



ANA ELYSA BASTOS DE CASTRO

**LETRAMENTO DIGITAL E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS:
CONTRIBUIÇÕES DO APLICATIVO INVENTECA**

LAVRAS-MG

2020

ANA ELYSA BASTOS DE CASTRO

**LETRAMENTO DIGITAL E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS:
CONTRIBUIÇÕES DO APLICATIVO INVENTECA**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia, para a obtenção do título de Licenciado.

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

LAVRAS-MG

2020

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

Castro, Ana Elysa Bastos de.

Letramentodigital e produção de narrativas : contribuições do
aplicativo Inventeca / Ana Elysa Bastos de Castro. - 2020.

58 p. : il.

Orientador(a): Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

TCC (graduação) - Universidade Federal de Lavras, 2020.

Bibliografia.

1. Alfabetização. 2. Aplicativo Inventeca. 3. Letramento digital.
I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Título.

ANA ELYSA BASTOS DE CASTRO

**LETRAMENTO DIGITAL E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS:
CONTRIBUIÇÕES DO APLICATIVO INVENTECA**

**DIGITAL LITERACY AND NARRATIVES PRODUCTION: CONTRIBUTIONS
FROM THE INVENTECA APP**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia, para a obtenção do título de Licenciado.

Data de aprovação: 08/06/2020

Profa. Ma. Ellen Maira de Alcântara Laudaes (Universidade Federal de Lavras)

Profa. Ma. Natany Avelar Silva (Universidade Federal de Lavras)

Profa. Dra. Estela Aparecida Oliveira Vieira (Universidade Federal de Lavras)

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Orientadora

LAVRAS-MG

2020

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ter me agraciado com esta oportunidade de estudar o que eu sempre almejei.

À estimada orientadora Ilsa do Carmo Vieira Goulart pela orientação e conhecimentos proporcionados, pela oportunidade e principalmente pela confiança depositada em mim e em meu trabalho.

À Samira Almeida, por contribuir valiosamente com este trabalho partilhando toda a sua vivência e experiência com o Inventeca (2018).

À equipe StoryMax por todo o apoio durante o percurso de minha pesquisa em campo.

A minha família e ao meu namorado Matheus, pela compreensão e apoio. Aos amigos que fiz durante minha caminhada. E, por fim, a todos os professores do Departamento de Educação, em especial aqueles com quem tive o prazer de ter aulas e grandes ensinamentos.

Meus sinceros agradecimentos a todos.

*“Quem não lê é cego. Só vê o que os olhos vêem.
Quem lê, ao contrário, tem muitos milhares de
olhos: todos os olhos daqueles que escreveram.”*

Rubem Alves

RESUMO

As tecnologias digitais de informação e comunicação tem modificado as atividades de relações sociais da vida moderna, o que tem atingindo também o espaço escolar e o processo de ensino aprendizagem. As atividades sociais de leitura e escrita passam por modificações, a ludicidade e a interatividade se mostram como possibilidades para esse processo de aprendizagem da criança, pois auxilia na capacidade de reflexão, de autonomia e de criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre as diversas narrativas digitais e o leitor. Neste sentido, partimos do pressuposto de que podemos estimular a leitura e a escrita articulando com o uso de recursos tecnológicos distintos ao propor novas formas de criar e recriar histórias. Frente a isso, este trabalho tem o duplo objetivo de apresentar o processo de criação do Aplicativo de Contação de Histórias Inventeca (2018), com o intuito de descrever quais as contribuições do aplicativo para a produção oral e escrita de crianças em processo de alfabetização. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa-ação com a aplicação produção e narrativas orais por meio do aplicativo com crianças do 2º ano do ensino fundamental. A análise dos dados se efetivou a partir de uma reflexão teórica, problematizando questões que envolvem a relação das crianças com a construção de narrativas digitais e o impacto no processo de alfabetização. A reflexão teórica baseia-se nos estudos de Soares (2002), Coscarelli e Ribeiro (2005) sobre o conceito de letramento digital, Morais (2012) sobre o sistema de escrita alfabética, Almeida e Valente (2012) sobre tecnologias digitais e Moraes (2013) sobre alfabetização através da literatura infantil digital. Como resultado, destacamos que as histórias criadas por meio do aplicativo se tornam recursos estimulantes para a compreensão do enredo narrativo, pois representam experiências de vida aproximando-se de diferentes manifestações e situações vivenciadas pelos sujeitos.

Palavras-chave: Alfabetização. Aplicativo Inventeca. Letramento digital. Narrativas multimodais. Produção oral e escrita.

ABSTRACT

Digital information and communication technologies have modified the social relationship activities of the modern life, what had also reached school environment and the teaching and learning process. Read and write activities, and its learning process as well, modify itself due to the use of ludicity and interactivity, for they assist in the reflection ability, autonomy and creativity, establishing a connection between the various digital narratives and the reader. Therefore, it's assumed that is possible to stimulate the Reading and writing together with distinct technological resources by proposing new ways to create and recreate stories. Looking forward to that, this paper has as goals to present the development process of the Storytelling App Inventeca (2008) and to describe what are its contributions to oral and written productions on literacy process children. For that, an action-research that consisted on the production of oral narratives using the app with 2nd grade students of elementary school was developed, after they were presented and got familiar to the app. The data analysis was made through a theoretical reflection, problematizing questions involving the children's relation with the digital narrative construction and the impact on the literacy process. The theoretical reflection is based on the studies of Soares (2002), Coscarelli and Ribeiro (2005) about the concept of digital literacy, Morais (2012) about the alphabetical writing system, Almeida e Valente (2012) about digital technologies and Moraes (2013) about literacy through *digital children's literature*. As a result, it is highlighted the fact that the stories created using the app turned to be stimulating resources to the comprehension of the narrative plot, for they represent life experiences approaching different manifestations and situations experienced by the subjects.

Keywords: Digital literacy. Inventeca App. Literacy. Multimodal narratives. Oral and written productions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Recurso de tela inicial do aplicativo Inventeca.....	35
Figura 2 - Recurso de transição de comando para gravação de voz.....	36
Figura 3 - Recurso de transição de setas para a direita.....	36
Figura 4 - Recurso de transição de setas para a direita e esquerda.....	37
Figura 5 - E-mail recebido para visualizar a história compartilhada.....	38

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. DO LETRAMENTO DIGITAL ÀS NARRATIVAS DIGITAIS: EM BUSCA DE UMA REFLEXÃO CONCEITUAL.....	14
3. REFLETINDO SOBRE A ESCRITA DA CRIANÇA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	20
3.1. Entre a oralidade e escrita: a produção de narrativas orais.....	23
4. DESCREVENDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	30
4.1. Da autora à criação do aplicativo Inventeca.....	32
4.2. Apresentando o aplicativo digital Inventeca.....	37
4.3. A produção de narrativas orais no aplicativo digital Inventeca.....	40
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	54
ANEXOS.....	59
ANEXO A.....	59
ANEXO B.....	63
ANEXO C.....	65

1 INTRODUÇÃO

A partir da participação em encontros do Núcleo de Estudos em Linguagem, Leitura e Cultura Escrita (NELLE), desde 2017, foi possível aprimorar os estudos e reflexões, abrindo um espaço de discussão voltado à linguagem, à leitura e à escrita nas diferentes instâncias da educação básica e superior. Esse momento de partilha culminou na pesquisa de campo apresentada, com foco em analisar a relação das crianças com a construção de narrativas digitais e o impacto no processo de alfabetização.

Tive a participação como voluntária em um projeto de Iniciação Científica (PIVIC-UFLA), intitulado “Experiências de leitura literária e de produção de textos orais e escritos a partir de aplicativos digitais demarcados nas narrativas de crianças”. O principal objetivo do projeto é a análise de narrativas de crianças de 5 e 6 anos sobre as experiências de leitura literária e o processo de compreensão da produção oral e escrita de textos com o propósito de compreender as relações entre a mediação leitora e seu impacto na aquisição da escrita. Para isso, houve o acompanhamento de atividades de leitura e produção escrita de crianças de 5 a 6 anos, a realização de entrevistas com as crianças sobre a experiência de leitura e de produção escrita realizada, bem como a análise e a classificação das narrativas das crianças.

Considerando que as habilidades de leitura e escrita são exigências cada vez mais requisitadas em um ambiente culturalmente letrado, envolto e determinado pela escrita, as discussões direcionam-se para os modos como os sujeitos interagem com os textos socialmente produzidos e com os diferentes suportes em que circulam, dentre estes se destacam os suportes digitais.

