

FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO
AMBIENTE

ANA PAULA CAMPOS DE SOUZA

**DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL: *PODCASTS* COMO
RECURSOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DE
CRECHE**

VOLTA REDONDA

2024

FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO
AMBIENTE

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL: *PODCASTS* COMO
RECURSOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DE
CRECHE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Aluna:

Ana Paula Campos de Souza

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

VOLTA REDONDA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Alice Tacão Wagner - CRB 7/RJ 4316

S729d Souza, Ana Paula Campos de
Desenvolvimento da linguagem infantil: podcasts como recursos na
formação continuada para profissionais de creche. / Ana Paula
Campos de Souza. - Volta Redonda: UniFOA, 2024. 165 p.

Orientador (a): Profa. Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

Dissertação (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino
em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2024.

1. Ciências da saúde - dissertação. 2. Linguagem - desenvolvimento. 3. Formação continuada – podcasts. 4. Creche – profissionais. I. Oliveira, Ivanete da Rosa Silva de. II. Centro Universitário de Volta Redonda. III. Título.

CDD – 610

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aluna: Ana Paula Campos de Souza

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL: PODCASTS COMO RECURSOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DE CRECHE

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

Banca Examinadora

Ivanete da R. S. de Oliveira

Prof.^a Dr.^a Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

Sabrina Araujo de Almeida

Prof.^a Dr.^a Sabrina Araujo de Almeida

Adilson Pereira

Prof. Dr. Adilson Pereira

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos, Raul e Lúcia, fontes inesgotáveis de força e inspiração. À minha família, em especial, ao meu pai (*in memoriam*), e ao meu marido, pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora e ao corpo docente do MECSMA, em especial, à professora Maria Aparecida Rocha Gouvêa;

Às profissionais fonoaudiólogas, Priscila Félix, Lorenza Feliciano, Letícia Grisol e Tatiana Renna, pela generosidade;

Aos profissionais participantes, especialmente da Educação Infantil;

Aos funcionários técnico-administrativos da UniFOA, alunos e ex-alunos do MECSMA;

Às mães de filhos com atrasos de desenvolvimento.

“E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.” (Coríntios, 13:2)

RESUMO

O desenvolvimento da linguagem infantil se dá desde o nascimento através dos primeiros sons emitidos, como forma de expressão e comunicação com o mundo. A idade de até 36 meses é considerada uma importante fase para o desenvolvimento da linguagem oral, período no qual os adultos atuam como mediadores para a comunicação. Nesse contexto, distúrbios da fala e da linguagem podem ocorrer e estão relacionados com as dificuldades de aprendizagem. A detecção e intervenção precoces desses distúrbios minimizam suas complicações e prejuízos no aprendizado escolar. O objetivo desta pesquisa é desenvolver uma proposta de autoformação continuada sobre o desenvolvimento típico da linguagem em crianças até 36 meses, voltada para professores e auxiliares que trabalham em creches, utilizando *podcasts* com profissionais especialistas, como ferramenta educativa. Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória de evidências da literatura e da realidade utilizando, para isso, metodologias e instrumentos de pesquisa, como revisões bibliográficas e aplicação de questionário diagnóstico. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética do Hospital Municipal Dr. Munir Rafful, sob o CAAE número 69200523.9.0000.5255 e realizada com profissionais atuantes nas creches da rede de educação de Pinheiral-RJ, através da aplicação de um questionário diagnóstico sobre seus conhecimentos referentes ao tema. A partir do diagnóstico, os temas foram selecionados e os episódios do *podcast* elaborados. Em seguida, o produto educacional foi validado com especialistas, educadores que atuam ou já atuaram na Educação Infantil de redes públicas. Os resultados contribuíram para a concepção do produto educacional. Concluímos a pesquisa com a construção e validação do produto educacional, o *podcast Hora da Fala*, que será utilizado na autoformação continuada de profissionais de creche, para potencializar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Creche; desenvolvimento da linguagem; formação continuada; *podcast*.

ABSTRACT

The development of children's language occurs from birth through the first sounds emitted, as a form of expression and communication with the world. The age of up to 36 months is considered an important stage for the development of oral language, a period in which adults act as mediators for communication. In this context, speech and language disorders may occur and are related to learning difficulties. Early detection and intervention of these disorders minimizes their complications and harm to school learning. The objective of this research is to develop a proposal for continued self-training on typical language development in children up to 36 months, aimed at teachers and assistants who work in daycare centers, using podcasts with specialist professionals, as an educational tool. This is an exploratory study of evidence from literature and reality using methodologies and research instruments such as bibliographical reviews and application of a diagnostic questionnaire. The research was submitted and approved by the Ethics Committee of the Dr. Munir Rafful Municipal Hospital, under CAAE number 69200523.9.0000.5255 and carried out on professionals working in daycare centers in the Pinheiral-RJ education network through the application of a diagnostic questionnaire about their knowledge relating to the topic. Based on the diagnosis, themes were selected and podcasts were created. Then, the educational product was validated with experts, educators who work or have worked in Early Childhood Education in public schools. The results contributed to the design of the educational product. We concluded the research with the construction and validation of the educational product, the *Hora da Fala podcast*, which will be used in the continued self-training of daycare professionals, to enhance pedagogical practices and, consequently, child development.

Keywords: Daycare; language development; continuing education; *podcast*.

SUMÁRIO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 21 |
| 2.1 Linguagem, fala e comunicação | 21 |
| 2.2 Teoria vygotskyana e o desenvolvimento da linguagem | 24 |
| 2.3 Marcos do desenvolvimento da linguagem até 36 meses | 29 |
| 2.4 Bases legais da educação infantil e o papel do educador no desenvolvimento da linguagem | 36 |
| 2.5 Teoria Cognitivista da Aprendizagem Multimídia (TCAM) | 49 |
| 2.6 Podcast: uma TIC com potencial educativo para autoformação | 56 |
| 2.7 A Heutagogia e o processo de autoformação | 59 |
| 3 PERCURSO METODOLÓGICO | 62 |
| 3.1 Revisão integrativa | 62 |
| 3.1.1 Resultados e discussões da Revisão Integrativa..... | 66 |
| 3.2 Pesquisa de campo | 72 |
| 3.2.1 Resultados e discussões da pesquisa de campo..... | 74 |
| 3.3 Desenvolvimento do produto educacional | 88 |
| 3.3.1 Apresentação do Produto Educacional..... | 89 |
| 3.3.2 Teoria de aprendizagem do produto educacional..... | 91 |
| 3.3.3 Metodologia de criação do <i>podcast</i> | 96 |
| 3.4 Validação do PE | 112 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 118 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------|
| REFERÊNCIAS | 120 |
| APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO | 137 |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1..... | 147 |
| APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2..... | 148 |
| APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ..... | 149 |
| APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PE..... | 150 |
| ANEXO A – APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA | 159 |
| ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA..... | 162 |
| ANEXO C – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO SEGUNDO LEITE <i>et al.</i> (2018)... | 163 |
| ANEXO D – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO SEGUNDO MUNIZ (2017)..... | 164 |
| ANEXO E – COMPROVANTES DE SUBMISSÃO E ACEITE DE ARTIGOS | 165 |

LISTA DE FIGURAS5

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Cronologia das Bases Legais da Educação Infantil..... | 45 |
| Figura 2 – Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (TCAM)..... | 52 |
| Figura 3 – Fluxograma de estratégia de busca no <i>Google Acadêmico</i> | 63 |
| Figura 4 – <i>QR code</i> – questionário diagnóstico..... | 74 |
| Figura 5 – Representação dos níveis de discordância (-) e concordância (+) no gráfico de barras..... | 79 |
| Figura 6 – Fluxograma do resultado da avaliação diagnóstica para seleção de temas para os <i>podcasts</i> | 87 |
| Figura 7 – Logotipo e Marca do <i>podcast Hora da Fala</i> | 91 |
| Figura 8 – Etapas para produção de um episódio do <i>podcast Hora da Fala</i> | 97 |
| Figura 9 – Arte do primeiro episódio..... | 109 |
| Figura 10 – Arte do segundo episódio..... | 109 |
| Figura 11 – Arte do terceiro episódio..... | 110 |
| Figura 12 – Arte do quarto episódio..... | 110 |
| Figura 13 – Arte do quinto episódio..... | 110 |
| Figura 14 – Arte do sexto episódio..... | 111 |
| Figura 15 – Arte do sétimo episódio..... | 111 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Marcos do desenvolvimento da linguagem infantil..... | 32 |
| Quadro 2 – Síntese das aprendizagens de desenvolvimento da linguagem infantil na primeiríssima infância de acordo com BNCC..... | 44 |
| Quadro 3 – Princípios da TCAM..... | 54 |
| Quadro 4 – Relação do princípio TCAM com o tipo de carga cognitiva..... | 55 |
| Quadro 5 – Análise descritiva dos artigos científicos incluídos na revisão integrativa..... | 64 |
| Quadro 6 – Distribuição de artigos por eixo temático..... | 66 |
| Quadro 7 – Perguntas e respostas esperadas do questionário diagnóstico..... | 77 |
| Quadro 8 - Apresentação do <i>podcast</i> de acordo com o tema abordado..... | 88 |
| Quadro 9 – Princípios da TCAM aplicados ao produto educacional..... | 94 |
| Quadro 10 – Relação dos episódios, temas e <i>links</i> abordados no <i>podcast</i> | 98 |
| Quadro 11 – Modelo de roteiro de planejamento dos episódios dos <i>podcasts</i> | 101 |
| Quadro 12 – Roteiro de planejamento do primeiro episódio de <i>podcast</i> | 101 |
| Quadro 13 – Roteiro de planejamento do segundo episódio de <i>podcast</i> | 102 |
| Quadro 14 – Roteiro de planejamento do terceiro episódio de <i>podcast</i> | 103 |
| Quadro 15 – Roteiro de planejamento do quarto episódio de <i>podcast</i> | 104 |
| Quadro 16 – Roteiro de planejamento do quinto episódio de <i>podcast</i> | 104 |
| Quadro 17 – Roteiro de planejamento do sexto episódio de <i>podcast</i> | 105 |
| Quadro 18 - Roteiro de planejamento do sétimo episódio de <i>podcast</i> | 106 |
| Quadro 19 – Validação do <i>podcast Hora da Fala</i> , segundo os juízes..... | 114 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 – Função dos participantes na creche..... | 75 |
| Gráfico 2 – Experiência como profissional de creche..... | 75 |
| Gráfico 3 – Tipo de formação para trabalhar na educação infantil..... | 76 |
| Gráfico 4 – Percepção do conhecimento sobre aquisição do desenvolvimento da linguagem de crianças de até 3 anos..... | 77 |
| Gráfico 5 – Resultado da coleta diagnóstica com todos os profissionais participantes..... | 78 |
| Gráfico 6 – Respostas de todos participantes na questão de número 18..... | 80 |
| Gráfico 7 - Respostas de todos participantes na questão de número 19..... | 80 |
| Gráfico 8 - Respostas de todos participantes na questão de número 14..... | 81 |
| Gráfico 9 - Respostas de todos participantes na questão de número 2..... | 81 |
| Gráfico 10 - Respostas de todos participantes na questão de número 11..... | 82 |
| Gráfico 11 - Respostas de todos participantes na questão de número 13..... | 82 |
| Gráfico 12 - Respostas de todos participantes na questão de número 21..... | 83 |
| Gráfico 13 - Respostas de todos participantes na questão de número 9..... | 83 |
| Gráfico 14 - Respostas de todos participantes na questão de número 15..... | 84 |
| Gráfico 15 - Respostas dos professores no questionário diagnóstico..... | 84 |
| Gráfico 16 - Respostas das auxiliares no questionário diagnóstico..... | 85 |

LISTA DE SIGLAS

- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAAE** - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CHILDES** - *Child Language Data Exchange System*
- CONAE** - Conferência Nacional de Educação
- DCNEI** - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
- IFRJ** - Instituto Federal do Rio de Janeiro
- ITERS** - *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition*
- IVC** – Índice de Validade de Conteúdo
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- MECSMA** – Mestrado em Ciências da Saúde e Meio Ambiente
- PE** – Produto Educacional
- PNE** - Política Nacional de Educação Infantil
- PROINFANTIL** - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
- PROC** - Protocolo de Observação Comportamental
- RAF** - Recursos do Ambiente Familiar
- RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
- TCAM** - Teoria Cognitivista da Aprendizagem Multimídia
- TCC** - Trabalhos de Conclusão de Curso
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TIC** - Tecnologias da Informação e Comunicação
- UFRRJ** - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
- UNIFOA** - Centro Universitário de Volta Redonda
- ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal

APRESENTAÇÃO

Sou médica formada pelo Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA), em 2011, com residência em Medicina da Família e Comunidade. Trabalho no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Além disso, sou mãe do Raul, de 9 anos, e da Lúcia, de 3 anos.

Considerando a experiência pessoal como mãe do Raul, que frequentou creche desde os 9 meses e apresentou atraso no desenvolvimento da linguagem, surgiu a ideia de abordar esta temática. É possível perceber tamanha dedicação no decorrer deste trabalho, pois ele diz respeito muito mais que minha vivência profissional, é uma catarse sobre o meu maternar.

Eu, com algum conhecimento no assunto, por ser médica, observava que as primeiras palavras emitidas pelo meu filho demoraram a aparecer, aos 18 meses. Nessa época, durante as consultas de puericultura, me queixava com a pediatra e ela dizia que ainda era cedo para avaliar alguma dificuldade, que eu estava ansiosa e que a fala surgiria. Escutava de familiares “que menino era mais preguiçoso”, “que até os 3 anos, temos que esperar”, “que depois que ele começar a falar, vai disparar a falar”. Eu, sempre que podia, comparava-o com seus pares da mesma idade e logo percebia a diferença. Vivía em busca de informações na internet sobre esse assunto. Com alguma insistência da minha parte, aos 2 anos e 3 meses, Raul foi encaminhado para uma avaliação fonoaudióloga, na qual eu ouvi: “ele realmente está atrasado. Vamos trabalhar nisso!”. Ele está com 9 anos e permanece em acompanhamento com a mesma fonoaudióloga, com previsão de alta para o final deste ano (2024), e segue seu caminho de forma brilhante.

Inicialmente, pensei em direcionar meu produto educacional para pais, porém escolhi profissionais de creche por fazerem parte do ambiente de cuidadores de crianças e, considerando suas atribuições, de desempenharem o papel de estimular o desenvolvimento da linguagem.

Em todo esse processo, não há como não enfatizar que o olhar diferenciado dos cuidadores e a intervenção precoce são capazes de mudar a trajetória de desenvolvimento de uma criança.

Espero que este produto educacional cumpra seu objetivo na tarefa de educar com atenção, cuidado e estimulação adequada, de forma que as crianças, nessa faixa etária, se desenvolvam plenamente.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da linguagem infantil se inicia desde o nascimento com a emissão dos primeiros sons, como meio de comunicação e expressão com o mundo (Linard *et al.*, 2018). Nesse contexto, duas fases são reconhecidas: a pré-linguística e a linguística. A primeira vai até os 11-12 meses, quando alguns fonemas são vocalizados (não há palavras). Após essa etapa, na fase linguística, inicia-se a emissão de palavras isoladas compreensíveis. A seguir, a criança evolui progressivamente em complexidade da expressão linguística. Essa escalada possui uma ordem, uma sequência e é contínua (Schirmer; Fontoura; Nunes, 2004).

De acordo com a idade cronológica, a produção da fala e da linguagem é adequada ou não. Quando há atraso, a progressão na linguagem ocorre na ordem certa, mas com lentidão, com desempenho semelhante ao de uma criança de idade inferior (Schirmer; Fontoura; Nunes, 2004). Segundo Carlino e Denari (2011), apesar de o desenvolvimento ocorrer numa sequência, pode haver um ritmo de progressão divergente entre os casos, esperando-se uma variação de até seis meses, de acordo com a criança. Para Santana (2004), os padrões numéricos de idade cronológica são etapas, sendo comuns e muito utilizados na aquisição da linguagem.

Todo esse processo é dinâmico e as causas das alterações do desenvolvimento de fala e linguagem na criança são diversas com alguns sinais (Longo *et al.*, 2017). O estudo de Caldeira *et al.* (2004) destacou os seguintes sinais de alerta: ausência de palavras até 18 meses; aos dois anos, não fazer uso de duas palavras juntas em uma frase e não apresentar desempenho simbólico e imitativo; aos três anos, apresentar fala incompreensível e não formar frase. Nessa esteira de pensamento, Prates (2011) destaca que ausência de balbúcio aos 10 meses de idade pode indicar desordem da fala.

A idade de até 36 meses é considerada como crítica para o desenvolvimento da linguagem oral, atualmente, denominada de Primeiríssima Infância (São Paulo, 2013). É nessa etapa que as intervenções no desenvolvimento da comunicação podem ter resultados mais produtivos. Longo *et al.* (2017) mostram que é consenso na comunidade científica internacional que a triagem fonoaudiológica, nos primeiros anos de vida, e a rejeição da prática do “*esperar para ver*”, adotada por pais e por alguns profissionais da saúde e educação, são muito importantes.

O período pré-escolar é importante para o desenvolvimento da linguagem, sendo os adultos mediadores da comunicação nessa fase. Considerando isso, os profissionais da creche, que atuam como educadores, precisam ser capazes de observar, reconhecer e avaliar o nível de desenvolvimento da criança, para monitorar e estimular o desenvolvimento infantil. É muito importante que as pessoas que convivem diariamente com crianças e influenciam o seu desenvolvimento conheçam as fases de aquisição normal da fala e linguagem, para que possam ser capazes de perceber os desvios (Carlino; Denari, 2011). Para Misquiatti *et al.* (2013), os educadores tornam-se um dos principais interlocutores de seus alunos desde a primeira infância, corroborando, mais uma vez, sobre a importância da necessidade de que compreendam o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Nesse contexto, é fundamental também a identificação precoce das desordens relacionadas à comunicação para propiciar o tratamento o quanto antes e prevenir dificuldades da aprendizagem escolar (Carlino; Denari, 2011). Misquiatti *et al.* (2013) consideram o bom desenvolvimento da fala e da linguagem como indício útil do desenvolvimento global de uma criança, relacionando-o também ao bom desempenho escolar.

Dessa forma, diversos autores relatam que as dificuldades de aprendizagem estão intimamente relacionadas ao atraso na aquisição da linguagem e que o reconhecimento e estimulação precoces têm impacto na prevenção e tratamento dos distúrbios no aprendizado (Carlino; Denari, 2011; Prates, 2011; Linard *et al.*, 2018). Prates (2011) revela que a identificação das alterações no desenvolvimento da fala e da linguagem até os dois ou três anos de idade é capaz de reduzir em 30% a necessidade de acompanhamento terapêutico aos oito anos de idade, e também reduzir em 33% as alterações na linguagem escrita.

O atraso no desenvolvimento da linguagem está intimamente relacionado aos distúrbios de aprendizado e a percepção e intervenção precoces impactam na prevenção e tratamento das dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, a Educação Infantil é considerada a fase mais importante para o desenvolvimento cognitivo e da linguagem da criança (Linard *et al.*, 2018).

Nesse sentido, o educador que possui os conhecimentos necessários sobre o desenvolvimento típico da linguagem e da fala consegue propor estratégias para facilitar o aprendizado. Além disso, pode mais facilmente detectar distúrbios reais e

auxiliar na orientação para o encaminhamento, quando necessário. Consegue, também, propor atividades para que a potencialidade do aluno se desenvolva ao máximo e a aprendizagem seja otimizada (Carlino; Denari, 2011).

Além disso, é importante salientar que os distúrbios da fala e da linguagem são prevalentes na infância e vários estudos demonstram que as pessoas envolvidas com os cuidados da criança, como pais, professores e pediatras, apresentam dificuldades de reconhecer sinais de alerta de um atraso no desenvolvimento nesse âmbito (Schirmer; Fontoura; Nunes, 2004; Longo *et al.*, 2017; Boyle; McCartney; Forbes; O'hare, 2007).

Ressalta-se, ainda, que as alterações da linguagem estão entre os mais comuns problemas do desenvolvimento. Para Schirmer, Fontoura e Nunes (2004), a prevalência alcança 3 a cada 15% das crianças. No estudo de Boyle, McCartney, Forbes e O'Hare (2007), foi verificada uma elevada variação, no que diz respeito à prevalência desse tipo de problema, encontrando-se estas entre 1,3% e 48,46%. Longo *et al.* (2017) registram que a prevalência dos distúrbios da comunicação entre os pré-escolares e escolares é de 2,44%, segundo a literatura internacional.

Como hipótese de pesquisa, espera-se que professores e auxiliares de creche possuam dificuldades em reconhecer os marcos do desenvolvimento típico da linguagem infantil, especialmente dos três primeiros anos de idade, indicando lacunas em suas formações.

Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo geral elaborar uma ferramenta didático-pedagógica sob a forma de *podcasts* para professores e auxiliares que trabalham em creches, com vistas à autoformação continuada acerca do desenvolvimento típico da linguagem de crianças de até 36 meses de idade.

Para o alcance do objetivo geral, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: realizar revisão bibliográfica sobre o desenvolvimento típico da linguagem até 36 meses; verificar, por meio de pesquisa de campo, o conhecimento dos professores e auxiliares de creche acerca do desenvolvimento típico da linguagem em crianças de até 36 meses de idade, com vistas à hipótese da existência de lacunas na formação profissional; elaborar *podcasts* com especialistas em desenvolvimento da linguagem (fonoaudiólogos), tendo como base o diagnóstico de campo; validar o produto educacional (PE) com especialistas graduados em pedagogia que atuam ou já atuaram na Educação Infantil de creches da rede pública por no mínimo três anos.

Para contextualizar, embasar e auxiliar a compreensão do tema, apresentamos, como suporte teórico, os seguintes tópicos: Linguagem, fala e comunicação; Teoria vygotskyana e o processo de interação para o desenvolvimento da linguagem; Marcos de desenvolvimento da linguagem até os 36 meses; Bases legais e formação profissional; Teoria Cognitivista da Aprendizagem Multimídia (TCAM); *Podcast*: uma TIC com potencial educativo para autoformação; A Heutagogia e o processo de autoformação.

Como percurso metodológico para realização da pesquisa, realizamos uma revisão integrativa, sobre o desenvolvimento da linguagem na primeiríssima infância e sua relação com as práticas pedagógicas dos profissionais de creche. A revisão integrativa foi desenvolvida seguindo as seis etapas que envolvem esse método, de acordo com Souza *et al.* (2010), e teve como questão norteadora: “Qual a importância do conhecimento relacionado ao desenvolvimento da linguagem na primeiríssima infância nas práticas de profissionais de creche?”.

Além disso, para concepção do produto educacional, realizamos uma pesquisa de campo, através da aplicação do questionário aos profissionais de creche da rede municipal de Educação Infantil da cidade de Pinheiral -RJ, para coleta diagnóstica do conhecimento desse público referente ao assunto. Para realização dessa etapa, elaboramos o projeto de pesquisa, que foi submetido na Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética do Hospital Municipal Dr. Munir Rafful, sob o CAAE número 69200523.9.0000.5255.

Após essas etapas, alcançamos o desenvolvimento do produto educacional, no qual detalhamos sobre sua elaboração, os percursos metodológicos até a sua materialização, dando ênfase ao *podcast* como ferramenta de autoformação para os profissionais de creche. Ao final, validamos o produto educacional com especialistas, educadores que atuam ou já atuaram na Educação Infantil de redes públicas.

Esperamos que o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa possa contribuir para ampliar os conhecimentos dos profissionais de creche acerca do desenvolvimento típico da linguagem. E, assim, potencializar suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o desenvolvimento da linguagem das crianças na primeiríssima infância. Além disso, esperamos fomentar discussões sobre a importância da formação continuada desses profissionais e que os *podcasts* possam ser acessados e incorporados à prática profissional como uma ferramenta aliada à autoformação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Linguagem, fala e comunicação

Os conceitos de linguagem, fala e comunicação são distintos e, frequentemente, discutidos. Segundo a definição da *American Speech Language and Hearing Association* (1982, 1993 e 2008, *apud* Martins, 2013),

a linguagem é um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionais que são utilizados em vários modelos de pensamento e comunicação. Esta evolui em contextos históricos, sociais e culturais, seu uso para uma comunicação eficaz exige uma compreensão ampla da interação humana, considerando as pistas não verbais, símbolos acústicos, motivação e aspectos socioculturais (*American Speech Language and Hearing Association*, 1982, 1993 e 2008 *apud* Martins, 2013, p. 39).

A linguagem pode ser definida como uma ferramenta de comunicação e constitui-se como uma forma de expressão que permite relações entre as pessoas (Martins, 2013; Zorzi, 2000). Nesse contexto, a aquisição da linguagem insere-se no quadro de evolução do processo mais global de comunicação, que engloba símbolos verbais e não verbais (Zorzi, 2000).

Já o conceito de fala, seria o canal que viabiliza a expressão da linguagem verbal, correspondente à realização motora da linguagem, pois “refere-se basicamente à maneira de articular os sons na palavra (incluindo a produção vocal e a fluência)” (Prates; Martins, 2011, p.55).

Durante o desenvolvimento da linguagem, a criança adquire e inicia o uso de funções comunicativas mais interativas, o que estimula sua expressão linguística. Inicialmente, ela recorre a gestos e atenção visual para expressar suas intenções comunicativas. Contudo, à medida que começa a utilizar a fala, suas habilidades de uso efetivo da linguagem (habilidades pragmáticas) se tornam mais produtivas, manifestando-se por meio de ações, como nomeações, comentários, solicitações de informações e objetos, busca de atenção, respostas, expressão de protestos e saudações (Rocha; Befi-Lopes, 2007).

Dessa maneira, a estruturação da linguagem nos permite utilizar recursos cada vez mais refinados, com o intuito de aprimorar as possibilidades de comunicação (Mousinho *et al.*, 2008). Assim, a capacidade de comunicação é considerada uma função cognitiva superior e, portanto, tem relevante importância no desenvolvimento humano (Pedrosa; Temudo, 2004).

Diante disso, alguns teóricos em desenvolvimento infantil abordam, sob diferentes aspectos, os conceitos de linguagem, fala e comunicação, devido ao

significativo papel dessas concepções na evolução cognitiva e na aprendizagem das crianças. Assim, a distinção entre esses conceitos é fundamental para compreender o desenvolvimento infantil.

Para Vygotsky, a linguagem é um sistema simbólico compartilhado entre os indivíduos de uma comunidade. É um conjunto de símbolos, palavras, regras e estruturas que permitem a comunicação entre as pessoas, sendo um meio pelo qual elas expressam seus pensamentos, sentimentos e necessidades. Surge como uma necessidade do ser humano se comunicar com o outro (Vygotsky, 2002). Assim, ele explicita: “para compreendermos o discurso de outrem, não basta compreender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas também isto não basta – temos que conhecer também as suas motivações”. (Vygotsky, 2002, p.128).

Sob a perspectiva vygotskyana, destaca-se a importância da linguagem como ferramenta para a organização do pensamento, em que tanto o pensamento quanto a linguagem têm origens distintas, mas convergem para a realização de funções comuns, contribuindo para a adaptação e práticas sociais (Vygotsky, 2002).

Já o entendimento do conceito de fala, segundo Vygotsky, refere-se à capacidade que o indivíduo tem de utilizar sua expressão verbal da linguagem como forma de comunicação (Vygotsky, 2002). E ampliando mais as concepções de linguagem e fala, a comunicação relaciona-se à atividade social, abrangendo todos os meios pelos quais os indivíduos interagem e compartilham informações, seja por meio de linguagem verbal, gestos, expressões faciais ou outros sinais (Vygotsky, 2002).

Nesse contexto do desenvolvimento infantil, citamos também o importante teórico Jean Piaget (1970), que abordou sobre o papel da linguagem em seus estudos. Enquanto Vygotsky abordou o pensamento e a linguagem a partir de suas conexões e buscou entender de que modo se dá o reflexo do mundo externo no mundo interno, Piaget procurou compreender as estruturas do pensamento, a partir dos mecanismos internos que as produzem (Souza; Kramer, 1991). Em suas obras, destaca-se a linguagem como uma manifestação do pensamento formal e abstrato. Sua abordagem cognitivista prioriza a superioridade das estruturas relacionadas à cognição em comparação à linguagem (Souza; Kramer, 1991).

Na teoria piagetiana, a assimilação e a acomodação são processos-chave no desenvolvimento cognitivo infantil, realizadas em estágios (sensoriomotor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal). Em cada um desses

estágios, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas específicas. A linguagem, a fala e a comunicação são referidas nesses processos por desempenharem papéis importantes em cada etapa, em que a linguagem se desenvolve à medida que as crianças avançam em suas habilidades cognitivas (Piaget, 1996).

Piaget destacou, também, que o desenvolvimento da linguagem apresenta intrínseca relação com o surgimento da ação simbólica (“capacidade geral de representar ou usar símbolos”) (Zorzi, 2000, p.13), cuja manifestação pode ser constatada em alguns aspectos do desenvolvimento infantil, dentre eles, na imitação diferida e na brincadeira simbólica (Piaget, 1971, *apud* Hage; Pereira; Zorzi, 2012).

Um outro relevante teórico em desenvolvimento humano e que aborda, em uma perspectiva da psicologia evolutiva, os conceitos discutidos nesse tópico é Michael Tomasello. Esse autor propõe a "teoria da aquisição da linguagem baseada no uso" ou "linguística cognitivo-funcional", enfatizando a importância da compreensão e compartilhamento de intencionalidade e a participação em atividades sociocomunicativas, historicamente estabelecidas, para o desenvolvimento da linguagem (Tomasello, 2003). Assim, ele registra que

a descrição da adaptação humana à cultura, no capítulo 3, baseou-se na capacidade emergente das crianças aos 9 a 12 meses de idade de compreenderem outras pessoas como agentes intencionais. Essa capacidade não surge num vácuo, é claro, mas surge em situações em que a criança está no processo de encontrar outras pessoas e interagir com elas de diversas maneiras. De uma dessas maneiras, outras pessoas fazem barulhos e movimentos engraçados com as mãos para a criança e, aparentemente, esperam alguma resposta em troca. Para ver estes ruídos e movimentos das mãos como algo com significado comunicativo e pode ser aprendido e usado, a criança tem de compreender que eles são motivados por um tipo especial de intenção, nomeadamente, uma intenção comunicativa. Mas a compreensão de uma intenção comunicativa, só pode ocorrer dentro de algum tipo de cena de atenção conjunta, que fornece a sua base sócio-cognitiva. Além disso, aprender a expressar a mesma intenção comunicativa, utilizando os mesmos meios comunicativos que outras pessoas, requer a compreensão de que os papéis dos participantes neste evento comunicativo podem potencialmente ser invertidos. Posso fazer por ela o que ela acabou de fazer por mim (Tomasello, 2003, p.133 e 134).

No livro intitulado *The cultural origins of human cognition*, publicado em 1999, Tomasello argumenta que a linguagem é resultado da capacidade biológica dos seres humanos de viver em um contexto cultural, ou seja, num ambiente socialmente compartilhado, em que as habilidades e os conhecimentos adquiridos pelo grupo são ensinados às novas gerações (Bezerra; Souza, 2013).

Para Tomasello, a aquisição da linguagem ocorre em interações observadas em contextos de aprendizagem cultural que envolve a compreensão da intenção da

comunicação que, por sua vez, se dá em um quadro de atenção compartilhada (Tomasello, 2003).

Diante de tudo, apesar dos conceitos de linguagem, fala e comunicação serem distintos, podemos observar que eles são processos complexos e estão completamente interrelacionados. É importante termos o entendimento de cada um deles, mas, para uma compreensão mais acurada, devemos perceber a complementariedade entre eles.

2.2 Teoria vygotskyana e o desenvolvimento da linguagem

Para fundamentar a importância de que o conhecimento sobre o desenvolvimento típico da linguagem infantil pelos profissionais de creche auxilia no desenvolvimento da criança, trouxemos como referência os pressupostos teóricos desenvolvidos por Lev Vygotsky, sob sua perspectiva sociointeracionista. Esse teórico é uma referência na educação e aborda sobre a necessidade de interação social como produtora de desenvolvimento e crescimento do sujeito.

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896, na Rússia, país pertencente, nessa ocasião, à antiga União Soviética. Era membro de uma família judia russa de alto poder aquisitivo e cresceu em um ambiente familiar de grande estímulo intelectual, junto aos seus pais e seus sete irmãos. Tinha, em sua casa, uma biblioteca disponível para todos, o que possibilitava o debate sistemático sobre diversos assuntos. Até os quinze anos, sua educação formal foi realizada em sua casa por tutores particulares (Oliveira, 1993).

Em 1913, ingressou na Universidade de Moscou, espaço no qual transitou por diversas áreas, como Direito, Filosofia, Literatura, Psicologia e Medicina (Silva; Gonçalves; Nieri, 2022). Foi a partir de 1924 que Vygotsky mudou sua carreira, dedicando-se intensamente à psicologia evolutiva, à educação e à psicopatologia. (Vygotsky, 2002). Durante anos de estudos e em diferentes áreas, produziu mais de 200 artigos científicos, em ritmo intenso até sua morte prematura, em 1934, devido à tuberculose.

Sua produção escrita não chega a constituir um sistema explicativo completo, articulado, do qual pudéssemos extrair uma "teoria vygotskiana" bem estruturada. Não é constituída, tampouco, de relatos detalhados dos seus trabalhos de investigação científica, nos quais o leitor pudesse obter informações precisas sobre seus procedimentos e resultados de pesquisa. Parecem ser, justamente, textos "jovens", escritos com entusiasmo e pressa,

repletos de idéias fecundas que precisariam ser canalizadas num programa de trabalho a longo prazo para que pudessem ser explorados em toda a sua riqueza (Oliveira, p. 21, 1993).

As ideias vygotskyanas multiplicaram-se nas obras de alguns de seus colaboradores, dentre eles, Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev. (Oliveira, 1993). Apesar de sua magnitude, o trabalho de Vygotsky permaneceu desconhecido durante décadas por vários fatores, principalmente pela tensão política entre os Estados Unidos e a União Soviética. Somente com o término da Guerra Fria é que seu importante legado começou a ser difundido (Vygotsky, 2002) fora da União Soviética. Dentre suas inúmeras obras, destacam-se: “Pensamento e Linguagem”, “Construção do pensamento e da Linguagem” e “Formação Social da Mente”.

Mesmo sendo prospectivo, Vygotsky é considerado o pai da pedagogia moderna, sendo referenciado em discussões atuais sobre processos de aprendizado, aquisição de linguagem e diversas teorias ligadas à educação (Florêncio; Moreira, 2020).

Para os autores Maior e Wanderley (2016), Vygotsky tinha como objetivo entender como ocorria o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, exclusivo aos seres humanos. Essas funções referem-se às funções mentais que caracterizam tipicamente o comportamento consciente humano como atenção voluntária, percepção, memória, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo e pensamento (Maior; Wanderley, 2016).

Segundo Guilherme e Morgan (2018, *apud* Severo; Becker, 2019), Vygotsky propôs que essas funções se desenvolvessem através de mecanismos biológicos, de maturação orgânica, e também por meio das interferências de outros fatores, como o pensamento e o comportamento culturalmente apropriado e condicionado. Daí, assume-se a ideia de que funções mentais e/ou psicológicas superiores se originam da interação entre os fatores biológicos e os fatores culturais. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento faz-se de natural para social e é influenciado pela qualidade da interação e dos elementos sociais e culturais aos quais o sujeito é submetido.

Maior e Wanderley (2016) registram que, na teoria vygotskyana, a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e, a partir do aprendizado da cultura, essas funções transformam-se em funções psicológicas superiores.

Na obra de Rego (1995), registra-se que

Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultados das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. Em outras palavras, quando o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro. (Rego, 1995, p.41).

Sob a perspectiva vygotskyana, destaca-se a importância da linguagem como ferramenta para a organização do pensamento e que tanto o pensamento quanto a linguagem têm origens distintas, mas convergem para a realização de funções comuns, contribuindo para a adaptação e práticas sociais. Há uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem e uma fase pré-linguística no pensamento (Vygotsky, 2002).

Assim como no reino animal, para o ser humano pensamento e linguagem têm origens diferentes. Inicialmente o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Suas trajetórias de desenvolvimento, entretanto, não são paralelas - elas cruzam-se. Em dado momento, a cerca de dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, encontram-se para, a partir daí, dar início a uma nova forma de comportamento. É a partir deste ponto que o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem racional. Inicialmente a criança aparenta usar linguagem apenas para interação superficial em seu convívio, mas, a partir de certo ponto, esta linguagem penetra no subconsciente para se constituir na estrutura do pensamento da criança (Vygotsky, 2002, p.3).

Nessa perspectiva, as relações entre pensamento e linguagem vão sendo construídas através dos significados das palavras até chegar o momento do surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos. A mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real ocorre pelos significados que atuam como um filtro através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem, o intercâmbio social e o pensamento generalizante (Oliveira, 1992).

Na formação das funções psicológicas superiores, a fala atua nesses processos mentais como um elemento sociocultural e as palavras e os signos constituem o principal elo entre o sujeito e o mundo social (Severo; Becker, 2019).

Na obra de Oliveira (1992), a autora afirma que o momento do surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é “crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico” (Oliveira, 1992, p.45).

Segundo Feitosa *et al.* (2019), Vygotsky afirma que o homem é um ser histórico-cultural, um agente de transformação do meio no qual está inserido e o desenvolvimento é gerado da relação sujeito-sociedade-objeto, mediada por processos histórico-culturais. “Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.” (Vygotsky, 1991).

Sob a perspectiva de Rego (1995), entende-se que, para Vygotsky, a relação do homem com o mundo é mediada por meios criados nas “ferramentas auxiliares” da espécie humana, que são justamente instrumentos técnicos, e os sistemas de signos, produzidos historicamente. É através dessa mediação, fornecida pela cultura, que a criança vai progressivamente desenvolvendo as funções psicológicas superiores. Nesse contexto, a linguagem é um signo mediador com primazia sobre tudo e é, por isso, que ela tem um papel de destaque no processo de pensamento (Rego, 1995).

Florêncio e Moreira (2020) registram que, para Vygotsky, a principal função da linguagem, tanto nas crianças quanto nos adultos, é estabelecer contato social. Essa maneira de contato social desde os primeiros meses de vida é o que auxilia no desenvolvimento da fala posterior.

Desta forma, a criança tem seu desenvolvimento da fala, desde o momento em que nasce, desenvolvida através do contato social, manifestada pelo comportamento emocional, começando pelos choros, tão logo vem os gritos e balbucios, até as primeiras palavras caracterizando assim esta etapa como estágios pré-intelectuais. (Vygotsky, 2001, *apud* Florêncio; Moreira, 2020, p.116).

Moreira (1999) aponta que, na teoria vygotskyana, o desenvolvimento cognitivo é a conversão das relações sociais em funções mentais e depende do contexto social, histórico e cultural. Esse processo não é direto, pois é mediado através de instrumentos e signos. Assim, na internalização dos processos histórico-culturais externos pelo indivíduo, a linguagem desempenha uma importância crucial. E é com a interiorização deles que ocorre o desenvolvimento cognitivo, pois

[...] os instrumentos e os signos são construções sócio históricas e culturais; através da apropriação (internalização) destas construções, via interação social, o sujeito se desenvolve cognitivamente. Quanto mais o indivíduo vai utilizando signos, tanto mais vão se modificando, fundamentalmente, as

operações psicológicas das quais ele é capaz. Da mesma forma, quanto mais instrumentos ele vai aprendendo a usar, tanto mais se amplia, de modo ilimitado, a gama de atividades nas quais pode aplicar suas novas funções psicológicas. (Moreira, 1999, p.111)

Na perspectiva de Vygotsky, a interação social é o meio essencial para a transmissão dinâmica (de inter para intrapessoal) do conhecimento criado de maneira social, histórica e cultural (Moreira, 1999).

