

DAS NARRATIVAS DIGITAIS À PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS: MOTIVAÇÕES A PARTIR DO APLICATIVO “INVENTECA”

FROM DIGITAL NARRATIVES TO THE PRODUCTION OF ORAL NARRATIVES: MOTIVATIONS FROM THE APPLICATION “INVENTECA”

Ana Elysa Bastos de Castro **1**
Ilsa do Carmo Vieira Goulart **2**

Resumo: As tecnologias digitais de informação e comunicação tem provocado modificações na forma de comunicação e de relação social, com repercussões nas práticas sociais de leitura e escrita. Diante disso, por meio da junção de diferentes formas de expressão da linguagem, os textos multimodais vinculam o uso de dispositivos digitais ao apresentar novas maneiras de criar e recriar histórias, como os aplicativos de contação de histórias. Por essa razão, tem-se por objetivo descrever situações de produção de textos na oralidade, com crianças em processo de alfabetização, motivadas a partir do aplicativo “Inventeca”. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa-ação com aplicação, acompanhamento e produção de narrativas orais por meio do aplicativo “Inventeca” com crianças do 2.º ano do ensino fundamental. A análise dos dados apoiou-se nos estudos de Soares (2002; 2019), Coscarelli e Ribeiro (2014) sobre letramento digital, de Marcuschi (2010) sobre oralidade. O estudo aponta que a utilização do aplicativo “Inventeca” como um recurso digital trouxe contribuições no processo de produção de narrativas orais, independentemente se a criança se encontra alfabetizada, por possibilitar a produção de textos orais por meio da ludicidade e do processo interativo entre o leitor e o contexto da narrativa.

Palavras-chave: Narrativa Oral. Aplicativo Inventeca. Multimodalidade.

Abstract: Digital information and communication technologies have caused changes in the form of communication and social relationship, with repercussions on social practices of reading and writing. This is because, through the combination of different forms of language expression, multimodal texts link the use of digital devices by presenting new ways to create and recreate stories, such as storytelling applications. For this reason, the objective is to describe situations of text production in orality, with children in the process of literacy, motivated from the application “Inventeca”. For this, an action research was developed with application, monitoring and production of oral narratives through the application “Inventeca” with children in the 2nd year of elementary school. Analysis was based on the studies by Soares (2002; 2019), Coscarelli and Ribeiro (2014) on digital literacy, by Marcuschi (2010) on orality. The study points out that the use of the application “Inventeca” as a digital resource that brings contributions in the process of production of oral narratives, regardless of whether the child is literate, because it allows the production of oral texts through the ludicity and the interactive process between the reader and the context of the narrative.

Keywords: Oral Narrative. Inventeca Application. Multimodality.

Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7073081341405780> .ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8928-5548> **1**
E-mail: anaelysabastosdecastro@gmail.com

Doutora em educação. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Lavras. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2333309094936325> .ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9469-2962> E-mail: ilsa.goulart@ufla.br **2**

Introdução

Ao considerar que as habilidades de leitura e escrita são exigências cada vez mais requisitadas no mundo culturalmente determinado pela escrita, os debates e estudos acadêmicos direcionam-se para os modos como os sujeitos interagem com os textos socialmente produzidos, frente a ampla produção material e simbólica de obras que circulam em suportes impressos e/ou digitais. Nesse contexto, emergem-se discussões sobre os multiletramentos (ROJO, 2012) e as possibilidades de relação entre o leitor o texto digital (CHARTIER, 1998; KRESS, 2003).

A criança tem contato com a multimodalidade textual em diferentes suportes. Diante disso, entendemos que o contato com a literatura, impressa ou digital, é capaz de estimular a linguagem, o imaginário coletivo, a atenção e a memória, além de dar sustentabilidade para leituras mais complexas (COLOMER, 2004). No entanto, a criança não nasce com seus interesses prontos, daí o papel dos adultos como mediadores e incentivadores da leitura, pois lendo e compartilhando experiências da compreensão das narrativas em diferentes suportes, propiciamos situações de letramento literário (COSSON, 2016).

Neste cenário, as narrativas visuais, em forma de aplicativos de contação de histórias, mostram-se um atrativo à leitura, à imaginação e à expressividade, despertando o interesse das crianças pela literatura, colaborando com o desenvolvimento da linguagem, da capacidade de interpretação e em (co)autoria com leitores-narradores (LAUDARES, 2018; LAUDARES e GOULART, 2019).

Com a expansão da tecnologia e da popularização dos dispositivos móveis, ocorre uma reviravolta no mercado editorial, responsável pelo investimento na produção de obras literárias para o público infantil. Com isso foi instituído os denominados book apps ou livros interativos que agregou a sua composição os *hot spots*. De acordo com Moro e Kirchof (2018), os *hot spots* são recursos de interação que ao longo da leitura precisam ser ativados para que provoque a estrutura, variados meios de hipermídia e hipertexto como músicas, efeitos sonoros e visuais, gravação de áudio, como é o caso do aplicativo *Inventeca*, objeto de estudo neste trabalho.

Frente a isso, em 2018 o aplicativo *Inventeca* entra no mercado de entretenimento de contos infantis em ambiente digital, com a finalidade de proporcionar a leitura de contos visuais, por meio da criação de narrativas pelo leitor que, posteriormente, poderão ser compartilhadas entre familiares e amigos. Criado por Samira Almeida¹ o aplicativo *Inventeca* apresenta aos leitores narrativas visuais, a partir de imagens sequenciadas, em que a criança pode gravar sua voz contando a história. Diante disso, partimos da premissa de que o aplicativo pode potencializar a criação imaginária com histórias ilustradas, o que será responsável pelo envolvimento de leitores como narradores de histórias. Visto a necessidade de se trabalhar o letramento e o letramento digital de forma educativa, consideramos que o aplicativo oportunizaria uma imersão em situações de leitura e de produção textual, por não possui elementos interativos de animação que direcionam a criança a outros conteúdos externos.

