



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

EMILLY AMÂNCIO ARAÚJO BARBOSA

**O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS EM NARRATIVAS DIGITAIS: PROPOSTAS
PARA O ÚLTIMO PERÍODO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MACEIÓ/AL

2026

EMILLY AMÂNCIO ARAÚJO BARBOSA

**O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS EM NARRATIVAS DIGITAIS: PROPOSTAS
PARA O ÚLTIMO PERÍODO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao programa Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha: Educação, Linguagens e Tecnologias

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Pereira Viana.

MACEIÓ/AL

2026

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

B238p Barbosa, Emilly Amâncio Araújo.

O protagonismo das crianças em narrativas digitais : propostas para o último período da educação infantil / Emilly Amâncio Araújo Barbosa. – 2026.

134 f. : il.

Orientadora: Maria Aparecida Pereira Viana.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2026.

Bibliografia: f. 114-125.

Apêndices: f. 126-134.

1. Narrativas digitais. 2. Educação infantil. 3. Cultura digital. 4. Protagonismo infantil. I. Título.

CDU: 37.046.12



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS EM NARRATIVAS DIGITAIS:
PROPOSTAS PARA O ÚLTIMO PERÍODO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

EMILLY AMÂNCIO ARAÚJO BARBOSA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 25 de fevereiro de 2026.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA APARECIDA PEREIRA VIANA
Data: 26/02/2026 21:18:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Aparecida Pereira Viana – Universidade Federal de Alagoas
Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS
Data: 26/02/2026 18:48:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cleriston Izidro dos Anjos – Universidade Federal de Alagoas
Avaliador Interno

Documento assinado digitalmente
gov.br REGINALDO PEREIRA DOS SANTOS JUNIOR
Data: 25/02/2026 13:41:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Reginaldo Pereira dos Santos Junior – Universidade Federal do Vale do São
Francisco
Avaliador Externo à Instituição

Dedicado a todas as crianças que fizeram parte desta pesquisa. Seus olhares, vozes e encantos fizeram este estudo ganhar vida.

AGRADECIMENTOS

a **Deus**, meu criador, pai e amigo, que esteve ao meu lado em todos os momentos, concedendo-me paciência e satisfação nesse percurso.

À professora Maria Aparecida, minha orientadora, por acreditar no meu projeto desde o início e contribuir pacientemente em cada etapa, com conselhos e indicações preciosas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por possibilitar a continuidade dos estudos e o desenvolvimento da formação docente, com os aprendizados e oportunidades oferecidos.

Ao professor Reginaldo Pereira e ao professor Cleriston Izidro, membros da banca examinadora, por toda a atenção minuciosa ao avaliarem esta pesquisa, ampliando a qualidade das reflexões propostas com considerações enriquecedoras. À professora Thelma Panerai, que não pôde concluir a avaliação da pesquisa no período da defesa, mas que contribuiu de forma essencial para o desenvolvimento da dissertação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro que possibilitou a realização desta pesquisa e a minha permanência na Universidade Federal de Alagoas.

À direção, coordenação, professores e profissionais de apoio do Colégio de Aplicação Telma Vitoria, por permitirem que este estudo fosse realizado. A atenção e o cuidado de toda a equipe fazem dessa instituição um local afetivo para pesquisadores e estudantes.

Às crianças, as verdadeiras protagonistas deste estudo. Suas vozes e percepções trouxeram encanto para a vida e tornaram esta pesquisa possível. Que a curiosidade e a alegria continuem a guiá-las. Obrigada por permitirem que eu entrasse em suas brincadeiras e em seus mundos, por cada bolinho de terra, abraço, elogio, carta e desenho recebidos.

À minha família: minha mãe, que nunca mediu esforços para permitir que eu tivesse as melhores oportunidades possíveis, meu porto seguro de cuidado e alegria, sempre indicando que a educação era um caminho valioso a seguir; meu pai, que durante a infância sempre me lembrava que muitas coisas poderiam faltar, mas cujo lema era “vocês têm livros, podem alcançar grandes coisas por meio do aprendizado”. Seus esforços não foram em vão; seu exemplo e persistência inspiraram-me a prosseguir até aqui; e às minhas irmãs, companheiras de todas as horas e minhas maiores apoiadoras em todos os meus sonhos.

Ao meu noivo Samuel, por tantas vezes acreditar mais em mim do que eu mesma. Seu amor, cuidado e carinho foram essenciais para continuar até o fim e enxergar a beleza das vivências acadêmicas para além dos desafios.

Aos laços de amizade que o mestrado me presenteou, Wilker, Rosely, Natália e Alisson, caminhar junto a vocês tornou esta jornada mais leve e feliz. Aos amigos de vida, em especial Wislayne e Bruno, que me animaram nos momentos de desabafo e se alegraram com minhas conquistas, meu sincero agradecimento.

“Sei que muitas pessoas e muitos escritores menosprezam o que as crianças escrevem, pois, a seu juízo, nisso não há rigor nem disciplina, nenhum conhecimento da língua medianamente operativo. Os motivos que eles combatem são justamente os que me fazem desfrutar dessas criações infantis e encontrar nelas um alto valor estético. É por seu abandono com as palavras, por sua liberdade de associação, por sua indiferença ao uso justo e normativo da linguagem que as crianças ocasionalmente criam textos plenos em riqueza”

(Naranjo, 2018, p. 15).

RESUMO

Diante de uma sociedade indissociável da cultura digital, é pertinente refletir de que forma a educação tem incorporado aspectos dessas transformações na construção de vivências que dialogam com as experiências vividas pelas crianças, inclusive com a tecnologia digital. Dentre as opções de interação, as narrativas digitais possuem características com potenciais no desenvolvimento da expressividade e criatividade. À vista disso, surge o questionamento: como as narrativas digitais podem contribuir com o desenvolvimento da expressividade de crianças situadas na Educação Infantil? Posto isso, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições de propostas pedagógicas que incorporam narrativas digitais, fundamentadas em referenciais teóricos e experiências práticas, com a finalidade de evidenciar os aspectos do desenvolvimento infantil no último período da Educação Infantil, a partir das vivências proporcionadas por essas práticas. Trata-se de uma abordagem qualitativa com base na pesquisa narrativa reflexiva, que busca investigar como as crianças podem utilizar as narrativas digitais na perspectiva do protagonismo infantil. O estudo está dividido em duas fases: a primeira, teórica, explora as temáticas relevantes para o estudo, contando com uma revisão sistemática da literatura, em que são analisadas as produções disponíveis sobre o tema; a segunda etapa, por sua vez, trata-se de uma pesquisa de campo realizada no Colégio de Aplicação, vinculado a uma Universidade pública de Alagoas, tendo participado deste estudo uma turma de 18 crianças na faixa etária entre os 4 e 5 anos, além da professora e auxiliares de sala envolvidos. Espera-se obter com este estudo um repertório que apoie e evidencie as potencialidades das narrativas ligadas a produções digitais, colaborando com os estudos acerca da tecnologia digital no cenário da educação infantil e da incorporação da cultura digital presente na sociedade, enquanto fonte de aprendizagem e partilha.

Palavras-chave: Narrativas Digitais. Educação Infantil. Cultura Digital. Protagonismo Infantil.

ABSTRACT

In the face of a society that is inseparable from digital culture, it is pertinent to reflect on how education has incorporated aspects of these transformations in the construction of experiences that resonate with those lived by children, including those involving digital technology. Among the available forms of interaction, digital narratives possess characteristics with strong potential for developing expressiveness and creativity. In light of this, the following question arises: how can digital narratives contribute to the development of expressiveness in children within early childhood education? Given this, the present study aims to analyze the contributions of pedagogical approaches that incorporate digital narratives, grounded in theoretical frameworks and practical experiences, in order to highlight aspects of child development during the final stage of Early Childhood Education, based on the experiences fostered by these practices. This is a qualitative approach based on reflective narrative research, which seeks to investigate how children can use digital narratives from the perspective of child protagonism. The study is divided into two phases: the first, theoretical, explores the themes relevant to the investigation and includes a systematic literature review in which the available works on the subject are analyzed; the second phase consists of field research conducted at the Laboratory School affiliated with a public university in Alagoas. A class of 18 children aged 4 to 5 years participated in the study, along with their teacher and classroom assistants. This study is expected to generate a repertoire that supports and highlights the potential of narratives associated with digital productions, contributing to research on digital technology in the context of early childhood education and on the incorporation of digital culture present in society as a source of learning and sharing.

Keywords: Digital Narratives. Early Childhood Education. Digital Culture. Child Protagonism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Registo dos documentos oficiais que abrangem a Educação Infantil.....	23
Figura 02 – Divisão de faixas etárias de acordo com a BNCC.....	27
Figura 03 – Direitos de aprendizagem e campos da experiência na Educação Infantil (BNCC).....	27
Figura 04 – Atos relacionados à utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil...33	
Figura 05 – Recomendações orientadas pela SBP (2020).....	35
Figura 06 – Diferentes formas de expressão.....	39
Figura 07 – Fluxograma dos passos de seleção da RSL.....	58
Figura 08 – Mosaico de recortes da rotina das crianças.....	84
Figura 09 – Mosaico de atividades vivenciadas no período de observação.....	85
Figura 10 – Mosaico dos cartazes/espços de brinquedos da sala.....	86
Figura 11 – Mosaico de momentos espontâneos das crianças no pátio.....	88
Figura 12 – Mosaico da proposta 1: O ratinho que queria fazer um bolo.....	93
Figura 13 – Mosaico da proposta 2: história colaborativa.....	95
Figura 14 – Mosaico da proposta 3: criança pesquisa?.....	97
Figura 15 – Mosaico da proposta 4: a árvore de narrativas.....	99
Figura 16 – Mosaico com trechos da narrativa digital 1.....	102
Figura 17 – Mosaico com trechos da narrativa digital 2.....	103
Figura 18 – Mosaico com trechos da narrativa digital 3.....	105
Figura 19 – Mosaico com trechos da narrativa digital 3.....	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Artigos selecionados da RSL por fonte.....	58
Gráfico 02 – Periodicidade das publicações da RSL.....	64
Gráfico 03 – Porcentagem de publicações da RSL por estado do Brasil.....	65
Gráfico 04 – Porcentagem de publicações da RSL em Portugal.....	65
Gráfico 05 – Avaliação de qualidade das publicações da RSL.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Concepções acerca das crianças conforme autores.....	21
Quadro 02 – Trechos relacionados às tecnologias digitais nos documentos da Educação Infantil.....	30
Quadro 03 – Dados das referências selecionadas para a RSL.....	59
Quadro 04 – Organização da análise dos dados da pesquisa conforme Bardin (2016).....	80
Quadro 05 – Proposta 1: O ratinho que queria fazer um bolo: narrativas criativas na decoração de bolinhos.....	92
Quadro 06 – Proposta 2: História colaborativa: narrativas a partir de jogos teatrais e dramatização de história.....	94
Quadro 07 – Criança pesquisa? narrativas dos saberes infantis nas brincadeiras.....	97
Quadro 08 – A árvore de narrativas: amostra de narrativas digitais aos protagonistas.....	99
Quadro 09 – Dados das narrativas digitais produzidas.....	101

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
PAE	Profissional de Apoio Escolar
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
TD	Tecnologias Digitais
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOD	Transtorno Opositor Desafiador

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO INFANTIL, TECNOLOGIAS DIGITAIS E EXPRESSIVIDADE	20
2.1 Legislação na etapa da Educação Infantil	20
2.2 Tecnologias digitais nas orientações curriculares para a Educação Infantil	30
2.3 Cuidados necessários na relação entre as crianças e a cultura digital	35
2.4 Vygotsky e a importância da expressividade infantil	39
3 NARRATIVAS DIGITAIS, CONCEITOS E CONCEPÇÕES	46
3.1 Cultura digital na infância: interatividade e multimodalidade	46
3.2 Narrativas digitais e educação	52
3.3 As narrativas digitais na Educação Infantil, reflexões e uso pedagógico	57
3.4 Podcasts e vídeos como possibilidades pedagógicas nas infâncias	71
4 PERCURSO METODOLÓGICO	76
4.1 Tipologia	76
4.2 <i>Lócus</i> e sujeitos da pesquisa	77
4.3 Coleta de dados	78
4.4 Tratamento dos dados	81
5 UMA EXPERIÊNCIA COM NARRATIVAS DIGITAIS NO ÚLTIMO PERÍODO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESULTADOS E DISCUSSÕES	83
5.1 <i>Por que está escrevendo sobre a gente?</i> - observação participante e caracterização do espaço	83
5.2 Narrativas infantis espontâneas sobre as tecnologias digitais	89
5.3 <i>Olha lá, sou e no vídeo</i> - Propostas desenvolvidas	93
5.4 <i>Eu sou um leão feroz!</i> - Narrativas digitais produzidas	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	126

1 INTRODUÇÃO

A perspectiva do protagonismo das crianças em narrativas digitais é um tema relevante na educação contemporânea. As narrativas digitais permitem que as crianças sejam ativas na criação e no compartilhamento de histórias, utilizando tecnologias digitais para expressar suas ideias, sentimentos e experiências.

Estudos demonstram que o uso de narrativas digitais na educação básica pode contribuir para o desenvolvimento de competências importantes, como a criatividade, a comunicação e o pensamento crítico. Além disso, propostas com narrativas digitais promovem a autoria e a autonomia das crianças, permitindo que elas se tornem protagonistas de suas próprias histórias e aprendizados, contribuindo para experiências mais participativas nas práticas pedagógicas.

Perante as mudanças que ocorreram na sociedade nos últimos anos e a crescente presença dos recursos digitais na vida da população, é pertinente que os espaços educativos busquem discutir e implementar elementos que possam ser aliados ao desenvolvimento e que dialoguem com as transformações e interações que caracterizam o mundo atual, tendo em vista o contato inegável das crianças com a cultura digital desde muito pequenas.

Diante desse contexto, enquanto profissional da educação, tornou-se evidente a necessidade de aprofundar os estudos sobre as narrativas digitais sob o olhar educativo na infância, mais especificamente na Educação Infantil, por perceber, a partir de experiências na educação básica, os afastamentos e receios quanto à incorporação das Tecnologias Digitais (TD) nas práticas pedagógicas, muitas vezes interpretadas apenas pelo viés negativo.

No período em que cursei a graduação em Pedagogia, observei que as experiências práticas de estágio pouco evidenciavam o uso ativo das tecnologias digitais pelas crianças. Em outro contexto, em uma instituição de renome na cidade, embora houvesse uma estrutura tecnológica considerada impecável, as tecnologias ainda eram utilizadas predominantemente de forma contemplativa, sem a participação direta das crianças.

Ainda que as tecnologias digitais sejam indissociáveis da cultura contemporânea, há urgência em estudos que investiguem caminhos para práticas pedagógicas de participação na cultura digital. Tendo isso em vista, as narrativas digitais demonstraram características de protagonismo e expressividade a serem exploradas nesta dissertação.

Este estudo se justifica pela demanda social de compreender as aproximações e limitações da cultura digital relacionadas às práticas na Educação Infantil, diante de um cenário docente em que a formação inicial e continuada necessita avançar no diálogo entre a cultura digital e o meio pedagógico. As pesquisas que tratam de crianças pequenas apontam

perspectivas de vivências interativas quando utilizadas as TD. À vista disso, os estudos sobre as narrativas digitais permitem ampliar as possibilidades e indicar perspectivas de expressividade a partir dessas narrativas.

Perante esse contexto, surgem reflexões e desafios envolvendo as múltiplas formas de utilização das Tecnologias Digitais (TD), que podem ser incorporadas às práticas pedagógicas e de que maneira essas experiências agregam valor ao processo educativo dos indivíduos. Ao relacionar o uso das TD ao contexto da educação, Kenski (2007, p. 47) destaca que “[...] já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado em sala de aula, mas de uma verdadeira transformação que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação”.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), um dos documentos que direcionam as bases da elaboração dos currículos obrigatórios nas escolas brasileiras, destaca, na área da Educação Infantil, a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, dentre os quais está o de “expressar”, que pode ser viabilizado de variadas maneiras, inclusive por meio da tecnologia digital.

É permeando essas questões que as narrativas digitais se mostram como uma forma relevante de contribuir para a construção de um cenário significativo, em que as narrativas das crianças podem ser materializadas de maneira a se adequar ao que já faz parte de suas vidas: o mundo digital. As narrativas digitais estabelecem a união entre a capacidade humana de narrar histórias, descobertas e experiências e os olhares e interpretações individuais registrados por meio de diversos recursos digitais.

Os autores Almeida e Valente (2012) destacam que:

[...] as narrativas, que eram tradicionalmente orais ou escritas, podem ser agora produzidas com uma combinação de mídias, o que pode contribuir para que esta atividade seja muito mais rica e sofisticada, sob o ponto de vista da representação de conhecimento e da aprendizagem (Almeida; Valente, 2012, p. 58).

Diante disso, é relevante trazer para o ambiente pedagógico fontes de estímulo que, aliadas às experiências vivenciadas, possam ser aproveitadas de forma criativa e proporcionem diferentes oportunidades para que as crianças se expressem.

Javier Naranjo, autor da obra *Casa das Estrelas*, a partir de seus registros sobre os significados que as crianças atribuem às palavras, evidencia a multiplicidade e a riqueza que existem em dar voz às crianças, ouvindo suas significações sobre a vida e o mundo, em uma sociedade que muitas vezes despreza suas vozes. Ele destaca que “[...] as crianças estão mais

próximas das experiências poéticas do que os adultos, cheios como estamos de deveres que nos negam a contemplação, pois sempre há algo a fazer” (Naranjo, 2019, p. 16).

Partindo da concepção de Kramer (2006), de que as crianças são compreendidas enquanto construtoras de conhecimento, que vivem a cultura e a reconstruem, dotadas de saberes próprios e de direitos, é importante ter como ponto de partida a compreensão de que elas são plenamente capazes de compartilhar suas impressões e interpretações a respeito das experiências vividas e de produzir conhecimento a partir delas.

Perante o que foi exposto, surge o seguinte questionamento: como as narrativas digitais podem contribuir para o desenvolvimento da expressividade de crianças situadas na Educação Infantil? Tendo em vista esse questionamento, o presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições de propostas pedagógicas que incorporam narrativas digitais, fundamentadas em referenciais teóricos e experiências práticas, com a finalidade de evidenciar os aspectos do desenvolvimento da expressividade no último período da Educação Infantil, a partir das vivências proporcionadas por essas práticas. Busca-se, com isso, compreender de que maneira essas experiências podem favorecer o processo de aprendizagem, a expressividade e a criatividade, bem como subsidiar práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas às demandas contemporâneas da Educação Infantil.

Vale salientar que se entende por expressividade não apenas as manifestações orais decorrentes das falas, mas também a expressividade em uma perspectiva mais holística, como um aspecto abrangente do ser humano, que inclui expressões corporais, artísticas, sonoras e visuais.

Para realizar esta pesquisa, os objetivos específicos estabelecidos foram: mapear produções acadêmicas sobre o uso de narrativas digitais na Educação Infantil, por meio de levantamento bibliográfico e revisão sistemática da literatura; observar as interações das crianças em contextos pedagógicos mediados por tecnologias digitais, com foco em suas formas de expressão e participação; aplicar propostas pedagógicas que utilizem narrativas digitais como recurso para estimular a autoria e o protagonismo das crianças; organizar os registros narrativos produzidos pelas crianças em diferentes suportes digitais (como vídeos e podcasts), identificando suas contribuições para o desenvolvimento da expressividade infantil.

Este estudo está fundamentado nas contribuições de autores das áreas da Educação Infantil, Infâncias, Tecnologias Digitais, Narrativas Digitais e Desenvolvimento Infantil. Além disso, documentos oficiais da educação brasileira foram utilizados como fonte de pesquisa e discussão, no contexto específico da Educação Infantil.

Ao se tratar da Educação Infantil, as concepções acerca das crianças e infâncias são fundamentadas nos estudos do contexto infantil. Os autores Kramer (2006), Krominski, Lopes e Fonseca (2020), Áries (2012) e Barbosa e Santos (2017) foram referenciados, trazendo reflexões acerca desses conceitos.

Além disso, buscou-se fundamentação em documentos oficiais da educação brasileira quanto ao planejamento e às práticas educativas: Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998); Política Nacional de Educação Infantil (2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009); Plano Nacional de Educação (2014); Base Nacional Comum Curricular (2018) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (2024), enquanto fontes de reflexão sobre as orientações vigentes e as construídas ao longo do tempo.

Na discussão sobre a expressividade infantil, os estudos teóricos de Vygotsky (2007; 2018) trouxeram um diálogo entre o desenvolvimento das crianças e a necessidade do incentivo a propostas pedagógicas com foco na expressividade na Educação Infantil.

Como base teórica para discutir a incorporação das tecnologias digitais como forma de incentivar a expressão das narrativas e colaborar com o enriquecimento dos repertórios e das possibilidades no contexto educacional, os estudos de Kenski (2007); Almeida e Valente (2012); Almeida (2016); Sousa e Bonilla (2014); Pimentel (2017); Lima (2018); Rodrigues (2020); Almeida e Rodrigues (2021); Rahiem (2021); Lopes (2021); Oliveira (2022); Moura e Viana (2022); Viana, Massetto e Silva (2022); Miguel (2023), entre outros, permitiram aprofundar a temática.

Com base na Sociedade Brasileira de Pediatria e em evidências científicas das áreas da saúde e da psicologia, foram discutidas as orientações e cuidados no uso de telas por crianças, visto que os elementos presentes na cultura digital podem trazer riscos caso não sejam mediados por responsáveis e profissionais que trabalham com o público infantil.

Enquanto percurso metodológico, fundamenta-se na abordagem qualitativa conforme Minayo (2001), utilizando a metodologia das narrativas reflexivas, que busca investigar como as crianças podem utilizar as narrativas digitais na perspectiva do protagonismo infantil.

O estudo está dividido em duas etapas: a primeira trata de uma discussão teórica sobre aspectos relevantes da temática, contando também com uma revisão sistemática da literatura sobre as narrativas digitais, na qual serão analisadas as produções disponíveis; a segunda etapa constitui-se em uma pesquisa de campo, realizada no Colégio de Aplicação Telma Vitoria, vinculado à Universidade Federal de Alagoas.

Para selecionar a instituição educativa em que a pesquisa de campo foi efetuada, foram seguidos critérios de inclusão e exclusão. Como critério de inclusão, buscou-se um espaço que tivesse turmas da Educação Infantil e cuja rotina permitisse a observação direta e as intervenções práticas; foram excluídas as instituições que não possuíam crianças da Educação Infantil ou que não apresentavam disponibilidade para a realização da pesquisa.

O Colégio de Aplicação Telma Vitoria conta com atendimento à educação básica e visa à educação integral e participativa, tendo sido escolhido por incentivar o desenvolvimento de pesquisas, estágios e projetos de extensão que visam agregar valor ao processo educativo e ao aperfeiçoamento das práticas de aprendizagem.

Participaram deste estudo uma turma de 18 crianças, na faixa etária entre 4 e 5 anos, além da professora e das auxiliares de sala envolvidas. A etapa prática de observações e vivências com narrativas digitais em propostas pedagógicas junto às crianças ocorreu durante 13 dias, entre os meses de março e abril do ano de 2025.

Espera-se obter, com este estudo, um repertório que apoie e evidencie as potencialidades das narrativas ligadas às produções digitais, colaborando com os estudos acerca da tecnologia digital no cenário da Educação Infantil e da incorporação da cultura digital presente na sociedade, enquanto fonte de aprendizagem e partilha.

É notável que, dentro do contexto atual, os profissionais da educação precisam buscar o aperfeiçoamento de suas práticas, procurando inserir modalidades diversas de linguagens que coloquem em movimento os saberes construídos. Apesar de ser evidente a forma como as TD envolvem o cotidiano e a realidade da sociedade contemporânea, muitos docentes ainda não acrescentam, dentro de seus planejamentos, a inserção de elementos da cultura digital (Assis *et al.*, 2023).

Demonstra-se necessário evidenciar possibilidades de práticas pedagógicas que proporcionem trocas entre as vivências educativas e a utilização das tecnologias digitais. É nesse sentido que as narrativas digitais podem se apresentar como uma forma de expressão no repertório educativo da Educação Infantil.

Esta dissertação está organizada em cinco seções. A primeira trata da introdução à temática, na qual é possível encontrar os principais elementos deste estudo, como a contextualização do tema, o problema, os objetivos, os principais teóricos e a breve metodologia utilizada.

A segunda seção trata da legislação para a Educação Infantil, situando a relação entre as orientações curriculares e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na perspectiva educativa, destacando a incorporação das Tecnologias Digitais no cenário da

Educação Infantil e discutindo ainda, a partir dos estudos de Vygotsky e de outros autores, a importância da expressividade infantil.

A terceira seção é dedicada ao estudo das narrativas digitais, contando com a exploração da cultura digital embasada em estudiosos da área. Em seguida, apresenta-se uma revisão sistemática da literatura que buscou identificar registros de propostas já realizadas com crianças por outros pesquisadores; posteriormente, discorre sobre estudos que exploram as potencialidades do uso de podcasts e vídeos na Educação Infantil.

Na quarta seção, é realizado o detalhamento do percurso metodológico da pesquisa, esclarecendo a tipologia, os participantes, o lócus, os instrumentos utilizados na coleta de dados, os critérios de inclusão e exclusão e o procedimento de análise dos dados.

A quinta seção tem como foco evidenciar a etapa prática da pesquisa, explicitando as propostas elaboradas, como ocorreu o período de observação, quais atividades foram desenvolvidas e as experiências práticas de narrativas com podcasts e vídeos, discutindo os resultados por meio das categorias de análise e dialogando com os autores citados ao longo do texto sobre as relações entre teoria e prática.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais são sintetizados os principais achados da pesquisa, as contribuições do estudo para a área da Educação Infantil, a relação entre as recomendações das políticas educacionais e os resultados da investigação, trazendo reflexões acerca do que foi relevante na realização da pesquisa.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL, TECNOLOGIAS DIGITAIS E EXPRESSIVIDADE

A primeira parte desta seção dedica-se a apresentar a legislação referente à etapa da Educação Infantil no Brasil, situando, inicialmente, os conceitos de criança e de infâncias e, em seguida, discutindo as principais orientações implementadas no país. Busca-se, assim, esclarecer e retomar elementos centrais da perspectiva educacional que são importantes para a elaboração de propostas pedagógicas no âmbito da infância.

A segunda parte destaca os registros relacionados à incorporação das tecnologias digitais no contexto da Educação Infantil presentes nos documentos educacionais, com o objetivo de evidenciar as sugestões apresentadas, os exemplos citados, as formas de uso propostas e a posição dos documentos oficiais em relação à articulação entre cultura digital e Educação Infantil.

A terceira parte destina-se a esclarecer os cuidados necessários ao se realizar propostas pedagógicas com Tecnologias Digitais em contextos que envolvem bebês e crianças pequenas, enfatizando orientações pediátricas, questões relacionadas às faixas etárias, aspectos éticos e recomendações de saúde adequadas conforme a idade das crianças.

Na quarta parte, analisa-se, a partir de Vygotsky, a relação entre infância e expressividade infantil, estabelecendo um paralelo com a importância do incentivo proporcionado por meio de propostas na Educação Infantil, considerando que esse é um aspecto constitutivo do desenvolvimento infantil e que contribui para uma educação integral e inclusiva.

2.1 Legislação na etapa da Educação Infantil

O período da infância é um momento crucial para o desenvolvimento físico, mental, psicológico e social. É nessa fase da vida que as experiências e oportunidades de aprendizado repercutem de maneira significativa ao longo de toda a trajetória do indivíduo.

Por esse motivo, ao se pensar em uma concepção de educação voltada para essa etapa, alguns entendimentos, como os conceitos de criança e de infâncias, tornam-se essenciais para a reflexão e interpretação dos documentos oficiais que orientam a educação no Brasil. O quadro

a seguir apresenta diferentes concepções de criança a partir de uma perspectiva histórica, cultural e social.

Quadro 01 - Concepções acerca das crianças conforme autores.

Fonte	Concepção de criança
Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (1998)	<p>“A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época.” (p. 21)</p> <p>“As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio.” (p.21)</p>
Kramer (2006)	<p>“As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas.” (p. 15)</p> <p>“Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas.” (p. 15)</p>
Krominski, Lopes e Fonseca (2020)	<p>“Sujeitos que se constroem, se movimentam, se exercitam e conseqüentemente se reconstroem dentro de uma história e tempos específicos.” (p. 35)</p> <p>“Sujeito sócio histórico, participativo, ativo [...]” (p. 35)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao longo da história, em diferentes contextos, as crianças foram submetidas a situações de vulnerabilidade, muitas vezes sem possuir direitos básicos assegurados por lei e sem a devida proteção diante de circunstâncias que não deveriam vivenciar. Por esses motivos, conforme destaca Kramer (2006), é essencial lembrar que as crianças possuem direitos sociais que devem ser garantidos, independentemente do contexto em que vivem.

A partir dessas concepções, é possível afirmar que as crianças não são sujeitos passivos em suas trajetórias de vida. Pelo contrário: vivenciam o mundo de maneira ativa, interferem na vida de outros sujeitos e são capazes de transformar e ressignificar a realidade ao seu redor. Ao interpretar o conceito de criança, ressaltam-se suas capacidades imaginativas, expressivas, relacionais, criativas, construtivas e reflexivas.

É importante salientar que diferentes fatores culturais e sociais podem modificar as características do “ser criança”, razão pela qual não se deve homogeneizar os aspectos constituintes de sua realidade. Isso remete à compreensão de “infâncias” no plural, e não no singular, visto que essa fase da vida é experienciada de múltiplas maneiras, abrangendo uma diversidade de condições e contextos. Conforme os estudos históricos de Ariès (2012), o

próprio conceito de infância foi sendo construído ao longo do tempo, passando por etapas bastante distintas do entendimento contemporâneo.

De acordo com Kramer (2006, p. 27), “[...] existem infâncias e não infância, pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase da vida [...]”. Sendo assim, esse período concentra interesses, atividades, predisposições e culturas que se ajustam à realidade singular de cada indivíduo.

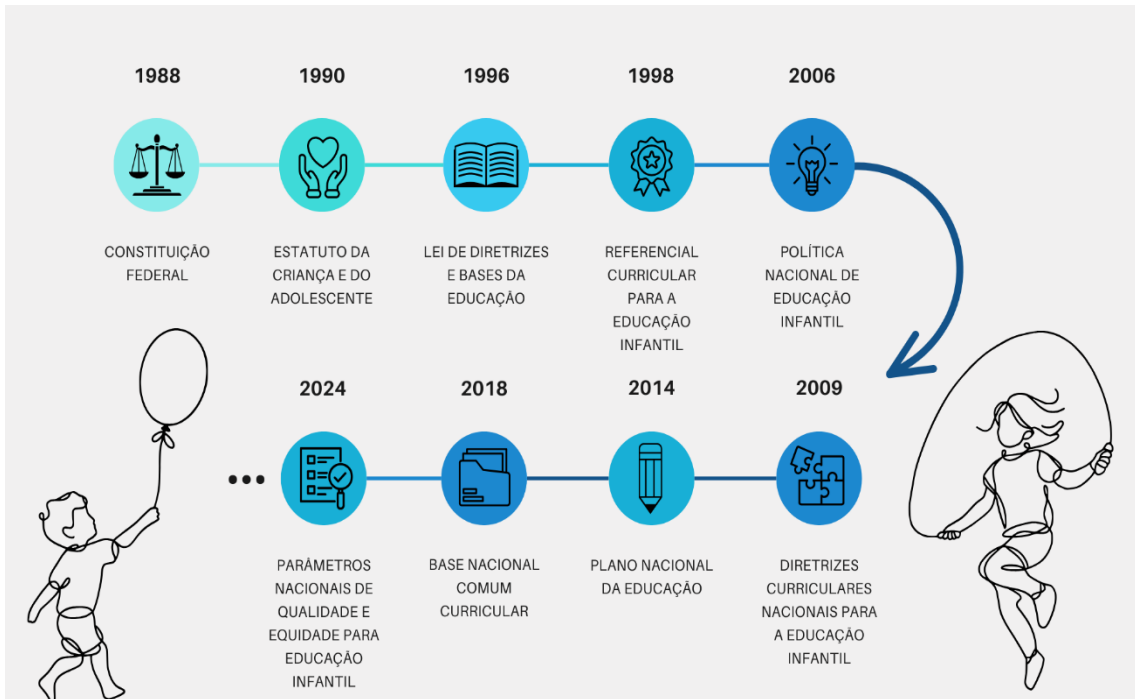
Nas infâncias, os momentos vivenciados, as interações, as oportunidades de aprendizagem e as brincadeiras variam conforme as circunstâncias que compõem a vida das crianças. Como exemplificam Barbosa e Santos (2017), uma criança em situação financeira privilegiada não vivencia essa etapa da vida da mesma forma que outra submetida a trabalhar nas ruas para auxiliar no sustento de sua família. Esse é apenas um dos inúmeros paralelos que constituem a diversidade das experiências infantis na sociedade.

Considerando essas concepções, ao se estudar as orientações curriculares para a Educação Infantil e os demais documentos que sustentam o planejamento e a prática pedagógica nas instituições educativas, é necessário refletir sobre as implicações dos conceitos de criança e infâncias. Tal compreensão é indispensável para a construção de um processo educativo significativo, participativo e integral, que considere as múltiplas facetas que caracterizam as infâncias.

No Brasil, a etapa da Educação Infantil compõe a Educação Básica e é ofertada em creches e pré-escolas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o público de zero a cinco anos e onze meses tem direito ao acesso a espaços educativos, sendo obrigatória a matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade. Nessa etapa, o educar e o cuidar constituem processos indissociáveis e devem estar presentes em todas as atividades desenvolvidas.

Antes da definição da Base Nacional Comum Curricular, entretanto, é fundamental situar os documentos oficiais que foram elaborados ao longo da história com o propósito de garantir o direito de bebês e crianças ao acesso às instituições educativas, organizar essa etapa da educação e definir os objetivos e princípios a serem priorizados nas práticas pedagógicas. A figura a seguir sintetiza esses marcos normativos e orientadores.

