cada dia (Professora 1, Entrevista, 2020).

Frente a esse relato, percebemos que o desenvolvimento do letramento digital dos profissionais da educação infantil da instituição em epígrafe foi trabalhado durante todo o período de ensino remoto. “Os professores, de todos os níveis de ensino, tiveram que se reinventar, aprender novas metodologias, fazer uso de recursos tecnológicos e midiáticos que não conheciam, tendo que aprender fazendo” (TEMÓTEO, 2021, p. 69). Ao se deparar com obstáculos, houve o manuseio dos recursos digitais dispostos, além do trabalho com a multimodalidade. O efeito digital *Chroma Key*, citado pela docente, marcou a ação pedagógica de todas as outras colegas de profissão no ambiente digital, visto que houve a troca de saberes entre os pares:

Os fundos animados e coloridos nos ajudaram muito! O efeito *Chroma Key* que a professora 1 nos apresentou foi o que salvou! Não tínhamos mais recursos, não tínhamos mais cenários, não tínhamos mais ideias! Gravar em um fundo verde e depois poder colocar você em qualquer paisagem de sua preferência (em uma praia ou em um rio) foi ótimo! (Professora 3, Entrevista, 2020).

O que podemos perceber nesse fragmento é que a aprendizagem dos recursos digitais provocou transformações nas formas de relação da linguagem verbal e multimodal, o que desencadeou outras maneiras de apresentar a história para as crianças e, conseqüentemente, possibilitou o surgimento de outros modos de interação, percepção, interpretação e compreensão leitora por parte das crianças. As professoras perceberam que tais recursos digitais

“podem ser utilizados para animar as histórias, torná-las mais imagéticas, sonoras e dinâmicas” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 65), conforme retratado pela Figura 14.

Figura 14 - Os três porquinhos (História contada, recontada e dramatizada em peça teatral) – com efeito Chroma Key.



Fonte: Da autora (2020).

Diante dessa fala, sabemos que o profissional docente necessita ter criatividade para chamar a atenção e realizar um processo de aprendizado que torne mais próxima a relação entre estudantes e professores. Quando o ato de contar histórias acontece no ambiente presencial, acerca das situações em que – diante do que é contado – ocorra desvio de foco por parte da criança, a professora 3 destacou que:

Com as expressões conseguimos mudar o rumo da história. Por exemplo, se uma criança começa a se desconcentrar você muda o tom de voz para contar a história, pega um acessório que está ao seu lado. No ambiente digital não sabemos o que está acontecendo do outro lado da tela (Professora 3, Entrevista, 2020).

Assim, reconhecemos que a falta de *feedback* destacada pelas docentes foi um dos problemas enfrentados durante o ERE. A necessidade de inovar e se reinventar revelou desafios da profissão docente durante o ano atípico. Ser professor em 2020 exigiu saberes que não vieram da formação acadêmica, mas sim das inquietações oriundas do ensino remoto.

O contexto de ensino a distância contribuiu, mesmo que em condições opressoras, para que as competências da atuação docente em relação às tecnologias digitais e às linguagens – descritas na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) – fossem desenvolvidas ou aprimoradas, como: usar diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital) para se expressar e fazer com que o estudante ampliasse sua expressividade, produzindo sentidos que levassem ao entendimento mútuo. Também foi possível – a partir do uso das tecnologias digitais – compreender, utilizar e criar conteúdos de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como

recurso pedagógico (BRASIL, 2020). Tais competências se mostram presentes nas descrições das ações pedagógicas elaboradas pelas professoras para produzir histórias para as crianças, de modo a oportunizar uma situação de compreensão leitora e envolvente.

Por isso, o uso de recursos digitais com fins educacionais trouxe possibilidades de refletir acerca do trabalho pedagógico em salas de aulas no ambiente digital. Saber lidar com o novo formato de ministrar aulas foi desafiador tanto para a equipe do magistério quanto para discentes e seus familiares. O diálogo e a disponibilidade de materiais e estrutura se mostraram, portanto, essenciais na perspectiva do ensino remoto de qualidade.

Tendo em vista a “pedagogia da pandemia”, termo que se refere à forma de que a educação se organiza diante desse contexto pandêmico (BARRETO; ROCHA, 2020), tem-se a forma ressignificativa de inserir as práticas pedagógicas com tecnologias digitais no cotidiano escolar. No que diz respeito às atividades de leitura e contação de histórias, docentes utilizam-se de possibilidades para elencar outros recursos midiáticos nas videoaulas.

Já usei até o *TikTok* para inovar! No dia da Independência do Brasil, ao anunciar a bandeira, fiz um vídeo de 10 segundos nesse aplicativo, acho que foi o suficiente para prender a atenção deles até o fim do vídeo (Professora 3, Entrevista, 2020).

As intervenções da professora no contexto da narrativa revelam a tentativa de acompanhamento e sua preocupação sobre a compreensão leitora que a criança terá acerca da obra literária digital. Para Martins (1988, p. 30), a leitura é um “processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”, por isso, o envolvimento com a narrativa vai além da interpretação de signos escritos e aborda a leitura de animações, de sons e de cores, gerando uma conexão que amplia a imaginação infantil.

Nesse sentido, temos exemplos importantes da ação das professoras na organização de uma atividade *on-line*. Ao serem questionadas sobre suas principais estratégias, elas explicam que:

Eu pego na internet uma história em desenho já contada, por exemplo, e tiro o som original e coloco a minha voz. Por meio dos aplicativos de edição eu consigo fazer isso. As histórias mais curtas eu consigo improvisar, invento alguma coisa, um final diferente (Professora 1, Entrevista, 2020).

Relacionado à atuação dos profissionais docentes, Barreto e Rocha (2020) ressaltam o quanto os professores se reinventam no período de pandemia: mesmo sem uma preparação adequada, há uma busca incansável por oferecer o melhor a seus estudantes. Essa afirmação é

percebida na fala da professora 3, instante em que ressalta a criatividade do professor como importante requisito que desencadeia as contações de histórias atrativas:

Para contar uma boa história, tem que soltar muito a criatividade e imaginar o que eles estão sentindo"... Exemplo: "Aí apareceu o loooobo". Nesse momento, é necessária a encenação das expressões do personagem, dar um tempo para a criança sentir qual é o contexto daquele personagem aparecer na história e, além disso, procurar sempre se fantasiar! (Professora 3, Entrevista, 2020).

A partir disso, reconhecemos que é na prática educativa que os saberes docentes são verificados e aplicados. Ou seja, o exercício em sala de aula (presencial ou digital) estabelece uma dinâmica de relação crítica para atingir os objetivos do processo de ensino e aprendizagem. Temos o saber docente como plural na medida em que estão ligados a práticas e teorias variadas, sendo por meio da prática que o professor exercita a teoria, de modo a agir sabendo tomar decisões, fazer escolhas e redirecionar o seu trabalho pedagógico (BLOCK; RAUSCH, 2014).

Nesse contexto, podemos destacar que a ressignificação acontece no modo de perceber a linguagem, que migra da versatilidade de um contexto presencial para o digital. Com isso, são exigidas outras habilidades e o uso de outros recursos, visto que, pela complexidade leitora, esse contexto multimodal acontece pelas múltiplas linguagens, que podem estar inseridas nas propostas pedagógicas com a leitura literária ou com a contação de histórias. O meio digital tem o papel fundamental de ampliação e disseminação de recursos semióticos e – para Moraes (2016) – os textos semióticos são produzidos de forma a exigir do leitor articulações entre as semioses para a produção de sentidos.

Outra ressignificação está no próprio fazer docente, que busca vencer as limitações apresentadas por meio da troca de saberes e do esforço em incluir um ensino de qualidade, incorporando diferentes recursos ao trabalho pedagógico com a leitura, por meio dos quais – diante das demandas de uma necessidade social do contexto pandêmico e de uma geração de alunos fortemente influenciados pela tecnologia – profissionais bem formados, críticos e comprometidos serão capazes de compreender a importância de sua práxis docente, promovendo a reflexão e a busca por uma didática e uma formação de qualidade (BARROSO; ANTUNES, 2016).