Nesta perspectiva, procuramos identificar as possibilidades pedagógicas que permeiam a relação entre a atividade de produção de textos e os recursos digitais, em contexto escolar, problematizando: de que forma o aplicativo *Inventeca* pode estimular as competências de leitura e de escrita, especificamente na produção de narrativas orais, com crianças em fase de alfabetização?

Desse modo, por consideramos o ato de ler narrativas em ambientes digitais como uma proposta propulsora de um contexto de multiletramento, este estudo tem por objetivo descrever situações de produção de textos na oralidade a partir da motivação das narrativas digitais do aplicativo *Inventeca*, realizadas com crianças em processo de alfabetização.

Para isso, desenvolvemos uma pesquisa-ação com acompanhamento e produção de

1 Cf. Castro (2020, p.33-34): "A escritora e editora de livros digitais interativos em forma de aplicativos faz tanto sucesso que já é possível perceber os frutos decorrentes dessa criação. 'Faz pouco mais de 5 anos que iniciamos essa jornada e nós já conquistamos mais de uma dezena de prêmios nacionais e internacionais no campo da leitura, literatura, impacto e educação'. Foi questionada a relação quantitativa e a resposta não poderia ser menos surpreendente 'Nossos 11 aplicativos-livros alcançam mais de 120 mil leitores em 67 países e em cada estado do Brasil'".

narrativas orais por meio do aplicativo Inventeca, aplicado com 13 crianças de uma turma do 2.º ano do ensino fundamental, com idade entre 7 a 8 anos, de uma escola da rede pública de ensino. A análise reflexiva dos dados foi subsidiada nos estudos de Soares (2002, 2019); Coscarelli e Ribeiro (2014) sobre o conceito de letramento digital e de Marcuschi (2010) sobre oralidade.

Multimodalidade e narrativas digitais: em busca de uma reflexão conceitual

As formas de aprender e ensinar a leitura e a escrita ganham olhares e discussões cada vez mais aprofundadas e amplas, em busca de aproximação deste sujeito-leitor, atendendo às demandas sociais da escrita. Diante dos diferentes modos de uso social da escrita, temos a concepção de letramento que, segundo Soares (2019, p.72) corresponde ao “[...] conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. No contexto educacional o termo letramento, primeiramente esteve relacionado à compreensão de alfabetização, para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aquisição do sistema alfabético e suas convenções, mas também como a inserção da criança em práticas sociais da cultura do escrito (SOARES, 2019).

Esse aprendizado acontece de forma social a partir do convívio, da mediação entre os sujeitos com os diversos materiais escritos disponíveis, impressos e digitais. Crianças que vivem em contextos letrados ampliam a capacidade de compreensão do mundo e de entendimento, como afirma Freire (1989, p.26) “o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede”.

Dominar os signos linguísticos pressupõem compreender que os textos assumem um caráter multimodal e multissemiótico, dispostos em espaços digitais, constituem-se em novos gêneros discursivos e configuram-se na multiplicidade de semioses ou linguagens, ou multimodalidade (ROJO, 2012; 2014). Sendo assim, o contato com os textos que circulam em dispositivos digitais, exige habilidades de multiletramentos, ou seja, exige “[...] capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012, p.19).

O conceito de multiletramentos propõe que a escola forme cidadãos capazes de analisar e debater a respeito da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que os cercam, podendo, assim, participar de forma ativa no âmbito social, nos variados aspectos, seja profissional ou pessoal. O texto multimodal ganha sua propagação nos suportes digitais, em que imagem, som e movimento conseguem atrair a atenção do leitor. Sendo assim, torna-se necessário criar condições para se promover o letramento digital nas escolas, uma vez que “[...] Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014, p.181)

Estamos cada vez mais imersos nesse mundo digital, os textos contemporâneos exigem do aluno e do professor novas habilidades de leitura que se culminam em noções de letramento para multiletramentos, ao proporcionar a compreensão pelo viés verbal e multimodal. No entanto, tais práticas de leitura e escrita não se resumem apenas no domínio dos recursos que os dispositivos digitais oferecem, mas nos modos de uso, de produção e de apropriação da leitura e da escrita. Consequentemente, o letramento digital não se restringe ao saber usar os dispositivos digitais, vai além disso, visto que se pauta na busca de funcionalidade e de usabilidade para a vida em sociedade. Portanto, para que os sujeitos leiam e compreendam os textos em diferentes suportes (impresso ou digital), Xavier (2013) afirma que novas formas de letramento ocorrem, uma vez que serão necessárias novas habilidades de leitura e de escrita.

Segundo Lima (2018, p.144) “[...] o sistema alfabético, diante das tecnologias multimídias e de textos multimodais, não constitui um sistema suficiente para a decodificação da mensagem, surgindo a necessidade de se ensinar o domínio de novos códigos com diferentes complexidades”. Sendo assim, são exigidos certos comportamentos e habilidades do leitor que permitirão ao sujeito percorrer com autonomia no meio digital, seja na compreensão ou na produção de textos.