Figura 01 - Registo dos documentos oficiais que abrangem a Educação Infantil.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A Constituição Federal de 1988 estabelece que o acesso à educação é um direito de todos os cidadãos, devendo ser garantido pelo Estado e pela família (Brasil, 1988). O registro desse direito configura um marco histórico, pois a partir dessa afirmação foi possível avançar na garantia da educação para toda a sociedade, incluindo crianças de até cinco anos, sem distinção de classe social ou de qualquer outro fator que pudesse gerar exclusão no âmbito educativo.

Em consonância com a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990, reafirma o direito à proteção de crianças e adolescentes em diversos aspectos, incluindo o acesso à educação. O documento retoma as determinações constitucionais e reforça o direito à oferta, ao acesso e à permanência desse público em sua formação educativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, avançou na consolidação da Educação Infantil ao destacá-la, em seção específica, como etapa obrigatória da Educação Básica. A lei ressalta que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (LDBEN, Lei n.º 9.394/96; Brasil, 1996).

É perceptível, portanto, que o processo educativo na Educação Infantil não pode ser unilateral, voltado a apenas um aspecto da formação. É necessário garantir práticas pedagógicas que envolvam o desenvolvimento físico, abrangendo questões motoras e cognitivas, o psicológico, que inclui sentimentos, emoções e a construção da identidade; o intelectual, que coopera para o desenvolvimento da criança em diferentes dimensões da vida; e o social, fundamental para a convivência saudável com os pares e o estabelecimento de relações afetivas. Tais dimensões articulam-se e conduzem à construção de uma formação integral e autônoma.

De acordo com a LDBEN (1996), a Educação Infantil é organizada em dois segmentos, conforme a faixa etária das crianças: de zero a três anos, atendidos em creches, e de quatro a cinco anos, atendidos em pré-escolas, ambas com a responsabilidade de garantir todos os direitos previstos para essa etapa.

Para orientar a construção de currículos e embasar ações voltadas ao público infantil, diversos documentos foram produzidos ao longo do tempo. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, retoma leis e documentos oficiais que direcionam o processo educativo. Seu objetivo central é oferecer suporte à organização da Educação Infantil no Brasil, que havia passado recentemente a integrar a Educação Básica. O documento é composto por três volumes que detalham aspectos específicos dessa etapa.

O RCNEI reafirma, inicialmente, uma concepção de criança como sujeito único, destacando a diversidade de realidades infantis e a importância das interações em seu desenvolvimento. Conforme o documento, “As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (RCNEI, 1998, p. 21). Assim, torna-se fundamental considerar a individualidade, os interesses e as significações das crianças no processo formativo.

O Volume I do RCNEI apresenta orientações sobre práticas pedagógicas, vivências, o papel do professor, organização dos espaços e tempos, aprendizagem, interações orientadas e não orientadas, bem como sobre a relação entre família e instituição. O Volume II, dedicado à “Formação Pessoal e Social”, enfatiza a autonomia e apresenta orientações sobre objetivos e conteúdos específicos para cada etapa, considerando as faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos, grupos que, à época, constituíam oficialmente a Educação Infantil.

Já o Volume III, intitulado “Conhecimento de Mundo”, detalha os objetos de conhecimento, Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; e Matemática, apresentando para cada área os aspectos a serem considerados no planejamento das propostas pedagógicas.

É possível notar que a composição desse documento é guiada pela perspectiva de organizar e delimitar algumas aptidões basilares consideradas essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Como afirmam Jesus e Pereira (2024, p. 7): “[...] portanto, ao valorizar este certo modo de constituir a Educação Infantil, este dispositivo curricular regula o espaço-tempo através da determinação de capacidades e competências”. Dessa forma, o referencial é compreendido como um guia que sugere práticas relevantes nas diversas áreas, com vistas a promover um repertório de vivências propícias ao desenvolvimento infantil.

Com o objetivo de reforçar os direitos das crianças de zero a seis anos de idade, a Política Nacional de Educação Infantil: Pelo Direito das Crianças de Zero a Seis Anos à Educação (PNEI), Brasil (2006), retoma direitos previamente descritos para a Educação Infantil; organiza, em forma de tópicos, as diretrizes da política; estabelece objetivos específicos para essa faixa etária; define metas para a evolução da etapa educativa no país; registra estratégias e apresenta recomendações. Tais elementos reafirmam o compromisso com a Educação Infantil, visando promover uma etapa educativa de qualidade e que garanta os direitos das crianças.

Ainda de acordo com a PNEI (Brasil, 2006), enfatiza-se, dentre outros aspectos, a necessidade de investimento orçamentário; da valorização profissional dos docentes; da formação adequada dos profissionais da educação; de um padrão mínimo de infraestrutura; de práticas pedagógicas de qualidade; e da avaliação contínua das ações. Observa-se, assim, que tanto as metas futuras quanto as práticas já definidas dependem de uma organização e efetivação conjunta que envolve os profissionais da educação, o incentivo governamental e o compromisso dos estados e municípios com a Educação Infantil.

Outro documento importante para essa etapa são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), divulgadas em 2010, as quais orientam os currículos destinados a crianças de zero a cinco anos. As diretrizes definem princípios, concepções e propostas que servem como referência para a estruturação de creches e pré-escolas no Brasil, incluindo orientações específicas para contextos como infância indígena, do campo e outras diversidades socioculturais.

Como destacam Persicheto e Perez (2020, p. 103), “Dessa forma, não são indicados ‘conteúdos escolares’ explicitamente, mas princípios, fundamentos e procedimentos que possam orientar e fundamentar a construção de uma proposta pedagógica para esse nível de ensino [...]”. Além dessas fundamentações, um ponto relevante definido na DCNEI (Brasil, 2010) refere-se ao conceito de criança. Para além de marcos biológicos e psicológicos, a criança

é valorizada enquanto sujeito que interage ativamente na sociedade, fazendo parte da história, construindo cultura e produzindo conhecimento a partir de suas experiências.

Outro elemento central no contexto educativo brasileiro é o Plano Nacional de Educação (PNE). Com o objetivo de definir metas de qualidade e de ampliação da oferta educativa em diferentes níveis e modalidades de ensino, o PNE estabelece diretrizes com validade de dez anos, contribuindo para a avaliação do desenvolvimento da educação no país e apontando necessidades prioritárias conforme a modalidade. No que se refere à Educação Infantil, a Lei n.º 13.005/2014, que aprovou o PNE, estabelece como meta:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014).

Apesar dos avanços no decorrer dos anos, dados de monitoramento demonstram que os quesitos descritos não foram alcançados. Apesar de estar destacado, enquanto direito, o acesso à educação para crianças e bebês, a faixa etária da Educação Infantil ainda não atende às expectativas esperadas. Além disso, os dados revelam a divergência de realidades entre as regiões do país, a necessidade de ampliação da oferta educativa e a injustiça social, que afeta a população mais vulnerável, como destacam Marcondes e Silva (2024):

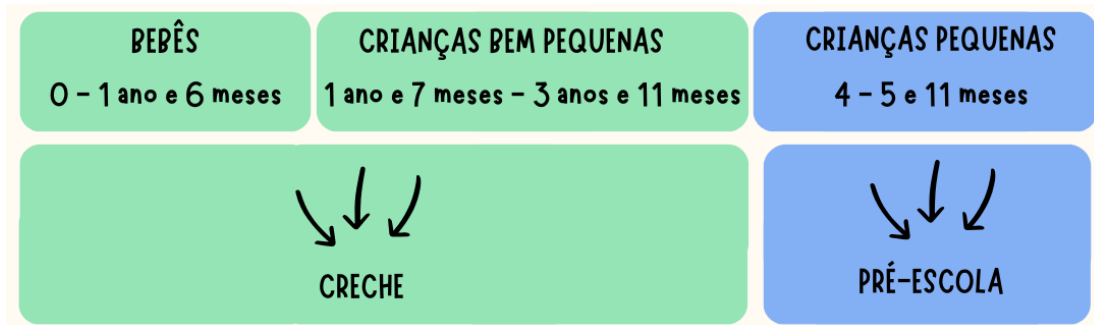
Há que se destacar que apesar da obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos 04 anos, não se pode negligenciar o crescimento do atendimento para as creches, pois, isso ocasiona uma cisão no interior da Educação Infantil entre creche e pré-escola e, principalmente, não podemos criar um abismo ao que se refere classe social e regiões do país, conforme os atuais dados nos apontam (Marcondes; Silva, 2024, p. 41)

Torna-se evidente a urgência em discutir, ampliar e aperfeiçoar a oferta em todas as fases da Educação Infantil. A pesquisa atual de Marcondes e Silva (2024) revela que o público infantil com faixa etária indicada para as creches é o mais vulnerável, com menor abrangência de atendimento, demonstrando que os bebês (0 a 1 ano e 6 meses) e as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) ainda não são assistidos de forma satisfatória no país como um todo.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta as práticas pedagógicas em todo o Brasil, sendo um documento orientador e obrigatório, inclusive na perspectiva da Educação Infantil. No documento, são lembrados os aspectos registrados na legislação brasileira ao longo dos anos, situando os direitos já consolidados no país.

Na estruturação da BNCC, a Educação Infantil compõe a primeira fase da educação básica, sendo definidos três grupos de faixas etárias como participantes dessa etapa, os quais são subdivididos em duas modalidades de atendimento, creches e pré-escolas, como demonstrado abaixo.

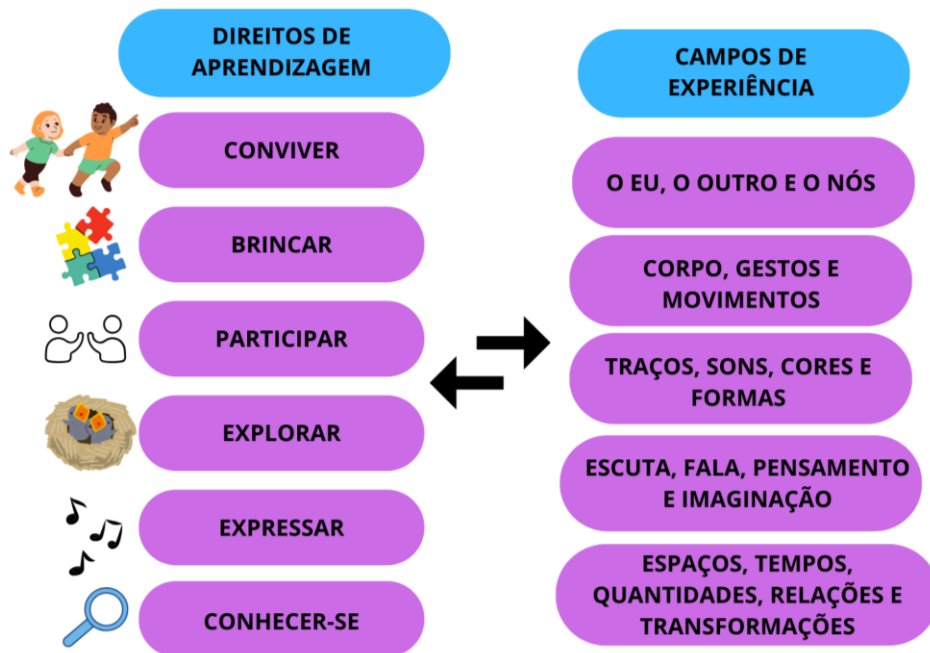
Figura 02 - Divisão de faixas etárias de acordo com a BNCC.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na esfera da Educação Infantil, são descritos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento que devem ser viabilizados a partir de vivências em cinco campos de experiência, que são: *O eu, o outro e o nós*; *Corpo, gestos e movimentos*; *Traços, sons, cores e formas*; *Escuta, fala, pensamento e imaginação*; *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* (Brasil, 2018). Assim sendo, orienta-se que o planejamento das ações e das vivências estruturadas vise estabelecer relações entre os campos de experiência, em um processo mútuo de articulação com os direitos de aprendizagem, como demonstra a figura que segue.

Figura 03 - Direitos de aprendizagem e campos da experiência na Educação Infantil (BNCC).



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como demonstrado acima, as definições dos direitos de aprendizagem supõem práticas ativas que serão efetivadas, tendo os cinco campos de experiência como norteadores das vivências nas creches e pré-escolas. Cada um dos campos visa propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, de modo a abranger os aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos, de acordo com a faixa etária que vai de zero a cinco anos.

No que diz respeito aos campos de experiências, cada um possui desdobramentos específicos de habilidades definidas para serem exploradas conforme cada etapa, sendo divididas e organizadas na BNCC de modo a detalhar o foco das práticas a serem realizadas.

Apesar de ter sido elaborada por um grupo diversificado de especialistas, a Base Nacional Comum Curricular apresenta aspectos que podem ser revistos e aperfeiçoados para uma perspectiva educacional mais inclusiva e aprofundada no que diz respeito à etapa da Educação Infantil. Conforme Barbosa *et al.* (2019), tópicos como a idade engessada das crianças nas etapas, a uniformização das práticas e o caráter controlador são elementos a serem discutidos e reformulados para uma ação pedagógica mais integrada, visto que, a exemplo da DCNEI (2009), existem maneiras mais aprofundadas de se constituir uma visão orientadora da Educação Infantil, em que não se enfatizam nem sobressaem aspectos de conteúdos e habilidades inflexíveis.

Para Pereira (2020, p. 85), “[...] ao focar em listas de conteúdos, desarticula (ou tenta desarticular) o trabalho que vem sendo desenvolvido por pesquisadores/as, militantes e profissionais comprometidos com o atendimento de qualidade aos bebês e às crianças pequenas”. Tendo em vista a multiplicidade de contextos presentes nas instituições educativas, restringir as aprendizagens de maneira isolada não parece ser o caminho para um processo educativo significativo.

Apesar de ser evidente a necessidade de assegurar uma educação de qualidade em todo o país, avaliar a partir dos conteúdos previstos não constitui uma prática favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem, visto que elementos além destes integram os cotidianos e as vivências na infância, a exemplo da afetividade; da intencionalidade pedagógica; dos ambientes oferecidos; da demanda profissional adequada; das interações espontâneas; da inclusão; e das adaptações de acordo com as especificidades das crianças e das culturas.

No intuito de fazer com que as instituições sigam padrões positivos de infraestrutura e práticas pedagógicas, o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*, com sua primeira versão em 2006 e atualizado em 2018 (Brasil, 2018), detalha orientações para gestores, docentes, profissionais de apoio e familiares/responsáveis, além de prever aspectos importantes no que diz respeito aos espaços, à organização e aos materiais.

Os Parâmetros relembram o compromisso educativo de propiciar às crianças e aos bebês vivências de qualidade, propícias ao desenvolvimento, destacando a necessidade de professores com formação adequada; gestão ativa e intencional; diálogo entre família/responsáveis e instituições educativas; recursos materiais e humanos suficientes nas creches e pré-escolas; propostas pedagógicas significativas conforme o contexto; além da avaliação contínua das práticas.

Este documento passou por novas atualizações. Em vigência desde novembro de 2024, a Resolução que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024) aborda novos tópicos considerados fundamentais para a qualidade no contexto da Educação Infantil, além de relembrar o que já havia sido instituído anteriormente. Dentre as atualizações, um avanço considerável pode ser percebido ao serem detalhadas quantidades-base de docentes por crianças/bebês, dependendo da faixa etária, o que prevê esforços por parte dos órgãos competentes para sanar as necessidades e prevenir o adoecimento mental, físico e psicológico que o excesso de demandas pode causar nos profissionais da educação.

Outro ponto a se destacar é o compromisso com a diversidade em várias instâncias, no que diz respeito às propostas pedagógicas e à organização das instituições educativas, levando

em consideração as questões raciais, étnicas e inclusivas, destacando a especificidade da educação para as comunidades quilombolas, indígenas, do campo e das águas (Brasil, 2024). Além disso, há o apontamento de qualidades infraestruturais, de espaços e de materiais que assegurem bons ambientes físicos de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante desses resgates dos documentos norteadores para a Educação Infantil, é possível compreender que, ao pensar e planejar a pesquisa e a prática nesse contexto, não deve ser considerado um único parâmetro documental. Apesar de existirem documentos vigentes atualmente de forma mais incisiva, levar em consideração as contribuições e orientações dos demais documentos construídos é não somente construtivo, mas também necessário, visto que avanços conceituais, norteadores e formativos foram alcançados com as produções elaboradas.

2.2 Tecnologias digitais nas orientações curriculares para a Educação Infantil

Assim como a sociedade se transforma, a educação também passa por alterações conforme as demandas e necessidades sociais. A cada geração, novas formas de conhecer o mundo e tecnologias de diferentes tipos são criadas. Com isso, a educação também adquire novos impactos e dilemas a serem discutidos.

Atualmente, um elemento da nossa sociedade que vem sendo amplamente discutido são as tecnologias digitais. A delicadeza do assunto envolve as inseguranças, as potencialidades, os riscos e os benefícios de incorporar tecnologias digitais na educação. Tratando-se da faixa etária da Educação Infantil, os questionamentos sobre “se” e “como” utilizá-las tornam-se ainda mais acentuados.

No quadro abaixo, foram extraídos trechos de documentos oficiais da Educação Infantil que apresentam sugestões que incluem as tecnologias digitais enquanto possibilidades a serem exploradas.

Quadro 02 - Trechos relacionados às tecnologias digitais nos documentos da Educação Infantil.

Documento da Educação Infantil	Trecho retirado
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)	“Materiais e instrumentos, como mimeógrafos, vídeos, projetores de slides, retroprojetores, mesas de luz, computadores, fotografias, xerox, filmadoras, CD-ROM etc., possibilitam o uso da tecnologia atual na produção artística, o que enriquece a quantidade de recursos de que o professor pode lançar mão” (Brasil, 1998, p. 112).

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	As práticas pedagógicas devem garantir experiências que: “Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (Brasil, 2010, p. 27).
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	“Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado” (Brasil, 2018, p. 39).
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	“Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras” (Brasil, 2018, p. 41).
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	“Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão” (Brasil, 2018, p. 49).
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	“Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.” (Brasil, 2018, p. 49).
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	“Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.)” (Brasil, 2018, p. 50).
Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil	“utilizar múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, vídeos etc.)” (Brasil, 2018, p. 52).
Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil	“realizar acompanhamento e registro da aprendizagem e desenvolvimento da criança por meio de fotos, desenhos e documentos, e criar o portfólio da Educação Infantil que será socializado com os responsáveis e equipe pedagógica.” (Brasil, 2018, p. 53).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como demonstra o quadro acima, os documentos criados e pensados para a Educação Infantil direcionam um caminho de encontro entre as tecnologias digitais e as vivências com as crianças, não de modo unilateral, vindo apenas do professor, mas como uma construção coletiva

de práticas e experiências que abrangem a criação, o registro, a criatividade e a ampliação das possibilidades.

Os trechos selecionados destacam a incorporação de fotografias, vídeos, projetores, recursos auditivos e multimidiáticos em geral como elementos agregadores das vivências nas instituições educativas. Vale ressaltar, com isso, a necessidade do comprometimento pedagógico em alinhar os objetivos e as experiências propostas de forma equilibrada, ética e intencional, levando em consideração a idade das crianças, a forma de utilização das tecnologias digitais e o possível potencial de desenvolvimento que a inclusão desses elementos pode gerar, como destacado no excerto:

Mesmo com os inúmeros benefícios das tecnologias no contexto da rotina das crianças e nas práticas pedagógicas de educadores, é necessário que esta prática esteja voltada para uma atividade pensada, com princípios e fins educativos, onde a égide dos valores estão voltados para a construção dos valores em que assenta a vida social das crianças, o respeito, a ordem, o conhecimento de suas limitações, bem como a delimitação do repertório do qual a criança utilizará em suas práticas cotidianas (Silva Júnior, 2023, p. 11-12)

Dessa forma, ao considerar a incorporação das tecnologias digitais como agregadoras na promoção do desenvolvimento no contexto educativo, é incorreto supor que apenas a inserção de recursos tecnológicos irá promover boas práticas e interações, pois é preciso bastante cuidado do profissional ao planejar propostas pedagógicas que sejam exploradas de maneira saudável e significativa.

Para Oliveira e Marinho (2020, p. 2.098), é evidente a “[...] necessidade de conhecer, dominar, compreender e identificar como as TDI podem ser utilizadas como recurso pedagógico para o processo de ensino e de aprendizagem”. Ao discutirem sobre as tecnologias digitais na Educação Infantil, os autores enfatizam que, antes de haver a incorporação, é preciso aprofundar os conhecimentos sobre as TDIC, pois, apesar de imersos na cultura digital diariamente, muitos docentes se sentem inseguros em incluí-las nas propostas por falta de formação adequada e/ou por não enxergarem de que forma as tecnologias digitais podem ser agregadoras para as vivências de aprendizagem e desenvolvimento.

Tendo em vista que as orientações curriculares para a Educação Infantil divulgadas e construídas ao longo da história já citavam, desde o RCNEI de 1988, que as tecnologias digitais possuíam um potencial relevante para os repertórios das infâncias, é pertinente que os profissionais da Educação Infantil, na estruturação do planejamento pedagógico, articulem trocas entre a presente cultura digital e as atividades desenvolvidas no cotidiano, atentando para as indicações sobre os tipos de interações que podem ser desenvolvidas com/pelas crianças.

Analisando as indicações nas orientações curriculares, constata-se um destaque às possibilidades que uma inclusão intencional das TDIC pode proporcionar no que diz respeito à avaliação e ao registro para além da linguagem escrita. O processo de observação e acompanhamento das crianças é indispensável para a apreciação do desenvolvimento e da aprendizagem, além da necessidade de partilhar com os responsáveis/pais e gestores o que está sendo experienciado.

Na descrição do acompanhamento, os documentos ressaltam elementos como fotos e vídeos, capazes de enriquecer o processo de elaboração dos portfólios e/ou materiais de exposição, aliados às produções realizadas pelas próprias crianças. Os registros fotográficos e audiovisuais possibilitam uma visão mais aproximada dos momentos vivenciados e das propostas elaboradas.

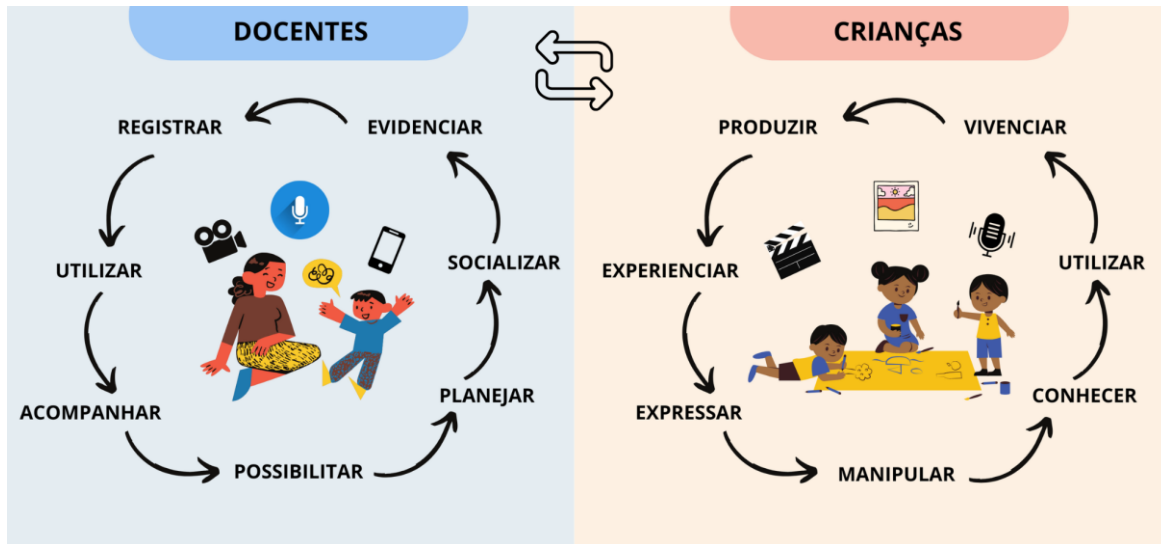
Conforme Guollo e Paim (2023), o ato de registrar na Educação Infantil é primordial e deve fazer parte da rotina docente, podendo ser viabilizado a partir de diferentes linguagens, que não se restringem somente à escrita, mas também se ampliam, abrangendo as possibilidades que as tecnologias digitais têm a oferecer.

Algumas palavras citadas nas orientações curriculares indicam atitudes ativas por parte dos docentes, relacionando as tecnologias digitais com a prática pedagógica, como os atos de registrar, utilizar, acompanhar, possibilitar, planejar, socializar e evidenciar.

Além das contribuições no processo de acompanhamento por parte dos docentes, os documentos preveem que as crianças também podem participar da criação de materiais multimidiáticos, sendo citados os atos de planejar, produzir, experienciar, expressar, manipular, conhecer, utilizar e vivenciar, tendo como agregadores os elementos que fazem parte das tecnologias digitais.

Dessa forma, torna-se evidente que tanto crianças quanto docentes podem desempenhar papéis ativos em vivências na Educação Infantil que proporcionem diálogos com os artefatos das tecnologias digitais, como demonstra a figura abaixo, feita com base nos documentos citados.

Figura 04 - Atos relacionados à utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Diante disso, compreende-se que o planejamento das práticas desenvolvidas com apoio e presença das tecnologias digitais não precisa, e não deve, estar restrito à ação isolada do docente ao exibir conteúdos multimidiáticos para as crianças ou ao produzir, de forma autoral, materiais e recursos digitais. Pelo contrário, deve prever ações das crianças sobre as propostas, indo além da mera contemplação e visualização.

Corroborando os estudos de Silva e Pereira (2018), ao relacionarem-se com as crianças, os profissionais precisam compreender as capacidades desses sujeitos, que são ativos, capazes de criar, produzir saberes, reinventar e serem criativos. Assim sendo, é necessário proporcionar e valorizar a participação das crianças nos espaços formais de aprendizagem, considerando seus papéis nas atividades conduzidas.

É relevante salientar que, ao tratar da Educação Infantil, um fator muito importante deve ser levado em consideração ao propor atividades com as crianças, pois, como exposto, a faixa etária que vai de zero a cinco anos e 11 meses possui especificidades próprias que devem ser observadas.

Como destacam Lazaretti e Schmitt (2024, p. 43), “[...] as singularidades de cada período do desenvolvimento são princípios que orientam o planejamento do professor e dirigem suas ações em busca de estratégias adequadas às necessidades educativas dos bebês e das crianças”. Assim sendo, a presente pesquisa não generaliza a orientação da incorporação das tecnologias digitais para todo e qualquer contexto ou de qualquer forma, mas aponta caminhos possíveis que sejam coerentes com a fase de desenvolvimento das crianças, conforme os cuidados indicados na próxima seção.

Por meio dos registros das orientações curriculares destacados, nota-se o apoio à incorporação de elementos da cultura digital nas experiências vividas por professores e crianças da Educação Infantil; porém, cabe salientar que existem lacunas a serem superadas. Nessa esteira, como destaca Magnago *et al.* (2024), as falhas de infraestrutura, a precariedade de materiais e a formação defasada são aspectos que dificultam a utilização de práticas com as TD, principalmente quando se trata do público em vulnerabilidade socioeconômica.

Por esse motivo, o incentivo a esse tipo de proposta pedagógica também se apresenta como uma forma de promover a acessibilidade a experiências positivas com as Tecnologias Digitais para crianças que, muitas vezes, em sua realidade, não poderiam participar da cultura digital de forma ativa e coerente com sua faixa etária.

2.3 Cuidados necessários na relação entre as crianças e a cultura digital

Os cuidados éticos devem guiar toda prática profissional desempenhada socialmente, preservando direitos, seguindo recomendações de precaução e agindo de maneira respeitosa e atenciosa ao se relacionar com outros indivíduos.

Na Educação Infantil, seja no papel de docente ou de pesquisador, todas as práticas planejadas têm retorno direto às crianças e necessitam de cuidados específicos. Como atentam Batista e Santos (2024), as crianças possuem demandas próprias, que envolvem autorizações éticas, olhar atento ao bem-estar, adaptações de linguagem e coerência com a faixa etária, sendo essencial a percepção desses fatores para interações favoráveis ao desenvolvimento.

Ao se tratar das Tecnologias Digitais relacionadas às interações infantis, é de suma importância que os profissionais estejam atentos às recomendações indicadas para cada etapa, visto que a utilização sem os cuidados necessários pode provocar efeitos negativos na saúde física e psicológica das crianças.

No que diz respeito ao uso de telas, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) (2020) recomenda limitações de exposição e interação conforme a idade das crianças e adolescentes, implicando precauções com o intuito de evitar danos ao desenvolvimento ligados a diversas áreas, como detalha a Figura 05.

Figura 05 - Recomendações orientadas pela SBP (2020).



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme as informações acima, a relação das crianças com as telas precisa ser limitada e supervisionada por adultos, pois elas não conseguem interpretar possíveis perigos. Portanto, é necessário regular o tempo de uso e selecionar os conteúdos digitais conforme a faixa etária. De acordo com a SBP (2020), a falta de regulação do uso de telas e o acesso a materiais inadequados ou ilegais podem ser danosos e repercutir por toda a vida.

Dentre os pontos discutidos como possíveis prejudiciais, segundo a SBP (2020), estão aspectos que envolvem a saúde física, psicológica, transtornos, alterações do sono e mudanças comportamentais. Para alertar sobre os impactos em crianças e adolescentes, destaca-se a lista abaixo, que menciona possíveis consequências decorrentes do uso inadequado das Tecnologias Digitais.

Dependência Digital e Uso Problemático das Mídias Interativas; Problemas de saúde mental: irritabilidade, ansiedade e depressão; Transtornos do déficit de atenção e hiperatividade; Transtornos do sono; Transtornos de alimentação: sobrepeso/obesidade e anorexia/bulimia; Sedentarismo e falta da prática de exercícios; Bullying & cyberbullying; Transtornos da imagem corporal e da autoestima; Riscos da sexualidade, nudez, sexting, sextorsão, abuso sexual, estupro virtual; Comportamentos autolesivos, indução e riscos de suicídio; Aumento da violência, abusos e fatalidades; Problemas visuais, miopia e síndrome visual do computador; Problemas auditivos e PAIR, perda auditiva induzida pelo ruído; Transtornos posturais e músculo-esqueléticos; Uso de nicotina, vaping, bebidas alcoólicas, maconha, anabolizantes e outras drogas (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2020).

Apesar de os pais e responsáveis terem a principal responsabilidade legal de supervisionar e orientar o uso das Tecnologias Digitais, os profissionais que utilizam esse tipo de recurso devem estar atentos às orientações para evitar prováveis problemáticas. No que diz respeito à educação, os docentes devem estar conscientes de integrar a cultura digital presente na sociedade de maneira coerente e significativa, tendo como primordial a segurança das crianças envolvidas.

Tendo em vista a necessidade de aprofundamento na temática, por meio de uma consulta pública online sobre o uso de telas por crianças e adolescentes, encerrada em 2024, buscou-se recolher relatos, opiniões e contribuições populares sobre o uso das TIC, com o objetivo de agregar conteúdos para a elaboração de um guia de orientação destinado a famílias e profissionais que interagem com esse público de forma geral. O guia *Crianças, adolescentes e telas: guia sobre usos de dispositivos digitais*, publicado em 2025 e de acesso público, sintetizou recomendações, esclarecimentos e orientações familiares sobre diversas questões ligadas ao relacionamento de crianças e adolescentes com o mundo digital.

No decorrer do Guia sobre usos de dispositivos digitais, Brasil (2025), são descritas, ao longo de todo o material, narrativas reais de crianças, adolescentes, pais e da sociedade em geral. Esses relatos agregam valor significativo ao guia, ao exemplificar problemas, impressões e considerações que apresentam uma visão atual dos dilemas e desafios diante da cultura digital na sociedade brasileira.

Ainda no Guia sobre usos de dispositivos digitais, Brasil (2025), são apresentados, com base em evidências científicas, direcionamentos que envolvem a relação das novas gerações com as telas. Um dos aspectos destacados é que, desde muito pequenas, as crianças buscam “imitar” os exemplos ao seu redor; assim, a forma como os adultos utilizam telas no cotidiano também influencia diretamente o modo como as crianças se relacionam com as tecnologias digitais disponíveis.

No campo da psicologia, estudos demonstram que a falta de limitações no uso de telas por crianças acarreta, a curto e longo prazo, consequências em diversos aspectos psicológicos, ligados às interações infantis, ao desenvolvimento emocional, ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo (Galvão; Oliveira, 2023).

No que diz respeito ao neurodesenvolvimento, a análise de Martins *et al.* (2024) apontam que a utilização de tecnologias digitais com telas por crianças, especialmente quando não limitada de forma coerente, pode afetar diversos aspectos do neurodesenvolvimento na infância, como, por exemplo, o desenvolvimento da fala, o processo de socialização com outros indivíduos, a qualidade do sono e o desempenho cognitivo. Além disso, Santana *et al.* (2021)

destacam que, ao permitir o acesso a telas por crianças por longos períodos, os riscos de o desenvolvimento psicomotor ser afetado também são reais, considerando-se a redução de oportunidades para o desenvolvimento motor.

Outros aspectos discutidos pelos autores apontam a limitação da capacidade criativa e do interesse nas trocas sociais, como a fala e a escuta. Apesar disso, como detalham Santana *et al.* (2021, p. 177), “A grande questão não está imbuída na demonização da tecnologia; a diferença entre veneno e remédio muitas vezes está apenas na dose ofertada”.

Dessa forma, ao expor as consequências negativas do uso de telas por crianças sem os devidos cuidados, não se pretende realizar um movimento de repulsão ou de negação da cultura digital, mas sim conhecer mais profundamente a temática para promover melhores orientações diante de uma realidade recente, em que o contato com as tecnologias digitais se dá desde muito cedo.