Uma definição de interação social implica no mínimo de duas pessoas intercambiando informações. (O par, ou díade, é o menor microcosmo de interação social). Implica também um certo grau de reciprocidade e bidirecionalidade entre os participantes, ou seja, a interação social supõe envolvimento ativo (embora não necessariamente no mesmo nível) de ambos os participantes neste intercâmbio, trazendo a eles diferentes experiências e conhecimentos, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos. (Garton, 1992, *apud* Moreira, 1999, p.112).

Para Rego (1995), Vygotsky defende que, a partir da interação com outros seres humanos de determinado grupo cultural, ocorre o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento pleno do indivíduo. Na obra de Rego (1995), cita-se que, para a criança adquirir a linguagem, é necessário aprender a falar e isso só acontece se ela estiver inserida em uma comunidade de falantes, além de ter as condições orgânicas (dispor do aparelho fonador).

Nesse sentido, destacam-se as relações entre desenvolvimento e aprendizagem na teoria vygotskyana. Nelas, são identificados dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real ou eletivo e o nível de desenvolvimento potencial (Rego, 1995), também denominado zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Rodrigues; Silva; Silva, 2021).

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1991, p.58).

As funções psicológicas determinadas em certo momento da vida da criança, resultantes de processos de desenvolvimento já consolidados, fazem parte do seu nível de desenvolvimento real, ou seja, esse nível é referido de forma retrospectiva, às etapas já conquistadas pela criança (Oliveira, 1997).

A zona de desenvolvimento proximal também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, porém com a condição *sine qua non* de auxílio de adultos ou crianças mais experientes (Rego, 1995). Diante disso, para Vygotsky, existe a possibilidade de alteração no desempenho de um indivíduo por meio de outro mais

experiente (zona de desenvolvimento proximal), seja através, por exemplo, de instruções, de uma demonstração, do fornecimento de pistas, de assistência durante o processo, de diálogo, de imitação, de experiência compartilhada, de colaboração, desde que se seja levado em consideração aquilo que já está consolidado pelo aprendiz (nível de desenvolvimento real). Portanto, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é a distância entre o que a criança realiza com a ajuda do outro e o que ela faz de forma autônoma (Rego, 1995).

Assim, a ZDP relaciona-se ao desenvolvimento da criança de forma prospectiva às funções que estão presentes em estado embrionário e que amadurecerão, ou seja, que estão em processo de maturação (Vygotsky, 1991).

[...] Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. [...] a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (Vygotsky, 1991, p.58).

Partindo das premissas vygotskianas, depreende-se a necessidade de conhecimento das pessoas que convivem diariamente com as crianças, como defendido nesta pesquisa, os profissionais de creche, considerando o quanto são capazes de influenciar no desenvolvimento infantil, em especial, no desenvolvimento da linguagem.

2.3 Marcos do desenvolvimento da linguagem até 36 meses

Motivados pela necessidade de conhecimento das pessoas que convivem diariamente com as crianças, em relação ao desenvolvimento da linguagem, e no entendimento dos conceitos de linguagem, fala e comunicação, neste tópico, abordaremos os principais marcos do desenvolvimento da linguagem descritos na literatura.

Segundo Williams e Denucci (2021), os marcos do desenvolvimento podem ser definidos como habilidades ou competências observadas na maior parte das crianças, em variadas idades. Para esses autores, os marcos são

utilizados como parâmetros, esses indicadores nos permitem falar em desenvolvimento típico, ou seja, que está de acordo com o esperado, e

atípico, que significa um padrão diferenciado de evolução em face do que é predominantemente observado (Williams; Denucci, 2021, p.12).

Existem vários marcos do desenvolvimento infantil e, nesta pesquisa, estudaremos os marcos do desenvolvimento típico da linguagem na primeiríssima infância, com ênfase na linguagem oral. A estratégia de focar no desenvolvimento típico é oferecer subsídios aos profissionais da educação para aprimorarem seu olhar e basearem suas observações em evidências teóricas, mesmo que comparando criança a criança (Bello; Machado, 2015).

Alguns marcos do desenvolvimento auxiliam na delimitação da linguagem manifestada pela criança, considerando, como referencial, uma faixa etária média em que, habitualmente, uma criança típica apresenta um determinado padrão de linguagem, de forma que se possa compará-la com seus pares. Assim, uma vigilância regular apresenta-se como uma maneira útil e eficaz para acompanhar o desenvolvimento individual (Pedrosa; Temudo, 2004).

Nesse contexto, é reconhecido que crianças de diferentes culturas parecem seguir o mesmo percurso global de desenvolvimento da linguagem, apesar de não estar completamente esclarecido o grau de eficácia com que a linguagem é adquirida (Nogueira *et al.*, 2000).

O desenvolvimento da linguagem oral em crianças é um processo complexo e multifatorial, porém alguns aspectos devem ser observados, como seu desenvolvimento em etapas sucessivas e encadeadas de origem, processo e produto (Perissinoto; Chiari, 2003, *apud* Bello; Machado, 2015).

Podemos citar como indicativos de problemas no desenvolvimento da criança: a ausência de linguagem dentro dos limites cronológicos esperados ou um processo de aquisição muito lento e dificultoso (Zorzi, 2000).

Considera-se que, antes de a criança utilizar elementos linguísticos para se comunicar, ela percorre meios não linguísticos que são moldados pelas interações sociais. Essas interações propiciam que a criança adquira formas de agir sobre o ambiente e, assim, criar estratégias mais amplas e aprimoradas para compreender e atingir formas orais comunicativas (Bello; Machado, 2015). Para Zorzi (2000): “a conquista da linguagem manifesta capacidades comunicativas, sociais, afetivas e intelectuais significativamente evoluídas e complexas” (Zorzi, 2000, p.12).

A aprendizagem do código linguístico fundamenta-se no conhecimento que a criança vai alcançando acerca dos objetos, ações, locais, propriedades, etc e

acompanha a progressão do desenvolvimento psicomotor. Essa aprendizagem é resultado da interação complexa entre as capacidades biológicas, inatas e estimulação ambiental (Nogueira *et al.*, 2000).

Para Bello e Machado (2015), baseados em Zorzi (2005), os fatores que favorecerem o desenvolvimento dos atos comunicativos, desde os primeiros momentos de vida, são: intenção de comunicação, necessidade de dizer algo (conteúdo), ter uma forma para se comunicar (forma), ter alguém com quem se comunicar, um contexto e as capacidades e habilidades cognitivas da criança.

Muito antes de começar a utilizar a linguagem oral, a criança está habilitada a usar o olhar, a expressão facial e o gesto, para se comunicar com os outros, além também de ter a capacidade para discriminar os sons da fala, diferenciar padrões de entonação e movimentos corporais (Schirmer; Fontoura; Nunes, 2004; Prates; Martins, 2011). Por isso, é importante que o adulto estabeleça trocas comunicativas com relações afetivas, expressão vocal, corporal, codificando ideias e pensamentos (Bello; Machado, 2015). Conforme a interpretação dos comportamentos inatos pelos adultos, desde o nascimento, é que esses comportamentos vão adquirindo significado para a criança e, posteriormente, são reproduzidos intencionalmente por ela (Prates; Martins, 2011).

O processo de aquisição da linguagem envolve o desenvolvimento de quatro sistemas interdependentes: o pragmático, que se refere ao uso comunicativo da linguagem num contexto social; o fonológico, envolvendo a percepção e a produção de sons para formar palavras; o semântico, respeitando as palavras e seu significado; e o gramatical, compreendendo as regras sintáticas e morfológicas para combinar palavras em frases compreensíveis (Schirmer; Fontoura; Nunes, 2004). Os sistemas fonológico e gramatical referem-se à forma da linguagem. O sistema pragmático representa a maneira como a linguagem deve ser adaptada a situações sociais específicas, transmitindo emoções e enfatizando significados (Nogueira *et al.*, 2000). Todos esses sistemas têm importante papel na construção e compreensão da organização interna da linguagem (Mousinho *et al.*, 2008). E, nesse processo, a criança adquire, primeiramente, a habilidade de compreensão, para, depois, alcançar a capacidade de expressão da linguagem. Assim, podemos avaliar a linguagem da criança em relação às habilidades receptiva e expressiva.

Diante de tudo, antes das crianças atingirem o desenvolvimento da linguagem oral, há uma aproximação e aprimoramento de ações pré-linguísticas até alcançarem o plano linguístico (Bello; Machado, 2015).

Para Guidetti e Nicoladis (2008), as crianças usam gestos antes de começar a usar palavras e continuam usando gestos, mesmo quando já conseguem emitir palavras. Nesse contexto, a transição do gesto para a palavra possibilita o surgimento dos primeiros enunciados.

Para Martins (2013), quando a criança passa a utilizar a linguagem oral, significa que ela já tem domínio da natureza dos contextos comunicativos (Martins, 2013).

Assim, no desenvolvimento da linguagem, duas fases podem ser reconhecidas: a pré-linguística, em que são vocalizados apenas fonemas (não há palavras) e ocorre do nascimento até os 11-12 meses; e fase linguística, quando a criança começa a falar palavras isoladas com compreensão. Em seguida, há uma progressão na escala de complexidade de expressão. Esse desenvolvimento ocorre de forma contínua, ordenada e sequencial, com sobreposição de etapas (Costa; Azambuja; Nunes, 2002, *apud* Schirmer; Fontoura; Nunes, 2004).

A fase pré-linguística pode ser dividida em: fase de comunicação não intencional, com ações reflexas ao meio (0 a 2 meses); a de comunicação não intencional, com ações ativas sobre o meio (2 a 8 meses); e a de comunicação intencional ou pré-intencional (8 a 12 meses), até chegarem a fase linguística, tendo uma comunicação intencional (12 a 18 meses) (Bello; Machado, 2015).

Essas autoras, destacam as principais habilidades da linguagem expressiva e receptiva durante as fases pré-linguística e linguística.

Quadro 1 - Marcos do desenvolvimento da linguagem infantil

| Idade | Fase pré-linguística | Linguagem expressiva | Linguagem receptiva |
|--------------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| 0 a 2 meses | Comportamento reativo ao meio | Choro diferenciado (desconforto/fome) | - Reage à voz de quem o rodeia. |
| 2 a 8 meses | Comportamento ativo ao meio | - Sons e expressões; - Começa a balbuciar sons vocálicos; - Usa o jargão (sons com diferentes entonações); - Sons para mostrar alegria e desprazer; - Começa a dizer sons consonantais (tagarelando com “m”, “b”); - Imita sons. | -Vira-se para atender ao som da voz materna; -Responde ao próprio nome. |

| | | | |
|---------------|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8 a 12 meses | Comunicação pré-intencional | <ul style="list-style-type: none"> - Usa jargão; - Faz um monte de sons diferentes como “mamamama” e “babababa”; - Começa a dizer e repetir as primeiras palavras – monossílabas e dissílabas (papa/dada/mama) | <ul style="list-style-type: none"> - Entende “não”; - Copia sons e gestos de outras pessoas “vem com a vovó”; - Usa os dedos para apontar as coisas. |
| Idade | Fase linguística | Linguagem expressiva | Linguagem receptiva |
| 12 a 24 meses | Comunicação intencional | <ul style="list-style-type: none"> - Começa a dizer as primeiras palavras “dá”, “que”, “papa”; - Fala de 10 a 200 palavras; - Usam: ali, cai, mas...; - Utiliza palavras com atributos de cor, forma, tamanho. | <ul style="list-style-type: none"> - Compreende 50 a 150 palavras e frases; faz combinações entre elas; - Conhece as partes do corpo e suas funções; - Usa simbolismo nas brincadeiras |
| 24 a 36 meses | Comunicação intencional | Faz uso de frases simples e telegráficas “mãe vem”, “papai tá ali”; inicia uso de plural | <ul style="list-style-type: none"> - Adquire em torno de 1200 palavras; -Segue instruções “cadê o bebê?”, “vamos ligar para a vovó”, “coloque a boneca para dormir no carrinho”. |

Fonte: Bello; Machado, 2015 (adaptado).

Nos primeiros meses de vida, a criança apresenta vocalizações automáticas, como, por exemplo, choro, grito e sons (Prates; Martins, 2011). O comportamento do bebê é predominantemente reativo ao meio ambiente e não há intencionalidade em sua comunicação (Zorzi, 2000).

Dos 2 aos 8 meses, aumenta a atividade e o comportamento exploratório do bebê. Ele deixa de, simplesmente, reagir aos estímulos para começar, cada vez mais, a agir sobre o ambiente. Apesar de tais progressos, ainda não existe comunicação intencional propriamente dita. Porém, como o bebê age sistematicamente sobre as coisas ao seu redor, demonstrando nitidamente alegrias e frustrações frente às situações, isso facilita a tendência interpretativa dos adultos (Zorzi, 2000). Nessa fase, os bebês apresentam o sorriso e o balbucio, ampliando aos poucos seu repertório, incluindo sons consonantais e, depois, produções silábicas (Prates; Martins, 2011).

Entre os 8 e 12 meses, a criança aumenta sua capacidade de compreensão e pode utilizar determinados comportamentos como forma de expressar seus desejos e, assim, atuar sobre os outros, para poder satisfazê-los. Esses procedimentos comunicativos intencionais são ainda elementares, envolvendo ações como: apontar

o objeto desejado, levar a mão do adulto na direção daquilo que deseja, olhar para o objeto e para o adulto, alternadamente, a fim de chamar sua atenção para aquilo que deseja (Zorzi, 2000).

O apontar, por volta dos 11 meses, é um marco, podendo, inicialmente, ter a intenção apenas de "mandar" (apontar para algo que quer) e, depois, pode ter a intenção de compartilhar a atenção com alguém (apontar para que outra pessoa possa acompanhar aquele momento) (Mousinho *et al.*, 2008). Muitas vezes, tais gestos são acompanhados de vocalizações que não são consideradas como palavras (Zorzi, 2000).

Para Pedrosa e Temudo (2004), nessa fase, faz jargão, isto é, emite um conjunto de sons que não se individualizam em palavras, mas parece que está falando, imitando os sons entendidos.

A evolução do desenvolvimento da compreensão da linguagem é menos descrita na literatura, quando comparada com a da expressão, já que é complexo determinar se a compreensão verbal dependeu mais de pistas contextuais do que da informação linguística propriamente dita (Hage; Pereira; Zorzi, 2012). O cumprimento de ordens verbais e gestuais, bem como a atenção que a criança presta aos sons e à fala, pode dar indicação sobre a compreensão verbal da linguagem (Pedrosa; Temudo, 2004).

No primeiro ano de vida, a criança descobre a própria voz e sua capacidade de se comunicar e, no final desse ano, inicia a produção das primeiras palavras com valor de enunciado, enquanto seu vocabulário aumenta progressivamente (Prates; Martins, 2011).

A partir do início das primeiras palavras, por volta dos 12 meses, inicia-se a fase linguística. Nessa primeira fase, a linguagem caracteriza-se por enunciados de uma só palavra. As crianças usam uma única palavra funcionando como frase (Mousinho *et al.*, 2008). Essas primeiras palavras podem ter múltiplas significações: a palavra "banho", por exemplo, pode ser usada para significar a ação de tomar banho, o chuveiro, a toalha, o sabonete ou o próprio banheiro (Zorzi, 2000).

Dos 18 aos 24 meses, ocorre uma "explosão de nomes" e o vocabulário é expandido, e começam a surgir os enunciados de dois elementos (Williams; Denucci, 2021). Alguns exemplos típicos dessa fase: "Qué água", "Nenê bola", (Zorzi, 2000).

Aos 24 meses, surgem as frases telegráficas, com duas palavras em média. As frases vão se alongando, passando a ter cada vez mais elementos. A complexidade também aumenta e surgem possibilidades de compreender e expressar frases em outras ordenações, como a voz passiva. As expressões de tempo e espaço começam a fazer parte do discurso, sendo possível narrar situações que não estão presentes (Mousinho *et al.*, 2008). Há uma tendência de omissão de certos elementos linguísticos, como artigos, preposições e conjunções, como, por exemplo: “Qué suco limão” (Zorzi, 2000). O autor registra que as “crianças que apresentam um bom desenvolvimento adquirem a linguagem no decorrer do segundo ano de vida” (Zorzi, 2000).

Aos 36 meses, a criança utiliza o plural, o passado e cerca de 80 a 90% da fala é compreendida por pessoas estranhas (Pedrosa; Temudo, 2004). Segundo Prates e Martins (2011), por volta dos dois anos, ela é capaz de manter conversação com turnos e, aos três, já está pronta para manter uma conversa coesa. As frases mais complexas, que exigem mais conteúdo, são possíveis a partir dos três anos (Mousinho *et al.*, 2008).

A aquisição adequada da linguagem representa um dos elementos essenciais para que o desenvolvimento infantil ocorra de maneira harmônica em todas as áreas, abrangendo aspectos sociais, relacionais e, também, no contexto da aprendizagem formal (Mousinho *et al.*, 2008). Diante disso, pais e professores devem observar as dificuldades que possam surgir nesse percurso e tentar perceber alguns sinais de alerta.

Alguns sinais de alerta que indicam um possível atraso no desenvolvimento da linguagem, com indicação para encaminhamento imediato para uma avaliação fonoaudiológica são: não reage a sons; não sorri e não estabelece contato visual; não produz nenhum som, com mais de 6 meses; não compreende instruções simples, com 1 ano; não utiliza palavras isoladas, com 2 anos; não é possível compreender mais da metade da fala da criança, por volta dos 3 anos; não constrói frases simples, aos 3 anos; usa mais gestos do que fala para se comunicar, aos 3 anos (Martins, 2013).

Para outros autores, considera-se atraso na aquisição da linguagem, se a criança não diz qualquer palavra, aos 18 meses, e se não elabora frases, aos 30 meses (Van Hout, 2000; Menkes, 1995; Billard *et al.*, 1996, *apud* Pedrosa; Temudo, 2004).

Segundo Aneja (1999), os sinais de alerta são: ausência de balbúcio, aos oito meses; ausência de qualquer palavra, aos 18 meses; não juntar duas palavras ou não imitar e não ter jogo simbólico, aos dois anos; não elaborar frases ou apresentar uma fala ininteligível, aos três anos.

O atraso de linguagem pode ser sintoma de problemas diversos que afetam o desenvolvimento e que irão se configurar com maior clareza mais tarde, à medida que a própria evolução da criança vai delineando as dificuldades mais importantes (Zorzi, 2000).

Trouxemos aqui a perspectiva de vários autores sobre os marcos do desenvolvimento da linguagem. Observamos que existem pequenas variações quanto ao limite de idade do que é esperado para cada idade, mas todas as delimitações estão próximas, variando em, no máximo, 6 meses. Isso possibilita utilizar os marcos do desenvolvimento típico da linguagem aqui descritos como parâmetros para percepção do desenvolvimento de cada criança. Também, a partir desse conhecimento, construímos o questionário aplicado aos profissionais de creche, participantes da pesquisa.

2.4 Bases legais da educação infantil e o papel do educador no desenvolvimento da linguagem

Conforme delineado nos tópicos anteriores e na justificativa desta pesquisa, apresentaremos, a seguir, o motivo de os profissionais de creche terem sido delimitados como público-alvo da pesquisa, baseados no papel do educador no desenvolvimento da linguagem na primeiríssima infância e nos processos de formação continuada, à luz da legislação brasileira.

Atualmente, a Educação Infantil é regulamentada por ampla legislação e normas que estabelecem as diretrizes e respectivas responsabilidades relacionadas ao atendimento e desenvolvimento das crianças, inclusive na faixa etária das que frequentam creches. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) é o órgão governamental federal responsável pelas políticas específicas da educação brasileira, incluindo a infantil.

Historicamente, observa-se um notável progresso na legislação e nas documentações oficiais do MEC, após a promulgação da Constituição Federal de

1988 (Guimarães, 2017). Segundo Cury (1998, *apud* Andrade, 2010, p. 88), as duas primeiras Constituições brasileiras, a de 1824 (período imperial) e a de 1891 (primeira Constituição republicana) não faziam menção à Educação Infantil.

Kramer (2006) aponta que, nos anos de 1970, as políticas relacionadas à educação de crianças de 0 a 6 anos preconizavam a educação compensatória como uma maneira de mitigar as carências culturais, deficiências linguísticas e lacunas afetivas observadas nas crianças oriundas das camadas populares. Sob a influência de orientações de agências internacionais e programas elaborados nos Estados Unidos e na Europa, a concepção de que a educação pré-escolar tinha o potencial de “salvar” antecipadamente as questões relacionadas ao fracasso do desempenho da fase escolar era sustentada pelos documentos oficiais do MEC e pareceres emitidos pelo então Conselho Federal de Educação (Kramer, 2006). Antes de 1988, a questão infantil no contexto constitucional se limitava ao conceito de “amparo e assistência”, confrontando-se à abordagem relacionada aos deveres e direitos (Cury, 1998, *apud* Andrade, 2010, p. 88).

Na Constituição de 1988, foi definido que é dever do Estado brasileiro garantir a oferta pública gratuita e de qualidade de Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos, por meio do sistema educacional. A creche compreendia a idade de 0 a 3 anos e a pré-escola, de 4 a 6 anos (Brasil, 1988). A partir dessa Constituinte, estabeleceu-se o atendimento em creches ou em pré-escolas como um direito social das crianças nessa faixa etária e, desde então, iniciou-se a construção da identidade da Educação Infantil (Sena *et al.*, 2020).

Em 1994, houve a formulação da Política Nacional de Educação Infantil (PNE), visando aumentar a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escola.

Dois anos após, em 1996, foi decretada a Lei nº 9.394, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que aprofundou e normatizou o funcionamento da educação. Após a promulgação da Constituição de 1988, que dispôs que a União deveria legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, o projeto da LDB tramitou por 8 anos nos bastidores da Assembleia Constituinte até ser promulgada, em 20 de dezembro de 1996 (Andrade, 2010, p. 96). Na referida Lei, a Educação Infantil foi reconhecida como parte da educação básica, enfatizando-se que a criança deve ser desenvolvida de maneira integral. Seus artigos 29 e 30 revelam tal reconhecimento.

Art. 29. 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, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Brasil, 1996).

A partir disso e das regulamentações legais, foi possível fundamentar uma nova política de Educação Infantil, que, até então, como já dito, era relacionada a uma visão assistencialista e compensatória (Andrade, 2010, p. 98).

Como um importante documento legal, é oportuno destacar alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O artigo 31 rompe com a perspectiva preparatória da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (Andrade, 2010, p. 98) e menciona sobre a necessidade de documentar o desenvolvimento e o aprendizado da criança como uma atribuição organizacional, fomentando novas práticas na Educação Infantil:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

(...)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 1996).

Dois anos após a aprovação da LDB, em 1998, para atender às suas determinações, foi publicado, pelo MEC, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esse documento foi apresentado em três volumes (Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo) com o objetivo de instrumentalizar o trabalho educativo dos profissionais que atuavam em creches e pré-escolas, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (Brasil, 1998).

Como se pode inferir no nome do documento, trata-se de um referencial nacional norteador para a construção mínima de práticas pedagógicas de qualidade na Educação Infantil, que deveriam ser adaptadas para as diferentes localidades do país: “(...) o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos” (Brasil, 1998, p. 7).

O documento representou um progresso, no que se refere à orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, e concebia o desenvolvimento integral da criança como algo que possibilita resposta aos estímulos dados pelos professores (Trevisan, 2018).

Nesse percurso, foi criada, no dia 17 de dezembro de 2009, pelo MEC, a Resolução nº 5, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em prol dessa etapa escolar. Esse documento foi publicado em 2010 e detalhou mais especificamente as práticas pedagógicas e o currículo das creches e pré-escolas.

É necessário diferenciar que o RCNEI foi o primeiro documento oficial criado para orientar a prática pedagógica na Educação Infantil em âmbito nacional, enquanto que as DCNEI tinham um caráter mandatário que instituíram as normas para conduzir a Educação Infantil (Silva, 2020). As Diretrizes enfatizam que o projeto pedagógico deve direcionar as atividades da instituição educacional, sobretudo no que se refere ao aprendizado e ao desenvolvimento das crianças (Paschoal *et al.*, 2016).

Por sua vez, a proposta pedagógica da creche deve ser construída coletivamente na instituição de ensino/rede com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (Brasil, 2010, p. 13). Nesse sentido, os conceitos de currículo e proposta pedagógica foram assim definidos:

Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (Brasil, 2010, p. 13).

Ao analisarmos o objetivo e algumas concepções da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, destacamos a aprendizagem de diferentes linguagens, o direito à brincadeira e interações entre crianças, assim como das crianças com o meio e com os adultos.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao

respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

(...) a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: (...) Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; (...) Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2010, p. 17).

Para o cumprimento desses objetivos, deve-se pressupor condições para o trabalho coletivo quanto à organização do espaço, tempo e materiais, garantindo-se, dentre alguns requisitos:

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; (Brasil, 2010, p. 19).

(...)

O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; (Brasil, 2010, p. 19).

Em relação à orientação do currículo da instituição de Educação Infantil, as práticas pedagógicas “devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2010, p. 25) e devem assegurar algumas experiências, dentre outras, que

promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

(...) (Brasil, 2010, p. 25)

Rodrigues, Andrade e Souza (2022) relatam que, nesse documento legal, são explicitadas as experiências que devem ser desenvolvidas para a aprendizagem sob vários aspectos, como línguas e linguagens, cuidado do corpo e da saúde, relações interpessoais, etc.

Mais adiante, na página 29 das DCNEI (2010), o processo de avaliação na Educação Infantil é referido como “sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”, devendo atestar

a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

(...)

Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; (Brasil, 2010, p. 29).

As DCNEI ampliaram a percepção sobre a criança e a Educação Infantil. A criança foi inserida no centro do processo de aprendizagem, considerando as interações sociais como condições essenciais (Trevisan, 2018). E estabeleceu-se que os princípios éticos, estéticos e políticos deveriam ser considerados pelas propostas pedagógicas das redes de ensino (Silva, 2020).

Em desdobramento das DCNEI, foi constituída, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi assim definida:

a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Brasil, 2010, p. 29).

A BNCC contempla a Educação Básica, considerando as seguintes fases da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil estabelece os alicerces fundamentais do processo educacional (Brasil, 2017, p. 36). Nesta pesquisa, enfatizamos os aspectos relacionados à Educação Infantil, em especial, a primeiríssima infância.

Vale ressaltar que tanto a DCNEI quanto a BNCC não são currículos, são normativas que estabelecem diretrizes teóricas norteadoras para o trabalho nas instituições de Educação Infantil (Rodrigues; Andrade; Souza, 2022), pois “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (Brasil, 2017, p. 11).

A BNCC alinha as políticas e ações, em todos os âmbitos, referentes à formação de professores, à avaliação, à formulação de conteúdos educacionais e aos parâmetros para o oferecimento de infraestrutura apropriada para o desenvolvimento integral da educação (Brasil, 2017, p. 8).

Para além da acessibilidade e permanência na escola, a BNCC é um instrumento que direciona para um nível comum de aprendizagem aos alunos, assegurando a formação de competências gerais que consolidam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 8). Com foco no desenvolvimento da linguagem, citamos a quarta competência geral elencada nesse documento:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2017, p. 9).

Mantendo o eixo estruturante das interações e brincadeiras, para que a criança aprenda e se desenvolva, devem ser garantidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, segundo a BNCC (2017): *Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se*.

Considerando a ideia de indissociabilidade do cuidado e do processo educacional na Educação Infantil, reforçado nas últimas décadas, e que o ingresso das crianças nas creches ou pré-escolas marca frequentemente a primeira separação de seus laços afetivos familiares, para se integrarem a um ambiente estruturado de socialização, as vivências e os conhecimentos adquiridos em seus ambientes familiares e de sua comunidade devem estar integrados na proposta pedagógica da instituição. Os estabelecimentos educacionais devem atuar de forma complementar à educação familiar, especialmente quando se trata da educação de bebês e crianças muito pequenas, devido ao envolvimento de aprendizagens desenvolvidas nos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 36). Assim, no direito de *conhecer-se* é mencionado:

conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 38).

No destaque aos direitos de *conviver* e de *expressar*, mais uma vez, ressalta-se a utilização de diferentes linguagens para a promoção desses princípios:

conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
(...)

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (Brasil, 2017, p. 38).

Considerando os seis direitos, foram estabelecidos cinco campos de experiência: *o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. E, para cada um desses campos, foram determinados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, divididos em três grupos por faixa etária. Os grupos etários são representados por: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017, p. 25). Como o interesse deste estudo refere-se às crianças de até 36 meses, o foco da nossa discussão são os dois primeiros grupos.

A concepção de que a criança adquire conhecimento sistematizado natural e espontaneamente, somente através das interações, não é efetiva. Pelo contrário, é necessário haver intencionalidade educativa às práticas pedagógicas tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2017, p. 38).

Para promover a aprendizagem, as experiências devem ser planejadas e executadas de acordo com as especificidades e modos de compreensão da criança (Guimarães, 2017). Em cada área dessas experiências, a criança cria significado dos objetos culturais a serem aprendidos, por meio da interação com seus pares e adultos. Além disso, a curiosidade deve ser estimulada através da exploração, brincadeira e expressões (Guimarães, 2017).

A BNCC detalha, de forma pormenorizada, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada campo de experiências, de acordo com os grupos de faixas etárias (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas). A partir desse documento, foi confeccionado o quadro a seguir, com a seleção das sínteses das aprendizagens que explicitam mais diretamente o desenvolvimento da linguagem infantil na primeiríssima infância, principal objeto de discussão desta pesquisa.

Quadro 2 - Síntese das aprendizagens de desenvolvimento da linguagem infantil na primeiríssima infância de acordo com a BNCC

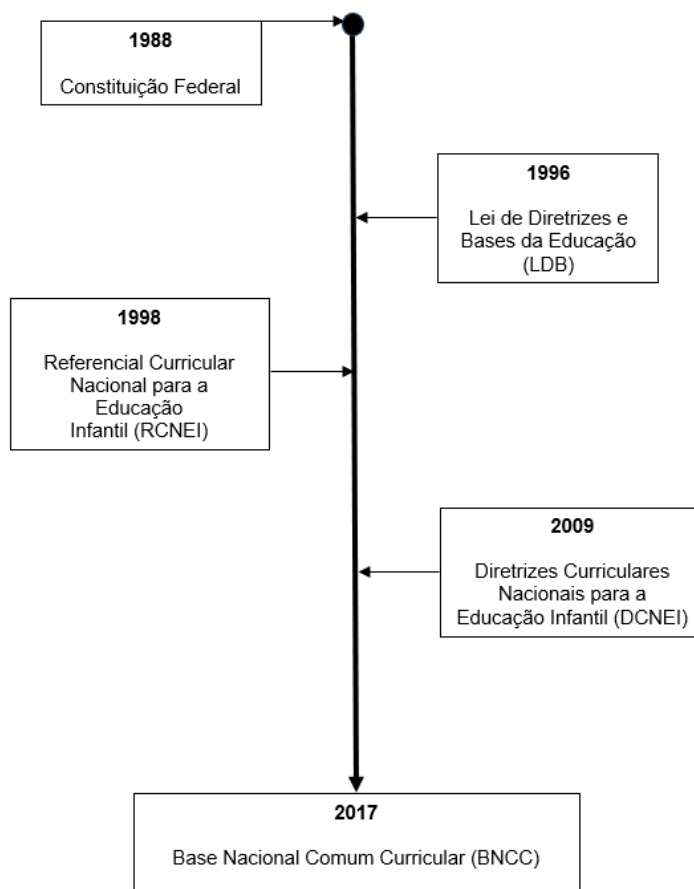
| Campo de experiência | Síntese das aprendizagens - desenvolvimento da linguagem na primeiríssima infância |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>O eu, o outro e o nós</i> | Respeitar e expressar sentimentos e emoções. |
| <i>Corpo, gestos e movimentos</i> | Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. |
| <i>Traços, sons, cores e formas</i> | Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal. |
| <i>Escuta, fala, pensamento e imaginação</i> | Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. |
| <i>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</i> | Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. |

Fonte: Brasil, 2017 (adaptado).

A BNCC reforçou a concepção da criança no centro do processo de aprendizagem, considerando-se que ela aprende por meio das experiências vividas em todo contexto escolar, ampliando-se a visão de que ela não somente interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade. Nesse documento, foram oferecidas referências bem definidas para a construção do currículo, indicando quais os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento deveriam compô-lo (Trevisan, 2018; Silva, 2020).

Com a apresentação das bases legais da Educação Infantil, construímos a figura a seguir:

Figura 1 - Cronologia das Bases Legais da Educação Infantil



Fonte: Autoras, 2023.

Em uma leitura crítica desses documentos legais, relacionando-a com a justificativa desta pesquisa, é possível perceber que, na atuação do educador de creche, deve haver intencionalidade educativa, planejamento, acompanhamento, observação, além da necessidade de registro por parte do professor/instituição sobre as aprendizagens e o desenvolvimento de cada criança e de todo o grupo. Isso posto, o trabalho a ser realizado junto às crianças na primeiríssima infância é bem complexo. Nesse sentido, é imprescindível processos permanentes de formação desses profissionais, possibilitando contínuo aperfeiçoamento de suas práticas, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem infantil.

2.4.1 Documentos legais: formação profissional dos educadores de creches

Desde 1996, com a criação LDB, o cuidado e a educação são práticas indissociáveis na Educação Infantil. Em seu artigo 62, dispõe-se sobre a formação do profissional dessa fase do ensino:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Nessa mesma Lei, foi considerada a necessidade de um período de transição que permitisse incorporar os profissionais sem tal escolaridade, de forma a proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino da época. Assim, foi disposto no art. 87:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (Brasil, 1996).

É importante ressaltar que, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), para instrumentalizar os educadores de creches e pré-escola e o papel do professor, foi evidenciado que

é, portanto, função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas. Detectar os conhecimentos prévios das crianças não é uma tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo. Quanto menores são as crianças, mais difícil é a explicitação de tais conhecimentos, uma vez que elas não se comunicam verbalmente. A observação acurada das crianças é um instrumento essencial nesse processo. Os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras e toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor sobre o que a criança já sabe. (Brasil, 1998, p.33).

Nesse referencial, ressalta-se que muitos professores que trabalham no nível de ensino da Educação Infantil não possuem formação adequada, recebem baixa remuneração e trabalham em condições precárias, principalmente nas creches, onde os profissionais, sem formação escolar mínima, são denominados de: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista, etc (Brasil, 1998).

Apesar das diferenças de formação dentre os profissionais de creche, nesse trecho, admite-se a denominação de professor como referência a todos os profissionais envolvidos na função de educar.

Em consonância com a LDB, este Referencial utiliza a denominação “professor de educação infantil” para designar todos os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, tenham eles/elas uma formação especializada ou não (Brasil, 1998, p.41).

Assim, desde essa época, iniciaram-se os debates sobre a necessidade de uma formação para profissionais da Educação Infantil, reestruturação dos quadros de carreira e estímulos à capacitação e atualização profissional permanente.

Nesse sentido, essas questões tiveram alguns desdobramentos legais e normativos. Dentre eles, é possível citar as diretrizes e metas para os dez anos seguintes, presentes no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001-2010, que dizem respeito, especificamente, à formação dos professores de Educação Infantil. Ao apresentar suas diretrizes, o Plano expressa a preocupação com a formação de professores e afirma que os profissionais da Educação Infantil merecem atenção especial (Brasil, 2001). Nesse sentido, foram traçadas algumas metas para a formação desses profissionais com destaque para a meta de número 5, que aponta para a necessidade de

estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas: a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior; b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior (Brasil, 2001, p. 12).

As metas de números 6, 7 e 24 também se relacionavam à formação profissional, a saber:

6. A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior (Brasil, 2001, p. 13).

7. No prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de Município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar (Brasil, 2001, p. 13).

24. Ampliar a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente nas

regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação (Brasil, 2001, p. 14).

Com o objetivo de alcançar essas metas, surgiram alguns programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil no país, como o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, implantado a partir de 2002, nos municípios, e o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), implementado pelo MEC, a partir do segundo semestre de 2005 (Amorim; Dias, 2013).

Entretanto, nem todos os estados e municípios brasileiros foram atendidos por esses programas. Como algumas metas do PNE (2001-2010) não foram cumpridas, as discussões sobre a formação de professores se mantiveram no contexto de discussão da Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2010, e do PNE (2011-2020) (Amorim; Dias, 2013).

A perspectiva de que a formação permanente dos docentes é fundamental para o progresso eficaz da educação e que é necessário haver instituições dedicadas a esse tipo de formação aumenta e foi também ratificada pela DCNEI (2009) e pela BNCC (2017), reconhecendo-se que a formação continuada é parte do trabalho do professor (Taborda, 2021).

Apesar de todos esses documentos, a realidade difere do que é determinado por essas recomendações legais. Houve pouca evolução quanto à exigência de qualificação formativa inicial e continuada dos professores que educam e cuidam de bebês e crianças pequenas de creches.

Kramer (2006) denuncia também que, para suprir as dificuldades do poder público, profissionais não habilitados atuam junto a uma parcela significativa das crianças, como também, em diferentes instâncias e instituições responsáveis pela educação de crianças de 0 a 6 anos, são exigidas variadas formações inicial e continuada. Para essa autora, a formação de profissionais da Educação Infantil é desafiadora, tanto na formação continuada (daqueles que já estão em serviço ou em exercício na função de educador) quanto na formação inicial (ensino médio ou superior), devido às suas múltiplas facetas, necessidades e possibilidades (Kramer, 2006).

Para Bahia *et al.* (2020), a formação, mesmo que superior, de professores da Educação Infantil não é capaz de propiciar o conhecimento necessário ao papel de educar e cuidar de crianças de creches. Secanechia (2011, *apud* Bahia *et al.*, 2020)

registra que essa lacuna é ainda acentuada “quando se trata da educação da criança de zero a três anos, pois a criança pequena é invisível na formação de pedagogos”.

Diante disso, depreende-se a importância da formação inicial e continuada que aproxime os conhecimentos empíricos aos científicos, melhorando as complexas práticas do trabalho da educação na primeiríssima infância, como proposto por esta pesquisa.

2.5 Teoria Cognitivista da Aprendizagem Multimídia (TCAM)

O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa surge como uma proposta para a formação continuada dos profissionais de creche. Para fundamentar a teoria de aprendizagem do *podcast*, um produto tecnológico, apresentaremos alguns conceitos, dentre eles, a Teoria Cognitivista da Aprendizagem Multimídia (TCAM).

A inserção de recursos tecnológicos em contextos educacionais não implica diretamente em transformações nas práticas e na aprendizagem (Almeida; Pimenta, 2014, *apud* Lima; Campos; Brito, 2020). Diante disso, é necessário buscarmos estratégias para tornar a aprendizagem significativa e, dessa forma, são necessários os pressupostos da Teoria Cognitivista da Aprendizagem Multimídia (TCAM) para elaboração de mídias potencialmente educativas.

A TCAM foi proposta pelo psicólogo Richard Mayer, em 2001. Mayer é professor de Psicologia na Universidade da Califórnia, desde 1975, e seus interesses de pesquisa estão relacionados à aplicação da ciência da aprendizagem à educação, envolvendo, especialmente, estudos sobre cognição, tecnologia e ensino. É autor de centenas de trabalhos científicos, entre eles, livros como: Aprendizagem Multimídia (*Multimedia Learning*, 2009), Jogos Computacionais para a Aprendizagem (*Computer Games for Learning*, 2014), Aplicando a Ciência da Aprendizagem (*Applying the Science of Learning*, 2011) e Manual da Aprendizagem Multimídia de Cambridge (*The Cambridge Handbook of Multimedia Learning: Second Edition*, 2014).