Para estimular práticas pedagógicas que estejam relacionadas à vida cotidiana dos estudantes, percebemos que a construção de narrativas digitais, precisa estar articulada à exploração de diferentes recursos tecnológicos, o que favorece um contexto de letramento digital e se mostra uma atividade colaboradora para o processo de alfabetização. O estudo de narrativas digitais não é algo novo, mas apresenta experiências significativas na área de formação de professores, juntamente com as TDIC's, que contribuem para promover práticas pedagógicas autorais e inovadoras.

De acordo com Soares (2002, p.152) tais práticas de leitura e escrita propiciam “[...] novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela”.

Nesse sentido, com o uso da tela como um novo suporte de leitura e escrita, surgem diferentes maneiras de ler e escrever, as narrativas digitais, para Soares (2002), compreendem essa configuração, uma vez que tornam a aprendizagem mais estimulante, diminuindo as chances de uma aprendizagem engessada. Sendo assim, as histórias que antes eram lidas no papel, com o surgimento dos dispositivos digitais podem ser interpretadas de diversas formas, além de serem produzidas e reproduzidas por meio de aplicativos digitais.

Nessa perspectiva, Moreira (2012) ainda salienta que a necessidade de um sujeito ser letrado digitalmente manifestou-se a partir da ideia de que uma fonte digital pode gerar muitas formas de informações de texto, como imagens, sons etc. Por isso, para que sejam realizadas, é necessário que se aproprie de habilidades que a leitura em tela exige, como nos esclarece Santaella (2004, p.50) “[...] o leitor imersivo ou virtual, em contato permanente com o hipertexto, carregado de linguagens híbridas que misturam as matrizes do sonoro, visual e verbal”. Sendo assim, essa apropriação tende a ocorrer por meio de mediação de modo que ocorra uma melhor interpretação das linguagens, sejam elas visuais, como é o caso do aplicativo, ou verbais.

À vista disso, da mesma maneira que os narradores tradicionais utilizavam de estratégias para compor a narrativa na oralidade, seja utilizando gestos, ou modificando o tom da voz, as narrativas digitais utilizam os mais diferentes recursos com o intuito de aproximar o leitor da história. Dessa forma, ao iniciar a narrativa digital, a criatividade será o elemento preponderante na hora de combinar os efeitos da tela com as próprias vivências, as quais serão incorporadas a cada cena. É o que nos descreve Almeida e Valente (2012, p.63) “[...] a narrativa assim produzida não é uma construção livre. Envolve o saber, a identidade e a racionalidade sobre como as pessoas constroem o conhecimento do mundo ao seu redor, a compreensão de si mesmo e a interlocução com outras pessoas”.

Entre a oralidade e escrita: a produção de narrativas orais

A oralidade e a escrita são fundamentos para que as pessoas possam organizar e praticar seu discurso fundamentado em práticas discursivas que não concorrem, não competem, são complementares e podem ser usadas harmonicamente no dia a dia. (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007). Portanto, ambas cumprem um papel de grande importância na sociedade, cada qual com suas particularidades. Sabemos que a língua oral é comumente mais usada no dia a dia, porém, ao se referir ao trabalho com a língua em sala de aula, a escrita será a mais estudada. Segundo Marcuschi e Dionisio (2007), isso ocorre porque a criança ao entrar na escola, já sabe se comunicar com propriedade utilizando sua língua materna. Esse conhecimento da fala será fundamental no período inicial de alfabetização, uma vez que o sujeito já terá se apropriado das formas de organizar, de desenvolver e de manter as atividades discursivas manifestadas na oralidade.

Frente a isso, Marcuschi (2010) nos apresenta que a oralidade se constitui como uma prática social e interativa com o propósito de se comunicar por meio dos gêneros discursivos estabelecidos na realidade sonora, que perpassa realidades que vão desde a mais informal a mais formal, além dos mais variados contextos de uso. Em relação à escrita seria um modo de produção textual discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais, caracterizando-se por sua constituição gráfica, embora haja recursos de imagens. A escrita pode

manifestar do ponto de vista de sua tecnologia por meio de unidades alfabéticas, ideogramas ou unidades iconográficas, mas no geral não temos uma escrita pura, temos uma modalidade de uso da língua complementar à fala. (MARCUSCHI, 2010).

Dessa forma, o letramento surge como práticas discursivas das duas modalidades, o qual é caracterizado por envolver as mais diversas práticas da escrita, e ocorre desde a apropriação mínima até aquela mais complexa e significativa. Nesse sentido, Marcuschi (2010, p.25) descreve que “[...] letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita”. O letramento penetra a sociedade independente da escolarização formal.

Nessa vertente, é possível perceber que para a escrita, geralmente, é usada a língua padrão por ser valorizada socialmente, já a linguagem oral possui variações linguísticas, umas mais próximas do padrão formal que outras. Uma vez que a linguagem escrita é formada por normas e padrões seguidos pela academia, algumas de suas normas e regras se diferenciam em relação à fala, por isso é perceptível que existem fronteiras, as quais não devem ser ignoradas. Segundo Marcuschi e Dionisio (2007), a norma padrão de uma língua é necessária para que as pessoas se entendam.

No entanto, tais regras se ajustam e podem dar ideia para que novas ações linguísticas sejam criadas por parte das pessoas. Sendo assim, certas normas devem ser observadas na produção de gêneros textuais escritos, respeitando as normas sociais e necessidades cognitivas existentes, adequadas à situação de uso e de compreensão dos interlocutores. Visto que a oralidade remete ao domínio de habilidades como a de expor uma ideia ou uma opinião de forma significativa, a mesma pode ser explorada no contexto escolar. Diante disso, entendemos a importância de que se criem espaços de debates ou de situações em que a criança fale e escute, que possa produzir e compreender textos orais, para que, com a ajuda do professor mediador, a criança desenvolva habilidades e se torne segura para se comunicar cada vez melhor. (BRANDÃO; ROSA, 2005).

Uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental apresenta orientações respeito de ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos oriundos de diferentes campos de atuação e mídias, considerando a compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, além de proporcionar a aprendizagem (BRASIL, 2017).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, ao se trabalhar o eixo oralidade podemos aprofundar o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais. Dessa forma, todo esse trajeto que promove interação com textos orais e escritos proporcionará grande conhecimento no que se refere às possibilidades de se expressar, bem como dos recursos de veiculação.

Em relação à apropriação da produção escrita temos como habilidades previstas do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental, pelo documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo o professor como escriba, atividades de reconto de histórias lidas pelo professor, de histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, de modo a observar a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço) e da identificação de elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço. (BRASIL, 2017).

Neste sentido, para explorar a produção de narrativas orais, utilizamos do aplicativo *Inventeca* com as crianças do 2.º ano do ensino fundamental, priorizando diferentes recursos que proporcionaram a interação com a oralidade, por meio de palavras ou imagens sequenciadas das narrativas digitais. Assim, buscamos compreender como as crianças estruturaram as narrativas orais, mediante às práticas de produção de textos nas turmas de alfabetização.

Apresentando o aplicativo digital *Inventeca*

Inventeca é um aplicativo para leitores e narradores publicado pela *StoryMax*, uma editora de *book apps*, livros digitais interativos, disponíveis para *download* na loja *PlayStore* por meio de *tablets* e *smartphones*. Criado em 2018, por Samira Almeida, tem como objetivo desencadear a criação do imaginário, tornar a leitura mais atraente para crianças do mundo todo

e estimular o desenvolvimento da linguagem oral, bem como auxiliar na interação familiar por meio da contação de histórias em parceria com o leitor.

O aplicativo conta com uma versão gratuita que possui um número limitado de narrativas visuais, mas ainda proporciona ao leitor navegar pelo menu principal, escolher a história, registrar sua narrativa por voz à medida em que vai dando sequência às cenas, além da opção de salvá-la, dando um título à narrativa criada. Já a versão paga, conta com o atrativo de ter o lançamento de uma história a cada semana, além da possibilidade de compartilhar a versão final da narrativa com outros leitores pré-cadastrados². Tal iniciativa contribui para que os momentos se transformem em memórias compartilháveis. O que não é muito difundido é que existem três características dos tipos de recursos estruturais de *book apps*. (SERAFINI, KACHORSKY, AGUILERA apud MORO, KIRCHOF, 2018). Abaixo temos o passo a passo do funcionamento do *book apps*:

Figura 1 Recurso de tela inicial do aplicativo *Inventeca*.



Fonte: Dados da pesquisa.

A primeira característica refere-se aos recursos de tela responsáveis por apresentar todos os elementos iniciais presentes no aplicativo (SERAFINI, KACHORSKY, AGUILERA apud MORO, KIRCHOF, 2018). Como exemplo a possibilidade de retirar o recurso sonoro, o idioma a ser utilizado pelo leitor e, ainda, frequentemente é possível encontrar elementos de animação que direcionam o leitor para conteúdos externos. A segunda característica trata-se dos recursos de transição que correspondem às setas que promovem a passagem de cenas, seja para avançar à cena posterior ou retornar à anterior:

Figura 2: Recurso de transição de comando para gravação de voz



Fonte: Dados da pesquisa.

² O aplicativo "Inventeca" também conta com a possibilidade de assinatura para a versão Premium, que atualmente conta com mais de vinte e uma histórias. A Story Max ainda garante a cada dez dias uma nova história para sua estante virtual, não obstante, o aplicativo é totalmente livre de publicidade e o uso de cada criança garante segurança. A assinatura mensal do "Inventeca" no Brasil custa R\$ 14,90, já a anual R\$ 119,90.

O terceiro recurso trata-se dos recursos de interação, que correspondem ao link de acesso ao procedimento de gravação da narrativa oral e seu compartilhamento. A área de compartilhamento ocorre por meio da inserção de um convite ou solicitação preenchendo o nome do amigo, e-mail e mensagem, de modo que o destinatário receberá o convite via endereço eletrônico inserido, solicitando aceite e visualização da gravação compartilhada. Dessa forma, é possível garantir que as histórias criadas pelas crianças permaneçam seguras e sejam compartilhadas apenas com pessoas que os pais e/ou responsáveis aprovem. Isso também garante que nenhuma criança receba histórias de um estranho. Como se pode perceber, segurança se mostrou um quesito levado a sério pela publicadora *Story Max*.

A produção de narrativas orais no aplicativo digital *Inventeca*

Para realização desse estudo, optamos pela metodologia da pesquisa-ação³, de abordagem qualitativa, a partir da aplicação e do acompanhamento de atividades de narração de histórias orais com o aplicativo *Inventeca*, com 13 crianças do 2.º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede estadual de ensino, durante o ano letivo de 2019⁴.