É evidente que, na infância, as crianças precisam de mediações em diversas situações, sobretudo no que diz respeito aos perigos que podem surgir devido à ingenuidade e à dificuldade de perceber riscos. Nesse sentido, estudos na área da psicologia apontam que a intermediação do acesso a telas por crianças é um fator inegociável. Souza e Moraes (2025) enfatizam que as limitações de acesso e tempo, os cuidados na escolha dos conteúdos, a presença da família durante as interações digitais e a oferta de outras possibilidades podem auxiliar no estabelecimento de práticas digitais mais seguras no contexto da infância.

Dessa forma, a conscientização deve partir inicialmente dos próprios responsáveis, nas práticas cotidianas. Ao mesmo tempo, considerando que as escolas devem buscar o desenvolvimento integral das crianças, é relevante que, desde a Educação Infantil, haja iniciativas que abordem temáticas sobre o uso e os limites relacionados às tecnologias digitais.

Como destacam Souza e Carvalho (2023), existem boas perspectivas para o uso das tecnologias digitais no sentido de contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem na infância; entretanto, dois aspectos centrais precisam ser considerados: o tipo de conteúdo adequado à idade e o tempo de acesso. Sem esse tipo de supervisão, os riscos são maiores.

Ao refletir sobre as implicações da influência da cultura digital na vida das crianças e nas escolas, Aquino *et al.* (2022, p. 672) afirmam que “[...] tanto para as famílias quanto para as escolas o desafio consiste em redimensionar o uso das tecnologias, abstraindo o seu potencial educativo em favor do desenvolvimento infantil”.

Levando em conta as recomendações citadas, torna-se primordial que, diante dos desafios que permeiam a realidade atual, haja atualização na formação dos profissionais que interagem com as tecnologias digitais, especialmente aqueles da área da educação. Nesse

sentido, destaca-se o posicionamento de Martins *et al.* (2024, p. 3416): “[...] embora o uso de telas possa trazer benefícios educacionais e facilitar o acesso à informação, é essencial equilibrar esses aspectos com práticas que incentivem o desenvolvimento saudável, evitando a superexposição a dispositivos digitais”.

Desta forma, para além do bom senso, existem direcionamentos formativos que possibilitam uma visão mais ampla das possibilidades, limitações e potencialidades das Tecnologias Digitais na Educação. Como aponta Coscarelli (2018), não é suficiente possuir uma noção geral de que a inserção de aspectos da cultura digital pode ser positiva no âmbito educativo, sem que haja incentivos formativos que capacitem e ampliem a familiaridade dos docentes com as tecnologias digitais.

Portanto, o caráter positivo das tecnologias digitais no contexto da educação está diretamente atrelado às intencionalidades pedagógicas e, como visto anteriormente, apresenta coerência com as orientações específicas para a fase da infância.

2.4 Vygotsky e a importância da expressividade infantil

A palavra *expressão* refere-se à ação de exprimir, de expressar alguma coisa por palavras, por gestos, pela fisionomia; personificação, manifestação. O ser humano se expressa de diferentes maneiras, sendo a infância uma fase essencial para o desenvolvimento da capacidade expressiva.

Nessa seara, é possível constatar, ao longo da infância, a importância do incentivo à expressividade em diversas áreas, que não se restringem à linguagem falada, como, por exemplo, a linguagem corporal, o desenho e as brincadeiras, como demonstra a figura abaixo.

Figura 06 - Diferentes formas de expressão.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Acerca da linguagem corporal, Brasileiro e Marcassa (2008) enfatizam que uma das formas de expressão pode ser contemplada a partir do corpo, nos movimentos, nas danças, nas ações e nas reações, que possibilitam a ampliação do repertório expressivo e das narrativas das crianças.

Nesse sentido, as expressões se iniciam mesmo antes da linguagem falada e da aquisição da escrita. As crianças, desde o nascimento, expressam suas emoções e desejos por meio de balbucios, sons, falas, gestos, linguagem corporal e interações com outros indivíduos.

Outra forma de expressão muito presente na vida das crianças é o desenho. Os traços e as cores dão lugar a uma espécie de acesso à imaginação e à criatividade. Conforme Tshako (2016), essa linguagem expressiva torna o que é visível também significativo, sendo parte constituinte do processo de desenvolvimento psicológico, da cognição, da individualidade, da capacidade de criar e de transmitir ideias.

É bastante comum que, em atividades de desenho, as crianças representem situações cotidianas reais ou imaginárias, sendo tão ricas em expressividade que, a partir de certa idade, por vezes os desenhos são utilizados como estratégia de análise psicológica na investigação de situações de vulnerabilidade e perigo. Por ser uma representação individual, o desenho capta a interpretação da realidade a partir da visão infantil singular de cada ser humano, podendo fazer uso de diversos materiais de arte, estruturados ou não, ganhando formas e cores a partir da criatividade.

Outra forma potente de expressividade infantil é o ato de brincar. Nas brincadeiras, as crianças exploram a imaginação; interagem com o ambiente; socializam-se; criam e recriam contextos; testam limites; e verbalizam suas vontades e percepções a partir da linguagem falada e das ações.

Ao longo das fases da infância, as brincadeiras ganham novas formas e incluem processos diferentes. De acordo com Queiroz *et al.* (2006), as brincadeiras vivenciadas ao longo do desenvolvimento infantil possibilitam a expressividade dos pensamentos a partir das interações e trocas realizadas. Ao discutir a capacidade expressiva das brincadeiras, os autores detalham que, a partir do brincar, é possível desenvolver e aperfeiçoar diversos tipos de habilidades.

Adentrando na compreensão de que a expressividade é constituinte do ser humano e torna visíveis os pensamentos, vontades, sentimentos e ideias, é importante destacar o viés psicológico que as expressões possuem e a importância do incentivo à expressividade no contexto da educação infantil, tanto de formas espontâneas quanto por meio de oportunidades planejadas.

O psicólogo e filósofo Lev Vygotsky (1896-1934), conhecido como um dos principais teóricos da área da psicologia do desenvolvimento, pesquisou e compartilhou, em seus estudos, concepções do desenvolvimento humano que trouxeram contribuições essenciais, inclusive para o campo da Educação Infantil.

Na perspectiva histórico-cultural, também compreendida como sociointeracionismo, constituída por Vygotsky, o ser humano é ativo em seu desenvolvimento. As relações com o contexto, com os objetos e com outros indivíduos são centrais nesse processo. Sob esse olhar, a história e a cultura tornam-se fatores indissociáveis do desenvolvimento humano.

Ao descrever e explorar experiências com crianças pequenas na fase do desenvolvimento infantil, o autor enfatiza que a criança desempenha ações no mundo, modificando a realidade à sua volta, inclusive no que diz respeito à expressividade.

No que diz respeito à linguagem verbal, Vygotsky (2007) destaca que a criança amplia as possibilidades de interações e esquemas mentais para além dos atos concretos, enfatizando que, assim como os olhos e as mãos captam a realidade e viabilizam ações e soluções de problemas, a fala desempenha papel central a partir do momento em que é utilizada, sendo uma característica comportamental propriamente humana.

Conforme os estudos de Vygotsky (2007), a partir da expressão em forma de fala, torna-se possível acessar situações, objetos, memórias e ações, sem que estes sejam propriamente reais e concretos. À medida que a criança utiliza a fala e age em seu contexto, vivendo e

transformando a realidade à sua volta, seus comportamentos, antes mais imediatistas e diretos, ganham novos significados ao ocorrer o cruzamento entre pensamento e fala.

Mas esse processo não ocorre de maneira instantânea ao se adquirir as habilidades para pronunciar as palavras. Vygotsky (2008) desenvolve uma linha de pensamento ao expor, em seus estudos, que o desenvolvimento da fala é um processo construtivo de significados, que progride de acordo com as interações sociais das crianças e com a relação estabelecida entre as palavras proferidas e seus significados.

Uma analogia feita por Vygotsky (2007), que ajuda a compreender o processo de significação da fala ao longo do desenvolvimento infantil, ocorre por meio do exemplo dos desenhos. Quando a criança está no processo inicial de aquisição da fala, esta representa um reflexo da ação ou dos objetos. O exemplo de crianças pequenas que só compreendem e expressam o que desenharam após a finalização é uma ilustração do que ocorre com a significação da fala.

Em um estágio posterior, é possível perceber que as crianças são capazes de explicar e planejar anteriormente suas produções de desenho, da mesma forma que, no processo de aquisição da fala, em determinada fase do desenvolvimento, a linguagem verbal passa a preceder as ações e a narrar, em múltiplas formas, diferentes ações, objetos e situações, concretas ou não.

De acordo com o autor, a partir da expressão falada existem alterações cognitivas significativas que fazem com que as crianças não se limitem aos objetos ao seu alcance e ao ambiente, passando a incorporar o planejamento como parte das atividades que desempenham e da resolução de problemas.

É importante destacar que, para Vygotsky, essas mudanças não ocorrem de maneira linear ou padronizada, compreendendo que as crianças podem divergir tanto no estágio de desenvolvimento quanto nas formas de utilização da fala e do planejamento, ressaltando também que as formas não expressivas (mentais) são cruciais no desenvolvimento infantil.

Tendo em vista a importância do incentivo à expressividade, especialmente ao longo da infância, torna-se necessário que, no âmbito educativo, haja espaço para fornecer ambientes, propostas e estímulos voltados à expressividade, contribuindo assim para uma concepção mais abrangente de educação, que valoriza aspectos cognitivos, psicológicos, motores, artísticos, afetivos e sociais.

As crianças, cheias de criatividade e vida, expressam-se de diferentes maneiras. Muitas vezes, não lhes são dadas oportunidades de compartilhar suas ideias, de narrar suas experiências

e memórias. Em uma rotina acelerada, por vezes a escuta e a contemplação não estão presentes de maneira abrangente em suas vidas.

Diante disso, as creches, pré-escolas e demais instituições educativas configuram-se como espaços de desenvolvimento que podem oferecer um contraponto, viabilizando oportunidades para que elas sejam escutadas e vistas e, conseqüentemente, incentivadas a se expressar e construir narrativas faladas e não faladas. As crianças criam o tempo todo, narram histórias, tecem narrativas e desenvolvem a criatividade cotidianamente, como destaca Vygotsky (2018).

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do exército vermelho, num marinheiro, todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e mais verdadeira criação (Vygotsky, 2018, p. 18).

Ao descrever o imaginário das crianças, Vygotsky (2018) exemplifica expressões que demonstram um novo olhar sobre a realidade, dando vida aos objetos, brinquedos e contextos, e evidenciando as brincadeiras como a forma de expressividade mais presente desde a primeira infância.

O autor destaca que, apesar de as brincadeiras constituírem um reflexo do que as crianças vivenciam e absorvem em sua realidade, estas não são cópias, pois as experiências transformam-se em ações e dinâmicas diferenciadas, ganhando novas formas conforme a criatividade e os desejos das crianças nas brincadeiras.

É brincando que as crianças testam limites e, a partir da imaginação, desenvolvem os mais diversos papéis sociais; reconstróem o mundo à sua volta; atribuem novos significados aos objetos e brinquedos; realizam suas vontades; compartilham ideias; resolvem conflitos; e se expressam de diversas maneiras.

Em seu livro *Imaginação e criação na infância*, o autor descreve e analisa algumas ações e atividades desenvolvidas pelas crianças, potentes em imaginação e capacidade criativa, como os desenhos, as criações literárias e teatrais, que demonstram potenciais interessantes a serem explorados na infância. Outrossim, ainda conforme Vygotsky (2018), as dinâmicas teatrais e a dramatização possuem uma relação próxima com a brincadeira. A partir desse tipo de expressão, tornam-se mais sensíveis e prováveis as interações de criação em grupo ou individualmente.

Tratando-se de crianças pequenas, o autor salienta que as atividades teatrais que possuem um significado efetivo para elas não são aquelas baseadas na repetição de obras

clássicas ou memorizadas, que muitas vezes não fazem sentido ao universo infantil. Em contrapartida, a dramatização que dá espaço para a criação genuína das crianças gera um desenvolvimento criativo e expressivo potencial.

Um ponto a se levar em consideração ao refletir sobre dramatização infantil sob o olhar pedagógico é a necessidade de cuidado para que não haja uma atenção exagerada ao “produto final”, pois, como constata Vygotsky (2018), as expectativas de perfeição e estruturação linear não serão atendidas, considerando-se que se trata de crianças pequenas criando espaços, adereços e histórias. Na perspectiva infantil, o processo, a idealização e a prática são mais valorizados do que a simetria, o sentido completo ou a ideia do que é considerado esteticamente belo pelos adultos.

É muito comum que, em datas comemorativas ou projetos escolares, as crianças encenem histórias infantis, conteúdos aprendidos, músicas e até mesmo homenagens aos familiares. Geralmente, esses momentos exigem ensaios, falas e ações definidas, muitas vezes já prontas, para que as crianças as reproduzam.

Ao citar esse exemplo, não há intenção de desprezar esse tipo de atividade, mas de promover reflexões sobre como agregar mais significância para as crianças, no que diz respeito à autoria, à criatividade e à expressão. A partir desse olhar, questionamentos pertinentes ao contexto podem ser considerados, como, por exemplo: e se as crianças puderem dar suas versões da história? Se puderem escolher ou mudar o cenário? Se puderem criar músicas? Se for possível pensar coletivamente em como se darão as ações? Questionamentos como esses podem contribuir para a qualidade das práticas pedagógicas, especialmente no desenvolvimento de atividades de apresentação e dramatização.

Para além de atividades teatrais e dramatizações, todas as oportunidades em que as crianças possam expressar suas ideias e criar a partir da imaginação são situações favoráveis ao desenvolvimento pessoal, podendo contribuir para a autoestima, para as interações sociais, para a percepção de si, para a interpretação de emoções e para a capacidade imaginativa.

É pertinente lembrar que a expressividade não se manifesta de uma única maneira, podendo apresentar-se de formas distintas. Assim, crianças que possuem transtornos ou dificuldades verbais ou motoras podem ser estimuladas de acordo com suas necessidades e interesses, respeitando as múltiplas linguagens de expressão.

A partir do poema intitulado “A criança é feita de cem”, acerca das diversas linguagens infantis, Malaguzzi (1999, p. 23) considera que “a escola e a cultura separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegria, de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal”.

A partir dessa consideração poética, torna-se explícita a realidade ainda comum em muitas instituições educativas infantis, que mantêm atividades com mais “liberdade expressiva” somente em momentos específicos, deixando as brincadeiras e as oportunidades criativas em segundo plano, mesmo sendo estas as atividades mais potentes para o desenvolvimento das crianças.

Conforme os estudos expostos, nota-se a importância do estímulo à expressividade no cenário da educação infantil, visto que as experiências na primeira infância, faixa etária compreendida entre zero e seis anos, são especialmente importantes para o desenvolvimento físico, psicológico e cognitivo, que, conseqüentemente, se reflete por toda a vida.

É essencial que os profissionais da educação estejam atentos para oferecer propostas com possibilidades acessíveis e adaptáveis de acordo com a singularidade da turma de crianças, mantendo o compromisso com a inclusão e com a educação de qualidade. Além disso, devem levar em consideração que as propostas pedagógicas planejadas busquem valorizar a expressividade em diferentes dimensões de maneira integrada e que também sejam prestigiadas as vivências espontâneas na rotina das crianças.

3 NARRATIVAS DIGITAIS, CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Nesta seção, buscou-se analisar aspectos importantes sobre a interação de crianças com artefatos que abrangem as narrativas digitais, inicialmente estudando aspectos da cultura digital, interatividade e multimodalidade ligados ao contexto infantil.

Em seguida, realizou-se um levantamento bibliográfico, tendo como foco a temática das narrativas digitais, reunindo aporte teórico de estudiosos da área que abordam as possíveis contribuições da presença dessas narrativas no contexto educacional.

Posteriormente, é apresentada uma revisão sistemática da literatura que teve como objetivo identificar, em artigos, dissertações e teses, registros de experiências pedagógicas em que há a presença das narrativas digitais, analisando informações importantes sobre como esse tipo de interação tem sido explorado sob o olhar educativo.

Ao fim desta seção, foram abordados de forma específica dois tipos de artefatos digitais: podcasts e vídeos, esclarecendo seus conceitos e explorando possibilidades na perspectiva narrativa e pedagógica.

3.1 Cultura digital na infância: interatividade e multimodalidade

A presença das tecnologias digitais de forma predominante no cotidiano dos indivíduos transformou as práticas sociais em diversas instâncias. Para Pimentel (2017, p. 40), “As mudanças advindas dos avanços tecnológicos e das mídias estão ocorrendo em toda a sociedade, conduzindo-a a novas formas de trabalhar, comunicar-se, aprender, pensar e viver”.

Sendo assim, as tecnologias digitais não são mais compreendidas enquanto artefatos à parte da vida dos indivíduos que, quando não utilizados, podem ser guardados e ter seu contato interrompido, pois as atividades sociais cotidianas estão cada vez mais atreladas à cultura digital.

De acordo com Botelho *et al.* (2024), a cultura digital é parte constituinte da rotina das pessoas, manifestando-se nas práticas sociais e em ações individuais ou coletivas. A imersão desse aspecto da cultura social acarretou consequências promissoras e desafiadoras em todas as esferas da sociedade. Corroborando os estudos de Pretto (2011), a significação de cultura digital amplia o simples acréscimo de tecnologias digitais, ultrapassando os limites da mera utilização e configurando-se como fenômeno cultural que transforma a forma de ser dos indivíduos em suas mais diversas manifestações.

Segundo Santaella (2003), os aspectos que se apresentam na cultura tornam-se inseparáveis dos seres humanos que dela fazem parte. Por esse motivo, não é lógico silenciar ou negar a presença das tecnologias digitais na sociedade, ainda que haja receios acerca dessa realidade.

Conforme a autora, as tecnologias têm o ser humano como autor, não sendo, em sua essência, positivas ou negativas, pois são condicionadas às intencionalidades. Contudo, o fato é que estão tão intimamente incorporadas ao cotidiano que geram novas formas de existir, proporcionando uma ampliação das capacidades humanas. Santaella (2011) destaca ainda que os seres humanos, compreendidos enquanto sujeitos em evolução contínua, encontram-se em um processo em que a cognição está intimamente vinculada à cultura digital.

É dentro dessa concepção que as crianças desta geração nasceram e vivem familiarizadas com a presença das tecnologias digitais, muitas vezes apresentando destreza significativa na manipulação de recursos multimidiáticos e interagindo de forma ativa com a cultura digital. Em conformidade com Pimentel (2017), é evidente que as crianças não vivenciam essa cultura de maneira uniforme devido às diferenças econômicas e sociais, mas, apesar disso, as próprias vivências em sociedade proporcionam esse contato em maior ou menor grau.

A cultura digital é um conceito amplo que não se resume à utilização das tecnologias digitais pelos indivíduos em seu contexto. Os termos *cultura digital* e *cibercultura* estão intimamente associados, mas não possuem significados exatamente iguais, ainda que estejam imersos no mesmo cenário sociocultural.

Nessas instâncias, a cultura digital está nos processos de produção, construção, comunicação, partilha, participação e consumo, resultante de uma imersão curiosa dos praticantes no cenário das tecnologias digitais presentes no seu cotidiano. Já a cibercultura se configura como a cultura em rede e, como tal, intensifica e diversifica a cultura digital no momento em que os processos, que antes eram realizados off-line, passam a ser potencializados no on-line (Sousa; Bonilla, 2024, p. 13).

Ao se discutir o conceito de cultura digital, não se deve reduzi-lo ao simples acesso a celulares, tablets, câmeras, computadores ou outros dispositivos. Por se tratar de cultura, o termo remete a uma profundidade conceitual mais abrangente, que envolve vivências, hábitos e processos de imersão. Como destacam Sousa e Bonilla (2024, p. 25), “[...] essa cultura não se limita apenas ao uso de novos equipamentos e produtos. Implica processos de experiências, de vivências, de produção, de socialização, e portanto, adquire um perfil cada vez mais multidimensional e não-linear”. Assim, a cultura digital diz respeito à forma como as pessoas

se relacionam com as tecnologias digitais nas diversas esferas sociais e de que maneira essas relações impactam suas vidas, suas visões de mundo e suas interações com outros indivíduos.

No que se refere à cibercultura, sua significação concentra-se nas relações e transformações que se desenvolvem no ambiente virtual, sobretudo na forma como os indivíduos constroem e reconstróem cultura, comunicação e criação a partir das interações online. Dessa maneira, a cultura digital constitui um conceito mais amplo, que abrange a cibercultura como parte integrada e, atualmente, indissociável de seu significado. Embora ambas estejam imersas uma na outra, diferenciam-se quanto ao foco central de cada uma.

Historicamente, o ser humano desenvolveu práticas sociais em consonância com os recursos e tecnologias disponíveis em cada época, criando soluções e novas formas de agir na realidade. Essas transformações não apenas possibilitaram modos distintos de viver, como também passaram a integrar a própria noção de cultura. Nessa direção, Loureiro *et al.* (2024) analisam que, por se tratar de uma cultura, as modificações decorrentes das práticas sociais transformam não apenas o ambiente exterior, mas também os próprios sujeitos e as maneiras pelas quais agem no mundo.

Tais constatações não se restringem à realidade adulta. As crianças também participam ativamente da sociedade e são impactadas por todos os elementos constitutivos de seu contexto. Assim, as infâncias também foram profundamente transformadas pelas relações com a cultura digital em seu cotidiano.

Durante muito tempo prevaleceu uma concepção equivocada sobre as crianças e suas ações sociais. Acreditava-se que lhes cabia apenas absorver a realidade, observar o mundo tal como está posto e, de forma passiva, vivenciá-lo sem transformá-lo. A partir dessa compreensão, as perspectivas sobre as experiências infantis foram marcadas pela ideia de passividade, suposta incapacidade de criação e ausência de protagonismo.

Em contrapartida, atualmente é incontestável que as crianças participam ativamente da realidade da qual fazem parte: são sujeitos curiosos, criadores, transformadores e reflexivos. Müller (2006) destaca que as crianças não apenas assimilam a cultura, mas agem sobre ela, elaborando práticas que a adaptam e a modificam. Desse modo, não existe uma única cultura infantil, visto que existem diferentes infâncias, com distintas formas de ser criança e de se relacionar com os indivíduos e com o ambiente.

Fazendo um paralelo com essa análise, se as crianças interagem de maneira significativa com a cultura, e se a cultura digital constitui parte de seu contexto, torna-se pertinente refletir sobre a atuação e a interação infantis diante das tecnologias digitais. Considerando que tais tecnologias, por integrarem a cultura, não configuram elementos aos quais as crianças apenas

reagem, é possível afirmar que elas vivenciam a cultura digital de forma dinâmica, sobretudo frente à sua intensificação na contemporaneidade. Em consonância com Neris e Hai (2023, p. 1), “Não podemos mais negar a presença das mídias digitais nem dos artefatos digitais na vida de nossas crianças”.

Inseridas na cultura digital, as crianças convivem com as tecnologias digitais por meio das práticas sociais ordinárias, na relação com o meio e com outras pessoas, o que possibilita experiências diversas no contexto digital. Essas descobertas ocorrem na própria vivência cotidiana, especialmente quando acompanham familiares em atividades diárias (Miguel, 2023).

Sob essa perspectiva, constata-se que a participação das crianças na cultura digital não se limita aos momentos de contato direto com dispositivos eletrônicos; ela também se materializa nas ações observadas no cotidiano. As características que tornam as tecnologias digitais atrativas e chamam a atenção dos usuários em geral também são percebidas pelo público infantil. O universo de possibilidades, a diversidade de conteúdos, cores e sons, as potencialidades criativas, a agilidade das interações e a capacidade de registro constituem elementos que encantam e envolvem as crianças no cenário marcado pela multimodalidade e pela convergência das mídias.

A multimodalidade, fortemente presente na cultura digital, tornou possível a articulação de diversas linguagens sem a necessidade de múltiplos suportes para isso. Na cultura digital, caracteriza-se como multimodalidade a combinação de diferentes modos de transmissão da informação, que podem integrar textos, vídeos, elementos visuais, links e linguagem escrita. De acordo com Martins e Pimentel (2019), a multimodalidade abrange, ainda, as formas de interação proporcionadas pelas tecnologias digitais, como a articulação entre situações presenciais e ambientes virtuais, os espaços híbridos e as possibilidades do online e do offline.

Em relação à convergência de mídias, Jenkins (2009) a considera um dos aspectos centrais da cultura digital. O termo refere-se às múltiplas maneiras pelas quais as mídias permitem a circulação de conteúdos e possibilitam que os indivíduos acessem, utilizem e se comuniquem. Esse cenário envolve recursos visuais, sonoros, escritos e interativos, imersos em uma rede de mídias digitais e não digitais. O autor enfatiza que, para além da junção de diferentes modalidades midiáticas, a convergência de mídias diz respeito à percepção dos indivíduos diante dessa realidade, remetendo, portanto, a fatores culturais, uma vez que, a partir dessas possibilidades de acesso e interação, novas relações com o mundo são construídas.

Além disso, as tecnologias digitais também acarretam um amplo potencial interativo, que viabiliza um contato participativo em diversas ações. De acordo com Tori (2010), a interatividade diz respeito à compreensão das possibilidades de interação, que podem ser

vivenciadas pelo próprio indivíduo ou por outros sujeitos. No caso da cultura digital, o autor aponta que alguns fatores se tornam mais evidentes na percepção da interatividade nesse cenário, como a recorrência das oportunidades de interação, a quantidade de alternativas disponíveis e o sentido pessoal atribuído pelo indivíduo participante.

Perante o exposto, nota-se que o que caracteriza a cultura digital diz respeito a um verdadeiro mosaico de aspectos. Assim como, na arte, o mosaico é formado por diferentes peças que, em conjunto, dão lugar a uma obra mais ampla, a cultura digital também é constituída por um aglomerado de “peças” que, articuladas, constroem seu significado mais amplo, marcado pela multimodalidade, interatividade, velocidade e diversidade das comunicações. As transformações decorrentes da presença dessa cultura na sociedade geraram alterações em praticamente todas as instâncias, inclusive no que diz respeito às infâncias.

A relação das crianças com a cultura digital, em consonância com Couto (2013), permite que, a partir das interações com as tecnologias digitais, elas busquem sanar suas curiosidades, comunicar-se de diversas maneiras, explorar a ludicidade, brincar com diferentes recursos e ressignificar a realidade. A linguagem de expressão mais genuína das crianças, as brincadeiras, ganha, a partir desse contexto, novas perspectivas. Conforme Couto (2013, p. 910), “Inseridas no mundo digital, vivendo criativamente a promoção da cultura em rede, as crianças fundem e confundem sentidos diversos do brincar. Imaginam e criam possibilidades de experimentar cada vez mais sensações”. Nesse sentido, as crianças não apenas contemplam e consomem conteúdos já criados, mas também participam da criação de novas mídias digitais.

A capacidade de personalização criativa no mundo digital possibilita que, a partir de jogos, aplicativos, ferramentas de registro e recursos online, haja uma ação perceptível das crianças. Não é raro encontrar crianças registrando suas brincadeiras por meio de vídeos e imagens, criando avatares, objetos e até mundos em jogos digitais, além de utilizarem os recursos disponíveis para ressignificá-los conforme seus interesses.

Com base nessa compreensão, deve-se considerar que o vínculo das crianças com a cultura digital vai além das ações mediadas pelos recursos disponíveis, configurando-se, como afirmam Loureiro e Marchi (2021), em verdadeiras extensões dos ambientes sociais. Sob a premissa, muitas vezes difundida, de que as tecnologias digitais remetem a consequências essencialmente negativas, os autores destacam que o desenvolvimento e a aprendizagem envolvidos na relação do público infantil com a cultura digital costumam ser desconsiderados e ignorados, mesmo na contemporaneidade, em que essa cultura se manifesta de forma tão evidente na vida de grande parte das crianças.

Não se trata aqui de expor uma visão ingênua acerca das tecnologias digitais, pois, como tratado neste estudo na seção sobre os cuidados com a exposição de crianças às telas, deve haver monitoramento e controle dos períodos de acesso conforme as recomendações de idade. Levando isso em consideração, é preciso compreender que, a partir das interações com a cultura digital, as crianças podem criar, imaginar, descobrir, desenvolver habilidades de raciocínio e planejamento, formular estratégias e ampliar sua criatividade e expressividade.

Como destacam cuidadosamente Anjos e Francisco (2020), a noção de que as crianças podem utilizar as tecnologias digitais seguindo as orientações necessárias não implica a substituição das vivências corporais, físicas, sociais e brincantes, que são basilares para o desenvolvimento infantil. Por esse motivo, é necessário equilíbrio no que diz respeito ao assunto, especialmente nos espaços educativos, que devem ter como objetivo o desenvolvimento integral das crianças.

A partir da análise de estudos sobre a cultura digital relacionada às crianças, realizada por Bytes *et al.* (2024), evidencia-se que, quando há uma relação coerente e mediada, podem emergir diversos efeitos favoráveis ao desenvolvimento infantil ligados às atividades desempenhadas no contexto digital. Entre esses aspectos, destacam-se as capacidades de solucionar desafios, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, a aprendizagem de relações linguísticas, matemáticas e sonoras, além de avanços na colaboratividade e na criatividade.

A multimodalidade e a interatividade presentes na cultura digital permitem que as capacidades de personalização e adaptação alcancem diferentes interesses. Essa característica acarreta um potencial significativo, especialmente na perspectiva inclusiva. Considerando que, no mundo digital, inúmeras opções podem ser exploradas, crianças com deficiências físicas, cognitivas, visuais e auditivas podem interagir de maneira mais adaptada com o apoio das tecnologias digitais. A possibilidade de utilizar sons, imagens, movimentos e funções específicas dos recursos cria condições propícias para tornar atividades educativas, cotidianas e de lazer mais significativas.

Carmo *et al.* (2024) destacam que, por meio das tecnologias digitais, as crianças podem desenvolver maior autonomia em seu cotidiano. As chamadas tecnologias assistivas, específicas para facilitar as atividades de pessoas com deficiência, colaboram para o suporte individualizado e para uma integração mais efetiva nas práticas sociais, inclusive no contexto educativo.

Um dos desafios ligados ao contexto da cultura digital, para além da compreensão dos perigos presentes, é a necessidade de inclusão digital, principalmente sob a perspectiva da

vulnerabilidade socioeconômica, não apenas relacionada ao acesso, mas também à conscientização sobre limites e possibilidades na era digital.

A partir dos estudos expostos, é possível compreender que a relação das crianças com as tecnologias digitais está profundamente ligada às vivências e à participação na cultura social da qual fazem parte. Embora o contato com a cultura digital não seja uniforme em todos os contextos da infância, é perceptível que as tecnologias estão cada vez mais indissociáveis da vida diária dos indivíduos, e esse é um fato inegável. A compreensão dessa realidade exige conscientização e evidencia a urgência de avanços nos estudos direcionados às infâncias e às novas formas de interação advindas da cultura digital.

3.2 Narrativas digitais e educação

A palavra “narrativa” pode ser definida como ação, efeito ou processo de narrar, de relatar, de expor um fato, um acontecimento ou uma situação (real ou imaginária) por meio de palavras; narração. Outrossim, o ato de narrar faz parte do dia a dia das pessoas, no compartilhamento de situações, histórias ou fatos cotidianos, sendo comum entre familiares, amigos ou nos relacionamentos interpessoais (Dicio, 2023).

As narrativas, que ao longo de muitos anos eram essencialmente orais e transmitidas de geração a geração, foram ampliadas conforme as mudanças na sociedade. A partir da aquisição da linguagem escrita, das pinturas registradas e, atualmente, com a cultura digital, as narrativas apresentam-se de forma multiforme.

Benjamin (1944) já percebia as transformações sociais advindas das novas formas de comunicação. Sua análise crítica indica que as narrativas já não se constituíam de maneira essencialmente linear e que a modernidade as estava fragmentando. Nesse sentido, a partir das transformações advindas das tecnologias digitais na sociedade e da criação da internet, foram geradas novas formas de partilhar informações. Dentro desse contexto, é possível criar diferentes formas de narrativas que envolvem elementos para além da descrição por palavras e da comunicação direta.

As denominadas narrativas digitais abrangem um amplo conjunto de elementos multimidiáticos que podem incluir áudios, vídeos, textos interativos, animações, dentre outros aspectos. Conforme Birrada (2014), as narrativas digitais ajudam a dar vida às histórias, estabelecendo uma ponte entre o conteúdo e a expressão. A criatividade une-se à tecnologia, reconstruindo memórias.

As tecnologias digitais permitem uma aproximação multifacetada das narrativas registradas, por meio das cores das imagens, dos movimentos dos vídeos, das entonações perceptíveis nos áudios e da interatividade possibilitada pelas mídias digitais. Em consonância com os estudos de Santos (2018), a prática de contar histórias, já estabelecida na história da humanidade há milhares de anos, hoje pode ser veiculada e constituída com suportes digitais, construindo acervos narrativos de memórias que envolvem múltiplos sentidos de percepção.

Conforme Prado *et al.* (2014), ainda que se trate de relatos acerca da mesma experiência ou história contada, as narrativas estão intrinsecamente associadas ao olhar pessoal e único do narrador, tornando-se diversas conforme cada interpretação. Nessa perspectiva, as narrativas digitais mantêm as características do ato de narrar, que é especificamente humano, envolvendo expressividade, subjetividade e autoria, porém com um conjunto maior de possibilidades.

Como explicam Almeida e Valente (2012), as narrativas digitais envolvem memórias, significações, experiências e a individualidade dos sujeitos. Esses fatores, unidos às possibilidades que as tecnologias digitais viabilizam, possuem grande potencial criativo e autoral.

Tendo como referência as características das narrativas digitais, analisam-se fatores relevantes para a exploração dessas linguagens de expressão nos ambientes educativos. Conforme Rodrigues (2020, p. 718), ao se utilizar narrativas digitais, “[...] maximiza-se os efeitos reflexivos e de tomada de consciência já próprios das narrativas tradicionais, devido aos elementos constitutivos das narrativas digitais e próprios das ferramentas multi e hipermediáticas pelas quais elas são construídas”.