Sua teoria explicita como a tecnologia multimídia pode ser usada para promover a aprendizagem. Foi concebida tendo como base a teoria da codificação

dupla de Paivio (1986; Clark; Paivio, 1991), no modelo de memória de trabalho de Baddeley (1992), na teoria da carga cognitiva de Sweller (Chandler; Sweller, 1991; Sweller, Chandler, Tierney, Cooper, 1990), na teoria generativa de Wittrock (1989) e no modelo SOI (Selecionar, Organizar, Integrar) de aprendizagem significativa de Mayer (1996).

Mayer (2009) propõe a Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia, baseada na ideia de que existem três tipos de armazenamento em memória (sensorial, de trabalho e de longo prazo), e que os indivíduos possuem canais separados para processar materiais verbais e visuais. Nesse sentido, há os seguintes pressupostos: o canal duplo, a capacidade de processamento limitada e o processamento ativo.

O pressuposto do canal duplo se refere ao fato de os seres humanos possuírem dois canais distintos para o processamento de informações: um auditivo/verbal e um visual/pictórico (Mayer, 2005). O pressuposto da capacidade limitada está relacionado à quantidade de informações que podem ser processadas em cada canal, ou seja, os seres humanos apresentam determinado limite para processarem as informações simultaneamente. Já o pressuposto de processamento ativo, relaciona-se à participação ativa do aluno na aprendizagem, captando as informações recebidas e organizando-as em representações mentais coerentes, ou seja, a aprendizagem requer um processamento cognitivo substancial nos canais verbais e visuais (Mayer; Moreno, 2003; Mayer, 2005).

A TCAM estabelece que a aprendizagem é maximizada, quando informações verbais e visuais são apresentadas de forma simultânea, ou seja, ao combinar palavras (narradas ou impressas) e imagens que podem ser estáticas (gráficos, ilustrações, fotos) ou dinâmicas (animações, jogos, vídeos) (Mayer, 2001; Sorden, 2012).

Segundo Mayer (2009), a mente humana apresenta limitação no processamento de informações diversas de forma simultânea, pois informações em excesso geram esforço para a cognição, dificultando a compreensão dos conteúdos. Assim, a forma como as imagens e palavras são apresentadas influenciam a aprendizagem, na medida em que a aprendizagem significativa está relacionada ao processamento cognitivo (Mayer; Moreno, 2003).

Mayer e Moreno (2003) definem a aprendizagem significativa como “a compreensão profunda do material que envolve atender a aspectos importantes do

material apresentado, organizá-lo mentalmente em uma estrutura cognitiva coerente e integrá-lo com o conhecimento relevante existente”. Em outras palavras, a aprendizagem multimídia ocorre quando os alunos constroem representações mentais de palavras e imagens que lhes são apresentadas em conhecimento, a partir da interação com um recurso multimídia.

Nessa perspectiva, Mayer (2009, p. 59) define a aprendizagem como “mudança no conhecimento atribuível à experiência”. A aprendizagem compreendida, desse modo, é pessoal, intransferível e não pode ser diretamente observada, porque ocorre no sistema cognitivo do aprendiz. Associa-se a prováveis mudanças no comportamento de quem aprende, tal como se observa quando alguém performa uma tarefa ou teste (Sorden, 2012). Para o autor (2009), a aprendizagem é significativa quando o aprendiz constrói, através de um processo cognitivo ativo, conhecimento aplicável a novas situações (Mayer, 2009).

Essa aprendizagem significativa, por meio de material visual ou auditivo do recurso multimídia, ocorre quando o aprendiz constrói conhecimento ordenado e integrado e isso envolve cinco processos cognitivos, chamados de princípios instrucionais (Mayer, 2005; Mayer; Moreno, 2007):

- Seleção de palavras relevantes para o processamento na memória de trabalho verbal;
- Seleção de imagens relevantes para o processamento na memória de trabalho visual;
- Organização de palavras de forma coerente em um modelo mental verbal;
- Organização de imagens de forma coerente em um modelo mental visual (modelo pictórico);
- Integração das representações verbais e pictóricas entre si e com esquemas cognitivos (conhecimento prévio) (Mayer, 2005; Mayer; Moreno, 2007).

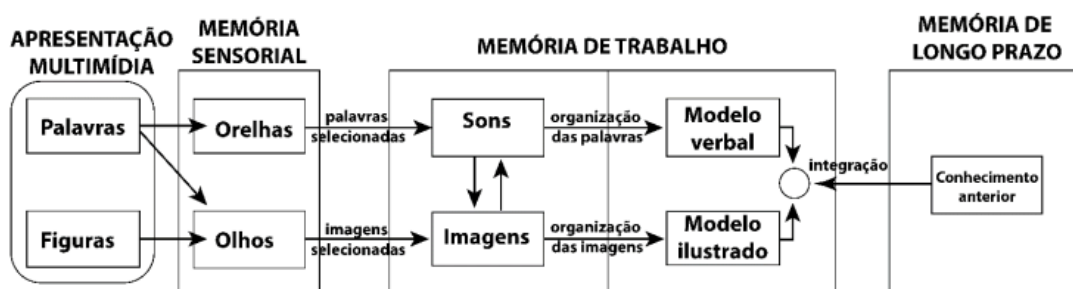
Embora os princípios instrucionais acima listados sejam apresentados de forma linear, não necessariamente se apresentarão dessa maneira, pois o aprendiz poderá passar de um processo cognitivo a outro de formas diferentes. Entretanto, para que ocorra a aprendizagem significativa, é necessário que o aprendiz monitore e coordene esses cinco processos (Mayer, 2005).

Esses processos definem quais informações serão selecionadas, a partir da memória sensorial, tratadas pela memória de trabalho. Do mesmo modo,

estabelecem informações a serem recuperadas pela memória de longo prazo e integradas à nova informação, para a construção de novo conhecimento. Por fim, o autor indica quais elementos do novo conhecimento serão transferidos para a memória de longo prazo (Sorden, 2012).

A figura a seguir representa a Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia:

Figura 2 - Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (TCAM)



Fonte: Mayer, 2009, p.103 (tradução nossa).

Conforme se observa na figura, o conteúdo multimídia apresenta palavras, na forma de texto narrado ou escrito, e imagens que constituem a representação física da informação. As palavras narradas, as palavras escritas e imagens são captadas pelos ouvidos e olhos do aprendiz e convertidas em representação sensorial da informação na memória sensorial, onde são mantidas por um breve período. O aprendiz, através de um processo de atenção seletiva ao conteúdo essencial, seleciona os sons e imagens que passarão a ser representados na memória de trabalho, constituindo a terceira forma de representação da informação. Na memória de trabalho, manipulamos o conhecimento de maneira ativa. Em um processo de organização cognitiva, os sons e as palavras relevantes, captados na memória sensorial, são relacionadas na memória de trabalho e são convertidas em modelos verbais; e as imagens, em modelos pictóricos, constituindo a quarta forma de representação da informação. Por fim, o aprendiz ativa a memória de longo prazo na busca de conhecimentos prévios relevantes, trazendo-os à memória de trabalho, para serem integrados aos modelos verbais e pictóricos. O aprendizado construído na memória de trabalho será armazenado na memória de longo prazo, constituindo a quinta forma de representação da informação. É nessa etapa que ocorre o processamento ativo por parte do aprendiz, pois a aprendizagem significativa ocorre quando o aprendiz se apropria dos modelos criados durante a interação com a

apresentação multimídia (na memória de trabalho) e cria relações mentais com os conhecimentos preexistentes em sua estrutura cognitiva (Mayer, 2017).

Conforme referido anteriormente, segundo a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia, os discentes têm capacidade limitada na quantidade de estímulos que podem processar nos canais auditivos e visuais e estão suscetíveis à sobrecarga cognitiva (Walls *et al.*, 2010). Segundo Austin (2009), a carga cognitiva é o requisito total de recursos colocados na memória de trabalho para uma determinada tarefa. Quando as demandas de processamento exigidas pela tarefa de aprendizagem excedem a capacidade de processamento cognitivo do aprendiz, ocorre a sobrecarga cognitiva (Mayer; Moreno, 2003).

Portanto, ao planejar materiais de instrução multimídia, deve-se considerar a carga cognitiva como uma questão fundamental, pois a capacidade do estudante para o processamento cognitivo na aprendizagem multimídia é limitada e pode influenciar o aprendizado significativo. De acordo com Mayer e Moreno (2003), o grande desafio dos *designers* instrucionais, ao planejar um recurso multimídia, é minimizar os problemas relacionados às cargas cognitivas desnecessárias relacionadas às demandas nesse tipo de aprendizagem.

Nesse sentido, Mayer (2009) destaca que, para a promoção da qualidade do processo de aprendizagem, é indispensável reduzir o processo estranho, gerenciar o processamento essencial e promover o processamento gerativo. A redução do processamento estranho relaciona-se em evitar informações irrelevantes que podem tornar a mensagem confusa; o gerenciamento do processamento essencial refere-se aos aspectos fundamentais da informação que devem ser selecionados; e o processamento gerativo correlaciona-se em proporcionar condições de generalização das principais ideias relacionadas ao tema abordado, ou seja, diz respeito ao momento de organização e complementação dos modelos (verbal e visual) apresentados na mídia com os conhecimentos prévios.

Baseando-se nesses pressupostos, Mayer estabeleceu doze princípios da aprendizagem multimídia, que foram fundamentados em uma centena de estudos científicos realizados entre as décadas de 1990 e 2010 (Sorden, 2012). São eles: da coerência, da sinalização, da redundância, da contiguidade espacial, da contiguidade temporal, da segmentação, do pré-treinamento, da modalidade, multimídia, da personalização, da voz e da imagem. Esses doze princípios foram

elaborados, conhecendo-se os tipos de carga cognitiva e norteiam o desenvolvimento de recursos didáticos multimídia. Assim, podemos descrevê-los:

Quadro 3 - Princípios da TCAM

| Princípio | Descrição |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Coerência | A compreensão do conteúdo apresentado pode ser potencializada através da eliminação de elementos irrelevantes da peça multimídia, como, por exemplo, por meio da supressão de sons de explosão ou de pássaros voando no material de apresentação. Uma peça multimídia não deverá conter conceitos diferentes no mesmo quadro ou <i>slide</i> . Esse princípio colabora no sentido de se evitar a sobrecarga cognitiva do aprendiz com elementos e/ou conteúdo desnecessário. |
| Sinalização | O uso de dicas para realçar aspectos-chave da informação em uma peça instrucional multimídia facilita o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, utilizam-se setas, retângulos coloridos, dentre outros elementos. |
| Redundância | Em um mesmo <i>slide</i> ou quadro não se deve inserir gráfico, narração e texto impresso. Essa maneira de se produzir dados multimídia prejudica processos de aprendizagem ao promover aumento desnecessário de carga cognitiva da memória de trabalho. O ideal é que apenas gráficos e narração estejam em um mesmo <i>slide</i> ou <i>frame</i> . |
| Contiguidade espacial | Alunos se beneficiam mais do ambiente multimídia, quando figuras e palavras utilizadas para descrevê-las e referi-las estão próximas umas das outras. |
| Contiguidade temporal | O aprendiz se beneficia mais do ambiente multimídia, quando as palavras que descrevem uma determinada figura e a respectiva figura são apresentadas ao mesmo tempo, ao invés de uma após a outra. |
| Segmentação | Os alunos aprendem melhor a partir de um resumo coerente que destaca as palavras e imagens relevantes, do que de uma versão mais longa e contínua. A fragmentação pode potencializar a compreensão de determinado conteúdo. |
| Pré-treinamento | A aprendizagem é facilitada quando existe pré-treinamento de nomes e características sobre o conteúdo a ser apresentado. |
| Modalidade | Ao fornecer uma explicação multimídia, deve-se apresentar o conteúdo a ser aprendido na forma de gráficos e palavras, como narração auditiva, em vez de texto visual na tela. As palavras devem ser apresentadas auditivamente ao invés de visualmente. |

| | |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Multimídia | Pessoas apresentam uma compreensão mais eficaz, quando o ambiente multimídia faz uso de palavras e figuras, em comparação ao uso de apenas palavras. |
| Personalização | Estilo formal de conversação deve ser evitado. O estilo conversacional deve predominar ao longo das apresentações multimídia. |
| Voz | O uso de voz humana em apresentações multimídia aumenta o engajamento do aprendiz, quando comparado ao uso de voz gerada por computador. |
| Imagem | A imagem do apresentador na tela não torna a aprendizagem mais profunda ou significativa. |

Fonte: Autoras, 2024.

Assim, para criarmos mídias eficazes, devemos: reduzir condições que possam causar distrações (diminuir o processamento estranho), aprimorar recursos motivadores (promover processamento generativo) e apresentar o conteúdo capaz de gerar o processamento essencial (Mayer, 2014). A seguir, confeccionamos um quadro, relacionando os doze princípios com esses três tipos de carga cognitiva.

Quadro 4 - Relação do princípio TCAM com tipo de carga cognitiva.

| Tipo de carga cognitiva | Princípio TCAM |
|------------------------------------------|------------------------------------|
| Redução do processo estranho | Princípio da coerência |
| | Princípio da sinalização |
| | Princípio da redundância |
| | Princípio da contiguidade espacial |
| | Princípio da contiguidade temporal |
| Gerenciamento do processamento essencial | Princípio da segmentação |
| | Princípio do pré-treinamento |
| | Princípio da modalidade |
| Promoção do processamento generativo | Princípio multimídia |
| | Princípio da personalização |
| | Princípio de voz |
| | Princípio da imagem |

Fonte: Autoras, 2024.

Esses princípios auxiliam a compreensão de como usar palavras e imagens para alcançar uma aprendizagem significativa, considerando-se que cada canal pode processar só uma pequena quantidade de materiais simultaneamente.

Dessa forma, a TCAM prioriza o método instrucional, ao invés de enfatizar a tecnologia, apresentando uma abordagem centrada no aprendiz para a tecnologia instrucional, que iniciam com a compreensão de como a mente humana funciona e como podemos adaptar a multimídia para melhorar a aprendizagem. O foco está no

uso da tecnologia multimídia como auxílio à cognição. Esses princípios devem ser seguidos pelos *designers* instrucionais envolvidos com produções de conteúdo multimídia. Conseqüentemente, o *designer* instrucional, ao ser norteado pela referida teoria, planeja o ambiente multimídia a partir da perspectiva do aprendiz, colocando-o no centro dos processos de aprendizagem (Sorden, 2012).

2.6 Podcast: uma TIC com potencial educativo para autoformação

Um aspecto importante na elaboração do produto educacional é analisar sua contextualização nos processos de ensino-aprendizagem contemporâneos. Assim, a atual configuração da sociedade está associada a transformações tecnológicas, assim como mudanças profundas nos aspectos sociais, econômicos e culturais que ocorreram, simultaneamente, ao longo das últimas décadas (Roza, 2020). Atravessamos uma evolução tecnológica com diversos impactos na sociedade e reconhecemos a internet como um dos resultados dessa modificação (Jesus, 2014).

Remonta-se que a origem da internet ocorreu, nos E.U.A, na década de 1960, para uso exclusivo de militares e alguns centros de pesquisas ligados ao Departamento de Defesa norte-americano (Castell, 2000). Em meados da década de 1990, com sua privatização, a internet deixou de ser controlada pelo governo, permitindo seu desenvolvimento por cientistas da computação (Castell, 2000). A partir desse marco, observamos transformações rápidas e profundas em todo o mundo, até a configuração contemporânea de sociedade em rede, ou em redes, definida pelo sociólogo espanhol Manuel Castells, ou também frequentemente referida como a sociedade da informação por outros especialistas (Castell, 2000; Jesus, 2014).

Nesse cenário, essa sociedade, fluida, possibilitou o desenvolvimento de ferramentas que modificaram definitivamente a maneira de como a informação é produzida e disseminada (Foschini; Taddei, 2006).

Assim, evidenciamos o importante papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na sociedade atual, como amplo conjunto de tecnologias direcionadas ao tratamento, à organização e à difusão de informações (Takahashi, 2000), impactando também em mudanças sociais e produzindo novas formas de convivência e interação social (Farias; Lima; Farias, 2014).

O filósofo francês Lévy (1999) conceituou *cibercultura* como um conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem com o crescimento das tecnologias digitais e da internet, destacando como elas moldam e transformam a maneira de como os indivíduos se comunicam, interagem e constroem conhecimento.

As TIC englobam toda a tecnologia que, de alguma forma, é disposta por computadores, *tablets*, *smartphones*, sistemas operacionais, aplicativos diversos, navegadores (*browsers*), redes computacionais, sistemas de telecomunicações e, em destaque, a internet (Roza, 2020; Roza; Wechsler, 2017).

Dessa forma, computadores e dispositivos móveis, tais como *smartphones*, *tablets*, *smartwatches*, *Smart TV*, consoles de jogos, dentre outros, possibilitaram reduzir as distâncias para acessibilidade de informações, que antes eram impossíveis ou muito difíceis de serem alcançadas. (Werneck; Oliveira; Rodrigues, 2023).

Nesse contexto, observa-se um rápido crescimento da utilização das TIC como ferramenta de suporte educativo em diversas esferas, inclusive a acadêmica (Lacerda; Silva; Maia, 2023). Dessa forma, as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) têm contribuído e sido utilizadas também para a atualização e formação profissional.

Nessa perspectiva, observa-se que, antes dos artefatos tecnológicos, havia a necessidade de o profissional da educação se deslocar e incluir um horário rígido dentro da sua rotina para realizar processos de formação continuada. Com as novas circunstâncias possibilitadas pela tecnologia, a formação também é favorecida quanto à autonomia de escolha, dentre outros, quanto ao local, tecnologia e horário (Werneck; Oliveira; Rodrigues, 2023).

Nesse cenário, é essencial conceber novas abordagens que possibilitem a busca do desenvolvimento profissional de maneira prática e inovadora, em prol do ensino, estimulando a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação e mediando conhecimento através de recursos tecnológicos (Werneck; Oliveira; Rodrigues, 2023).

Em um recorte do desenvolvimento das TIC, enfatizamos, neste trabalho, a mídia *podcast*, por sua relação com a produção de informação e suas potencialidades comunicacionais e educativas, além do aumento do seu consumo cultural e seu contínuo crescimento.

O termo *podcast* surgiu com Adam Curry, em 1994, e, para Primo (2005, p.17), o podcast “é um processo mediático que emerge a partir da publicação de arquivos áudio na Internet”. Esse novo modo de comunicação associa-se a uma modificação do comportamento: o usuário pode ouvir o *podcast*, obtido na rede, conforme seu desejo, em tantos aparelhos eletrônicos, na hora e no local mais convenientes (Foschini; Taddei, 2006). Para acessar o *podcast* é necessário dispositivos tecnológicos específicos, como tocadores de mp3, *smartphones*, entre outros, além de *internet* para “baixar” o arquivo.

Estudos recentes (Escobar, 2018; Gopal *et al.*, 2021) têm destacado as vantagens do uso dessa ferramenta no contexto educacional, enfatizando aspectos como acessibilidade e flexibilidade.

Lima, Campos e Brito (2020) reforçam que a forma de apresentação tecnológica do *podcast* relaciona-se a um potencial educativo, justamente porque o ouvinte pode escutar quantas vezes achar necessário até a compreensão do conteúdo abordado, podendo, dessa forma, contribuir para os diferentes ritmos de aprendizagem. Esse apontamento refere-se à característica de reutilização, importante para a maioria dos contextos de aprendizado (Carvalho, 2009) e evidenciado em estudos sobre estratégias de aprendizagem autodirigida (Gopal *et al.*, 2021).

Estudos demonstram que a acessibilidade dos *podcasts* facilita a aprendizagem contínua, promovendo a inclusão digital e permitindo que uma audiência diversificada tenha acesso a conteúdos de alta qualidade (Escobar, 2018). Nesse sentido, uma importante consideração que devemos fazer é que o *podcast* pode ser utilizado para facilitar a inclusão de alunos com deficiência. Diversos autores apontam que, por se tratar de arquivo de áudio, o *podcast* também pode ser adaptado para alunos cegos e pode auxiliar na aprendizagem de alunos com dislexia e dificuldades de leitura (Lima; Campos; Brito, 2020; Carvalho, 2009).

Um outro aspecto desse tipo de mídia é a portabilidade, já que pode ser reproduzido em qualquer lugar, desconsiderando a localização do ouvinte e possibilitando a escolha de onde, quando e do que se deseja aprender. A multifuncionalidade é mais uma característica do *podcast*, permitindo que o ouvinte ouça o conteúdo enquanto realiza outras atividades rotineiras (Lima; Campos; Brito, 2020).

Essas características são particularmente úteis para profissionais de creche que, muitas vezes, possuem horários restritos e necessitam de uma forma de continuar sua formação sem comprometer suas atividades diárias. Além das vantagens já mencionadas, os *podcasts* promovem a autoformação ao permitir que os profissionais se responsabilizem por seu próprio aprendizado, estabelecendo metas de aprendizagem e avaliando seu progresso. Diante disso e do contexto tecnológico, é possível que a audição dos podcasts em momentos oportunos possa potencializar a autoformação dos profissionais de creche.

2.7 A Heutagogia e o processo de autoformação

Além da Teoria Cognitivista da Aprendizagem Multimídia (TCAM), apresentaremos, para embasar a teoria de aprendizagem do nosso produto educacional, o conceito da heutagogia, que está relacionado a uma formação de forma autônoma. A forma de apresentação tecnológica do *podcast* permite que o percurso de aprendizagem seja conduzido pelo aluno, de forma individual e, nesse sentido, faz-se necessário a abordagem dos pressupostos da heutagogia.

Os modelos educacionais surgem a partir da observação e da análise do processo de ensino e aprendizagem em diferentes faixas etárias, considerando-se as metodologias utilizadas pelos professores e a avaliação dos resultados almejados e alcançados. O processo de ensino-aprendizagem voltado para crianças é chamado de Pedagogia e se distingue daquele destinado a alunos adultos, denominado Andragogia (Araujo *et al.*, 2021).

Em uma evolução natural da andragogia, nos anos 90, surgiu, a partir da definição dos autores Stewart Hase e Chris Kenyon (2000), o termo *heutagogia*, derivado do grego: *heuta* significa próprio e *agogus*, guiar, conduzir, educar. Essa terminologia refere-se à autoaprendizagem e ao conhecimento compartilhado (Filatro, 2015; Marques; Duarte, 2021).

Segundo Litto e Formiga (2009),

se a pedagogia refere-se à aprendizagem infanto-juvenil (o professor determina o que será estudado e como será estudado), a andragogia diz respeito à aprendizagem de adultos (o professor determina o que será estudado, mas o aprendiz determina como), então a heutagogia trata da aprendizagem autodeterminada (o 'quê' e 'como' são decididos pelo aprendiz) (Litto; Formiga, 2009, p.16).

Na andragogia, o professor é o centro da ação da aprendizagem, porém a tecnologia da informação não consegue ser incorporada nessa abordagem, devido à

rapidez e quantidade de fluxo de conhecimento produzido para o público (Marques; Duarte, 2021). Assim, a Heutagogia questiona concepções sobre o papel central do professor no processo de ensino-aprendizagem e enfatiza a importância de "compartilhar conhecimento" (Araujo *et al.*, 2021).

A concepção heutagógica pressupõe que pessoas de todas as idades e circunstâncias têm a capacidade de aprender qualquer tema de forma livre. Com o apoio das tecnologias de informação e comunicação na atualidade, o indivíduo tem a oportunidade de selecionar o que deseja aprender, adaptando-se ao seu próprio horário, local e ritmo. Isso ocorre de acordo com suas necessidades e preferências de aprendizagem, seja de forma individual, em pequenos grupos, em comunidades, de maneira síncrona ou assíncrona, através de interações reais ou simuladas, tanto presencialmente quanto virtualmente, utilizando diferentes linguagens, formatos de mídia e até mesmo outros idiomas (Filatro, 2015).

Litto e Formiga (2009) enfatizam que

a Internet abriu essa oportunidade para aprendizes de todas as idades e em todas as áreas de conhecimento. Hoje, o aprendiz pode escolher o que deseja estudar, a tecnologia para a aprendizagem que lhe é mais conveniente, o 'estilo pedagógico' com o qual se sente mais confortável, o horário e dia da semana mais apropriados e a velocidade com a qual deseja aprender. Com essa nova visão, é possível pensar em dar ênfase à *aprendizagem* — conhecimento adquirido pelo aluno — em oposição ao *ensino* — conhecimento fornecido ao aluno (Litto; Formiga, 2009, p.16).

Coelho *et al.* (2016) afirmam que os conceitos de Hase e Kenyon (2000) não tratam diretamente da relação ensino-aprendizagem, pois aprofundam a discussão quanto à aprendizagem. A proposta é que conteúdos e modelos de oferta sejam pensados e preparados visando à habilidade de aprender, o processo de adquirir conhecimento em tempos de grande acesso à informação: "como aprender a aprender?". E isso é intrínseco a cada pessoa (Coelho *et al.*, 2016).

A Heutagogia de Hase e Kenyon (2000) enfatiza sobre a necessidade do desenvolvimento de indivíduos preparados para lidar com um mundo em contínua transformação, o que requer flexibilidade para atuar com as incertezas presentes nos espaços de trabalho (Litto; Formiga, 2009).

Essa perspectiva direciona-se para a formação de pessoas capazes de "agir de forma proativa em vez de meramente reativa", engajadas na construção da cidadania. O que se destaca nas concepções educacionais desses autores é uma aprendizagem que ocorre por meio de experiências compartilhadas, reconstrução de

conhecimento e combinação de sentidos e saberes, envolvendo a tomada de consciência (Litto; Formiga, 2009).

Ao tratar do ambiente e do contexto de aprendizagem, a heutagogia fundamenta-se na teoria da complexidade, no pensamento sistêmico e no contexto gerado pelo aprendiz (Hase; Kenyon, 2013). Os conceitos essenciais da teoria da complexidade e do pensamento sistêmico são mudança, abertura e não linearidade. A aprendizagem não linear é um dos aspectos fundamentais da heutagogia em contraposição à aprendizagem linear, apresentada na andragogia ou pedagogia. Conforme Hase (2016) destaca, todos os cérebros são diferentes e cada indivíduo tem uma perspectiva singular sobre novas informações, habilidades e experiências, portanto, cada um tem sua trajetória de aprendizagem. Como a heutagogia exige que o aluno busque ativamente os recursos, ele também pode estabelecer seu próprio contexto de aprendizagem, não linear e mais adequado ao seu percurso individual.

O movimento de navegação e os locais visitados pelo aprendiz podem ser acessados a qualquer momento e de todos os lugares com acesso à Internet, possibilitando que sejam analisados, interpretados, descontextualizados do espaço e tempo originais e recontextualizados em diferentes locais e momentos, possibilitando novas experiências (Litto; Formiga, 2009).

Para Harasim *et al.* (2005, *apud* Litto e Formiga, 2009), os alunos não encontram respostas prontas às suas dúvidas, mas são incentivados a “buscar caminhos transversais, mapear novas geografias, tecer seus próprios nós e ligações, estabelecer combinações distintas, criar e recriar redes de aprendizagem” (Litto; Formiga, 2009, p. 108).

Assim, a heutagogia enfoca mais o processo de aprendizado que o de ensino. Essa nova abordagem tem sido associada à aprendizagem em *e-learning*, às tecnologias digitais e à educação a distância (Blaschke, 2012; Bevilaqua; Peleias, 2013), o que expandiu para novos conceitos, como o conectivismo (Siemens, 2005), a educação 3.0 (Gerstein, 2014) e as competências do século XXI.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Revisão integrativa

Retomando aos objetivos específicos propostos, realizamos uma revisão integrativa na literatura como percurso metodológico desta pesquisa, com o objetivo de analisar a produção científica acerca do desenvolvimento da linguagem na primeiríssima infância e sua relação com as práticas pedagógicas dos profissionais de creche.

Em linhas gerais, essa revisão integrativa foi desenvolvida seguindo as seis etapas que envolvem esse método, de acordo com Souza *et al.* (2010), que incluem a elaboração da pergunta norteadora, busca ou amostragem na literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados e apresentação da revisão integrativa.

A questão norteadora para o desenvolvimento da revisão integrativa foi: “Qual a importância do conhecimento relacionado ao desenvolvimento da linguagem na primeiríssima infância nas práticas de profissionais de creche?”.

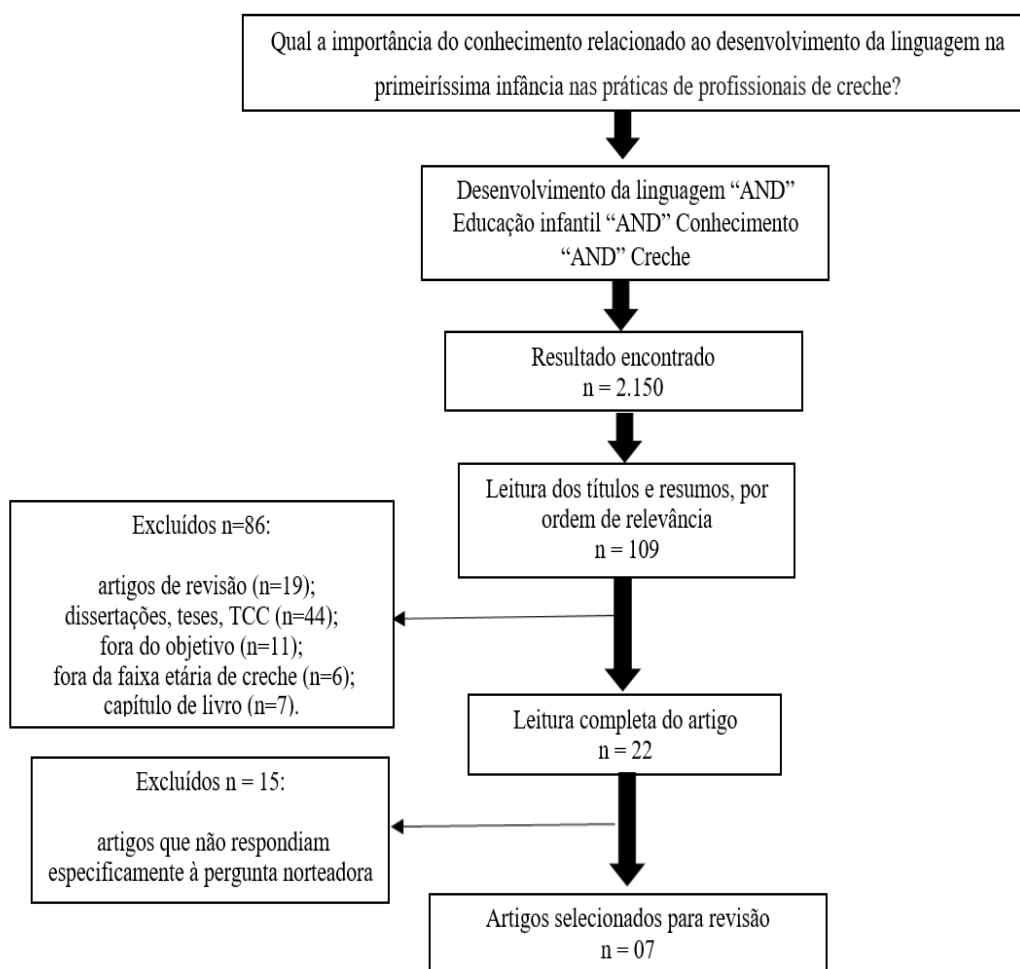
Para responder a essa pergunta, foi realizado um levantamento bibliográfico retrospectivo, de janeiro a abril de 2023, de produções científicas publicadas no período de 2018 a 2023, nas bases de dados do *Google Acadêmico*, utilizando-se os descritores “desenvolvimento da linguagem”, “educação infantil”, “conhecimento” e “creche”, no idioma português, mediados pelo operador booleano “AND”. Nessa etapa, foram encontradas 2.150 produções que se relacionavam com a temática: desenvolvimento da linguagem em pré-escolares, concepções de profissionais que trabalham em creches sobre esse tema, percepções de sinais precoces de atraso da fala, importância/influência desses conhecimentos nas práticas pedagógicas. Em seguida, foi realizada seleção por ordem de relevância através da leitura dos títulos e resumos dos artigos relacionados ao tema, sendo elegíveis, para apreciação, 109 artigos. Após essa etapa, foram aplicados os critérios de exclusão, eliminando-se os artigos de revisão (n=19), teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso (TCC) relacionados ao assunto (n=44), além de capítulos de livros (n=7). Esses trabalhos foram excluídos com a intenção de manter a homogeneidade dos estudos incluídos e facilitar a comparação entre eles. As teses, dissertações e TCC não passam pelo processo de revisão por pares para publicação em periódicos

científicos de alta qualidade e geralmente são trabalhos acadêmicos preliminares, focados na formação do autor.

Além disso, foram excluídos, os estudos que não se enquadravam adequadamente ao objetivo da revisão (n=11) e os que não contemplavam a faixa etária de crianças de creche (n=6).

A partir disso, foram selecionados vinte e dois (22) artigos para leitura na íntegra. Posteriormente a essa análise mais detalhada, foram criteriosamente apurados sete (07) estudos que abordavam especificamente o tema e respondiam de forma mais objetiva à pergunta norteadora.

Figura 3 - Fluxograma de estratégia de busca no *Google Acadêmico*



Fonte: Autoras, 2023.

Em seguida, elaboramos um quadro contendo: autor (es)/ano/título, periódico/*qualis*, método, objetivo(s) e conclusão.

Quadro 5 - Análise descritiva dos artigos científicos incluídos na revisão integrativa (n=07), 2023.

| Nº | Autor(es)/ Ano/ Título | Periódico/ Qualis | Método | Objetivo(s) | Conclusão |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Santos; Ramos; Salomão/ (2019)/ Interações educador-crianças no contexto de creches públicas e privadas | Revista Lusófona de Educação/ A1 | Estudo qualitativo através de observação e filmagem em creches públicas e privadas. | Analisar as interações educador-crianças nos contextos interativos poliádicos de atividades de contar e recontar histórias infantis em creches públicas e privadas. | Em ambos os grupos estudados nas creches públicas e privadas são utilizadas estratégias e rotinas que visam facilitar o desenvolvimento da linguagem infantil, apesar das limitações impostas pelo número de crianças por educadora. |
| 2 | Braz; Ardenghi/ (2021)/ A influência do ambiente escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem em crianças de 2 a 3 anos. | BJD - Brazilian Journal of Development B2 | Relato de caso | Demonstrar a importância do ambiente escolar para aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças de 2 a 3 anos. | O educador com conhecimentos específicos poderia auxiliar com ações mais planejadas para a construção das ações de linguagem. |
| 3 | Nogueira; Bissoli/ (2021)/ Interações e desenvolvimento da fala na abordagem histórico-cultural: o contexto da creche. | Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC/ A2 | Pesquisa qualitativa. | Compreender como as interações adulto-criança e criança-criança possibilitam o desenvolvimento da fala em crianças de um a dois anos de idade, em situação de creche. | As interações entre adultos e crianças na creche são essenciais no processo de desenvolvimento da linguagem oral das crianças pequenas. Por isso, é importante pensar e organizar a creche como um ambiente educativo que favoreça encontros, relações e trocas. Interferir nessas situações de forma planejada significa mediar trocas e, conseqüentemente, a linguagem oral das crianças. |
| 4 | Back <i>et al.</i> / (2019)/ Atuação fonoaudiológica na pré-escola: uma ação de promoção | Distúrbios da Comunicação – PUC/SP/ B2 | Estudo experimental com realização de um programa de intervenção | Verificar o desenvolvimento das habilidades da linguagem oral em crianças pré-escolares. | A inserção de práticas de estimulação de linguagem oral no âmbito escolar se configura em uma ação de promoção |

| | | | | | |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | à saúde da criança | | de linguagem oral e uso de grupo-controle. | | da saúde e deve ser incentivada no planejamento pedagógico do pré-escolar. |
| 5 | Wajskop / (2019)/ Pesquisa-ação colaborativa como estratégia de formação continuada em creches | Revista da Rede Internacional de Investigação-ação Colaborativa/ B2 | Pesquisa-ação com professores de 4 creches. | Refletir sobre o impacto da utilização de uma pesquisa-ação colaborativa na formação continuada de professores e nas aprendizagens das crianças. | Por meio de sua participação na pesquisa-ação, as professoras começaram a refletir mais profundamente sobre sua própria prática em uma comunidade de aprendizagem, articulando intenções, suposições e conexões com a teoria. |
| 6 | Alexandrino; Aquino/ (2019)/ Habilidade de comunicação intencional de bebês: concepções de profissionais da educação infantil. | Psicologia em Pesquisa – UFJF B1 | Pesquisa qualitativa através de entrevistas e análise de discurso. | Conhecer e analisar as concepções de profissionais da educação infantil sobre a habilidade de comunicação intencional de bebês em contextos públicos de educação infantil. | A análise das concepções das profissionais sobre a habilidade de comunicação intencional denotou a importância do conhecimento dos adultos sobre tal habilidade para as interações estabelecidas, bem como da proposição de estratégias para interagir com as crianças. |
| 7 | Santos <i>et al.</i> (2022)/ Efeitos da leitura compartilhada e contação de histórias no desenvolvimento da linguagem em bebês | Revista Multi-disciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura – Cap-UERJ B1 | Estudo pré-experimental com foco na leitura compartilhada e contação de histórias para crianças de 4 a 36 meses de uma creche filantrópica. | Avaliar a efetividade de um programa de intervenção precoce, com foco na linguagem, para crianças em vulnerabilidade social. | A intervenção com foco na linguagem mostrou-se efetiva no aprimoramento da linguagem receptiva. |

Fonte: Autoras, 2023

Como contribuição para análise dos resultados, observa-se que os estudos analisados foram publicados em revistas indexadas na área de Educação, com classificação *Qualis* de A1 a B2.

Foram selecionados sete (07) artigos, conforme Quadro 5, identificados por números de 1 a 7, que, posteriormente, foram categorizados em eixos temáticos: (1)

desenvolvimento infantil e (2) competências e habilidades do educador, conforme Quadro 6.

Quadro 6 - Distribuição de artigos por eixo temático

| Eixo Temático | Artigos | Quantidade em % |
|----------------------------------------|----------------|------------------------|
| Desenvolvimento infantil | 1,2 e 3 | 43 |
| Competências e habilidades do educador | 4,5,6 e 7 | 57 |

Fonte: Autoras, 2023

3.1.1 Resultados e discussões da Revisão Integrativa

Nesta etapa, são mostrados os resultados e discussões da revisão integrativa as análises e correlações das conclusões dos artigos selecionados. O objetivo foi analisar a produção científica que embasa a resposta da seguinte pergunta: “Qual a importância do conhecimento relacionado ao desenvolvimento da linguagem na primeiríssima infância nas práticas de profissionais de creche?”.

Categoria 1: Desenvolvimento infantil

Por tratarem de aspectos relacionados ao assunto “desenvolvimento infantil”, os estudos de Santos, Ramos e Salomão (2019), Braz e Ardenghi (2021) e Nogueira e Bissoli (2021) foram agrupados nessa categoria.