O interesse por estudar sobre a temática da leitura em ambientes digitais surgiu a partir do conhecimento do aplicativo Inventeca, por meio dos encontros do NELLE. O aplicativo Inventeca criado em 2018, por Samira Almeida, apresenta aos leitores narrativas visuais, 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 as histórias ilustradas, o que será responsável pelo engajamento de leitores e contadores de histórias, de todas as idades. Visto a necessidade de se trabalhar o letramento literário, bem como o letramento digital de forma educativa, o qual oportuniza a uma imersão de qualidade, uma vez que não possui elementos de animação que direcionam a criança para conteúdos externos.

Consideramos que a leitura se torna o ponto de partida para a formação do cidadão. Se na infância que a criança começa a fazer suas escolhas, entendemos que o contato com a literatura é capaz de aumentar ainda mais a linguagem, a imaginário coletivo, a atenção, a memória, conforme nos indica Colomer (2004), além de dar sustentabilidade para leituras um pouco mais complexas. No entanto, a criança não nasce com seus interesses prontos, daí vem o papel dos pais de serem exemplos concretos ao incentivar seus filhos à leitura, lendo para eles, para que se torne uma prática diária e de intensa busca por conhecimentos.

Existem diversas maneiras que contribuem para a o contato da leitura de forma lúdica. Pode ocorrer por meio da atividade de contação de histórias, por meio de um ambiente ornamentado e aconchegante, além do uso de materiais que prendam a atenção da mesma, como por exemplo, o uso de fantoches, ou até mesmo a maneira de relatar a história, tendo a entonação como um dos fatores primordiais. Frente a isso, emergem os aplicativos de contação de histórias disponíveis *online* (pagos ou gratuitos) e em dispositivos móveis. Uma vez que as tecnologias alcançam boa parte da população, o aplicativo Inventeca, entra no mercado de entretenimento por meio das histórias, com a finalidade de proporcionar a leitura de imagens por meio da criação de narrativas que, posteriormente, poderão ser compartilhadas entre família e amigos.

Com isso, temos que as narrativas visuais são um convite para soltar a imaginação e criar uma nova história a cada leitura, despertando o interesse das crianças pelo mundo da leitura ao desfrutar de momentos de diversão, bem como colaborar com o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de interpretação, autoria e abstração desses leitores narradores. Sendo assim, as narrativas tem uma missão tornar a leitura mais atraente e envolvente para crianças e jovens do mundo inteiro.

De modo geral, é perceptível o impacto que as tecnologias e os artefatos digitais de comunicação causam nas atividades de ler e de escrever em nossa sociedade, a qual vive um momento de revolução da informação e comunicação, promovendo diferentes formas de relação com os textos e relação com o interlocutor. Estamos diante de uma revolução que nos afeta no modo de pensar, de agir, de aprender e, até mesmo, de ensinar.

Em relação às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Valente e Almeida (1997, p. 12) descrevem que novos recursos tecnológicos impõem “mudanças nos métodos de trabalho dos professores, gerando modificações no funcionamento das instituições e no sistema educativo”. Dessa forma, as ferramentas e os artefatos que a tecnologia nos oferece devem promover experiências diferenciadas, tornando a aula mais atrativa e

estimulando uma prática pedagógica ativa por parte do aluno e colaborativa quanto ao professor, que atua como mediador das atividades propostas. (MORÁN, 2015)

Por esse motivo, nesta pesquisa será desenvolvido um estudo no qual seja possível estabelecer relações entre as práticas de letramentos escolares e as narrativas digitais, articulando com a produção de narrativas em suportes digitais, no caso do aplicativo Inventeca. É a partir desta relação entre a atividade de contação de histórias e os recursos digitais, que se pretende estimular as competências de leitura e de escrita, com crianças em fase de alfabetização, articulando com diferentes possibilidades de uso de recursos tecnológicos distintos ao propor novas formas de contar, criar e recriar histórias.

Se as histórias permitem que os sujeitos exponham e reflitam sobre situações que compõem sua realidade cotidiana, de que forma pode-se estimular o uso das novas tecnologias de comunicação como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da produção escrita com crianças em fase de alfabetização? Considerando que a tecnologia faz parte do contexto atual contemporâneo, propomos ressignificá-la no trabalho pedagógico uma vez que é mais que uma ferramenta técnica, é também, uma possibilidade didática de trabalho em sala de aula. Assim, partindo destas reflexões, entendemos o ato de produzir sentidos, ao ler e escrever narrativas em ambientes digitais, como um aspecto significativo no processo de alfabetização.

Nesta perspectiva, este trabalho tem duplo objetivo de investigar sobre o processo de criação do Aplicativo de Contação de Histórias Inventeca (2018), com o intuito de descrever quais as contribuições do aplicativo para o processo de produção escrita de crianças em fase de alfabetização.

Os objetivos específicos se constituem em: (1) aplicar atividades de narrativas orais no Aplicativo Inventeca com crianças; (2) compreender sobre o processo de criação do aplicativo pode auxiliar as crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, em fase de alfabetização; (3) observar se as narrativas do aplicativo podem auxiliar nas atividades de produção textual contribuindo para a alfabetização da criança.

O presente estudo dialoga com alguns projetos que têm se debruçado sobre o letramento digital e a criação de narrativas digitais, por meio de aplicativos, especialmente na sua interlocução com a formação docente, como é o caso da pesquisa de Laudares (2018) sobre os aplicativos de narrativa de histórias e Silva (2019) que desenvolve um estudo, o qual reflete a respeito dos usos de recursos tecnológicos nas práticas de produção de texto, voltado para a relação entre artefatos tecnológicos e a alfabetização, bem como na aplicação de uma ferramenta digital, com vistas ao processo de produção na escrita de crianças. Dessa forma,

procurou relacionar diferentes discussões teóricas sobre o letramento digital, narrativas digitais com as discussões sobre alfabetização e letramento.

Para direcionar as discussões descritas neste trabalho nos apoiamos nos teóricos Soares (2002) sobre letramento digital; Morais (2012) sobre o sistema de escrita alfabética; Ferreiro (2011) sobre o processo de alfabetização; Valente e Almeida (1997) sobre tecnologias digitais e Moraes (2013) sobre alfabetização através da literatura infantil digital.

Para tanto dividimos a discussão desse trabalho em três seções: a primeira discute sobre os conceitos referentes aos termos letramento digital e narrativa digital; em seguida vamos refletir sobre os processos de alfabetização e letramento; a terceira seção será responsável por descrever o percurso metodológico da pesquisa, sendo subdividida em mais dois tópicos: o primeiro que se refere à história da precursora do aplicativo ao processo de criação do mesmo; e o segundo sobre a produção de narrativas orais no aplicativo.

2. DO LETRAMENTO DIGITAL ÀS 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 formas de aproximação deste sujeito leitor ativo, atendendo as demandas sociais da escrita. Nesse sentido, um conceito que vem crescendo com grande enfoque teórico e prático trata-se de letramentos e, mais recentemente, do multiletramentos.

Frente aos diferentes modos de uso social da escrita, emerge a concepção inicial descrita por Soares (2019, p.72) sobre o conceito de letramento, como “[...] o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Consideramos, então, o letramento como o artifício para o processo de ensino e aprendizagem do uso da tecnologia da língua escrita, sendo que o alcance mais comum para esse processo de aprendizagem acontece quando a criança pode usar os recursos da língua escrita em momentos de fala, mesmo antes de ser alfabetizada.

Esse aprendizado acontece socialmente a partir do convívio, mediação e troca dos sujeitos (crianças, adultos), com diversos materiais escritos disponíveis – livros, revistas, cartazes, rótulos de embalagens e outros. Crianças que vivem em contextos letrados têm mais facilidade 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”, nesse caso o contato com materiais escritos, como

também na atividade de leitura de histórias, o que se aproxima do conceito de letramento defendido por Soares (2002).

É pautando-se nos diversos contextos letrados que podemos ter contato com o que a autora Rojo (2009), nomeia de multiletramentos a diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita que se faz presente em nosso contexto atual. Sendo assim, os textos que vemos circular necessita que as pessoas possuam os multiletramentos, ou seja, “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19).

Dessa percepção surge o termo multiletramentos, “para abranger esses dois ‘multi’ – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”, conforme descrevem Rojo e Moura (2012, p. 13). 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 o cercam, podendo, assim, participar de forma ativa no âmbito social, seja no aspecto profissional ou pessoal. Tais textos multimodais e multissemióticos, advindos das múltiplas formas da linguagem empregam duas ou mais modalidades (escrita, oral e visual) estão presentes no âmbito impresso e digital, como por exemplo, panfletos, avisos publicitários impressos e também digitais, vídeos, dentre outros.