Dessa forma, torna-se pertinente explorar as potencialidades de práticas que valorizam as percepções dos indivíduos. A partir de experiências práticas, Almeida (2016) destaca que, com base na construção das narrativas digitais, é possível visualizar o termo descrito pela autora como “janela da mente” dos indivíduos, evidenciando as significações criadas a partir da visão de mundo de cada um.

Na perspectiva educativa, a promoção da autonomia e da criação constitui elementos importantes para a construção de espaços de aprendizagem. Moura e Viana (2022) destacam que a união das modalidades expressivas presentes nas narrativas digitais contribui para construir experiências envolventes para o aprendiz, ao incluir elementos que permitem a ação direta dos envolvidos e a capacidade de participação ativa na construção e no registro das narrativas.

Ainda sobre as potencialidades das narrativas digitais no contexto pedagógico, Silva e Alves (2022) apontam que, a partir dos registros narrados, é possível obter um repertório

avaliativo rico, que torna viável investigar a compreensão dos indivíduos acerca de conteúdos e experiências, ressaltando também a possibilidade de complementaridade com outros tipos de modalidades avaliativas para uma análise mais completa.

Um aspecto importante salientado por Rojo (2012) acerca das práticas pedagógicas na contemporaneidade diz respeito ao multiletramento, que, segundo a autora, refere-se à multiplicidade em termos de cultura e de semiótica. Destaca-se que, ao se planejar e efetivar práticas no contexto educativo, é preciso levar em consideração tanto as aproximações com a realidade cultural dos indivíduos envolvidos quanto a apreciação de diferentes tipos de expressão e comunicação, para além da linguagem escrita.

Em seus estudos, Andrade (2020) enfatiza que as narrativas digitais podem promover caminhos propícios ao multiletramento, visto que, à medida que se constroem os artefatos digitais, diversos tipos de saberes precisam ser mobilizados, assimilando as implicações do registro para além da escrita e podendo envolver diferentes aspectos presentes na cultura digital.

Levando em consideração que os profissionais da educação devem incluir, nas atividades planejadas e desenvolvidas, práticas que fazem parte da cultura presente na sociedade, torna-se necessário que a cultura digital seja contemplada a partir de propostas elaboradas conforme a realidade e a faixa etária em questão.

Conforme Lima (2018), inseridos nos espaços educativos, os professores estão diante de nativos digitais, que nunca viveram uma realidade em que a tecnologia digital não fizesse parte de suas vidas, e essa nova condição gera, conseqüentemente, um dilema para os docentes no contexto da educação.

Para Viana *et al.* (2022), “a relação entre cultura digital, currículo e formação docente está intrinsecamente interligada com as novas tecnologias, considerando que os profissionais da educação são os interlocutores da prática educativa e requerem atuação nesse contexto” (2022, p. 6). Dessa forma, é importante que haja formação apropriada para que as práticas que envolvem as tecnologias, como as narrativas digitais, possam ser desempenhadas de maneira significativa.

No contexto infantil, a ideia de utilizar as narrativas está ligada ao posicionamento de uma intencionalidade pedagógica que dá voz às crianças, permitindo que elas aprendam e também ensinem, compartilhando suas descobertas. Isso ocorre não apenas ao contemplarem conteúdos digitais já prontos e elaborados por outras pessoas, mas também ao se constituírem como peças-chave na elaboração de demonstrações do saber.

Ao realizar um estudo vivenciado em um clube do livro com crianças em Jacarta, na Indonésia, Rahiem (2021) destaca que as narrativas digitais foram utilizadas de diversas

maneiras com as crianças da educação infantil, tornando as histórias contadas mais atrativas e diversificadas.

A narrativa digital combina a antiga arte de contar histórias com uma gama de ferramentas contemporâneas para entrelaçar histórias com a voz narrativa do autor, incluindo imagens digitais, gráficos, música e som. A narrativa digital, como método de ensino e recurso de aprendizagem, tem sido aplicada de muitas maneiras inovadoras em todos os níveis de ensino. A narração digital apoia a aprendizagem dos alunos e permite que os professores adotem métodos de ensino inovadores e melhorados. A narração de histórias é uma pedagogia comprovada e popular, enquanto a narração digital é relativamente recente e ainda raramente utilizada no contexto da educação infantil (Maila, 2021, p. 1).

No contexto brasileiro, de modo similar, o uso das tecnologias nas escolas, em turmas da educação infantil e dos anos iniciais, ainda é pouco explorado, mesmo com documentos oficiais indicando que as práticas com as TD são importantes e devem estar atreladas às atividades desenvolvidas no contexto educativo.

Kenski (2007, p. 45) destaca que “[...] a imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos”. Para Kenski (2007), a inserção das tecnologias no ambiente educativo não trará resultados positivos se forem simplesmente incorporadas pelos docentes, sem intencionalidades definidas e sem exploração das melhores formas de uso. Com o conhecimento necessário acerca das tecnologias digitais, elas podem estar presentes desde o planejamento até a elaboração e a efetivação das propostas.

As narrativas digitais, por poderem ser aplicadas a diferentes contextos, não dependem de atividades com um conteúdo específico para serem incluídas nas propostas, ajustando-se conforme a criatividade, a disponibilidade e as associações feitas pelos educadores.

Os tipos de narrativas também são múltiplos, sendo mais comuns nos ambientes educativos aqueles que envolvem a elaboração de vídeos, podcasts, registros de imagens e a combinação de modalidades, integrando-se de maneira coerente ao planejamento, como detalha Lopes (2021):

As narrativas contemplam os recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem de forma que estejam integradas nas atividades curriculares. O docente poderá planejar atividades pedagógicas que conciliem esse processo das narrativas no espaço educacional. As narrativas digitais constroem-se por meio de um conjunto de pontos de vista pessoais e, dessa forma, podem existir diversas versões da mesma história ou conjunto de experiências (Lopes, 2021, p. 135).

O uso das narrativas digitais de maneira planejada, além de incrementar os momentos colaborativos, permite que haja também a personalização individualizada da criança/turma em questão na composição dos relatos produzidos. Dessa forma, o uso das narrativas digitais nos espaços educativos possui um potencial de interatividade positivo, sendo capaz de captar as experiências vividas pelas crianças ao longo de suas vivências e aprendizados.

Conforme Oliveira (2022, p. 101), “[...] a presença de tecnologias educacionais na Educação Infantil pode proporcionar incontáveis possibilidades pedagógicas e interações de qualidade, ao mesmo tempo em que amplia e democratiza o acesso aos saberes”. É visando a esse movimento de aprender, ensinar e se expressar que as narrativas digitais podem colaborar para a construção de um fazer pedagógico potente na presente era digital.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, há um destaque enfático sobre os processos de aprendizagem. O autor cita que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (1987, p. 44). Diante disso, para que exista um processo de partilha efetivo, é imprescindível considerar todos os sujeitos envolvidos de forma valorativa, reconhecendo os saberes que cada um é capaz de produzir e os contextos nos quais as crianças vivem, em um processo contínuo e mútuo de aprender e ensinar.

Ao discutir a importância da escuta na educação infantil, baseados nas obras de Paulo Freire e Loris Malaguzzi, Silva *et al.* (2023) destacam que os conhecimentos desenvolvidos antes do ingresso da criança na educação formal devem ser considerados, não devendo haver, assim, um rompimento com saberes prévios. Além disso, o processo educativo precisa ser marcado pela escuta e pelas relações, possibilitando diferentes linguagens e expressões.

Ao levar em consideração essas afirmativas, percebe-se a importância de espaços que valorizem a exposição das crianças sobre sua visão de mundo. Dessa forma, a construção de narrativas digitais no ambiente educativo pode viabilizar vivências em que elas obtêm lugar de fala ao mesmo tempo que também são escutadas.

Outro ponto a se considerar é que as narrativas digitais têm potencial para propiciar a expressividade infantil, visto que costumam prever atividades que envolvem participação e criação. A partir das narrativas criadas, as crianças podem ser estimuladas em propostas que envolvem planejamento, movimento corporal, dramatização, construções coletivas, pensamento reflexivo e a própria oralidade.

A manifestação de opiniões e o incentivo a expressar percepções sobre as experiências vividas a partir de narrativas digitais podem criar condições para o desenvolvimento do

pensamento crítico e do respeito a pontos de vista diferentes, tendo em vista que é possível que haja divergência de opiniões entre as crianças no percurso das atividades.

Dessa forma, os elementos presentes nas narrativas digitais podem promover autoria e protagonismo infantil no processo de interação e criação no contexto digital. Conforme os estudos de Girardello (2014), a autoria diz respeito às contribuições realizadas com base na interação com o mundo, seja no campo das reflexões, emoções, falas ou comportamentos próprios de cada indivíduo, viabilizados pelas vivências individuais de cada um.

Nessa perspectiva, a inserção das narrativas digitais, quando mediadas com o objetivo de escuta e partilha, permite que as crianças se percebam enquanto protagonistas na produção de conhecimento. De acordo com Silva e Graupe (2022), o protagonismo infantil, sendo um elemento que promove a valorização das percepções infantis, deve ser constituinte das propostas realizadas junto às crianças. Kormann *et al.* (2022) destacam ainda que a efetivação desse protagonismo pode ser promovida a partir das oportunidades de escolha, das relações comunicativas e das diversas atividades desempenhadas nas instituições educativas.

Além disso, a participação das crianças em narrativas digitais pode propiciar autorreconhecimento, pois os sujeitos principais das propostas são elas próprias, viabilizando sentidos de expressão e comunicação mais aguçados, à medida que são imersas em atividades pedagógicas que buscam registrar suas impressões e olhares acerca dos acontecimentos e percursos de aprendizagem.

Levando em conta as características das narrativas digitais e a abrangência que esse tipo de produção tem na sociedade, é instigante refletir sobre as formas pelas quais essas práticas podem acrescentar aspectos significativos na composição de propostas junto às crianças em instituições educativas.

Em meio a tantas discussões sobre as inovações no contexto da cultura digital, as narrativas digitais apontam perspectivas que dão lugar à adaptação e à originalidade, sob um olhar sensível que abre espaço para a capacidade imaginativa em um mundo de possibilidades e fantasias que, com a participação das crianças, torna-se belo, alegre e cheio de vida.

3.3 As narrativas digitais na Educação Infantil, reflexões e uso pedagógico

Com o objetivo de explorar as propostas já desenvolvidas por outros pesquisadores interessados nas contribuições das narrativas digitais no contexto da Educação Infantil, realizou-se uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) que, segundo Galvão e Pereira (2014),

é uma forma abrangente de se obter dados científicos, seguindo critérios bem definidos e permitindo um panorama geral sobre uma temática específica.

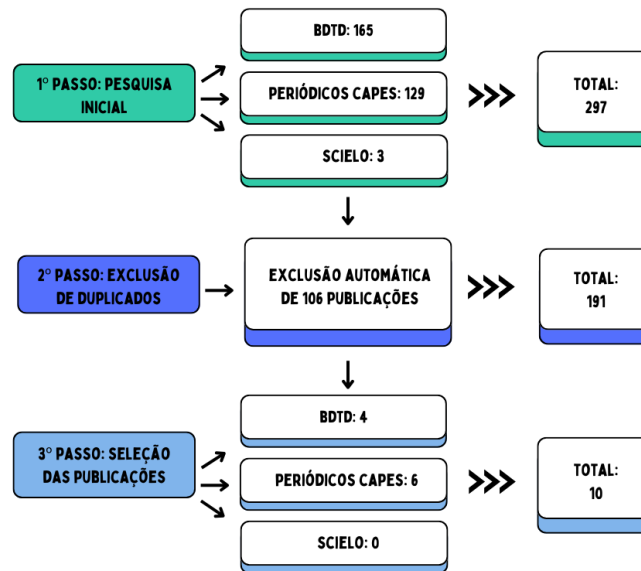
Para a realização desta RSL, foram selecionadas as bases de dados Scielo, Periódicos Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, buscando investigar a relação entre as narrativas digitais e a Educação Infantil a partir das seguintes temáticas de busca: narrativas digitais e educação infantil; narrativas digitais e crianças; e/ou propostas de narrativas digitais na educação infantil.

Não houve seleção de periodicidade, visto que se trata de uma temática recente e ainda pouco registrada em estudos acadêmicos. Outrossim, com relação aos critérios de inclusão, foram selecionadas publicações que abordassem: o incentivo à expressividade das crianças por meio de narrativas; a inclusão de crianças da Educação Infantil na construção de propostas que envolvessem narrativas digitais; e a incorporação de narrativas digitais em práticas educativas.

Quanto aos critérios de exclusão, não foram incluídos: temas que não estejam alinhados com a temática das narrativas digitais; publicações que não possuem caráter científico; e estudos cujos resultados não incluam as crianças enquanto participantes. Além disso, foi utilizado o software Parsifal na coleta e no processo de análise dos dados, inclusive na sintetização de gráficos e demonstrações visuais da pesquisa. O software Visme também foi utilizado para a construção das representações visuais da RSL.

No primeiro passo, foi realizada a busca inicial, incluindo todos os estudos que se adequaram às temáticas de busca. No segundo passo, as obras duplicadas no processo de coleta foram excluídas a partir do Parsifal, permanecendo apenas um exemplar de cada uma. No terceiro passo, os estudos foram lidos e apreciados, buscando-se explorar quais se encaixavam no foco da RSL. As figuras abaixo demonstram, respectivamente, o fluxograma do processo de filtragem das obras encontradas e o gráfico da porcentagem de estudos conforme as bases de dados.

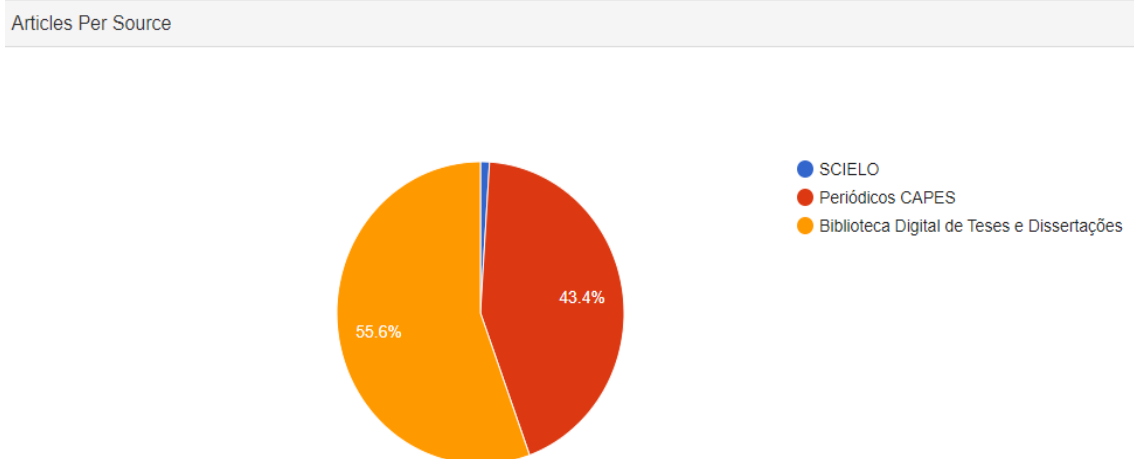
Figura 07 - Fluxograma dos passos de seleção da RSL.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Diante dos materiais aceitos após a fase de seleção, buscou-se realizar uma leitura atenta, bem como o registro dos aspectos principais dos artigos, dissertações e teses selecionadas. A partir da quantidade de publicações excluídas, é possível interpretar que ainda há uma proeminência da incorporação das narrativas digitais no contexto educacional com crianças de faixa etária superior ao período da Educação Infantil, ou seja, com crianças acima de 5 anos.

Gráfico 01- Artigos selecionados da RSL por fonte.



Fonte: Elaborado pela autora, por meio do *Parsifal* (2025).

No decorrer do passo 3, observou-se que uma parcela considerável das iniciativas pedagógicas descritas tinha como público-alvo crianças do ensino fundamental, médio e superior. Além disso, algumas experiências concentravam-se na formação de educadores, não incluindo crianças como participantes diretos.

As possíveis causas para a baixa quantidade de achados voltados especificamente à educação infantil parecem relacionar-se à ainda limitada disponibilidade de materiais que viabilizem a produção de narrativas digitais, bem como ao receio de incorporar tecnologias digitais às práticas pedagógicas com crianças da pré-escola. Soma-se a isso a necessidade de uma formação inicial e continuada que contemple elementos da cultura digital, de modo a qualificar o planejamento e potencializar os processos de desenvolvimento e aprendizagem na infância.

A revisão sistemática realizada permitiu identificar exemplos de propostas pedagógicas que se alinham a esses princípios. As publicações, selecionadas de acordo com os critérios de inclusão, evidenciaram que as narrativas digitais no contexto da educação infantil podem favorecer vivências que promovem criatividade, autonomia e trabalho colaborativo.

Nos estudos analisados, diferentes modalidades de narrativas digitais foram incorporadas, tais como vídeos, imagens, narrativas literárias digitais, áudios, podcasts e aplicativos de criação de avatares. A maioria das propostas desenvolvidas contou com a participação ativa das crianças na produção dos artefatos digitais, ultrapassando as expectativas iniciais e ampliando as possibilidades de exploração durante as experiências. As idades dos participantes variaram entre 2 e 6 anos, cada qual envolvido em iniciativas pedagógicas distintas, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 03 - Dados das referências selecionadas para a RSL.

Referências	Tipo	Faixa etária das crianças	Desenho geral da pesquisa	Tipo de narrativa digital
Quem conta um conto aumenta muito mais que um ponto: narrativa, produção de si e gênero na produção filmica com crianças pequenas.	Artigo	2 a 4 anos	Exploração das narrativas das crianças a partir de um conto.	Vídeos
Por que cantam os passarinhos.	Artigo	4 a 6 anos	Resgate de narrativas das experiências e vivências.	Áudios

A tecelagem da cultura lúdica das crianças de 3 a 5 anos com o uso das tecnologias digitais : entre rotinas, ritos e jogos de linguagens.	Tese de doutorado	3 a 5 anos	Análise a partir das narrativas infantis sobre as impressões das crianças com o uso da tecnologia digital.	Áudios e vídeos
Sensibilização para as línguas com a narrativa digital na educação pré-escolar.	Artigo	3 a 5 anos	Propostas de momentos que exponham as crianças a línguas diferentes por meio das narrativas digitais.	Vídeos
Literatura digital e convergências na escola: o que expressam as crianças ao interagir com narrativas nos dispositivos móveis?	Artigo	5 e 6 anos	Exploração sobre a forma com que as crianças se relacionam com narrativas digitais literárias.	Filmagem e narrativas digitais literárias.
Luta antirracista na educação infantil em tempos de pandemia: o que as táticas docentes revelam?	Artigo	Faixa etária da educação infantil (indefinido)	Construção de narrativas digitais com o foco em práticas antirracistas durante o isolamento social da COVID-19.	Vídeos
Estratégias para a utilização de dispositivos móveis na educação infantil: utilizando o aplicativo Digital Storytelling.	Dissertação de mestrado	5 anos	Criação de histórias por meio de um aplicativo digital 3D.	Narrativas digitais por meio do <i>Toontastic 3D</i> .
Elaborações de crianças sobre suas experiências na educação infantil a partir do uso de tablet.	Dissertação de mestrado	4 e 5 anos	Disponibilização de tablets para que as crianças registrem suas narrativas no ambiente escolar por meio das fotos.	Imagens
Vitória, Vitória, acabou a história! Narrativas infantis em podcasts.	Artigo	4 e 5 anos	Produção de podcasts por crianças, possibilitando a criação de histórias por meio da narrativa digital.	Podcast
Relatos e caminhos de infâncias e	Dissertação de mestrado	4 a 5 anos	Produção de registros sobre o	Vídeos e imagens

experiências: as crianças e as telas na Educação infantil.			ambiente educativo na perspectiva infantil	
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No artigo intitulado “Quem conta um conto aumenta muito mais que um ponto: narrativa, produção de si e gênero na produção fílmica com crianças pequenas”, Silva (2015) aborda a temática das histórias e suas significações por parte das crianças. Neste estudo, o conto da Chapeuzinho Vermelho é a fonte geradora de brincadeiras e reconstruções narrativas. Por meio da interação espontânea gravada em vídeo, é possível perceber a capacidade inventiva das crianças, que transformam a história conforme suas próprias memórias e visão do mundo infantil.

A partir dessa experiência, percebe-se que a narrativa digital em formato de vídeo é apreciada não apenas pela capacidade de registro, mas também enquanto aspecto motivador das criações por parte das crianças, sendo evidente o desejo de compartilhar suas vozes e expressões nas produções.

Visitar as memórias é uma ação reflexiva importante na vida dos indivíduos. É nessa perspectiva que Palhares (2018), autora do artigo “Por que cantam os passarinhos”, proporciona vivências na Educação Infantil que têm como base suas próprias memórias. Dentre os aspectos citados, há a presença dos pássaros e seus cantos enquanto elementos que remetem ao passado. Nesse sentido, as crianças participantes criaram sua própria versão desenhada dos pássaros, além de gravarem registros em áudio de como imaginavam que os pássaros cantavam.

A produção dessa narrativa digital, apesar de estar resumida em representações de cantos por parte das crianças, é significativa no sentido de contribuir para a percepção de individualidade, uma vez que, mesmo simbolizando o mesmo animal, cada criança cria de maneira única.

Ainda nessa perspectiva sobre a individualidade de cada criança, a tese de doutorado “A tecelagem da cultura lúdica das crianças de 3 a 5 anos com o uso das tecnologias digitais: entre rotinas, ritos e jogos de linguagens”, de Araújo (2018), teve como foco não apenas oportunizar o acesso a jogos digitais para crianças do contexto da Educação Infantil, mas também analisar as narrativas dessas crianças sobre as experiências, a partir de vídeos, áudios e imagens. O material coletado evidenciou que as crianças, ao jogarem os jogos de acordo com os objetivos, superaram suas funções originais, “recriando” as perspectivas conforme seus interesses.

No artigo “Sensibilização para as línguas com a narrativa digital na educação pré-escolar”, Silva e Martins (2018) exploram as impressões das crianças sobre a exposição a diferentes línguas na Educação Infantil. As propostas envolveram a apresentação de narrativas digitais em forma de vídeos, em que os personagens possuíam diferentes origens e línguas. Durante esses momentos, foram realizados vídeos que possibilitaram, posteriormente, as transcrições literais das narrativas das crianças, permitindo concluir que crianças pequenas são capazes de perceber as diferenças e semelhanças entre línguas distintas, mesmo sem base prévia de exposição.

Já no artigo “Literatura digital e convergências na escola: o que expressam as crianças ao interagir com narrativas nos dispositivos móveis”, de Silva e Santos (2020), são discutidas as expressões infantis diante de uma proposta que envolve narrativas digitais literárias. Ao entrarem em contato com o material da oficina ministrada, as crianças participantes demonstraram interesse e fluência no manejo das tecnologias digitais.

Durante os momentos, foram promovidas, além da escuta das narrativas, rodas de conversa e filmagem etnográfica que, após análise, evidenciaram falas das crianças demonstrando interesse por esse tipo de literatura, que une histórias e artefatos digitais.

Ainda nesse caminho de integração das linguagens digitais, o artigo “Luta antirracista na Educação Infantil em tempos de pandemia: o que as táticas docentes revelam?”, de Pereira *et al.* (2021), apresenta iniciativas no contexto da Educação Infantil durante o período pandêmico da COVID-19. As narrativas digitais foram incorporadas ao planejamento com a intenção de aproximar as crianças em período de isolamento social e abordar aspectos antirracistas inseridos nas propostas pedagógicas.

Destaca-se, dentre os elementos descritos, o uso de avatares infantis enquanto protagonistas negros nos vídeos disponibilizados. Esses avatares permitem edição e criação adaptável, aspecto muito interessante, pois possibilitou uma interatividade “animada” que podia ser reformulada conforme necessário, demonstrando também as potencialidades das narrativas digitais como aliadas nos processos educativos, inclusive no combate ao preconceito e ao racismo.

A dissertação de mestrado intitulada “Estratégias para a utilização de dispositivos móveis na Educação Infantil: utilizando o aplicativo Digital Storytelling”, de Machado (2021), enfatiza a experiência de criação de narrativas digitais a partir de um aplicativo digital de Storytelling, que permite elaborar histórias utilizando artefatos digitais. Essa vivência envolveu professores, bolsistas, uma criança e a família, sendo a etapa prática realizada de maneira remota com apoio familiar, em razão da pandemia de COVID-19. O estudo demonstrou como

a implementação do aplicativo gerou possibilidades de narrativas criativas e multimidiáticas, apresentando propostas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular.

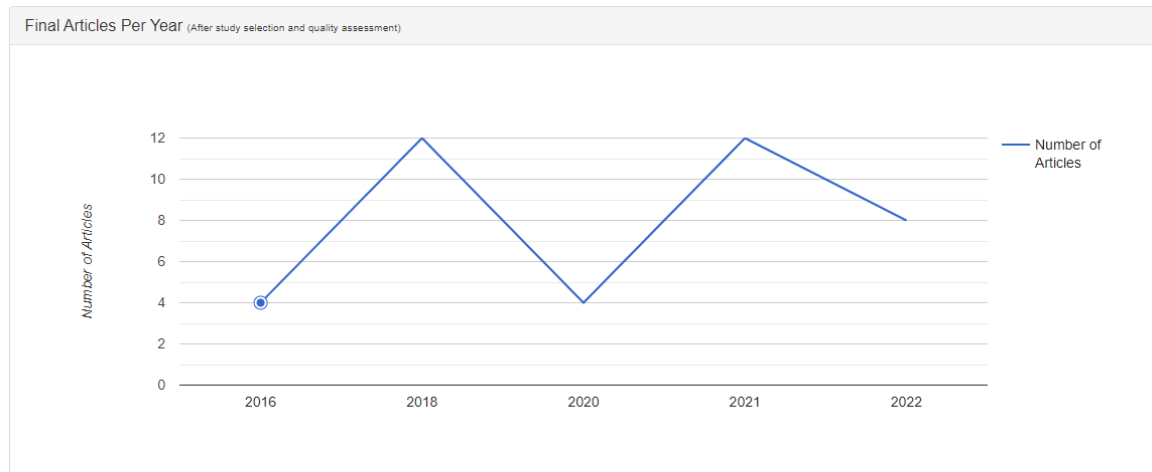
Na dissertação de mestrado “Elaborações de crianças sobre suas experiências na Educação Infantil a partir do uso de tablet”, Queiroz (2021) buscou explorar as potencialidades do manuseio do tablet por crianças da Educação Infantil, permitindo o registro de imagens a partir do olhar das próprias crianças sobre o espaço educativo.

Divididas em pequenos grupos, elas circularam pelos locais que mais lhes interessavam dentro da instituição educativa, realizando registros fotográficos que resultaram em mais de 800 fotos. Essas foram posteriormente filtradas e selecionadas para a elaboração de um livro digital. Concluiu-se que a experiência permitiu que as crianças manifestassem seus interesses afetivos em relação aos locais e objetos escolhidos para os cliques, o que se evidenciou nas narrativas produzidas sobre as imagens, as quais, para além de recurso visual, resgatam histórias, significações e memórias.

Tendo o podcast como narrativa digital escolhida, o artigo “Vitória, Vitória, acabou a história! Narrativas infantis em podcasts”, de Ferreira e Ventura (2022), viabilizou o protagonismo de crianças na produção de podcasts que contam e recontam histórias. Nessa perspectiva, elas puderam criar narrativas individuais com sua própria linguagem e criatividade.

Por fim, a dissertação de mestrado “Relatos e caminhos de infâncias e experiências: as crianças e as telas na Educação Infantil”, de Prado (2022), buscou evidenciar como crianças de uma turma da Educação Infantil registram espontaneamente o ambiente educativo em que convivem. Essas narrativas produzidas em vídeos e imagens demonstram suas percepções e viabilizam a construção de narrativas próprias.

Questões como a curiosidade na infância foram centrais nas reflexões sobre os interesses das crianças, assim como a pesquisa enquanto experiência que gera mais perguntas do que respostas, indo contra a subestimação de suas capacidades. As narrativas transcritas e as imagens observadas demonstram que as crianças superaram positivamente as expectativas, indo além do que foi planejado. O gráfico criado automaticamente pelo software Parsifal, ao final do processo de seleção e com base nas publicações aceitas, demonstra abaixo a periodicidade em que teses, artigos e dissertações foram publicados.

Gráfico 02 - Periodicidade das publicações da RSL.

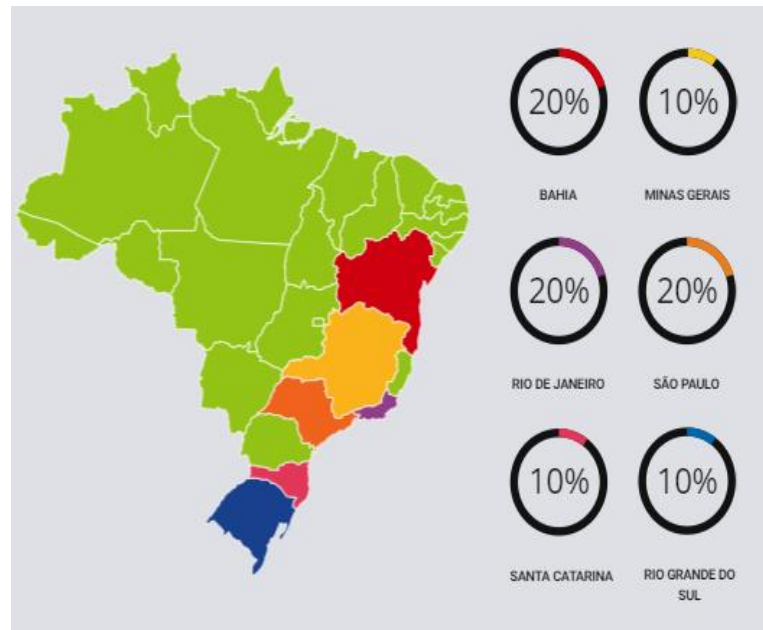
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com base no gráfico, é possível observar que as publicações aceitas nesta revisão variam entre os anos de 2016 e 2022, o que demonstra que a temática das narrativas digitais no contexto da Educação Infantil ainda é recente e pouco explorada.

Um aspecto interessante desse recorte temporal é que, a partir de 2020, foi vivenciada a pandemia de COVID-19, que impediu a continuidade das atividades presenciais em diversas áreas da sociedade, inclusive no contexto educativo. Apesar das grandes adversidades enfrentadas, é pertinente ressaltar que experiências importantes foram realizadas, inclusive colaborando com a aproximação das crianças em um momento tão delicado da história, no qual as relações afetivas no ambiente educativo foram dificultadas.

Acerca dos locais em que as propostas foram registradas nas publicações, nove delas tratam de iniciativas brasileiras, e uma descreve uma experiência portuguesa, como pode ser observado nos gráficos abaixo. Os estados do Brasil com maior número de publicações são Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo, com duas publicações cada, enquanto Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul possuem uma publicação registrada cada. Da mesma forma, há uma publicação registrada em Aveiro, Portugal.

Gráfico 03 - Porcentagem de publicações da RSL por estado do Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora por meio do *Visme* (2025).

Gráfico 04 - Porcentagem de publicações da RSL em Portugal.



Fonte: Elaborado pela autora por meio do *Visme* (2025).

Observar a localidade em que essas propostas foram realizadas é importante, pois fornece esclarecimentos sobre grupos de pesquisa que se movimentam em direção à disseminação da construção de conhecimento envolvendo tecnologia digital e o público infantil na área educacional.

Além disso, essas publicações evidenciam um aspecto relevante no que diz respeito às práticas de pesquisa, que não se limitam a estudar crianças, mas a realizarem pesquisas com as

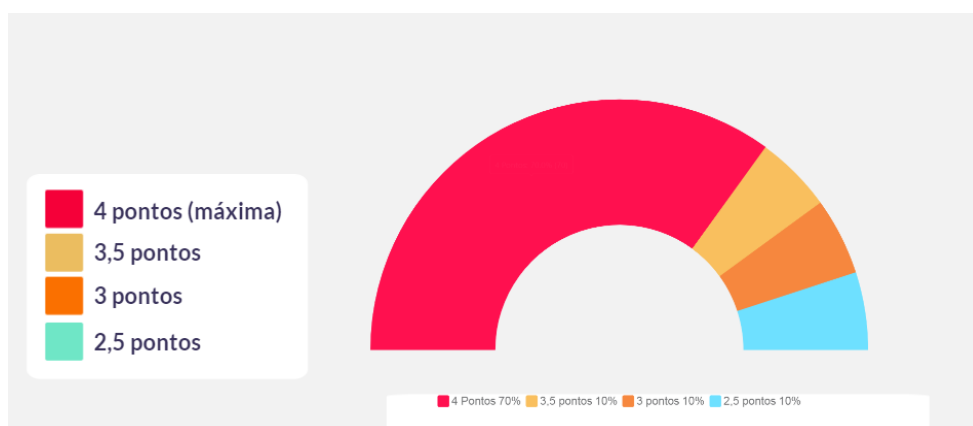
crianças. De acordo com as informações contidas nos artigos, dissertações e na tese, as crianças participantes não foram apenas telespectadoras, mas também produtoras ao longo das práticas, desempenhando papéis centrais. Esse tipo de intervenção possui características que valorizam as expressões do universo infantil, as culturas das infâncias e a escuta enquanto ponto essencial na realização de estudos com crianças como participantes, conforme descrevem alguns autores presentes no livro *“Pesquisas com, sobre e para crianças”*.

Compreendemos a necessidade de maior inserção das crianças nas pesquisas, na sociedade, na escola, na família e em outras instituições, nas comunidades, enfim, em todas as atividades sociais e científicas, incluindo-as efetivamente, ouvindo suas opiniões e valorizando suas concepções (Araujo *et al.*, 2023, p. 26).

Tendo em vista a importância da participação das crianças, um dos aspectos analisados como critério de inclusão foi justamente que as propostas fossem experimentadas pelo público-alvo, além de outros fatores que serviram para pontuar uma avaliação de qualidade das publicações escolhidas.