Com o objetivo de analisar as interações educador-crianças, os pesquisadores Santos, Ramos e Salomão (2019) realizaram um estudo qualitativo em três creches da rede pública e três da rede privada da cidade de Campina Grande-PB, tendo como amostra 95 crianças e 24 educadoras. A idade das crianças variou entre 24 e 30 meses e foi selecionada por ser uma faixa etária considerada fundamental para a formulação das primeiras pequenas frases. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionário sociodemográfico (idade, sexo e nível de escolaridade) e registro, por observação sistemática e filmagens, das interações educadora-crianças, durante a leitura/apresentação de histórias infantis, em grupos. Os processos de transcrição e análise dos estilos comunicativos utilizados pelas educadoras e dirigidos às crianças foram categorizados por normas do programa computacional CHILDES (*Child Language Data Exchange System*), validado internacionalmente. Os pressupostos da Teoria Sócio-histórica de Vygotsky e a Perspectiva da Interação Social dos Estudiosos da Linguagem foram utilizados como base teórica do estudo. Nos resultados, foram apontadas as diferenças e semelhanças entre os dois grupos de educadoras. Pôde-se perceber, em ambos, a

responsabilidade direta das ações das educadoras e a importância do uso de estratégias e rotinas que priorizavam o desenvolvimento infantil, entre outros aspectos, a aquisição da linguagem (Santos; Ramos; Salomão, 2019).

Em um relato de caso realizado na cidade de Marau- RS com crianças de 2 e 3 anos de uma escola privada, Braz e Ardenghi (2021) observaram a presença do outro (professor/aluno e aluno/aluno) no processo de desenvolvimento e aquisição da linguagem, correlacionando com teorias educacionais, principalmente a vygotskyana. No relato, foram analisadas três situações com atividades diferentes direcionadas pelo professor, com dez crianças da turma do Jardim I, tendo uma delas retardo de linguagem. No estudo, foi demonstrado a importância do ambiente escolar e a presença do educador com conhecimentos específicos como subsídio no planejamento de ações de linguagem (Braz; Ardenghi, 2021).

Na pesquisa de Nogueira e Bissoli (2021), com três professoras e sete crianças entre 1 e 2 anos de idade, de uma creche municipal da cidade de Manaus-AM, foram analisadas as interações entre criança-criança e criança-professora e o desenvolvimento da fala, de acordo com os pressupostos da abordagem histórico-cultural. Foram verificadas quarenta interações através da metodologia de pesquisa-participante, na qual os dados foram construídos em conjunto com os sujeitos do estudo, por meio de observações participativas do cotidiano, incluindo o desenvolvimento de práticas pedagógicas com as crianças, registros fotográficos, audiovisuais e escritos, conversas e encontros formativos com as professoras. Os dados foram categorizados em interações comunicativas diretas e mediadas por objetos. Nas notas finais, destacou-se que, segundo a teoria histórico-cultural, o meio é fonte do desenvolvimento, que as interações são essenciais no processo de desenvolvimento da linguagem oral das crianças pequenas e que o processo pedagógico precisa ser cuidadosamente planejado, sistemático e intencional (Nogueira; Bissoli, 2021)

Na análise desses três artigos categorizados em desenvolvimento infantil, verificou-se a utilização de metodologias semelhantes, de relato e observações de interações. Santos, Ramos e Salomão (2019) realizaram ainda comparações entre creches públicas e privadas. Em todos eles, destacou-se a relevância do outro no processo de desenvolvimento da linguagem e a necessidade do planejamento das ações pedagógicas para a promoção da aprendizagem.

Santos, Ramos e Salomão (2019), Braz e Ardenghi (2021) e Nogueira e Bissoli (2021) correlacionaram, ainda, seus resultados com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, principalmente.

Categoria 2: Competências e habilidades do educador

Na segunda categoria da revisão integrativa, abordamos as competências e habilidades necessárias aos educadores para o desenvolvimento da linguagem infantil. Nela, foram agrupados os artigos de Back *et al.* (2019), Wajskop (2019), Alexandrino e Aquino (2019) e Santos *et al.* (2022), por discutirem o tema nessa direção.

Back *et al.* (2019) realizaram um estudo experimental para verificação do desenvolvimento das habilidades da linguagem oral através de práticas de estimulação implementadas por duas alunas de fonoaudiologia, em uma creche pública de Florianópolis, com crianças de 1 ano e 6 meses até 4 anos e 6 meses, sem síndromes e/ou déficits intelectuais. A amostra foi dividida em dois grupos, por idade, de acordo com nível de complexidade de tarefas: 1 ano e 6 meses até 3 anos (grupo 1) e; 3 anos e 1 mês até 4 anos e 6 meses (grupo 2). Por meio da aplicação do Protocolo de Observação Comportamental (PROC), que gera escores, foram realizadas avaliações de linguagem oral, antes (PROC 1) e após a intervenção (PROC 2). O grupo 1 foi subdividido em grupo-controle (G1-C) e intervenção (G1-I), assim como o grupo 2 (G2-C e G2-I), utilizando-se, como critério para o grupo-controle e intervenção, as crianças de maior e menor pontuação no PROC, respectivamente. Os grupos G1-I e G2-I receberam ações desenvolvidas em grupo, através de atividades lúdicas, como contação de histórias e brincadeiras específicas, com duração de 45 minutos, uma vez por semana, durante nove semanas. Os dados foram analisados estatisticamente pelo *software* STATA 11.0 e foi observado um aumento estatisticamente significativo das pontuações pré e pós-intervenções, em relação ao grupo-controle. As práticas de estimulação de linguagem configuraram-se como uma ferramenta de promoção à saúde e devem ser consideradas no planejamento pedagógico (Back *et al.*, 2019).

A pesquisadora Wajskop (2019) buscou refletir sobre o impacto da formação continuada de professores no desenvolvimento da linguagem verbal de crianças através da análise dos resultados de uma pesquisa-ação colaborativa realizada em quatro creches diferentes, de uma instituição não governamental, na periferia da

cidade de São Paulo. Essa metodologia envolveu a pesquisadora, professores e crianças de zero a 3 anos e 11 meses de idade. Para iniciar a coleta de dados, a pesquisadora analisou e filmou aulas e, em seguida, discutiu com os professores sobre como observar as crianças interagindo em suas brincadeiras, depois de ler em voz alta para elas e o que poder-se-ia aprender ao assistir e reassistir àquelas cenas. Após algumas reuniões, cada um dos 23 professores produziu seu próprio vídeo de interações das crianças em brincadeiras gratuitas ou heurísticas. Cada produção foi analisada em reuniões mensais durante um ano e as reflexões gerais foram reunidas em um caderno coletivo. Os professores também transcreveram, relataram, documentaram o processo em um portfólio individual. Muitas professoras relataram que a pesquisa-ação as conscientizou sobre a importância de dar voz às crianças para ensinar melhor. Através das percepções de suas práticas, por meio desse método, foi possível construir uma reflexão coletiva e colaborativa de proposta pedagógica, articulando intenções, suposições e conexões com a teoria (Wajskop, 2019).

No intuito de se conhecer e analisar as concepções de profissionais da Educação Infantil sobre a habilidade de comunicação intencional de bebês, Alexandrino e Aquino (2019) realizaram um estudo com a participação de profissionais da Educação Infantil, em uma cidade da Paraíba. Foram incluídas quatro professoras, sete monitoras e uma psicóloga que atuavam junto a bebês de seis meses a um ano e meio de idade, em Berçários I e II, de uma instituição pública; e três psicólogas que eram lotadas na Secretaria de Educação. A pesquisa, de cunho qualitativo, estruturou-se pela aplicação de um questionário sociodemográfico (idade, formação acadêmica e estado civil) e entrevista semiestruturada. As entrevistas foram gravadas por áudio em local reservado dentro das instituições e de maneira individual. Os materiais foram categorizados de acordo com seu conteúdo, conforme metodologia proposta por Bardin (2016), e divididos em três seções de análise, a saber:

- a) Percepção das educadoras infantis e das psicólogas escolares acerca da consciência dos bebês/crianças sobre os próprios estados, por meio da questão: “Quando o bebê chora você acha que ele sabe que precisa de alguma coisa?”;
- b) Concepções das profissionais sobre a autoeficácia de bebês/crianças em expressar suas necessidades, que traz as questões: “Quando o bebê chora você acha que ele sabe que você deve fazer algo para satisfazer a necessidade dele?”; “Você acha que as crianças nascem com habilidades de comunicar suas necessidades?”; “Quando o bebê estende a mão para

um brinquedo, você acha que ele pretende pegá-lo?"; "Você acha que os bebês sabem mais do que eles podem expressar?";
c) Concepção das profissionais acerca da eficácia do(a) bebê/criança para se comunicar com os outros, aferida por meio da questão: "Quando o bebê chora você sente que ele está tentando lhe dizer algo?". (Alexandrino; Aquino, 2019, p. 8 e 9)

A maioria das profissionais entrevistadas no estudo supracitado relatou que as expressões emocionais, tais como o sorriso e o choro, apresentam um caráter intencional e auxiliam na comunicação não verbal entre adulto e bebê. No estudo, foi enfatizada a importância do conhecimento dos adultos sobre a habilidade de comunicação intencional dos bebês para estabelecimento de interações, bem como da proposição de estratégias nesse sentido (Alexandrino; Aquino, 2019).

Para avaliar a efetividade de um programa de intervenção precoce, com ênfase na linguagem, Santos *et al.* (2022) produziram um estudo pré-experimental com onze crianças de 4 a 36 meses, matriculadas no berçário de uma creche filantrópica no Vale do Jequitinhonha- MG. A equipe que compôs o projeto foi previamente capacitada para aplicação dos instrumentos utilizados, bem como para a realização da intervenção. O desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva das crianças foi avaliado pré e pós-intervenção através da aplicação de um dos cinco domínios da escala *Bayley III*: o da linguagem (expressiva e receptiva). No estudo, o ambiente da creche foi avaliado pelo instrumento *Infant/Toddler Environment Rating Scale- Revised Edition* (ITERS), que apresenta uma escala referente à qualidade do ambiente educacional, considerando sete indicadores (espaço e mobiliário; rotina de cuidado pessoal; falar e compreender; atividades; interação; estrutura do programa; pais e equipe). Além disso, foram realizadas entrevistas com os pais para conhecimento da história das crianças e características sociodemográficas (idade e sexo da criança, idade e escolaridade materna, nível econômico), assim como os recursos disponíveis no ambiente familiar, através da aplicação do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar- RAF (adaptado). As estratégias de intervenção foram propostas e implementadas pelas pesquisadoras responsáveis, por meio da realização de leitura compartilhada e contação de histórias para as crianças, com duração de 40 minutos, com frequência de duas vezes por semana, no decorrer de quatro meses. Em algumas ações, houve a participação dos cuidadores das crianças. As pessoas envolvidas nas atividades intervencionistas não tiveram contato com os resultados da avaliação pré-

intervenção. Nos resultados, nas variáveis analisadas no contexto do estudo, como os dados sociodemográficos, o escore balanceado de linguagem pré e pós-intervenção, os recursos do ambiente familiar e a qualidade do ambiente da creche foram discutidos. Com auxílio de análise estatística, por meio do *G Power 3.1.9.2*, o estudo concluiu uma diferença significativa antes e após a intervenção no desfecho da linguagem receptiva (Santos *et al.*, 2022).

Em relação à metodologia dos artigos reunidos na segunda categoria da revisão integrativa, Back *et al.* (2019), Wajskop (2019), Santos *et al.* (2022) desenvolveram ações intervencionistas em seus estudos com alunas de fonoaudiologia, pesquisa-ação e equipe treinada de pesquisadoras, respectivamente. Back *et al.* (2019) e Santos *et al.* (2022) utilizaram análise estatística pré e pós-intervenção e Wajskop (2019) seguiu uma linha reflexiva, sem medições quantitativas. É importante apontar, ainda, que Santos *et al.* (2022) utilizaram uma metodologia de construção do manuscrito que dificultou a leitura e interpretação dos dados da pesquisa, com apresentação de variados instrumentos de complexa correlação na discussão dos resultados, além de poucas informações sobre as habilidades da equipe intervencionista. Foi observado somente que as autoras pertenciam ao curso de fisioterapia. Já nas pesquisas de Back *et al.* (2019) e Wajskop (2019), as intervenções foram mais bem descritas e correlacionadas.

Na metodologia dos estudos de Back *et al.* (2019) e Santos *et al.* (2022), há de se destacar que as intervenções em linguagem contribuíram para os desfechos positivos e que essas ações foram realizadas por outros profissionais capacitados em desenvolvimento infantil, como alunos de fonoaudiologia e pesquisadores. Dessa forma, salienta-se também a relevância de treinamento e trocas com outros profissionais especializados nessa área.

Nesse sentido, todos os estudos, da primeira e da segunda categorias, corroboraram com nossa justificativa de que ter compressão sobre o desenvolvimento da linguagem na primeiríssima infância potencializa as práticas dos educadores. Em sentido contrário a essas evidências, alguns estudos (Dagnoni, 2012; Pinheiro, 2017) relatam a visão do papel limitado ao profissional de creche, muitas vezes, direcionado apenas para o cuidado físico das crianças.

Considerando que esses educadores cuidam dessas crianças em grande parte do dia, aliar esse conhecimento de maneira teórica e aplicada amplia a percepção de alterações mais precocemente e, conseqüentemente, a orientação

para o encaminhamento a outros profissionais especializados. Além disso, pode auxiliar na elaboração de relatórios mais detalhados e específicos, relacionados ao desenvolvimento da linguagem da criança.

Mais uma vez, depreendemos a importância da formação inicial e continuada que aproxime esse público para orientação de sua função em educação e disseminação de conhecimentos, capazes de aprimorarem suas complexas práticas de trabalho. Concluímos também que intervenções, nesse sentido, com outros profissionais mais qualificados, podem auxiliam no aprimoramento das ações pedagógicas.

Seguindo a esteira de pensamentos e discussões das duas categorias da revisão integrativa, inferimos a relevância da construção do produto educacional proposto nesta pesquisa como forma de formação continuada, pautada em evidências científicas.

3.2 Pesquisa de campo

Para verificar o conhecimento dos professores e auxiliares de creche acerca do desenvolvimento típico da linguagem em crianças de até 36 meses de idade, com vistas à hipótese da existência de lacunas na formação profissional, realizamos uma pesquisa de campo através da aplicação de um questionário diagnóstico.

Dessa forma, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Hospital Municipal Dr. Munir Rafful, com anuência da Secretaria Municipal de Educação de Pinheiral, conforme Carta de Anuência (Anexo B), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 69200523.9.0000.5255 e com parecer de aprovação número 6.125.193 (Anexo A).

De posse dos endereços de cinco creches da cidade de Pinheiral, acordou-se, com a diretora de cada uma delas, o momento e local mais adequados para a coleta de dados através do questionário diagnóstico. A aplicação do questionário foi realizada no período de 03/08/2023 a 14/08/2023. Os dados foram coletados em cada uma das instituições de ensino durante o expediente, em grupos de até quatro pessoas, em ambiente tranquilo, assegurando que o participante pudesse expressar seus receios ou dúvidas durante o processo de preenchimento do questionário, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento. Explicou-se oralmente o estudo de maneira espontânea, clara e objetiva. Os participantes foram informados

que poderiam desistir a qualquer momento de participar, sem qualquer prejuízo; que tinham sua privacidade respeitada, com garantia de confidencialidade de suas informações pessoais e imagens; que a pesquisa não envolvia privilégios nem custos de caráter financeiro aos participantes; que existia o risco de o participante sentir-se cansado(a) em responder ao questionário, com possibilidade de desistência de participar da pesquisa em qualquer momento.

A rede de Educação Infantil do município de Pinheiral é composta por 9 creches e o diagnóstico foi realizado nas cinco maiores, a saber: Escola Municipal de Educação Infantil Maria Isabel Alves Gusmão, Creche Municipal Sebastiana da Conceição Queiroz, Creche Municipal Professora Eunice Gouveia de Souza, Creche Municipal Geralda Muzza de Faria Barbosa e Creche Municipal Marco Antônio da Fonte.

Os professores e auxiliares das creches da rede municipal de Pinheiral que desejaram participar da pesquisa e que trabalhavam com crianças de até 36 meses aceitaram e aprovaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE 1) (Apêndice B) foram incluídos na pesquisa. Os que não desejaram participar foram excluídos. Do número total de 88 profissionais da rede de Educação Infantil do município (38 professores e 50 auxiliares), 60 deles foram convidados, de forma aleatória, a participar da pesquisa, o que corresponde, em porcentagem, a 68% dos profissionais da referida rede. Desses, 57 aceitaram participar: 63% de professores (24) e 66% de auxiliares (33). Três dos convidados (2 professores e 1 auxiliar) declararam que não tinham interesse em responder ao questionário naquele momento e foram excluídos.

Após o consentimento do participante, iniciou-se a coleta de dados com o questionário digital e autoaplicável gerado pelo *QR code*, construído para essa finalidade, por meio do *Google Forms®*, a fim de se fazer um diagnóstico do conhecimento empírico do público-alvo sobre o desenvolvimento típico da linguagem. As sentenças do questionário sobre os marcos do desenvolvimento esperados para cada idade foram elaboradas pelas autoras, tendo como referências as obras de Bello e Machado (2018), Weitzman (2023) e Williams e Denucci (2021).

O questionário (Apêndice A) continha dados sobre o nível de formação e experiência dos participantes; vinte e duas (22) questões, do tipo múltipla escolha acerca do tema, com as possíveis respostas “*concordo plenamente*”, “*concordo parcialmente*”, “*não concordo nem discordo*”, “*discordo parcialmente*” e “*discordo*”

totalmente”. A escala de frequência com formatos de resposta fixa é utilizada para determinar o nível de concordância ou discordância dos respondentes. Essa metodologia chama-se escala *Likert* e é comumente usada para medir atitudes e opiniões de um grupo sobre determinado tema. A vantagem dessa escala é que as respostas fornecem grau de intensidade, apontando as direções sobre a posição do participante em relação a cada afirmação (Bermudes *et al.*, 2016).

Os dados obtidos nessa etapa foram exportados e organizados em planilhas e gráficos gerados automaticamente pelo *Google Forms*®, para análise por meio de estatística descritiva, sendo as variáveis apresentadas em frequência relativa e frequência absoluta. Esses dados serviram para identificação das principais lacunas do conhecimento dos profissionais de creche sobre o assunto e, a partir disso, os temas para o desenvolvimento dos *podcasts* foram elaborados.

Figura 4 - QR Code – questionário diagnóstico.



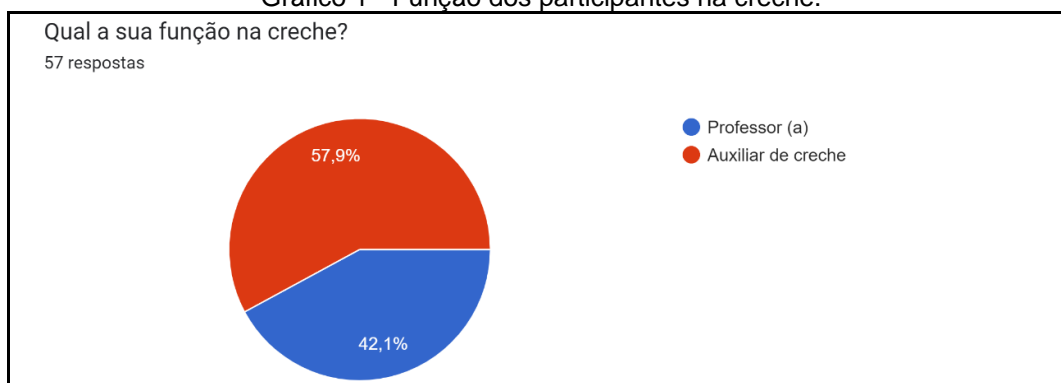
Fonte: *Google Forms*®, 2023

3.2.1 Resultados e discussões da pesquisa de campo

Os resultados da aplicação de questionário diagnóstico serviram para seleção dos temas dos *podcasts* com profissionais especialistas.

A amostra de participantes foi composta de 24 professores e 33 auxiliares, representando 64% dos 88 profissionais de creche de toda rede municipal de Pinheiral. Os dados profissionais dos entrevistados são apresentados nos gráficos abaixo (Gráficos 1, 2, 3 e 4).

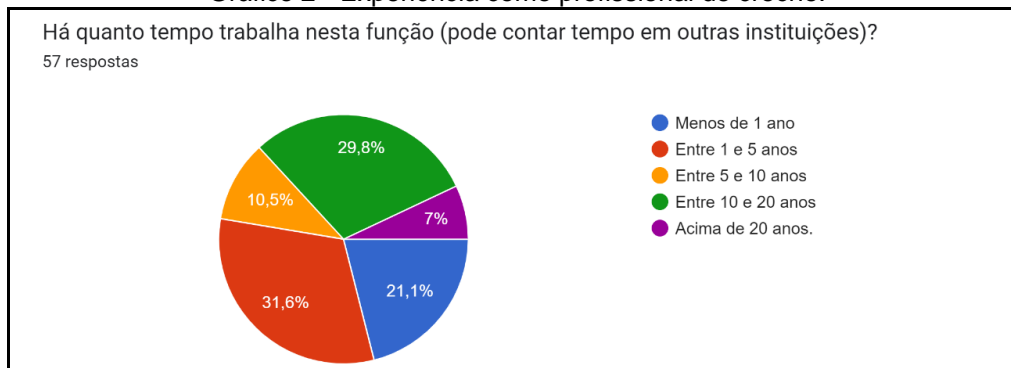
Gráfico 1 - Função dos participantes na creche.



Fonte: *Google Forms®*, 2023.

Segundo o gráfico 1, cerca de 58% dos participantes foi representado por auxiliares de creche e 42%, por professores. Apesar dessa diferença numérica, espelha a proporção da composição desses profissionais sob a perspectiva de toda rede, que é constituída por mais auxiliares (50) que professores (38). Na pesquisa, a representatividade de todas auxiliares que integram o município foi de 66% e, dos professores, 63%.

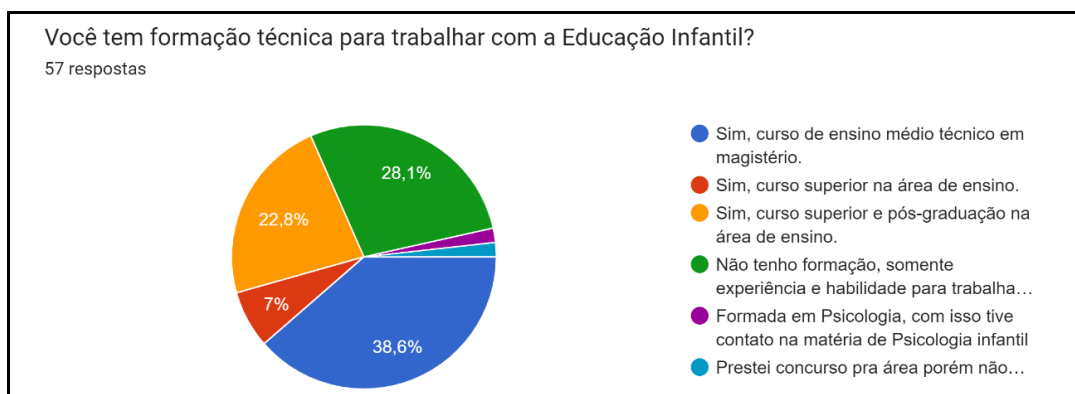
Gráfico 2 - Experiência como profissional de creche.



Fonte: *Google Forms®*, 2023.

No gráfico 2, pode-se perceber que mais da metade dos profissionais (52,7%) possuem, no máximo, 5 anos de experiência na função. Com acesso as respostas no *Google Forms®*, foi possível correlacionar mais informações, sendo constatado que as auxiliares tinham menos experiência que os professores. Dos 33 auxiliares, apenas 3 (menos de 1%) tinham entre 5 e 10 anos de experiência; 6 (quase 2%), entre 10 e 20 anos; e nenhum, acima de 20 anos. Os 7% representados no gráfico com experiência acima de 20 anos foram compostos totalmente por professores. Dentre todos os 24 professores, somente 1 tinha menos de 1 ano de trabalho na função e 11 deles (45%) possuíam entre 10 e 20 anos de experiência.

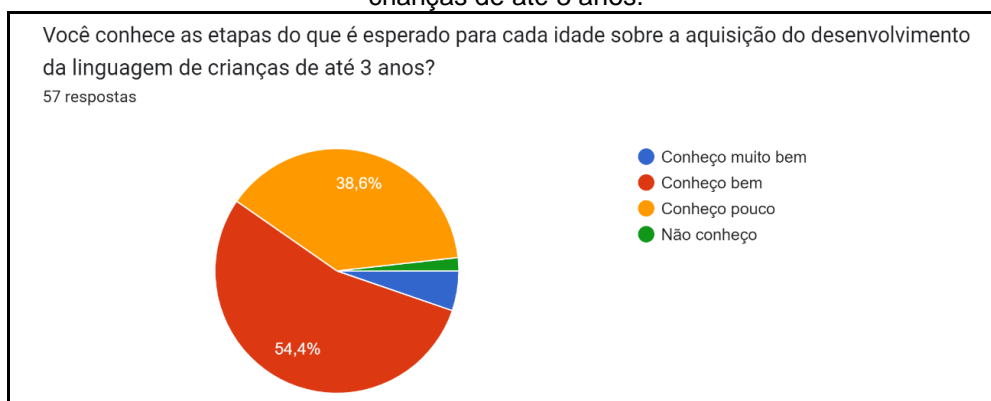
Gráfico 3 -Tipo de formação para trabalhar com a Educação Infantil.



Fonte: Google Forms®, 2023.

Ao analisarmos o gráfico 3, observa-se que a maioria possui alguma formação técnica para trabalhar com Educação Infantil: 38,6% têm curso de ensino médio técnico em magistério; 22,8%, curso superior e pós-graduação na área de ensino e; 7%, curso superior. Porém uma parcela significativa (28,1%) não tem nenhum tipo de formação, somente experiência e habilidade para trabalhar com crianças. Duas participantes responderam a opção “outros”, relatando “*prestei concurso pra área, porém não tinha experiência e estou adquirindo na o dia a dia*” [sic]; e “*formada em Psicologia, com isso tive contato na matéria de psicologia infantil*” [sic]. Seguindo o perfil de menor experiência na função, as auxiliares representam todos os profissionais sem nenhuma formação. De todas as 33 auxiliares, 51,5% não têm nenhuma formação; 33,3% têm curso de ensino médio técnico em magistério; 9% possuem graduação e pós-graduação na área de ensino e; 3%, graduação fora da área de ensino (psicologia). Em relação aos 24 professores, 63,6% apresentam graduação, sendo a maioria associada à pós-graduação na área de ensino, e 41,6% possuem a formação mínima para sua função: curso de ensino médio técnico em magistério.

Gráfico 4 - Percepção do conhecimento sobre aquisição do desenvolvimento da linguagem de crianças de até 3 anos.



Fonte: Google Forms®, 2023.

O gráfico 4 demonstra que mais da metade da amostra (54,4%) refere conhecer bem as fases do desenvolvimento típico da linguagem de crianças de até 36 meses. A parcela significativa de 38,6% dos participantes relatou conhecer pouco. Desse grupo, 82% eram representados por auxiliares.

O questionário diagnóstico encontra-se ao final da dissertação (Apêndice A) e, para facilitar a interpretação dos resultados, iremos apresentá-lo, a seguir, com as respostas esperadas.

Quadro 7 - Perguntas e respostas esperadas do questionário diagnóstico

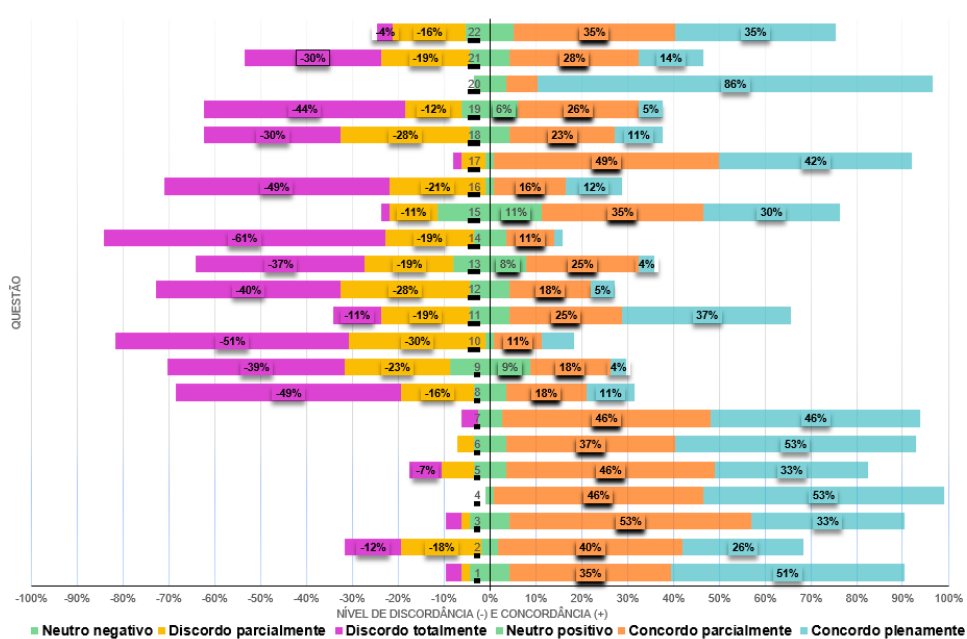
| PERGUNTA | Resposta esperada |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| 1) Dos 2 aos 4 meses, a criança chora de forma diferente para cada situação. | Concordo (+) |
| 2) A maioria das crianças começa a utilizar palavras para pedir coisas aos 2 anos (ex.: "água", quando quer beber água). | Discordo (-) |
| 3) Por volta dos 8 meses, a criança consegue juntar sílabas iguais. Ex: "bababa". | Discordo (-) |
| 4) De 9 a 11 meses, a criança tenta imitar os sons que você faz, quando conversa com ela. | Concordo (+) |
| 5) Ausência de utilização de gestos para se comunicar (dar, mostrar e apontar) até 14 meses é um sinal de alerta para atraso de linguagem. | Concordo (+) |
| 6) Antes dos 6 meses, a criança é capaz de responder com sorriso, quando você sorri e conversa com ela. | Concordo (+) |
| 7) Por volta dos 08 meses, é esperado que a criança reaja ao nome dela. | Concordo (+) |
| 8) De 12 a 14 meses, ainda NÃO é esperado que a criança já fale suas primeiras palavras como, por exemplo, "papá" para o papai e "mamã" para a mamãe. | Discordo (-) |
| 9) Antes dos 6 meses, a criança NÃO emite sons com a garganta. Ex: "Grrrrrr", "Arghhhhh". | Discordo (-) |
| 10) De 10 a 12 meses, a criança NÃO é capaz de responder a ordens como: dá tchau, joga beijo, bate palmas. | Discordo (-) |
| 11) Antes da criança se comunicar por palavras, é necessário que a criança faça imitações e brinque com funcionalidade, como por exemplo, andar com carrinho na pista, fazer o avião voar, chutar a bola, dar comidinha na colher para a boneca, fazer a boneca dormir como bebê. | Concordo (+) |
| 12) Aos 12 a 14 meses, a criança ainda NÃO compreende ordem simples relacionadas à rotina diária. Ex: "vamos comer". | Discordo (-) |
| 13) É esperado de uma criança que já utiliza palavras para se comunicar que seu vocabulário permaneça o mesmo por 6 meses ou mais. | Discordo (-) |
| 14) Uma criança pode ser considerada preguiçosa, quando já deveria falar e, mesmo assim, não fala o que é esperado para sua idade. | Discordo (-) |
| 15) É esperado que por volta dos 18 meses, ocorra uma "explosão" de vocabulário (cerca de 20 a 50 palavras com significado). | Concordo (+) |
| 16) Aos 2 anos, a criança é incapaz de formar frases com 2 ou 3 palavras. Ex: "Dá água" ou "Me dá". | Discordo (-) |
| 17) Espera-se que a criança por volta dos 18 meses utilize palavras para se comunicar. | Discordo (-) |
| 18) Aos 3 anos, ainda NÃO é esperado que a criança seja compreendida na maior parte do tempo, ao falar com pessoas desconhecidas. | Discordo (-) |
| 19) A criança NÃO precisa compreender a fala antes de ser capaz de falar. | Discordo (-) |
| 20) A utilização de gestos (ex: dar, mostra, apontar) é uma importante forma de manifestar intenção comunicativa. | Concordo (+) |
| 21) Caso a criança não fale ou fale muito pouco para sua idade, é recomendado "esperar até 3 anos" para se preocupar. | Discordo (-) |
| 22) As crianças com capacidade intelectual que demonstram algum atraso no desenvolvimento da linguagem oral apresentam também um risco elevado de terem dificuldades na leitura e escrita | Concordo (+) |

Fonte: Autoras, 2023.

Em seguida, apresentamos os dados coletados sobre os conhecimentos dos profissionais de creche sobre o desenvolvimento típico da linguagem infantil,

totalizado e por categoria de profissional: professores e auxiliares de creche (Gráficos 5, 6 e 7), bem como a análise desses dados. As respostas de todos os participantes acerca das 22 questões específicas sobre o tema referido foram tratadas no *Excel*, apresentadas em um gráfico em barras empilhadas, conforme o gráfico 5 a seguir.

Gráfico 5 - Resultado da coleta diagnóstica com todos os profissionais participantes



Fonte: Autoras, 2023.

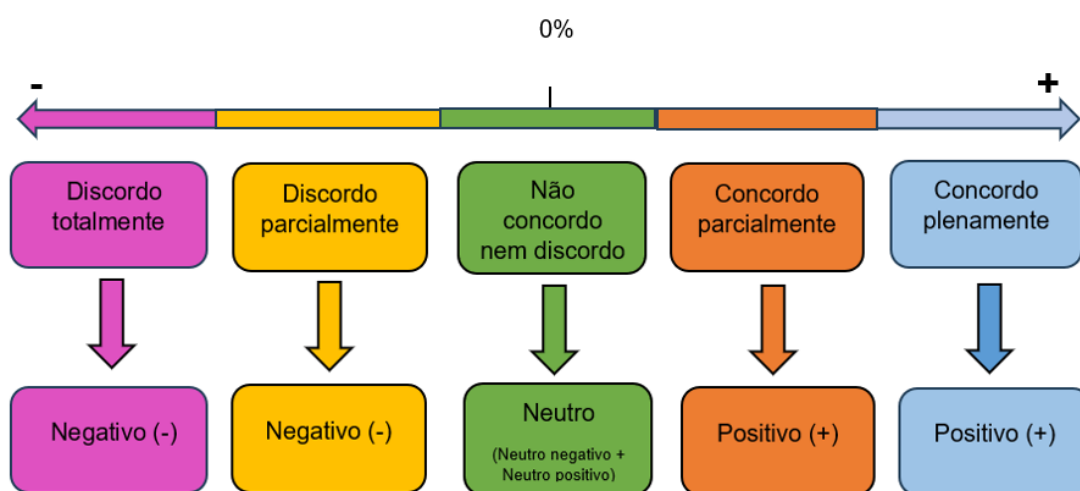
As vinte e duas (22) questões foram apresentadas no eixo fixo vertical, em números sublinhados em negrito e, no eixo da horizontal, as respostas dos participantes, seguindo a escala de *Likert*, representada pelas variações dos níveis de discordância, em porcentagem negativa (-), e concordância, em porcentagem positiva (+). No eixo horizontal, também foram apontadas, no cruzamento com o eixo vertical no ponto zero, as respostas consideradas neutras, na cor verde. O deslocamento do eixo horizontal para o lado negativo demonstra tendências para a discordância e, para o lado positivo, a concordância das respostas.

Segundo a configuração gráfica do *Excel* para a análise dos dados, o neutro corresponde ao somatório, em partes iguais, do neutro positivo (lado positivo) e neutro negativo (lado negativo). Nas questões em que a neutralidade tem relevância, a porcentagem aparece somente para neutro positivo, representado no lado positivo no eixo horizontal. Optou-se por essa representação para que não haja um embaralhamento de números no lado negativo, de neutro negativo com o número das questões que estão dispostos à esquerda (lado negativo), sublinhados. Algumas

porcentagens, como as menores e grande parte das neutras, tanto para o lado positivo quanto para o lado negativo, que não impactariam no resultado, não foram destacadas numericamente no gráfico, de modo a demonstrar, mais uma vez, uma comunicação visual mais sucinta e objetiva.

A figura 5 mostra as respostas do questionário em níveis de discordância e concordância e sua correlação na representação no gráfico em barras, tratado no *Excel*.

Figura 5 - Representação dos níveis de discordância (-) e concordância (+) no gráfico em barras



Fonte: Autoras, 2023.

Dependendo de cada tipo de pergunta, espera-se uma resposta com nível de discordância ou concordância de, no mínimo, 70%, calculado por meio do somatório do lado negativo ou do lado positivo no gráfico, respectivamente. Apesar dessa divisão de lados, pode haver tendências de interpretarmos que o lado negativo ou discordante seja a resposta errada, o que nem sempre é verdadeiro, pois, para cada questão, espera-se uma direção como resposta, tanto para a concordância ou discordância, pois depende da afirmação/negação do enunciado.

Ressalta-se que a pesquisadora esteve presente e à disposição durante toda aplicação do questionário e utilizou linguagem clara e de fácil compreensão na orientação aos participantes. Além disso, foi enfatizado que as questões se referiam ao o que é esperado para cada idade da maioria das crianças, em relação ao desenvolvimento da linguagem e que algumas delas continham o advérbio de negação “**NÃO**”, que foi destacado em letras maiúsculas e negrito, quando apareciam. Ademais, uma questão que citava a palavra “**incapaz**”, de cunho

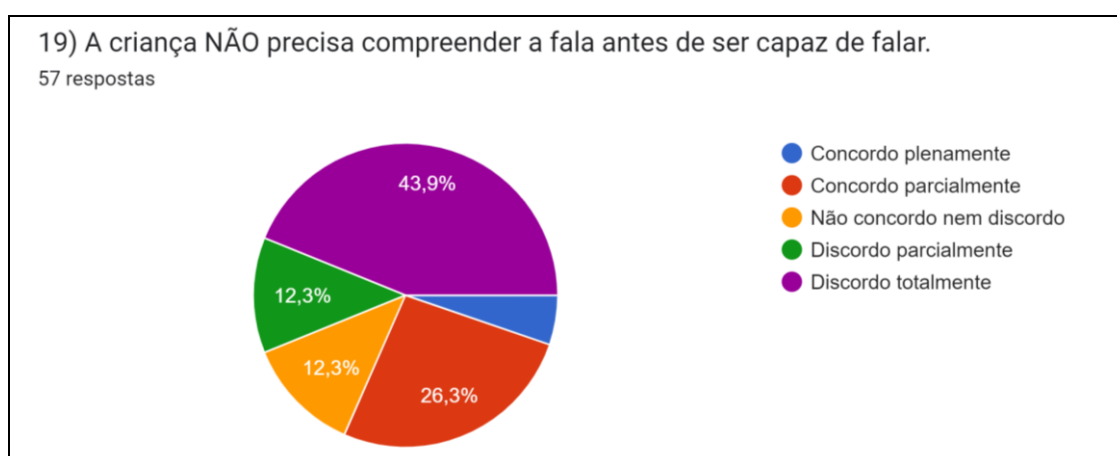
negativo pelo uso de prefixo *in-*, foi destacada em negrito também. As perguntas com distinções que exprimiam negações foram as de número 8, 9, 10, 12, 16, 18 e 19, com expectativa de respostas de maior nível de discordância. Porém, ao analisarmos o gráfico, as questões 18 e 19 apresentaram nível de discordância de 58% e 56%, ou seja, abaixo de 70% do recomendado, o que denota que seja um possível tema para ser abordado nos *podcasts*. As respostas dessas questões apresentam-se pormenorizadas através dos gráficos criados pelo *Google Forms®*, conforme exposto a seguir.

Gráfico 6 - Respostas de todos participantes na questão de número 18.



Fonte: *Google Forms®*, 2023.