No que diz respeito à quebra de barreiras para o manuseio das tecnologias digitais, a professora 1 menciona que: "Eu achei que nunca fosse montar uma aula e fazer um vídeo como faço hoje! Foi um desafio superado" (Professora 1, Entrevista, 2020). A professora 3

complementa ao ressaltar que não se imaginava nessa situação antes, já que não teve formação específica para tal, porém contava com o diálogo entre as demais colegas de profissão:

Estudar a distância não é fácil. Minha graduação foi *EaD* e eu via a espontaneidade de meus professores e nunca imaginava que um dia daria aula pelo celular. Vamos evoluindo... mas confesso que ainda não entendo tudo da tecnologia. Tem dias em que os aplicativos de vídeos não abrem ou não funcionam; desinstalo e instalo de novo, peço ajuda a outras professoras, desamino e fico angustiada, mas é muito gratificante quando tudo dá certo e vemos o resultado final. (Professora 3, Entrevista 2020).

A partir disso, compreendemos que as docentes se reinventaram diante de um novo fazer pedagógico e, por conseguinte, o trabalho do professor, que – segundo Libâneo (2009, p. 96), “[...] é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando a atingir objetivos de aprendizagem” – tornou-se um compromisso com a prática pedagógica. A troca de saberes entre as professoras pressupõe que o desenvolvimento profissional docente implica a interação e a colaboração entre pares, sendo esse um processo permanente, contínuo e inerente ao fazer docente (VAILLANT, 2016).

O fazer docente se constitui por ações na realidade vivida, conforme destaca Freire (1991, p. 58): “a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. O trecho remete a uma reflexão sobre uma formação docente em movimento com a prática educativa, que demanda um olhar do professor para o fazer pedagógico, ou seja, uma reflexão constante sobre suas ações, buscando aprimorar e vencer as dificuldades, além de oferecer atividades criativas e inovadoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a literatura como contribuinte para a ampliação das experiências sociais e culturais, além de outras habilidades que visam ao progresso do desenvolvimento infantil, sendo elas o trabalho com a linguagem oral e com a imaginação, bem como a incorporação de vocabulário, buscamos uma reflexão sobre as atividades de leitura e contação de histórias na realidade pandêmica vivenciada em 2020.

Considerando que as instituições de ensino – de forma geral – não aplicavam assiduamente o uso das tecnologias digitais em sala de aula, observamos que alguns *softwares* e recursos digitais tornaram-se recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas referentes a leitura e contação de histórias, para se ministrarem aulas em contexto remoto.

Nessa perspectiva, é válido destacar que o Mestrado Profissional em Educação foi uma experiência desafiadora de desenvolvimento profissional e pessoal, pois – durante a elaboração deste estudo – foi possível refletir sobre a prática docente inserida na realidade dos multiletramentos.

Foi possível perceber que temáticas relacionadas à leitura e à contação de histórias em ambientes digitais são assuntos recorrentes em outros estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras e, em outras instituições de ensino superior, esta pesquisa se difere no sentido de que propõe um olhar mais sólido sob a atuação do docente como narrador de histórias de forma remota em tempos de pandemia.

Isso posto, reconhecemos que esta dissertação contribui de modo significativo para o campo da formação docente, partindo de uma compreensão sobre os saberes docentes diante de contextos sociais diversos e inusitados, já que se faz necessária uma reflexão frente às mudanças do contexto educacional em relação ao uso das tecnologias digitais.

Ressaltamos que a expansão do uso das tecnologias digitais envolvendo as plataformas de educação, *softwares* e outros materiais do meio digital podem fazer parte do cotidiano de qualquer instituição de ensino, desde que haja estruturas, professores e estudantes habilitados, comprometidos com o uso crítico e reflexivo de tais tecnologias.

A partir disso, o estudo realizado em um contexto escolar contou com a participação, por meio de uma entrevista coletiva semiestruturada, de profissionais do magistério da educação infantil que vivenciaram as mudanças do ato de contar histórias do ambiente presencial para o digital. Por isso, esta pesquisa se desenvolveu tendo em vista o objetivo de investigar como as professoras das turmas de maternas II e III de uma instituição particular de

ensino, durante o período de ensino remoto, utilizaram os recursos digitais e tecnológicos para a elaboração de atividades de leitura e contação de histórias para crianças.

Em suma, a pesquisa evidenciou algumas habilidades da formação docente e alguns aspectos da multimodalidade presentes em plataformas digitais de educação utilizadas no ensino remoto, destacando modos de interação entre o professor mediador e os recursos utilizados em ambiente digital para desenvolver as atividades de leitura e de contação de histórias.

Conforme exposto ao longo da dissertação, foi possível perceber que as tecnologias digitais estão presentes no cotidiano e revelam-se como instrumentos necessários para o trabalho pedagógico na escola.

Em 2020, na instituição escolar em que atuam, as professoras participantes desta pesquisa puderam – por meio da relação dialógica entre estudante e professor – vivenciar um processo de aprendizagem e aprimoramento do uso das tecnologias digitais. Tal relação se estabeleceu por meio de amplas possibilidades, decorrentes de uma linguagem multimodal; sendo assim, deve-se considerar a emergência de uma nova característica do professor narrador, como aquele que não apenas oraliza/narra ou lê de forma interpretativa ou dramatizada uma história para seus estudantes, mas sim, aquele que edita, cria cenários, grava vídeos, interpreta e busca novas linguagens, modos e utiliza recursos digitais para tornar a contação, em formato digital, mais dinâmica e lúdica. Nessas condições, compreendemos a aproximação entre o contador de histórias tradicional – usuário de sua voz – e os contadores das plataformas digitais, pelos quais as histórias se fazem contadas: tanto por meio da voz, da imagem e dos sons, quanto do movimento (LAUDARES, 2018).

Constatamos ainda que, apesar da formação acadêmica das profissionais entrevistadas ser congruente à área educacional, houve dificuldades em lidar com o processo de ensino e aprendizagem de forma remota, já que não houve formação específica para tal. Diante das respostas cedidas durante a entrevista coletiva semiestruturada, realizamos um recorte e compusemos categorias de aproximação de dimensões de análise, sendo a primeira “Uso de tecnologias digitais para leitura e contação de histórias”; e a segunda, “Ressignificação das práticas de leitura e contação de histórias por meio das tecnologias digitais”.

A primeira categoria considerou os desafios enfrentados e as habilidades construídas, o domínio das docentes na nova realidade, em que foram destacadas algumas dificuldades nas falas das professoras; entre as quais, mencionamos: o planejamento de atividades *on-line* e o acompanhamento (ou seja, relação entre docente e discente distante, assim, não tendo uma resposta imediata dos estudantes, justificando a mediação escolar como parte essencial do

processo de ensino e aprendizagem). A segunda categoria procurou exemplificar estratégias utilizadas para ressignificar o contexto insólito, a partir do planejamento de aulas em ambiente digital.

Ao explorar as falas das docentes na entrevista coletiva, percebemos que os saberes da experiência (PIMENTA, 2012) são adquiridos no cotidiano escolar e na troca de conhecimentos e saberes entre os pares (FREIRE, 1991).

Nesta pesquisa, buscamos compreender a relação do fazer pedagógico diante das tecnologias digitais. Assim, ao realizar a transcrição da entrevista, selecionamos os comentários das docentes na perspectiva de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Identificamos 3 (três) unidades temáticas: leitura literária, representada pela cor cinza; multimodalidade, pela cor amarelo; e multiletramentos no contexto digital, pela cor verde. Desse modo, as questões iniciais motivadoras deste estudo revelam que as professoras abordadas nesta dissertação organizaram atividades para a promoção do letramento literário de crianças durante o ensino remoto, articulando propostas literárias para o estímulo da leitura tendo como suporte o ambiente digital.