As atividades de produção de narrativas orais foram aplicadas em duas situações distintas: a primeira aconteceu individualmente, sem a intervenção da pesquisadora, de modo a deixar a criança a expressar espontaneamente e a segunda ocorreu com a intervenção da pesquisadora a cada criança, permitindo também uma expressão espontânea, porém com questionamentos sobre o contexto da narrativa. Ao iniciarmos o processo de produção textual, a criança-narradora podia escolher dentre todas as histórias disponíveis a que mais se interessara para realizar a leitura da narrativa visual, pautando somente na capa de cada uma delas, disponível na tela. Dessa forma, não houve nenhuma atuação de modo que adulterasse a coleta de dados na pesquisa qualitativa. Para cada atividade aplicada, obtivemos a produção de 13 narrativas orais, entretanto selecionamos apenas algumas produções para compor a reflexão proposta.

a) Produção de narrativas sem intervenção

Na primeira proposta, apresentamos o aplicativo às crianças e como poderia usá-lo, demonstrando seu funcionamento, os recursos de transição, de forma a facilitar a passagem de uma cena para outra, prosseguindo a construção da narrativa. Foi explicado que, como toda e qualquer história, era necessário dar um título que resumisse a ideia central do texto e que estivesse diretamente relacionado ao enredo da narrativa criada. A narrativa abaixo foi construída por C1 que ainda não estava alfabetizada, a criança demonstrou pouca habilidade com o manuseio do aplicativo e dificuldades ao narrar os acontecimentos:

O Drácula que briga

Era uma vez um morcego que saiu do túnel dele. Ele foi para... ele foi assustar as pessoas na cidade, o homem se revoltou. Ele puxou o cabelo da menina e amarrou o... e amarrou o rabo do cavalo. E ele fez as... fez as crianças de cara feia e tacou tomate nas crianças. Todo mundo se revoltou foi com arma e fogo pra cima dele. E aí ele falou:

- Vamos, vamos, ataquem.

Aí, o mucego tava, tava triste, mas o homem viu que por dentro ele tinha um coração bão.

Aí, o mucego chorou, chorou, chorou, chorou Drácula.

3 Segundo Thiollent (2005, p.15) uma pesquisa pode ser classificada como pesquisa-ação quando ocorrer “uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”.

4 Tendo em vista o Compromisso Ético no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assumido com o COEP n. do Parecer: 2.984.782, não serão mencionados o nome da escola, nem os nomes das crianças que participaram da atividade de pesquisa. Para identificação as crianças usaremos a letra C seguida de numeral, por exemplo: C1.

O Drácula ficou atrás do homi lá e falou:

- Gente ta tudo tranquilo.

Aí, eles saíram com o mucego. (Agora é aperta aqui né?)

Aí, eles fizeram uma beeela festa pro murcego. (C1, 2019)

Na narrativa produzida, embora a criança não estivesse alfabetizada, podemos verificar que utilizou elementos característicos do gênero textual conto, como “Era uma vez...”, para iniciar a história, e o recurso anunciativo da fala de um personagem: “E ele falou...”, ou seja, demonstra conhecimentos estruturais e constitutivos do gênero textual de um conto.

Neste movimento de produção da narrativa, observamos que a criança se apoia em elementos expressivos que marcam as práticas de oralidade. A relação entre a produção de texto na fala e na escrita decorre das práticas de letramento, das ações de reflexão sobre as características de textos orais e escritos, seja na atividade de leitura, seja na produção escrita (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007). Entretanto, percebemos que o enredo narrativo se restringe a uma descrição de cenas visualizadas conforme ocorria a projeção das imagens. A sequência narrativa apresenta ausência de palavras, de expressões e de coerência textual entre uma cena e outra, o que compromete a produção de sentidos. Houve a repetição de expressões de uso apenas na oralidade, como “Aí”, tal ação ocorre em ambos os casos com marcas e estratégias específicas da oralidade, pois uma das características centrais da língua é ser uma atividade interativa com seu interlocutor (MARCUSCHI E DIONISIO, 2007). Outra estratégia utilizada pelos leitores-narradores foi a alteração na entonação da voz, atribuindo ênfase à palavra “beeela” ao perceber que seria um momento feliz, provocando efeitos de sentidos no texto oral.

Esta estratégia foi recorrente na narrativa abaixo, elaborada por C2, uma criança alfabetizada:

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez, a chapeuzinho foi visitar a vovozinha e saiu.

- Filha não vai pela floresta se não o lobo mau te pega.

De repente, um monte de lobo cercando ela e, finalmente chegou a casa da vovó e o lobo mau foi lá correndo mais do que ela. TOC, TOC, TOC...

- Oi vovozinha, porque cê tem olhos tão grandes?

- Pra te enxergar melhooooorr minha pequena.

- Porque você tem um nariz tão grande?

- Pra sentir bem, minha pequena.

Então, porque você tem esses dentes tão grandes, vovozinha?

- Pra te comeeeeerr. Hm...

- E pra que essas orelhas tão grandes?

-Pra te ouvir melhor.

- Pra que esses olhos tão grandes?

- Pra ver você melhor.

- E esses dentes tão grandes?

- Pra te comeeeeerr! Hahahahaha

O lobo mau abriu a boca e ela saiu correndo. E a Chapeuzinho vermelho:

- Socorro, Socorro! Pastor, pastor, aqui o lobo mau.

Aí matou o lobo mau e a vovó e a filhinha, a vovó e a netinha viveram felizes para sempre. (C2, 2019)

Neste texto podemos observar que a criança baliza sua narração no conto de “Chapeuzinho Vermelho” e, ao proporcionar falas aos personagens, pauta-se no contexto de uma história que já conhece. Utiliza-se do elemento temporal característico de um conto, como “Era uma vez...” e de conectivo “Então...”. Há uma inovação na finalização, com a cena em que o lenhador está nas proximidades da casa da vovó e finaliza a história proporcionando o mesmo final feliz esperado. A criança utilizou-se de estratégias específicas na narrativa oral buscando coerência de sentido, ritmo, entonação de palavras, como em “melhooooorr”, “comeeeeerr”, além do uso de onomatopeias para representar o barulho de Chapeuzinho batendo na porta: “TOC, TOC, TOC”.