Gráfico 7 - Respostas de todos participantes na questão de número 19.

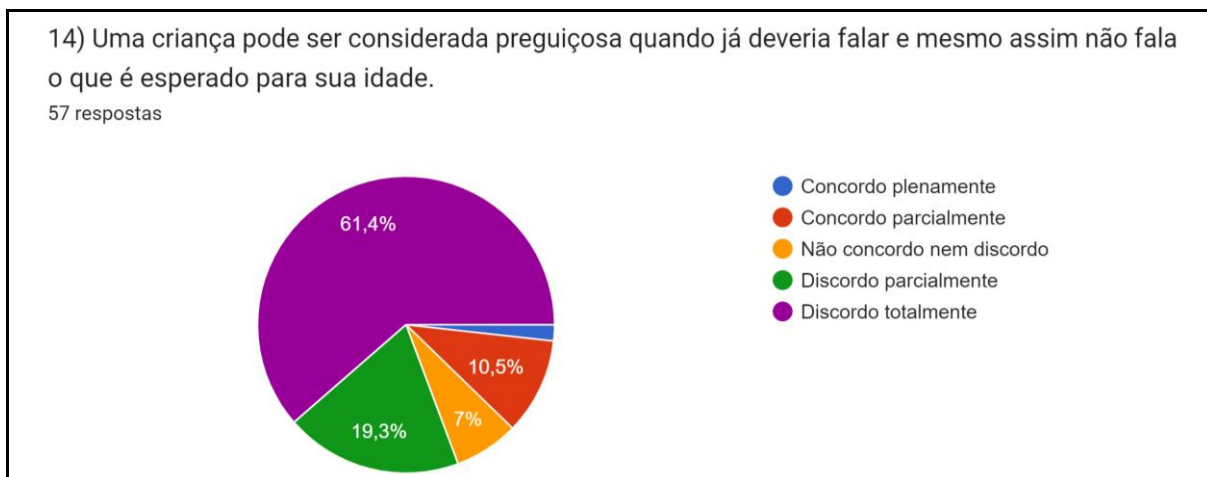


Fonte: *Google Forms®*, 2023.

Na afirmativa 14, que referia que *“uma criança pode ser considerada preguiçosa, quando já deveria falar e mesmo assim não fala, o que é esperado para*

sua idade”, o nível de discordância foi alto (80%), conforme a expectativa para esse sentido.

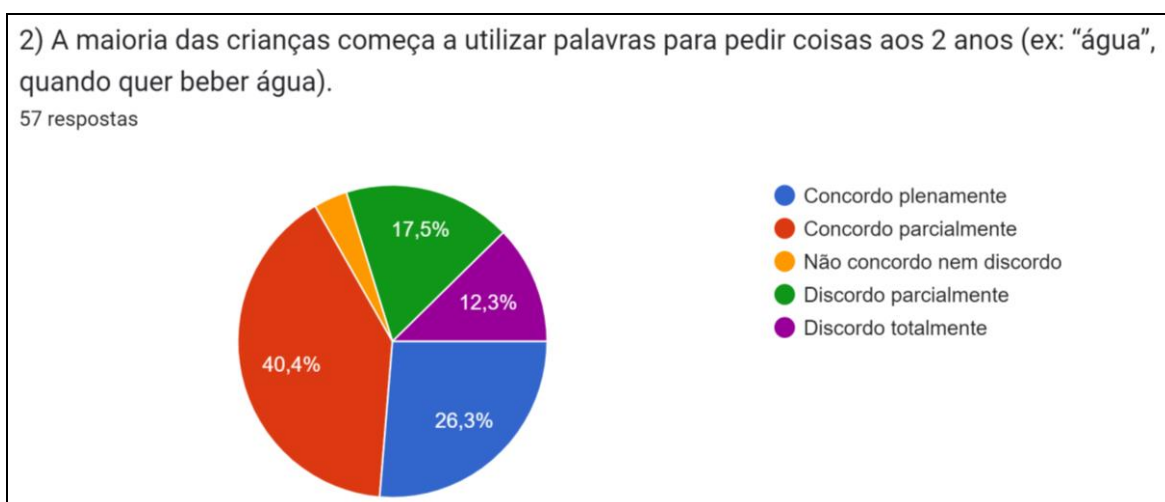
Gráfico 8 - Respostas de todos participantes na questão de número 14.



Fonte: *Google Forms*®, 2023.

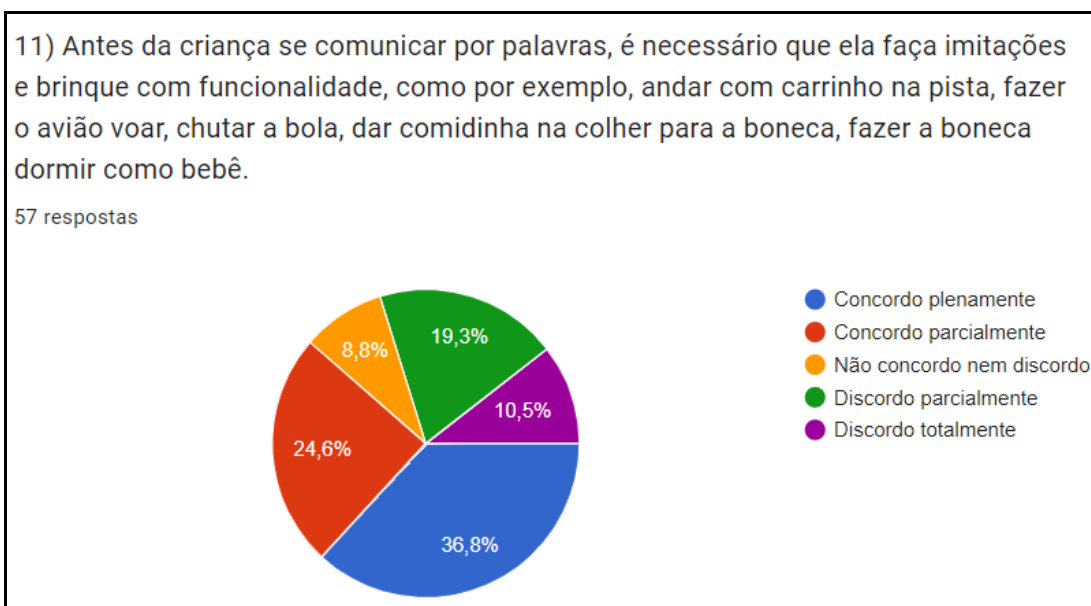
Mais uma vez, observando o gráfico 5, em barras, identifica-se, de modo geral, que, nas perguntas de número 2, 11, 13 e 21, as respostas apresentaram uma distribuição pouca definida, quanto aos níveis de discordância ou concordância. Essa falta de direção, demonstra que há dúvidas nesses quesitos. Apresentaremos os gráficos gerados pelo *Google Forms*® com as respostas dessas questões.

Gráfico 9 - Respostas de todos participantes na questão de número 2.



Fonte: *Google Forms*®, 2023.

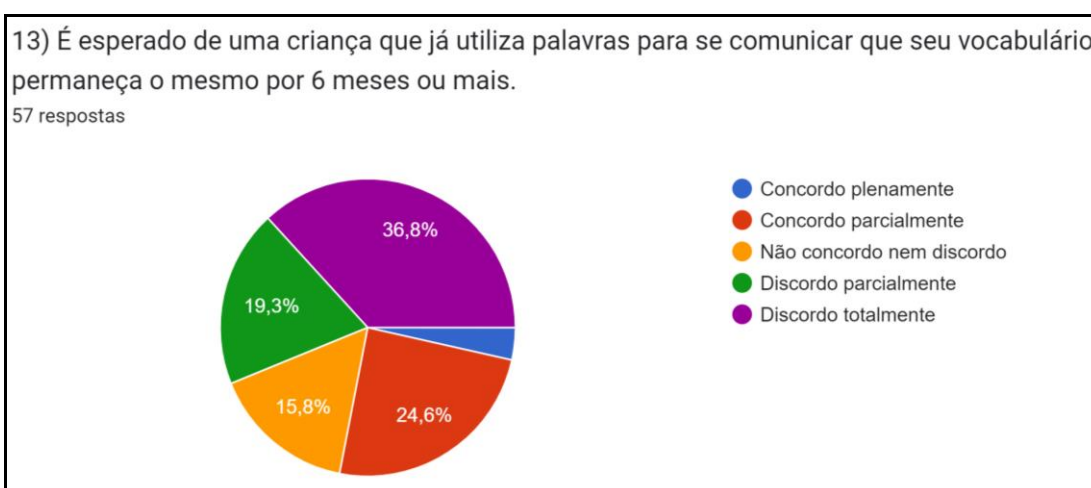
Gráfico 10 - Respostas de todos participantes na questão de número 11.



Fonte: Google Forms®, 2023.

Apesar da disponibilidade da pesquisadora para esclarecer dúvidas, é possível que, na pergunta 11, os participantes tenham tido dificuldade de interpretação no enunciado, devido à presença da palavra “funcionalidade”, não corriqueira a esse público, embora a questão fosse acompanhada de exemplos.

Gráfico 11 - Respostas de todos participantes na questão de número 13.



Fonte: Google Forms®, 2023.

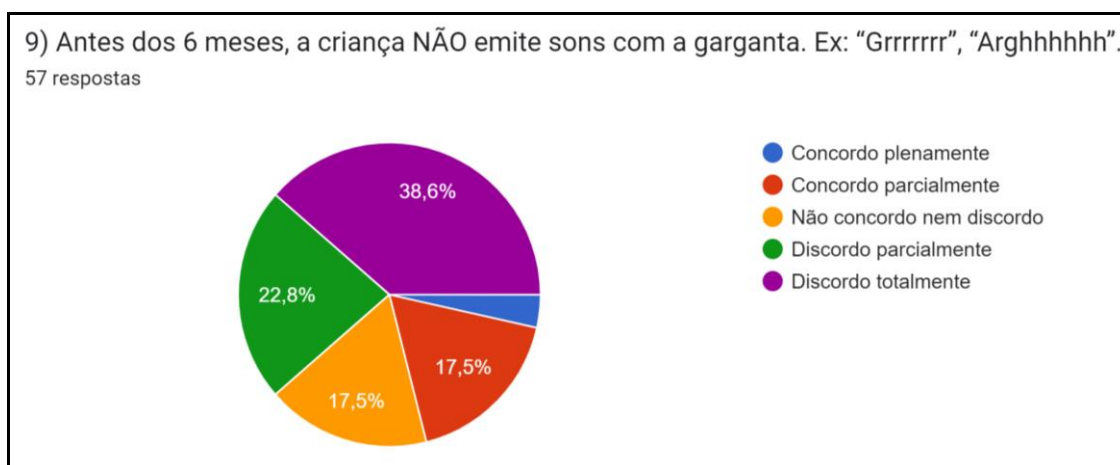
Gráfico 12 - Respostas de todos participantes na questão de número 21.



Fonte: Google Forms®, 2023.

As questões que apresentaram maior índice de neutralidade foram as de número 9, 13 e 15. A questão número 13, mais uma vez, revelou-se como um ponto de dificuldade de posicionamento, conforme já discutido. As questões de número 9 e 15 apresentaram maior porcentagem como resposta o “*não concordo nem discordo*”, com 9%, na questão 9; e 11%, na 15.

Gráfico 13 - Respostas de todos participantes na questão de número 9.



Fonte: Google Forms, 2023.

A questão 9 enunciava que “antes dos 6 meses, a criança **NÃO** emite sons com a garganta. Ex: ‘Grrrrr’, ‘Arghhhhhh’”. Esse maior percentual de neutralidade nessa questão pode ter acontecido devido à faixa etária atendida nas creches ser de crianças maiores de 6 meses.

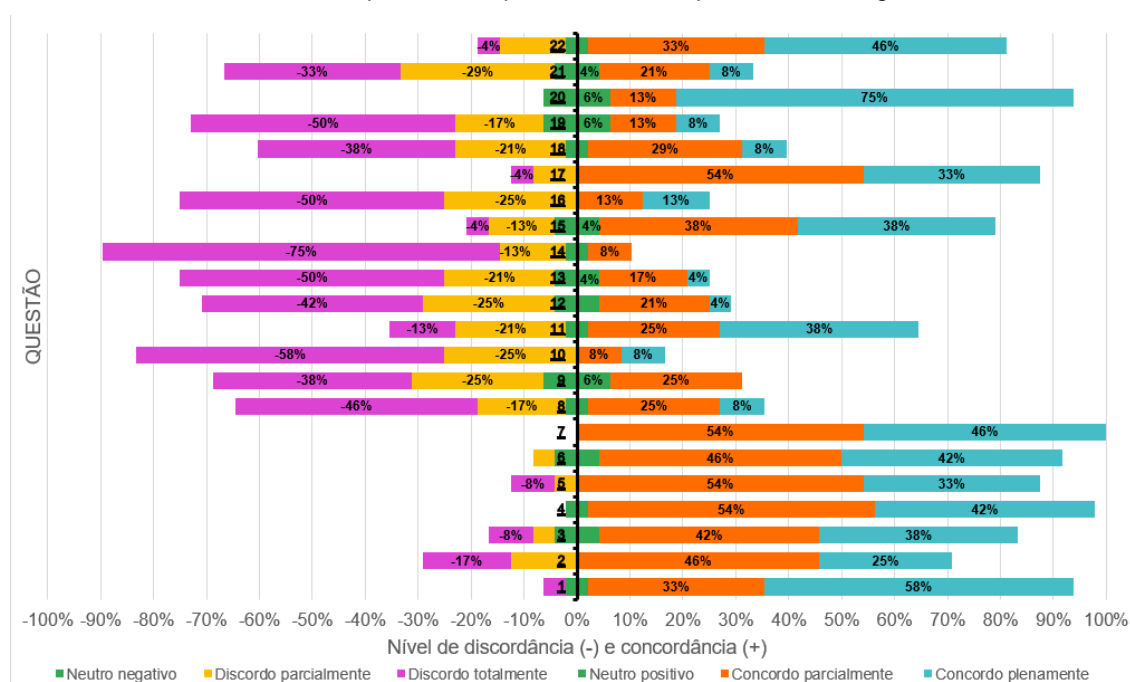
Gráfico 14 - Respostas de todos participantes na questão de número 15.



Fonte: Google Forms, 2023.

A questão 15 versava que: “É esperado que por volta dos 18 meses, ocorra uma ‘explosão’ de vocabulário (cerca de 20 a 50 palavras com significado)”. Essa questão refere-se a um importantíssimo marco do desenvolvimento da linguagem infantil e, por isso, esperávamos que as dúvidas fossem mínimas.

Gráfico 15 - Respostas dos professores no questionário diagnóstico.

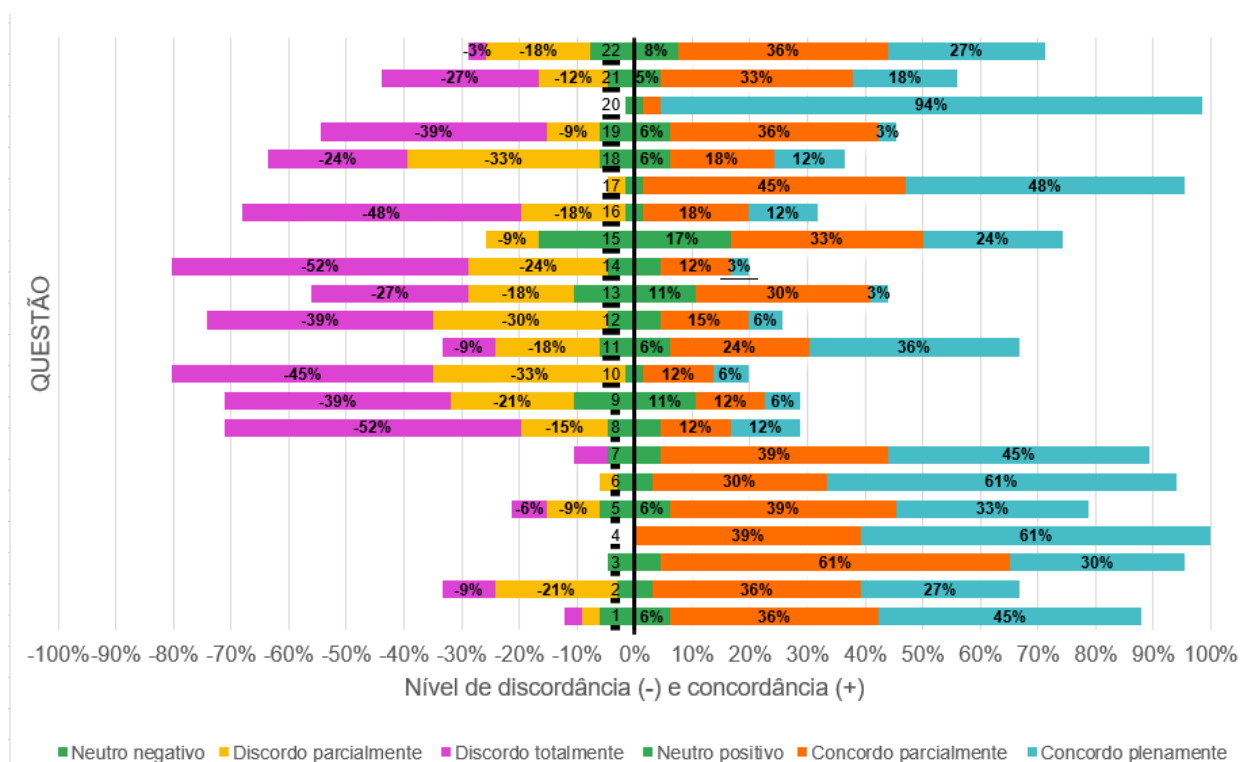


Fonte: Autoras, 2023

Considerando também a análise do gráfico geral, quando fazemos o recorte para a categoria de professores, observa-se que houve uma diferença no resultado, em relação às respostas que se apresentaram de forma mais heterogênea quanto aos níveis de discordância ou concordância. Nas questões 2, 11, 18, 19 e 21, as respostas convergiram, como no gráfico geral, ou seja, percebe-se que há incertezas dos participantes nessas questões. Em contrapartida, em relação ao gráfico geral, na questão 13, mais de 70% dos professores responderam de acordo com a expectativa, discordando de que “é esperado de uma criança que já utiliza palavras para se comunicar que seu vocabulário permaneça o mesmo por 6 meses ou mais”.

Observa-se também que os professores responderam menos “*não concordo nem discordo*”, ou seja, se posicionaram menos em relação à neutralidade, demonstrando mais percepção quanto aos seus conhecimentos.

Gráfico 16 - Respostas das auxiliares no questionário diagnóstico



Fonte: Autoras, 2023.

Pode-se observar que, na questão 15, o percentual de neutralidade foi expressivo em ambos os gráficos, comparando-se o gráfico da categoria auxiliares

(17%) com o gráfico geral (11%), porém ainda maior no das auxiliares (17%). Contudo, isso não foi observado no dos professores (4%). Essa questão versa sobre em qual idade espera-se que ocorra a explosão de vocabulário (cerca de 20 a 50 palavras com significado).

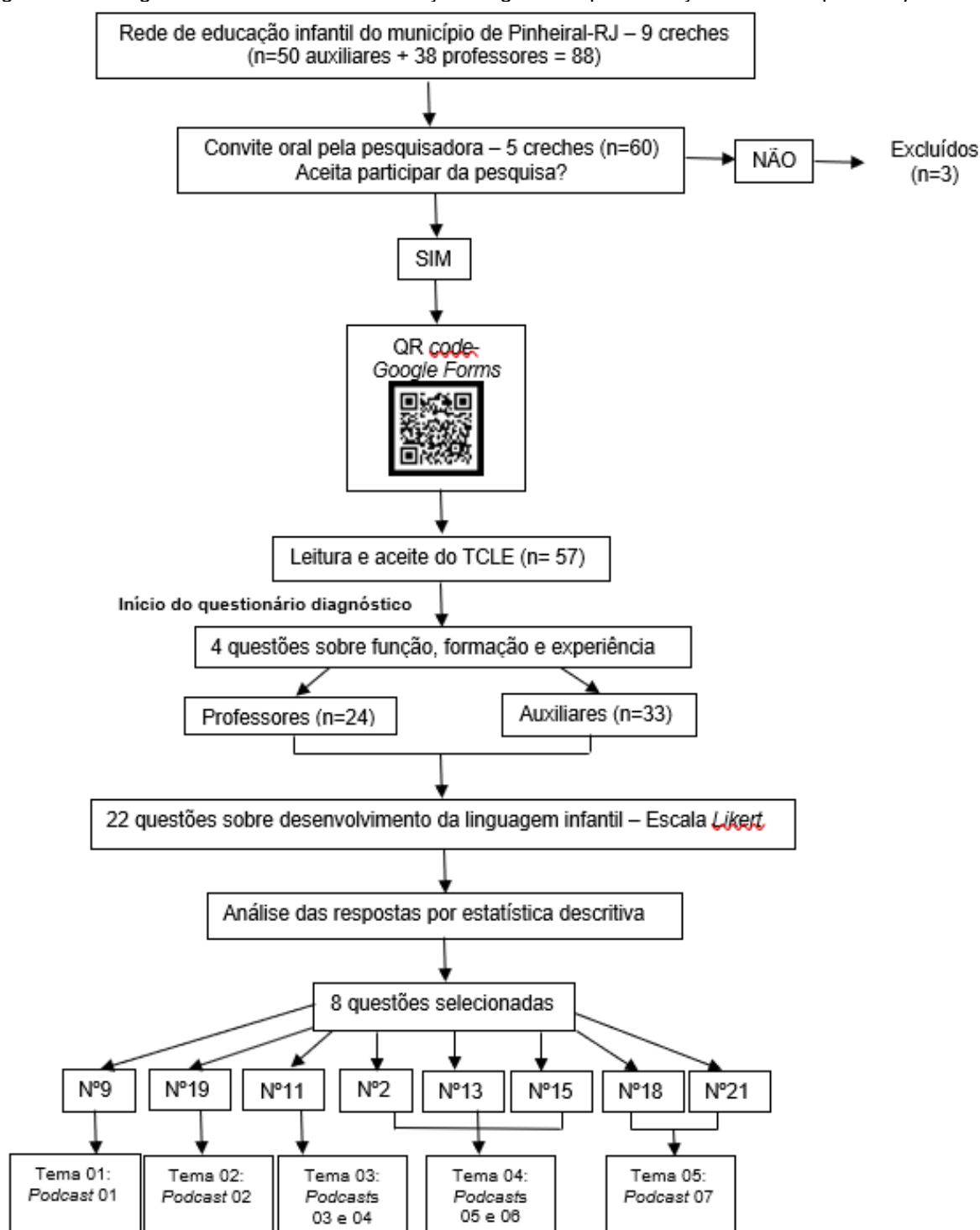
Seguindo essa direção, uma dúvida que apareceu no gráfico geral e no dos auxiliares, mas não no dos professores, foi o enunciado 13, que tem relação com a questão anterior. Ele aborda sobre a progressão do vocabulário da criança que já utiliza palavras para se comunicar verbalmente.

Apesar das dúvidas nessas questões (13 e 15) estarem presentes no gráfico geral, devido ao percentual encontrado nas respostas das auxiliares, elas foram selecionadas para os temas dos *podcasts*, por se tratarem de marcos imprescindíveis na orientação do desenvolvimento da linguagem oral na primeiríssima infância.

Comparando-se o gráfico da categoria auxiliares com o gráfico geral e também o dos professores, nota-se que a opção “*não concordo, nem discordo*” aparece com mais frequência, o que sinaliza um posicionamento de mais incerteza nas questões por parte desses profissionais.

Assim, das 22 questões, 8 foram selecionadas por apontarem lacunas acerca do conhecimento dos profissionais de creche sobre desenvolvimento típico da linguagem em crianças na primeiríssima infância. São as de número: 2, 9, 11, 13, 15, 18, 19 e 21. Algumas questões foram agrupadas em determinados temas devido à correlação de conteúdo entre elas.

Figura 6 - Fluxograma do resultado da avaliação diagnóstica para seleção de temas para os *podcasts*



Fonte: Autoras, 2023.

Respondendo aos objetivos da aplicação do questionário diagnóstico, foram selecionados, como assuntos dos *podcasts* para a autoformação proposta, cinco (05) temas que foram divididos em sete (07) *podcasts*, conforme o quadro a seguir:

Quadro 8 - Apresentação do *podcast* de acordo com o tema abordado

| Tema | Podcast - episódio | Título <i>podcast</i> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| O que antecede a comunicação verbal - tipos de linguagem utilizadas pela criança para o envio de mensagens específicas, antes da comunicação por palavras. Exemplos: choro, sons, gestos, expressões faciais e corporais, pegar pela mão e levar até o que quer, apontar, imitar sons, etc, como também a necessidade de observação da intenção comunicativa. Além disso, foram abordados alguns estímulos para o desenvolvimento da linguagem oral nessa fase. | 01 | O que antecede a comunicação verbal? |
| Avaliação da linguagem receptiva da criança – habilidades que devem ser observadas na criança sobre sua compreensão relacionadas à linguagem. Exemplos: reconhece vozes familiares; vira a cabeça na direção dos sons; olha ao ser chamado pelo nome; demonstra conhecer a sequência das rotinas diárias (levanta o pé para colocar meia); compreende a palavra “não”; segue ordens simples, quando acompanhadas por gestos. | 02 | Como podemos perceber o que a criança compreende sobre linguagem? |
| A brincadeira no desenvolvimento da linguagem – destacou-se o relevante papel da brincadeira no desenvolvimento da linguagem. E também a observação de habilidades da criança relacionadas a brincadeira. | 03 | Importância da brincadeira no desenvolvimento da linguagem oral |
| | 04 | O que é brincar com funcionalidade? |
| Faixa etária esperada para que ocorra a explosão de vocabulário (20 a 50 palavras com significado) - quando acontece e como observar a sequência dessa progressão. Além disso, foram abordados alguns estímulos para o desenvolvimento da linguagem oral nessa fase. | 05 | Qual a faixa etária esperada para que ocorra a explosão de vocabulário? |
| | 06 | Estímulos para o desenvolvimento da linguagem oral |
| A comunicação oral com familiares/cuidadores e com desconhecidos – em qual idade é esperado que a criança seja compreendida por desconhecidos, na maior parte do tempo, através da utilização da linguagem oral. | 07 | Quando a criança deve ser compreendida por desconhecidos utilizando a comunicação oral? |

Fonte: Autoras, 2024.

3.3 Desenvolvimento do produto educacional

Para a proposta do produto para a formação dos profissionais de creche, optou-se pela elaboração de um *podcast*. O detalhamento do processo de criação, os percursos metodológicos até a sua materialização serão descritos neste tópico.

São várias as definições de *podcast*. Segundo Foschini e Taddei (2006), *podcast* “é um meio veloz de distribuir sons pela internet, um neologismo que funde duas palavras: *iPod*, o tocador de arquivos digitais de áudio da *Apple*, e *broadcast*, que significa transmissão em inglês” (Foschini; Taddei, 2006, p.9).

Para Luiz e Assis (2010), *podcasts* são programas de áudio ou vídeo que têm como principal característica sua maneira de distribuição direta e atemporal, denominada *podcasting*. Segundo Primo (2005), “além do áudio, cada programa pode conter imagens, *links* hipertextuais e ser dividido em capítulos”, sendo que o *podcasting* é um processo midiático na internet que oferece formas peculiares de interação.

Foschini e Taddei (2006) explicam que o *podcast* tem vários episódios, “como se fosse um seriado”, que ficam hospedados em um endereço na internet e que, por *download*, são acessados no computador ou outro aparelho com tal habilitação de executar o arquivo em áudio, como *iPod* ou celular, por exemplo.

Diferentemente dos processos da radiodifusão, nos quais a distribuição é realizada através de transmissores de ondas eletromagnéticas captadas e sintonizadas sincronicamente por antenas de receptores de rádio, no *podcasting*, o tempo de produção e publicação não coincide necessariamente com o da escuta e não há uma dependência da proximidade a um centro transmissor, porém exige que um ouvinte tenha acesso a um computador ou outros dispositivos e conexão à internet (Primo, 2005).

O principal fator para o consumo desse produto está relacionado com o fato de propiciar ao ouvinte a condução de sua aprendizagem, em um contexto tecnológico.

3.3.1 Apresentação do Produto Educacional

O *podcast Hora da Fala* constitui-se em um produto de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) voltado para a autoformação de profissionais de creche, com conteúdos sobre o desenvolvimento da linguagem infantil, com ênfase nos marcos do desenvolvimento até os 36 meses. Os episódios do *podcast Hora da Fala* conta com a participação de profissionais especialistas no assunto (fonoaudiólogos).

De acordo com os tipos de produtos educacionais categorizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os *podcasts* produzidos neste trabalho enquadram-se como um produto de comunicação relacionado ao eixo de formação profissional (eixo 2) (CAPES, 2019). Segundo esse documento,

o produto implica na existência de um intermediário tecnológico para que a comunicação se realize. Trata-se, portanto, de produto midiaticizado. Mídia compreende o conjunto das emissoras de rádio e de televisão, de jornais e de revistas, do cinema e das outras formas de comunicação de massa, bem como, das recentes mídias sociais em suas diversas plataformas. Exemplos: a) programas de mídia; b) programas de veículos de comunicação; c) programas de mídia social. (CAPES, 2019, p.63).

Tal produto se destaca por ser uma nova ferramenta e recurso pedagógico com potencial de melhoria das práticas pedagógicas dos profissionais de creche e de suas mediações no desenvolvimento infantil, especialmente com os bebês e as crianças bem pequenas.

Essa ferramenta tem o objetivo de, por meio de seus conteúdos, ampliar os conhecimentos dos profissionais de creche acerca do desenvolvimento típico da linguagem. E, assim, potencializar suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o desenvolvimento da linguagem das crianças na primeiríssima infância. Esperamos disseminar conhecimento, apoiar e incentivar a formação dos profissionais de creche com essa proposta e oportunizar uma educação infantil mais efetiva por meio de profissionais mais capacitados. Vale ressaltar o potencial de expansão do produto para todo o público que possua interesse no tema, como pais, responsáveis e profissionais de outras áreas.

3.3.1.1 Concepção do nome

O nome do *podcast* surgiu após a realização de um *brainstorming* ou tempestade de ideias. Essa técnica é uma ferramenta de criatividade que propicia uma experiência de resolução de problemas, por meio de levantamentos de possíveis soluções para um problema ou situação (Bolsonello *et al.*, 2023). Nesse processo, escolhemos o nome *Hora da Fala*, que remete ao assunto abordado de uma forma mais informal.

3.3.1.2 Logotipo e Marca do *podcast*

O logotipo do *podcast Hora da Fala* surgiu da necessidade de criação de uma representação que remetesse ao desenvolvimento infantil, especialmente ao da linguagem. Para isso, foi criado também um símbolo. Dentre os marcos do desenvolvimento da linguagem, aos 12 meses, espera-se que a criança fale suas primeiras palavras, coincidentemente quando ocorre um marco do desenvolvimento

motor, que é o começar a andar. Assim, essa ideia foi transmitida na figura que representa o *podcast Hora da Fala*. Na figura, os marcos são representados pela escada e evolução da criança. Aos 12 meses, idade na qual se espera que a criança comece a andar, também é a *Hora da Fala*. A paleta de cores diversificada e a fonte manuscrita dá um caráter leve e original.

Figura 7 - Logotipo e Marca do *podcast Hora da Fala*



Fonte: Autoras, 2023.

3.3.2 Teoria de aprendizagem do produto educacional

Ancorando-se ao importante papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na sociedade contemporânea, trouxemos como fundamentação teórica para o processo de ensino-aprendizagem do *podcast Hora da Fala*, os conceitos da Heutagogia, dos autores Hase e Kenyon (2000), e as concepções da Teoria Cognitivista da Aprendizagem Multimídia (TCAM), propostas por Mayer (2001).

Por se tratar de uma aprendizagem autodeterminada, a heutagogia permite autonomia ao aluno, possibilitando que ele determine “o ‘quê’” e “como” quer aprender. A forma de apresentação tecnológica do *podcast*, permite que o percurso de aprendizagem seja conduzido pelo aluno, de forma individual. O aprendiz pode escolher por onde e quando começar, realizando busca ativa de tal recurso,

determinando também seu ritmo de acordo com o que considerar mais conveniente aos seus interesses e criando seu próprio contexto de aprendizagem. O conteúdo pode ser acessado a qualquer momento e de todos os lugares com acesso à internet, ser escutado quantas vezes forem necessárias até a compreensão do conteúdo abordado. Além disso, o fato de os episódios poderem ser descarregados para o *ipod* ou MP3/MP4 permite aos discentes terem sempre disponíveis os conteúdos que querem ouvir sem estarem ligados à *Web*.

Seguindo essa esteira de pensamentos, o conteúdo dos *podcasts* podem possibilitar novas experiências aos aprendizes, podendo ser analisado, interpretado, descontextualizado do espaço e tempo originais e recontextualizado. Essa possibilidade vai ao encontro do preceito da heutagogia, no qual os alunos constroem seu próprio conhecimento, em um percurso não linear, promovendo a autodireção no processo de aprendizado.

Tanto a Heutagogia quanto a TCAM proporcionam uma aprendizagem singular que não pode ser determinada diretamente, pois ocorre no sistema cognitivo do aluno. De forma indireta, esperamos observar uma mudança na direção de comportamentos dos ouvintes do *podcast*, demonstrando que o aprendizado aconteceu, de maneira única, conforme o conceito de aprendizagem apresentado por Mayer (2009), como uma “mudança no conhecimento atribuível à experiência” (Mayer, 2009, p. 59). Destaca-se, também, as concepções educacionais da heutagogia como uma aprendizagem que ocorre por meio de experiências compartilhadas, reconstrução de conhecimento e combinação de sentidos e saberes, envolvendo a tomada de consciência (Litto; Formiga, 2009).

Assim, esperamos que as informações e perspectivas fornecidas pelas fonoaudiólogas possam ampliar as compreensões e as capacidades dos ouvintes, possibilitando integração do conteúdo dos *podcasts* aos seus próprios repertórios com a capacidade de provocar alguma modificação nas práticas dos profissionais de creche.

Diante disso, para atingirmos esse objetivo, criamos subsídios para que o ouvinte atribua significado ao produto educacional apresentado. Dessa forma, seguimos alguns princípios do método instrucional da TCAM para criação do *podcast Hora da Fala*, com o intuito de torná-lo um material potencialmente significativo.

Nesse sentido, nos guiamos pelos doze princípios da aprendizagem multimídia de Mayer para a elaboração do produto educacional: da coerência, da sinalização, da redundância, da contiguidade espacial, da contiguidade temporal, da segmentação, do pré-treinamento, da modalidade, multimídia, da personalização, da voz e da imagem.

Considerando o pressuposto do canal duplo da TCAM, para ativar os processos cognitivos, devemos incluir palavras e imagens, concebidas pelo princípio multimídia. No *podcast Hora da Fala*, podemos observar o emprego desses conceitos. As palavras foram apresentadas na forma de áudio e, para cada episódio, foram selecionadas imagens que remetessem ao conteúdo explicado, ativando os canais auditivo e visual.

Os conceitos da TCAM aplicam-se a mídias em geral e o fato de o *podcast* apresentar as palavras do conteúdo na forma de narração, ao invés de textos impressos, pode facilitar a aprendizagem, segundo o princípio da modalidade. Um outro princípio que podemos depreender, sob esse mesmo raciocínio, é o da redundância, pois não houve a necessidade de apresentarmos textos ou legendas juntamente ao áudio para a compreensão do conteúdo do *podcast*. Segundo Mayer (2009), a apresentação de textos e narração juntos pode gerar uma sobrecarga no processamento cognitivo, fazendo com que o aprendiz utilize sua capacidade limitada de processamento, tentando conciliar as duas formas verbais no canal de entrada, além de ter sua atenção visual dividida. Então, o *podcast*, por si só, sob forma de áudio, adequa-se prontamente a esses princípios. Apesar disso, devemos lembrar que existem alunos que aprendem mais visualmente e podem não se adaptar a materiais que requeiram audição (Carvalho, 2009).

A seguir, apresentamos um quadro com os princípios da aprendizagem multimídia de Mayer aplicados no produto educacional.

Quadro 9 - Princípios da TCAM aplicados ao produto educacional

| Princípio | <i>Podcast Hora da Fala</i> |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Multimídia | Ativação dos canais auditivo e visual: palavras apresentadas em áudio e seleção de imagem, para cada episódio, que remetesse ao conteúdo explicado |
| Modalidade | Apresentação das palavras do conteúdo na forma de narração, ao invés de textos impressos |
| Redundância | Não houve a necessidade de apresentar textos ou legendas juntamente ao áudio |
| Sinalização | Falas realizadas pela entrevistadora, que buscam enfatizar as informações e as ideias fundamentais sobre o assunto |
| Coerência | Execução da edição, com cortes de trechos irrelevantes ou repetitivos |
| Segmentação | Exibição do tema em partes |
| Personalização | Estilo da linguagem predominantemente informal, de conversação |
| Voz | Narrações realizadas por voz humana |
| Contiguidade espacial | A figura que representa cada episódio e remete ao conteúdo apresentado no áudio aparecem e permanecem juntos durante a exibição do <i>podcast</i> |
| Contiguidade temporal | |
| Imagem | Apresentação somente na forma de áudio, sem a imagem do apresentador na tela |
| Pré-treinamento | Não aplicado |

Fonte: Autoras, 2024.

A aplicação do princípio da sinalização pode ser observada, principalmente, nas falas realizadas pela entrevistadora, que buscam enfatizar as informações e as ideias fundamentais sobre o assunto. O princípio da coerência também foi utilizado através da execução da edição, com cortes de trechos irrelevantes ou repetitivos. A exibição dos episódios em partes representa o princípio da segmentação. O princípio da personalização também foi utilizado para confecção do produto educacional, pois escolhemos a apresentação em um estilo predominantemente informal, de conversação, ao invés da linguagem formal. Aliando-se à concepção heurística, que reconhece que os alunos têm estilos de aprendizagem diferentes, a personalização do conteúdo pode atrair o interesse do aluno. É possível que o formato de entrevistas com especialistas em desenvolvimento da linguagem possa proporcionar uma rara experiência de aprendizado aos profissionais de creche.

As narrações foram realizadas por voz humana, e não por voz de máquina, corroborando o princípio da voz. Segundo Campbell (2005), há um valor

considerável no que ele chama de “voz explicativa, a voz que realiza a compreensão”. A voz explicativa não difunde apenas informações; ela cria, a partir de uma circunstância compartilhada, “um drama íntimo de ação cognitiva no tempo”. A voz explicativa expressa sinais sutis de hesitação, ritmo e inflexão que auxiliam tanto a cognição quanto a metacognição. Assim Campbell (2005) explicita:

quando ouvimos alguém ler com compreensão, participamos dessa compreensão, quase como se a voz estivesse representando a nossa própria compreensão. Em outras palavras, a voz explicativa treina o ouvido para ouvir não apenas o significado, mas também a evidência do pensamento que gera o significado (Campbell, 2005).

A imagem que representa cada episódio e remete ao conteúdo apresentado no áudio aparece e permanece juntos durante a exibição do *podcast*, representando os princípios da contiguidade espacial e da contiguidade temporal.

Sob o princípio da imagem, o *podcast* foi apresentado somente na forma de áudio, sem a imagem do apresentador na tela.

O princípio do pré-treinamento não foi aplicado ao produto educacional.

Sabemos que, simplesmente, interagir com o recurso digital proposto não garante a aprendizagem do aluno, mas, com a utilização dos princípios instrucionais da TCAM para confecção do produto educacional, esperamos que o ouvinte desenvolva os subsídios cognitivos necessários para seu aprendizado.