Como produto educacional fruto desta pesquisa realizada no curso do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, foram elaborados vídeos de contação de histórias para crianças da educação infantil utilizando recursos digitais e, ainda, houve a ministração de uma oficina (ANEXO C) para professores das redes particulares e públicas intitulada “Práticas docentes: uso de recursos digitais no ensino remoto”. Realizada em abril de 2021, a oficina foi oferecida – de forma remota – aos integrantes do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), à comunidade acadêmica (alunos da graduação e pós-graduação) e aos professores da educação básica. A oficina previu estudos teóricos sobre as práticas de letramento literário e contação de histórias, nas concepções de Cosson (2006), Busatto (2006, 2012), Rojo (2008, 2020) e outros autores. Além disso, abordamos questões sobre as definições de textos multimodais disponíveis no ambiente digital. Como atividades práticas, a oficina contou com a apresentação e o manuseio de aplicativos de gravação e edição de vídeos, a fim de criar videoaulas para a educação infantil utilizando recursos digitais.

Por fim, reconhecemos a ampla possibilidade de trabalho pedagógico a partir das tecnologias digitais em relação às atividades de leitura e contação de histórias. Ao levarmos em consideração o contexto da narrativa, as ilustrações, o movimento corporal do narrador, as cores de fundo, o cenário; enfim, aspectos que sinalizaram que a experiência com a linguagem multimodal enriqueceu a prática de leitura na sala de aula digital, foi favorecida a compreensão

de leitura e a interação entre os estudantes, bem como entre as professoras e as crianças, ao longo da situação de isolamento social e ensino remoto.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2008. 177 p.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias na produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, Pelotas, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: 26 maio 2020.

ALVES, Lynn. A educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ALVES, Raquel Haua. Storytelling e mídias digitais: uma análise da contação de histórias na era digital. **Revista Hipertexto**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 13-36, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotekevirtual.org/index.php/2013-02-07-03-02-35/2013-02-07-03-03-11/1481-hipertexto/v02n01/15496-storytelling-e-midias-digitais-uma-analise-da-contacao-de-historias-na-era-digital.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis**. 2015. 271 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jéssica Guimarães. A realidade da Educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/AvelinoMendes>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BARBOSA, Rosimar Alencar Silva; SHITSUKA, Ricardo. Uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: relato de experiência. **Revista e-Acadêmica**, Vargem Grande Paulista, v. 1, n. 1, p. e12, dez. 2020. Disponível em: <https://eacademica.org>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BARBOSA, Vania Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Claudene de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n4/1984-6398-rbla-16-04-00623.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 07 maio 2021.

BARROSO, Felipe; ANTUNES, Mariana. Tecnologia na educação: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, [Juiz de Fora], v. 5, n. 1, p. 124-131, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31969>. Acesso em: 30 nov. 2020

BARTON, David; LEE Carmen. **Linguagem Online** – Textos e Práticas Digitais. MOTA, Milton Camargo (trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEHAR, Patrícia Alejandra *et al.* Arquiteturas pedagógicas no ensino remoto emergencial: desafios e inovações. In: CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. **Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota**. Pimentacultural, 2020. p. 53-77.

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, out. 2014. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/ensino/article/view/493/0>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP N.º: 5/2020**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Educação conectada: Inovação tecnológica impulsionando a educação pública brasileira**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77461-conceito-do-programa-de-inovacao-educacao-conectada-pdf/file>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 934, de 01 de abril, 2020b**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Portaria n.º 2.167, publicada no D.O.U. de 10 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 544, de 16 de Junho de 2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020d. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junhode2020261924872?fbclid=IwAR3xTw0LFTqYl_sEpOdShr__9VZDUEj9z42ng3S_Vh54tUesHZcNTuKgcU. Acesso em: 17 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno de apresentação/(Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.1)**. (Coleção Completa). 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. 56 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 01 mar. 2021.

BUSATTO, Cleo. **A Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BUSATTO, Cleo. **Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão social**. 2007. 284 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Multiletramentos e informática na escola. *In*: SANTOS, Edméa; PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio Ferrentini (orgs.). **Informática na Educação: autoria, linguagens, multiletramentos e inclusão**. 1. ed. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. 1 v.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2011.

CARDOSO, Elizabeth; FREDERICO, Aline. Literatura digital dentro e fora da escola: a mediação da experiência estética na infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 37, n. 75, p. 19-38, 2019. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/744>. Acesso em: 11 fev. 2021.

CARDOSO, Marcélia Amorim. Reinvenções docentes no ensino remoto: narrativas e formação. *In*: CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. **Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 78-111.

CARVALHO, Gracinda Souza. **As Histórias Digitais: Narrativas no Século XXI**. O Software Movie Maker como Recurso Procedimental para a Construção de Narrações. 2008. 197 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CASAGRANDE, Thaís de Castro. **Literatura Infantil Digital: Um estudo das produções acadêmicas.** 2019. 37 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

CATAI, Carla Botteon; SCHIAVONS, Kauan Taiar. Pode não ser a melhor coisa do mundo mas funciona: experiências de professores com o ensino remoto na pandemia da COVID-19. *In: CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. **Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 192-213.*

CHARTIER, Roger. **As aventuras do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. *In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura.** 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 77-106.*

CHARTIER, Roger. **Leitura e leitores da França no Antigo Regime.** São Paulo: UNESP, 2004.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura.** NASCIMENTO, Cristiane (trad.). São Paulo: Ed. Liberdade, 1996.

CIAVOLELLA, Bruno. **A formação do leitor de literatura por meio de práticas de letamentos literários digitais.** 2015. 19 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2015.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** SANDRONI, Laura (trad.). 1. ed. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. Letramento literário. *In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.*

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. O que acontece com o ensino da literatura em tempos de internet? Uma reflexão em três hipóteses. *In: FREITAS, Ernani Cesar de; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; RETTENMAIER, Miguel (orgs.). **Leitura, literatura e linguagens.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 147-160.*

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.** Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 28 maio 2021.

ESTRELLA, Bianca; LIMA, Larissa. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 26 jun. 2021.

FERNANDES, Cláudia Regina Ponciano. Em prol de textos multimodais no contexto escolar: quais, como e por quê? **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 4919-4927, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2020v17n2p4919/44095>. Acesso em: 05 out. 2020.

FERREIRA, Helena Maria. A estratégia da ressemiotização e o ensino de leitura: contribuições para a formação de professores. **Devir Educação**, Lavras, v. 2, n. 1, p. 37-54, 2018. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/57>. Acesso em: 19 mar. 2021

FLORES, Jeronimo Becker. Um computador por aluno: possibilidades de inclusão e letramento digital. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 20, n. 2, p. 313-320, jul./dez. 2013. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 31 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt>. Acesso em: 03 maio 2021

FRIZON, Vanessa *et al.* A formação de professores e as tecnologias digitais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2015.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília, DF: MEC /SEB, 2016. p. 13-40. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; 4 v.).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Cultura Escrita. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas? **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. p. 44-45.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque: contar histórias na escola**. Campinas: Papirus, 2014.

- GOMES, Lenice. O lugar do contador de histórias hoje. *In*: CASTELO BRANCO, Ângela *et al.* **Narra-te cidade**: pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje. São Paulo: A Casa Tombada, 2017. p. 37-47.
- GONÇALVES, Adriana de Marchi; KANAANE, Roberto. A prática docente e as tecnologias digitais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos. v. 13, n. 29, p. 256-265, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1030/903>. Acesso em: 22 maio 2021.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; LOBO, Dalva de Souza. O percurso estético, artístico e dialógico da arte narrativa na contação de histórias. *In*: GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; LOBO, Dalva de Souza (orgs). **Os encantadores de histórias**: sobre práticas orais, memórias e arte narrativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 129-146.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 48-62, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/61>. Acesso em: 04 fev. 2021.
- GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. Routledge: Psychology Press, 2000. p. 9-37.
- HÜBNER, Lilian *et al.* Literacia: bases teóricas, metodológicas e empíricas. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 13, n. 4, p. 1-5, out./dez. 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/39562>. Acesso em: 06 fev. 2021.
- KERSCH, Dorotea *et al.* **Multiletramentos na pandemia**: aprendizagens na, para e além da escola. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021. 160 p.
- KLEIMAN, Angela Becker. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 79-97, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/19986/15597>. Acesso em: 08 jan. 2020.
- KLERING, Emily Haubert; ROSA, Lara Hoefel da; KERSCH, Dorotea Frank. Multiletramentos em tempos de ensino remoto: o trabalho com podcasts. *In*: KERSCH, Dorotea *et al.* **Multiletramentos na pandemia**: aprendizagens na, para e além da escola. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021. p. 101-112.
- KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.
- KRESS, Gunther. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

LAUDARES, Ellen Maira de Alcântara. **Literatura Infantil Digital: Um estudo sobre os aplicativos de contação de histórias.** 2017. 118 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2018.