Nessa produção percebemos o quanto a criança traz sua relação com uma cultura letrada, de vivências com textos que já conhece, a narrativa digital quando se trata de uma versão de um conto clássico conhecido, permite fazer relações com que já sabe sobre a história, consentindo que outras “[...] versões venham à tona com o intuito de questionar os clássicos e ao mesmo tempo reverenciá-los” (SANTOS; MORAES, 2012, p.129). Os autores ainda complementam que a diversidade de vozes sociais presentes nas versões contemporâneas da literatura é proveniente da versão original tomada por base e da versão que deu a nova forma (bem como de seus autores, ilustradores, leitores, contexto de produção, circulação, mercado editorial, elementos presentes na cultura escolar, assim como ao interesse das crianças).

A partir da produção das narrativas sem a intervenção foi possível observar duas situações: a primeira é que independente das crianças estarem alfabetizadas, todas conseguiram produzir uma narrativa oral a partir das histórias disponíveis no aplicativo *Inventeca*. E a segunda refere-se ao modo de elaboração das narrativas, no uso de estratégias mais ou menos elaboradas, o que, aparentemente, demonstra uma apropriação da estrutura que caracteriza o gênero textual trabalhado, no caso o conto.

b) Produção de narrativas com intervenção

Na segunda proposta a produção de narrativas ocorreu a intervenção da pesquisadora, depois de receberem uma explicação dos modos de funcionamento do aplicativo, perpassando pela tela inicial, recursos de interação e de transição (o que já havia sido experienciado). Assim, após escolher e produzir a narrativa oral, foram feitas algumas perguntas acerca do tema e do contexto da história, com provocações sobre os motivos da escolha do texto, do uso determinadas palavras ou expressões como estratégias linguísticas. Realizamos a atividade com 13 crianças, porém selecionamos apenas duas situações para análise.

A narrativa abaixo foi produzida por C3, uma criança que ainda não se encontrava alfabetizada:

A menina que pegava as coisas com o cachecol

Era uma vez, uma menina que fazia tudo que um, que um, que o moço quer. E um dia a menina, o moço tava procurando o chapéu dele, e o chapéu dele tava voando e a menina foi andando de patinete e, aí, com a ponta do cachecol pegou o chapéu do moço.

E tinha um moço que a moça tava tomando banho e a moça não aceitou a flor dele. Aí, a moça correu atrás dele e a linha do cachecol amarrou eles.

E, aí, o moço tava procurando o cachorro dele e aí amarrou com o cachecol o cachorro junto com o moço. E o moço ali, tava cheio de balão ali, estava pintando, aí o balão estava levando pra cima a linha juntou com esse negócio de pintura e juntou junto com o moço e ficou com o cachecol. Mas ela ficou

sem o cachecol ela tava chorando e falou assim:

- Você viu um cachecol laranja?

- Não, mas eu posso pegar o meu emprestado para você.

E ela parou de chorar e deu pra ela e elas tavam brincando e todos lá tavam felizes para sempre com seu chapéu, com seu balão, com seu cachecol, com seu namorado e com seu cachorro. Fim! (C3, 2019)

Embora observamos a presença de elementos narrativos, como “Era uma vez...”, “E um dia...”, e de estratégias de enunciação da fala do personagem: “e falou assim”, na produção dessa narrativa oral a criança descreveu as ações que ocorriam entre os personagens fazendo pouco uso do recurso de falas dos personagens e de conectivos ou conjunções para sequenciar o enredo narrativo, atentando-se apenas à descrição das cenas observadas no aplicativo. Não obstante, notamos também a ausência de uma produção de sentidos à narrativa visual, o que reflete na falta de ritmo e pausas dificultando a sequenciação e articulação dos acontecimentos da história, com utilização do conectivo “e”, como elemento de continuidade de cenas.

Ao indagar sobre a escolha da narrativa, a criança descreve a imagem da menina com o cachecol na capa da história, lembrando-se que também possuía um cachecol. A criança ao comentar sobre a narrativa, disse que o cachecol era especial porque tinha vida própria e ajudava as pessoas. No entanto, esta criança não conseguiu sequenciar a história, percebendo que o cachecol funcionava apenas como um solucionador de problemas no contexto da narrativa.

Compreender o contexto da narrativa, requer um nível de letramento, requer que a criança se aproprie de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2002), visto que o impasse no momento é entender os processos de ler e escrever, em dispositivos digitais, quando um determinado sujeito-leitor tem acesso ao texto multimodal. Ao realizar a leitura também se persegue objetivos, como forma de buscar informações, de processamento, transferência e armazenamento de informações.

Na segunda narrativa, C4 encontrava-se na fase de escrita alfabética e apresentou segurança e desenvoltura na produção da narrativa.

Os três porquinhos e o lobo

Era uma vez os três porquinhos. A mamãe mandou eles pra fora de casa porque eles já tavam muito grandinhos. E, aí, o porquinho mais novo queria fazer uma casinha de palha. O segundo mais velho queria fazer uma casa de... pregos e tábuas, e o irmão mais velho queria fazer uma casa de tijolo.