O texto multimodal ganha sua propagação nos suportes digitais, em que a imagem, som e movimento conseguem atrair a atenção do leitor. Neste contexto de produção, circulação e de apropriação de textos multimodais em artefatos digitais, que Soares (2002, p.151) apresenta o conceito de letramento digital como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. O que não se resume apenas do domínio dos recursos que os artefatos tecnológicos oferecem, mas nos modos de uso, de produção e de apropriação da leitura e da escrita.

O documento orientador Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já tem como uma de suas competências básicas, o uso de diversas linguagens, bem como aquelas relacionadas ao campo digital, como:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e

exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p.09)

Ao dizer que as novas tecnologias devem ser utilizadas de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, a BNCC se remete ao letramento digital, uma vez que, para ser utilizado o mesmo deve ter em mente um fim para o seu uso. Segundo Moreira (2012), o letramento digital consiste em saber utilizar os recursos para aplicá-los no cotidiano em benefício do próprio usuário. Dessa forma, a pessoa letrada digitalmente é capaz de empregar e compreender as informações vindas dos mais variados suportes digitais.

Para Lévy (2011), ao interpretar outros tipos de mensagens que não seja textos alfabéticos como, por exemplo, ideogramas, mapas, imagens, são necessários processos mentais que envolvem “[...] hierarquizar e selecionar áreas de sentido, tecer ligações em zonas, conectar o texto a outros, arrimá-lo a toda uma memória que forma como que o fundo sobre o qual ele se destaca e ao qual remete” (LÉVY, 2011, p. 37). Consequentemente, o letramento digital não se restringe ao saber usar as ferramentas digitais, ele vai, além disso, pautar-se em busca de melhorias e uso para a vida em sociedade.

Paul Gilster, escritor que estuda sobre a tecnologia espacial e suas implicações (2006, apud MOREIRA, 2012) define de forma geral, que a pessoa letrada digitalmente é capacitada de modo que consiga entender as informações em vários suportes digitais, quando é apresentado por meio de computadores e por meio da internet, a fim de proporcionar melhorias em sua qualidade de vida.

Portanto, para que a pessoa consiga compreender o que está escrito em cada suporte, Xavier (2013) afirma que novas formas de letramento ocorrem, uma vez que serão necessárias novas habilidades de leitura. Ser letrado digital: “[...] pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital”. (XAVIER, 2013, p. 02)

Ao escrever sobre as novas práticas de leitura e escrita, Soares (2003) explora o conceito de letramento, e descreve que “alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” (SOARES, 2003, p. 3) Diante disso, o grande impasse no momento é entender os processos de ler e escrever em dispositivos digitais quando um determinado sujeito-leitor tem acesso ao texto multimodal por meio das tecnologias digitais. A leitura também tem objetivos, como forma de buscar informações, como de processamento, transferência e armazenamento de informações, podemos falar que ela possui um grau de letramento digital.

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, no processo de construção de sentido sobre a educação para a leitura que permitirão ao sujeito percorrer com autonomia no meio digital seja na compreensão ou na produção de textos. Dessa forma, as tecnologias digitais se tornam um atrativo e uma possibilidade para se trabalhar a criação de narrativas, já que: “[...] incluindo recursos de som, imagem e técnicas variadas; usualmente, a estas narrativas, dá-se o nome de narrativas digitais ou histórias multimodais”. (PRADO et al, 2017, p. 1164).

Para estimular práticas pedagógicas que estejam relacionadas à vida cotidiana dos estudantes, percebemos que a construção de narrativas digitais, ou seja, articulada à exploração de diferentes recursos tecnológicos, mostra-se uma possibilidade, uma vez que contribui para o processo de letramento digital, podendo ser uma atividade contribuinte para a alfabetização. Educar em meio às novas exigências de um mundo digitalizado requer a compreensão do novo papel que o professor ocupa neste ciberespaço:

[...] temos a nossa frente um vasto campo de pesquisa, que diz respeito à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo ensino-aprendizagem. Esse campo, necessariamente interdisciplinar, tem que considerar dois principais componentes: a utilização cada vez maior das TIC em nossa sociedade e o redimensionamento do papel da escola e do professor. (SANCHO; HERNANDEZ, 2006, p. 282)

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. Em um cenário educacional marcado pelo uso de apostilas e currículo com ênfase em resultados positivos em avaliações externas, que tem contribuído para que os professores se tornem cada vez mais atarefados, com o intuito de cumprir todas as atividades prescritas, entretanto de que forma a perspectiva de letramento está sendo explorada no contexto das práticas pedagógicas para a leitura e escrita?

As práticas de leitura em ambientes digitais exigem letramentos múltiplos, uma vez que o leitor precisa se reinventar e assumir novas habilidades que devem ser conduzidas pelas instituições de ensino. Sendo assim, torna-se necessário o letramento digital nas escolas, uma vez que o mesmo, de acordo com o conceito encontrado no Glossário do CEALE:

[...] diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como *e-mails*, redes sociais na *web*, entre outras. Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. (COSCARELLI; RIBEIRO, verbete, 2014)

Estamos cada vez mais imersos nesse mundo digital letrado, 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 por meio do viés verbal, visual e sonoro. No entanto, tais práticas de leitura e escrita proporcionam:

[...] não apenas novas formas de acesso à informação, mas também 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. (SOARES, 2002, p. 152)

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, segundo 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 das tecnologias digitais podem ser interpretadas de diversas formas além de serem produzidas e reproduzidas por meio das mídias digitais.

Nesta 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. Sendo assim, em relação às grandes modalidades do signo existentes no mundo digital uma das que se encaixam em relação à criação de narrativas digitais é a imagem. Lévy (2010) caracteriza muito bem ao dizer:

Quanto a imagem, perde sua exterioridade de espetáculo para abrir-se a imersão. A representação é substituída pela virtualização interativa de um modelo, a simulação sucede a semelhança. O desenho a foto, ou o filme ganham profundidade, acolhem o explorador ativo de um modelo digital, ou até uma coletividade de trabalho ou de jogo envolvida com a construção cooperativa de um universo de dados. (2010, p. 150)

Em relação a leitura de imagens, do movimento, do som e o ato de narrar presente nos aplicativos de contação de histórias, se refere a um modo de letramento dos sujeitos leitores proveniente dos recursos multimodais que as narrativas digitais podem apresentar. Dessa forma, para que sejam realizadas, é necessário que se aproprie de habilidades que a leitura em

tela exige, como nos fala Santaella (2004, apud CERIGATTO; CASARIN, 2015, 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.

A interatividade com os conteúdos e o poder de interferência do leitor na produção, faz com que ele se torne um consumidor e ao mesmo tempo produtor de narrativas, imagens, vídeos no hipertexto. Tal ação é de fundamental importância para que haja evolução de novas linguagens. (CERIGATTO; CASARIN, 2015). Não obstante, vale ressaltar que a inserção das TDIC no âmbito educacional proporcionará mudanças no que diz respeito aos processos de apropriação de leitura e escrita por meio do letramento digital. Segundo Prado et al (2017), as novas tecnologias ampliaram as possibilidades narrativas, incluindo recursos de som, imagem e técnicas variadas; usualmente, a estas narrativas, dá-se o nome de narrativas digitais ou histórias multimodais.

À vista disso, da mesma maneira que os narradores tradicionais utilizavam de estratégias para aproximar a oralidade da forma parecida, 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 realidade. Dessa forma, ao iniciar a narrativa digital, a criatividade será preponderante na hora de combinar os efeitos da tela com as vivências de cada um que serão incorporadas a cada narrativa. 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”.

Muitos são os aspectos que envolvem o momento da narrativa, sejam eles, físicos, imaginários, de apropriação do personagem. Em relação as narrativas digitais tudo aquilo que é uma criação virtual é ressignificado de acordo com a realidade. Esse pensamento faz parte de Lévy (2011), ao dizer que o espaço virtual é um ambiente real. Sendo assim, ele se torna um ambiente propício para aprendizagens, bem como de novas formas de leitura por meio de diversas perspectivas.

Schwambach (2016, apud PRADO, 2017) aponta que as narrativas digitais permitem uma aprendizagem colaborativa, bem como tem o intuito de promover o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita, assim como desenvolve a criatividade e a autonomia do sujeito. Sendo assim, as TDICs também possibilitam a autoria deles com a construção de conhecimento e não apenas transmissão e acúmulo de conteúdo. Tal

pensamento faz parte de uma filosofia educacional chamada “construcionismo”. Segundo Papert (2008, p.134), ela é definida como o ato de “[...] ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino”. Dessa forma, ao analisar a aprendizagem decorrente dos conhecimentos já adquiridos pelo sujeito, o pesquisador decorre de conhecimentos prévios e da sua interação com o meio ao aprender, ou seja, ao realizar a narrativa, a colaboração e a exploração para novas descobertas se tornam essencial.