Sendo assim, foram inseridos no software Parsifal os seguintes questionamentos de qualidade: Esta publicação apresenta o uso de narrativas digitais na Educação Infantil? As crianças participam enquanto produtoras de narrativas digitais? As narrativas são produzidas pelos sujeitos envolvidos? As narrativas digitais são construídas em contexto educacional? A partir desses quatro questionamentos, foi possível estabelecer uma avaliação de qualidade, na qual, a cada resposta positiva, era atribuído 1 ponto, sendo a pontuação máxima 4 pontos. Com base na leitura dos artigos, dissertações e da tese, foi realizada a seguinte pontuação:

Gráfico 05 - Avaliação de qualidade das publicações da RSL.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Dentre as referências aceitas nesta revisão, sete obtiveram respostas positivas a todos os questionamentos de avaliação, alcançando a pontuação máxima, enquanto as outras três variaram entre 2,5 e 3,5 pontos. Dessa forma, a maioria das referências aceitas recebeu uma avaliação considerada ideal para a temática tratada neste estudo. Em algumas experiências, devido ao surto pandêmico da COVID-19, não foi possível mensurar a interação efetiva das crianças com as narrativas digitais; no entanto, suas considerações foram descritas e aceitas em razão das circunstâncias do período.

É relevante ressaltar que boa parte das iniciativas descritas foi elaborada por educadores em processo de formação, seja inicial, de mestrado ou doutorado. A associação entre pesquisa e prática pedagógica constitui um ponto essencial para o desenvolvimento educativo, bem como para afirmar a identidade pesquisadora dos docentes.

Uma característica importante para este estudo é a investigação sobre a forma como as crianças se relacionam com a tecnologia digital no contexto das narrativas. É evidente que materiais que envolvem tecnologia digital, como áudios e vídeos, são amplamente utilizados como complementos de propostas; porém, a produção desses tipos de materiais pelas próprias crianças no ambiente educativo ainda é pouco explorada, apesar de suas contribuições serem claras.

Em uma sociedade cada vez mais imersa na cultura digital, o estudo das narrativas torna-se promissor, configurando-se como uma forma que propicia múltiplas opções de registro da expressividade em narrativas. Nessa esteira, analisando as produções encontradas nos estudos, percebe-se que as narrativas digitais demonstram potencial significativo no contexto das infâncias, ao permitirem participação, interação, protagonismo, expressividade e reconhecimento de si.

Na experiência de Silva (2015), a produção das narrativas digitais ultrapassa as expectativas: as crianças ressignificam de maneira autêntica e espontânea a proposta da história, recriando, por meio de brincadeiras e jogos dramáticos, o clássico conto da Chapeuzinho Vermelho. Corroborando os estudos de Vygotsky (2018), para quem as brincadeiras propiciam espaços de potencialização da expressividade infantil, a utilização de vídeos mesclados às dinâmicas lúdicas das crianças revela-se elemento de entusiasmo e engajamento, colaborando com práticas de protagonismo infantil.

Nessa perspectiva, a união entre linguagens, falas e representações infantis promove práticas pedagógicas que possibilitam experiências com multiletramentos, os quais, de acordo com Rojo (2012), descentralizam a valorização de tipos específicos de expressão em detrimento de outros, ampliando o leque de possibilidades e linguagens.

Levando em consideração o resgate de memórias pessoais, Palhares (2018) propõe, em suas atividades para crianças, representações dos cantos de diferentes pássaros. O registro de voz utilizado na construção desses materiais evidencia o que Almeida (2016) e Moura e Viana (2022) destacam como característica da produção de narrativas digitais: a capacidade de captar interpretações únicas dos indivíduos, permitindo que, a partir do mesmo estímulo, as crianças transformem e recriem contextos de maneiras distintas.

A captação de diferentes nuances de interpretação contribui para a valorização da expressividade, podendo, conseqüentemente, incentivar o pensamento crítico, a criatividade e a autenticidade, utilizando elementos da cultura digital para compartilhar opiniões e perspectivas.

Na pesquisa de Araújo (2018), a potencialidade de ressignificação presente no universo infantil é demonstrada por meio de práticas com jogos digitais. Por meio de falas e ações, é possível observar o desenvolvimento de novas habilidades das crianças nas dinâmicas educativas. Essa capacidade de observação, essencial no contexto da docência, ganha novas facetas quando aliada às tecnologias digitais, permitindo apontamentos mais realistas na avaliação do desenvolvimento infantil.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), em consonância com documentos anteriores, áudios, vídeos, registros fotográficos e outros recursos são indicados como complementos nas atividades desenvolvidas, tanto na perspectiva de utilização pelas crianças quanto no processo de registro e avaliação docente.

Esse movimento de observação atenta, aliado à utilização das narrativas digitais, pode contribuir para avaliações mais detalhadas no contexto da Educação Infantil, auxiliando inclusive na elaboração de relatórios, sendo importante destacar que o acréscimo de registros digitais não substitui nem diminui a capacidade humana e sensível dos docentes de interpretar a realidade vivida.

De forma semelhante, os estudos práticos de Ferreira e Ventura (2022), Silva e Santos (2020) e Machado (2021) utilizam narrativas digitais no contexto da literatura infantil e da contação de histórias. Cada estudo, com suas especificidades, demonstra que essa atividade tão antiga pode ganhar novas formas de expressão por meio de podcasts, vídeos, gravação de falas, aplicativos e outras representações.

Essas experiências dialogam com o conceito de convergência de mídias proposto por Jenkins (2009), que caracteriza a contemporaneidade por múltiplas mídias integradas nas vivências, unindo suportes já conhecidos no passado e atuais, compondo parte da cultura digital presente na sociedade. No contexto educativo, esse fenômeno torna-se cada vez mais comum,

embora os achados ainda sejam tímidos quanto a estudos na Educação Infantil. Deve-se considerar, contudo, a concepção defendida por Pimentel (2017), de que essa cultura já faz parte da vida das crianças; portanto, tais práticas não devem ser ignoradas pelas instituições educativas.

As oportunidades de construir narrativas individuais ou coletivas com as crianças permitem o registro de opiniões, interesses e perspectivas autorais. Nos estudos de Queiroz (2021) e Prado (2022), a disponibilidade de recursos digitais possibilitou narrativas ricas em sensibilidade e autenticidade, e as capturas visuais dos espaços de convívio revelaram múltiplos sentidos, com as crianças assumindo o protagonismo. Esses exemplos reforçam, como destacam Silva e Graupe (2022), a importância de planejamentos pedagógicos que incentivem o protagonismo infantil em atividades que promovem a expressividade.

Fazendo um paralelo com as discussões sobre cultura digital, o contato das crianças com dispositivos digitais ou outros elementos, quando mediados com intencionalidade, como salienta Anjos e Francisco (2020), amplia positivamente as possibilidades de expressão e a valorização de suas vozes e perspectivas.

A incorporação de elementos da cultura digital na Educação Infantil não se limita a temáticas ou tipos específicos de utilização. Dessa forma, não está atrelada a passos metodológicos rígidos; desde que observadas as recomendações de faixa etária, podem ser explorados diversos tipos de vivências.

Nas práticas descritas por Silva e Martins (2018), foram utilizadas criativamente línguas estrangeiras para observar as reações sensíveis das crianças diante da novidade apresentada por meio de recursos digitais. De forma similar, observa-se a utilização das tecnologias digitais para além das práticas mais previsíveis ao analisar os estudos de Pereira e colaboradores (2021), que realizaram práticas antirracistas no contexto digital.

Esses achados revelam o caráter adaptável da utilização das tecnologias digitais no contexto educativo, estabelecendo relações com o mundo real, sem deixar de lado, conforme preconizado por Anjos e Francisco (2020), o caráter prático e experiencial que deve marcar a Educação Infantil.

Diante dos estudos encontrados por meio desta RSL, verifica-se que há evidências promissoras na utilização das narrativas digitais junto a crianças pequenas. As pesquisas mostram que, na interação com artefatos da cultura digital, as crianças demonstram curiosidade e entusiasmo, expressando suas perspectivas por meio de vozes, brincadeiras e registros.

As propostas com diferentes temas refletem a potencialidade multimodal que é possível construir em planejamentos com intencionalidade pedagógica, coerentes com as infâncias. As

narrativas contempladas ultrapassam a utilização isolada de equipamentos ou recursos específicos, configurando-se como elementos que incrementam experiências adaptáveis e que se alinham à valorização da expressividade infantil em suas diferentes nuances, sem se prender a um único modelo.

Apesar da relevância do tema, é perceptível a necessidade de aprofundamento nas pesquisas, sobretudo acerca de práticas desenvolvidas na Educação Infantil, que subsidiem aportes para compreender os limites e benefícios da incorporação da cultura digital nesse contexto. Ademais, outro ponto destacado em praticamente todas as publicações é a urgência na atualização da formação de professores e no fomento de formações continuadas que contribuam para a prática docente.

Dessa forma, o cenário vivenciado nos ambientes educativos aponta vislumbres de transição entre o receio de utilizar tecnologias digitais com crianças pequenas e a inegável realidade de que a cultura digital está inserida de maneira indissociável das práticas sociais, não devendo, portanto, ser rejeitada.

Por esse motivo, é sugestivo e essencial que haja um movimento teórico e prático que habilite os professores a compreender as potencialidades de propostas que envolvem narrativas digitais na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito ao incentivo à expressividade plural, dinâmica e multimodal das crianças.

Assim, esta revisão evidencia desafios e possibilidades relacionados às narrativas digitais no contexto da Educação Infantil, demonstrando que é possível incorporar tecnologias digitais de maneira intencional e significativa, ao mesmo tempo em que aponta para a urgência de promover condições formativas e materiais adequados diante da realidade atual.

3.4 Podcasts e vídeos como possibilidades pedagógicas nas infâncias

As práticas pedagógicas experienciadas na sociedade contemporânea são mescladas por diversos tipos de formas, incluindo momentos expositivos, práticos, experimentais, livres, sistematizados e externos. Ao realizarem o planejamento, os docentes podem lançar mão de dinâmicas, brincadeiras, propostas de criação e observação para além da rotina prescrita em livros didáticos ou currículos, utilizando estratégias criativas para propiciar vivências que estimulem o desenvolvimento e a aprendizagem.

Com a presença acentuada das tecnologias digitais na sociedade, tornou-se cada vez mais comum que os professores incluíssem nos ambientes formais alguns artefatos da cultura digital, com a intenção de agregar maior significância ao contexto educativo.

Outrossim, dentre a gama de alternativas proporcionadas pelas tecnologias, as mídias digitais apontam perspectivas de participação ativa, no que se refere às interações e à construção de conteúdos digitais. Os podcasts e vídeos, por possuírem características que captam movimentos, entonações e narrativas, indicam caminhos envolventes e propícios à exploração no cenário educativo.

Conforme Uchôa (2010), com base em análises de outros pesquisadores, o termo “podcast” deriva da junção das palavras que remetem ao reprodutor de áudio da Apple, “iPod”, e ao termo “Broadcasting”, ligado à ideia de transmissão. Essa transmissão comunicativa foi ganhando novas formas ao longo dos anos, passando a representar diálogos, monólogos e discussões em grupo, no desenvolvimento de roteiros planejados ou espontâneos sobre diferentes temáticas, alcançando a apreciação de diversos públicos.

Moura (2024) aponta que, na criação de um podcast, algumas etapas são previstas, envolvendo planejamento, pesquisa, registro, edição e compartilhamento. A partir de seus estudos, a autora demonstra que a elaboração de podcasts em ambientes educativos promove engajamento, possibilitando que os participantes se percebam enquanto produtores de conhecimento em um contexto em que é possível agir de forma criativa, sem expor sua imagem, o que gera motivação adicional para aqueles que não se sentem à vontade diante das câmeras.

O podcast disseminado atualmente deixou de ser um recurso digital com rigidez metodológica e comunicativa, ganhando diferentes nuances e formas de apresentação. Pessoas de diferentes idades, assuntos e nichos de conteúdo produzem podcasts, que podem combinar modalidades, como os podcasts gravados juntamente com vídeo (chamados videocasts), os transmitidos ao vivo, os com participação de grupos e também entrevistas.

Evidências a partir de estudos demonstram que os podcasts podem ser proveitosos desde a Educação Infantil. Lima e colaboradores (2023) analisam que tanto a produção quanto a apreciação de podcasts possuem elementos que despertam curiosidade e interesse nas crianças, especialmente em relação a histórias e contos infantis. Além disso, a utilização do podcast promove estímulos que aproximam crianças com dificuldade de interagir socialmente e de se expressar, manifestando, assim, potenciais inclusivos quando utilizados de forma intencional.

Ainda no contexto da Educação Infantil, Rocha e colaboradores (2023) demonstram que o podcast provoca alterações na perspectiva das crianças ao ouvirem histórias, pois, com a ampliação de elementos multimidiáticos, são acrescentados novos sentidos à contação, não apenas na perspectiva de ouvir, mas também de criar.

Os estudos de Marinho e Mello (2023) apontam que a utilização do podcast pode ser uma fonte proveitosa para o desenvolvimento, inclusive no estímulo a bebês. De maneira mais

específica, o podcast pode incentivar o desenvolvimento da fala a partir dos elementos sonoros e das vozes envolvidas, que aguçam a curiosidade, além das habilidades de concentração e imitação.

A escuta e o relato das experiências por parte das crianças devem fazer parte do cotidiano em instituições educativas voltadas às infâncias. Nesse sentido, as oportunidades de escuta e partilha podem ganhar novas formas em propostas pedagógicas que unem o universo infantil e as tecnologias digitais.

Nas experiências de Ferreira e Ventura (2024), a implementação do podcast demonstrou ser possível construir e registrar narrativas significativas para as crianças, valorizando suas especificidades. As “brincadeiras de gravar”, que contemplaram diversas modalidades, não seguiam um roteiro rígido, visto que a expressividade infantil é valorizada no próprio processo das vivências, respeitando assim a espontaneidade das crianças.

De acordo com Ferreira e Ventura (2024), a criação dos podcasts tornou perceptível que a organização e a ordem, tão preconizadas ao público adulto, não são fatores determinantes para a elaboração de podcasts com crianças, que não precisam seguir uma linearidade para expressar suas narrativas e percepções. Contribuições como criatividade, atenção, colaboração, capacidade imaginativa e expressividade foram contempladas no desenvolvimento de atividades com o podcast na educação infantil.

Nos estudos de Calado (2018), crianças pequenas exploraram seus tons de voz a partir do reconto de histórias em formato de podcast. Nesse caso, o estímulo à concentração na observação das partes da história foi trabalhado de maneira integrada aos momentos de gravação, constituindo, a partir da oralidade, um resgate de memórias e uma adaptação criativa de acordo com os interesses das crianças.

Semelhantemente aos podcasts, os vídeos demonstram características promissoras no desenvolvimento de propostas pedagógicas com crianças da educação infantil. A capacidade dos registros em vídeo abre um leque de alternativas que se adequam de acordo com os objetivos dos educadores. Dessa forma, os vídeos podem se tornar aliados nos registros pedagógicos das crianças, carregando sensibilidade e aproximação da realidade vivida.

Assim como todo processo de planejamento pedagógico, a implementação de vídeos ou de qualquer outro elemento não deve ser compreendida como uma simples adição sem intencionalidade; pelo contrário, precisa ser acompanhada de objetivos claros para o desenvolvimento na perspectiva ativa de aprendizagem, em que as crianças participam efetivamente das vivências.

Espírito Santo (2017) destaca que os vídeos na educação infantil precisam ser utilizados de maneira a permitir a exploração por parte das crianças. Sob o viés contemplativo, em que as crianças apenas assistem a conteúdos, é necessária atenção para que haja envolvimento, evitando que a atividade se torne passiva e limitada à assimilação.

Um caminho demonstrado por Espírito Santo (2017), ao promover momentos de apresentação de vídeos, é a associação da proposta com diversas outras atividades complementares. No estudo citado, cada temática da história apresentada em vídeo propiciou a realização de diferentes atividades de produção por parte das crianças, como desenho, modelagem e investigação dos ambientes pelos tópicos mencionados no vídeo.

Dessa maneira, o vídeo não se torna um fim em si mesmo, mas se configura como fonte de ampliação de saberes e produções. Moran (1995) explicita de forma didática e ainda atual a necessidade de cuidado ao utilizar vídeos em contextos pedagógicos, para que haja aproveitamento real desse tipo de conteúdo. O autor interpreta que a utilização de produções audiovisuais se torna fútil e inativa quando essas produções estão associadas a práticas sem compromisso pedagógico ou por falta de conhecimento necessário. Ao discutir formas pouco efetivas de utilização de vídeos, Moran (1995) destaca algumas práticas inadequadas, como:

Vídeo tapa-buraco: colocar o vídeo quando há um problema inesperado, como ausência do professor; vídeo enrolação: exibir um vídeo sem muita ligação com a matéria; vídeo deslumbramento: o professor que acaba de descobrir o uso do vídeo costuma empolgar-se e passar vídeo em todas as aulas, esquecendo outras dinâmicas mais pertinentes; vídeo perfeição: existem professores que questionam todos vídeos possíveis, porque possuem defeitos de informação ou estéticos; só vídeo: não é satisfatório didaticamente exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto da aula, sem voltar e mostrar alguns momentos importantes (Moran, 1995, p. 29-30).

Dessa maneira, devem-se buscar formas de incorporar os vídeos nas práticas pedagógicas de modo a mobilizar diferentes saberes e ações. O registro das práticas de Oliveira (2018) demonstra exemplos proveitosos da utilização de vídeos na produção com crianças pequenas. Neste estudo, as crianças não apenas representaram uma história, mas também contribuíram para a criação dos espaços de gravação e elaboração de materiais para o cenário, participando da dramatização de forma ativa e, por fim, tiveram a oportunidade de se reconhecer como produtoras de vídeos.

Na experiência de Poczwardowski (2011), o vídeo fez parte de um conteúdo mais amplo, sendo utilizado dentro de uma temática específica. Mais uma vez, o vídeo é associado a diferentes alternativas de produção, compondo a proposta pedagógica como um todo. Nesse caso, a modalidade “filme” foi escolhida para demonstrar, de forma prática, o tema a ser

explorado. Durante o momento de assistir, as crianças puderam expor suas narrativas e dialogar sobre o que estavam visualizando, constituindo-se assim um momento de trocas e de formulação de hipóteses.

Apesar de serem motivadores os exemplos práticos descritos, existem desafios para a utilização mais frequente de artefatos da cultura digital com crianças da educação infantil, envolvendo receios, falta de formação docente adequada e limitações de infraestrutura. Desse modo, o grau de liberdade na criação e no planejamento pedagógico depende de questões institucionais, uma vez que, muitas vezes, o tempo destinado a cumprir demandas obrigatórias se torna insuficiente, dificultando a organização de atividades e exigindo maior dedicação dos docentes.

É comum ouvir relatos de profissionais da educação básica de que há maior abertura para a organização da prática pedagógica em espaços não privatizados. Por outro lado, há também a percepção de que, mesmo em instituições públicas com maior autonomia, o acesso a materiais e infraestrutura muitas vezes não é suficiente para a realização de algumas iniciativas.

Como destacam Greggio e Honorato (2021), a falta de formação adequada e a limitação no fornecimento de materiais muitas vezes impedem a execução de propostas que envolvem aspectos da cultura digital, uma vez que muitos profissionais não receberam formação abrangente que contemple as demandas da sociedade contemporânea. Além disso, a carência de investimentos robustos nos setores educacionais prejudica a qualidade das ações, desmotivando os docentes a desenvolverem esse tipo de iniciativa.

Com base na exploração dos exemplos descritos, é possível concluir que podcasts e vídeos possuem potencial para contribuir de maneira construtiva com as práticas na educação infantil. Considerando que as crianças necessitam de espaços que valorizem sua expressividade e capacidade de representação, a implementação dessas mídias pode estimular a imaginação, a criação, a interpretação de conteúdos e possibilitar experiências mais aprofundadas por meio de propostas pedagógicas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, foram descritos os procedimentos da pesquisa de maneira objetiva, destacando informações relevantes em cada tópico apresentado. Na primeira parte, detalhou-se a tipologia do estudo, a divisão da pesquisa em fases e a organização da Revisão Sistemática da Literatura (RSL) e da pesquisa de campo. Em seguida, foram especificados os sujeitos participantes e o local em que se desenvolveu a etapa prática da pesquisa.

Posteriormente, abordou-se a etapa de coleta de dados, indicando os instrumentos utilizados e a forma como foram mobilizados conforme o planejamento. Por fim, o último tópico desta seção reúne informações sobre o tratamento dos dados, considerando tanto a interpretação dos elementos coletados quanto a aplicação dos procedimentos do método descrito por Bardin (2016), culminando na exposição das categorias de análise exploradas nesta pesquisa.

4.1 Tipologia

Este estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa, cujo foco recai sobre os aspectos reflexivos que as informações obtidas nos estudos podem gerar, sem se reduzir a quantificações. Conforme Minayo (2001), foi adotada a metodologia das narrativas reflexivas, que, segundo Mattar e Ramos (2021, p. 138), “procura compreender o significado da experiência vivida por e para um ou alguns indivíduos”, tendo como foco a análise das narrativas digitais infantis. O estudo segue as orientações da Resolução CNS nº 674, de 06 de maio de 2022, que dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos no Sistema CEP/Conep.

A dissertação está organizada em duas etapas. A primeira aborda discussões teóricas sobre aspectos relevantes da temática, incluindo uma revisão sistemática da literatura (RSL) sobre narrativas digitais no contexto infantil, com análise das produções disponíveis. No tocante à RSL, esta teve como base teórica a pesquisa em artigos, teses e dissertações, com o objetivo de explorar o que tem sido discutido e produzido no campo das narrativas digitais, especialmente no contexto da educação infantil.

Os critérios de pesquisa seguiram parâmetros definidos previamente. As bases de dados consultadas foram Scielo, Periódicos Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se as seguintes temáticas de busca: narrativas digitais e educação infantil; narrativas digitais e crianças; e propostas de narrativas digitais na educação infantil. Não houve

recorte temporal, devido à natureza recente e ainda pouco explorada do tema na educação infantil.

Os critérios de inclusão consideraram publicações que: incentivassem a expressividade das crianças por meio de narrativas; incluíssem crianças da educação infantil na construção de propostas com narrativas digitais; e incorporassem narrativas digitais em práticas educativas. Os critérios de exclusão consideraram publicações que: não estivessem alinhadas com a temática das narrativas digitais; não possuíssem caráter científico; ou não apresentassem resultados que incluíssem crianças enquanto participantes.

A revisão sistemática foi realizada com o auxílio do software Parsifal, disponibilizado online e gratuitamente, que auxilia na organização e sintetização dos dados, permitindo a importação de referências, o registro de dados da pesquisa, a criação automática de gráficos, o estabelecimento de critérios de avaliação e o compartilhamento da RSL com outros pesquisadores, garantindo maior fidedignidade aos dados. Adicionalmente, o software Visme, também online, foi utilizado para a elaboração de gráficos que detalham aspectos da revisão.

Inicialmente, foram exportadas todas as referências conforme as temáticas de busca, resultando em 165 publicações da BDTD, 129 do Periódicos Capes e 3 do Scielo, totalizando 297 publicações. Após a identificação de duplicatas pelo Parsifal, 106 referências foram excluídas, restando 191 publicações.

Em seguida, realizou-se a leitura dos títulos, resumos e textos completos para selecionar as publicações alinhadas aos protocolos de pesquisa, com registro em fichamento das obras aceitas, resultando em 10 produções acadêmicas selecionadas: 4 da BDTD, 6 do Periódicos Capes e nenhuma do Scielo, sendo, portanto, excluídas 181 referências.

A segunda etapa constitui a pesquisa de campo, na qual foram realizadas observações, elaboração de atividades e desenvolvimento de propostas pedagógicas junto às crianças, tendo o protagonismo infantil enquanto princípio pedagógico e parte constituinte da análise.

4.2 *Lócus* e sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa foi estruturada em duas fases: uma teórica, detalhada nas seções anteriores, e uma prática, na qual foram aplicados os procedimentos da pesquisa narrativa para a coleta de dados. De acordo com Mattar e Ramos (2021, p. 138), esse tipo de metodologia “[...] procura compreender o significado da experiência vivida por e para um ou alguns indivíduos”. O estudo segue as diretrizes da Resolução CNS nº 674, de 06 de maio de 2022, que dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos no Sistema CEP/Conep.

O *locus* definido para a realização da prática da pesquisa foi o Colégio de Aplicação vinculado a uma universidade pública de Alagoas, localizado na cidade de Maceió. Essa instituição, referência em educação infantil, atua como espaço de formação de profissionais da área, atendendo crianças e suas famílias, e promovendo a construção de saberes, práticas didáticas e formas de gestão educacional inovadoras, que respeitem os processos e a singularidade das crianças. O colégio também desenvolve atividades de formação inicial e continuada de professores e professoras, acolhe estagiários de diversas licenciaturas e outros profissionais que atuam nos espaços educativos.

Atualmente, o colégio encontra-se em fase de transição e ampliação. Embora seja uma instituição federal, conta com convênios municipais para complementação de profissionais. Durante o período da pesquisa, a nova sede, resultado de uma parceria entre a Universidade Federal de Alagoas e o governo do Estado, já havia sido concluída, oferecendo espaços educativos mais estruturados e ampliando a capacidade de atendimento.

A escolha dessa instituição justifica-se pelo incentivo institucional a atividades de ensino, pesquisa e extensão, permitindo que a comunidade seja participante ativa na produção de conhecimento. Além disso, atende à faixa etária selecionada para esta pesquisa: crianças entre 4 e 5 anos, idade em que se busca explorar a utilização da narrativa digital na perspectiva educativa, conferindo protagonismo às crianças, tema ainda pouco abordado na literatura atual.

Participaram do estudo 18 crianças do último período da educação infantil, no turno da tarde, além dos profissionais que atuam na turma: duas professoras, um Profissional de Apoio Escolar (PAE) e uma recreadora. Estes profissionais colaboraram na elaboração das propostas, mas não houve gravação de sua imagem, som ou vídeo, apenas das crianças.

Optou-se por trabalhar com apenas uma turma, garantindo tempo hábil para a execução das propostas e permitindo uma análise aprofundada das atividades desenvolvidas. A etapa prática, composta por observações e vivências com narrativas digitais em propostas pedagógicas, foi realizada durante 13 dias, no turno da tarde, nos meses de março e abril de 2025.

4.3 Coleta de dados

Para a coleta dos dados, inicialmente foi realizado o contato com a direção do Colégio para a assinatura, pela gestão atual, da carta de anuência e autorização. Este estudo, em formato inicial de projeto de pesquisa, foi submetido ao Comitê de Ética da UFAL, estando em consonância com as resoluções CNS 446/2011, CNS 466/2012 e CNS 510/2016, que

normatizam pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética sem ressalvas, sob o parecer nº 7.254.377, permitindo, assim, a continuidade da pesquisa.

Após a submissão e aprovação pelo Comitê de Ética, a pesquisadora disponibilizou um vídeo com linguagem simples, explicando os objetivos da pesquisa, a metodologia, os riscos e benefícios, bem como demais informações sobre confidencialidade e aspectos éticos, conforme consta no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), aos responsáveis pelas crianças e aos profissionais da sala. O vídeo foi compartilhado em um grupo online, permitindo que todos fossem esclarecidos sobre a pesquisa e pudessem autorizar ou não a participação do menor de idade. O documento RCLE também foi disponibilizado no Colégio para assinatura e devolução.

Em conformidade com as normativas indicadas, a carta de anuência e o RCLE seguiram as orientações das Cartas Circulares 110/2017, que trata do preenchimento da Plataforma Brasil – CHS (Ciências Humanas e Sociais); 51/2017, que aborda esclarecimentos adicionais sobre o TCLE; e 17/2017, que trata das atualizações do TCLE.

Para viabilizar a coleta dos dados, alguns passos foram estabelecidos. O primeiro foi a fase de observação participante da turma em sua rotina no Colégio, com o objetivo de coletar informações sobre a rotina, os interesses e as atividades desenvolvidas pelas crianças, obtendo, assim, um repertório de experiências que subsidiou as etapas seguintes.

Segundo Kauark, Medeiros e Manhães (2010), o instrumento da observação permite que o pesquisador utilize sua percepção atenta para refletir e construir novas aprendizagens acerca do tema, considerando aspectos como conhecimento prévio do que observar, elaboração de registros, preparo para eventos não esperados e sistematização das observações. O celular foi utilizado para registrar todas as etapas da pesquisa. Além disso, as atividades contaram com materiais de papelaria, recursos manuais de apoio e diário de observação construído durante a pesquisa.

O segundo passo consistiu na construção de propostas em grupo, que possibilitaram a partilha e o registro das narrativas das crianças, com a colaboração dos educadores, utilizando como incentivo o resgate das experiências observadas anteriormente. Por esse motivo, as propostas só foram elaboradas após o período de observação, constituindo-se em quatro propostas diferentes.

Na fase das propostas, foram escolhidos dois tipos de registros digitais, áudio e vídeo, com o intuito de viabilizar a construção de podcasts e vídeos. Durante os momentos práticos, utilizou-se o celular com sistema Android para registrar as narrativas, coletadas durante a realização das propostas, que puderam ocorrer em forma de dramatizações, conversas

espontâneas em grupo, participação em atividades direcionadas ou outras modalidades, sempre buscando resgatar e reconstruir as memórias vivenciadas.

Na Proposta 1 – “O ratinho que queria fazer um bolo”, os passos planejados foram: contação interativa da história “Bolo Fofó”; roda de conversa sobre a história; etapa prática de decoração de bolinhos; elaboração de desenhos relacionados à proposta; registros em vídeo e fotografias das produções.

A Proposta 2 – “História colaborativa” contemplou: seleção de personagens por meio de jogos teatrais de imitação com a caixa misteriosa; construção coletiva da história com gravação em áudio das vozes das crianças; elaboração de desenhos da narrativa; dramatização de cada parte da história, gravada também em vídeo.

Na Proposta 3 – “Criança pesquisa?”, foram planejadas: roda de conversa sobre pesquisas infantis cotidianas; apresentações de imagens das crianças em momentos de brincadeira e reflexão sobre os conhecimentos desenvolvidos; modelagem de brincadeiras e atividades preferidas; desenho dessas atividades com registro fotográfico e gravação em áudio resgatando memórias sobre as brincadeiras.

Na Proposta 4 – “Árvore das narrativas”, os momentos planejados foram: contemplação das narrativas digitais em vídeo, imagens e áudios construídas durante as propostas anteriores; apresentação das fotos em árvore ao ar livre; momento de autorreconhecimento das crianças nas narrativas fotográficas dispostas.

Quanto aos riscos da pesquisa, havia a possibilidade de perda ou exposição de dados, bem como vazamento de informações, devido à limitação da pesquisadora em manter total segurança digital. Entretanto, toda a responsabilidade pelo material foi da pesquisadora, que o armazenou em HD externo, removendo arquivos de nuvens ou plataformas compartilháveis, mantendo a confidencialidade e a ética. Nesta pesquisa, os riscos foram considerados baixos, mas toda a assistência necessária foi garantida, em conformidade com as Resoluções CNS/MS nº 466/2012 e nº 510/2016.

Para preservar a identidade das crianças, foram utilizados nomes fictícios nas citações de falas diretas: Bolinha, Mágico, Docinho, Sol, Estrelinha, Líder, Colorida, Nuvem, Vento, Palavrinha, Mar, Terra, Coelho, Rainha e Pipoca. Nem todos os 18 nomes foram incluídos, pois nem todas as crianças frequentaram as aulas no horário em que a pesquisadora realizou as propostas, além da não autorização de uma criança para participação na coleta das narrativas digitais, que foi resguardada no processo de análise e registros.

4.4 Tratamento dos dados

No processo de tratamento dos dados, além da análise interpretativa, foram considerados aspectos das orientações de Bardin (2016) para auxiliar na interpretação das informações coletadas. Por se tratar de narrativas, o estudo desses registros exige cuidados específicos na seleção, análise e reflexão sobre o material.

Diante das narrativas coletadas durante o período de observação e prática com as crianças, foram utilizados registros em imagens, áudios, vídeos e anotações no diário de campo, com o objetivo de obter uma amostra consistente de dados.

Conforme as orientações de Bardin (2016), o primeiro passo consiste na análise inicial, seguido da exploração do material e, por fim, da interpretação dos resultados. No presente estudo, a organização da análise foi realizada conforme apresentado no Quadro 04:

Quadro 04 - Organização da análise dos dados da pesquisa conforme Bardin (2016).

	Procedimentos realizados
Pré-análise	-Apreciação geral das narrativas e informações coletadas na pesquisa; -Seleção dos tipos de materiais a serem analisados; -Definição do objetivo.
Exploração do material	-Seleção das unidades de registro: definição de quais tipos de narrativas infantis serão analisadas; -Categorização: reunir as narrativas com temáticas similares, para definição das categorias de análise; -Codificação: atribuição de códigos às categorias.
Tratamento dos resultados	-Inferência: buscar os significados das categorias; -Interpretação: percepção do diálogo entre as narrativas infantis e os estudos na literatura; -Resultados: evidenciar os achados da pesquisa.

Fonte: Elaboração da autora (2025).

A partir dos passos definidos e da pré-análise realizada, foi possível definir categorias de análise com base nos dados obtidos nas etapas de observação participante e na realização das propostas junto às crianças. A organização das narrativas foi realizada por meio da seleção de interações infantis, mediadas ou espontâneas, sendo posteriormente classificadas entre brincadeiras e conversas espontâneas e aquelas mediadas no contexto das propostas.

Dessa forma, as categorias escolhidas foram codificadas da seguinte maneira: narrativas espontâneas de fala sobre as tecnologias digitais; análise das propostas pedagógicas desenvolvidas; e narrativas digitais construídas em vídeos, podcasts ou videocasts. Com base

nessas categorias, as narrativas das crianças foram agrupadas conforme os códigos, permitindo que a análise das narrativas e contextos fosse conduzida de maneira mais direcionada, tendo como princípio a escuta participativa e interpretativa. Assim, foi possível obter o aporte necessário para a interpretação dos dados e a apresentação dos resultados da pesquisa.