LAVRAS. Decreto n.º 15.351, de 31 de março de 2020. Decreta o Estado de calamidade pública decorrente da pandemia causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Município de Lavras**, Poder Executivo, Lavras, MG, 31 mar. 2020a. 2245 ed.

LAVRAS. Decreto n.º 15.593, de 18 de dezembro de 2020. Prorroga o estado de calamidade pública decorrente da pandemia causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Município de Lavras**, Poder Executivo, Lavras, MG, 18 dez. 2020b. 2427 ed. Segundo Caderno.

LAVRAS. Decreto n.º 15.792, de 28 de maio de 2021. Estabelece, em caráter excepcional e temporário, o “lockdown” como medida de contenção para enfrentamento do coronavírus no âmbito da municipalidade, que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Município de Lavras**, Poder Executivo, Lavras, MG, 28 maio 2021.

LEAL, Audria Albuquerque. Multimodalidade e Multiliteracia: elementos verbais e não verbais nos textos de divulgação científica. **Literacia Científica na Escola**, p. 43-54, 2018.

Disponível em:

https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/12254862/Literacia_cient_fica_na_escola_42_54.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo – Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 14 mar. 2020.

MITTITIER, Juliana Gouvêa; LOURENÇON, Bárbara Negrini. Interdisciplinaridade na BNCC: quais perspectivas? *In*: SEMATED – SEMANA DA MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO TENDÊNCIAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 6., 2017, Araraquara. **Anais [...]**. Araraquara, 2017

MODELSKI, Daiane; AZEREDO, Isabel; GIRAFFA, Lucia. Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias. **Revista Pesquiseduca**, Santos, v. 10, n. 20, p. 116-133, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/678>. Acesso em: 23 abr. 2021.

MORAES, Giselly Lima de. **Trilha sonora de aplicativos para crianças e educação literária**. 2016. 246 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MOREIRA, José Antônio. Reconfigurando ecossistemas digitais de aprendizagens com tecnologias audiovisuais. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 5-15, 2018. Disponível em: <https://aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/305>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 63438, maio 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 28 dez. 2020.

MORGAN, Hani. Multimodal children's e-books help young learners in reading. **Early Childhood Education Journal**, v. 41, p. 477-483, Feb. 2013. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10643-013-0575-8>. Acesso em: 03 maio 2020.

MORO, Roberta Gerling; KIRCHOF, Edgar Roberto. Como as crianças leem book apps literários? Análise de uma prática de leitura com os aplicativos Boum! E a árvore dos sonhos. **Letras em Revista**, Teresina, v. 9, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/92>. Acesso em: 02 jul. 2020.

MOURA, Adelina Maria Carreiro. **Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning**: estudos de caso em contexto educativo. 2010. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2010.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2021.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2021.

OLIVEIRA, Jéssica Karla Arruda de. **Um estudo sobre youtubers na publicidade**. Brasília: FATECS, 2015.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/dRGZh3gTMYkbyZ7bPxtTgZx/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2021.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa; ARAPIRACA, Mary de Andrade. Diálogos entre contar histórias e docência. In: GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Ler e contar histórias**: das experiências profissionais às vivências pedagógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 21-35.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, Cláudia. E os Livros do PNBE chegaram... Situações, Projetos e atividades de leitura. In: BRASIL. **Livros infantis**: acervos, espaços e mediações. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília, DF: MEC /SEB, 2016. p. 152. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; 8 v.).

PORTAL SAS AO VIVO. **O que é o SAS ao vivo**. Disponível em: <https://aovivo.saseducacao.com.br/>. Acesso em: 01 out. 2020.

PRIETO, Lucas Ramada. **Esto no va de libros**: literatura infantil y juvenil digital y educación literaria. 2017. 546 p. Tese (Doutorado em didática da língua e da literatura) – Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. Educação e tecnologias digitais na pandemia. **Cadernos de Linguística**, Maceió, v. 2, n. 1, p. 1-16, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. Tecnologia digital. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. **Textos multimodais**: leitura e produção. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RICHTER, Anna; COURAGE, Mary L. Comparing electronic and paper storybooks for preschoolers: Attention, engagement, and recall. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 48, p. 92-102, Jan./Feb. 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397317300059>. Acesso em: 31 mar. 2020.

ROCHA, José Damião Trindade; NOGUEIRA, Clerislene da Rocha Moraes. Formação docente: uso das tecnologias como ferramentas de interatividade no processo de ensino. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 6, p. 578-596, out. 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4669>. Acesso em: 05 mar. 2021.

RODRIGUES, Alessandra. Mídias, efeitos de sentido e práticas de leitura e escrita: o que nos contam as narrativas digitais? **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 37, n. 75, p. 101-113, 2019. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/750>. Acesso em: 29 jan. 2021.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 115-145.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos de divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/1494672/o_letramento_escolar_e_os_textos_da_divulgacao_cientifica_-_a_apropriacao_dos_generos_de_discurso_na_escola. Acesso em: 01 nov. 2020.

ROJO, Roxane. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyannade Mattos Moura (orgs.). **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 40-43.

SANTAELLA, Lúcia. **A Pós-Verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri: Estação das letras e Cores, 2019.

SANTOS, Alckmar Luiz dos; SALES, Cristiano de. Notícia da atual literatura brasileira digital. **Outra Travessia**, Santa Catarina, v. 13, p. 16-28, set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/26328/0>. Acesso em: 02 maio 2020.

SANTOS, Daniella Carvalho Pereira dos. **Mídias dinâmicas em book apps infantis: a experiência do usuário infantil durante a prática de leitura**. 2017. 174 p. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 383-387, maio 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>. Acesso em: 6 fev. 2021.

SAS EDUCAÇÃO. **Tutorial Ensino Híbrido SAS | Guia prático para adaptar a sua sala de aula para um formato híbrido**. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fY0T7wyDjdE>. Acesso em: 02 out. 2020.

SILVA, Ellery Henrique Barros; SILVA NETO, Jerônimo Gregório da; SANTOS, Marilde Chaves dos. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, Bahia, v. 1, n. 4, p. 29-44, jul./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695>. Acesso em: 23 dez. 2020.

SILVA, Judite Tries da; RIBEIRO, Janete Santa Maria. A importância da literatura na alfabetização. **Revista Eletrônica Científica Inovação Tecnológica**, Medianeira, v. 8, n. 22, 2017 Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/recit/article/viewFile/e-4771/pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SILVA, Nataniel Mendes da; RAMOS, Maria Altina Silva; FEITOSA, Márcia Manir Miguel. Aprendizagem móvel: uma proposta de letramento literário com auxílio de recursos digitais. **Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE)**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 1-10, jul. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/105972/57828>. Acesso em: 19 out. 2020.

SILVA, Natany Avelar. **Ressignificando a produção de textos na alfabetização: experiências com a retextualização digital**. 2019. 102 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

SISTO, Celso. **Textos e Pretextos sobre a Arte de Contar Histórias**. 2. ed. Curitiba: Ed. Positiva, 2005. (Série: Práticas Educativas).

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. Imaginação e Realidade. *In*: SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **Imaginação e Criação na Infância**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 19-34.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. 2 v. p. 101-107.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação Literária e formação de leitores: da leitura 'em si' para leitura 'para si'. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 194-214, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114926>. Acesso em: 04 fev. 2021.

SOUZA, Thamara Maria; CHAGAS, Alison Moura; ANJOS, Rita de Cássia Araújo Abrantes dos. Ensino híbrido: Alternativa de personalização da aprendizagem. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 59-66, mar. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/587>. Acesso em: 29 maio 2021.