3 REFLETINDO SOBRE A ESCRITA DA CRIANÇA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Quando discutimos sobre a produção escrita no processo de alfabetização, os métodos tradicionais remetem a uma ação reprodutiva, na ideia de que escrever está associado à memorização e reprodução de palavras, escrever é sinônimo de copiar. Possui uma visão empirista, ou seja, acredita na experiência humana como percussoras da experiência e nunca deixam o aluno escrever tal como ele acha que as palavras são escritas, banindo o erro da situação de ensino aprendizagem. Sendo assim, não se acredita no potencial do aprendiz em ler e produzir textos com palavras (e não com as partes que lhe foi ensinado anteriormente).

Numa perspectiva construtivista defende-se que a escrita como um processo evolutivo de construção cognitiva, que segundo Ferreiro (2011) a criança passa por fases. Na fase pré-silábica a criança ainda não descobriu que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora. A diferenciação de palavras fez com que as crianças formulassem hipóteses referentes a escrita, como quantidade mínima de letras, a ordem em que as letras aparecerão ou o repertório de letras que usará para cada palavra. Para essa fase, Ferreiro (2011) deu o nome de variações inter e intrafigurais e é necessária para que ocorra uma reflexão sobre a escrita alfabética, bem como sua organização.

De acordo com Morais (2012), a partir do momento em que a fase silábica alfabética é alcançada, descobre-se que é necessário colocar mais de uma letra para cada sílaba, e buscar os pequenos sons resultados de sua formação. Este é um nível de reflexão metafonológica, em que se adquire consciência fonêmica, não só de sílabas, mas da palavra em si. Dessa forma, as crianças fazem isso mesmo sem conseguir explicar o que descobriram, e ainda cometem erros ortográficos.

Para que isso ocorra, será necessário passar por um cuidado no processo de ensino e aprendizagem das convenções de som e grafia. Além disso, agilidade nos processos de

passagem do oral para o escrito e vice-versa, bem como familiarização com diferentes tipos de letras.

Dando continuidade a esta discussão, é importante questionar as relações entre a consciência fonológica e alfabetização, sendo as habilidades fonológicas essenciais para a criança avançar em suas hipóteses sobre o sistema alfabético, mas que também por si só não faz uma criança se tornar alfabética.

Nesse sentido, segundo Morais (2012), hoje existe um relativo consenso que o que chamamos de “consciência fonológica” é um grande conjunto de habilidades que variam consideravelmente e que geram a reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras. Ela não é algo que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente.

A primeira variação é um tipo de operação que fazemos sobre as partes das palavras: pronunciar-las, separando-as; contar as partes das palavras; comparar palavras quanto ao tamanho ou identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros; dizer as palavras parecidas quanto ao segmento sonoro etc. Outra fonte de variedade é o fato de que os segmentos podem estar em diferentes posições nas palavras, assim podem ser diferentes quanto ao tamanho, constituindo fonemas, sílabas, unidades intrassilábicas maiores que os fonemas, rimas formadas por mais de uma sílaba.

Essas evidências demonstram que, diferentemente do que são divulgadas pela maioria dos defensores dos antigos métodos fônicos, certas habilidades de consciência fonêmica não são, de modo algum, requisito para alguém se alfabetizar. Certas habilidades fonológicas que operam sobre sílabas (como comparar palavras quanto ao número de sílabas, identificar e produzir palavras que começam com a mesma sílaba) se apresentam essenciais para o aprendiz fazer no percurso da reconstrução mental das propriedades do alfabeto. Por outro lado, alguém pode ser consciente de que as palavras vaso e vela começam “parecido”, “com o mesmo sonzinho”, sem que para ter tal consciência fonológica devesse ser capaz de pronunciar fonemas em voz alta. Não reduzir a consciência fonológica à consciência fonêmica parece-nos um bom princípio para entendermos como algumas habilidades fonológicas participam da reconstrução do alfabeto por cada aprendiz.

As habilidades fonológicas não se desenvolvem em função de um relógio biológico, ela se desenvolve rapidamente quando, ao final da educação infantil, vivenciamos, na sala de aula, brincadeiras que exploram cantigas, parlendas ou jogos fonológicos. No entanto, de acordo com Morais e Lima, (1989, apud MORAIS, 2012), é defendido que as habilidades fonológicas são uma condição necessária, mas não suficiente para a criança atingir uma hipótese alfabética, algo que, sempre é bom lembrar, não é o mesmo que estar alfabetizado.

Por isso, para chegar a uma hipótese alfabética, o sujeito vai ter que refazer, em sua mente, as relações entre o todo (palavra) falado e o todo (palavra) escrito e as relações entre as partes faladas e partes escritas, respeitando certa lógica de correspondências termo a termo.

Nesse sentido, é preciso superar certa visão reducionista, segundo a qual, numa etapa inicial, as crianças deveriam refletir sobre as partes orais das palavras, sem ver suas formas escritas. Para ajudar as crianças refletirem sobre a dimensão sonora, é necessário que seja vivenciado uma experiência didática para se investir em duas frentes de trabalho. Por um lado, muito vem visto os benefícios de explorarmos os textos poéticos da tradição oral (cantigas, quadrinhas, parlendas, etc.). Numa outra frente de trabalho, temos jogos com palavras e situações lúdicas que permitem às crianças brincar com as palavras, explorando, mais uma vez, suas dimensões sonoras e gráficas.

Portanto, é mais eficaz promover a consciência fonológica num quadro mais amplo de atividades de reflexão sobre as palavras e sobre suas partes orais e escritas, nos parece uma solução muito mais inteligente, adequada e prazerosa. Então, para discutir princípios e atividades a serem adotados no ensino do sistema de escrita alfabética, num primeiro momento, é necessário se pensar na perspectiva construtivista de ensino na alfabetização. Em seguida, princípios para definir metas de ensino e aprendizagem para cada ano do primeiro ciclo do ensino fundamental e organizar atividades de ensino do sistema de escrita alfabética conjuntamente com as práticas de leitura e produção de texto.

Ao escolher um enfoque construtivista, continuamos acreditando que, para sermos coerentes, precisamos também compreender o trabalho do professor sob uma ótica construtivista. Em outras palavras, não basta ter o conhecimento de tipo psicolinguístico para ser um bom alfabetizador. Nesse sentido, o sistema de escrita alfabética começa dentro das oportunidades vividas dentro e fora da escola, desde a primeira infância, sendo que, isto não impede a proposta da eliminação da escrita na pré-escola, em nome de garantir um paraíso da ludicidade sem aprendizados que tenha a agregar com os ensinamentos dos anos iniciais.

Dessa forma, precisamos cuidar da qualidade das situações de leitura desde cedo e sempre, mas com cautela, pois de acordo com Moraes (2012), a “desinvenção” da alfabetização, a que faz acreditar que o investimento exclusivo em ler e produzir textos nas salas de aula de alfabetização, sem um ensino do sistema de escrita alfabética, faria os alunos se alfabetizarem, espontânea ou naturalmente. Resumindo, é preciso pensar não só que “todo dia é dia de linguagem”, é preciso intencionalmente, planejar a cada dia os dois tipos de situações: de aprendizado da escrita alfabética e de aprendizado da linguagem que se usa ao escrever.

Contudo, é necessário o estabelecimento de metas ou expectativas para que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica tenha como foco a alfabetização com o intuito de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita bem como o seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017). Segundo Morais (2012), alfabetizar é letrar, precisamos investir nas duas dimensões, de modo contínuo e cotidiano, promovendo atividades que promovam a compreensão do sistema de escrita alfabética, tais como: refletir sobre os aspectos fonológicos das palavras; montar e desmontar palavras com o alfabeto móvel; o tema do tipo da letra a ser usada na alfabetização.

3.1 Entre a oralidade e escrita: a produção de narrativas orais

Ao falar em oralidade e escrita nos referimos a uma determinada língua, essa enquanto herança cultural é transmitida de geração em geração perpassando pelas mais diversas formas de manifestação, conforme nos descrevem Marcuschi e Dionísio (2007). Dessa forma, oralidade e 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 língua escrita será a mais estudada. Segundo Marcuschi e Dionisio (2007), isso ocorre porque a criança, o jovem ou o adulto 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, desenvolver e 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 das diversas formas e gêneros textuais estabelecidos na realidade sonora. Sendo assim, ela 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. Sendo assim, ela 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 mesmo aquele que tem uma apropriação 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 na escrita, geralmente é usada a língua padrão por ser valorizada socialmente, porém já a linguagem falada existe grandes variações de um mesmo vocabulário, algumas são mais próximas do padrão que outras. Uma vez que a linguagem escrita é formada por normas e padrões seguidos pela academia e algumas de suas normas e regras se diferenciam em relação com a fala, é perceptível que existem fronteiras e que não devem ser ignoradas. Portanto, segundo Marcuschi e Dionisio (2007) se não as houvesse as pessoas não se entenderiam, ou seja, não haveria interação entre os interlocutores, pois cada variação tem um limite e que não deve ser ignorado mesmo diante do conjunto de práticas.