Para a edição dos registros coletados, foi utilizado o Canva, um software de design gráfico que permite a edição de vídeos, imagens, junção de áudios, inserção de trilhas sonoras, entre outras funcionalidades. É importante salientar que, durante o processo de edição dos materiais, os podcasts criados puderam ser transformados em videocasts, combinando as vozes registradas com elementos visuais, como vídeos e imagens.

5 UMA EXPERIÊNCIA COM NARRATIVAS DIGITAIS NO ÚLTIMO PERÍODO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESULTADOS E DISCUSSÕES

A última seção deste estudo é dedicada a expor e analisar a etapa prática da pesquisa realizada junto às crianças, bem como a mobilizar os aprendizados teóricos e práticos no trabalho com as narrativas, sob o olhar do protagonismo infantil. Em um primeiro momento, são apresentadas informações coletadas durante o período de observação participante no colégio, contextualizando o campo, as relações perceptíveis e a rotina vivenciada no *lócus*.

Em seguida, são analisadas as narrativas espontâneas das crianças sobre as tecnologias digitais, destacando as evidências da presença e da significância dessas tecnologias no cotidiano. Logo após, são detalhadas as propostas com narrativas digitais elaboradas pela pesquisadora, explicitando seus objetivos e o desenvolvimento dos momentos experienciados pelas crianças.

Por fim, foram organizadas as narrativas digitais produzidas pelas crianças, trazendo ao estudo suas percepções ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Nessa etapa, são expostas suas impressões, saberes, dilemas e criatividade, detalhando os processos de criação dos podcasts/videocasts e vídeos realizados pelos participantes.

5.1 *Por que está escrevendo sobre a gente?* - observação participante e caracterização do espaço

O período de observação participante foi marcado por muitas emoções e descobertas. A pesquisa prática possibilitou contemplar a realidade vivida no chão da escola, instigou a pesquisadora a explorar o que já é experienciado em um contexto específico e proporcionou espaço para a coleta de dados e obtenção de amostras mais substanciais do objeto de pesquisa proposto.

As observações ocorreram durante nove dias, às segundas e sextas-feiras, junto à turma do 2º período da Educação Infantil, no turno vespertino. No período de recepção e contato inicial com a turma, a professora explicou sobre a iniciativa de dupla docência, em que o acompanhamento pedagógico é realizado de forma conjunta. Durante a pesquisa, esse acompanhamento ficou a cargo de apenas uma das professoras, pois a outra encontrava-se ausente por motivos de saúde. Além das professoras, a turma conta com um Profissional de Apoio Escolar (PAE) e uma recreadora.

No primeiro dia, a pesquisadora apresentou-se em uma roda de conversa, explicando em linguagem simples o objetivo da pesquisa, os passos a serem desenvolvidos e o motivo pelo

qual seriam realizados registros fotográficos e em vídeo durante a rotina das crianças, destacando que tinham o direito de não participar das atividades caso não desejassem. Após esse momento, as crianças falaram seus nomes e receberam com carinho a nova presença na turma.

Em relação às crianças da turma, estão registradas dezenove matriculadas, mas a frequência varia entre dezesseis e dezessete, sendo duas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). Uma das crianças recebe acompanhamento mais próximo do PAE, enquanto as demais recebem apoio da professora, da recreadora e do PAE da criança com TEA. Nesta pesquisa, houve apenas um responsável que não autorizou o registro de imagens, áudios ou vídeos; os direitos dessa criança foram preservados integralmente, não sendo realizado nenhum registro.

Na ausência das crianças que faltaram, as propostas práticas desta pesquisa não eram posteriormente realizadas com elas, devido à limitação do número de encontros previstos. Assim, participaram das atividades apenas as crianças que estavam presentes na turma nos dias em que as propostas foram desenvolvidas.

As crianças com TEA são, algumas vezes por semana, convidadas a participar de atividades de um programa de extensão do curso de Educação Física. Nessas atividades, são realizados estímulos físicos que visam potencializar o desenvolvimento motor das crianças. Durante diálogos com a professora da turma, foi destacado o quanto essas atividades complementam o trabalho pedagógico e são significativas para crianças que nem sempre têm acesso a terapias ou atendimentos individualizados.

As crianças participam da educação integral, chegando à escola às sete horas da manhã e saindo às dezessete horas, embora aquelas que utilizam a van escolar saiam alguns minutos antes. A rotina da turma é bem definida desde o período matutino. Inicialmente, as crianças chegam e brincam com os brinquedos da sala; em seguida, ocorre a organização do espaço para a “rodinha”, em que a professora realiza atividades de musicalização, contação de histórias e diálogos. Posteriormente, as crianças participam da primeira atividade direcionada do dia, seguida do momento do lanche e das brincadeiras na área externa.

Ao retornarem para a sala, há o momento da leitura, realização das propostas direcionadas, banho, almoço e descanso.

Figura 08 - Mosaico de recortes da rotina das crianças.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No período da tarde, momento em que a pesquisadora chegava ao colégio, as crianças ainda estavam descansando na sala. Cada uma possui um colchão, organizado no espaço para quem quisesse dormir. As crianças que não estavam com sono permaneciam brincando nas mesas com massinha de modelar, desenhando, montando blocos, conversando e interagindo entre si.

Os momentos seguintes da rotina da tarde seguem a seguinte sequência: brincar na sala; organizar o espaço; participar da “rodinha”; contação de histórias com diálogos e dinâmicas de musicalização; lavar as mãos; lanche; brincadeiras no pátio externo; realização de propostas; organização dos materiais e da sala; calçar os sapatos e brincar enquanto a van escolar ou os responsáveis não chegavam.

Percebe-se que faz parte da rotina das crianças a recepção de estudantes de estágio, pesquisa e extensão. Na sala em que se desenvolveu esta pesquisa, outros três estudantes de Educação Física realizaram observações da turma como parte do estágio. A postura dos profissionais da instituição demonstra respeito e cuidado com as crianças, sendo comum vê-los abaixarem-se à altura dos pequenos para escutá-los e mediar atitudes com paciência em situações conflituosas.

Nos momentos de realização das propostas pedagógicas dirigidas à tarde, foram perceptíveis o compromisso e o cuidado docente com o planejamento das atividades para as crianças. Durante a presença da pesquisadora no colégio, os planejamentos foram

compartilhados previamente, possibilitando um acompanhamento mais detalhado. Todas as atividades desenvolvidas estavam vinculadas à integração de diferentes campos da experiência, conforme preconiza a BNCC. As propostas sempre incluíam um momento prévio de exposição dos passos da atividade, sendo posteriormente realizadas com o auxílio dos profissionais presentes.

Com base nas observações, percebe-se que as atividades desenvolvidas pela professora buscavam valorizar a autonomia e o desenvolvimento das crianças sob diferentes perspectivas: a artística, nas atividades de criação; a imaginativa, nas atividades de contação e reconto de histórias; o raciocínio lógico e matemático, quando propostas atividades de representação e noções de quantidade; o estímulo ao processo de aquisição da escrita, ao explorarem seus nomes nas fichas diariamente; e a musicalização, por meio de cantigas de roda e das músicas apresentadas. A figura abaixo demonstra alguns momentos vivenciados nessas atividades.

Figura 09 - Mosaico de atividades vivenciadas no período de observação.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Alguns desafios observados no decorrer da prática pedagógica estavam centrados principalmente na necessidade de apoio e acompanhamento de algumas crianças que apresentavam comportamento agitado e dificuldades em seguir os combinados da turma. Apesar de estarem presentes, além da professora, dois outros profissionais, a demanda de atenção nem sempre correspondia ao apoio necessário. Por esse motivo, os momentos das atividades direcionadas eram, por vezes, marcados por conflitos, barulhos e distrações.

Os profissionais presentes sempre demonstraram interesse em auxiliar nesses momentos desafiadores, tentando dialogar, oferecer ajuda e, quando necessário, levar a criança para se acalmar fora do ambiente de referência. No entanto, como algumas crianças possuíam laudos

que indicavam a necessidade de acompanhamento mais individualizado, nem sempre era possível prestar atenção direcionada de maneira exclusiva. Vale destacar que as crianças com comportamentos desafiadores estavam em processo de acompanhamento, e a instituição havia entrado em contato com os responsáveis, sugerindo estratégias de apoio. Para ampliar o acompanhamento, é necessária a indicação de profissionais da saúde.

Outro desafio observado nessa fase da pesquisa diz respeito ao espaço da sala de referência, que, apesar de bem dividido e organizado, não comporta confortavelmente o número de crianças. Com a perspectiva do novo prédio, já em fase de construção, espera-se que a qualidade do atendimento seja ampliada, oferecendo espaços mais amplos e adequados.

Acerca dos espaços na instituição educativa, o colégio conta com ambientes abertos e fechados. A sala de referência do 2º período, onde esta pesquisa foi realizada, é climatizada, com mesas e cadeiras à altura das crianças, prateleira organizadora de brinquedos, prateleira de materiais dos professores e espaço com livros ao alcance das crianças. A organização da sala permite que todas as mesas formem uma única grande mesa, deixando o restante do espaço livre para brincadeiras, momentos de rodinha e posicionamento dos colchões durante o descanso.

Na parede central, há indicações das “áreas”, que direcionam para diferentes atividades, como a área da leitura, área dos blocos de construção, área da arte, área dos brinquedos de casinha e área da fantasia. A sala é decorada com produções realizadas pelas próprias crianças, incluindo cartazes, desenhos e murais participativos, valorizando o protagonismo infantil.

Figura 10 - Mosaico dos cartazes/espaços de brinquedos da sala.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O espaço do pátio externo possui pula-pula, balanço, gira-gira, brinquedos para escorregar e escalar, árvores, áreas com areia e também cimentadas. O colégio conta com refeitório climatizado, equipado com cadeiras e mesas à altura das crianças, com boa infraestrutura. A sistematização dos alimentos é realizada de maneira conjunta com profissionais da nutrição, oferecendo um cardápio diversificado para almoços e lanches, sempre com alternativas para as crianças que não apreciam determinado alimento no dia.

No decorrer do processo de observação, vínculos foram criados com a turma, que gradativamente convidou a pesquisadora a participar das brincadeiras, auxiliar nas atividades e integrar-se aos momentos de interação e conversas. Um vínculo mais próximo foi desenvolvido com uma das crianças, que manteve relação afetiva e colaborativa, criando brincadeiras, histórias e vivenciando a rotina junto à pesquisadora.

As crianças demonstravam curiosidade ao perceber a pesquisadora realizando anotações e registrando fotos e vídeos com o celular, o que, frequentemente, originava conversas sobre o tipo de pesquisa em desenvolvimento e sobre o que estava sendo “procurado” ao longo dos dias. As próprias crianças pediam que suas produções fossem registradas por meio de fotos e solicitavam desenhar no diário de observações da pesquisa.

Mesmo antes do início da prática das propostas planejadas, diferentes tipos de narrativas aconteciam constantemente, observáveis nas brincadeiras, nas interações entre crianças e adultos, e nas linguagens verbal e corporal das crianças. No momento do pátio, na área externa, múltiplos mundos podiam ser percebidos, fruto da imaginação e da incrível capacidade das crianças de ressignificar a realidade ao seu redor.

A partir da brincadeira livre, as crianças criavam, resolviam conflitos, trocavam conhecimentos e desafiavam seus limites. A riqueza desses momentos inspirou a realização de registros narrativos, incluindo as narrativas corporais das crianças em situações espontâneas, que mais tarde se transformariam em narrativas digitais, como demonstra a Figura 11:

Figura 11 - Mosaico de momentos espontâneos das crianças no pátio.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir do período de observação, foi possível alinhar as ideias previstas na pesquisa com a rotina da turma, bem como resgatar memórias e experiências vivenciadas durante esse tempo. Na partilha do planejamento das propostas da pesquisa, a docente da turma demonstrou apoio e forneceu o suporte necessário, abrindo espaço para as intervenções.

O período de observação revelou-se crucial para o desenvolvimento da presente pesquisa. As relações construídas com as crianças foram essenciais para conhecê-las e despertar as nuances da etapa prática que se seguia. Seus encantos, alegrias, espontaneidades, curiosidades e sensibilidades imergiram o estudo em um universo de cores, falas e movimentos, que posteriormente se transformaram em narrativas digitais.

5.2 Narrativas infantis espontâneas sobre as tecnologias digitais

No decorrer do período de pesquisa, algumas narrativas registradas evidenciaram as aproximações relacionais das crianças com as tecnologias digitais em seu cotidiano. Nesta primeira categoria de análise, suas falas revelam conhecimentos sobre o funcionamento desses artefatos e uma clara familiaridade com essas linguagens.

Durante um dos momentos de proposta guiada pela professora, foi apresentado um vídeo sobre alimentação saudável. As crianças demonstraram empolgação ao relacionar a figura

do Bitá com músicas já conhecidas, observando a imagem prévia do vídeo. Uma das crianças afirmou: “Tia, eu gosto muito do Bitá” (Mágico), sendo que várias outras concordaram com a declaração.

O *Bitá* é um personagem popularizado no Brasil por meio da combinação de músicas, vídeos e produtos relacionados ao público infantil, especialmente no YouTube. O fato de muitas crianças compartilharem a mesma opinião sobre um conteúdo digital demonstra interesses em comum na perspectiva da cultura digital, evidenciando como esses artefatos fazem parte de suas vivências cotidianas.

Corroborando os estudos de Botelho e colaboradores (2024), a cultura digital não se limita à presença de tecnologias digitais na vida dos indivíduos, mas também se relaciona com as implicações dessa interação na sociedade. No caso específico das crianças, ao interagirem com um conteúdo digital, elas não apenas contemplam o que é apresentado, mas também compartilham opiniões baseadas em experiências e vivências anteriores, inseridas em um mesmo universo cultural.

Os detalhes das narrativas podem evidenciar informações profundas sobre o entendimento das crianças acerca da realidade. Durante a apresentação de um vídeo educativo, ocorreu uma breve interrupção, momento em que foram prontamente ouvidas as declarações: “O vídeo parou porque travou” (Líder); “Deu uma travada” (Estrelinha).

O uso do termo “travar” para designar interações em ambientes digitais não era tão comum décadas atrás, quando a relação entre tecnologias digitais e pessoas era menos presente no cotidiano. Como destaca Vygotsky (2007), o desenvolvimento das expressões orais na infância está ligado ao nível cognitivo e às significações atribuídas, que não dependem apenas da faixa etária, mas também das experiências vividas. A fala, nesse contexto, não descreve apenas objetos ou situações visivelmente presentes, mas também resgata situações e interpretações pessoais e internalizadas.

Os termos compartilhados em comum evidenciam uma relação participativa das crianças na cultura, revelando pertencimento e, simultaneamente, sua íntima relação com situações comuns de “travar” ao utilizar aplicativos, jogos e vídeos.

Essa sensação de pertencimento também foi observada durante conversas espontâneas sobre jogos: “O máximo de gols que eu já fiz foram 15, você acredita!? Foi no celular da minha mãe” (Palavrinha); “Meu jogo de tartarugas faz recuperar as vidas sozinho, mas tem computador que só tem jogo de luta” (Bolinha); “Meu pai baixou o jogo do Batman!” (Pipoca); “Eu já joguei o Mario” (Estrelinha).

A conversa evidencia que o ato de brincar contemporâneo se amplia para o contexto digital. Assim como compartilham experiências sobre brincadeiras tradicionais já conhecidas pelas gerações anteriores, as crianças atuais estão familiarizadas com a integração de novas formas de interação a partir da cultura digital, que não precisam ser lineares, caracterizando o multiletramento e a ampliação das possibilidades, conforme destacam Sousa e Bonilla (2024).

Corroborando os estudos de Queiroz *et al.* (2006), ao brincar, são desenvolvidas habilidades cruciais para o desenvolvimento infantil. Ao interagir com jogos digitais, as crianças não apenas seguem o roteiro e assimilam os objetivos, mas também ampliam sua visão de mundo, aprendendo com todas as interações realizadas.

Esses diálogos revelam o contato próximo das crianças com a cultura digital e seu interesse por jogos, mas, mais do que isso, demonstram os conhecimentos adquiridos a partir do mundo digital. Em um dos dias de observação, enquanto realizavam desenhos livres, Palavrinha representava diversas bandeiras de países junto a times de futebol, explicando: “Tinha Japão, Argentina, Brasil, Flamengo” (Palavrinha). Ao ouvir, Mar perguntou: “É Marrocos?” Ao que Palavrinha respondeu com segurança: “Não, não me lembro, mas não é Marrocos” (Palavrinha).

Quando questionado pela pesquisadora sobre onde havia aprendido a desenhar tantas bandeiras diferentes, Palavrinha explicou: “Eu aprendi isso em um jogo!”. Ao ser indagado se se tratava de um jogo de futebol ou de bandeiras, respondeu de forma diferente: “Não, é um jogo que tem moto e pessoas... e você escolhe qual país quer usar”.

Fica evidente que o objetivo do jogo não estava diretamente relacionado à aprendizagem de bandeiras. No entanto, o contato frequente e a curiosidade da criança possibilitaram associações entre os jogos de futebol e a fixação das informações, expressas por meio dos desenhos.

Esse movimento, entre assimilar informações do ambiente digital e associá-las a outros contextos, revela o multiletramento descrito por Andrade (2020), no qual diferentes vertentes se entrelaçam em um verdadeiro emaranhado de conhecimentos.

Contudo, não são apenas os usos e interações específicas que se transformam no contexto infantil permeado pela cultura digital. Percebem-se também novas interpretações de valor que ressaltam interesses e preferências das crianças, como percebido na fala de Mágico: “Eu pego escondido o tablet do meu pai, porque eu fiquei proibido”.

O contexto da conversa em questão demonstra que, diante de uma situação comportamental desafiadora da criança, a consequência encontrada pelos responsáveis, retirar

algo ao qual a criança se afeiçoa, recai sobre o tablet, ficando subentendida a íntima relação desse objeto com as atividades de interesse da criança.

Como indicam os estudos de Neris e Hai (2023) e Miguel (2023), seria um equívoco negar que as crianças são participantes ativas da cultura, inclusive no que se refere aos artefatos da cultura digital. Percebe-se uma transição nas preferências das crianças, que não elimina a inclinação natural pelas atividades lúdicas e brincadeiras, mas adiciona práticas digitais às possibilidades de brincar.

O brincar, sendo uma das expressões centrais do desenvolvimento infantil, adquire significados diferentes ao longo das épocas. Não se trata aqui de um posicionamento de incentivo ao uso das tecnologias como recurso principal ou único nas brincadeiras, mas de ressaltar que o contexto digital já é um espaço de reconhecimento dessa linguagem infantil.

É o que Anjos e Francisco (2020) refletem em seus estudos, enfatizando que as crianças precisam de contato com diversos tipos de vivências práticas. É necessário manter equilíbrio no processo de permissividade ao acesso às tecnologias, compreendendo essa realidade como mais uma forma de expressão e brincadeira das crianças.

Nenhuma das falas aqui expostas foi induzida ou gerada a partir de proposta direcionada. As crianças falam porque vivem e se expressam porque possuem repertório para isso. Os sentidos atribuídos às atividades digitais estão diretamente interligados às suas especificidades, na busca pela ludicidade e pelo brincar. Nesse sentido, há riscos que apenas uma supervisão cuidadosa pode filtrar, o que torna a mediação de adultos responsável um aspecto de suma importância.

Sendo assim, seria equivocado assumir que as crianças possuem um posicionamento neutro diante da cultura digital. Suas narrativas demonstram não apenas conhecimentos, mas também preferências, interesses e formas próprias de interagir com os artefatos digitais, evidenciando interpretações reais da realidade que permeiam a infância das crianças de diferentes maneiras.

Refletir sobre esses fatos é de grande importância no contexto educativo. Se assume que cabe à educação proporcionar acesso a variadas experiências na infância, abrangendo diferentes linguagens, representações estéticas, expressivas, culturais e sociais, deve-se considerar também a importância de propostas que incluam tecnologias digitais, valorizando de maneira intencional e cuidadosa esse aspecto cada vez mais presente no cotidiano.

5.3 Olha lá, sou e no vídeo - Propostas desenvolvidas

As propostas pedagógicas desta pesquisa foram planejadas de forma a integrar a produção de narrativas digitais em áudio e vídeo de maneira contextualizada e conjunta com outras linguagens de expressão, como a elaboração criativa de desenhos, a contação de histórias, as brincadeiras, a dramatização, os diálogos coletivos, a modelagem e a representação imaginativa.

Todas as atividades desenvolvidas buscaram contemplar aspectos preconizados pela BNCC e pelos documentos complementares sobre a prática pedagógica na educação infantil, articulando-os em propostas que oferecessem oportunidades diversificadas de desenvolvimento e aprendizagem. As atividades foram vivenciadas durante quatro dias junto às crianças.

Antes do início das propostas, a pesquisadora realizou uma roda de conversa explicando que a participação nas atividades não era obrigatória, cabendo às crianças a escolha de participar ou não. Posto isso, a primeira proposta foi planejada com os objetivos de estimular a escuta e a capacidade imaginativa; favorecer a expressão das experiências por meio do desenho e da oralidade; incentivar a criatividade e promover o desenvolvimento reflexivo sobre cooperação e empatia. O detalhamento dos procedimentos desenvolvidos pode ser visualizado no Quadro 05.

Quadro 05 - Proposta 1: O ratinho que queria fazer um bolo: narrativas criativas na decoração de bolinhos.

Proposta 1	Desenvolvimento
Proposta 1- O ratinho que queria fazer um bolo: narrativas criativas na decoração de bolinhos	<p>No primeiro momento, as crianças foram organizadas em rodinha para a contação da história “bolo fofo”.</p> <p>Logo após, foram apresentados materiais relacionados ao contexto da história, antes de contá-la, gerando curiosidade e hipóteses sobre o conteúdo da história (touca de cozinha, colher, bolinho).</p> <p>Com o decorrer da história, foram gerados questionamentos sobre os desafios encontrados pelo ratinho e a narrativa de cooperação entre os bichos.</p> <p>Posteriormente, foi explicado que no próximo momento as crianças teriam a oportunidade de decorar seu próprio bolinho assim como o ratinho, mas agora do seu jeito.</p> <p>No refeitório, foram organizados os materiais para decoração dos bolinhos, convidando as crianças a utilizarem os materiais da maneira que quisessem.</p> <p>Na parte final, as crianças foram convidadas a desenhar suas produções e expressar suas escolhas a partir dos vídeos e imagens.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura 12 - Mosaico da proposta 1: O ratinho que queria fazer um bolo.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nesta primeira proposta de iniciação, as crianças demonstraram grande empolgação ao perceber que a pesquisadora iria conduzir atividades naquela tarde. Na primeira parte, durante a contação de história, elas participaram ativamente, opinando sobre o que achavam que aconteceria com o ratinho e desvendando o tema da narrativa a partir dos objetos apresentados.

Na história contada, Pingo de Flor, personagem principal, precisa de ajuda para preparar um delicioso bolo, contando com a cooperação dos amigos para coletar os ingredientes necessários. A estrutura da narrativa gerava repetições na parte dos ingredientes, momento em que a pesquisadora perguntava: “Será que esse amigo irá ajudar?” As crianças ofereciam diferentes respostas: “Dessa vez ele não vai não” (Mágico); “Vai sim” (Docinho).

Ao final da trama, quando a história terminou, a turma estava ansiosa para a etapa de decoração dos bolinhos. Com os materiais organizados, a atividade foi marcada pela empolgação e surpresa das crianças ao perceberem as frutinhas e docinhos disponíveis para enfeitar os bolinhos.

Entre uvas, morangos e cereais, as crianças construíram suas versões de bolinhos, retomando a narrativa ouvida anteriormente, mas agora reinterpretando-a de forma própria. Conforme destaca Vygotsky (2018), por meio das brincadeiras, as crianças criam e recriam contextos com base na imaginação. Durante a decoração, exploraram os ingredientes, equilibraram os elementos e confeccionaram bolinhos temáticos, incorporando personagens ou elementos lúdicos imaginados por elas mesmas.

Ao registrar as vozes das crianças com o gravador, percebeu-se que gostaram de relatar suas escolhas para a decoração, mostrando os ingredientes selecionados e suas preferências. Nesta proposta, não foram feitas perguntas induzidas, permitindo que as crianças se expressassem livremente.

Na etapa final, dedicada à produção de desenhos, foi interessante observar diferentes estratégias de representação: algumas crianças focaram nos ingredientes de forma literal, enquanto outras transformaram a representação, incorporando bichinhos e elementos imaginativos, evidenciando a diversidade de capacidades criativas descrita por Tsuhako (2016) em relação à expressão infantil por meio do desenho.

Essa variedade de representações acerca de uma mesma experiência reforça o que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) aponta, ao indicar que as crianças são criativas de maneiras singulares, com especificidades próprias e capacidade de reconstruir suas vivências. Assim, a expressividade por meio do desenho também demonstra interpretações e criações pessoais de cada criança.

Ao gravar vídeos explicando seus desenhos, algumas crianças foram diretas, enquanto outras detalharam mais suas produções. Durante a gravação de alguns registros, outras crianças já demonstravam interesse em participar em seguida.

Essa primeira aproximação direta com a produção de narrativas digitais, junto à pesquisadora, evidenciou o interesse das crianças em compartilhar suas perspectivas, unindo suas vozes aos registros fotográficos e em vídeo. As crianças não estranharam a dinâmica digital, mas sempre era solicitado seu consentimento para participar.

A segunda proposta teve como objetivos estimular a expressividade corporal e artística, desenvolver a autoria em construções coletivas e promover o trabalho colaborativo, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 06 - Proposta 2: História colaborativa: narrativas a partir de jogos teatrais e dramatização de história.

Proposta 2	Desenvolvimento
Proposta 2: História colaborativa: narrativas a partir de jogos teatrais e dramatização de história	No primeiro momento, as crianças foram organizadas em rodinha para iniciar a atividade. A partir de uma caixinha misteriosa, as crianças foram convidadas a puxar um crachá com um personagem/objeto surpresa. À medida que era retirado, eram convidadas a apresentar por meio de mímicas o personagem/objeto para que a turma tentasse adivinhar, ficando com o crachá no pescoço quando fosse finalizado. Após esse momento, foi explicado que cada um seria autor de uma parte da história que seria construída de forma colaborativa e que, à medida que se contasse, seriam registrados os áudios. Posteriormente, foi realizada a representação dessa história em forma de

	desenho. À medida que um grupo estava desenhando, outras crianças foram convidadas para a área externa para ouvir seus registros em áudio e realizar a dramatização da sua parte da história, que seria gravada em formato de vídeo.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura 13 - Mosaico da proposta 2: história colaborativa.



Fonte: elaboração da autora (2025)

Na primeira parte desta proposta, ao retirar os crachás da caixinha, as crianças demonstraram empolgação ao personificar os personagens para dar sequência à história. Uma das crianças sentiu-se intimidada ao realizar a mímica e não continuou até que a turma a incluísse. Diante dessa situação, a professora da turma e a pesquisadora explicaram que estava tudo bem não participar daquela etapa, caso não quisesse.

A pesquisadora iniciou a gravação do áudio com a frase: “Era uma vez, em uma história encantada [...]” e, a partir desse começo, as crianças observavam seus personagens e criavam novas narrativas. O processo de construção da história não seguiu uma uniformidade de ideias, pois a intenção era permitir a criação livre, de acordo com a criatividade e imaginação de cada criança.

Durante a elaboração da história e a dramatização posterior gravada, optou-se por não impor uma sequência rígida para o enredo. Conforme Vygotsky (2018), o desenvolvimento potencial não está na produção final esperada pelos adultos, mas no processo de criação e raciocínio vivenciado. Após a finalização da história, as crianças foram convidadas a dramatizar suas partes narradas. Para isso, foram disponibilizados materiais de incentivo não estruturados, usados como adereços opcionais, como tecidos, meias e objetos diversos.

No pátio aberto da escola, as crianças escolheram os cenários para representar a narrativa. Os locais variaram entre árvores, brinquedos, paredes, muros e a casinha de madeira,

assim como os adereços que gostariam de utilizar. Cabe frisar que o momento da gravação dos vídeos foi bastante interessante. As crianças foram chamadas individualmente ou em duplas para essa etapa, enquanto o restante da turma expressava suas interpretações em desenhos dos momentos que mais gostaram da história.

Antes de iniciar a gravação, as crianças escutaram os áudios gravados anteriormente, relembando o que haviam criado. Nesse momento, manifestaram empolgação e surpresa, conforme Müller (2006) destaca: quando inseridas em práticas da cultura digital, as crianças percebem-se participantes da construção dos artefatos, dependendo das possibilidades oferecidas.

Entre risadas e pedidos para repetir os áudios, as crianças demonstraram diferentes formas de representar o que ouviram. Algumas emitiram sons e gestos; outras reproduziram os movimentos do animal ou elemento representado; e algumas uniram-se a colegas para demonstrar ações coletivas das narrativas.

Ao sinal combinado com a pesquisadora para indicar o início da gravação, as crianças atuavam com naturalidade, explorando as possibilidades de criação, pedindo para conferir o resultado e, em alguns casos, solicitando repetir a tomada. Durante a proposta, ficou evidente, de forma prática, a afirmação de Couto (2013) de que, no contexto das tecnologias digitais, a linguagem expressiva das crianças permanece viva ao interagir com os artefatos.

Na perspectiva infantil, aquele momento tornava-se brincante pelo simples fato de se escutarem, soltarem gargalhadas ao ouvir suas vozes no gravador, se verem diante da câmera do celular e representarem mundos e situações fantásticas que seriam registradas em vídeo, percebendo que seus gestos poderiam se tornar visíveis a outras pessoas. Nessa esteira, a dinâmica de criação não seguia um roteiro estruturado. As crianças se expressaram no tempo e da forma que julgavam adequados. Algumas solicitaram orientações; nesses casos, a pesquisadora refletiu e propôs possibilidades junto às crianças.

Durante as gravações, foram registradas diversas representações: dragão acenando, leão rosnando entre as árvores, coelho saltando, crianças brincando, herói voando, cobra feita com meia, entre outras. Algumas gravações duravam poucos segundos, suficientes para as crianças, enquanto outras preferiram se estender um pouco mais para concluir a dramatização.

Após a finalização dos vídeos, foi explicado às crianças que, posteriormente, todo o material seria reunido para compor a história completa. Os desenhos produzidos ao longo da atividade enfatizaram diferentes elementos da narrativa, geralmente focando no personagem ou objeto recebido. Todas as representações foram preservadas para edição posterior, concluindo, assim, a segunda proposta.

Na terceira proposta, os objetivos concentraram-se em valorizar as vivências das crianças; provocar reflexões sobre si mesmas; favorecer as expressões simbólicas e estimular a comunicação de pensamentos.

Quadro 07 - Criança pesquisa? narrativas dos saberes infantis nas brincadeiras.

Proposta 3	Desenvolvimento
<p>Proposta 3: Criança pesquisa? narrativas dos saberes infantis nas brincadeiras</p>	<p>No primeiro momento da proposta, foi realizada a pergunta para as crianças que estavam dispostas em rodinha: criança pesquisa? Após ouvir suas respostas, foram mostradas imagens em que as crianças estavam presentes, construindo conhecimento, testando limites e explorando o espaço por meio das brincadeiras, gerando reflexões sobre as formas de pesquisa que havia no cotidiano das crianças. Após ouvi-las, as crianças foram convidadas a representar a partir da modelagem suas percepções sobre suas brincadeiras preferidas e quais aspectos eram mobilizados nessas práticas. Após isso, foi o momento de colocar no papel as representações dos seus pensamentos e expressá-los a partir da gravação de áudios.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Figura 14 - Mosaico da proposta 3: criança pesquisa?



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A realização dessa proposta revelou-se muito significativa sob o olhar reflexivo das crianças. A idealização da temática “criança pesquisa?” ocorreu muito antes do início da prática, pois, enquanto pesquisadora, não parecia coerente separar as crianças do universo de pertencimento da pesquisa, considerando-as construtoras de conhecimento e investigadoras do mundo.

O início do diálogo trouxe o questionamento às crianças: será que a criança faz pesquisa? Diante disso, a maioria demonstrou dúvida ou negação, e a pesquisadora explicou,

de maneira simples, que o ato de pesquisar envolve curiosidade, exploração, testes e investigação.

Com base nesse início, diversas fotos impressas foram compartilhadas durante a roda de conversa. Os momentos captados nas fotografias foram registrados durante a observação, mostrando crianças jogando futebol, brincando de boneca, realizando experimentos com elementos do pátio, construindo com bloquinhos, entre outros momentos.

Ao passarem as fotos de mão em mão, as crianças se reconheceram e se empolgaram, dizendo à turma que eram elas nas imagens. Ao observarem as fotografias, a pesquisadora perguntou o que estavam fazendo, gerando reflexões sobre estratégias, capacidade de exploração e criatividade envolvidas nas brincadeiras retratadas.

Após essa conversa, uma criança comentou: “A gente pesquisa sim, brincando, e no nosso dia, as crianças fazem pesquisa por lugares e descobrindo coisas” (Líder). Outras crianças complementaram, relatando pequenas ações que, diante da reflexão proposta, acreditavam fazer parte da pesquisa em seu cotidiano.

Fazendo um paralelo com as reflexões de Anjos e colaboradores (2023) sobre a inserção prática das crianças no desenvolvimento de pesquisas, não apenas como sujeitos a serem analisados, mas também como participantes ativas, percebeu-se uma mudança significativa na percepção das crianças sobre si mesmas, evidenciando que, a partir de propostas de pesquisa, seus saberes podem ser valorizados.

O momento seguinte consistiu na modelagem de suas brincadeiras e interações compartilhadas em grupo. A manipulação da massinha de modelar para representar movimentos e ações foi recebida como um desafio empolgante, sem restrições de cores ou lógicas estabelecidas. As crianças expressaram ações brincantes e interações específicas que haviam lembrado no momento anterior.

Durante a atividade, muitas chamavam a pesquisadora para mostrar suas produções, lembrando-se de registrá-las em fotos ou vídeos. A relação entre atividades práticas e etapas ligadas às tecnologias digitais já havia sido estabelecida como referência nos encontros semanais.