E, aí, o primeiro porquinho começou a fazer a casa de palha dele e o segundo já tinha começado a fazer sua casa de madeira. E o outro tava ainda, e o mais velho tava ainda fazendo a estrutura da casa. E aí, os porquinhos mais novos começaram a jogar bola e o porquinho mais velho tava ainda construindo a casinha dele.

E, aí, o lobo chegou e assustou todos eles e aí o lobo falou:

- Abre essa porta porque senão eu vou soprar e essa casa vai cair os pedaços. E o porquinho falou:

- Nunca, nunca vou abrir para você seu lobo mal.

- Então eu vou soprar e vai derrubar... FHHH (barulho do sopro).

E o lobo assoprou e a casa desabou ao chão, aí o porquinho mais novo foi para a casa do de madeira. Aí, o lobo também

soprou e foi aos pedaços e eles foram para a casa de um irmão mais velho de... de tijolos.

Aí, o lobo arranhou, soprou, pulou e tentou pular a janelinha da chaminé. Aí eles estavam esquentando uma água bem quente e o lobo caiu lá e saiu correndo pela chaminé. Aí, ele saiu gritando, caiu, sendo que ele tava pela chaminé, ficou saindo correndo.

E, aí, ele saiu correndo e os porquinhos disseram: Aleluia! (C4, 2019)

Ao perguntarmos para a criança sobre a diferença existente entre a narrativa oral que produziu, a partir da narrativa visual apresentada pelo aplicativo *Inventeca*, entre o conto clássico *Os Três Porquinhos*, a criança hesita em apresentar diferenças, justificando que não era possível “fugir” da história que já conhecia. Entretanto, ao narrar que: “A mamãe mandou eles pra fora de casa, porque eles já tavam muito grandinhos”, perguntamos qual foi o embasamento para a produção dessa frase e a criança respondeu que quando o irmão dele mais velho também estava “grandinho”, os pais o mandaram sair de casa e construir a sua própria. Podemos destacar que as estratégias de produção textual se apoiam em vivências do contexto social.

Neste sentido, compreendemos que “[...] as formas de referenciação e os procedimentos da produção textual falada terão estreita ligação com aspectos ligados ao tempo e à proximidade física de falantes, conhecimentos partilhados, etc., como forma típica de realização” (MARCUSCHI, 2010, p. 74). Ocorre que a criança utiliza de uma série de elementos que podem ser vistos como característicos da fala, mas também se acham presentes na escrita de um conto, de modo específico em obras de literatura infantil, impressas e digitais.

A narrativa produzida possui ritmo, entonação nas falas de personagens, e nos mostra que a criança se apropriou da história dando voz e características na tentativa de expressar a realidade. O mesmo ocorre com o uso de onomatopeias para representar o sopro, caracterizando a intensidade com que o vento atingiu a casa, aguçando a imaginação. O uso repetitivo de expressões que marcam a oralidade, como “aí”, “E, aí”, na função de conectivos ou conjunções, porém, ainda assim foi possível o entendimento da sucessão de fatos narrados.

No entanto, o uso de determinadas palavras se ajusta na oralidade, mas não no texto escrito, o que pode ser explorado pelo professor como possibilidade de ações linguísticas, notando que regras são criadas para dar maior compreensão ao texto. Sendo assim, certas normas devem ser observadas na produção de gêneros textuais, como o uso de conectivos, respeitando as normas sociais e necessidades cognitivas existentes adequadas à situação e aos interlocutores. Uma vez que, a oralidade remete ao domínio de habilidades como a de expor uma ideia ou uma opinião de forma significativa, as quais podem ser desenvolvidas ou estimuladas no contexto escolar. É importante que se criem espaços de debates, de situações em que a criança possa se expressar oralmente, de atividades em que produza e compreenda textos orais, tendo o professor como mediador, possa desenvolver habilidades argumentativas, para comunicar de forma mais articulada. (BRANDÃO; ROSA, 2005).

Entendemos, assim como Marcuschi (2010), que a competência comunicativa e expressiva, em situações de letramento, não se reduz a uma habilidade de uso da língua, visto que depende de muitas outras condições importantes, como a familiaridade com o gênero discursivo e a produção de sentidos.

Observamos que as crianças ao produzirem as narrativas orais, interagiram com narrativas visuais, disponíveis no aplicativo *Inventeca*. As produções se constituíram em textos multimodais, uma vez que utilizamos modos de representação palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e sorrisos, palavras e animações, palavras e imagens, palavras e tipografias, dentre outros aspectos, segundo nos apresenta Marcuschi e Dionísio (2007).

Considerações Finais

Ao analisar a produção de narrativas orais de crianças mediante o uso do aplicativo *Inventeca*, percebemos que independente da criança estar ou não alfabetizada ocorreu interesse e envolvimento no processo de criação das narrativas. Os textos demonstram utilização de estratégias diferenciadas para na elaboração das narrativas, o que indica que o uso do aplicativo *Inventeca* contribui para o desenvolvimento da expressividade, entonação e articulação da linguagem, promovendo um contexto de letramento.

Portanto, para que isso ocorra, é necessário que se estimule as crianças a produzir seu próprio texto, sem pesar o olhar na busca de uma estrutura elaborada ou de um texto estruturado nas convenções linguísticas. Para que isso ocorra devemos oportunizar situações de produção de textos na oralidade, de situações de familiarização com o gênero textual a ser explorado, a fim de favorecer a expressividade, a interação entre o leitor e o texto, a autoconfiança, o que trará condições à produção escrita, apropriando da estrutura composicional dos gêneros textuais que circulam socialmente.