No entanto, tais regras se ajustam e podem dar ideia para que novas ações linguísticas possam ser criadas por parte das pessoas. Sendo assim, certas normas devem ser observadas na produção de gêneros textuais respeitando as normas sociais e necessidades cognitivas existentes adequadas à situação e aos interlocutores.

Uma vez que a oralidade demanda habilidades como a de expor uma ideia ou uma opinião de forma significativa, a mesma pode ser desenvolvida no contexto escolar. É importante que se criem espaços de debate, situações em que a criança fale e escute, em que possa produzir e compreender textos orais, para que, com a ajuda do professor mediador a criança desenvolva habilidades e se torne seguro para comunicar cada vez melhor. (BRANDÃO; ROSA, 2005). Dessa forma, várias situações devem ser aproveitadas de modo a relacionar contextos do dia a dia com os textos orais e escritos, proporcionando vivências por meio das linguagens de forma significativa.

Uma vez que gêneros orais e escritos são semelhantes, ao pedir para que uma criança

dê um recado para a mãe, muito se assemelha a escrita de um bilhete, da mesma forma, ao contar um conto de assombração, a oralidade muito se assemelha a um livro da categoria assombração. No entanto, apesar de alguns textos orais se assemelharem com os textos escritos este tem particularidades que exigem um maior domínio que muitas vezes não constam no texto oral. Por isso, torna-se necessária a apropriação do sistema de escrita alfabético, para que obtenham conhecimentos acerca de adquirir conhecimentos como cita os autores Brandão e Rosa (2005):

É essencial, portanto, que as crianças adquiram certos conhecimentos, tais como: identifiquem e escrevam as letras do nosso alfabeto; aprendam que as palavras são compostas por pedacinhos menores (sílabas), que sempre incluem uma vogal; que essas letras ou combinações de letras correspondem sistematicamente a determinados sons; que a cada unidade gráfica (letra) corresponde uma unidade sonora (fonema); que a nossa escrita segue, via de regra, na direção da esquerda para direita e de cima para baixo; dentre outras noções importantes. Para isso, é imprescindível dedicar-se cotidianamente a ensinar os alunos a transformar os sinais gráficos em pauta sonora e vice-versa. No entanto, nas situações didáticas em que se priorizem esses aspectos, não se deve perder de vista que a leitura e a escrita são primordialmente atividades de construção de sentidos. (BRANDÃO; ROSA, 2005; p.33)

Considerando o propósito de produção de sentidos, torna-se necessário o trabalho com atividades que proporcionam às crianças serem protagonistas de um determinado gênero textual por meio do conhecimento acerca da linguagem oral e escrita. A autora Rojo (2006, apud SANTOS; MORAES, 2013, p. 26) sugere que “práticas de alfabetização, se trabalhe não somente o conhecimento do alfabeto, mas principalmente que tal conhecimento seja abordado em sua presença nos textos, considerando-se os gêneros de circulação social concreta”. Tal situação pode ocorrer seja por meio da produção de um texto de linguagem oral que, posteriormente, será transformado em sinais gráficos ou a tentativa de leitura perpassando pela linguagem oral. Essas situações didáticas proporcionam o entendimento dos aspectos linguísticos, oportuniza a construção de sentidos que dificilmente ocorrerá de maneira isolada, ampliando a visão de que as linguagens se comunicam mesmo com suas particularidades.

Dessa forma, ao participar de momentos de leitura e partilha de suas próprias histórias antes mesmo da apropriação do sistema de escrita alfabético, a criança pode compreender as diferenciações e as semelhanças existentes entre a linguagem oral e escrita. A situação ocorre quando ao produzir uma narrativa oral, a qual utiliza construções típicas da linguagem escrita. A pesquisa foi realizada por Rego (1988) ao analisar histórias orais de sua filha antes mesmo da alfabetização.

[...] a criação de textos orais, com características de uma história escrita reforça a idéia [...] de que há uma aquisição da língua escrita que independe dos mecanismos de codificação e decodificação e pode ter início mesmo antes de a criança atingir um pleno entendimento do nosso sistema alfabético. (1988, p. 44)

Tal constatação pode ser feita quando as crianças fazem o uso de expressões na construção de uma narrativa oral como “Era uma vez”, “viveram felizes para sempre”; e principalmente ao descrever o local em que ocorre a cena com riqueza de detalhes, construindo todo o enredo com apresentação, complicação, clímax e desfecho. Há ainda aquelas que utilizam falas marcantes de personagens que marcaram outra história ouvida em outra situação, nos mostrando que compreenderam propósito da linguagem criando contextos para seu uso de forma efetiva.

Ao perceber que algumas das narrativas criadas pelas crianças contém passagens da literatura clássica, reiteramos o pensamento de Santos e Moraes (2012) ao dizer que:

Apesar de defendermos as versões únicas da literatura infantil, bem como sua relevância, reconhecemos que as transformações sociais e culturais que presenciamos possibilitam e tornam necessário o uso de múltiplas versões, inversões e invenções dos clássicos infantis. [...] Defendemos a importância de que novas 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 e o gosto de crianças). Ou seja, são modificadas conforme várias particularidades presentes na atualidade de quem modifica a versão original. (SANTOS; MORAES, 2012).

Os aspectos relacionados a essa habilidade narrativa também foi objeto de estudo de Smith, Bordini e Sperb (2008) ao comentar que o ato de narrar possibilita que compreendamos as ações e intenções dos seres humanos, bem como a organização da criança passando pelas dimensões lógicas, referentes às noções de tempo, espaço, causalidade, normativas, em relação ao certo e errado, psicológicas, dentre outras. Sendo assim, segundo Costa Silva (2000 apud SMITH, BORDINI, SPERB, 2008, p. 182) a identidade da criança vai se alterando por meio do conteúdo e até mesmo por meio do ato de narrar.

Dessa forma, a cada história narrada a mesma oportuniza desenvolvimento e experiências, bem como altera os significados. Essa afirmação faz parte de uma pesquisa etnográfica longitudinal muito conhecido no campo da sociolinguística, realizada por Herth

(s.d.) em três diferentes comunidades de uma mesma cidade dos Estados Unidos. Dentre os estudos realizados temos a análise da relação entre os diversos estilos de narrar, bem como de compreender narrativas por parte das crianças das três comunidades e o processo de adaptação às demandas e tarefas escolares. O resultado obtido relata que a melhor adaptação vista em curto e em longo prazo eram de filhos de professoras, pois estavam “[...] imersos desde bebês na prática da leitura compartilhada de histórias, na interpretação das imagens e situações dessas histórias, encorajados a estabelecer relações destas com a vida pessoal e a assumir gradativamente o papel de narradores com apoio dos pais.” (SMITH; BORDINI; SPERB, 2008, p.183)

Sendo assim, percebemos que o processo de apropriação da linguagem escrita acontece de forma gradual quando as crianças passam por esse tipo de acompanhamento. Ao realizarmos a produção de narrativas orais, ao ler um texto impresso em uma revista ou jornal, na tela de um computador ou até mesmo um manuscrito, estamos nos interagindo com comunicações denominadas multimodais. Estas também estão presentes nos gêneros textuais orais, uma vez que utilizamos no mínimo dois modos de representação palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e sorrisos, palavras e animações, palavras e imagens, palavras e tipografias, dentre outros aspectos. (DIONISIO, 2007)

Dessa forma, entendemos que o trabalho pedagógico deve ser pautado no uso de narrativas orais com diversos modos de representação textual, com o intuito de oportunizar a compreensão do propósito da linguagem verbal, bem como criar contextos para que a funcionalidade de seu uso ocorra de forma efetiva. Diante disso, as narrativas orais se apresentam como possibilidades de experiências relacionadas ao modo de expressar o conteúdo exposto.

Uma das particularidades da narração oral se refere a sua ação que acontece sem que sejam necessários os recursos técnicos, como os utilizados em teatros, e o efeito principal torna-se outro. Segundo Busatto (2005) quanto mais perto o público do narrador, mais pessoal e particularizada fica a narração. Tal afirmação está contextualizada no trecho a seguir, que difere teatro, monólogo e as narrativas orais “[...] mesmo assim, acredito que narração oral de histórias ou contação de histórias é outra coisa. Aqui entra em cena o sujeito narrador oral e sua técnica peculiar que é envolver o ouvinte usando como suporte apenas o corpo e a sua voz.” (BUSATTO, 2005, p.25).