Esse intercâmbio entre a prática manual e o uso das tecnologias digitais mostrou-se natural para as crianças, que reconheciam os tipos de registro e, por vezes, integravam diferentes modalidades de expressão. Esse reconhecimento das múltiplas formas de interação com as tecnologias digitais materializa o conceito de multiletramento, destacado por Andrade (2020) e Rojo (2012), sendo uma característica marcante dentro da cultura digital, percebida inclusive pelas crianças.

Ao final da modelagem, foram distribuídos papéis com a imagem de uma lupa vazia, para que as crianças pudessem representar, em desenho, as reflexões da tarde, bem como compartilhar por meio de gravações de áudio o que haviam expressado. Levando suas ilustrações consigo, as crianças que tiveram tempo de participar gravaram explicando suas produções. A maioria descreveu o tipo de brincadeira preferida, como gostavam de brincar e falou sobre amizade e família. Semelhante às outras propostas, divertiram-se pedindo para ouvir suas vozes repetidamente.

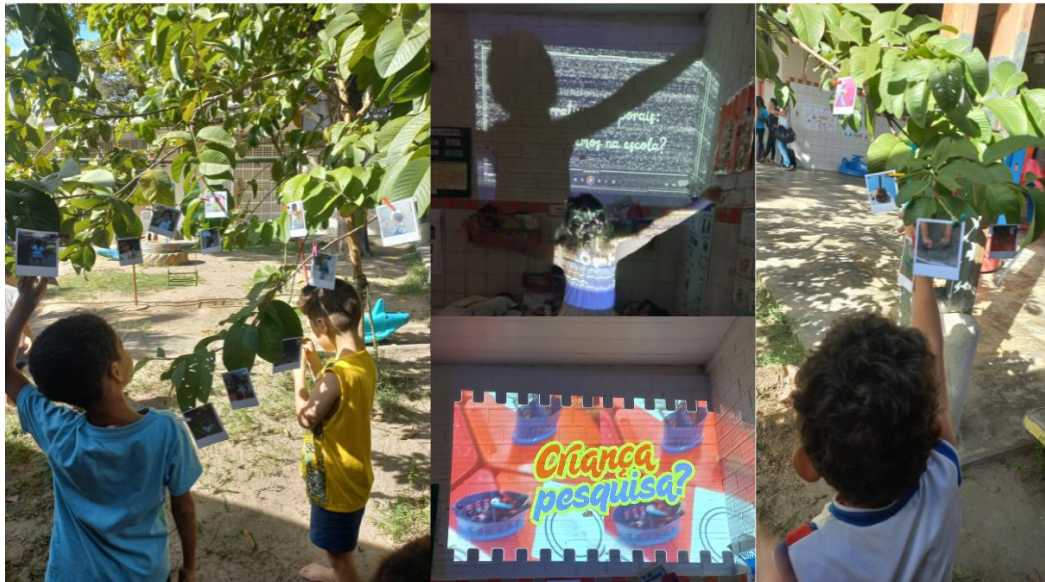
Na quarta proposta, os objetivos foram fortalecer a identidade e o pertencimento; promover momentos de escuta sensível; e auxiliar na construção da autoestima e do protagonismo infantil.

Quadro 08 - A árvore de narrativas: amostra de narrativas digitais aos protagonistas.

Proposta 4	Desenvolvimento
<p>Proposta 4: A árvore de narrativas: amostra de narrativas digitais aos protagonistas</p>	<p>No primeiro momento, as crianças tiveram a oportunidade de ver e ouvir as narrativas construídas por elas mesmas, reconhecendo-se com grande empolgação. A cada narrativa demonstrada, as crianças puderam comentar e relembrar as atividades desenvolvidas, lembrando momentos e partes preferidas. Na segunda parte, as crianças foram conduzidas à área externa para contemplarem a árvore das narrativas, que estava repleta de fotos de momentos das próprias crianças no colégio, em brincadeiras, atividades e momentos espontâneos. Nesse momento, as crianças buscaram se identificar nas fotos e compartilhar com as outras crianças o que estavam fazendo nas fotos, constituindo-se enquanto finalizadores das propostas desenvolvidas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura 15 - Mosaico da proposta 4: a árvore de narrativas.



Fonte: Elaboração da autora (2025).

A última fase das propostas práticas foi essencial para a finalização do ciclo de atividades desenvolvidas. Enquanto pesquisadora, o objetivo da construção de narrativas digitais não se restringia apenas à produção de materiais a serem analisados, mas também à criação de experiências significativas para as crianças, permitindo, ainda, compartilhar parte dos resultados da pesquisa com os participantes na última proposta.

Dessa forma, todos os registros realizados nos encontros anteriores foram selecionados e editados, formando quatro narrativas digitais com temas distintos, tendo as crianças como protagonistas dessas produções. Como analisam Prado e colaboradores (2014), tais registros evidenciam expressões e perspectivas únicas da realidade vivida.

Inicialmente, as narrativas digitais foram apresentadas por meio do projetor na parede da sala de referência. À medida que os vídeos eram exibidos, as crianças exclamavam umas para as outras: “Olha, lá sou eu no vídeo!”, demonstrando alegria e orgulho ao se perceberem nas telas e observar a integração das narrativas individuais com as dos colegas. O envolvimento relatado por Moura e Viana (2022) em suas pesquisas sobre narrativas digitais e aprendizagem tornou-se tangível nesses momentos de identificação.

A percepção das próprias vozes, movimentos e diferentes formas de expressão gerou um sentimento comum de pertencimento entre as crianças. Conforme Rodrigues (2020), foi possível observar que as narrativas digitais favorecem a retomada de memórias e sentimentos relacionados às experiências vividas durante as atividades.

De acordo com Loureiro e Marchi (2021), a interação com a cultura digital permite que as crianças desenvolvam saberes. Ao visualizarem suas representações, elas resgataram memórias e estabeleceram conexões entre as vivências e os momentos capturados nas gravações, percebendo suas vozes, imagens e movimentos combinados em um conjunto personalizado referente às atividades realizadas pela turma.

Após a apresentação das quatro narrativas digitais, repetidas algumas vezes a pedido das crianças, a pesquisadora convidou a turma a contemplar a “árvore das narrativas”. Previamente, fotos inspiradas no estilo de câmeras instantâneas, em formato pequeno com margens brancas, haviam sido penduradas. As imagens, representando diversos momentos vivenciados, encantaram as crianças.

Cada foto se tornava motivo para reunir um grupinho de amigos, com as crianças dizendo: “Venham ver, sou eu aqui!”. As fotos registravam momentos de brincadeiras espontâneas, trechos de vídeos das propostas, mãos produzindo atividades, interações entre amigos e dramatizações realizadas pela turma. Recordar essas experiências mostrou-se um ato valioso, tornando os momentos vivos em histórias e sorrisos. As fotos permaneceram expostas

para que, durante o recreio, outras crianças e funcionários também pudessem contemplar as narrativas visuais.

Ao retornar à sala, a turma refletiu sobre os momentos vivenciados durante a pesquisa. A pesquisadora agradeceu a colaboração e o aprendizado compartilhados, sendo surpreendida por diversas cartinhas, abraços e pedidos de permanência. Com isso, foram concluídas as etapas práticas junto às crianças.

Dentre os desafios encontrados, houve algumas situações relacionadas à ansiedade de participação em determinadas propostas, nas quais as crianças desejavam participar ao mesmo tempo. Também foi necessária a mediação de situações comportamentais comuns à faixa etária, como barulhos e conflitos. Diante disso, houve colaboração mútua entre os profissionais da instituição e a pesquisadora em todas as situações.

Os momentos das propostas superaram as expectativas planejadas. Apesar do planejamento prévio das atividades, as crianças transformaram os contextos e recriaram as temáticas previstas, trazendo suas perspectivas únicas. Suas visões de mundo enriqueceram a pesquisa com expressividades verbais, corporais e lúdicas, evidenciadas por meio das narrativas digitais.

5.4 *Eu sou um leão feroz!* - Narrativas digitais produzidas

Durante o penúltimo encontro com a turma, foi realizado o momento de revisão dos registros em forma de imagens, áudios e vídeos, com o objetivo de sistematizar e organizar as narrativas, estabelecendo conexões e perspectivas sobre cada proposta realizada.

As narrativas digitais resultantes desse processo foram compartilhadas com as crianças no último encontro, denominado “Árvore das Narrativas”, conforme demonstrado no Quadro 09:

Quadro 09 - Dados das narrativas digitais produzidas.

Tipo de narrativa digital	Título	Tipos de registro/ aplicativo de edição
Vídeo	1- Narrativas corporais: o que fazemos na escola	Vídeos e imagens. Editado com o aplicativo <i>Canva</i>
Videocast/podcast	2- Bolo fofo: narrativas digitais decorando nosso bolo	Vídeos, imagens e áudios. Editado com o aplicativo <i>Canva</i>
Videocast/podcast	3- Nossa história	Vídeos e áudios. Editado com o aplicativo <i>Canva</i>

Videocast/podcast	4- Criança pesquisa?	Vídeos, imagens e áudios. Editado com o aplicativo <i>Canva</i>
-------------------	----------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A primeira narrativa digital, em formato de vídeo, recebeu o título “Narrativas corporais: o que fazemos na escola”. O vídeo apresentou, por meio de imagens e pequenos clipes, momentos espontâneos das crianças, como: realizar atividades, brincar com diversos elementos, construir castelos, criar vestidos de bonecas, inventar brincadeiras, saltar obstáculos, conversar, se pendurar em árvores, tocar músicas, interagir com colegas e adultos, realizar mágicas e desenhar, entre outras situações.

Figura 16 - Mosaico com trechos da narrativa digital 1.



Fonte: Elaboração da autora (2025).

Durante a filmagem das crianças, algumas percebiam a movimentação da pesquisadora e perguntavam com curiosidade sobre o motivo do registro. Ao ser explicado, questionavam: “O que vocês fazem na escola?” As respostas das crianças revelaram diferentes sentidos atribuídos ao espaço e às práticas do ambiente educativo.

Algumas associaram imediatamente a presença na escola às possibilidades de brincadeira: “A gente vem pra escola pra brincar e fazer tudo ainda mais [...]” (Rainha); “É pra todo mundo brincando juntos, no balanço, no gira-gira [...]” (anônima). Já Líder destacou inicialmente as atividades de estudo: “Eu sei, pra estudar ora... estudar, brincar, ora bolas, é isso” (Líder). Outra criança citou mais exemplos da rotina: “Brincar, comer, dormir [...]”.

As respostas evidenciam uma visão compartilhada de que a expressividade do ato de brincar é predominante naquele contexto, o que indica que o processo educativo está fortemente vinculado às experiências lúdicas, fundamentais para a infância.

Registrar os pequenos gestos expressivos foi encantador. Percebeu-se, mesmo na espontaneidade não planejada, o quanto as crianças são capazes de explorar, descobrir e criar no cotidiano. Esses registros, captados desde o primeiro dia de observação e compilados posteriormente, permitem compreender os interesses das crianças e analisar repertórios ricos, com potencial para subsidiar propostas pedagógicas centradas no universo infantil daquela turma.

Essa narrativa digital evidencia como as tecnologias digitais podem ser construtivas na educação infantil: mesmo sem grandes elaborações prévias, o ato de registrar permite acrescentar detalhes únicos e relevantes por meio de vídeos e imagens. Embora o uso de registros e propostas digitais esteja indicado na RCNEI (1998), DCNEI (2010) e na BNCC (2018), ainda há receios quanto à sua aplicação prática. Essa narrativa demonstrou que é possível utilizar vídeos e imagens de forma simples, captando a expressividade espontânea das crianças.

Reforçando o que Silva e Alves (2022) discutem sobre a riqueza de repertórios captados por meio de narrativas digitais, esta amostra evidencia a ponte que pode ser feita entre o olhar atento dos docentes e as experiências das crianças, subsidiando propostas pedagógicas ou projetos baseados em seus interesses.

A segunda narrativa digital foi intitulada “Bolo fofo: narrativas digitais decorando nosso bolo”. Trata-se de um videocast, caracterizado pela união de áudio e exposições visuais em imagens e vídeos. Essa produção foi realizada durante a primeira proposta pedagógica com as crianças, e os registros (imagens, vídeos e áudios) foram captados no encontro e editados posteriormente.

Figura 17 - Mosaico com trechos da narrativa digital 2.



Fonte: Elaboração da autora (2025).

Esta narrativa digital intercala vídeos das crianças enquanto produziam coletivamente os seus bolinhos, com áudios ou vídeos em que elas explicam os ingredientes utilizados. A combinação de imagens, vídeos e áudios conferiu mais dinamismo ao registro, enriquecendo a experiência da narrativa. Além disso, foram incorporadas pequenas animações, alinhadas com as temáticas discutidas, ampliando a expressividade e o engajamento do material, como ilustra o exemplo descritivo do vídeo a seguir:

O meu bolo é um cachorro unicórnio, só porque tem um chifre de unicórnio, eu fiz a boquinha, só que o que eu fiz de verdade não tem boca. Eu fiz ele, o olho com uma bolinha crocante, pro nariz o focinho de morango e umas estrelinhas eu botei e brigadeiro, e esse foi o meu bolinho [...] (Mágico, 2025).

Essa narrativa criativa evidencia a riqueza imaginativa das crianças durante a decoração de seus bolinhos. Mágico, por exemplo, cria um personagem chamado “cachorro unicórnio”, estabelecendo analogias entre as partes do personagem e os ingredientes disponíveis. A capacidade de simbolização e comparação também se revela no desenho que a criança realiza após a elaboração do bolo, no qual a boca não é representada de forma literal, mas adicionada para complementar seus pensamentos acerca da criação.

A análise da fala gravada permite contemplar aspectos do desenvolvimento cognitivo da criança, sua habilidade de reconstrução da realidade e a elaboração de representações pessoais. Nesse sentido, observa-se como as tecnologias digitais se tornam aliadas na compreensão dos pensamentos infantis. Ao explicar seu desenho sobre o bolinho, a criança transmite informações que não poderiam ser captadas em um olhar rápido do adulto, ilustrando

o conceito de “janela da mente” descrito por Almeida (2016), que evidencia o potencial das narrativas digitais em oferecer acesso aprofundado à interpretação individual de cada sujeito.

O videocast também demonstrou que, mesmo tendo acesso aos mesmos ingredientes, cada criança organizou suas escolhas de maneira individual, seguindo suas próprias preferências. Esse aspecto, aparentemente simples, revela que as crianças pequenas, diante da liberdade de escolha, não apenas reproduzem o que lhes é apresentado, mas elaboram suas próprias versões da proposta. Como ilustram as falas de Mar e Bolinha, exibindo orgulhosos seus bolinhos decorados: “eu coloquei cereal, banana, uva, granulado e creme” (Mar) e “eu coloquei estrelinha, morango, cereal e depois brigadeiro” (Bolinha).

Permitir a escuta das crianças sobre suas produções mostrou-se altamente significativo. A valorização de seus relatos durante a gravação e o reconhecimento posterior ao contemplarem as narrativas digitais prontas proporcionaram que se percebessem como protagonistas de suas criações, reforçando sua autoria e protagonismo.

A terceira narrativa digital constituiu-se em outro videocast, unindo áudios narrativos e vídeos provenientes da proposta da história coletiva criada durante a segunda atividade prática da pesquisa. Esse vídeo recebeu o título de “Nossa história”.

Figura 18 - Mosaico com trechos da narrativa digital 3.



Fonte: Elaboração da autora (2025).

A produção dessa narrativa digital foi muito divertida. Ao chegarem ao local de gravação, que era o pátio da escola, as crianças podiam escolher materiais alternativos para dramatizar a cena que haviam narrado anteriormente ou, até mesmo, optar por representar, no

corpo ou no rosto, algum símbolo com tinta colorida. Com os adereços escolhidos, chegou o momento de representar.

Apresenta-se, a seguir, a história criada. A pesquisadora iniciou com “Era uma vez [...]”, prosseguindo com a continuação contada por cada criança:

Que o gatinho, ele é [...], caçava ratos e era um ótimo caçador e também comia leite.

Daí, um dia, apareceu um leão furioso! Que queria caçar, e daí quando ele chegou a uma fazenda ele encontrou uma portinha e daí, pegou e viu que era um pequeno [...] uma pequena comida que ele gostou muito, mas só que um dia apareceu um coelho, e aí [...]

O coelho, como ele gostava de cenoura, pediu cenoura para os animais.

O coelho achou um anel no meio do caminho.

Apareceu um dragão bonzinho no meio do caminho.

A cobra apareceu, aí ia querer entrar na casa para comer o gatinho, daí o gatinho viu e saiu correndo [...]

Apareceu um pula pula, aí apareceu um menino com o pula-pula, aí o pula-pula, andou um pouquinho, aí o menino saiu e entrou o gato.

O super-herói apareceu, voou, e botou no médico alguém, o gato machucou a perna, e depois do médico o gatinho ficou bem, fim da história (Narrativa coletiva criada pelo grupo de crianças, 2025).

Antes de dramatizar a parte da história, as crianças ouviram seus próprios áudios, relembando o que haviam narrado sobre os acontecimentos. Após ouvir, cada criança escolhia o local do pátio e decidia como iria reproduzir a situação. No vídeo editado, o fundo sonoro eram as vozes das crianças, enquanto animações digitais e vídeos autorais das dramatizações eram exibidos. Cada criança teve liberdade para realizar as ações em maior ou menor tempo, da maneira que sua imaginação planejava.

Para fazer o leão feroz, Líder pediu para pintar uma bolinha vermelha no nariz, escolheu uma árvore, escalou-a e indicou que estava pronto para a gravação. Sua expressão consistiu em grandes rugidos entre as folhas, e, para a próxima cena, em que o leão encontrava uma porta, caminhou até a casinha de madeira e usou as folhas secas das árvores como comida do leão.

O coelho, representado por Docinho, também fez uma pintura no nariz e escolheu se esconder atrás de uma parede, aparecendo apenas em determinado momento. Fez das mãos as orelhas do coelho e saiu pulando, em grandes saltos, em direção à parte com terra do pátio. Na edição, pequenas cenourinhas rodeavam a tela em que Docinho aparecia.

Dando prosseguimento, Colorida aparece entregando um anel para o coelho, que agora estava no balanço. A criança optou por um desenho de coração no rosto para participar do momento. Em seguida, Nuvem, com o rosto pintado com pintinhas verdes, faz uma curta cena dando um “oi” para a câmera, do alto do parquinho de plástico, representando o dragão bom da história.

O próximo personagem que surge no videocast é a cobra, personificada por Mar, que utilizou meias nas mãos, fazendo movimentos ondulantes para imitar a locomoção do animal. O espaço escolhido para a gravação foi a casinha de madeira, e, para realizar a interação com o gatinho, na edição foi inserido um gatinho que se movimentava.

Em seguida, Palavrinha representa a cena pulando no pula-pula da escola o mais alto que consegue, dando lugar a Estrelinha, que escolheu um pano colorido como capa para representar o super-herói, realizando muitos rodopios em volta da árvore.

As dinâmicas teatrais, interpretadas de forma livre, incentivaram as crianças a se expressar corporal e verbalmente. Relembrando os estudos de Vygotsky (2018), as dramatizações que mais contribuem para o desenvolvimento não são aquelas baseadas em roteiros estritamente planejados por adultos, mas sim as que promovem maior liberdade de interação e criação.

Ao representar suas partes da história, as crianças não se preocupavam em dramatizar de forma perfeita ou em seguir orientações de ações guiadas. Transformavam o momento em uma brincadeira viva, compreendendo que aquelas ações seriam registradas para posteriormente reverem e se divertirem com suas próprias cenas.

A associação das tecnologias digitais na criação de narrativas mostrou-se eficaz também como apoio às produções dramatizadas. Essa prática evidencia, como aponta Andrade (2020), a multiplicação de linguagens e as diferentes maneiras de mobilizar saberes na educação infantil, quando as tecnologias digitais são utilizadas com intencionalidade.

Dessa forma, as oficinas teatrais ou propostas dramatizadas podem ser complementadas na educação infantil por meio da criação de narrativas digitais, em que a expressividade das crianças é valorizada e pode ganhar novas nuances através de edições, fundos musicais, figurinhas, animações, entre outros recursos.

A última narrativa digital criada com as crianças foi intitulada “Criança pesquisa?”, um videocast que apresenta imagens, desenhos e relatos das crianças sobre seu cotidiano, brincadeiras, interações preferidas e relações com os pares.

Figura 19 - Mosaico com trechos da narrativa digital 4.



Fonte: Elaboração da autora (2025).

Motivadas pela roda de conversa sobre como desenvolvem noções de investigação, curiosidade, experimentação e novas descobertas em seu cotidiano, as crianças modelaram com massinha e desenharam com materiais de arte suas perspectivas pessoais. As produções foram registradas, e as crianças foram convidadas a falar um pouco sobre suas criações, como demonstra a fala a seguir:

Eu gosto de brincar de futebol, porque o meu amigo ele é zagueiro do real Madrid que é infantil, eu sou o goleiro e aí ninguém pode me vencer comigo no gol [...] aí quando eu subo pro ataque o meu amigo vai pro gol aí a gente brinca revezando e fizemos jogadas hoje e a gente vai jogar contra o Brasil amanhã [...] (Líder, 2025).

As falas das crianças aparecem no videocast com suas próprias vozes, enquanto, ao fundo, as imagens de seus desenhos e modelagens são apresentadas em mosaicos e imagens preenchidas.

A fala de Líder lembrou suas reflexões na roda de conversa anterior à gravação de sua narrativa. Durante o diálogo coletivo, a criança destacou o quanto aprendeu em suas brincadeiras de futebol, sendo estimulada a enfrentar desafios, criar estratégias e agir de forma colaborativa.

Em paralelo com as reflexões de Vygotsky (2018), é interessante perceber como a brincadeira mescla ações reais e situações imaginárias, como o exemplo de jogar contra a seleção brasileira, demonstrando que as crianças estão exercendo suas habilidades imaginativas com base nos repertórios aos quais têm acesso, reproduzindo na realidade brincante suas vontades.

O interesse comum pelo futebol é perceptível em diversas falas: “Gosto de futebol porque estou tentando ganhar uma bola de ouro, só meu amigo tem, eu vou ter que acertar, vou ter que vir pelo caminho acertar a bola e fazer gol [...] o gol é muito pequeno, mas eu vou tentar” (Palavrinha); “Eu desenhei futebol porque é muito legal brincar disso [...]” (Docinho); “[...] coloquei amarelo, azul, roxo, botei amarelo por dentro, botei até um pouquinho de roxo, botei o meu nome e também rabisquei atrás porque eu gosto de brincar de futebol, eu amo brincar de futebol” (Mar).

Para além da temática do futebol, as crianças exploraram outros tipos de dinâmicas brincantes, como a escalada em árvores, a representação da amizade, os momentos de afetividade em família ou o brinquedo preferido, como expõem as narrativas a seguir: “Meu desenho fala sobre amizade porque ele é muito gentil e amizade [...] e faz todo mundo se divertir [...] é uma bola de amizade” (Estrelinha); “Eu gosto de brincar de bola, e brincar de bola com minha irmã e com meu irmão” (Sol); “Eu gosto de subir na árvore, aí eu subo escalando nela e fico brincando” (Mágico); “Eu desenhei um boneco, porque eu gosto de brincar de boneco” (Nuvem).

A gravação das vozes das crianças possibilitou captar suas impressões de maneira sensível. O exercício da escuta na prática docente é indispensável; contudo, devido às demandas diárias e às atribuições dos professores, nem sempre é possível realizar o registro escrito quando as interações acontecem. Nesse sentido, para além da riqueza de ter as falas valorizadas por meio do registro, a gravação pode contribuir também nas atividades diárias dos docentes da educação infantil, auxiliando no processo de escuta atenta e na posterior análise e reflexão sobre as perspectivas das crianças.

A produção das narrativas digitais enquanto prática pedagógica, nesta pesquisa, evidenciou que é possível inserir dinâmicas presentes na cultura digital junto a crianças do último período da educação infantil. Logo, a partir das propostas desenvolvidas, que envolviam múltiplas linguagens como atividades práticas, contação de histórias, brincadeiras, modelagem, desenhos e dramatização, percebe-se a versatilidade com que as produções narrativas podem ser inseridas, sem que isso substitua a pluralidade de experiências de que as crianças precisam.

As crianças narram, contam histórias e partilham suas visões de mundo a todo momento. Levando em consideração que o período da educação infantil deve buscar promover o desenvolvimento integral das crianças, a valorização de suas vozes, interesses e saberes, com o máximo de abrangência cultural, estética e expressiva, mostrou-se favorável e potencializadora das atividades desenvolvidas.

Para além da análise do que as tecnologias digitais podem oferecer, a perspectiva desta pesquisa apresenta elementos que se direcionam à compreensão de como as crianças podem ser protagonistas nessas relações, criando e recriando formas de apresentar suas opiniões e pontos de vista, brincando com os sentidos dos registros e se reconhecendo como produtoras de conhecimento na partilha de suas vozes, imagens e ações demonstradas nas narrativas.

Dessa maneira, as práticas que envolvem as narrativas digitais apresentam-se como potentes instrumentos na promoção do protagonismo e do incentivo à expressividade. Além disso, apontam caminhos de encontro entre a cultura digital presente na sociedade e as propostas pedagógicas na educação infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições de propostas pedagógicas que incorporam narrativas digitais no âmbito da educação infantil.

O mapeamento bibliográfico, enquanto um dos objetivos específicos, evidenciou perspectivas e lacunas entre a realidade investigada nos estudos encontrados e a fundamentação teórica exposta, apontando algumas contribuições importantes.

Diante dos resultados teóricos e do levantamento bibliográfico realizado, é perceptível a concordância entre os autores de que a relação entre a cultura digital e as infâncias é inegável. Além disso, verifica-se que as narrativas digitais, com suas potencialidades expressivas e criativas, se apresentam como possibilidades potentes na educação infantil; contudo, a análise permite identificar alguns desafios no cenário educacional.

Apesar de as evidências indicarem a importância de incluir práticas pedagógicas que dialoguem com a cultura digital, grande parte dos docentes ainda não se sente preparada para essas atividades, tendo como principais inquietações a falta de aparatos tecnológicos nas instituições educativas e a necessidade de formações iniciais e continuadas coerentes com a demanda social atual.

Demonstrou-se também, a partir das narrativas infantis observadas durante a participação da pesquisa, que, de maneira espontânea, as crianças convivem e conversam sobre tecnologias em seu cotidiano. As falas evidenciam o interesse das crianças em interagir, brincar, manusear e recriar contextos em aplicativos, jogos e brincadeiras. O sentido de brincadeira, enquanto forma expressiva central das crianças, é transportado ao contexto digital, que, entre muitas possibilidades, encontra lugar no imaginário infantil como mais uma oportunidade de expressão lúdica.

Durante a etapa prática da pesquisa, foi possível constatar que, ao participar de propostas construindo narrativas digitais, as crianças superam as perspectivas planejadas, sendo possível perceber aspectos de seus interesses, criações, relações afetivas e imaginativas, ampliando suas possibilidades de expressão. A expressividade foi registrada de múltiplas maneiras durante a participação das crianças nas propostas, como, por exemplo, em suas falas, explicações, movimentos brincantes, atividades práticas, representações dramáticas e desenhos.

Os vídeos, as imagens e as vozes registradas demonstraram com clareza a sensibilidade e a criatividade das crianças na dramatização de narrativas, na explicação sobre seus desenhos e modelagens e na utilização do corpo e das expressões durante as gravações. A interação das

crianças nas propostas foi muito positiva e engajada; o momento dos registros tornou-se uma brincadeira em que se divertiam realizando e revendo suas próprias representações.

É importante destacar que os cuidados éticos relativos aos materiais coletados permanecem, inclusive em publicações posteriores, resguardando os direitos das crianças, conforme descrito na documentação entregue aos responsáveis.

Apesar de se tratar de uma pequena amostra de crianças do último período da educação infantil, a etapa prática aponta que a incorporação das narrativas digitais em propostas pedagógicas propicia oportunidades positivas, capazes de auxiliar no desenvolvimento expressivo e na valorização das vozes e narrativas autorais infantis.

Diante da temática apresentada, torna-se pertinente destacar a necessidade de aprofundamento em estudos que envolvam as infâncias e as tecnologias digitais, ampliando e explorando diferentes contextos que contribuam para o aprimoramento e a qualidade das propostas desenvolvidas com crianças da educação infantil.

A apatia em relação às vozes infantis silencia os campos mais férteis do desenvolvimento; negar-lhes o direito à fala e à escuta é retroceder nas conquistas de direitos essenciais. Os pontos de vista, as criações e as interpretações infantis, quando ouvidos, dão lugar a descobertas maravilhosas.

Ser docente na educação infantil é compreender a perspectiva das infâncias em seu contexto e utilizar seus interesses e conhecimentos como fonte de aprendizagem e partilha, reafirmando o compromisso educacional e construindo ambientes ricos em possibilidades, capazes de contemplar a beleza das infâncias.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ana. **Narrativas digitais**: uma análise da criação de narrativas digitais em vídeo, na perspectiva dos multiletramentos. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38019>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- ALMEIDA, Maria. Currículo e Narrativas Digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, 2016. v. 25, n. 59/2, p. 526-546, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3833>. Acesso em: 04 mar. 2025.
- ALMEIDA, Maria; VALENTE, José. Integração currículo e tecnologia e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, São Paulo, v. 12, n.3, p. 57-82, set./dez., 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2024.
- ANJOS, Cleriston; FRANCISCO, Deise. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 1–21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79007>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- ANJOS, Cleriston; ARAUJO, Luciana; CORDEIRO, Ana. Pesquisas com crianças: notas sobre questões teóricas e metodológicas. *In*: ANJOS, Cleriston; ARAUJO, Luciana; PEREIRA, Fábio (Orgs.). **Pesquisas com, sobre e para crianças**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. (19)-(38). Disponível em: https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/06/EBOOK_Pesquisas-com-sobre-e-para-criancas.pdf. Acesso em 05 jul. 2024.
- AQUINO, Jayne; CAETANO, Luís; AQUINO, Carla. Tecnologias digitais na primeira infância: experiências e riscos na interação com telas. **Interfaces da educação**, [S. l.], v. 13, n. 38, 2022, p. (654) - (674). Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6081>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- ARAÚJO, Ana. **A tecelagem da cultura lúdica das crianças de 3 a 5 anos com o uso das tecnologias digitais**: entre rotinas, ritos e jogos de linguagens. 2018. Tese (Doutorado em difusão do conhecimento) - Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26015>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da família**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- ASSIS, Rafael; BEZERRA, Ronyvane; FARIAS, Jéssica; MERCADO, Luís; VIANA, Maria. Narrativas digitais e interações multilíneas: recurso educacional interativo com literatura de cordel adaptada para quadrinhos. *In*: VIANA, Maria; MOURA, Esmeralda; SANTANA, Sivaldo (Orgs.). **Tecnologias digitais e práticas pedagógicas na educação superior**. Pedro & João, 2023, p. 113-146. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/tecnologias-digitais-e-praticas-pedagogicas-na-educacao-superior/>. Acesso em: 23 set. 2023.

- AZEVEDO, Gilson; FERREIRA, Mônica; Silvério, Marcela. Os desafios do uso das tecnologias na educação infantil. **Revista de estudos em educação**, v.8, p. 272-279, 2022. Disponível em: <ile:///C:/Users/emill/Downloads/12613-Texto%20do%20artigo-46878-2-10-20211214%20(1).pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.
- BARBOSA, Adriza; SANTOS, João. Infância ou infâncias? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245–263, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017245>. Acesso em: 02 mar. 2025.
- BARBOSA, Ivone; SILVEIRA, Telma; SOARES, Marcos. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 77–90, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 2 fev. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Maria; SANTOS, Simone. A ética nas pesquisas com crianças na Educação Infantil: espaços de enfrentamento teórico-metodológico e a contribuição do TALE: Ethics in research with children in Early Childhood Education: spaces for theoretical-methodological confrontation and the contribution of TALE. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8166>. Acesso em: 05 mar. 2025.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1). p. 197–221.
- BIRRADA, José. Narrativas digitais. In Buttaroni, Susanna, ed.- "A experiência da diversidade na aprendizagem no ensino superior" **Em linha**. Linz: Johannes Kepler Universität Linz, 2014. ISBN 978-3-9503905-3-7. p. 106-110. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/76519cd3-bfa0-47ca-a772-61a51c6b96e0>. Acesso em: 02 jan. 2025.
- BOTELHO, Sandra; AZEVEDO, Celine; NASCIMENTO, Jeckson do; CORRÊA, Lenice; AGUIAR, Maria. Cultura digital e educação: desafios contemporâneos no ensino-aprendizagem. **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 123–134, 2024. DOI: 10.46550/ilustracao.v5i9.389. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/389>. Acesso em: 13 ago. 2025.
- BRASILEIRO, Livia; MARCASSA, Luciana. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, p. 195–207, set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/yXYxXFdGysRLBvLVG7rVSHN/>. Acesso em: 01 abr. 2025.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 28 out. 2024.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Carta circular nº 17, de 26 de julho de 2017**. Esclarecimentos acerca das atualizações do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Carta circular nº 51, de 28 de setembro de 2017**. Esclarecimentos adicionais sobre a redação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Carta circular nº 110, de 8 de dezembro de 2017**. Sobre o preenchimento da Plataforma Brasil em pesquisas com metodologias próprias das áreas de ciências humanas e sociais. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em 04 jan. 2025.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Qualidade e equidade na educação infantil**: princípios, normatização e políticas públicas - Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/qualidade-equidade-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 1 de 17 de outubro de 2024**. Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293>. Acesso em: 13 fev. 2025.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **Crianças, adolescentes e telas**: guia sobre usos de dispositivos digitais. Brasília: Secom, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/03/mais-protecao-e-promocao-dos-direitos-de-criancas-e-adolescentes-na-internet>. Acesso em: 17 mar. 2025.

CALADO, Daniele. **Linguagem digital na educação infantil**: o uso do podcast como instrumento facilitador na contação de histórias para as crianças. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação para a Educação Básica) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10561>. Acesso em: 30 abr. 2025.