Embora a heutagogia valorize a autodireção, não exclui a colaboração e interação entre os alunos. Da mesma forma, a teoria de aprendizagem multimídia reconhece que o aprendizado é, muitas vezes, social e que a interação com os outros pode potencializar a experiência de aprendizagem. Nesse sentido, o *podcast Hora da Fala* inclui seção de *feedback* do ouvinte e oportunidades de interação e compartilhamento do recurso multimídia através de redes sociais, como grupos de *Whatsapp*® e *Instagram*®. Mesmo que de forma elementar, isso é capaz de promover a colaboração e troca de conhecimentos entre os ouvintes, contribuindo para uma abordagem mais social e colaborativa da aprendizagem. Os estudantes podem utilizar os episódios para serem discutidos, se conectar com outros ouvintes, utilizar o material para complementar um conteúdo sobre o mesmo assunto, buscar especialistas no assunto.

Enquanto a heutagogia permite que os aprendizes personalizem seu próprio caminho de aprendizagem, a teoria de aprendizagem multimídia sugere que diferentes estudantes podem se beneficiar de diferentes formas de apresentação de

informações. Portanto, combinar essas abordagens pode envolver a possibilidade de uma variedade de opções de mídia, para que possam personalizar sua experiência de aprendizagem de acordo com suas preferências individuais e necessidades de compreensão. Nesse sentido, é usual encontrar referências de livros, cartilhas, artigos, *sites*, perfis profissionais em redes sociais, entretanto *podcasts* não é comum, demonstrando o ineditismo proposto por este produto educacional.

Cabe salientar que a fundamentação teórica do *podcast Hora da Fala*, sob a luz dos princípios heutagógicos e da aplicação dos métodos instrucionais da TCAM, apresenta uma abordagem que insere o aprendiz no centro dos processos de aprendizagem. Porém, embora não havendo um modelo de ensino ideal nem uma ferramenta que resolva todos os problemas do ensino e da aprendizagem, este produto educacional é apresentado como uma ferramenta com potencialidade educacional capaz de proporcionar uma experiência que contemple as complexas interações de comunicação *on-line* e móveis da atualidade.

3.3.3 Metodologia de criação do *podcast*

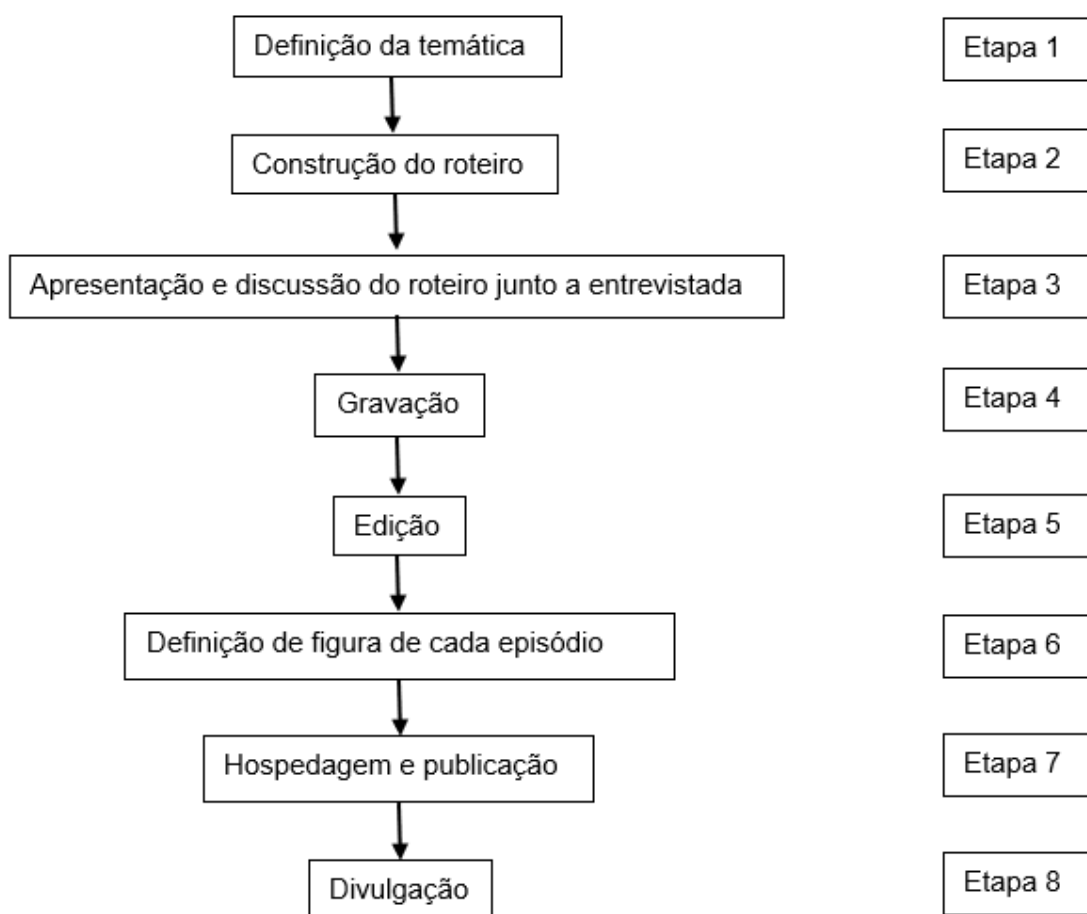
Segundo Foschini e Taddei (2006), as etapas básicas para a criação de um *podcast* compreendem: a criação de um roteiro, a gravação dos episódios, a hospedagem do arquivo de áudio em um servidor e a divulgação pela internet. Chácon e Perez (2011) acrescentam, ainda, a etapa de validação do conteúdo para cada episódio.

É recomendado que um *podcast* tenha: um breve roteiro, preparação da conversa, ritmo nas falas, repetição de informações, refinamento de uma edição, uso de uma linguagem clara, conversação direta com o ouvinte, uso de vinhetas em momentos adequados, identidade, definição de periodicidade e divulgação (Foschini; Taddei, 2006).

Essas orientações auxiliam a não esquecer o que será falado, tentando manter a naturalidade e um certo grau de intimidade; a controlar o tempo dos episódios e o ritmo das falas; a minimizar parte dos murmúrios de indecisão como aqueles “ahns” (hesitações); a editar, valorizando os melhores momentos; a eliminar os ruídos; a manter o interesse do ouvinte e assegurar que o conteúdo está sendo compreendido, mesmo que ele esteja fazendo outra atividade, além de ouvir o *podcast* (Foschini; Taddei, 2006).

Assim, levando-se em consideração as recomendações mínimas propostas por Foschini e Taddei (2006), apresenta-se a sequência utilizada na composição para criação de um episódio do *podcast Hora da Fala*:

Figura 8 - Etapas de produção de um episódio do *podcast Hora da Fala*.



Fonte: Autoras, 2023.

3.3.3.1 Definição da temática

Os dados coletados e analisados na pesquisa de campo foram de suma importância para a elaboração do produto educacional, pois, a partir deles, produzimos os *podcasts* com profissionais especialistas.

Os temas dos *podcasts* foram selecionados a partir do questionário diagnóstico aplicado nesta pesquisa e foram assim dispostos:

Quadro 10 - Relação dos episódios, temas e *links* abordados no *podcast*.

| Episódio | Tema | Link |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Episódio 1 | O que antecede a comunicação oral? | Spotify: https://open.spotify.com/episode/4vgvhuKu91d0z9xAO1vR0k?si=d7UzIcLoRagnBaopHB4NcQ |
| Episódio 2 | Como podemos perceber o que a criança compreende sobre linguagem? | Spotify: https://open.spotify.com/episode/5NSOTLtlKrVkJtdPZtWuT2Z?si=_n8zS4-vSqWlurz2dbbgg |
| Episódio 3 | A importância da brincadeira no desenvolvimento da linguagem oral | Spotify: https://open.spotify.com/episode/0eUeGzOp3LUhbWWXTAMsD3?si=I9X6BczaTn-g9G3Z9AOj5Q&nd=1&dlsi=1464069510b840a1 |
| Episódio 4 | O que é brincar com funcionalidade? | Spotify: https://open.spotify.com/episode/52LGT1qUzCsD8gwOql6VH3?si=laSlmvhQTu6IP8iVJj8fDg&nd=1&dlsi=92e688041eeb45b3 |
| Episódio 5 | Qual a faixa etária esperada para que ocorra a explosão de vocabulário? | Spotify: https://open.spotify.com/episode/1GnYGEZNI4rWqobHd77OwJ?si=qCv6kQbuQ5qdMnXAQctBRw&nd=1&dlsi=5c2e3d5c20244bdf |
| Episódio 6 | Estímulos para o desenvolvimento da linguagem oral | Spotify: https://open.spotify.com/episode/4RJkt779klgoiy8iC0YsM?si=I3a6nMUbRkiP3fzQ1p_d1A&nd=1&dlsi=a547697640c94534 |
| Episódio 7 | Quando a criança deve ser compreendida por desconhecidos utilizando a comunicação oral? | Spotify: https://open.spotify.com/episode/7KlIfPJTxnj0UQZIQokule?si=AVSH0rqsT2KWxUuSLkYLBg&nd=1&dlsi=4bde63f4fd8e430c |

Fonte: Autoras, 2023.

3.3.3.2 Construção do roteiro

No processo de *podcasting*, termo definido pelo processo de planejamento e construção do *podcast Hora da Fala*, tivemos como base os princípios instrucionais da TCAM, conforme apresentado anteriormente. Esses princípios podem ser utilizados para elaboração de qualquer tipo de mídia. Então, além disso, consideramos também discussões de outros autores que trazem recomendações mais específicas para construção de *podcasts*. Um deles é Carvalho (2009), que propôs uma taxonomia de *podcasts* educativos. Segundo esse autor, os *podcasts* podem ser classificados em seis dimensões: tipo, formato, duração, autor, finalidade

e estilo. Ao compreendermos essas classificações, é possível pensar de forma mais objetiva como potencializá-lo como ferramenta que contribua com o processo de ensino e aprendizagem e, também, repensar sua utilização e diversidade.

Na construção do roteiro, existem quatro tipos: expositivo/informativo, *feedback*/comentários, instruções/orientações e materiais autênticos (Carvalho, 2009). Quanto a esse quesito, o *podcast Hora da Fala* é classificado como um material autêntico.

Tratando-se de formato de *podcast*, temos áudio, vídeo e uma combinação de imagem com locução. O *podcast* em vídeo é designado *vodcast* ou *vidcast*, enquanto que o que capta imagem da tela de um computador, por exemplo, é chamado de *screencast*. O *podcast* em formato de áudio também é chamado de *audiocast* (Carvalho, 2009). Em relação a essa classificação, o *podcast Hora da Fala* é em formato de áudio, em conformidade também com o princípio da imagem da TCAM.

Outra dimensão abordada é a duração, podendo ser dividido em curto, moderado e longo. Um *podcast* tem sua minutagem variada, na qual o curto tem em torno de 5 minutos; o moderado oscila entre 5 a 15 minutos; e o longo, acima de 15 minutos (Carvalho, 2009). Embora a duração do *podcast* esteja sempre dependente do conteúdo que aborda, as recomendações vão no sentido de serem breves (Lee; Chan, 2007; Frydenberg, 2006). Conforme Frydenberg (2006) menciona, é preferível criar mais *podcasts* do que um muito longo. Assim como reporta Carvalho (2008), é preferível criar mais *podcasts* do que incluir em apenas um o que se pretende, tornando-o exaustivo (Carvalho, 2008).

Vários estudiosos sugerem *podcasts* de curta duração, embora tenham um conceito temporal mais amplo que o proposto por Carvalho (2009). Segundo o estudo dessas autoras, não ultrapassar os 10 minutos de duração dos episódios foi mais conveniente para manutenção da atenção de alunos de faixa etária entre os 10 e os 15 anos (Carvalho, 2009). Salmon *et al.* (2007) e Walch e Lafferty (2006) também recomendam o tempo de duração dos *podcasts* em torno dos 10 minutos. Os autores Cebeci e Tekdal (2006), por exemplo, propõem *podcasts* que não ultrapassem os 15 minutos, dado haver uma diminuição de atenção na audição e na compreensão do conteúdo. O *Scottish Council for Educational Technology* (1994) menciona que o áudio é um meio poderoso para transmitir emoções, atitudes e recriar determinada atmosfera, porém é menos adequado para transmitir

pormenores e fatos, se ouvido por mais de trinta minutos. Além disso, episódios muito extensos, pelo espaço que ocupam nos servidores gratuitos, inviabilizam sua audição/utilização (Carvalho, 2009). Os episódios do *podcast Hora da Fala* apresentam-se como moderados, oscilando entre 5 a 15 minutos, exceto o primeiro, respeitando-se essa discussão e também ao princípio da segmentação da TCAM.

Na dimensão que aborda o autor, observamos que os *podcasts* educacionais podem ser feitos não apenas por professores, mas também por alunos e terceiros. Esses últimos são oriundos de fontes externas, por exemplo, colegas, jornalistas, cientistas, escritores, políticos, etc, e são considerados importantes no contexto educacional, dando a possibilidade de os ouvintes entenderem pontos de vista diferentes (Carvalho, 2009). Nesse sentido, os *podcasts* produzidos nesta pesquisa foram feitos por terceiros, com a participação de profissionais especialistas no desenvolvimento típico da linguagem de crianças na primeiríssima infância. Assim, esses *podcasts* permitiram transmitir o saber de *experts* em linguagem oral (fonoaudiólogos), com direcionamento para profissionais de creche, agregando e/ou reforçando conhecimentos relacionados a essa temática por esse público.

Uma outra fase da taxonomia é a definição da finalidade do *podcast* educacional, que pode ser muito variada, como, por exemplo, informar, motivar/sensibilizar, refletir, questionar, orientar, etc (Carvalho, 2009). Os *podcasts* com conteúdos podem substituir as aulas teóricas, como defende Kaplan Leirserson (2005), e orientar estudos, facilitando também a aprendizagem de forma não presencial (Green *et al.*, 2008; Ediringsha *et al.*, 2007; Frydenberg, 2006, Moura; Carvalho, 2006). Os *podcasts* atuarão numa perspectiva de ratificar ou aprimorar a compreensão dos profissionais de creche sobre o tema. Não há intenção de fazer com que esses profissionais desenvolvam o papel de especialista, e sim, demonstrar o quanto o conhecimento do assunto pode auxiliar na melhoria de suas práticas pedagógicas e relevar a importância da mediação do adulto para o desenvolvimento das crianças.

Ainda, segundo a taxonomia de Carvalho (2009), quanto ao estilo do *podcast*, relaciona-se com o tipo de linguagem utilizada e pode variar entre formal ou informal. Os autores Cardoso e Hipólito (2022) acrescentam, ainda, que, pode ser formal e informal. Nessa direção, os *podcasts Hora da Fala* foram apresentados na forma de entrevista, com uma abordagem menos formal, com o uso de vocabulário e linguagem diretos, objetivos e simples. Durante a gravação, procurou-se

contextualizar e orientar o público-alvo em vários momentos da abordagem do conteúdo.

Nesse processo de *podcasting*, construímos o modelo de roteiro abaixo, adaptado conforme proposto por Werneck (2022), que foi preenchido a cada episódio, para melhor controle e acompanhamento do processo de criação, de forma a contribuir para o planejamento e alcance dos resultados.

Quadro 11 - Modelo de roteiro de planejamento dos episódios dos *podcasts*.

| | |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nome | <i>Hora da Fala</i> |
| Tema | Variável |
| Público | Professores e auxiliares de creche |
| Episódio | Variável |
| Tempo | Mínimo 5 minutos / Máximo 15 minutos |
| Frequência | Produto de mestrado |
| Formato | Entrevista |
| Convidada | Fonoaudióloga |
| Roteiro | Olá, queridos ouvintes! Está começando o primeiro episódio do <i>podcast</i> <i>Hora da Fala</i> , um <i>podcast</i> sobre desenvolvimento da linguagem infantil. |
| Gravação | Rádio UniFOA ou Consultório da convidada |
| Software | Anchor® |
| Link de hospedagem | Variável |

Fonte: Werneck, 2022 (adaptado).

Com o intuito de especificar o conteúdo de cada episódio e padronizar sua estrutura, apresentamos as descrições do roteiro para cada episódio.

Quadro 12 - Roteiro de planejamento do primeiro episódio de *podcast*.

| | |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Episódio 01 | |
| Tema | O que antecede a comunicação oral? |
| Público | Professores e auxiliares de creche |
| Nome | <i>Hora da Fala</i> |
| Tempo | Mínimo 5 minutos / Máximo 15 minutos |
| Frequência | Produto de mestrado |
| Formato | Entrevista |
| Convidada | Fonoaudióloga Priscila Félix |
| Roteiro | Olá, queridos ouvintes! Está começando o primeiro episódio do <i>podcast</i> <i>Hora da Fala</i> que hoje vai abordar o tema “ O que antecede a comunicação oral? ”. |

| | |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>Eu sou Ana Paula Campos, aluna do Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA, e vou entrevistar hoje a fonoaudióloga Priscila Félix, especialista em desenvolvimento da linguagem infantil, que vai falar sobre esse assunto. Este episódio tem como objetivo apresentar como acontece o processo que antecede a comunicação verbal e os estímulos necessários ao desenvolvimento da linguagem oral para profissionais de creche.</p> |
| | <p>Tópicos a serem abordados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Qual a importância dessa fase para o desenvolvimento da linguagem oral? 2) Há uma sequência esperada? 3) Quais os tipos de linguagens utilizadas pela criança para o envio de mensagens específicas, antes da comunicação por palavras? 4) Quais os sinais que sinalizam algum problema no desenvolvimento? 5) Estímulos nessa fase. |
| Gravação | Rádio UniFOA |
| Software | Anchor® |
| Link de hospedagem | <p>Spotify:</p> <p>https://open.spotify.com/episode/4vgvhuKu91d0z9xAO1vR0k?si=d7UzlcLoRagnBaopHB4NcQ</p> |

Fonte: Autoras, 2023.

Quadro 13 - Roteiro de planejamento do segundo episódio de *podcast*.

| Episódio 02 | |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tema | Como podemos perceber o que a criança compreende sobre linguagem? |
| Público | Professores e auxiliares de creche |
| Nome | Hora da Fala |
| Tempo | Mínimo 5 minutos / Máximo 15 minutos |
| Frequência | Produto de mestrado |
| Formato | Entrevista |
| Convidada | Fonoaudióloga Lorenza Feliciano |
| Roteiro | <p>Olá, queridos ouvintes! Está começando o segundo episódio do podcast Hora da Fala que hoje vai abordar o tema Como podemos perceber o que a criança compreende sobre linguagem? Eu sou Ana Paula Campos, aluna do Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA, e vou entrevistar hoje a fonoaudióloga Lorenza Feliciano, especialista em desenvolvimento da linguagem infantil, que vai falar sobre esse assunto. Este episódio tem como objetivo destacar o papel da brincadeira no desenvolvimento da linguagem oral.</p> |

| | |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Tópicos a serem abordados: 1) Quais as habilidades que devem ser observadas na criança sobre sua compreensão relacionadas à linguagem? 2) Quais os sinais que profissionais de creche precisam ficar atentos que sinalizam algum problema no desenvolvimento da linguagem receptiva? |
| Gravação | Consultório da convidada |
| Software | Anchor® |
| Link de hospedagem | Spotify: https://open.spotify.com/episode/5NSOTLtlKrVkJdPZtWuT2Z?si=_n8zS4-vSqWlurz2dbbgg |

Fonte: Autoras, 2024.

Quadro 14 - Roteiro de planejamento do terceiro episódio de *podcast*.

| Episódio 03 | |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tema | Importância da brincadeira no desenvolvimento da linguagem oral |
| Público | Professores e auxiliares de creche |
| Nome | Hora da Fala |
| Tempo | Mínimo 5 minutos / Máximo 15 minutos |
| Frequência | Produto de mestrado |
| Formato | Entrevista |
| Convidada | Fonoaudióloga Letícia Grisol |
| Roteiro | Olá, queridos ouvintes! Está começando o terceiro episódio do <i>podcast Hora da Fala</i> que hoje vai abordar o tema Importância da brincadeira no desenvolvimento da linguagem oral . Eu sou Ana Paula Campos, aluna do Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA, e vou entrevistar hoje a fonoaudióloga Letícia Grisol, especialista em desenvolvimento da linguagem infantil, que vai falar sobre esse assunto. Este episódio tem como objetivo destacar o papel da brincadeira no desenvolvimento da linguagem oral. Tópicos a serem abordados: 1) Qual a importância da brincadeira no desenvolvimento da linguagem? 2) Papel do profissional de creche no desenvolvimento da linguagem através da brincadeira. 3) Estímulos de brincadeiras na fase pré-linguística. |
| Gravação | Consultório da convidada |
| Software | Anchor® |
| Link de hospedagem | Spotify: https://open.spotify.com/episode/0eUeGzOp3LUhbWWXTAMsD3?si=I9X6BczaTn-g9G3Z9AOj5Q&nd=1&dlsi=1464069510b840a1 |

Fonte: Autoras, 2024.

Quadro 15 - Roteiro de planejamento do quarto episódio de *podcast*.

| Episódio 04 | |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tema | O que é brincar com funcionalidade? |
| Público | Professores e auxiliares de creche |
| Nome | Hora da Fala |
| Tempo | Mínimo 5 minutos / Máximo 15 minutos |
| Frequência | Produto de mestrado |
| Formato | Entrevista |
| Convidada | Fonoaudióloga Letícia Grisol |
| Roteiro | <p>Olá, queridos ouvintes! Está começando o terceiro episódio do podcast Hora da Fala que hoje vai abordar o tema O que é brincar com funcionalidade?. Eu sou Ana Paula Campos, aluna do Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA, e vou entrevistar hoje a fonoaudióloga Letícia Grisol, especialista em desenvolvimento da linguagem infantil, que vai falar sobre esse assunto.</p> <p>Tópicos a serem abordados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O que é brincar com funcionalidade? 2) Quais as habilidades que devem ser observadas na criança no momento da brincadeira? |
| Gravação | Consultório da convidada |
| Software | Anchor® |
| Link de hospedagem | Spotify: https://open.spotify.com/episode/52LGT1qUzCsD8gwOql6VH3?si=laSlmvhQTu6lP8iVJj8fDg&nd=1&dlsi=92e688041eeb45b3 |

Fonte: Autoras, 2024.

Quadro 16 - Roteiro de planejamento do quinto episódio de *podcast*.

| Episódio 05 | |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tema | Qual a faixa etária esperada para que ocorra a explosão de vocabulário? |
| Público | Professores e auxiliares de creche |
| Nome | Hora da Fala |
| Tempo | Mínimo 5 minutos / Máximo 15 minutos |
| Frequência | Produto de mestrado |
| Formato | Entrevista |
| Convidada | Fonoaudióloga Priscila Félix |
| Roteiro | <p>Olá, queridos ouvintes! Está começando o terceiro episódio do podcast Hora da Fala que hoje vai abordar o tema Qual a faixa etária esperada para que ocorra a explosão de vocabulário?. Eu sou Ana Paula Campos, aluna do Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA, e vou entrevistar hoje a fonoaudióloga Priscila Félix, especialista em</p> |

| | |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | desenvolvimento da linguagem infantil, que vai falar sobre esse assunto. |
| | Tópicos a serem abordados: 1) Desenvolvimento da linguagem oral no início da fase linguística até a explosão de vocabulário. 2) Qual a faixa etária esperada para que ocorra a explosão de vocabulário? 3) Quais os sinais que profissionais de creche precisam ficar atentos que sinalizam algum problema no desenvolvimento da linguagem nessa fase? |
| Gravação | Consultório da convidada |
| Software | Anchor® |
| Link de hospedagem | Spotify: https://open.spotify.com/episode/1GnYGEZNI4rWqobHd77OwJ?si=qCv6kQbuQ5qdMnXAQctBRw&nd=1&dlsi=5c2e3d5c20244bdf |

Fonte: Autoras, 2024.

Quadro 17 - Roteiro de planejamento do sexto episódio de *podcast*.

| Episódio 06 | |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tema | Estímulos para o desenvolvimento da linguagem oral |
| Público | Professores e auxiliares de creche |
| Nome | Hora da Fala |
| Tempo | Mínimo 5 minutos / Máximo 15 minutos |
| Frequência | Produto de mestrado |
| Formato | Entrevista |
| Convidada | Fonoaudióloga Priscila Félix |
| Roteiro | Olá, queridos ouvintes! Está começando o terceiro episódio do podcast Hora da Fala que hoje vai abordar o tema Estímulos para o desenvolvimento da linguagem oral . Eu sou Ana Paula Campos, aluna do Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA, e vou entrevistar hoje a fonoaudióloga Priscila Félix, especialista em desenvolvimento da linguagem infantil, que vai falar sobre esse assunto. Tópicos a serem abordados: 1) Estímulos para o desenvolvimento da linguagem oral, sobretudo ao redor da fase da explosão de vocabulário. |
| Gravação | Consultório da convidada |
| Software | Anchor® |
| Link de hospedagem | Spotify: https://open.spotify.com/episode/4RJkt779klgoiy8iC0YsM?si=l3a6nMUbrkiP3fzQ1p_d1A&nd=1&dlsi=a547697640c94534 |

Fonte: Autoras, 2024.

Quadro 18 - Roteiro de planejamento do sétimo episódio de *podcast*.

| Episódio 07 | |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tema | Quando a criança deve ser compreendida por desconhecidos utilizando a comunicação oral? |
| Público | Professores e auxiliares de creche |
| Nome | Hora da Fala |
| Tempo | Mínimo 5 minutos / Máximo 15 minutos |
| Frequência | Produto de mestrado |
| Formato | Entrevista |
| Convidada | Fonoaudióloga Tatiana Renna |
| Roteiro | <p>Olá, queridos ouvintes! Está começando o terceiro episódio do podcast Hora da Fala que hoje vai abordar o tema Quando a criança deve ser compreendida por desconhecidos utilizando a comunicação oral? . Eu sou Ana Paula Campos, aluna do Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA, e vou entrevistar hoje a fonoaudióloga Tatiana Renna, especialista em desenvolvimento da linguagem infantil, que vai falar sobre esse assunto.</p> <p>Tópicos a serem abordados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Desenvolvimento da linguagem oral no início da fase linguística até a fase de ser compreendida por desconhecidos utilizando a comunicação oral. 2) Em qual idade é esperada que a criança seja compreendida por desconhecidos utilizando a comunicação oral? |
| Gravação | Consultório da convidada |
| Software | Anchor® |
| Link de hospedagem | Spotify: https://open.spotify.com/episode/7KIlfPjTXnj0UQZIQokule?si=AVSH0rqsT2KWxUuSLkYLBg&nd=1&dlsi=4bde63f4fd8e430c |

Fonte: Autoras, 2024.

3.3.3.3 Apresentação e discussão do roteiro com a especialista entrevistada

Após a seleção do tema e construção do roteiro, as entrevistadas discutiram e afinaram o assunto com as pesquisadoras por meio de discussões informais. Nessa etapa, as profissionais especialistas em desenvolvimento da linguagem (fonoaudiólogos) convidadas assinaram a Autorização para Uso de Imagem e Voz (Apêndice D).

3.3.3.4 Gravação

A etapa de gravação dos áudios seguiu ao roteiro proposto. O primeiro episódio ocorreu nas dependências da Rádio da instituição de ensino UniFOA, responsável pelo programa *strictu sensu*, no qual se desenvolveu a pesquisa; os demais foram gravados nos consultórios das profissionais entrevistadas, com gravador portátil, marca *Zoom PodTrak P4*, e kit para *streaming* e *podcast* (microfone, fone de ouvido, suporte e protetor), marca *Zoom ZDM-1*, adquiridos pela pesquisadora. As entrevistas foram gravadas em um ambiente controlado, com atenção ao controle de tempo e qualidade do áudio.

Segundo os autores Carvalho (2009) e Marques (2009), existem algumas recomendações em relação à gravação de um *podcast*. Para Carvalho (2009), o *podcast* deve ser estruturado com princípio, meio e fim de uma forma que consiga reter a atenção do ouvinte, juntamente com a melhor vocalização possível, de maneira que o discurso seja, ou que pareça, espontâneo e sem lapsos (Carvalho, 2009). As audições, como referem Geoghegan e Klass (2005), precisam de determinada estrutura, porém produzido com inovação. A compatibilidade funcional do *podcast*, que se destina a ser ouvido em simultâneo com o desempenho de outras atividades, destaca a necessidade de usar estratégias de construção que suportem a eficácia discursiva (Marques, 2009).

Conforme ressalta Carvalho (2009), o texto deve ser escrito de forma simples, breve, clara e concisa, bem como sua vocalização. Na gravação, devemos observar a entonação, as pausas, o ritmo da locução, uma vez que a mensagem também pode ser mais bem apreendida, se esses aspectos forem considerados (Carvalho, 2009). Para Marques (2009), a segmentação do texto facilita o processo de interpretação. O planejamento discursivo/textual em simultâneo com a sua verbalização condiciona a organização da interação. Por exemplo, algumas estratégias se constituem como recursos para manter a continuidade discursiva, assegurando, ao mesmo tempo, a progressão: as repetições e reformulações marcadas prosodicamente e a construção de frases simples, que permitem individualizar os sucessivos temas e subtemas; a variação rítmica, em altura e em intensidade, além da vivacidade que imprimem à elocução, são índices da elaboração mental do discurso, dos objetivos do locutor (Marques, 2009). Na construção do texto apresentado no áudio do *podcast*, há uma questão a se considerar, em relação à interação oral não presencial e à leitura. Ler um texto

caracteriza-se por um ritmo mais rápido, mais homogêneo que o ritmo da oralidade propriamente dito, mas o texto lido, geralmente, é menos atrativo que o texto falado de forma mais espontânea (Marques, 2009).

Assim, para adquirir sensibilidade para todos esses aspectos, é necessário planejar o conteúdo, definir o ritmo do *podcast* e praticar. O importante é a mensagem, que, conforme citado, é facilitada pela entonação, pausas e o ritmo da locução e pode também ser reforçada por um fundo musical (Marques, 2009).

No *podcast Hora da Fala*, tentamos transmitir o conteúdo de uma forma leve, como se fosse um bate-papo. Os *podcasts* foram gravados pelo aplicativo Anchor® e postados na plataforma digital Spotify® pela autora.

3.3.3.5 Edição

Com auxílio de um profissional da Rádio UniFOA, nessa etapa, os áudios gravados foram editados, limpando-se os barulhos de fundo, adicionando-se uma trilha sonora e vinheta para cada episódio, além de pequenas correções nas pausas das falas gravadas e sincronizações adequadas. Walch e Lafferty (2006) referem que o *podcast* deve ter qualidade técnica e recomendam que é importante evitar barulho de fundo, até mesmo durante a gravação, pois pode interromper o fluir do discurso.

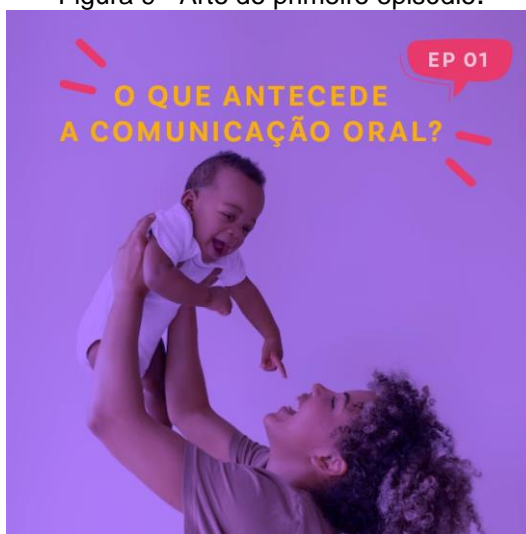
Além disso, alguns trechos foram recortados, porém sem perda do conteúdo, para garantir clareza e concisão, mantendo a duração máxima de 15 minutos conforme recomendado pela literatura (Frydenberg, 2006; Lee; Chan, 2007; Carvalho, 2008; Carvalho, 2009) e para eliminação de processos estranhos, segundo princípios da TCAM

Durante a edição, optamos por adicionar trilha sonora aos episódios. Há autores que defendem música de fundo, como Junior e Coutinho (2008), e outros que acreditam não haver benefício, como Carvalho (2009). Para Junior e Coutinho (2008), a música de fundo pode enriquecer a mensagem transmitida, reforçando-a. Pode, também, ajudar a criar um ambiente, a potencializar a mensagem: alegre, triste, rápida, tensa, etc. A opção por música de fundo depende do tipo de *podcast* e da finalidade pretendida pelo autor. Williams (2007) recomenda que, ao utilizá-la, deve estar de acordo com o estilo e o espírito do *podcast*. Deve-se evitar músicas com letra, optando-se por música instrumental, pois a letra pode competir com o texto, dividindo a atenção do ouvinte.

3.3.3.6 Definição da figura de cada episódio

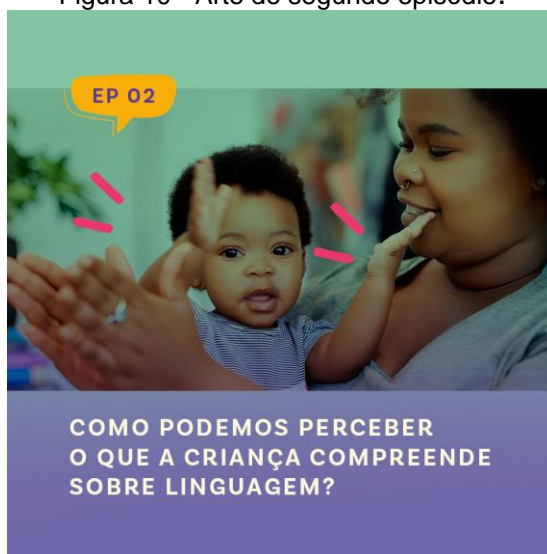
Após a finalização do *podcast*, definimos a figura para representar cada episódio de forma que remetesse ao conteúdo apresentado no áudio. O *design* das artes dos episódios, assim como o logotipo do *podcast*, foram idealizados pelas autoras e elaborados por um *designer*, contratado para essa finalidade. A imagem que representa cada episódio aparece e permanece junto ao áudio durante a exibição do *podcast*, corroborando com os princípios da contiguidade espacial e da contiguidade temporal, da TCAM.

Figura 9 - Arte do primeiro episódio.



Fonte: Autoras, 2023.

Figura 10 - Arte do segundo episódio.



Fonte: Autoras, 2024

Figura 11 - Arte do terceiro episódio.



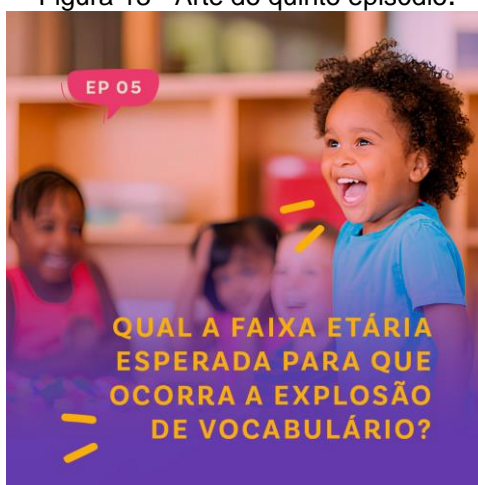
Fonte: Autoras, 2024.

Figura 12 - Arte do quarto episódio.



Fonte: Autoras, 2024.

Figura 13 - Arte do quinto episódio.



Fonte: Autoras, 2024.

Figura 14 - Arte do sexto episódio.



Fonte: Autoras, 2024.

Figura 15 - Arte do sétimo episódio.



Fonte: Autoras, 2024.

3.3.3.7 Hospedagem e publicação

A hospedagem e publicação nas plataformas foram realizadas pelas autoras. O *podcast Hora da Fala* tem acesso gratuito e está disponível na plataforma *streaming* *Spotify*®, no *link* <https://open.spotify.com/show/4yYjRqWrqKAmE9Qxwy2rvl> , como, também, na caixa de busca da plataforma.

3.3.3.8 Divulgação

Como estratégia de divulgação, serão utilizadas redes sociais, como grupos do *Whatsapp*® e *Instagram*®.

3.4 Validação do PE

A validação do produto educacional por especialistas atribui maior grau de confiabilidade ao processo de construção do produto educacional, uma vez que são avaliadas as possíveis incoerências que possam prejudicar a compreensão por parte do público-alvo, além de garantir um maior rigor metodológico no uso de tecnologias educativas e funcionar como um *feedback* sobre o material antes de sua distribuição (Alexandre; Coluci, 2011; Rocha *et al.*, 2024).

Dessa forma, o produto educacional proposto por esta pesquisa foi validado por especialistas, educadores com experiência na educação infantil, por meio de uma ficha de validação elaborada pelas pesquisadoras. Essa ficha foi estruturada tendo como base adaptações dos instrumentos de validação propostos pelos autores Leite *et al.* (2018) (Anexo C) e Muniz (2017) (Anexo D). Segundo Rocha *et al.* (2024), a escolha dos itens a serem avaliados deve ser feita de acordo com as características específicas do produto educacional e do público-alvo. Ressaltamos que essa etapa foi descrita no projeto de pesquisa cadastrado e aprovado pelo Comitê de Ética do Hospital Municipal Dr. Munir Rafful, sob o CAAE número 69200523.9.0000.5255 e com parecer de aprovação número 6.125.193 (Anexo A).

Dessa forma, o instrumento de validação envolveu a formulação das questões com base nas características específicas do produto educacional e do público-alvo. O processo de validação apresentou-se como uma análise quanti-qualitativa, porque as pesquisadoras aplicaram um instrumento que possuía questões de múltipla escolha, bem como perguntas que permitiam respostas livres para considerações e sugestões dos participantes. Realizamos testes piloto com um grupo de especialistas não incluídos no estudo final para refinar as perguntas e garantir clareza e relevância. As perguntas abertas foram codificadas e analisadas qualitativamente para identificar temas recorrentes e sugestões de melhoria.

Em relação ao número de juízes necessários para um estudo de validação, apesar de não haver consenso na literatura, Hernandez-Nieto (2002) sugere que o grupo de juízes seja composto por, no mínimo, três e, no máximo, cinco profissionais com expertise na área temática do produto. Ainda, segundo Rocha *et al.* (2024), não há um consenso sobre a forma e critérios para a seleção de juízes, podendo o pesquisador adequar esse processo conforme a sua realidade considerando o tema, tipo de produto e público-alvo. Para Melo *et al.* (2011), é preciso destacar a

experiência, o conhecimento e a habilidade prática como aspectos importantes a serem considerados em relação ao que se deseja validar.

Nesse contexto, a seleção dos profissionais especialistas teve como critérios de inclusão: possuir graduação em pedagogia; e histórico profissional de atuação de, no mínimo, três anos na educação infantil da rede pública com crianças do berçário ou com crianças de um ano ou dois anos ou três anos de idade. Os juízes foram recrutados por meio da técnica de amostragem intencional, através do convite, pelas pesquisadoras a quinze (15) especialistas que se enquadravam nesses critérios, resultando na participação de quatro (04) especialistas.

A coleta de dados foi viabilizada por meio de mensagens eletrônicas pelo *WhatsApp*®, através do envio de um *link* de acesso ao formulário do *Google Forms*® elaborado pelas autoras, conforme descrito no Apêndice D. Nesse formulário, havia a carta-convite com o TCLE 2 – especialistas (Apêndice C), a apresentação e disponibilização do PE, bem como perguntas sobre a caracterização do perfil do especialista, composto de cinco perguntas; e a ficha de validação, composta por dezoito questões específicas acerca do produto a ser avaliado, distribuídas em quatro dimensões: objetivos (três), conteúdo (seis), estrutura/apresentação (cinco) e funcionalidade (quatro).