Sendo assim, uma vez que as demais formas de comunicação oral como o teatro e o monólogo, faz uso de diversos suportes como iluminação, sonorização, a produção de narrativas orais exige nada mais que domínio do corpo e da voz para incorporação da história

e dos personagens a serem representados. Essas características podem ser percebidas até mesmo na construção de narrativas orais digitais, no que se refere ao contexto em que ocorre o episódio, particularidades do personagem, como estado de humor, idade aproximada, região em que vive (sotaque) dentre outros. Dessa forma, o uso de aplicativos de contação de histórias, no caso o Inventeca, surge como forma de resgatar a contação de histórias e as narrativas orais, uma vez que o narrador atual está envolto de uma cultura letrada e apropria-se de novas tecnologias.

Observamos que os documentos orientadores como a BNCC (BRASIL, 2017), trazem no o Eixo da Oralidade um destaque às narrativas orais e também ao trabalho com as tecnologias. O documento compreende que as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, sobretudo a “conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram” (BRASIL, 2017, p. 79). Nesse sentido, atrelar a essa ideia algumas práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais além de contribuir para um maior envolvimento dos estudantes, amplia as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017).

Deste modo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao trabalhar o eixo oralidade, aprofunda-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais. (BRASIL, 2017). Nessa direção, são vistas as particularidades de cada uso da fala, dentre as diversas situações em que ocorrem. Portanto, ao se trabalhar a oralidade em sala de aula, a qual tem como objeto de conhecimento a produção de texto oral, contextualiza-se a linguagem escrita de modo que sua aprendizagem se torne mais significativa.

Uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental diz respeito a 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). Dessa forma, todo esse trajeto que promove interação com textos orais e escritos proporciona grande conhecimento no que se refere às possibilidades de se expressar, bem como dos recursos de veiculação.

Desse modo, em relação a apropriação da produção escrita temos como habilidades previstas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental previsto pela BNCC: (1) o reconhecimento do sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala; (2) identificação de

outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação; (3) a produção escrita, tendo o professor como escriba, o reconto de histórias lidas pelo professor, ou 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); (4) a identificação de elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço. (BRASIL, 2017).

Essa aprendizagem pode ocorrer por meio da oralização das palavras e o reconhecimento das letras, sílabas e dessa forma, possibilitar o conhecimento da estrutura das frases e palavras, bem como a relação grafema fonema. Dessa forma, uma ação interage com outra habilidade proporcionando também o entendimento de uma narrativa, seja ela lida ou ouvida nos quesitos de formação do enredo e do espaço em que ocorre a narrativa.

Da mesma forma, ao nos referir as habilidades previstas especificamente para no 2º ano do Ensino Fundamental, referente à turma em que aplicamos a produção de narrativa orais, salientamos, principalmente, em relação a três habilidades: (1) a identificação e a reprodução, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando marcação temporal (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.) (BRASIL, 2017, p. 105); (2) o planejamento e a produção, “em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto” (BRASIL, 2017, p. 109); (3) o reconhecimento do conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes. (BRASIL, 2017, p. 111).

Para isso, o trabalho com a utilização do aplicativo Inventeca, com as crianças do 2º ano do ensino fundamental, priorizou diferentes recursos que proporcionam a interação com a oralidade, seja por meio de palavras ou imagens. Assim, foi possível compreender as formas como se estruturam as narrativas, proporcionando a melhoria da habilidade ao contar ou escrever a história, além de melhorar sua compreensão.

Sendo assim, foi se apropriando do que chamamos de práticas de produção de textos com crianças em fase de alfabetização. A produção de textos com crianças em fase de alfabetização foi utilizando a linguagem oral e escrita de maneira interligada, para que promova um maior significado. Dessa forma, Brandão e Rosa (2005) reforçam que sem o domínio da base alfabética da escrita não é possível ter uma leitura eficiente, com senso

crítico, além de uma produção de texto de autonomia e competência. Ainda complementa que o ensino do sistema alfabético de escrita é fundamental nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em vista disso, o trabalho com a produção de textos com crianças em fase de alfabetização deve ser utilizando a linguagem oral e escrita de maneira interligada, para que promova um maior significado, segundo Cavalcante e Mandrá (2010), por volta dos dois anos de idade as crianças iniciam o desenvolvimento de narrativas por meio do relato de suas próprias experiências. Uma vez que nesta fase não compreendem toda a estrutura de uma narrativa, o que se mostra necessário a mediação do interlocutor para contextualizar os acontecimentos.

Durante o processo anterior à escrita da criança, desde a produção de garatujas, é importante que procure indagar sobre os rabiscos, atribuindo significados das tentativas de escrita. Dessa forma, durante essa faixa etária, a oralidade é uma experiência que trará mais significado para a socialização de textos, uma vez que irá proporcionar uma experiência mais significativa por parte da criança. (SOUZA, 2020). Com o passar do tempo, a criança avançará nos processos de escrita, e durante o nível pré-silábico, silábico e silábico alfabético a escrita realizada por parte da criança não oportuniza uma leitura concreta, fenômeno que permanece até o momento em que ela avança ao nível alfabético. Posteriormente é possível compreender a lógica do sistema de escrita alfabética.

Sendo assim, após esse período podem ser realizadas as narrativas sem mediação, dando início a produção textual passando pelos diversos gêneros e dando significado a cada um deles. Hábitos de leitura e escrita que podem partir de imagens também auxiliam no processo de apropriação da linguagem oral e escrita significativa para cada contexto. Segundo Oliveira (n.d) para realizar atividades significativas e estratégicas a fim de incentivar a apropriação da escrita além de incluir o hábito da leitura de modo a deixar de lado a repetição mecânica tem-se que o ler e o escutar são meios de alfabetizar, uma vez que o gosto por ouvir cria o desejo de aprender para futuramente, conseguirem ler suas histórias proporcionando uma experiência engrandecedora.

4. DESCREVENDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para a realização deste estudo optamos pela metodologia da pesquisa-ação, com foco qualitativo, a partir de dois procedimentos de coleta de dados: a realização de uma entrevista

com a criadora do Aplicativo Inventeca (2018), e da aplicação de uma atividade de narração de histórias orais com o aplicativo, além de atividades de produção de escrita em crianças em fase de alfabetização, com crianças do 2º Ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino, durante o ano letivo de 2019.

Entendemos que a pesquisa-ação traz a possibilidade ao pesquisador de intervir em uma série de problemas para que sejam analisados e proponha objetivos de modo cooperativo a mobilizar os participantes e construir saberes. Dessa forma, o pesquisador, juntamente com os sujeitos envolvidos na pesquisa, tem o poder de refletir e enxergar a fundo sobre suas práticas em sala de aula, promovendo mudanças em prol de uma boa formação dos futuros docentes.

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa. (KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud ELIA e SAMPAIO, 2001, p. 248).

Sendo assim, o caráter participativo e o impulso democrático, bem como a convicção em contribuir para uma mudança social são vistos como um dos principais aspectos desse modelo de metodologia. Os envolvidos estão focados na solução de problemas e na busca de estratégias para solucioná-las, que neste caso, serão crianças em fase de alfabetização, por meio da produção de narrativas digitais. No entanto, é necessário revisar e adaptar a situação, ou melhor, o contexto de pesquisa, para que seja possível compreendê-la, em função das diversas condições em que se passa o que está sendo investigado.

Para entendermos melhor o processo de criação e qual a finalidade do aplicativo, procedemos com a realização de uma entrevista com idealizadora Samira Almeida. Destacamos que a entrevista se caracteriza por criar uma relação de interação havendo reciprocidade entre quem pergunta e quem responde. Segundo Lüdke, André (2013, p. 39) “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Uma vez que é uma conversa informal e que proporciona fluidez nas respostas acerca do assunto abordado, ela se caracterizou por proporcionar os conhecimentos esperados.

A entrevista proporcionou o aprofundamento de todas as questões envolvidas, sendo de extrema importância para a pesquisa ao proporcionar conhecimentos que seriam alcançados somente com essa técnica de coleta de dados. Dessa forma, uma entrevista bem

feita pode proporcionar a partilha de assuntos de natureza pessoal, bem como temas de natureza complexa e referentes a escolhas pessoais. Também permite o aprofundamento de pontos de outras técnicas com caráter mais superficial, como por exemplo, o questionário. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

A escolha da escola e da turma para a aplicação das atividades com as crianças decorreu da participação no Programa Residência Pedagógica, em que realizava as ações desse projeto duas vezes na semana em uma turma do 2º Ano do ensino fundamental em uma escola da rede estadual de ensino, durante o ano letivo de 2019.