CARMO, Jonathan; ARAÚJO, Adriane; FRANQUEIRA, Alberto; NAKANO, Aline; MARQUES, Carolina; VIANA, Evany. Utilização de tecnologias digitais na educação infantil em comunidades de baixa renda. **Revista Foco**, São Paulo, v. 17, n. 8, p. 1–17, 2024.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/383325733_UTILIZACAO_DE_TECNOLOGIAS_DIGITAIS_NA_EDUCACAO_INFANTIL_EM_COMUNIDADES_DE_BAIXA_RENDA. Acesso em: 27 abr. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução CNS n. 446, de 11 de agosto de 2011. Brasília, 2011. Disponível em:

https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/Resolucao_n_446_-_2011_-_Sobre_composicao_da_CONEP.pdf. Acesso em: 04 mai. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. (Brasil). **Resolução CNS n. 466, de 12 de dezembro de 2012**: Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012. Disponível em:

<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. (Brasil). **Resolução CNS n. 510, de 07 de abril de 2016**: Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, 2016.

Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. (Brasil). **Resolução CNS n. 674, de 06 de maio de 2022**. Dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos de pesquisa no Sistema CEP/Conep. Brasília, 2022. Disponível em:

https://conselho.saude.gov.br/images/Resolucao_674_2022.pdf. Acesso em: 04 mai. 2024.

COSCARELLI, Carla. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação.

Revista Brasileira de Alfabetização, [S. l.], v. 1, n. 8, 2019. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/293>. Acesso em: 25 ago. 2025.

COUTO, Edvaldo. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 03, p. 897-916, dez. 2013. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732013000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2025.

MOURA, Esmeralda. **Narrativas digitais**: tecendo saberes com a arte de contar histórias. 2024. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

ESPÍRITO SANTO, Claudia. **O vídeo como ferramenta para alcançar habilidades na educação infantil**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12262>. Acesso em: 30 abr. 2025.

EXPRESSÃO. *In*: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/expressao/#:~:text=Significado%20de%20Express%C3%A3o&text=Maneira%20como%20algo%20se%20apresenta,dito%2C%20senten%C3%A7a%3A%20express%C3%A3o%20idiom%C3%A1tica>. Acesso em: 19 abr. 2025.

FERREIRA, Letícia, FERREIRA, Lidnei. Vitória, Vitória, acabou a história! Narrativas infantis em podcasts. **FAEEBA**, v. 31, n. 68, p 200-214, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faceba/v31n68/2358-0194-faceba-31-68-200.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2024.

FERREIRA, Letícia; VENTURA, Lidnei. Narrativas infantis em podcast: a criança como narradora da sua experiência. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 13, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/8641>. Acesso em: 30 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra S/A, P. 45, São Paulo, 1987.

GALVÃO, Juliana; OLIVEIRA, Cleane. O uso abusivo de telas: os impactos psicológicos em crianças. **Revista Foco**, v. 16, n. 10, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3381>. Acesso em: 23 mar. 2025.

GALVÃO, Taís; PEREIRA, Maurício. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 23, n. 1, p. (183) – (184), jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/yPKRNymgtzwzWR8cpDmRWQr/>. Acesso em: 03 mar. 2025.

GIRARDELLO, Gilka. Autoria narrativa infantil, mídia-educação e novos letramentos: um percurso de pesquisa. **Educação On-line**, Rio de Janeiro, Brasil, n. 11, p. 73–88, 2014. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1713>. Acesso em: 11 ago. 2025.

GREGGIO, Raquel; HONORATO, Jessica Fernanda Barreto; PEREIRA, Josias. Aprendizagem audiovisual na prática escolar da educação infantil. **Roquette-Pinto: A Revista do Vídeo Estudantil**, Pelotas: Editora Rubra Cognitiva, v. 5, out. 2021. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/roquettepinto/files/2021/10/5-Aprendizagem-Audiovisual-na-Pratica-Escolar-da-Educacao-Infantil.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

GUOLLO, Lauana; PAIM, Fernanda. O Registro na educação infantil: professoras que observam e registram sobre o brincar. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 7, n. 1, 2023. Curso de Pedagogia - UNESC. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/8117>. Acesso em: 25 fev. 2025.

HONORATO, Carla; BORGES, Kely; DIAS, Kênia. Aprendizagem significativa: Uma introdução à teoria. **Universidade Estadual de Goiás**. v. 13, n. 1, 2018. Disponível em:

<https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/6728/5436>. Acesso em: 10 set. 2023.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência** (S. Alexandria, Trad., 2ª ed.). São Paulo: Aleph, 2009.

JESUS, Gilmar; PEREIRA, Reginaldo. O que quer o currículo para a educação infantil? Um gesto analítico dos documentos da política curricular. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 3, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/14112>. Acesso em: 28 out. 2024.

KAUARK, Fabiana; MEDEIROS, Carlos; MANHÃES, Fernanda. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via Litteratum, 2010.

KENSKI, Vani. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas/SP - Papirus, 2007.

KORMANN, Eliane; HARTKE, Mayulle; FANTINI, Rubia Maira; BAADE, Joel Haroldo. Educação infantil e a BNCC: ênfase no protagonismo da criança. **Extensão em Foco** (ISSN: 2317-9791), [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1–21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/extensao/article/view/2830>. Acesso em: 12 ago. 2025.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2006.

KROMINSKI, Vanessa; LOPES, Renice; FONSECA, Débora. A normatização do conceito de criança e adolescente numa perspectiva histórico cultural. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 30, p. 32-46, 2020. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1478>. Acesso em: 02 mar. 2025.

LAZARETTI, Lucinéia; SCHMITT, Silvana. Organização do ensino da educação infantil: premissas orientadoras para o planejamento docente. *In*: LAZARETTI, Lucinéia; SCHMITT, Silvana (Orgs.). **Didática na Educação Infantil: possibilidades educativas com bebês e crianças pequenas**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 31-48, 2024. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/didatica-na-educacao-infantil-possibilidades-educativas-com-bebes-e-criancas-pequenas-2/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

LIMA, Hanna. **A relação do uso da Tecnologia na Educação Infantil – Uma construção de conhecimento**. Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação à distância em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/8864>. Acesso em: 05 out. 2023.

LIMA, Maria; VALIM, Rosa; ALMEIDA, Veronica. O Podcast como Ferramenta Inclusiva na Educação Infantil. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, [S. l.], v. 11, n. 14, p. 37–48, 2023. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/17694>. Acesso em: 29 abr. 2025.

LOPES, Maria. Produção de narrativas digitais em contextos de multiletramentos. **TICs & EaD em foco**. 2021. Disponível em <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/522>. Acesso em 18 set. 2023.

LOUREIRO, Carla; MARCHI, Rita. Crianças e mídias digitais: um diálogo com pesquisadores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. e98076, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/5BhDNxvvp6YPG6TNz67p8Fk/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

LOUREIRO, Carine; BERTAGNOLLI, Sílvia; ANTUNES, Maria (Orgs.). **Cultura digital e educação: metodologia para a formação continuada de professores da Educação Básica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/cultura-digital-e-educacao-metodologia-para-a-formacao-continuada-de-professores-da-educacao-basica/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MACHADO, Ana Paula. **Estratégias para a utilização de dispositivos móveis na educação infantil**: utilizando o aplicativo Digital Storytelling. 2021. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21262>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MADDALENA, Tania; D'ÁVILA, Carina; SANTOS, Edméa. Visual Storytelling e Pesquisa-formação na Cibercultura. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 290–305, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/3872>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MAGNAGO, Walaci; SIQUEIRA, Nicolas; NUNES, Paula; BAIÔCCO, Larissa. Superando as barreiras: a tecnologia e a realidade das escolas públicas. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 4, n. 9, p. 1-20, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N9-038. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/5661>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MAILA, Rahiem. Storytelling in early childhood education: Time to go digital. **International Journal of Child Care and Education Policy**, 2023. Disponível em: <https://ijccep.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-021-00081-x>. Acesso em: 05 out. 2023.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARCONDES, Keila; SILVA, Ana. O PNE (2014-2024) e a oferta da educação infantil: avanços, estagnações ou retrocesso?. **Cadernos da Pedagogia**, v. 18, n. 41, p. 31-43, 2024. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/2124>. Acesso em: 22 jan. 2024.

MARINHO, Greice; MELLO, Carlos. Tecnologia na Educação Infantil: o podcast como recurso para auxiliar o processo de aquisição da fala - um estudo de caso. Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. **Anais [...]**. Diamantina (MG), Online,

2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/cobicet2023/665165-TECNOLOGIA-NA-EDUCACAO-INFANTIL--O-PODCAST-COMO-RECURSO-PARA-AUXILIAR-O-PROCESSO-DE-AQUISICAO-DA-FALA--UM-ESTUDO>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MARTINS, Bárbara; DÓREA, Bianca; COSTA, Jéssica; VIEIRA, Pedro; PRATES, Ítalo; SANTANA, Isabela; DIAS JÚNIOR, Robson. Os impactos do uso de telas no neurodesenvolvimento infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, v. 10, n. 8, p. 3414–3420, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15385>. Acesso em: 25 mar. 2025.

MARTINS, João; PIMENTEL, Fernando. Ensino híbrido e multimodalidade em contextos educacionais gamificados. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 646-672, abr. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762019000200646&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 26 abr. 2025.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela. **Metodologia da pesquisa em educação. Abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1 ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2021.

MIGUEL, Carolina. Tecnologia na educação infantil: Letramento digital e computação desplugada. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 120, p.60-72, Mai./Ago., 2023, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bqrYC4HdpVdKfpHq7qZyxQc/?lang=pt#>. Acesso em: 10 set. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Esmeralda Cardoso de Melo Moura; VIANA, Maria Aparecida Pereira. Narrativas digitais como possibilidade de construção de saberes na educação a distância: a nova arte de contar histórias. **Anais CIET: Horizonte**, 2022. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/191>. Acesso em: 02 dez. 2025.

MUNDO BITA. **Mundo Bitá**. Disponível em: <https://www.mundobita.com.br/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

MORÁN, José. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, n. 2, p. 27–35, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 553–573, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5MFKhqkjqgcqXv8BFcpxC/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas**. São Paulo: Planeta, 2019.

NARRATIVA. *In*: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/narrativa/>. Acesso em: 08 set. 2023.

NERIS, Vânia; HAI, Alessandra. Tecnologia e educação: Ciência, computação (des)plugada e pensamento computacional na educação de crianças de 4 a 10 anos. **Cadernos CEDES**, 2023.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5yJmHhhTX9hrvdQLSzS4zKn/?lang=pt#>. Acesso em: 05 out. 2023.

OLIVEIRA, Amanda dos Passos Quadros. **Mídias na educação infantil: as possibilidades de uma criação audiovisual**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

OLIVEIRA, Lídia. A inclusão das tecnologias digitais na educação infantil e anos iniciais. *In: ÁVILA, Eloísa; OLIVEIRA, Márcia; VAZ, Duclci (Orgs.). Temas educacionais na cultura digital: Novas leituras em tempo de pandemia*. Pedro & João, 2022. p. 97-108. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/05/Cultura-Digital.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2024.

OLIVEIRA, Nedia; MARINHO, Simão. Tecnologias digitais na Educação Infantil: representações sociais de professoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2094–2114, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14068>. Acesso em: 14 fev. 2025.

OENNING, Rita. Quem conta um conto aumenta muito mais que um ponto: narrativa, produção de si e gênero na produção fílmica com crianças pequenas. **Perspectiva**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 1069–1088, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1069>. Acesso em: 15 jun. 2024.

PALHARES, Juliana. Por que cantam os passarinhos? **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 121–134, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/32517>. Acesso em: 8 jun. 2024.

PEREIRA, Daise; PEREIRA, Marcia; PEREIRA, Alana Alves; PAIXÃO, Maria Cecília Ribeiro. Luta antirracista na educação infantil em tempos de pandemia: o que as táticas docentes revelam? **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 259–278, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/57270>. Acesso em: 16 jun 2024.

PEREIRA, Fábio. Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico. **Zero a seis**, v. 22, n. 41, p. 73-89, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p73>. Acesso em: 06 fev. 2025.

PERSICHETO, Aline; PEREZ, Marcia. Aprendizagem na infância: diálogos entre os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil e a Base Nacional Comum Curricular. Muiiraquitã: **Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3753>. Acesso em: 28 out. 2024.

PIMENTEL, Fernando. **A aprendizagem das crianças na cultura digital**. Maceió: Edufal. 2017.

POCZWARDOWSKI, Alini. **A importância da mídia vídeo no ensino da educação infantil**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) –

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14339>. Acesso em: 30 abr. 2025.

PRADO, Ana. **Relatos e caminhos de infâncias e experiências**: as crianças e as telas na Educação infantil. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/f94ac323-e317-426d-a841-2318d90b5414>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PRADO, Ana; LAUDARES, Ellen; VIEGAS, Patrícia; GOULART, Ilsa. Narrativas digitais: conceitos e contextos de letramento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 277–289, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10286>. Acesso em: 28 abr. 2025.

PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 95–118, 2011. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3042>. Acesso em: 19 ago. 2025.

QUEIROZ, Manuela Azevêdo. **Infância digital**: elaborações de crianças sobre suas experiências na educação infantil a partir do uso de tablet. 2021. Dissertação (Mestrado em educação), Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2021. Disponível em: https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/15572/cchsa_ppgedu_me_Manuela_AQ.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 jun. 2024.

QUEIROZ, Norma; MACIEL, Diva; BRANCO, Angela. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169–179, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/yWnWXkHcwfjcnqKVp6rLnwQ/>. Acesso em: 03 abr. 2025.

Recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital. **Sociedade Brasileira de Pediatria**, 2020. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-atualiza-recomendacoes-sobre-saude-de-criancas-e-adolescentes-na-era-digital>. Acesso em: 05 mar. 2025.

ROCHA, Andressa Gabrielle Da *et al.* Podcast como ferramenta para a contação de histórias na educação infantil. IX CONEDU. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/97325>. Acesso em: 29 abr. 2025.

RODRIGUES, Alessandra. Narrativas digitais e experiência: exploração de conceitos e implicações para a educação em uma perspectiva humanista. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.2, p. 692-714, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/47767>. Acesso em: 04 mar. 2025.

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

RODRIGUES, Alessandra; ALMEIDA, Maria. A construção de currículos narrativos mediados pelas tecnologias: um olhar para a formação de professores e as narrativas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, v. 37, p. e72496, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/4rDjVdg9j7xd8gjhHgVdyxt/?format=pdf>. Acesso em 04 mar. 2025.

SANTAELLA, Maria. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*, [S. l.], v. 10, n. 22, p. 23–32, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/3229>. Acesso em: 26 abr. 2025.

SANTAELLA, Maria. Inteligência contínua: a sétima revolução cognitiva do Sapiens. *Trans/Form/Ação*, Marília, SP, v. 46, p. 347–362, 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/13716>. Acesso em: 19 ago. 2025.

SANTANA, MI; RUAS, MA; QUEIROZ, PHB. O impacto do tempo de tela no crescimento e desenvolvimento infantil. *Revista Saúde em Foco*, n. 14, p. 169 - 179, 2021. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2021/05/O-IMPACTO-DO-TEMPO-DE-TELA-NO-CRESCIMENTO-E-DESENVOLVIMENTO-INFANTIL.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SANTOS, Laurita; SOUZA, Luciana; COSTA, Luana; LIMA, Mariel; LOPES, Eloísa. Cultura digital na Educação Infantil: ferramentas, desafios e perspectivas para uma prática pedagógica inclusiva. II Seven International Education Congress, *Anais [...]*. São Paulo, Seven Publicações, 2024. Disponível em: <https://sevenpublicacoes.com.br/anais7/article/view/5237>. Acesso em: 27 abr. 2025.

SILVA, Camila, SANTOS, Vinicius. Literatura digital e convergências na escola: o que expressam as crianças ao interagir com narrativas nos dispositivos móveis? *Interfaces Científicas - Educação*, v. 10, n. 2, p. 25-36, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8698>. Acesso em: 16 jun. 2024.

SILVA, Denise; GRAUPE, Mareli. Protagonismo no cotidiano da educação infantil. *Revista humanidades e inovação*, v. 8, n. 66, p. 355-366, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5768>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SILVA JÚNIOR, Dilmar. Tecnologias digitais na educação infantil: um estudo bibliográfico. IX CONEDU. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/94693>. Acesso em: 29 jan. 2025.

SILVA, Maria; MARTINS, Filomena. Sensibilização para as línguas com a narrativa digital na educação pré-escolar. *Indagatio Didactica*, v. 10, n. 2, p. 187-206, 2018. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/11327>. Acesso em 12 jul. 2014.

SILVA, Marta *et al.* A escuta na educação infantil: um diálogo com Paulo Freire e Loris Malaguzzi. *Inter-ação*, Goiânia: v.48, 488-503. Ago. 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/75007/40196>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SILVA, Eloína; PEREIRA, Melina. O papel ativo da criança em situações lúdicas na Educação Infantil. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 532-549, 2018.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812018000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 fev. 2025.

SILVA, Raphael; ALVES, Thelma. Possibilidades avaliativas e consciência histórica na produção de narrativas digitais em podcast. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1113–1137, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54430>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SOUZA, Joseilda; BONILLA, Maria. A cultura digital e a cibercultura: diferenças e aproximações. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 26, n. 00, p. e024063, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8674523>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SOUSA, Lucas; CARVALHO, José. Uso abusivo de telas na infância e suas consequências. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 23, n. 2, p. 1-10, 2023. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/11594>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SOUZA, Byanka; MORAES, Glauco. O impacto do uso excessivo de telas no desenvolvimento infantil: uma abordagem comportamental. **Revista Tópicos**, v. 3, n. 19, p. 1-15, 2025. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/generate/pdf_zenodo/pub_14969345.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

TORI, Romero. A presença das tecnologias interativas na educação. **Revista de Computação e Tecnologia (ReCeT)**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 4–16, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3850>. Acesso em: 25 abr. 2025.

TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. **O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/137988>. Acesso em: 01 abr. 2025.

UCHÔA, José. **O gênero podcast educacional**: descrição do conteúdo temático, estilo e construção composicional. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2010.

VIANA, Maria; MASSETTO, Débora; SILVA, Givanildo. Currículo e formação na cultura digital. **REVASF**, Petrolina-Pernambuco-Brasil, v. 12, n. 28, p. 192-214, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1007>. Acesso em: 04 mar. 2025.

VYGOTSKY, Lev. **Formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes; Elizabeth Tunes. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICES

Apêndice A - Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores e auxiliares de sala)

Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE para professores/auxiliares de sala)

Instituição de vínculo do pesquisador: Universidade Federal de Alagoas

Pesquisador responsável: Emilly Amâncio Araújo Barbosa

E-mail da pesquisadora responsável: emilly.barbosa@cedu.ufal.br

Orientadora: Maria Aparecida Pereira Viana

1- O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O protagonismo das crianças em narrativas digitais: propostas para o último período da educação infantil”, cujo a pesquisadora responsável e que realizará a coleta de dados é Emilly Amâncio Araújo Barbosa, discente do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas, sob orientação da professora Dra. Maria Aparecida Pereira Viana. O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) por que é um(a) profissional que atua na turma de crianças com a idade selecionada para o estudo que é a faixa etária de 4 a 5 anos.

2- O objetivo da pesquisa é analisar as contribuições de propostas pedagógicas que envolvem as narrativas digitais com crianças do último período da educação infantil.

3- O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar a participação ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe no Colégio de Aplicação Telma Vitoria onde a pesquisa será realizada.

4- Caso aceite a participação, esta consiste em colaborar com a elaboração de atividades em grupo que viabilizem o registro das narrativas sobre temas diversos de interesse das crianças e das experiências vividas no Colégio, sendo sugeridas durante as atividades na instituição, um mês após a aprovação desta pesquisa no Comitê de Ética. Para isso, será utilizado pela pesquisadora, um celular com o sistema Android ou IOS, pois serão feitos os registros das narrativas das crianças, em formato de áudios e/ou vídeos, bem como, será feito o registro fotográfico de todas as etapas da pesquisa, o Senhor(a) não precisará participar das filmagens, imagens ou áudios, sua participação consistirá no apoio e colaboração na construção e desenvolvimento das propostas. O período de realização desta pesquisa será de três meses, entre o período de observação e a realização das propostas.

5- Assim, solicitamos explicitamente autorização para sua participação na pesquisa, garantindo a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Sua identidade será mantida em sigilo.

6- Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade da participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Os resultados da pesquisa serão registrados numa dissertação de mestrado. Os resultados finais e parciais da pesquisa serão publicados em formato de artigos em revistas científicas e eventos acadêmicos, mas sem identificar os seus dados pessoais.

7- Nesta pesquisa os riscos são baixos, mas caso aconteça algo por causa da coleta de dados, nós daremos toda a assistência necessária. De acordo com as Resoluções CNS/MS nº 466/12 e nº 510/2016, todas as informações ficarão sob sigilo, não utilizaremos o nome nas publicações oriundas da pesquisa, mantendo a ética, caso contrário, a pesquisadora poderá responder civil e criminalmente nos termos da lei. Além disso, caso haja algum dano é garantido o direito a solicitação de indenização com base no Código civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510/2016.

8- A pesquisa irá proporcionar benefícios como: a sua interação com as crianças, contribuindo com os estudos sobre tecnologia digital na educação infantil e o aperfeiçoamento de propostas educativas. O estudo não acarretará nenhuma despesa para o Senhor(a) e também não haverá o recebimento de nada para participar desta pesquisa, todos os custos serão de responsabilidade do pesquisador.

9- Quando a pesquisa finalizar será realizada uma partilha sobre todas as propostas realizadas que poderá ser feita por meio de apresentação e/ou mural no espaço do colégio. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimento de dúvidas, pelo telefone (82) 98895-7965 ou mandar um e-mail para emilly.barbosa@cedu.ufal.br. Caso haja alguma dúvida sobre os direitos do participante da pesquisa, é possível contatar o Comitê de Ética em Pesquisa de Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214-1041. O CEP se trata de um grupo com conhecimentos científicos capazes de realizar a revisão ética inicial e contínua do estudo das pesquisas para manutenção da segurança e proteção dos direitos, acompanhando os aspectos éticos que envolvem os seres humanos. Esse trabalho é baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).

Você receberá uma via do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, declaro que concordo com a minha participação nesta pesquisa, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Maceió, de _____ de 2025.

Endereço da equipe da pesquisa:**Emilly Amâncio Araújo Barbosa - Pesquisadora**

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, Tabuleiro do Martins

Cidade/CEP: Maceió/57072-970

Telefone: (82) 98895-7965

Maria Aparecida Pereira Viana - Orientadora

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, Tabuleiro do Martins

Cidade/CEP: Maceió/57072-970

Telefone: (82) 9921-4129

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00h.

E-mail: cep@ufal.br

Assinatura ou impressão datiloscópia do (a) responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

Apêndice B - Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsáveis das crianças)**Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
(RCLE para responsável por menor de idade)****Instituição de vínculo do pesquisador:** Universidade Federal de Alagoas**Pesquisador responsável:** Emilly Amâncio Araújo Barbosa**E-mail da pesquisadora responsável:** emilly.barbosa@cedu.ufal.br**Orientadora:** Maria Aparecida Pereira Viana

1- O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa “O protagonismo das crianças em narrativas digitais: propostas para o último período da educação infantil”, cujo a pesquisadora responsável e que realizará a coleta de dados é Emilly Amâncio Araújo Barbosa, discente do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas, sob orientação da professora Dra. Maria Aparecida Pereira Viana. O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado por que faz parte da turma de crianças com a idade selecionada para o estudo (4 a 5 anos), visto que um dos aspectos importantes dessa pesquisa é explorar as potencialidades que crianças dessa fase da educação infantil, possuem de narrar suas vivências, ressignificando a aprendizagem e compartilhando saberes por meio dos registros digitais.

2- O objetivo da pesquisa é analisar as contribuições de propostas pedagógicas que envolvem as narrativas digitais com crianças do último período da educação infantil.

3- O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar a participação do seu(sua) filho(a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele(a) recebe no Colégio de Aplicação Telma Vitoria onde a pesquisa será realizada.

4- Caso aceite a participação do(a) seu/sua filho(a), esta participação consiste em fazer parte de atividades em grupo que viabilizem o registro das narrativas (suas falas) sobre temas diversos de interesse da criança e das experiências vividas no Colégio, sendo sugeridas durante as atividades na instituição, tendo início um mês após a aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética. Para isso, será utilizado pela pesquisadora, um celular com o sistema Android ou IOS, pois serão feitos os registros das narrativas das crianças, em formato de áudios e/ou vídeos, bem como, será feito o registro fotográfico de todas as etapas da pesquisa. A pesquisadora buscará ter um olhar cuidadoso no sentido de perceber caso o(a) seu/sua filho(a), se sinta constrangido durante os registros fotográficos e gravações que serão realizados durante as atividades, buscando continuar apenas se ele/ela se sentir confortável. O período de realização desta pesquisa será de três meses, entre o período de observação e a realização das propostas.

5- Assim, solicitamos explicitamente autorização para registro de imagem e de som do participante, por meio de registro fotográfico, de áudio e de vídeo, garantindo a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos

econômico-financeiros. A identidade de seu/sua filho(a) será mantida em sigilo, não revelando o rosto/identidade da criança em nenhum tipo trabalho acadêmico, tendo utilizados editores de foto para não revelar o rosto das crianças, bem como, cortes nas descrições das falas, caso haja exposição de nomes.

6- Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do (a) seu/sua filho(a) e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Os resultados da pesquisa serão registrados numa dissertação de mestrado. Os resultados finais e parciais da pesquisa serão publicados em formato de artigos em revistas científicas e eventos acadêmicos, mas sem identificar os dados pessoais do(a) seu/sua filho(a).

7- Existem os riscos de perda e exposição dos dados, vazamento de informações, por conta da limitação da pesquisadora de manter a segurança em relação a violação de dados no âmbito da tecnologia digital, entretanto, a pesquisadora ficará responsável por manter todo o material em segredo, realizando o armazenamento em HD externo, deletando as informações de áudio, imagens e vídeos de nuvens ou plataformas que possam ser compartilhadas, mantendo a ética, caso contrário, poderá responder civil e criminalmente nos termos da lei. Nesta pesquisa, os riscos para o(a) seu/sua filho(a) são baixos, mas caso aconteça algo com ele/ela por causa da coleta de dados, nós daremos toda a assistência necessária. De acordo com as Resoluções CNS/MS nº 466/12 e nº 510/2016, todas as informações do (a) seu/sua filho(a) ficarão sob sigilo, ninguém saberá que ele/ela está participando da pesquisa; não falaremos para outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que ele/ela nos der, além de não utilizarmos o nome nas publicações oriundas da pesquisa. Além disso, caso haja algum dano é garantido o direito a solicitação de indenização com base no Código civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510/2016.

8 - A pesquisa irá proporcionar benefícios como: a interação de seu/sua filha (o) com os colegas, com os materiais utilizados nas atividades, desenvolvendo a oralidade e o auto-reconhecimento em produções digitais. O estudo não acarretará nenhuma despesa para o (a) seu/sua filho(a) e também ele/ela não receberá nada para participar desta pesquisa, todos os custos serão de responsabilidade do pesquisador, porém, a participação dele/dela é muito importante, pois contribuirá com os estudos sobre tecnologia digital na educação infantil e o aperfeiçoamento de propostas educativas.**9-** Quando a pesquisa finalizar será realizada uma partilha sobre todas as propostas realizadas que poderá ser feita por meio de apresentação e/ou mural no espaço do colégio. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimento de dúvidas, pelo telefone (82) 98895-7965 ou mandar um e-mail para emilly.barbosa@cedu.ufal.br. Caso haja alguma dúvida sobre os direitos do participante da pesquisa, é possível contatar o Comitê de Ética em Pesquisa de Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214-1041. O CEP se trata de um grupo com conhecimentos científicos capazes de realizar a revisão ética inicial e contínua do estudo das pesquisas para manutenção da segurança e proteção dos direitos, acompanhando os aspectos éticos que envolvem os seres humanos. Esse trabalho é baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).

Você receberá uma via do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, declaro que concordo que meu(minha) filho(a) _____ (nome completo do menor de 18 anos) participe desta pesquisa, tendo compreendido perfeitamente

tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em autorizar a participação do menor e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Acerca do registro de imagem do menor de idade:

- () Sim, autorizo o registro da imagem da criança para fins acadêmicos.
 () Não, não autorizo o registro de imagem da criança para fins acadêmicos.

Acerca do registro de voz (áudio) do menor de idade:

- () Sim, autorizo o registro de voz (áudio) da criança para fins acadêmicos.
 () Não, não autorizo o registro de voz (áudio) da criança para fins acadêmicos.

Acerca do registro de vídeo do menor de idade:

- () Sim, autorizo o registro de vídeo da criança para fins acadêmicos.
 () Não, não autorizo o registro de vídeo da criança para fins acadêmicos.

Maceió, de _____ de 2025.

Endereço da equipe da pesquisa:

Emilly Amâncio Araújo Barbosa - Pesquisadora

Instituição: Universidade Federal de Alagoas
 Endereço: Av. Lourival Melo Mota, Tabuleiro do Martins
 Cidade/CEP: Maceió/57072-970
 Telefone: (82) 98895-7965

Maria Aparecida Pereira Viana - Orientadora

Instituição: Universidade Federal de Alagoas
 Endereço: Av. Lourival Melo Mota, Tabuleiro do Martins
 Cidade/CEP: Maceió/57072-970
 Telefone: (82) 9921-4129

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00h.
 E-mail: cep@ufal.br

--	--

Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

Apêndice C - Transcrições citadas na pesquisa

Transcrição: Bolo fofo - narrativas digitais decorando nosso bolo

Fundo musical animado com imagens e vídeos das crianças durante toda a narrativa.

Momentos coletivos de produção e interação entre as crianças (vídeos e imagens)

Falas das crianças:

-Eu coloquei cereal, banana, granulado e uva

-O meu bolo é um cachorro unicórnio, só porque tem um chifre de unicórnio, eu fiz a boquinha, porque na verdade não é sem boca, eu fiz ele, o olho com uma bolinha crocante, pro nariz o focinho de morango e umas estrelinhas eu botei e brigadeiro.

-Eu botei cereal, estrelinha, brigadeiro (...)

-Feito de chocolate, estrelas (...)

-Morango, brigadeiro, estrelas (...)

-Cereal, uva, banana (...)

Crianças que preferiram somente mostrar suas produções para a câmera, sem falar, espalhadas durante o vídeo.

Transcrição: Nossa história

Pequenos vídeos, imagens e animações espalhados por toda a narrativa, com fundo musical.

Fala das crianças:

-Era uma vez em uma história encantada

-Que o gatinho, ele é (...), caçava ratos e era um ótimo caçador e também comia

-Daí, um dia, apareceu um leão furioso! Que queria caçar, e daí quando ele chegou a uma fazenda ele encontrou uma portinha e daí, pegou e viu que era um pequeno (...) uma pequena comida que ele gostou muito, mas só que um dia apareceu um coelho, e aí (...)

-O coelho, como ele gostava de cenoura, ele foi pedir cenoura para os animais (...)

-O coelho achou um anel no meio do caminho (...)

-Apareceu um dragão bonzinho no meio do caminho (...)

-A cobra apareceu, aí ia querer entrar na casa para comer o gatinho, daí o gatinho viu e saiu correndo (...)

-Apareceu um pula pula, aí apareceu um menino com o pula pula, aí o pula pula, andou um pouquinho, aí o menino saiu e entrou o gato (...)

-O super herói apareceu, voou, e botou no médico alguém, o gato machucou a perna, e depois do médico o gatinho ficou bem fim da história (...)

Transcrição: Criança pesquisa?

-Meu desenho fala sobre amizade porque ele é muito gentil e amigado, e faz isso, todo mundo se divertir. Uma bola de amizade.

-Eu desenhei massinha porque eu gosto de desenhar massinha nha nha nha nha.

-È porque eu gosto de brincar de bola e brincar de bola com minha mãe e meu irmão e eu gosto de brincar muitas vezes de bola.

-O meu amigo ele é zagueiro do real Madrid que é infantil, eu sou o goleiro e aí ninguém pode me vencer comigo no gol (...) aí quando eu subo pro ataque o meu amigo vai pro gol aí a gente brinca revezando e fizemos jogadas hoje e a gente vai jogar contra o Brasil amanhã (...)

-Eu gosto de subir na árvore... ah eu subo escalando nela e fico brincando.

-Gosto de futebol porque estou tentando ganhar uma bola de ouro, só meu amigo tem, eu vou ter que acertar, vou ter que vim pelo caminho acertar a bola na carta e fazer gol, o gol é muito pequeno mas eu vou tentar.

Eu desenhei futebol porque é muito legal brincar disso.... com meu amigo.

-Eu desenhei um boneco, porque eu gosto de brincar de boneco.

-Eu coloquei uma maçã, também uma lua, um caneco um monte de tinta, coloquei amarelo, azul, roxo, botei amarelo por dentro, botei até um pouquinho de roxo, botei o meu nome e também rabisquei atrás, porque eu gosto de brincar de futebol, eu amo brincar de futebol.

Transcrição: Narrativas espontâneas sobre as Tecnologias Digitais

"Tia eu gosto muito do Bitá"

"O vídeo parou porque travou"

"Deu uma travada"

"O máximo de gols que eu já fiz foram 15 você acredita? foi no celular da minha mãe"

"Eu pego escondido o tablet do meu pai, porque eu estou de castigo"

"Meu pai também tem tablet, sabia?"

"Meu jogo de tartarugas faz recuperar as vidas sozinhas, mas tem computador que só tem jogo de luta"

"Meu pai baixou o jogo do Batman!"

"Eu já joguei o Mário"

"Tia eu aprendi isso em um jogo, é um jogo que tem moto e pessoas e você escolhe qual país você quer usar"

"Não vai tirar foto do meu desenho?"

"Quero gravar meu vídeo"

Apêndice D - Amostras de desenhos