SPALDING, Marcelo. **Alice do livro impresso ao e-book: adaptação de Alice no país das maravilhas e de através do espelho para iPad**. 2012. 246 p. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

STREET, Brian. Práticas e eventos de letramentos. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

TEMÓTEO, Antonia Sueli S. G. A constituição de letramentos, durante a pandemia: desafios para professores e alunos. *In*: KERSCH, Dorotea *et al.* **Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para e além da escola**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021. p. 69-83.

TIERNO, Giuliano. Ensaio com a praça pública ou sobre o conto nas cidades complexas. *In*: CASTELO BRANCO, Ângela *et al.* **Narra-te cidade: pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje**. São Paulo: A Casa Tombada, 2017. p. 17-35.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). **Cenário da exclusão Escolar no Brasil um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação.** São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias – CENPEC, 2021.

VAILLANT, Denise. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Docencia**, 60, Santiago, p. 5-13, Dic. 2016. Disponível em: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

**ANEXO A - QUADRO DE RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS
PROFESSORAS: ETAPA QUE ANTECEDE A ENTREVISTA COLETIVA**

N.º	PERGUNTAS	RESPOSTAS
1	Qual é a sua formação acadêmica? Há quanto tempo você atua na área da educação?	<p>P1: Licenciada em pedagogia, pós-graduada em alfabetização e letramento. Atuo na área da educação há 10 (dez) anos.</p> <p>P2: Pedagogia. Atuando há 12 (doze) anos.</p> <p>P3: Pedagogia, especialista em neuroaprendizagem e capacitada em educação especial e libras. Estou cursando outra pós-graduação para me especializar em alfabetização e letramento. Já atuo na área da educação há 7 (sete) anos.</p>
2	Em sua graduação ou pós-graduação, você participou de estudos ou cursos específicos que envolviam práticas de ensino em ambientes digitais para a educação infantil?	<p>P1: Não.</p> <p>P2: Que eu me lembre, não.</p> <p>P3: Que eu me lembre, não. Porém, busco sempre aprender com outros professores e pesquisadores, buscando atualizações que são necessárias para mim, como professora, para que possa apresentar aos meus alunos.</p>
3	Descreva sua relação com as tecnologias digitais. Você recebe apoio/ajuda de alguém para manusear os artefatos digitais tecnológicos? Cite dificuldades/desafios enfrentados para o planejamento do trabalho pedagógico com crianças em ambientes digitais.	<p>P1: Tenho curso básico em computação, no entanto, não sei muito sobre tecnologia, mas me adaptei à realidade em que meus alunos se encontram, para obter os resultados desejados. A tecnologia facilita a transmissão da informação, mas o papel do professor continua sendo fundamental na escolha e utilização do meio. A escola, frente aos desafios das aulas remotas, me apoiou de diversas formas. O apoio de colegas de profissão foi essencial para preparar as aulas. Entre os principais problemas enfrentados pelos alunos e por nós, professores, há os horários, uma vez que os pais trabalham e o filhos ficam com os avós, que não têm domínio da tecnologia.</p> <p>P2: Minha relação com a tecnologia não era tão boa, sabia somente o básico. Agora já sei muita coisa. Sim. Recebemos ajuda da coordenação e trocamos informações com as colegas de trabalho, que nos encaminham lives educacionais e vídeos tutoriais para nos ajudar. Nossos desafios diários são planejar atividades que mantenham crianças de 3 (três) anos concentradas, interessadas e entusiasmadas, durante mais ou menos 30 (trinta) minutos por dia, 5 (cinco) vezes por semana. Também há o desfralde, além de trabalhar o reconhecimento das letras do próprio nome.</p> <p>P3: Minha relação com a tecnologia não era tão frequente e eficaz, sabia somente o básico. Utilizava o celular e o notebook mais como forma de interação em rede social do que conexão e aprendizado.</p>

		<p>Com a pandemia, aprendi muita coisa e superei muitos obstáculos, porém busco sempre melhorar minhas aulas, já que temos à nossa disposição tanta tecnologia boa e atual. Sim. Recebemos ajuda da coordenação e orientação, também trocamos informações com as colegas de trabalho, que nos encaminham lives educacionais e vídeos tutoriais para nos ajudar. Busco também procurar e realizar cursos para aumentar o meu aprendizado e minha dinâmica como professora. Nossos desafios diários são planejar atividades que mantenham crianças de 3 (três) anos concentradas, interessadas e entusiasmadas, durante mais ou menos 30 (trinta) minutos por dia, 5 (cinco) vezes por semana. Também tive o desafio do desfralde. Desfraldar já é difícil e on-line é mais complicado ainda, mas com muito estudo e ajuda, busquei melhores formas de levar a essas crianças a segurança para com o banheiro, por meio de muitas brincadeiras, histórias, canções e relatos. Outro desafio é trabalhar o reconhecimento das letras do próprio nome, pois fazer permanecer concentrados nas videoaulas para aprenderem um processo tão complicado para a idade – 3 (três) anos –, que é relacionar cada letra a um objeto ou a uma fruta para poder reconhecer e escrever o nome, tornou-se mais desafiador com essa modalidade de ensino remoto.</p>
4	<p>Descreva uma situação desafiante que você vivenciou e que foi superada em relação ao ensino remoto na educação infantil.</p>	<p>P1: Com as aulas remotas, nós – professores – estamos enfrentando dificuldades das mais diversas. Agora, no entanto, já estamos mais preparados. No início, tive dificuldades para gravar as aulas, editar os vídeos, além dos espaços em casa, que não eram planejados.</p> <p>P2: Gravar as aulas, editar os vídeos e superar a vergonha e o medo de ser criticada, pois sabemos que do outro lado os pais ou responsáveis pela criança estão assistindo nossas aulas; mas já consegui superar todos esses desafios.</p> <p>P3: Gravar as aulas, editar os vídeos e superar a vergonha e o medo de ser criticada, pois sabemos que do outro lado os pais ou responsáveis pela criança estão assistindo nossas aulas. Hoje a espontaneidade para gravar é outra, o domínio dos aplicativos de edição me dá mais segurança e o retorno dos pais ou responsáveis me passa alegria e gratidão.</p>
5	<p>De que modo você percebe a interação das crianças com as plataformas digitais durante o ensino remoto?</p>	<p>P1: Por ter alunos muito pequenos, os pais sempre tiveram dificuldades para acompanhar as aulas remotas. Percebo as crianças de forma distante, uma vez que perdemos o contato físico.</p> <p>P2: A interação das crianças acontece através de aulas ao vivo, vídeos e fotografias, enviadas pelos pais, das crianças realizando as atividades propostas.</p>

		<p>P3: A interação das crianças acontece através de aulas ao vivo, vídeos, ligações e fotografias, enviadas pelos pais, das crianças realizando as atividades propostas.</p>
6	<p>Quais são os principais recursos digitais utilizados por você, professora, para a ministração de aulas <i>on-line</i>? De que forma esses recursos contribuem para o trabalho pedagógico com as linguagens?</p>	<p>P1: Através do ClassApp – plataforma que usamos na escola e que nos ajuda na interação entre pais, alunos e professores – temos um retorno rápido para as atividades diárias. Para a edição de vídeos, utilizo o Kinemaster e, além disso, o portal SAS auxilia nas atividades de contação de história.</p> <p>P2: Usamos aplicativos como editores de vídeos, Google Meet, WhatsApp, ClassApp e Google para pesquisar atividades e procurar fundos para as videoaulas. Esses recursos nos ajudam a deixar nossas aulas mais alegres e interessantes, pois podemos colocar fundos coloridos e animados, imagens diversas e músicas.</p> <p>P3: Usamos aplicativos como editores de vídeos e imagens, Google Meet, Zoom, WhatsApp, ClassApp e Google para pesquisar atividades e procurar fundos para as videoaulas. Esses recursos contribuem para o trabalho pedagógico, pois nos ajudam a deixar nossas aulas mais alegres e interessantes, já que podemos colocar fundos coloridos e animados, imagens diversas e músicas. Contar histórias no ambiente virtual é, para mim, muito prazeroso, pois tenho que me esforçar ainda mais para prender a atenção dos alunos. Uso músicas, gestos e danças sobre a história, roupas, fantasias, acessórios, entre outros. Busco sempre fazer de forma diferente: lida, contada, recontada, dramatizada, cantada, ilustrada ou também de forma teatral.</p>

ANEXO B - TRANSCRIÇÕES DAS RESPOSTAS DAS PROFESSORAS NA ENTREVISTA COLETIVA

CINZA: LEITURA LITERÁRIA

AMARELO: MULTIMODALIDADE

VERDE: MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO DIGITAL

1) Como é contar história em plataformas digitais?