Em um período anterior a aplicação da ferramenta, foi realizada uma sondagem de cerca de seis meses no ambiente, para analisar o desenvolvimento das crianças em relação à fase anterior a alfabetização. Feito isso, a ferramenta foi apresentada a um grupo de crianças de maneira individual e foi solicitado visualizassem as cenas da história, e que cada uma atribuísse um nome à história, bem como desenvolvessem uma narrativa oral. Em seguida, o intuito foi de trabalhar a alfabetização e analisar os impactos ou a contribuição da atividade desenvolvida no aplicativo, bem como a evolução da escrita das crianças.

4.1 Da autora à criação do aplicativo Inventeca

Como procedimento metodológico de apropriação do objeto de estudo, foi realizada uma entrevista via Skype com a criadora do aplicativo Inventeca, Samira Almeida, momento esse em que foi possível o conhecimento de todo o percurso de criação e da finalidade do aplicativo idealizado pela autora até o contexto atual. Dessa forma, utilizamos o recurso de uma entrevista semi-estruturada em que as questões foram enviadas previamente à autora, mas à medida que determinadas perguntas acerca do surgimento do aplicativo iam fluindo, novos questionamentos eram feitos, de modo a dar significância ao processo bem como as contribuições.

Visto que a entrevista pessoal seria de difícil agendamento, uma vez que a entrevistada reside em outro estado e cumpre muitos compromissos, optou-se por realizar por meio do software Skype. Dessa forma, foram realizadas perguntas prévias que foram necessárias para o melhor entendimento de todo processo de criação do aplicativo, desde a formação da precursora ao processo de teste do mesmo. No momento em que foram respondidas as questões apresentadas, novas curiosidades surgiram promovendo um diálogo enriquecedor.

Samira Almeida, 39 anos, é formada em jornalismo pela Universidade Metodista de

São Paulo, no ano de 2002, e em Educomunicação em 2015. Trabalhou por doze anos como editora-chefe em empresas de mídia e de publicações de todo tipo de formato aqui no Brasil. Ao perguntar sobre sua trajetória pessoal e formação acadêmica como contribuinte para a criação do aplicativo, a autora esclarece que “[...] sempre gostei muito de ler desde pequena e isso foi tão marcante em mim que acabei escolhendo uma carreira que me permitisse ler muito e escrever também. Nesse processo fui percebendo que a leitura estava deixando de ser uma atividade a qual as crianças gostavam para ser uma obrigação no processo de educação”. (ALMEIDA, Entrevista, 2019).

Samira, incomodada com a situação da carência da leitura como uma prática prazerosa e enriquecedora, começou a se envolver com grupos de leitura, (ação que é fruto de sua atual mediação de leitura voluntária em uma escola pública paulistana). Nesse processo, despertou-se a experimentação de inovações que pudessem ajudar a devolver aos livros o status de atividade prazerosa para as crianças. E ela ainda comenta: “Na época, os *iPads* tinham acabado de ser lançados no Brasil e por isso foi um movimento natural me interessar por eles como suporte de leitura e interface interativa.” (ALMEIDA, Entrevista, 2019).

A proposta do grupo de leitura era ler, semanalmente, com as crianças do Fundamental I, em horário de aula, e os levar à sala de leitura (que só permanecia aberta e acessível a eles no dia em que o grupo estava na escola, pois não há bibliotecária) para que eles escolhessem uma leitura para levarem para casa e devolverem na semana seguinte.

Após esse envolvimento com as atividades de leitura, Samira ainda retomou seus estudos acadêmicos que foi a realização de uma pós-graduação em Educomunicação na USP, com o intuito de compreender melhor os processos, desafios e necessidades da educação formal e não formal. A partir de tal acontecimento, Samira tornou-se pesquisadora de leitura e inovação na educação e formadora de educadores para inserção de tecnologia na rotina escolar. Apor intermédio de alguns experimentos já iniciados ao lado de seu sócio Fernando, nasceu a *StoryMax*, como uma editora de aplicativos literários cujo objetivo é fazer a leitura ser mais atraente e envolvente para as crianças.

Desde o ano de 2018, foram lidos os livros digitais com os alunos, projetados na sala de vídeo em que todos fizeram a leitura juntos. Essa foi a primeira versão do aplicativo (em outra configuração), em que não era possível salvar na nuvem, assinaturas ainda não estavam disponíveis e continha apenas três histórias. Final de 2018, início de 2019, foi lançada a versão que se assemelha com a atual, contendo mais histórias, assinatura e salvamento na nuvem, além da novidade de impressão de histórias dos usuários.

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.” (ALMEIDA, Entrevista, 2019).

É notório o grande crescimento dos *startups* que, segundo Gitahy (2016), tem como objetivo desenvolver ou aprimorar um modelo de negócio que é normalmente de base tecnológica, qualquer empresa que nasce em qualquer segmento, seja tradicional ou inovador. Em relação a essa organização de modelo de negócio, Samira nos esclarece que já passou, juntamente com sua equipe, “por acelerações e residências muito relevantes (SEED MG, um programa de aceleração de startups do Governo de Minas Gerais que tem como intuito fomentar a inovação e o empreendedorismo tecnológico no estado; Oxigênio, *Google for Startups*) e conquistamos também mentores, parceiros e prêmios como negócio, além de clientes patrocinadores dos apps.” (ALMEIDA, Entrevista, 2019). O resultado veio de experiências vivenciadas com crianças, bem como de suas dificuldades e necessidades em relação a leitura.

Ao ser questionada sobre o que a levou a criar o aplicativo Inventeca, ela esclarece que:

No ano passado observei que alguns dos meus alunos (sou mediadora voluntária no Fundamental 1) tinham dificuldades com linguagem e, principalmente, leitura. Percebi que isso impactava o aprendizado deles em todas as disciplinas escolares e, ainda, que os deixava frágeis emocionalmente diante dos outros. Dessa observação e da interação com eles nasceu o Inventeca: agora estamos focados na primeira razão de as crianças não gostarem de ler - a dificuldade de aprendizagem da linguagem da primeira infância até o fim do Fundamental 1. Queremos uma leitura atraente, que faça do leitor um protagonista, criativo, e não um consumidor, que o encoraje a descobrir o mundo (ler o mundo, como diz Paulo Freire). (ALMEIDA, Entrevista, 2019).

Estar atenta às necessidades dos alunos em relação à leitura foi a questão disparadora para a criação do aplicativo proporcionando melhorias para a realidade vivenciada, mas também para a vida de crianças que passam pela mesma situação. De acordo com Almeida (Entrevista, 2019), o propósito é uma tecnologia que promova a comunicação, a união e a criatividade, atrativo proporcionado pelo Inventeca (2018) por ser diferente de tudo que existe, segundo a autora, porque não é uma “chupeta digital”, mas é um convite à interação da

criança com o universo de cada história e também com o mediador, seja um pai, um avô ou um educador. O qual também proporciona um convite à criação e ao reconhecimento dos aprendizados na atividade ao proporcionar a escuta e o compartilhamento seguro da sua própria criação.

Em relação a escolha do nome para o aplicativo, segundo Almeida (2019) foi um processo de *brainstorming* normal e envolveu todos os colaboradores da empresa. “Queríamos um nome que remetesse a ideia de biblioteca, livros de fato, mas que também fizesse uma referência à capacidade de invenção de cada criança.” O aplicativo se chama Inventeca e cada criança tem, dentro dele, sua própria coleção de narrativas inventadas, podendo inclusive, compartilhar suas criações.

Houve algumas contestações importantes para que Samira obtivesse certeza de seu caminho trilhado juntamente com sua equipe na criação do Inventeca (2018). De acordo com Almeida (Entrevista, 2019), esse período de voluntária, desde o lançamento, trouxe respostas que eram buscadas há muito tempo com a *StoryMax*. A autora trouxe alguns questionamentos que direcionaram sua criação: Como interessar os pais no desenvolvimento dos filhos (ao invés de delegar isso apenas à escola, ao médico, à tecnologia)? Como fazer a própria leitura se converter uma experiência instantaneamente e evidentemente compensadora em termos de emoção? (ALMEIDA, Entrevista, 2019).