As opções de respostas apresentaram-se no formato de escala *Likert* e variavam do “discordo totalmente” ao “concordo totalmente”. Além disso, ao final da avaliação, havia duas questões com respostas livres para considerações e sugestões dos avaliadores.

Para análise das questões com respostas no formato da escala *Likert*, foram atribuídas pontuações de acordo com o preconizado por Marôco (2014) e realizado o somatório de cada item. As pontuações obedeceram a seguinte distribuição: discordo totalmente = 1 ponto; discordo parcialmente = 2 pontos; não concordo nem discordo = 3 pontos; concordo parcialmente = 4 pontos e; concordo totalmente = 5 pontos. Dessa forma, foi gerado um índice de validade de conteúdo (IVC), calculado por meio do somatório de concordância dos itens marcados como “4” e “5” pelos especialistas, dividido pelo total de respostas. As respostas analisadas dessa forma geram uma medida quantitativa utilizada para mensurar a proporção de concordância entre os especialistas sobre determinado aspecto do instrumento.

Segundo Perdigão *et al.* (2019), a adoção de um IVC igual ou superior a 0,80, ou seja, equivalendo a 80% de concordância entre os juízes, é considerado ótimo

para os itens serem validados. Para os autores Hernandez-Nieto (2002), o produto seria considerado insatisfatório, se os valores dos IVCs fossem menores que 0,8; satisfatório, se os valores fossem iguais ou superiores a 0,8 e inferior a 0,9 e; excelente, se o resultado fosse igual ou superior a 0,9. Para ambos os autores, os itens que apontarem percentual de concordância inferior a 0,8 devem ser modificados para melhoria do produto. Na etapa para cálculo do IVCs, os dados foram analisados por estatística descritiva, realizada com o auxílio do *Excel for Windows®*.

Do processo de validação, participaram quatro especialistas, sendo três com pós-graduação em psicopedagogia e um com título de mestre em ensino de ciências. Metade dos participantes possuía idade entre 41 e 50 anos e a outra metade, acima de 51 anos. Quanto ao tempo de exercício atuando com crianças de até 36 meses da educação infantil na rede pública, um dos participantes apresentou entre 5 e 10 anos; dois, entre 10 e 20 anos e o quarto participante com mais de 20 anos de experiência.

Quadro 19 - Validação do *podcast Hora da Fala*, segundo especialistas.

| 1. OBJETIVOS | Especialistas (E) | | | | IVC |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|----|----|----|-----|
| | E1 | E2 | E3 | E4 | |
| 1.1. Estimula o aprendizado. | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 |
| 1.2. Contribui para o conhecimento na área. | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 |
| 1.3. Incentiva mudança de comportamento. | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 |
| 2. CONTEÚDO | | | | | |
| 2.1. O conteúdo é claro e objetivo. | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 |
| 2.2. O conteúdo é relevante para a formação de profissionais de creche. | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 |
| 2.3. O conteúdo é adequado para a formação de profissionais de creche. | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 |
| 2.4. O conteúdo apresenta exemplos práticos da realidade sobre o desenvolvimento da linguagem infantil. | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 |
| 2.5. O <i>podcast</i> é esclarecedor sobre estratégias de desenvolvimento da linguagem infantil. | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 |
| 2.6. O ouvinte é incentivado a prosseguir a audição do conteúdo até o final. | 5 | 5 | 4 | 5 | 1 |
| 3. ESTRUTURA/ APRESENTAÇÃO | | | | | |
| 3.1. O título " <i>Hora da Fala</i> " chama a atenção do ouvinte. | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 |
| 3.2. A abertura e a imagem do <i>podcast</i> chamam a atenção de quem está ouvindo e indicam sobre o conteúdo do material. | 5 | 5 | 4 | 5 | 1 |
| 3.3. A formulação dos diálogos é atrativa. | 5 | 5 | 4 | 5 | 1 |
| 3.4. A linguagem está adequada ao público-alvo. | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 |
| 3.5 A música de fundo é agradável. | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 |
| 4. FUNCIONALIDADE | | | | | |
| 4.1. O <i>podcast</i> é fácil de ser acessado. | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 |
| 4.2. O tempo do <i>podcast</i> é coerente. | 5 | 4 | 4 | 5 | 1 |
| 4.3 O gênero peça radiofônica (<i>podcast</i>) auxiliou na transmissão do conteúdo. | 5 | 5 | 4 | 5 | 1 |
| 4.4. O <i>podcast</i> pode ser replicado em diferentes contextos educacionais de forma eficaz. | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 |

Fonte: Autoras, 2024.

Nessa etapa de validação por profissionais especialistas, podemos observar que o PE apresentou índice de concordância máximo em todos os itens avaliados.

Ainda assim, considerando que seria de relevância a sugestão de mudanças dos juízes, o instrumento de validação constou com uma questão com espaço para considerações e sugestões dos avaliadores. As falas apreendidas foram as seguintes:

- Juiz 1: *“continuar nesta linha de raciocínio.”*
- Juiz 2: *“acredito que o conteúdo seja bastante adequado e informativo para a atuação dos profissionais de creche.”*
- Juiz 3: *“sem sugestão.”*
- Juiz 4: *“achei bem completo atingindo o objetivo.”*

Foi perguntado também se o avaliador indicaria o *podcast* como instrumento de formação para professores e auxiliares de creche. E as respostas foram:

- Juiz 1: *“Sim, as convidadas foram bastante coerentes em suas falas com muita simplicidade e de fácil entendimento.”*
- Juiz 2: *“imediatamente ao ouvir, tive vontade de compartilhar com uma sobrinha e a coordenadora da creche, para que difundam as reflexões muito aplicáveis ao cotidiano da escola. Informações valiosas para pais e educadores.”*
- Juiz 3: *“Certamente! Como Assessora do Conselho Municipal de Educação de Volta Redonda, estou interessada em divulgar o podcast nos grupos das creches da rede privada e pública. Acredito que ele oferece uma oportunidade única para o aprimoramento profissional e o estímulo à busca por novas aprendizagens.”*
- Juiz 4: *“Com certeza, é mais um recurso para ensino aprendizagem.”*

Apesar das perguntas abertas no final do instrumento, oportunizando uma análise qualitativa realizada a partir dos comentários dos avaliadores, não houve nenhuma sugestão ou apontamento crítico para melhoria do produto.

Dos sete (07) episódios do *Podcast Hora da Fala*, apenas o primeiro ultrapassou o tempo de 15 minutos, com 22 minutos. Os demais apresentaram-se entre 12 e 13 minutos, conforme recomendação de alguns autores do tempo de duração dos *podcasts* em torno dos 10 minutos (Walch; Lafferty, 2006; Salmon *et al.*, 2007).

Apesar do primeiro episódio ter se apresentado com um tempo mais extenso, as avaliadoras não apontaram a diminuição da minutagem como uma sugestão. Porém o item que aborda esta questão (4.1. O tempo do *podcast* é coerente) foi o que apresentou mais respostas com perda de pontuação na avaliação.

Apesar de não haver um consenso sobre o tempo de duração ideal, as recomendações vão no sentido de serem breves (Frydenberg, 2006; Lee; Chan, 2007; Carvalho, 2008; Carvalho, 2009). Porém, deve-se considerar também que duração do *podcast* é dependente do conteúdo que aborda e neste quesito as avaliações foram excelentes.

Como a edição ou a divisão do *podcast* poderia prejudicar o conteúdo, as autoras optaram por permanecer com o primeiro episódio mais longo. A fala da fonoaudióloga neste episódio foi muito coesa trazendo informações encadeadas de uma maneira muito didática.

Foi observado que um quesito que pode ser correlacionado ao tempo de duração do *podcast* é o seu formato. Durante a gravação, foi percebida uma certa dificuldade no controle do tempo através da forma de entrevista, pois apesar do roteiro ter sido apresentado e discutido com a entrevistada antes da gravação, há um clima de nervosismo nos primeiros minutos, por se tratar de uma experiência nova para todas as convidadas. Diante disso, para maior controle do tempo, é necessário praticar e tornar o ambiente das gravações o máximo descontraído para o conteúdo seja transmitido nos áudios de forma direta e leve.

Conforme argumenta Rocha *et al.* (2024), algumas dificuldades podem influenciar a validação por parte dos especialistas como: falta de uniformidade nos critérios para se considerar um sujeito como perito; escassez de instrumentos para estimar a validade e confiabilidade dos dados; captação (barreira geográfica, linguagem e cultura, custos, número reduzido de profissionais em área específica); escassez da literatura sobre o consenso do *expert*, perito, especialista; reconhecimento e recomendação de outros especialistas e vieses.

Nesse sentido, seria interesse também a validação junto ao público-alvo, em um momento oportuno, buscando-se garantir outras perspectivas no processo de validação.

Apesar dessa avaliação não ter apontado sugestões de melhorias para o produto educacional, ressalta-se que adaptações poderão ser necessárias após sua aprovação e disponibilização futura.

Além disso, destacamos que o produto educacional apresenta um grande potencial de replicabilidade, podendo ser utilizado em outros contextos educacionais por públicos diversos, como pais, cuidadores e outros profissionais de saúde que estejam em busca dessas informações.

Diante das considerações e dos resultados apresentados, concluímos que não houve sugestões para modificações na melhoria do PE.

Desta etapa, produzimos o artigo intitulado "Validação de *podcasts* educacionais sobre desenvolvimento da linguagem infantil para profissionais de creche" que foi submetido e aceito para publicação ao periódico Multitexto, conforme comprovante no Anexo E.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de formação dos profissionais de creche é indiscutível e, nesta pesquisa, constatou-se esse apontamento, pois existem lacunas em relação ao tema desenvolvimento da linguagem infantil, abordado neste estudo. A proposta de autoformação do *podcast Hora da Fala* apresenta-se como uma alternativa para potencializar as práticas pedagógicas, oferecendo uma formação continuada gratuita e de qualidade, com possibilidade de ser incorporada à intensa rotina das vidas cotidianas dos profissionais de creche.

O contato com os profissionais das creches nos *loci* escolhidos para a realização diagnóstica que fundamentou a elaboração do PE teve um importante significado, não só para a construção da proposta aqui apresentada, mas também para a identificação da realidade das creches selecionadas para o estudo. O trabalho desses profissionais possui uma importância imensurável, pois eles são capazes de impactar a trajetória de desenvolvimento de uma criança, principalmente o aprendizado. São os grandes conhecedores práticos do universo infantil e precisam de ser valorizados pela dedicação e desempenho de seus papéis. Seus conhecimentos empíricos necessitam ser fortalecidos com formação continuada, seja com trocas de experiências com seus pares, seja com momentos formativos com profissionais mais experientes ou de outras áreas, seja de forma autônoma, como proposto por este produto educacional.

A creche é muito mais que uma estrutura que cuida de bebês e crianças pequenas. É um lugar precioso onde o aprendizado é permeado por descobertas e a ludicidade da infância assume importante papel no desenvolvimento. Nesse contexto, o olhar atento do educador faz a diferença. A aprendizagem é guiada pelos saberes desses profissionais que, por sua vez, precisam ser contemplados com políticas públicas em vários aspectos, como condições de trabalho, salários dignos, incentivos à formação, plano de carreira, etc.

Com os resultados da pesquisa, esperamos que o *Podcast Hora da Fala* possa contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos profissionais de creche e seja uma referência no assunto, não somente para esse público, mas também para pais, cuidadores e outros profissionais de saúde que estejam em busca de informações sobre o tema.

Almejamos, em estudos posteriores, realizar a avaliação do PE pelo público-alvo, buscando garantir outras perspectivas e adaptações ao produto educacional. E, também, aplicar o *podcast Hora da Fala*, de modo a medir sua efetividade nas práticas dos profissionais de creche, analisando, inclusive, seu impacto nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, R.C.F.; ZIONI, F.; LEFEVRE, F.; SILVA, M.E.L. O conhecimento e o poder: de quem é a palavra. Relato de uma experiência de pesquisa participante. **Rev Saúde Pública**, 1987. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/5vwDjK7yJzq5ZNMhMxcL8B/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- ALEXANDRE, D. DE S. *et al.* Validação de cartilha sobre marcos do desenvolvimento da linguagem na infância. **Revista CEFAC**, v. 22, n. 2, p. e16219, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/8NPRL5Z8L7XdFxXtHRTphFG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 7, p. 3061-3068, jul. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000800006>. Acesso em: jul. 2024.
- ALEXANDRINO, V. P.; AQUINO, F. S. B. Habilidade de comunicação intencional de bebês: concepções de profissionais da educação infantil. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora – MG, 13(2), 169-190, maio-agosto 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472019000200009#:~:text=Tal%20habilidade%20se%20desenvolve%20de,apresentadas%20em%20situa%C3%A7%C3%B5es%20de%20intera%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 5 mar. 2023.
- AMORIM, A.L.N.; DIAS, A.A. Formação do professor de educação infantil: políticas e processos. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 18(1):37-45, jan./abr., 2013.
- ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10 out. 2023.
- ANEJA S. Evaluation of a child with communication disorder. **Indian Pediatr.** 1999; 36: 891-900.
- ARAÚJO, I. L.; SILVA, F. C. L.; NASCIMENTO, A.P.M.; BARBOSA K. M. O pedagogo e os modelos educacionais: Pedagogia, Andragogia e Heutagogia. **Criar Educação**, Criciúma, v. 10, nº1, jan/jul 2021.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6697/5752>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- AUSTIN, K. A. Multimedia learning: cognitive individual differences and display design techniques predict transfer learning with multimedia learning modules. **Computers and Education**, v. 53, n. 4, p. 1339–1354, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.06.017>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BACK, A. B.; BLASI, H. F.; HASS, P.; PAIVA, K. M. Atuação fonoaudiológica na pré-escola; uma ação de promoção à saúde da criança. **Disturb Comun**, São Paulo, 31(4): 664-671, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/41492>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BADDELEY, A. D. Working memory. **Science**, v. 255, p. 556-559, 1992.

BAHIA, C. C. S.; MOCHIUTTI, S.; TRINDADE, M. P. Formação e prática de professores de bebês: entrelaços com o curso de especialização em docência na educação infantil na Universidade Federal do Pará. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v.6, n.9,p73238-73252,sep.2020.ISSN 2525-876. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/17464/14175>. Acesso em: 13 out. 2023.

BEFI-LOPES, D.M; PUGLISI, M.L; RODRIGUES, A.; GIUSTI, E.; GÂNDARA, J.P.; ARAÚJO K. Perfil comunicativo de crianças com Alterações Específicas no Desenvolvimento da Linguagem: caracterização longitudinal das habilidades pragmáticas. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**. 2007; 12(4):265-73. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/7hVDbqt6JmvgvZFq7X4WyPg/?lang=pt> . Acesso em: 22 nov. 2023.

BELLO, S. F.; MACHADO, A. C. **Investigação precoce e o desenvolvimento da linguagem em crianças pequenas: manual e protocolo**. 2. ed. Ribeirão Preto, SP: Booktoy, 2015.

BERMUDES, W. L.; SANTANA, B. T.; BRAGA, J. H. O.; SOUZA, P. H. Tipos de escalas utilizadas em pesquisas e suas aplicações. **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v.18, n.2, p. 7-20, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.v18n216-01>. Acesso em: 9 set. 2023.

BEVILAQUA, S.; PELEIAS, I. R. “Em vez de dar o peixe, ensine a pescar”: a heutagogia e a sua relação com os métodos de aprendizagem em cursos EaD no Brasil. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 4., 2013, Brasília. Anais... [S. l.: s. n.], 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/185854-Em-vez-de-dar-o-peixe-ensine-a-pescar-a-heutagogia-e-a-sua-relacao-com-os-metodos-de-aprendizagem-em-cursos-ead-no-brasil.html> . Acesso em: 15 jan. 2024.

BEZERRA, G. B.; SOUZA, I. B. A aquisição da linguagem por Chomsky e por Tomasello. **DLCV**, João Pessoa, PB, v. 10, n. 1-2, p. 19–32, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/12060> . Acesso em: 18 nov. 2023.

BLASCHKE, L. M. Heutagogy and lifelong learning: a review of heutagogical practice and self-determined learning. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, Athabasca, v. 13, n. 1, p. 56-71, Jan. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/241891015_Heutagogy_and_Lifelong_Learning_A_Review_of_Heutagogical_Practice_and_Self-Determined_Learning . Acesso em: 15 jan. 2024.

BOLSONELLO, J.; SILVA, M. T. B.; LARA, A. M. B.; MACUCH, R. S. Uso de brainstorming como ferramenta para aprendizagem. **Conhecimento e Diversidade**. Niterói, v. 15, n. 36, Jan/Mar. 2023 Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/10529 Acesso em: 05 nov. 2023.

BOYLE, J.; MC CARTNEY, E.; FORBES, J.; O`HARE, A. A randomized controlled trial and economic evaluation of direct versus indirect and individual versus group modes of speech and language therapy for children with primary language impairment. **Health Technol Assess**, p. 1 - 139, 2007. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17610807/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova plano nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2001. Seção 1, p.1. Brasília, DF: Casa Civil, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf . Acesso em: 07 nov. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRAZ, V. D.; ARDENGHI, L. G. A influência do ambiente escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem em crianças de 2 a 3 anos. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 12, p. 117766-117776, dez. 2021. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/41418>. Acesso em: 5 mar. 2023.

CALDEIRA, T.; GONÇALVES C.; PEREIRA S.A. Atraso da linguagem Casuística da Consulta de Desenvolvimento. **Revista Saúde Infantil**. v. 26, n. 3, p. 17-25, 2004.

CAMPBELL, G. There's something in the air: podcasting in education. **EDUCAUSE Review**, v. 40, n. 6, p. 32-47, 2005. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2005/1/theres-something-in-the-air-podcasting-in-education> . Acesso em: 02 jul. 2024.

CARLINO, F. C.; DENARI, F. E. Programa de orientação fonoaudiológica para professores da educação infantil. **Disturb Comum**, v. 23, São Paulo, p. 15 – 23, 2011.

CARVALHO, A. A. A. Podcasts no ensino: contributos para uma taxonomia. **Ozafaxinars**, [S.l.], n. 8, 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9432> . ISSN 1645-9180. Acesso em: 06 ago. 2023.

CARVALHO, A. A. Os Podcasts no Ensino Universitário: Implicações dos Tipos e da Duração na Aceitação dos Alunos. In: CARVALHO, A. A. (Org.). **Actas do Encontro sobre Web 2.0**. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2008. p. 179-190.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Volume I. Trad. Roneide Venâncio Majer e Klauss Brandini Gerhardt. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Disponível em: https://perguntasapo.files.wordpress.com/2011/02/castells_1999_parte1_cap1.pdf . Acesso em: 27 out. 2023.

CEBECI, Z.; TEKDAL, M. Using Podcasts as Audio Learning Objects. **Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects**, v. 2, p. 45-57, 2006. Disponível em: <http://ijklo.org/Volume2/v2p047-057Cebeci.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.

CHACÓN, C. T.; PÉREZ, C. J. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Pixel-Bit. **Revista de Medios y Educación**, (39), 41-54. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61449/37462>. Acesso em: 28 out. 2023.

CLARK, J. M.; PAIVIO, A. Dual coding theory and education. **Educational Psychology Review**, v. 3, n. 3, p. 149-210, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF01320076>. Acesso em: abr. 2024.

COELHO, M. A.; DUTRA, L. R.; MARIELI, J. Andragogia e heutagogia: práticas emergentes na educação. **Revista Transformar**, 8(8), 97-107, 2016. Disponível em: <http://www.fsje.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/87>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CRUZ, S.; JÚNIOR, J. B.; COUTINHO, C.; CARVALHO, A. A. O Blogue e o Podcast para apresentação da aprendizagem na WebQuest. In: DIAS, P.; FREITAS, C. V. de;

SILVA, B.; OSÓRIO, A.; RAMOS, A. (Orgs.). **Actas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2007**. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, p. 893-904.

DAGNONI, A. P. R. **Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?** Dissertação de Mestrado da Universidade do Vale do Itajaí. Santa Catarina: Itajaí, 2011. Disponível em: https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/581/ana_paula_rudolf_dagnoni.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

EDIRISINGHA, P.; RIZZI, C.; ROTHWELL, L. Podcasting to provide teaching and learning support for an undergraduate module on English language and communication. **Turkish Online Journal of Distance Education**, v. 8, n. 3, p. 87-107, 2007a. Disponível em: http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde27/articles/article_6.htm. Acesso em: 01 jul. 2024.

EDIRISINGHA, P.; SALMON, G.; FOTHERGILL, J. Profcasting – a pilot study and guidelines for integrating podcasts in a blended-learning environment. **LR/BDRA demonstration file**. Prepublication version, p. 1-10, 2007b.

ESCOBAR, J. Integrando podcasts na sala de aula de EFL: um estudo de caso em 1º ESO. **Complutense Journal of English Studies**, Madrid, v. 26, p. 193-217, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5209/CJES.58382> . Acesso em: 06 fev. 2024.

EVANS, C. The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. **Computers & Education**, p. 1-8, 2007. Disponível em: http://ecreate.org/curriculum/modules/podcast/m-learning_podcasts.pdf . Acesso em: 01 jul. 2024.

FARIAS, J. P. O.; LIMA, V. F.; FARIAS, F. A. O. **Metodologias ativas e as TICS: o uso da mídia podcast para um processo de aprendizagem e autonomia**. Seminários DoCEntes. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/11/METODOLOGIAS-ATIVAS-E-AS-TICS-O-USO-DA-MIDIA-PODCAST-PARA-UM-PROCESSO-DE-APRENDIZAGEM-E-AUTONOMIA.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

FEITOSA, M. S.; MARTINS, J. P. L.; TAVARES, S. L. P.; LEÃES, P. G.; OLIVEIRA, C. A. A educação profissional e tecnológica na ótica de Lev Vygotsky: pressupostos teóricos e contribuições. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 7, n. 2, p. 100-115, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/index.php/semiariadodevisu/article/view/1054/262> . Acesso em: 21 jul. 2023.

FERREIRA, K. A. S.; MORAIS, R. L. S; SANTOS, J. N.; MARTINS, J. M. Efeitos da leitura compartilhada e contação de estórias no desenvolvimento da linguagem em bebês. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 27, maio-agosto 2022. ISSN 2316-9303. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/52755>. Acesso em: 8 mar. 2023.

FILATRO, A. Estilos de Aprendizagem: Módulo 1: Andragogia. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, 2015. **Caderno do curso**. Disponível em: <https://bit.ly/2NA7ZD4> . Acesso em: 20 jan. 2024.

FIORELLA, L.; MAYER, R. Eight ways to promote generative learning. **Educational Psychologist Review**, v. 28, p. 717–741, 2016.

FLORÊNCIO, R; MOREIRA, M. As contribuições de Vygotsky aos estudos sobre a linguagem das crianças. **Cadernos Cajuína**, v. 5, n. 1, p. 113 – 126, 2020. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/357/249> . Acesso em: 14 jul. 2023.

FOSCHINI, A. C.; TADDEI, R. R. **Coleção conquiste a rede PodCast**. 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000097.pdf>. Acesso: 16 out. 2023.

FRYDENBERG, M. Principles and Pedagogy: The Two P's of Podcasting in the Information Technology Classroom. **ISECON – EDSIG**, v. 23, p. 1-10, 2006.

GEOGHEGAN, M.; KLASS, D. Podcast Solutions: The Complete Guide to Podcasting. Berkley, CA: Apress, 2005. Disponível em: <https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/Podcast%20Solutions%20%20the%20complete%20guide%20to%20audio%20and%20video%20podcasting.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.

GERSTEIN, J. Moving from education 1.0 through education 2.0 towards education 3.0. In: BLASCHKE, L. M.; KENYON, C.; HASE, S. (Ed.). Experiences in self-determined learning. [S. l.]: **CreateSpace Independent Publishing Platform**, 2014. Disponível em: https://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1104&context=edtech_facpubs . Acesso em: 20 jan. 2024.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017.

GOPAL, R.; SINGH, V.; AGGARWAL, A. Impact of online classes on the satisfaction and performance of students during the pandemic period of COVID 19. **Education and Information Technologies**, [s.l.], v. 26, n. 6, p. 6923-6947, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10523-1>. Acesso em: 06 fev. 2024.

HAGE, S.R.V.; PEREIRA, T.C.; ZORZI J. L. Protocolo de observação comportamental – PROC: valores de referência para uma análise quantitativa. **Rev. CEFAC**. Jul./Ago. 14(4):677-690. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefaca/Sp83Rb7WDg7K4t7BQZnFXpM/>. Acesso em: 14 nov. 2023.

HASE, S. An introduction to self-determined learning (heutagogy). In: BLASCHKE, L. M.; KENYON, C.; HASE, S. (Ed.). Experiences in self-determined learning. [S. l.]: **CreateSpace Independent Publishing Platform**, 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/268684257_Experiences_in_self-determined_learning . Acesso em: 20 jan. 2024.

HASE, S. Self-determined learning (heutagogy): where have we come since 2000? **Southern Institute of Technology Journal of Applied Research**, [s. l.], 2016. Special edition. Disponível em: <https://www.sit.ac.nz/Portals/0/upload/documents/sitjar/Heutagogy%20-%20One.pdf> . Acesso em: 20 jan. 2024.

HASE, S.; KENYON, C. From andragogy to heutagogy. **Ultibase Articles**, Melbourne, v. 5, p. 1-10, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301339522_From_andragogy_to_heutagogy . Acesso em: 20 jan. 2024.

HASE, S.; KENYON, C. The nature of learning. In: HASE, S.; KENYON, C. (Eds.). Self-determined learning: heutagogy in action. London: **Bloomsbury Academic**, 2013. p. 19-35. Disponível em: <https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Manabeh/Self-determined-learning-heutagogy-in-action.pdf> . Acesso em: 22 jan. 2024.

HENDRON, J. G. RSS for Educators: Blogs, Newsfeeds, Podcasts, and Wikis in the Classroom. Washington, DC: **ISTE**, 2008.

HERNÁNDEZ-NIETO, R. A. Contributions to Statistical Analysis. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes, 2002. p. 119.

JESUS, W. B. **Podcast e educação: um estudo de caso**. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação- Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro - SP, 2014.

JOHNES, G. **Case study: Podcasts as a Learning Tool in Economics**. 2005. Disponível em: http://www.economicsnetwork.ac.uk/showcase/johnes_podcasts.htm. Acesso em: jun. 2023.

JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. Recomendações para Produção de Podcasts e Vantagens na Utilização em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Prisma.com**, n. 6, p. 125-140, 2008. Disponível em: <http://prisma.cetac.up.pt/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

KAPLAN-LEISERSON, E. Trend: Podcasting in Academic and Corporate Learning. **Learning Circuits**, 2005. Disponível em: http://www.learningcircuits.org/2005/jun2005/0506_trends.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas Educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 out. 2023.

KRAMER, S. O papel social da Educação Infantil. **Revista Textos do Brasil**, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 2002. Disponível em: https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educao_Infantil.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

KUHLMANN Jr. M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Editora: Autores Associados jan/fev/mar/abr n. 19, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

LACERDA, K. A. A.; SILVA, J. D. O. MAIA; P. C. G. G. S. **PEDCast: O podcast como ferramenta difusora de informações sobre pediatria**. XVI Encontro de Extensão Universitária da Universidade Federal de Campina Grande. Os desafios da Extensão Brasileira frente à curricularização e às mudanças paradigmáticas. Cajazeiras, PB – Brasil. Março, 2023. Disponível em: <https://propex.ufcg.edu.br/encontro-de-extensao/resumos/xvienexufcg-2052.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

LEE, M. J.; CHAN, A. Reducing the effects of isolation and promoting inclusivity for distance learners through podcasting. **The Turkish Online Journal of Distance Education**, v. 8, n. 1, p. 85-104, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26449600_Reducing_the_effects_of_isolation_and_promoting_inclusivity_for_distance_learners_through_podcasting_Turkish_online. Acesso em: 04 jan. 2024.

LEITE, P. S. C. Proposta de avaliação coletiva de materiais educativos em mestrados profissionais na área de ensino. **Campo Abierto**, v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019. Disponível em: https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/10066/1/0213-9529_38_2_185.pdf. Acesso em: 09 out. 2022.

LEITE, S. de S; ÁFIO, A. C. E.; CARVALHO, L. V. de; SILVA, J. M. da; ALMEIDA, P. C. de; PAGLIUCA, L. M. F. Construção e validação de instrumento de validação de conteúdo educativo em saúde. **Rev Bras Enferm**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/xs83trTCYB6bZvpccTgfK3w/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos. Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34,1999. 264 p. (Coleção TRANS). ISBN 85-7326-126-9. Disponível em: https://www.giulianobici.com/site/fundamentos_da_musica_files/cibercultura.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.

LIMA, K. M. C. F. M.; CAMPOS, C. S., BRITO, A. L. **O podcast como ferramenta ao ensino: implicações e possibilidades educativas**. VII Congresso Nacional de Educação - CONEDU. Educação como (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimento. Macéio, AL. Outubro, 2020.

LINARD, A. M. *et al.* A estimulação da fala no desenvolvimento das competências cognitivas e comunicativas da criança. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, v. 3, n. 3, 28 dez. 2018.

LITTO, F.; FORMIGA, M. M. (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Disponível em: <https://www.abed.org.br/arquivos/Estado da Arte 1.pdf> . Acessado em: 22 jan. 2024.

LONGO, I. A. *et al.* Prevalência de alterações fonoaudiológicas na infância na região oeste de São Paulo. **CoDAS**, v. 29, n. 6, 9 nov. 2017.

MAIOR, C. D. S.; WANDERLEY, J. L. A teoria vygotskyana das funções psíquicas superiores e sua influência no contexto escolar inclusivo. In: **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. Campo Grande, PB, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22649>. Acesso em: 22 mar. 2023.

MARÔCO, J. **Análise de Equações Estruturais**. 2. ed. Pêro Pinheiro: ReportNumber, 2014. Disponível em: <http://www.reportnumber.pt/ae/>. Acesso em: 07 jul. 2024.

MARQUES, R.; DUARTE, C. HEUTAGOGIA: o ensino superior no Brasil e o mercado de trabalho. **Revista Augustus**, 26(53), 84-109, 2021. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.15202/19811896.2021v26n53p84> . Acesso em: 22 jan. 2024.

MARTINS, A. **Telessaúde: Ambiente Virtual de Aprendizagem em aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil**. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciência) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25143/tde-05062013-152611/pt-br.php>. Acesso em: 14 nov. 2023.

MARTINS, A.; FRANCO, E. C; CALDANA, M. L. Elaboração e avaliação de um website sobre o desenvolvimento da linguagem infantil: portal dos bebês - desenvolvimento da linguagem. **Rev CEFAC**. 17(1):159-68. 2015.

MAYER, R. E. Learning strategies for making sense out of expository text: The SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction. **Educational Psychology Review**, v. 8, n. 4, p. 357-371, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF01463939>. Acesso em abr. 2024.

MAYER, R. E. Multimedia learning: are you asking the right questions. **Educational Psychologist**, New York, v. 32, n. 1, p. 1-19, 2001. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1207/s15326985ep3201_1?needAccess=true . Acesso em: abr. 2023.

MAYER, R. E. The promise of multimedia learning: Using the same instructional design methods across different media. **Learning and Instruction**, v. 13, n. 2, p. 125–139, 2003.

MAYER, R. E. **Cognitive theory of multimedia learning**. In: MAYER, R. E. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press, 2005.

MAYER, R. E. **Learning and instruction**. 2. ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall, 2008.

MAYER, R. E. **Multimedia learning**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2009. Disponível em: <https://www.jsu.edu/online/faculty/MULTIMEDIA%20LEARNING%20by%20Richard%20E.%20Mayer.pdf> . Acesso em: 25 abr. 2024.

MAYER, R. E. Applying the science of learning to medical education. **Medical Education**, v. 44, p. 543–549, 2010. Disponível em: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2923.2010.03624.x> . Acesso em: 25 abr. 2024.

MAYER, R. E. **Computer Games for Learning: An Evidence-Based Approach**. Cambridge e London: The MIT Press, 2014.

MAYER, R. E. Using multimedia for e-learning. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 33, p. 403–423, 2017. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jcal.12197>. Acesso em: 25 abr. 2024.

MAYER, R. E.; MORENO, R. Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. **Educational Psychologist**, v. 38, n. 1, p. 43-52, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6. Acesso em: 25 abr. 2024.

MAYER, R. E.; MORENO, R. **A cognitive theory of multimedia learning: implications for design principles**. University of California, Santa Barbara, 2007.

MELO, R. I.; MOREIRA, R. L.; FONTENELE, F. E.; AGUIAR, A. S. E.; IOVENTÍNO, E. S.; CARVALHO, E. C. Critérios de seleção de experts para estudos de validação de fenômenos de enfermagem. **Revista Rene**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 424-431, abr./jun. 2011.

MISQUIATTI, A. R. N.; BRITO, M.C.; ARMONIA, A.C. Comunicação e linguagem nos transtornos globais do desenvolvimento. In: MILANEZ, S.G.C.; OLIVEIRA, A. A. S. O.; MISQUIATTI, A. R.N. (orgs). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

MORAN, J. Educação e Tecnologias: Mudar para valer! In: MORAN, José. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/40123847/Teorias_da_aprendizagem_Marco_Ant%C3%B4nio_Moreira . Acesso em: 20 jul. 2023.

MORENO, R.; MAYER, R. E. Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, n. 2, p. 358–

368, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.358>. Acesso em: 25 abr. 2024.

MOURA, A. O telemóvel para ouvir e gravar podcasts: exemplos no ensino secundário. In: CARVALHO, Ana Amélia A. (Org.). **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIEed, 2009. p. 39-64.

MOURA, A.; CARVALHO, A. A. Podcast: para uma Aprendizagem Ubíqua no Ensino Secundário. In: ALONSO, L.; GONZÁLEZ, L.; MANJÓN, B.; NISTAL, M. (Eds.). **8th Internacional Symposium on Computer in Education**. León: Universidad de León, 2006b. Vol 2, p. 379-386. Disponível em: <http://adelinamouravitae.com.sapo.pt/amourapodcastingsiie06.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MOURA, A.; CARVALHO, A. A. Podcast: Potencialidades na Educação. **Prisma.com**, n. 3, p. 88-110, 2006a. Disponível em: http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/5_adelina_moura_e_ana_amelia_carvalho_prisma.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

MOURA, A.; CARVALHO, A. A. Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula. In: JOSÉ, R.; BAQUERO, C. (Eds.). **Conference on Mobile and Ubiquitous Systems (CSMU 2006)**. Guimarães: Universidade do Minho, 2006c. p. 155-158.

MOUSINHO, R. *et al.* Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 25, n. 78, p. 297-306, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 18 jul. 2023.

MUNIZ, R. A. A. **Construção e validação de podcast com conteúdo educacional em saúde com participação ativa de acadêmicos de enfermagem**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

NOGUEIRA S.; FERNÁNDEZ B.; PORFÍRIO H.; BORGES L. A criança com atraso na linguagem. **Saúde Infantil**. 22(1):5-16. 2000. Disponível em: <https://saudeinfantil.asic.pt/images/download-arquivo/2000%20-%201%20-%20Abril%20-%202022/rsi-2000-abril.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

NOGUEIRA, A. A.; BISSOLI, M. F. Interações e desenvolvimento da fala na abordagem histórico-cultural: o contexto da creche. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 1, 01-15, jan.-mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/70081>. Acesso em: 10 mar. 2023.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5364620/mod_resource/content/1/Kohl%20e%20Oliveira%2C%20M.%20Vygotsky.%20Aprendizado%20e%20desenvolvimento.

[%20Um%20processo%20s%C3%B3cio-hist%C3%B3rico%20.pdf](#) . Acesso em: 26 jul. 2023.

PAIVIO, A. **Mental representations: A dual coding approach**. Oxford, England: Oxford University Press, 1986.

PASCHOAL, J.D.; MORENO, G. L.; OLIVEIRA, M.R.F.; BARROS, M.S. A Educação Infantil em foco: desafios e perspectivas para a educação dos bebês. RIAEE, **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.11, n. 4, p.2174-2190, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8530>. Acesso em: 10 out. 2023.

PEDROSA, C.; TEMUDO, T. Perturbações da Fala e da Linguagem. Nascer e Crescer, **Revista do Hospital de Crianças Maria Pia**. vol. XIII, n.º 4, 2004. Disponível em: <https://repositorio.chporto.pt/bitstream/10400.16/658/1/Perturba%C3%A7%C3%B5es%20da%20fala.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

PERDIGÃO, M. M. DE M. *et al.* Educational technology for fatigue management related to antineoplastic chemotherapy. **Revista Brasileira de Enfermagem [online]**. 2019, v. 72, n. 6. pp. 1519-1525. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/dBb6GZZSRyc5ySLQcqbdlzR/?lang=en> . Acesso em: jun. 2024.

PIAGET, J. **A Construção do real na criança**. Trad. Ramon Américo Vasques, São Paulo, Ática, 1996. (Trabalho original publicado em 1970). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/422312547/Piaget-A-construcao-do-real-na-crianca-pdf> . Acesso em: 13 nov. 2023.

PINHEIRO, M. N. S. **“Não! A auxiliar não é a professora”**: o papel das auxiliares da educação infantil no contexto de creche no município de Fortaleza. 2017. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

PRATES, L.P.C.S.; MELO, E.M.C.; VASCONCELOS, M.M.A. **Desenvolvimento de linguagem em crianças até os seis anos**. Cartilha informativa. Belo Horizonte: Departamentos de Pediatria e Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais; 2011a.

PRATES, L.P.C.S.; MARTINS, V.O. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. **Revista Médica de Minas Gerais**. 2011b. Disponível em: <https://rmmg.org/artigo/detalhes/808#:~:text=Os%20dist%C3%BArbios%20de%20de%20desenvolvimento%20da,cerebral%2C%20defici%C3%A2ncias%20auditivas%20e%20o%20utras>. Acesso em: 14 nov. 2023.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-5, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/default.asp>. Acesso em: 29 abr. 2023.

PRIMO, A. F. T. Para além da emissão sonora: as interações no Podcasting. **Intexto**. Porto Alegre, n. 13, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/4210/4466> . Acesso em: 01 nov. 2023.

RAMOS, W. T.; BARREIRO, M. S. C.; FREITAS, C. K. A. C.; MEDEIROS, A. C. L. V.; PORTELA, C. E. S. Podcast como estratégia de aprendizagem no processo de formação de um fisioterapeuta residente em saúde mental. **Revista Científica Saúde e Tecnologia – RECISATEC**. v.3, n.4, 2023. ISSN 2763-8405. Disponível em: <https://doi.org/10.53612/recisatec.v3i4.272> Acesso em: 27 out. 2023.

REGO, T. C. Vygotsky. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. Disponível em: https://www.academia.edu/31121677/VYGOTSKY_uma_perspectiva_hist%C3%B3rico_cultural_da_educa%C3%A7%C3%A3o . Acesso em: 28 jul. 2023.

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 09 out. 2022.

ROCHA, S. L.; DOMINGUES, R. J. S.; TEIXEIRA, E.; LIMA, L. H. A. **Validação de produtos educacionais em ensino em saúde**. Programa de Pós-Graduação em Ensino em Saúde na Amazônia da Universidade do Estado do Pará. Belém: Editora Neurus, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/5363768> . Acesso em: jul. 2024.

RODRIGUES R.G.; SILVA J.L.T.; SILVA M.A. Aprofundando o conhecimento sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online)**, v.6, n.1, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/123>. Acesso em: 15 abr. 2023.