- **Professora 3:** Para contar uma boa história, tem que soltar muito a criatividade e imaginar o que eles estão sentindo”... Exemplo: “Aí, apareceu o looobo”. Nesse momento, é necessária a encenação das expressões do personagem, dar um tempo para a criança sentir qual é o contexto daquele personagem aparecer na história e, além disso, procurar sempre se fantasiar! Recentemente, tivemos duas semanas seguidas só de histórias infantis, trabalhamos somente os clássicos da literatura, gravamos sem o livro físico e tradicional, cada dia era uma história diferente! Por exemplo: com a história do João e o Pé de Feijão, além da literatura, foi possível o trabalho que envolvia natureza e sociedade porque, além disso, estudamos o tempo, o clima, o feijão e outras coisas, ou seja, a cada história procuramos algo a ser explorado com as crianças em meio digital.

2) Quais eram os recursos utilizados nessas histórias?

- **Professora 3:** Cada dia da semana utilizávamos uma coisa. Trabalhamos a mesma narrativa de segunda a sexta. Na segunda-feira, só era realizada a leitura da história; na terça, a contação; na quarta, a dramatização; na quinta, o teatro; e na sexta, o filme. Apresentamos a mesma história de diferentes formas.
- **Professora 2:** Usamos fantoches, músicas e cenário bem colorido. Para editar, inicialmente, usávamos o *Inshot*, mas agora aprendemos a mexer no *Kinemaster*.
- **Professora 1:** No início eu estava com muita dificuldade porque eu queria inovar sempre e chamar a atenção das crianças para os vídeos. Eu montava um cenário e gravava uma história. Desmontava todo esse trabalho e elaborava outro cenário para outra história. Depois de um tempo, aprendi a mexer em aplicativos de edição (*Inshot* e *Kinemaster*) e foi ficando mais fácil porque eu tinha que fazer algo que as crianças gostassem! Fazer com que as crianças se concentrem no ambiente digital é uma das maiores dificuldades, porque os vídeos estavam ficando grandes e, quando chegava na hora de contar a história (ao fim dos vídeos da rotina), eles já estavam cansados, porque

já havíamos apresentado outros conteúdos. Comecei a pensar: “o que devo fazer para chamar a atenção a distância?” Coloquei fundos diferentes e coloridos por meio do efeito *Chroma Key* do aplicativo de edição de vídeos *Kinemaster*. Acredito estar melhorando os vídeos a cada dia.

- **Professora 3:** Os fundos animados e coloridos nos ajudaram muito! O efeito *Chroma Key* que a professora 1 nos apresentou foi o que salvou! Não tínhamos mais recursos, não tínhamos mais cenários, não tínhamos mais ideias! Gravar em um fundo verde e depois poder colocar você em qualquer paisagem de sua preferência (em uma praia ou em um rio) foi ótimo!

3) Vocês costumam inserir vídeos prontos extraídos da internet (exemplo: trecho de música ou de história) para complementar a narração em ambiente digital?

- **Professora 1:** Já fiz isso. Peguei vídeos inteiros, mas contei a história do meu jeito. Tiro o som original e coloco um vídeo de eu mesma contando a história fazendo gestos e expressões enquanto, atrás de mim, vão passando as imagens animadas.
- **Professora 2 e Professora 3:** Nós usamos muitas imagens.

4) Quais são suas maiores dificuldades ou desafios em relação à narração de histórias no ambiente digital? Vocês decoram a história a ser narrada ou fazem a leitura na frente das câmeras? Quando a história a ser narrada é muito grande e vocês não a conhecem, qual é a estratégia para não ler em frente às câmeras?

- **Professora 2:** Vou gravando por partes.
- **Professora 3:** Quando a história é muito comprida, coloco só a voz e as imagens da narrativa que pesquiso na internet. Mas quando já conheço a obra que vou narrar, conto do meu jeito. Não é uma leitura, é uma contação!
- **Professora 1:** Eu pego na internet uma história em desenho já contada, por exemplo, tiro o som original e coloco a minha voz. Por meio dos aplicativos de edição, eu consigo fazer isso. As histórias mais curtas eu consigo improvisar, invento alguma coisa, um final diferente.
- **Professora 2:** Até quando é leitura, dependendo do que está escrito, nós mudamos alguma palavra ou frase que pode gerar medo nas crianças. Há alguns dias, contei a história da Chapeuzinho Vermelho, em que – no enredo da narrativa – dizia que o caçador abriu a barriga do lobo e jogou pedras... inventei outra parte para colocar no

lugar. Mesmo se fosse na contação de história presencial eu faria essa mudança, porque – assim como no ambiente digital – no presencial há sempre o planejamento.

5) É mais difícil o gravar ou o editar vídeos? Quais outras dificuldades vocês destacam nessas práticas?

- **Professora 3:** O editar é mais fácil, porque o gravar, a depender do horário, não garante uma boa filmagem.
- **Professora 2:** No início o editar era muito difícil. Mas hoje posso dizer que o editar é mais tranquilo, já que é muito trabalhoso ter que gravar várias vezes a mesma coisa, porque – às vezes, sem querer – você acaba falando uma palavra errada ou uma linguagem que não fica muito legal em vídeo. Gastamos muito tempo. Não é qualquer horário em que é possível gravar, devido à iluminação.
- **Professora 1:** Estamos em um ambiente diferente da escola. Na escola, tínhamos um horário específico; em casa, não... talvez seja o horário do almoço ou o horário em que todos os familiares estão em casa fazendo barulho.
- **Professora 3:** Eu quase aluguei um espaço para gravações! Qualquer barulho me desconcentra, sempre preciso gravar novamente porque o cachorro late no meio das contações de histórias!
- **Professora 1:** Não existem mais sábados e domingos, porque – para o roteiro daquela semana – temos que pesquisar no fim de semana. Às vezes domingo de manhã, sábado à tarde ou sexta à noite eu estou gravando, não tem hora específica. Nós planejamos com antecedência, como fazíamos o planejamento na escola, mas o fim de semana era sempre nosso! Uma das minhas maiores dificuldades foi achar um espaço, porque é difícil ter silêncio.
- **Professora 3:** É o galo que canta na história do cachorro e o cachorro que late na história do galo... (risos).
- **Professora 1:** Criança chamando: “mamãeeeeee!!!!”.
- **Professora 3:** Além do roteiro semanal que enviamos para os pais, temos que fazer nosso próprio roteiro para a gravação, já que, na sala, o conteúdo é menos detalhado porque são muitas crianças e elas são muito agitadas, o tempo para explicar é menor.
- **Professora 2:** A contação de histórias em ambientes digitais é mais difícil porque não sabemos os questionamentos das crianças. Não sabemos se elas realmente compreenderam a mensagem narrada, a moral da história. Não temos interação com a câmera.

6) Ao gravar uma contação de história em ambiente digital, de que mais sentem falta desse mesmo ato no modo presencial?

- **Professora 3:** Você mexer, pular, apagar a luz, colocar as crianças deitadas no chão para ouvir história com os olhos fechados. Pegar a cobertinha deles e me cobrir no meio da história para dar suspense! Que saudade!!!!
- **Professora 2:** A alegria deles, a curiosidade, o retorno...
- **Professora 3:** Quem gostou da história? “Euuuuuuuuuu”.
- **Professora 1:** É bem isso! Não conseguimos olhar no olho da criança e saber o que ela está sentindo, porque preparamos aquele vídeo maravilhoso para os alunos, mas o pai não teve tempo de olhar, a mãe não pôde ajudar. Na idade deles, ainda há muita dependência para ligar o computador, a televisão, o celular e, com isso, eles perdem.
- **Professora 3:** Com as expressões, conseguimos mudar o rumo da história. Por exemplo: se uma criança começa a se desconcentrar, você muda o tom de voz para contar a história, pega um acessório que esteja ao seu lado. No ambiente digital, não sabemos o que está acontecendo do outro lado da tela.