As narrativas orais analisadas possuíam elementos que caracterizavam o gênero textual conto, na utilização de estratégias expressivas para compor uma narrativa coerente em proximidade com aspectos que já conhecia sobre o gênero, como o recurso temporal “Era uma vez...”; o uso de falas de personagens; o anúncio de falas de personagens; a ênfase em palavras e expressões sequenciais “Então, Aí”; uso de onomatopeias, enfim, a criança recorre às marcas linguísticas que possam atribuir sentidos ao texto falado. Os textos foram organizados oralmente por uma introdução ou contextualização, por um desenvolvimento, ou seja, por um enredo, a descrição de um clímax e de um desfecho, como características consideradas de destaque para o gênero de narrativas. Além destes aspectos, a entonação, ritmo e pausas, além da observação dos sinais de pontuação, também foram observados na oralidade, pela ênfase na linguagem.

As narrativas construídas pelas crianças confirmam que a organização da oralidade demanda habilidades como a expressão oral, ao articular uma história, e a produção de sentidos, ao ler as cenas, a sequência das imagens, ao estabelecer sentido para compor um texto com coerência e coesão, conforme discutem Brandão e Leal (2005). Ao trazer o aplicativo criou-se um ambiente para a produção de textos orais, oportunizamos situações em que as crianças compreendessem a narrativa digital, expressassem suas ideias, interagissem com o dispositivo digital, com a mediação da professora-pesquisadora, possibilitando desenvolver habilidades, como a expressividade e a compreensão leitora.

Por ser um aplicativo dinâmico, as narrativas digitais são motivadoras para os alunos e desafiadoras para os professores, uma vez que estes terão de se adaptarem a um novo ambiente de aprendizagem. Os recursos tecnológicos devem ser utilizados de maneira consciente e didática, com o intuito não apenas de transmitir o conhecimento necessário, mas de estimular a criatividade e a interação com a cultura escrita. Notamos que o trabalho pedagógico com a produção de textos pode ser estimulado por meio das histórias criadas na oralidade, de modo que uma criança que ainda não domine o código linguístico possa ser capaz de expressar suas ideias, sentir-se valorizada e motivada a participar de atividades de escrita.

O uso do aplicativo digital *Inventeca* não se restringe ao universo escolar, mas demanda certo grau de letramento digital para sua utilização. No ambiente escolar torna-se necessário a inserção de recursos tecnológicos em laboratório de informática ou pela própria professora em sala de aula, o que requer a disponibilização e o preparo necessário para o uso de dispositivos digitais. Neste contexto, o professor possui o papel determinante em promover práticas pedagógicas inovadoras, de avaliar e de traçar caminhos para favorecer o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, de modo a contribuir com o processo de formação de leitores.

Referências

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais: a produção de narrativas digitais. **Currículo Sem Fronteiras**, Pelotas, v. 12, n. 3, p.57-82, set. dez. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf> . Acesso em: 15 dez. 2020.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.27-44. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/27.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/27.pdf> . Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 08 nov. 2019.

CASTRO, A. E. B. **Letramento digital e produção de narrativas**: contribuições do aplicativo Inventeca. 2020. 66f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

COLOMER, T. ¿Quién promociona la lectura? **Leitura y vida**, Buenos Aires, ano 25, 2004.

COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A E. Letramento Digital. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M.G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário CEALE**. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> Acesso em: 20. dez. 2020.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

INVENTECA: **Ler histórias e divertir crianças**. Ler histórias e divertir crianças. 2018. Disponibilidade em: <https://storymax.me/inventeca>.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

LAUDARES, E. M. A. **Literatura infantil digital: um estudo sobre os aplicativos de Contação de Histórias**. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras. 2018.

LAUDARES, E. M. A.; GOULART, I. C. V. Narrativas digitais: a palpitante forma de contar histórias. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 37, n. 75, p.115-135, 2019. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/751/561> . Acesso em: 15 dez. 2020.

LIMA, G. Da página à tela: apontamentos sobre a leitura da literatura infantil na cultura digital. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 8, p.136-156. 2018. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/299> . Acesso em: 05 jan. 2020.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita: Um ponto de partida: falamos mais do que escrevemos. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Cap. 1. p. 01-208. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2019.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Letramento: Oralidade e Letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. Atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 1-127. Disponível em: [file:///C:/Users/Ana%20Elysa/Downloads/Marcuschi%20\(2010\)%20Da%20fala%20para%20a%20escrita%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Elysa/Downloads/Marcuschi%20(2010)%20Da%20fala%20para%20a%20escrita%20(5).pdf) . Acesso em: 22 maio 2019.

MOREIRA, C. Letramento digital: do conceito à prática. Anais Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, I, 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, UFU, v. 2, n. 1, p.1-15. 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf . Acesso em: 03 jan. 2021.

MORO, R. G; KIRCHOF, E. R. Como as crianças leem book apps literários? Análise de uma prática de leitura com os aplicativos Boum! e a árvore dos sonhos. **Letras em Revista**, Teresina, v. 09, n. 02, p.59-75. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Ana%20Elysa/Downloads/92-1-461-1-10-20190705%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Elysa/Downloads/92-1-461-1-10-20190705%20(3).pdf) . Acesso em: 03 jan. 2021.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. Textos multimodais. FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. G. de C. (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> . Acesso em: 04 jan. 2021.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>. Acesso em: 05 jan. 2021.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

XAVIER, A. C. dos S. Letramento digital e ensino. **Nephe**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.1-9. 2013. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf> . Acesso em: 05 jan. 2021.