RODRIGUES, S. A.; ANDRADE, E. N. F.; SOUZA, D. B. O que é específico na Educação da Primeiríssima infância? Pistas de um caminho formativo a ser (re)construído. **Debates em Educação**, Maceió, vo. 14, nº. especial, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12654>. Acesso em: 10 out. 2023.

ROZA, R. H. O papel das tecnologias da informação e comunicação na atual sociedade. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 49, ed. 1, p. 67-75. Agosto, 2020. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/4755/4961>. Acesso em: 16 out. 2023.

ROZA, R. H., & WECHSLER, S. M. O uso das tecnologias da informação e comunicação por estudantes de Administração. **Competência - Revista da Educação Superior do Senac-RS**, 10(2), 1-7, 2017. doi:10.24936/2177-4986.v10n2.2017.523

SALMON, G.; NIE, M.; EDIRISHINGHA, P. Informal Mobile Podcasting and Learning Adaptation (IMPALA). E-learning Research Project Report 06/07. 2007.

SANTANA A. P. Idade crítica para aquisição da linguagem. **Distúrbios da Comunicação**. P. 343 – 354. São Paulo, dez. 2004.

SANTOS, E.; RAMOS, D.; SALOMÃO, N. Interações educador-crianças no contexto de creches públicas e privadas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, 46, 59-74, 2019. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7063>. Acesso em: 5 mar. 2023.

SÃO PAULO, 2013. Primeiríssima infância da gestação aos três anos: percepções e práticas da sociedade brasileira sobre a fase inicial da vida/[organizadores Eduardo Marino e Gabriela Aratangy Pluciennik]. **Fundação Maria Cecília Souto Vidigal**, 2013. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/primeirissima-infancia-da-gestacao-aos-3-anos/>. Acesso em: jun. 2023.

SARAIVA, J. R. *et al.* LaSalle Cast: Produção do podcast como recurso pedagógico para educação a distância. **ABED: Canoas - RS**, Jul. 2018. Disponível em: https://abed.org.br/hotsite/premio-abed-2018/2_colocado_EI_LASALLECAST.pdf. Acesso em: 05 nov. 2023.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. 95–103, abr. 2004.

SCOTTISH COUNCIL FOR EDUCATIONAL TECHNOLOGY. Audio. Technologies in Learning. Glasgow: **SCET**, 1994. p. 24-25.

SENA, F. S.; SILVA, S. G. C.; LIMA, M. S. M.; CAVALCANTE, M. C. B. A aquisição da linguagem através da brincadeira: uma reflexão sobre os campos de experiências da BNCC. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 41703-41715, jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/12372>. Acesso em: 10 out. 2023.

SEVERO, A. R. B.; BECKER, C. Vygotsky: vida, obra e suas contribuições para a educação por meio do diálogo. In: **Conferência Internacional de Filosofia da Educação e Pedagogia Crítica**. PUC- RS. 5ª edição. Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre//anais/filosofiaedaeducacao/assets/edicoes/2019/arquivos/8.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SHARPLES, M.; ARNEDILLO SÁNCHEZ, I.; MILRAD, M.; VAVOULA, G. Mobile Learning: Small devices, Big Issues. In: **Technology Enhanced Learning: Principles and Products**. Kaleidoscope Legacy Book. Berlin: Springer-Verlag, 2008.

SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology e Distance Learning**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 1-9, Jan. 2005. Disponível em: https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf . Acesso em: 22 jan. 2024.

SILVA, F. H.; GONÇALVES, V. G. S.; NIERI, Y. C. Concepções vygotskianas para o desenvolvimento intersocial e educacional. In: O educador está pronto para incluir? **Revista Autênticos**. São Paulo: Instituto P2G Educacional, v. 2, n.3, p.65, Maio 2022. Disponível em: <https://www.revistaautenticos.com.br/gallery/REVISTA%20VOL%202%20N%C3%A9M.%203.pdf> . Acesso em: 14 jul. 2023.

SILVA, J. R. da. Educação infantil: da constituição de 1988 a BNCC, avanços e entraves! **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 371-392, jul./dez. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/apaul/Downloads/admin,+EDUCERE+20\(2\)+ART+06.pdf](file:///C:/Users/apaul/Downloads/admin,+EDUCERE+20(2)+ART+06.pdf) . Acesso em: 11 nov. 2023.

SORDEN, S. The cognitive theory of multimedia learning. In: Handbook of educational theories. Charlotte, NC: **Information Age Publishing**, 2012. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-handbook-of-multimedia-learning/cognitive-theory-of-multimedia-learning/24E5AEDEC8F4137E37E15BD2BCA91326> . Acesso em: abr. 2024.

SOUZA, M.T., SILVA, M.D., CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**. 2010; 8(1 Pt 1):102-6.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, 1991, (77), 69–80. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1044>. Acesso em: 21 nov. 2023.

STAFUSA, A.M.F.L; SANTOS, M.R.O.; CARDOSO, V. C. Teoria cognitiva da aprendizagem multimídia e jogos digitais. **Matemática e Ciência**, p. 8-36, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/apaul/Downloads/25329-Texto%20do%20artigo-92403-1-10-20201222.pdf> . Acesso em: abr. 2024.

SWELLER, J.; CHANDLER, P.; TIEMEY, P.; COOPER, M. Cognitive load and selective attention as factors in the structuring of technical material. **Journal of Experimental Psychology: General**, v. 119, p. 176-192, 1990.

TABORDA, P. H. **Podcast como auxílio na formação continuada de professores de ciências das séries finais do ensino fundamental**. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia- Mestrado Profissional - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa – PR, 2021. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/25599/1/podcastformacaocontinuadaciencias.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

TAKAHASHI, T (org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro Versa. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <https://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/434/1/Livro%20Verde.pdf> Acesso em: 23/10/2023.

TEIXEIRA, E. Validação e avaliação de produtos tecnológicos. 2021. Disponível em: <https://www.retebrasil.com.br>. Acesso em: jul. 2024.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Trabalho original publicado em 1999). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/501552975/Tomasello-Michael-Origens-Culturais-Da-Aquisicao-Do-Conhecimento-Humano> . Acesso em: 21 nov. 2023.

TOURINHO, M. M.; PALHA, M. D. C. A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. **Cad. EBAPE.BR** 12 (2) • Jun 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/rXJWv4czHxpBXrVL6zVxbst> . Acesso em: 31 out. 2023.

TREVISAN, R. BNCC na prática: tudo o que você precisa saber sobre a educação infantil. Cap. 3: O que diferencia a BNCC do DCNEI e do RCNEI? **Associação Nova Escola/ Fundação Lemann**, 2018. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/JdyDVYh3RNcpRqKe2UDdaH5hPjDUZbFbqfWu6gkg9jPzZ8wKaCgXwN8MpmGa/bncc-educacao-infantil--ebook-nova-escola.pdf> . Acesso em: 11 nov. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Editora Ridendo Castigat, Mores 2002. Disponível em: <http://files.pibid-unibr-sao-vidente.webnode.com/20000024845cf446c4d/PENSAMENTO%20E%20LINGUAGEM%20DE%20VYGOTSKY.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf . Acesso em: 29 jul. 2023.

WAJSKOP, G. Pesquisa-ação colaborativa como estratégia de formação continuada em creches. **Estreialogos**, n. 2, dez. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341606076_Pesquisa-acao_colaborativa_como_estrategia_de_formacao_continuada_em_creches. Acesso em: 8 mar. 2023.

WALLS, S. M.; KUCSERA, J. V.; WALKER, J. D.; ACEE, T. W.; MCVAUGH, N. K.; ROBINSON, D. H. Podcasting in education: are students as ready and eager as we think they are? **Computers and Education**, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.018>. Acesso em: 25 abr. 2024.

WALCH, R.; LAFFERTY, M. **Tricks of the podcastings masters**. Indianopolis: Editor Que, 2006.

WILLIAMS, E. M. O.; DENUCCI, M. A. M. (orgs.). **Marcos do desenvolvimento da linguagem de 0 a 6 anos nos aspectos: fonológico, semântico, morfossintático e pragmático**. Campos de Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2021.

WEITZMAN, E. **Para conversar é preciso um par: um guia prático para pais de crianças com atrasos de desenvolvimento da linguagem**. Trad. Ana Manhani C. Assenço. Carapicuíba, SP: Pró-fono, 2023.

WERNECK, L. P. P.; OLIVEIRA, I. R. S. O.; RODRIGUES, D. C. G. A. R. Construção e Validação de Conteúdo Educacional Tecnológico: *Podcast* para Educação Continuada de Docentes do Ensino Superior. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP, v.10 1-16, doi: 10.20396/riesup.v10i00.8663948 , e-location: 024045. Ano: 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663948>. Acesso em: 17 out. 2023.

WERNECK, L.P.P. **Acolhimento ao discente com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH): proposta de capacitação docente**. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA, Volta Redonda - RJ, 2022.

WITTROCK, M. C. Generative processes of comprehension. **Educational Psychologist**, v. 24, p. 345-376, 1989.

ZORZI, J.L. Aspectos básicos para compreensão, diagnóstico e prevenção dos distúrbios de linguagem na Infância. **Rev CEFAC**. 2000;2(1):11-5. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7641551-Aspectos-basicos-para-compreensao-diagnostico-e-prevencao-dos-disturbios-de-linguagem-na-infancia.html> . Acesso em: 26 nov. 2023.

ZORZI, J.L.; HAGE, S.R.V. **PROC – Protocolo de observação comportamental: avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis**. 1. ed. São José dos Campos (SP): Pulso Editorial, 2004.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Seção 1 de 4

Questionário diagnóstico

✕
⋮

B
I
U
🔗
✂

ATENÇÃO!

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar desta pesquisa que faz parte do projeto **“Podcasts como artefatos pedagógicos: proposta de formação continuada sobre o desenvolvimento da linguagem para profissionais de creche”**, desenvolvido pela mestranda Ana Paula Campos de Souza, sob orientação do professor doutor André Barbosa Vargas, do Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA). Sua participação consiste em responder o questionário a seguir, gerado pelo QR code.

A partir desta pesquisa pretende-se construir um produto educacional para profissionais de creche com informações necessárias sobre o desenvolvimento típico da linguagem de crianças de até 36 meses, de forma a colaborar com a prática pedagógica.

Ressaltamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos e obteve sua aprovação, conforme dados da Plataforma Brasil - CAAE: 69200523.9.0000.5255 – Número do Parecer: 6125193.

Desde já, agradeço sua atenção!

Após a seção 1
Continuar para a próxima seção
▼

Seção 2 de 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

✕
⋮

Título do Projeto: “Podcasts como artefatos pedagógicos: proposta de formação continuada sobre o desenvolvimento da linguagem para profissionais de creche”.

Coordenadora do Projeto: Ana Paula Campos de Souza.

Contatos da Coordenadora do Projeto: Telefone: (24) 99975-9675; e-mail: apaulacamp@gmail.com ; endereço: Rua Bernardo Ferraz, nº120/ apartº 302, Atarrado, Volta Redonda- RJ, CEP: 27.213-020.

Contatos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Municipal Dr. Munir Rafful: Telefone: (24) 3339-9393; e-mail: cep.hmr@gmail.com; endereço: Av. Jaraguá, 1020, Retiro, Volta Redonda- RJ, CEP: 27.277-130.

Informações ao participante:

(a) Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) desta pesquisa que tem como objetivo elaborar uma formação continuada para professores e auxiliares de creche da rede municipal de Pinheiral - RJ, sobre desenvolvimento típico da linguagem, utilizando **podcasts** como artefatos pedagógicos. A pesquisa pretende construir um produto educacional para os participantes com informações necessárias sobre o desenvolvimento típico da linguagem de crianças de até 36 meses, de forma a colaborar com a prática pedagógica. Nesse momento, propõe-se que você responda o questionário a seguir, gerado pelo QR code, sobre seus conhecimentos ao que é esperado para cada idade em relação ao desenvolvimento da linguagem.

(b) Antes de aceitar a participar da pesquisa, leia atentamente as explicações abaixo que informam sobre o procedimento.

(c) Você poderá se recusar a participar da pesquisa e poderá abandonar o procedimento em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

(d) Sua participação como voluntário não auferirá nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza, podendo se retirar do projeto em qualquer momento sem prejuízo.

(e) Existe o risco de você se sentir cansado durante o preenchimento do questionário, com possibilidade de desistência de participar da pesquisa em qualquer momento.

(f) Participando desta pesquisa, você estará contribuindo para produção de um produto educacional com potencial de gerar aprimoramento pedagógico.

(g) Seu sigilo e sua privacidade serão garantidos, sendo reservado o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometê-lo.

(h) Na apresentação dos resultados, não serão citados os dados relacionados a sua identificação.

Ao assinalar a alternativa "**SIM**", declaro que fiz a leitura do termo acima (TCLE) e concordo em participar da pesquisa. *

SIM

NÃO

Seção 3 de 4

Título da seção (opcional)



Descrição (opcional)

Qual a sua função na creche? *

Professor (a)

Auxiliar de creche

Você tem formação técnica para trabalhar com a Educação Infantil? *

- Sim, curso de ensino médio técnico em magistério.
- Sim, curso superior na área de ensino.
- Sim, curso superior e pós-graduação na área de ensino.
- Não tenho formação, somente experiência e habilidade para trabalhar com crianças.
- Outros...



Você conhece as etapas do que é esperado para cada idade sobre a aquisição do desenvolvimento da linguagem de crianças de até 3 anos? *

- Conheço muito bem
- Conheço bem
- Conheço pouco
- Não conheço

Seção 4 de 4

Título da seção (opcional)



Marque a opção que você considera a melhor resposta referente aos seus conhecimentos sobre o que é esperado para cada idade, da maioria das crianças, sobre o desenvolvimento da linguagem utilizando a escala proposta: **concordo totalmente; concordo parcialmente; não concordo nem discordo; discordo parcialmente e discordo totalmente.**

1) Dos **2 aos 4 meses**, a criança chora de forma diferente para cada situação. *

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

2) A maioria das crianças começa a utilizar palavras para pedir coisas **aos 2 anos** (ex: "água", * quando quer beber água).

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

3) Por volta dos **8 meses**, a criança consegue juntar sílabas iguais. Ex: "bababa". *

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

4) De **9 a 11 meses**, a criança tenta imitar os sons que você faz, quando conversa com ela. *

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente



5) Ausência de utilização de gestos para se comunicar (ex: mostrar e apontar) **até 14 meses** é *
um sinal de alerta para atraso de linguagem.

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente



6) **Antes dos 6 meses**, a criança é capaz de responder com sorriso, quando você sorri e
conversa com ela. *

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente



7) Por volta dos **8 meses**, é esperado que a criança reaja ao nome dela. *

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

⋮

8) De 12 a 14 meses, ainda **NÃO** é esperado que a criança fale suas primeiras palavras como, *
por exemplo, “papá” para o papai e “mamã” para a mamãe.

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

9) Antes dos 6 meses, a criança **NÃO** emite sons com a garganta. Ex: “Grrrrrrr”, “Argghhhhh”. *

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

⋮

10) De 10 a 12 meses, a criança **NÃO** é capaz de responder a ordens como: dá tchau, joga beijo, bate palmas. *

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

11) Antes da criança se comunicar por palavras, é necessário que ela faça imitações e brinque com funcionalidade, como por exemplo, andar com carrinho na pista, fazer o avião voar, chutar a bola, dar comidinha na colher para a boneca, fazer a boneca dormir como bebê. *

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

⋮

12) **Aos 12 a 14 meses**, a criança ainda **NÃO** compreende ordem simples relacionadas à rotina diária. Ex: "vamos comer". *

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

⋮

13) É esperado de uma criança que já utiliza palavras para se comunicar que seu vocabulário permaneça o mesmo por 6 meses ou mais. *

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente



14) Uma criança pode ser considerada preguiçosa quando já deveria falar e mesmo assim não fala o que é esperado para sua idade. *

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

15) É esperado que **por volta dos 18 meses**, ocorra uma “explosão” de vocabulário (cerca de 20 a 40 palavras com significado). *

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

16) Aos **2 anos**, a criança é **incapaz** de formar frases com 2 ou 3 palavras. Ex: “Dá água” ou “Me dá”. *

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

17) Espera-se que a criança **por volta dos 18 meses** utilize palavras para se comunicar. *

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

18) Aos **3 anos**, ainda **NÃO** é esperado que a criança seja compreendida na maior parte do tempo, ao falar com pessoas desconhecidas. *

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

19) A criança **NÃO** precisa compreender a fala antes de ser capaz de falar. *

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

⋮

20) A utilização de gestos (ex: dar, mostrar, apontar) é uma importante forma de manifestar intenção comunicativa. *

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

21) Caso a criança **não fale ou fale muito pouco** para sua idade, é recomendado "esperar até **3 anos**" para se preocupar. *

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

22) As crianças, com capacidade intelectual, que demonstram algum atraso no desenvolvimento da linguagem oral apresentam também um risco elevado de terem dificuldades na leitura e escrita. *

- Concordo plenamente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1

(TCLE 1 – profissionais de creche)

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)/

Hospital Municipal Dr. Munir Rafful- Volta Redonda- RJ

1- Identificação do responsável pela execução da pesquisa:

Título do Projeto: “*Podcasts* como artefatos pedagógicos: proposta de formação continuada sobre o desenvolvimento da linguagem para profissionais de creche”.

Coordenadora do Projeto: Ana Paula Campos de Souza.

Contatos da Coordenadora do Projeto: Telefone: (24) 99975-9675; e-mail: apaulacamp@gmail.com; endereço: Rua Bernardo Ferraz, nº120/ apartº 302, Aterrado, Volta Redonda- RJ, CEP: 27.213-020.

Contatos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Municipal Dr. Munir Rafful:

Telefone: (24) 3339-9393; e-mail: cep.hmr@gmail.com; endereço: Av. Jaraguá, 1020, Retiro, Volta Redonda- RJ, CEP: 27.277-130.

2- Informações ao participante ou responsável:

(a) Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo elaborar uma formação continuada para professores e auxiliares de creche da rede municipal de Pinheiral – RJ, sobre desenvolvimento típico da linguagem, utilizando *podcasts* como artefatos pedagógicos. A pesquisa pretende construir um produto educacional aos participantes com informações necessárias sobre o desenvolvimento típico da linguagem de crianças até 36 meses, de forma a colaborar com a prática pedagógica. Nesse momento, propõe-se que você responda ao questionário, gerado pelo QR code, sobre os conhecimentos que você tem sobre o assunto.

(b) Antes de aceitar participar da pesquisa, leia atentamente as explicações abaixo que informam sobre o procedimento.

(c) Você poderá se recusar a participar da pesquisa e poderá abandonar o procedimento em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

(d) A sua participação como voluntário não auferirá nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza, podendo se retirar do projeto em qualquer momento sem prejuízo.

(e) Existe o risco de você se sentir cansado(a) durante o procedimento do preenchimento do questionário, podendo se recusar a responder qualquer pergunta, com possibilidade de desistência de participar na pesquisa em qualquer momento.

(f) Participando desta pesquisa, você estará contribuindo para produção de um produto com potencial de gerar aprimoramento pedagógico.

(g) Serão garantidos o sigilo e privacidade, sendo reservado ao participante o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometer-lo.

(h) Na apresentação dos resultados, não serão citados os nomes dos participantes.

(i) Esse termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

(j) Confirmando ter conhecimento do conteúdo deste termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo em participar desta pesquisa e, por isso, dou meu consentimento.

Pinheiral, _____ de _____ de 20_____.

Participante: _____

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2 (TCLE 2 - especialistas)

**Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)/
Hospital Municipal Dr. Munir Rafful- Volta Redonda- RJ**

1- Identificação do responsável pela execução da pesquisa:

Título do Projeto: “Podcasts como artefatos pedagógicos: proposta de formação continuada sobre o desenvolvimento da linguagem para profissionais de creche”.

Coordenadora do Projeto: Ana Paula Campos de Souza.

Contatos da Coordenadora do Projeto: Telefone: (24) 99975-9675; e-mail: apaulacamp@gmail.com; endereço: Rua Bernardo Ferraz, nº120/ apartº 302, Aterrado, Volta Redonda- RJ, CEP: 27.213-020.

Contatos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Municipal Dr. Munir Rafful: Telefone: (24) 3339-9393; e-mail: cep.hmr@gmail.com; endereço: Av. Jaraguá, 1020, Retiro, Volta Redonda- RJ, CEP: 27.277-130.

2- Informações ao participante ou responsável:

(a) Você está sendo convidado a participar da validação do produto educacional (PE) elaborado como parte do requisito do Projeto de Pesquisa apresentado pela pesquisadora ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre. O PE é uma formação continuada para professores e auxiliares de creche sobre o desenvolvimento típico da linguagem de crianças de até 36 meses, utilizando *podcasts* como artefatos pedagógicos. Nesse momento, propõe-se que você conheça, avalie e valide o PE através do Instrumento de Validação de Conteúdo Educativo em Saúde (IVCES) definido por Leite *et al.* (2018), o qual será explicado e enviado em anexo.

(b) Antes de aceitar participar da pesquisa, leia atentamente as explicações abaixo que informam sobre o procedimento.

(c) Você poderá se recusar a participar da pesquisa e poderá abandonar o procedimento em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

(d) A sua participação como voluntário não auferirá nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza, podendo se retirar do projeto em qualquer momento sem prejuízo.

(e) Existe o risco de você se sentir cansado(a) em responder o instrumento de validação, com possibilidade de desistência de participar na pesquisa em qualquer momento.

(f) Participando desta pesquisa, você estará contribuindo para produção de um produto com potencial de gerar aprimoramento pedagógico.

(g) Serão garantidos o sigilo e privacidade, sendo reservado ao participante o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometer-lo.

(h) Na apresentação dos resultados, não serão citados os nomes dos participantes.

(i) Esse termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

(j) Confirmando ter conhecimento do conteúdo deste termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo em participar desta pesquisa e, por isso, dou meu consentimento.

Volta Redonda, ____ de _____ de 20____.

Participante: _____

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Participante: _____

Endereço: _____ Bairro: _____

Cidade/Estado: _____ Tel: _____

Autorizo, gratuita e espontaneamente, a utilização, pelo pesquisador, de minha imagem e voz, para as finalidades descritas a seguir:

Veiculação de *podcasts* que abordem o desenvolvimento típico da fala, que comporão a formação continuada da pesquisa intitulada “**Podcasts como artefatos pedagógicos: proposta de formação continuada sobre o desenvolvimento da linguagem para profissionais de creche**”, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente – MECSMA, do UniFOA.

A utilização deste material não gera nenhum compromisso de ressarcimento, a qualquer preceito, por parte do pesquisador.

Volta Redonda – RJ, ___/___/___ às ___h.

ANA PAULA CAMPOS DE SOUZA
Pesquisadora

Assinatura do Participante

APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PE

Seção 1 de 5

Validação do *podcast* "**Hora da Fala**" para formação continuada de profissionais de creche

B *I* U  

ATENÇÃO!

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa conduzida pelas pesquisadoras Prof^a Dr^a Ivanete da Rosa Silva de Oliveira (orientadora) e Ana Paula Campos de Souza (mestranda), vinculada ao Programa de Mestrado em Ciências da Saúde e Meio Ambiente do Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA). O objetivo desta pesquisa é validar o *podcast* "**Hora da Fala**", que possui sete (07) episódios sobre desenvolvimento da linguagem de crianças de até 36 meses.

O *podcast* é uma estratégia para formação continuada de profissionais de creche.

Para participar, você deve ter formação em pedagogia e histórico profissional de atuação de, no mínimo, 3 anos na educação infantil da rede pública com crianças do berçário ou com crianças de 1 ano ou 2 anos ou 3 anos de idade.

Caso você concorde em participar, é necessário assinalar "SIM" no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na próxima sessão, ouvir os sete (07) episódios do *podcast* "**Hora da Fala**" e responder ao questionário. Ressaltamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos e obteve sua aprovação, conforme dados da Plataforma Brasil - CAAE: 69200523.9.0000.5255 – Número do Parecer: 6125193.

Sua participação será de fundamental importância para melhoramento dos *podcasts*!

Desde já, agradecemos sua atenção!

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 5

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Antes de aceitar a participar da pesquisa, leia atentamente as explicações abaixo que informam sobre o procedimento.

- (a) Sua participação é de livre e espontânea vontade e você poderá se recusar a participar da pesquisa e poderá abandonar o procedimento em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.
- (b) Sua participação como voluntário não auferirá nenhum privilégio, seja de caráter financeiro ou de qualquer natureza, podendo se retirar do projeto em qualquer momento sem prejuízo.
- (c) Para responder às perguntas, você deve se comprometer a responder da forma mais verdadeira possível e tem total liberdade para não responder a quaisquer perguntas que possam lhe causar algum tipo de constrangimento.

- (d) Participando desta pesquisa, você estará contribuindo para a melhoria de um produto educacional com potencial de gerar aprimoramento pedagógico.
- (e) Seu sigilo e sua privacidade serão garantidos, sendo reservado o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometê-lo.
- (f) Na apresentação dos resultados, não serão citados os dados relacionados a sua identificação.
- (g) As respostas fornecidas serão utilizadas apenas com fins científicos.
- (h) Todas as dúvidas poderão ser redimidas, em qualquer momento, com as pesquisadoras por meio dos e-mails apaulacamp@gmail.com ou ivanete.oliveira@foa.org.br ou pelo whatsapp no número (24) 99975-9675.



Ao assinalar a alternativa "**SIM**", declaro que estou totalmente esclarecido(a), fiz a leitura do termo acima (TCLE) e concordo em participar da pesquisa. *

- SIM
- Não

Seção 3 de 5

PODCAST "**HORA DA FALA**" - Sete (07) episódios



1. [Clique aqui para acessar e ouvir o episódio 01](#)
2. [Clique aqui para acessar e ouvir o episódio 02](#)
3. [Clique aqui para acessar e ouvir o episódio 03](#)
4. [Clique aqui para acessar e ouvir o episódio 04](#)
5. [Clique aqui para acessar e ouvir o episódio 05](#)
6. [Clique aqui para acessar e ouvir o episódio 06](#)
7. [Clique aqui para acessar e ouvir o episódio 07](#)

Seção 4 de 5

Seção sem título



Descrição (opcional)

1. Qual a sua idade?

- Entre 20 e 30 anos.
- Entre 31 e 40 anos.
- Entre 41 e 50 anos.
- Acima de 51 anos.

2. Você possui graduação em pedagogia? *

- SIM
- NÃO

3. Você possui alguma pós-graduação? Se "sim", em que área? *

Texto de resposta curta

3. Você **já trabalhou ou trabalha** na educação infantil com crianças do berçário e/ou com crianças de 1 ano e/ou 2 anos e/ou 3 anos de idade da **rede pública**? *

- SIM
- NÃO

4. Se você respondeu "SIM" na pergunta anterior, por quanto tempo **já trabalhou ou trabalha** com essas crianças na educação infantil da **rede pública**? *

- Menos de 3 anos
- Entre 3 e 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 20 anos
- Acima de 20 anos

Seção 5 de 5

AVALIAÇÃO DO *PODCAST* "HORA DA FALA"



A partir desta etapa do questionário, você irá avaliar o *podcast* **Hora da Fala**, respondendo questões específicas relacionadas às seguintes dimensões do produto educacional: objetivos, conteúdo, estrutura/apresentação e funcionalidade.

Você deverá marcar a melhor resposta que reflete a sua análise como avaliador do *podcast* "**Hora da Fala**", utilizando a escala proposta: concordo totalmente; concordo parcialmente; não concordo nem discordo; discordo parcialmente e discordo totalmente.

Em cada questão, indique sua concordância ou discordância das afirmações sobre o *podcast* "**Hora da Fala**", composto por sete (07) episódios sobre desenvolvimento da linguagem infantil.

Ao final da avaliação, há duas (02) questões com respostas livres para suas considerações e sugestões.

5. O PODCAST "HORA DA FALA" ESTIMULA O APRENDIZADO. *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

**6. O PODCAST "HORA DA FALA" CONTRIBUI PARA O CONHECIMENTO NA ÁREA DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL. ***

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

**7. O PODCAST "HORA DA FALA" INCENTIVA MUDANÇA DE COMPORTAMENTO. ***

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

8. O CONTEÚDO É CLARO E OBJETIVO. *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente

- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

9. O CONTEÚDO É RELEVANTE PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE CRECHE. *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

⋮

10. O CONTEÚDO É ADEQUADO PARA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE CRECHE. *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

11. O CONTEÚDO APRESENTA EXEMPLOS PRÁTICOS DA REALIDADE SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL. *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente



12. O PODCAST "HORA DA FALA" É ESCLARECEDOR SOBRE ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL. *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente



13. O OUVINTE É INCENTIVADO A PROSSEGUIR A AUDIÇÃO DO CONTEÚDO ATÉ O FINAL. *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente



14. O TÍTULO "HORA DA FALA" CHAMA A ATENÇÃO DO OUVINTE. *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente



15. A ABERTURA E A IMAGEM DOS EPISÓDIOS CHAMAM A ATENÇÃO DE QUEM ESTÁ OUVINDO E INDICAM SOBRE O CONTEÚDO DO MATERIAL. *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

16. A FORMULAÇÃO DOS DIÁLOGOS É ATRATIVA. *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

17. A LINGUAGEM ESTÁ ADEQUADA AO PÚBLICO-ALVO (PROFISSIONAIS DE CRECHE). *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente



18. A MÚSICA DE FUNDO É AGRADÁVEL. *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente

- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

⋮

19. O PODCAST É FÁCIL DE SER ACESSADO. *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

20. OS TEMPOS DOS EPISÓDIOS SÃO COERENTES. *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

⋮

21. O GÊNERO PEÇA RADIOFÔNICA (PODCAST) AUXILIOU NA TRANSMISSÃO DO CONTEÚDO. *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente



22. O *PODCAST* PODE SER REPLICADO EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS DE FORMA EFICAZ. *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

23. Alguma sugestão para melhorar ou complementar o *podcast* "**Hora da Fala**"? *

Texto de resposta longa



24. Você indicaria o *podcast* "**Hora da Fala**" como instrumento de formação para professores e auxiliares de creche? Se possível, justifique sua resposta. *

Texto de resposta longa

ANEXO A – APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PODCASTS COMO ARTEFATOS PEDAGÓGICOS: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA FALA PARA PROFISSIONAIS DE CRECHE

Pesquisador: Ana Paula Campos de Souza

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69200523.9.0000.5255

Instituição Proponente: Hospital Municipal Dr. Munir Rafful / RJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.125.193

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho objetiva o desenvolvimento de um produto educacional pedagógico em forma de podcast na formação continuada sobre o desenvolvimento da fala para professores e auxiliares de creche que trabalham com crianças de até 36 meses, visando uma intervenção precoce na prevenção e tratamento das dificuldades de aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e aplicada a ser realizada na Rede Municipal de Educação de Pinheiral, no Estado do Rio de Janeiro (RJ), através de um questionário diagnóstico com professores e auxiliares de creche sobre seus conhecimentos empíricos referentes aos principais marcos do desenvolvimento da fala de crianças de até 36 meses, e a partir da análise dos resultados, elaborar para esses profissionais uma proposta de educação continuada com profissionais especializados utilizando podcast.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliadora informa no TCLE que há risco dos profissionais e auxiliares de creche de sentirem cansaço ao responder o questionário.

Benefícios: a pesquisa irá contribuir para o conhecimento dos profissionais (professores e auxiliares de creche) sobre o desenvolvimento da fala e auxiliar na intervenção precoce

Endereço: Av. Jaraguá, nº 1048

Bairro: Retiro

CEP: 27.277-130

UF: RJ

Município: VOLTA REDONDA

Telefone: (24)3344-1862

E-mail: cep.hmr@gmail.com



HOSPITAL MUNICIPAL DR.
MUNIR RAFFUL



Continuação do Parecer: 6.125.193

contribuindo com desenvolvimento cognitivo da criança e também da fala.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora apresentou uma metodologia mais consistente, com informações mais detalhadas sobre a abrangência da pesquisa.

A pesquisa apresenta um caráter educativo ilustrativo muito interessante voltado para professores e auxiliares de creche que trabalham com crianças até 36 meses.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos de apresentação obrigatória em conformidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado segue o parecer do Relator, aprovando a proposta ora submetida.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|---------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2110390.pdf | 26/05/2023 17:25:23 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Brochura.pdf | 26/05/2023 16:52:34 | Ana Paula Campos de Souza | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE2.pdf | 26/05/2023 16:51:18 | Ana Paula Campos de Souza | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE1.pdf | 26/05/2023 16:50:48 | Ana Paula Campos de Souza | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA.pdf | 26/05/2023 16:49:27 | Ana Paula Campos de Souza | Aceito |
| Outros | Cartadeanuenciaassinada.pdf | 28/04/2023 19:16:43 | Ana Paula Campos de Souza | Aceito |
| Folha de Rosto | Folhaderostoassinada.pdf | 28/04/2023 18:45:22 | Ana Paula Campos de Souza | Aceito |
| Outros | Formulario_validacao.pdf | 24/03/2023 15:56:35 | Ana Paula Campos de Souza | Aceito |
| Outros | Questionario_diagnostico.pdf | 24/03/2023 15:54:07 | Ana Paula Campos de Souza | Aceito |

Endereço: Av. Jaraguá, nº 1048

Bairro: Retiro

CEP: 27.277-130

UF: RJ

Município: VOLTA REDONDA

Telefone: (24)3344-1862

E-mail: cep.hmr@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.125.193

| | | | | |
|--------|----------------------------|------------------------|------------------------------|--------|
| Outros | Ciencia_orientador.pdf | 24/03/2023 15:52:07 | Ana Paula Campos de Souza | Aceito |
| Outros | Autorizacao_imagem_voz.pdf | 24/03/2023 15:51:09 | Ana Paula Campos de Souza | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VOLTA REDONDA, 17 de Junho de 2023

Assinado por:
Marcus Vinícius Barbosa
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. Jaraguá, nº 1048
 Bairro: Retiro CEP: 27.277-130
 UF: RJ Município: VOLTA REDONDA
 Telefone: (24)3344-1862 E-mail: cep.hmr@gmail.com

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste, solicitar autorização para a realização da pesquisa "**Podcasts como artefatos pedagógicos: proposta de formação continuada sobre o desenvolvimento da fala para profissionais de creche**", na Prefeitura Municipal de Pinheiral, CNPJ 01.612.981/0001-90, sob minha responsabilidade, conforme folha de rosto, para apresentação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Municipal Dr. Munir Rafful. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do referido Comitê de Ética em Pesquisa.

O objetivo é elaborar uma formação continuada para profissionais (professores e auxiliares) que atuam nas creches do município de Pinheiral-RJ, utilizando *podcasts* como artefatos pedagógicos. Após a elaboração deste produto educacional, será proposta uma capacitação dos professores da rede e o produto será disponibilizado pela pesquisadora gratuitamente.

Atenciosamente,


ANA PAULA CAMPOS DE SOUZA
Pesquisadora Responsável

De acordo, em 23/03/2023.


JOELMA ALVERNAZ STOFFEL DA SILVA
Diretora de Departamento de Educação Integral
Secretaria de Educação de Pinheiral

Joelma Alvernaz Stoffel da Silva
Diretora de Departamento
de Educação Integral
Matricula: 96991

ANEXO C – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO SEGUNDO LEITE *et al.* (2018)

| OBJETIVOS: propósitos, metas ou finalidades | 0 | 1 | 2 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|
| 1. Contempla tema proposto | | | |
| 2. Adequado ao processo de ensino-aprendizagem | | | |
| 3. Esclarece dúvidas sobre o tema abordado | | | |
| 4. Proporciona reflexão sobre o tema | | | |
| 5. Incentiva mudança de comportamento | | | |
| ESTRUTURA/APRESENTAÇÃO: organização, estrutura, estratégia, coerência e suficiência | 0 | 1 | 2 |
| 6. Linguagem adequada ao público-alvo | | | |
| 7. Linguagem apropriada ao material educativo | | | |
| 8. Linguagem interativa, permitindo envolvimento ativo no processo educativo | | | |
| 9. Informações corretas | | | |
| 10. Informações objetivas | | | |
| 11. Informações esclarecedoras | | | |
| 12. Informações necessárias | | | |
| 13. Sequência lógica das ideias | | | |
| 14. Tema atual | | | |
| 15. Tamanho do texto adequado | | | |
| RELEVÂNCIA: significância, impacto, motivação e interesse | 0 | 1 | 2 |
| 16. Estimula o aprendizado | | | |
| 17. Contribui para o conhecimento na área | | | |
| 18. Desperta interesse pelo tema | | | |

Nota: Valoração dos itens: 0 discordo; 1 concordo parcialmente; 2 concordo totalmente.

Fonte: Leite *et al.*, 2018.

ANEXO D – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO SEGUNDO MUNIZ (2017)

| 1.Conteúdo | I-CVI |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| 1.1 O conteúdo atende uma possível situação de educação em saúde. | |
| 1.2 O conteúdo é coerente com uma prática educacional em saúde. | |
| 1.3 O conteúdo é relevante para educação em saúde | |
| 1.4 O podcast mostra aspectos culturais da realidade da população sobre a hanseníase | |
| 1.5 O podcast consegue transmitir informação educacional em saúde para diferentes públicos | |
| 1.6 O podcast é esclarecedor sobre a hanseníase | |
| 1.7 O conteúdo é claro e objetivo | |
| 1.8 O gênero peça radiofônica auxiliou na transmissão do conteúdo | |
| 2.Funcionalidade | |
| 2.1 O podcast é fácil de ser acessado. | |
| 2.2 A abertura do podcast chama a atenção de quem está ouvindo e indica sobre o conteúdo do material. | |
| 2.3 A linguagem utilizada está compatível com um material educacional | |
| 2.4 O podcast é adequado para difusão de material educacional em saúde | |
| 2.5 O tempo do podcast é coerente | |
| 2.6 O formato da dramatização auxiliou na compreensão do conteúdo | |
| 3.Aparência | |
| 3.1 O título chama a atenção do ouvinte | |
| 3.2 O título é coerente com o conteúdo | |
| 3.3 A duração do podcast é satisfatória para fornecer conhecimento sobre a hanseníase | |
| 3.4 O formato de peça radiofônica motiva a ouvir o podcast | |
| 3.5 O conteúdo e a história apresentadas incentiva a conhecer/entender sobre a hanseníase | |
| 3.6 As cenas são simples e claras e abordam o conhecimento sobre a hanseníase | |
| 3.7 Existe lógica na sequência da narrativa | |
| 3.8 O ouvinte é incentivado a prosseguir a audição do conteúdo até o final | |
| 3.9 A formulação dos diálogos é atrativa e não cansativa | |
| 4.Ambiente Sonoro | |
| 4.1 Os cenários e personagens são atraentes e identificáveis pela voz (locução) e pelos efeitos sonoros utilizados | |
| 4.2 Os efeitos sonoros, o tipo de locução e as trilhas sonoras selecionadas facilitam o entendimento do podcast. | |
| 4.3 É fácil perceber a mudança de personagem pelo tom da voz e tipo de locução. | |
| 4.4 É fácil perceber a mudança de ambiente pelos efeitos sonoros utilizados | |
| 4.5 Os personagens estão bem caracterizados pelo tom de voz (locução) e pelos efeitos sonoros utilizados. | |
| 4.6 A trilha/efeitos sonoros auxiliou no entendimento do conteúdo | |
| 4.7 A trilha/efeitos sonoros auxiliou na ambientação dos espaços | |

Fonte: Muniz, 2017.

ANEXO E – COMPROVANTES DE SUBMISSÃO E ACEITE DE ARTIGOS

1) REVISÃO INTEGRATIVA



2) VALIDAÇÃO DO PE