7) Como foi o primeiro vídeo de vocês? Vocês têm o costume de assistir aos seus próprios vídeos contando histórias? Quais são suas impressões ou sentimentos? Medo de julgamento, vergonha, timidez, etc...

- **Professora 2:** Sim! Milhões de vezes, para ver se não tem algum erro.
- **Professora 3:** Sim! Às vezes aceleramos muito para contar as histórias e cortamos palavras. Antes que a coordenação corrija, nós mesmas percebemos e arrumamos.
- **Professora 2:** No início, tínhamos receio dos pais, ficávamos com vergonha e medo da reação deles, agora não mais.
- **Professora 3:** Já não me importo mais. Quando é contação, o que vem à mente eu falo... vou mostrando bichinhos de brinquedo e bonecas durante o vídeo. Se ficarmos com vergonha, as crianças não vão assistir porque não prenderemos a atenção. Precisamos fazer algo atrativo e, para isso, é necessário pagar alguns micos. Já usei até o *TikTok* para inovar! No dia da Independência do Brasil, ao anunciar a bandeira, fiz um vídeo de 10 (dez) segundos nesse aplicativo. Foi o suficiente para prender a atenção deles até o fim do vídeo. São algumas das coisas vergonhosas que nos ajudam.
- **Professora 1:** No início, o maior problema era a timidez. Não estávamos acostumadas com isso e de repente viramos *youtubers*, falar para a câmera não é uma coisa comum, mesmo para quem está acostumado a dar aulas... falar para alunos é diferente. O medo

não é de julgamento, mas sim da nossa própria imagem... não estamos acostumadas com isso. É uma responsabilidade muito grande.

- **Professora 3:** É como a adaptação das crianças na escola no início do ano. Muitos pais dentro da sala de aula vendo como tratamos, conversamos e contamos histórias para as crianças.

8) Quanto ao figurino e aos materiais utilizados em vídeos... Vocês já tinham tudo pronto ou precisaram adaptar para contar histórias no ambiente digital?

- **Professora 3:** Em nossos primeiros vídeos, o material era feito todo escrito à mão. Não tínhamos ficha com o nome das crianças e não podíamos ir à escola buscar. Nossos recursos eram os objetos de casa.
- **Professora 2:** Colocávamos urso, boneca, bola ao nosso lado para fazer parte do cenário. Na hora das atividades, a maioria dos pais não tinha materiais como tinta e palitos de picolé em casa e, então, a escola ofereceu kits com papel colorido, cola, tinta e outros materiais para os estudantes acompanharem melhor as aulas.

9) A escola deu alguma instrução de como ou de qual padrão seriam esses vídeos? (O colégio exige uma determinada linguagem, modos de postura, recursos digitais, figurino, vozes animadas com entonação etc.). A instituição escolhe como serão os seus vídeos contando histórias ou vocês têm autonomia para escolher qualquer conto, assunto, figurino, recurso digital?

- **Professora 3:** No início, a coordenação enviava vídeos de outras escolas que também são da mesma rede que a nossa para assistirmos e tirarmos ideias, fazer nossos vídeos baseados na outra escola e evoluir cada vez mais. Entre o nosso primeiro vídeo gravado e o último há uma grande diferença, vemos muitas melhorias. A iluminação e os cenários de antes eram péssimos.
- **Professora 2:** No início não tínhamos nenhuma noção!
- **Professora 1:** A escola ajudou muito, a coordenação sempre mandava ideias e estava constantemente conversando conosco. Fomos bem assistidas... tínhamos também a equipe de informática do colégio, que estava sempre disposta a ajudar.
- **Professora 3:** Uma professora foi ajudando a outra sem perceber porque mandávamos vídeos pelo nosso grupo de *WhatsApp* e tirávamos ideias.
- **Professora 1:** Eu achei que nunca fosse montar uma aula e fazer um vídeo como faço hoje! Foi um desafio superado.

- **Professora 3:** Estudar a distância não é fácil. Minha graduação foi *EaD* e eu via a espontaneidade de meus professores e nunca imaginava que um dia daria aula pelo celular. Vamos evoluindo... mas confesso que ainda não entendo tudo da tecnologia. Há dias em que os aplicativos de vídeos não abrem ou não funcionam: desinstalo e instalo de novo, peço ajuda a outras professoras, desanimo e fico angustiada, mas é muito gratificante quando tudo dá certo e vemos o resultado final. Quanto à nossa autonomia... nós escolhemos o tema do roteiro semanal e colocamos uma história de acordo com ele. Quando se trata de uma data comemorativa, no caso desta semana – dia da consciência negra –, a coordenação envia uma história e uma atividade que ela deseja que trabalhem com as crianças.

10) Dentro do roteiro semanal remoto, qual é o momento em que vocês acham que precisam contar histórias? Existe um número exato de vídeos dedicados à contação de histórias? Por exemplo: Dois, três ou quatro vídeos por semana? Em todos os dias há vídeos de contação de histórias?

- **Professora 3:** Não são todos os dias porque estamos trabalhando projetos que são grandes. Esta semana, por exemplo, é sobre o fundo do mar e a cada dia falamos sobre um bichinho do mar, citamos as características, o habitat, a alimentação... então é muita coisa e, além do projeto, temos atividades do livro e então ficaria um vídeo muito grande. Antes estávamos contando histórias todos os dias, mas os vídeos tinham uma duração aproximada de 25 (vinte e cinco) minutos e uma mãe pediu – durante a reunião de pais – para diminuir, pois estava muito extenso. Tivemos que cortar a história diária, mas isso não impede de contar história mesmo em vídeos que são só de conteúdo. Contamos a história do Peixe Bituca.
- **Professora 2:** Mas pelo menos duas vezes na semana há a contação gravada, além de mandarmos para os pais leituras em PDF (que não são as mesmas gravadas pelo roteiro). Acabamos incluindo histórias ao apresentar bichinhos do mar.
- **Professora 3:** Segunda, quarta e sexta são os dias da literatura, vídeos de 3 (três) ou 4 (quatro) minutos. Trabalhamos a linguagem com as contações e com as canções sobre o tema do roteiro semanal.
- **Professora 2:** Terça e quinta enviamos dois vídeos de rotina. Segunda, quarta e sexta enviamos três, por causa da literatura.
- **Professora 3:** A solução que encontramos foi fazer um vídeo separado para literatura.

- **Professora 1:** No maternal II, é um bem parecido. Enviamos histórias na quarta e na sexta. Durante as aulas, de maneira geral, contamos uma história curta, porque os vídeos não podem ficar grandes.
- **Professora 3:** Eles têm muitas histórias: *SAS ao vivo*, leitura em PDF, mais três vídeos semanais de histórias e, ainda, as contações gravadas por nós em vídeos de rotina.

11) Por que o *SAS ao vivo* é pouco utilizado? Qual é a finalidade dele no roteiro semanal?

- **Professora 2:** Ele é apenas um complemento de nosso roteiro.
- **Professora 3:** É uma atração para as crianças, porque é uma contação lúdica/ prazerosa.

12) A escola indica ou sugere ter esses *links* do *SAS ao vivo*, pelo menos, em um roteiro por mês ou por semana?

- **Professora 2:** Nós escolhemos os dias.
- **Professora 1:** Há uma agenda do *SAS ao vivo* que sempre colocamos ao final de cada roteiro e que possui uma atividade ao vivo para cada dia da semana.
- **Professora 3:** Além da agenda, nós enviamos outras duas histórias, sendo uma na terça e outra na quinta.
- **Professora 2:** Não são todos os dias em que há contação de histórias no *SAS ao vivo*, às vezes é teatro, às vezes é música. Varia bastante.

13) Vocês têm o retorno dos pais de alunos se as crianças assistem aos vídeos da plataforma *SAS ao vivo* ou até mesmo aos vídeos gravados pela professora regente?

- **Professora 2 e Professora 3:** Raramente.
- **Professora 1:** Nós conseguimos ver pelo *ClassApp* (aplicativo de troca de mensagens e informações particulares entre escola e pais) o que a criança visualizou naquele dia e o *link* do *SAS* também é enviado por lá. Nós conseguimos ver quais crianças viram, mas não sabemos se elas realmente assistiram a determinada atividade/contação.

14) Qual é a frequência de compartilhamento de *link* do *SAS ao vivo* no roteiro semanal?

- **Professora 2:** Toda semana indicamos.
- **Professora 3:** Colocamos duas vezes na semana, só não colocamos mais porque outras duas vezes colocamos a leitura em forma de PDF, se não fica muita informação e atividade para o mesmo dia. Dividimos: um dia para leitura em PDF com a família, outro dia para acessar o *SAS ao vivo*, outro dia nós – professoras – contamos a história.
- **Professora 2:** Nós não colocamos mais o *link* no roteiro, somente a agenda para eles olharem e acessarem. É uma indicação. Antes colocávamos o *link* e a agenda ao final do roteiro, mas sentíamos que sobrecarregavam atividades e informações em uma única

semana/roteiro. Enviando só a agenda, o pai ou a mãe acessa no dia e horário mais conveniente, quando não estiver ocupado(a) ou nos dias em que houver menos atividades.

15) Conhecem as professoras contadoras de histórias dos vídeos do SAS ao vivo? E as crianças, conhecem as narradoras da plataforma?

- **Professora 1; Professora 2; Professora 3:** Não conhecemos.
- **Professora 2:** Mas é uma contação bem prazerosa, elas usam fantoches, bastantes recursos como fantasias. Elas não usam fundos coloridos como os de nossos vídeos: é um fundo neutro, como se fosse uma parede da sala de aula e vestem diferentes fantasias, como se estivessem na contação presencial.
- **Professora 3:** Colocam tapetes, ursos de pelúcia, bolas e outros brinquedos.

16) A escola sugere a plataforma por ela ser parceira do Sistema de Ensino Ari de Sá?

- **Professora 3:** Foi apresentada a nós a plataforma, vimos que era um bom recurso e permanecemos com sua utilização.
- **Professora 2:** A coordenação nos apresentou.
- **Professora 1:** Além da escola sugerir para nós, a plataforma tem também outros recursos, como os de atividades (portal SAS).

17) Vocês percebem o interesse das crianças na contação de histórias do SAS ou na contação de histórias da própria professora regente, no caso, vocês?

- **Professora 2 e Professora 3:** De modo geral, o retorno é muito pouco.
- **Professora 1:** Na questão sobre as histórias depende muito de como ela foi planejada, se o cenário está bonito e então é muito complexo. Se você pedir para fazer um desenho após ouvir a história, pode ser que a mãe envie foto da criança fazendo a atividade pelo *ClassApp*, mas é muito raro e corrido. Eu acredito que a história contada por nós é mais atrativa, porque nós somos as professoras deles, mas tudo depende de como foi montado o ambiente.
- **Professora 2:** Ou então a criança começa a assistir e não termina, porque não tem paciência para ficar em frente ao computador, às vezes a história é muito extensa e a criança não aguenta ficar 10 (dez), 20 (vinte) minutos em frente ao computador, celular ou televisão.
- **Professora 3:** Por isso, precisamos ser criativas: usar uma roupa diferente, que chame a atenção. Fazer vozes diferentes para cada personagem da história, elaborar um cenário

para chamar a atenção. Procurar histórias que sejam interessantes e não extensas, nem tão curtas. Temos que pesquisar muito!

18) Vocês têm algum *login* e alguma senha específicos para entrar na ala de contação de histórias do SAS ou os acessos são iguais aos dos estudantes?

- **Professora 1:** A plataforma *SAS ao vivo* não é trancada. A contação de histórias, a musicalização e os outros vídeos são de livre acesso.
- **Professora 2:** No portal SAS, onde existem as atividades, nós, professoras, temos os nossos acessos e os estudantes têm os deles. Todo ano há um novo cadastramento na escola para acesso aos recursos didáticos.

19) A plataforma *SAS ao vivo* segue uma sequência de vídeos? Por exemplo: Toda segunda-feira é contação de história, toda terça-feira é musicalização e assim por diante...

- **Professora 2:** Não segue uma sequência. Tem semana que é contação de histórias de segunda a sexta, outras vezes eles intercalam: segunda-feira é teatro, terça é musicalização etc.
- **Professora 1:** Eles sempre trocam, para não ficar repetitivo. Está tudo muito diferente na programação desta semana, se comparada à da semana anterior.

20) Como são as atividades de teatro do *SAS ao vivo*? O que as difere das atividades de contação?

- **Professora 3:** Assim como nas atividades de contação, sempre é uma única pessoa que apresenta o vídeo. O que muda é que, no teatro, elas costumam se fantasiar ainda mais.
- **Professora 2:** No teatro, elas trocam as fantasias mais vezes. Na contação, a professora começa com uma fantasia e permanece com a mesma até o fim da história.

ANEXO C - PLANEJAMENTO DA OFICINA - PRÁTICAS DOCENTES: USO DE RECURSOS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO

EMENTA: A teoria da oficina “PRÁTICAS DOCENTES: USO DE RECURSOS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO” prevê estudos sobre as práticas de letramento literário e contação de histórias, nas concepções de Cosson (2006), Busatto (2006, 2012) e outros autores. Além disso, aborda questões sobre as definições de textos multimodais disponíveis no ambiente digital. As atividades práticas preveem a apresentação e o manuseio de aplicativos de gravação e edição de vídeos para a criação de videoaulas para a educação infantil utilizando recursos digitais.

CRONOGRAMA

CARGA HORÁRIA	TEMA	REFERÊNCIA
<p>1º momento: Apresentação da oficina (20 minutos)</p>	<p>Prática: Apresentação geral da oficina.</p> <p>Teoria: Definições sobre a cultura digital e a multimodalidade.</p> <p>O que é uma videoaula? Como prepará-la? Como gravá-la? Como finalizá-la?</p>	<p>Rildo Cosson (2006) Letramento literário</p> <p>Cléo Busatto (2006, 2012) Contação de histórias</p> <p>Roxane Rojo (2008, 2012, 2013, 2020) Conceito de multimodalidade no ambiente digital</p>
<p>2º momento: apresentação do <i>Inshot</i> (50 minutos)</p>	<p>Prática: Apresentação das funcionalidades e características dos aplicativos para gravação e edição de vídeos – aplicativo para iniciantes. Um dos primeiros usados na escola.</p>	<p><i>Inshot</i></p>
<p>3º momento: apresentação do <i>Kinemaster</i> (50 minutos)</p>	<p>Prática: Apresentação das funcionalidades e características dos aplicativos para gravação e edição de vídeos - aplicativo mais atrativo – efeito <i>Chroma Key</i>.</p>	<p><i>Kinemaster</i></p>

Carga horária: 2 horas (Data da oficina: 23/04/2021 – via *Google Meet* – das 9 às 11h).

Para o segundo e o terceiro momentos:

Apresentar alguns recursos digitais (*softwares*) utilizados por professoras da educação infantil.

Escrever e apresentar em slides:

- Aplicativos (*INSHOT*) e (*KINEMASTER*).

Quando surgiram? São gratuitos? Onde estão disponíveis? O que é necessário para fazer o *download* dos aplicativos? (internet, celular *Android*, entre outros).

- Elencar todas as possibilidades oferecidas em cada aplicativo, suas características e funcionalidades.
- Tirar *print* das telas dos aplicativos, elaborar tutoriais de como utilizá-los.
- Explicar os tipos de fundo, por exemplo: *Chroma Key*.
- Ressaltar a importância de utilizar fundos animados em um vídeo. Explicar outros tipos de fundos animados utilizados. (*Stickers*, imagens, efeitos sonoros, entre outras opções).

REFERÊNCIAS

BUSATTO, Cleo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BUSATTO, Cleo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. **Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos de divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ld/a/hZy3yNBcGjdn4Mp7jjMQYjf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2021.

ROJO, Roxane. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa VECCHIO, Pollyannade Mattos Moura (orgs.). **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 40-43.