Assim, por meio da realização de testes e de seu percurso como voluntária antes e após o surgimento do aplicativo, foram essas as respostas encontradas por ela:

Parar de contar histórias escritas e ilustradas apenas por autores “do mercado editorial” me fez perceber (não no discurso, mas de fato) que a literatura infantil é toda feita por adultos e que ela não necessariamente reflete os desejos e pensamentos criativos dos pequenos. Costumo dizer que, depois de tudo o que vivi, aprendi que educar crianças está mais relacionado a ouvir (as suas narrativas) do que a falar (as narrativas já consagradas). O sucesso do Inventeca é, pessoalmente pra mim, mais do que o sucesso de um negócio que eu criei com o meu sócio e o meu time: é a realização de uma verdade sobre a inteligência, a criatividade e a capacidade de ensinar e aprender que todas as crianças têm. (ALMEIDA, Entrevista, 2019).

Na perspectiva da autora, foi justamente esse o objetivo alcançado: despertar nas crianças a criação do imaginário e a contação de histórias para que haja o conhecimento mútuo, de pais, filhos, irmãos, avós e comunidade escolar. Tal fato proporcionou partilha de saberes, bem como um vínculo de interação entre o mediador e criança.

Levando em consideração que foram realizados testes em relação ao aplicativo, foi questionado os resultados referentes durante o desenvolvimento do aplicativo:

Minha pesquisa formal, de pós-graduação, estudou os desafios e as oportunidades percebidos pelos diversos envolvidos no mercado editorial e de educação diante das possibilidades tecnológicas e audiovisuais trazidas pelos aplicativos. Os achados da pesquisa não estão ligados especialmente ao Inventeca em si (ele ainda não era uma ideia formal àquela época). O que posso dizer que contribuiu nesse caminho foi que a Educomunicação me mostrou que o caminho mais suave (e de sucesso) na educação é o que passa pela comunicação, pela co-criação de sentidos. Pensar no conhecimento da criança e em formas de convidar cada um a trazer para uma criação maior sua parcela de leitura de mundo foi um conceito que nasceu ali. Depois foi uma questão de observar ao meu redor e começar a entender como era a relação deles com esses objetos criativos e de aprendizado no dia a dia... todas as ideias são resultado de uma série de experiências, não é?! (ALMEIDA, Entrevista, 2019).

O processo vivenciado por Almeida em sua pós-graduação foi de fundamental importância para que reconhecesse a fundo a relação entre as crianças e as possibilidades tecnológicas e audiovisuais, a forma como reagiriam ao uso e os possíveis resultados da interação. Tal atividade proporcionou conhecimentos e segurança para que ideias surgissem e com elas o aplicativo e suas premissas para a sua criação.

No que se referiu a impressão esperada dos usuários do aplicativo, foi questionado se os objetivos propostos pela equipe foram alcançados. Almeida (Entrevista, 2019) diz:

Parte dos objetivos já foram alcançados sim (sua pesquisa é também um sinal disso). Outros não, principalmente os comerciais... estranhamente, pais dizem e parecem querer o melhor para seus filhos, mas poucos desejam, por exemplo, pagar por conteúdo de qualidade e preparado conscienciosamente... há uma profusão de conteúdo "gratuito" (há diversas formas de se ganhar dinheiro com "conteúdo gratuito"... poucas delas respeitam a infância, por isso não fazemos) e infelizmente uma grande parte dos pais acredita que todo conteúdo para crianças deveria ser assim... o que torna difícil para os profissionais dessa área sobreviver desse tipo de trabalho. Particularmente, o mais difícil pra mim é esse "cair da ficha" de que o mundo não é como eu pensava e os pais não se importam tanto assim como o discurso faz parecer. (ALMEIDA, Entrevista, 2019).

Foi perceptível na fala da autora o cuidado no momento de criação do Inventeca, visando promover um conteúdo de qualidade para as crianças, além da segurança, respeitando a infância. No entanto, ainda falta, segundo ela, o reconhecimento dos pais e a aceitação, uma vez que para isso, foi necessário tempo e estudos por parte do criador. A autora demonstra uma expectativa de que os conteúdos digitais de qualidade sejam valorizados, da mesma forma como plataformas de acesso a entretenimento audiovisual.

4.2 Apresentando o aplicativo digital Inventeca

Com o início da tecnologia e a popularização dos dispositivos móveis cresceu o mercado editorial que foi 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 que vamos trabalhar, dentre outros.

Existe, ainda, um grande desafio referente à leitura por meio dos *app books* e os recursos de interatividade. Estes por sua vez, ao mesmo tempo em que promovem a imersão na história e instigam a criação do imaginário, podem ter efeito contrário de distrair e dispersar o leitor. Para os autores Teale e Yakota (apud MORO e KIRCHOF, 2018, p.73) “uma das implicações positivas na educação reside justamente na integração de diferentes mídias, textos, ilustrações, sons e animações, os quais podem promover se mediados de forma adequada, uma experiência textual multimidiática às crianças”. O Inventeca é um aplicativo para leitores e narradores que foi publicado pela *StoryMax*, uma editora de *book apps*, livros digitais interativos, disponíveis para *download* na loja *PlayStore* por meio de *tablets* e *smartphones*. O mesmo tem como objetivo desencadear a criação do imaginário e tornar a leitura mais atraente para crianças do mundo todo. Não obstante, ainda estimula o desenvolvimento da linguagem oral, bem como auxilia na interação familiar através da contação de histórias em conjunto.

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 a medida em que vai dando sequência a passagem das cenas, e salvá-la dando um título para a 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-cadastrados¹. 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*

¹ 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.

apps. (SERAFINI, KACHORSKY, AGUILERA apud MORO, KIRCHOF, 2018). Abaixo temos o passo a passo do funcionamento do *book apps*:



Figura1: Recurso de tela inicial do aplicativo Inventeca

Fonte: Dados da pesquisa.

A primeira característica refere-se aos recursos de tela (SERAFINI, KACHORSKY, AGUILERA apud MORO, KIRCHOF, 2018) propõem que os recursos de tela são responsáveis por apresentar todos os elementos presentes na tela inicial do aplicativo. 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 a posterior ou retornar à anterior:



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

Fonte: Dados da pesquisa.



Figura 3: Recurso de transição de setas para a direita

Fonte: Dados da pesquisa.



Figura 4: Recurso de transição de setas para a direita e esquerda

Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos perceber, “os recursos de transição determinam a forma como um leitor passa de uma tela para outra”. (SERAFINI, KACHORSKY, AGUILERA apud MORO, KIRCHOF, 2018, p.60). Conforme é assinalado no aplicativo por meio de setas, a passagem de uma tela para a outra ocorre somente quando o dedo é deslizado sobre a tela, desta forma, para a página seguinte, deve-se deslizar o dedo da esquerda para a direita; para voltar, desliza-se da direita para a esquerda. Como podemos ver na imagem 1, há um recurso que permite com que o leitor ative o dispositivo de gravação de voz, mas a maioria dos aplicativos apresentam, como recursos de transição as setas.

O terceiro trata-se dos recursos de Interação, que correspondem ao link de acesso ao procedimento de gravação das narrativas 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 ele receberá a mensagem via e-mail inserido, pedindo para que ele aceite o convite para visualizar a gravação compartilhada. Assim, todos devem fazer o *download* do aplicativo e realizar o cadastro no aplicativo.

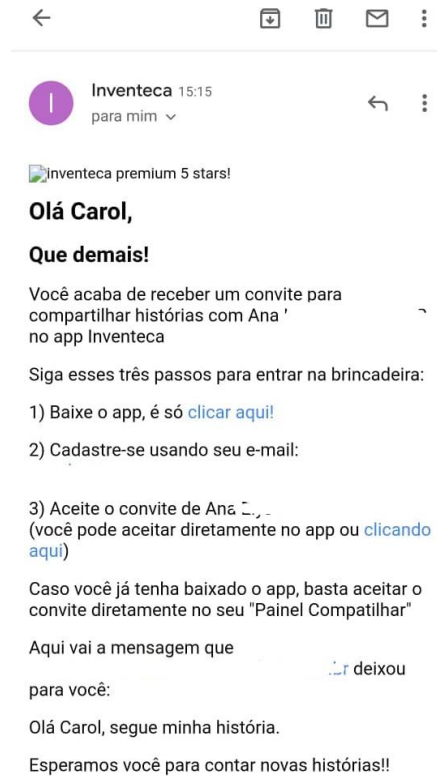


Figura 5 - E-mail recebido para visualizar a história compartilhada

Fonte: Dados da pesquisa

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 aprovam. Isso também garante que nenhuma criança receba histórias de um estranho. Como se pode perceber, segurança é um quesito levado a sério pela publicadora Story Max.

4.3 A produção de narrativas orais no aplicativo digital Inventeca

Como segundo procedimento metodológico da pesquisa, realizamos a aplicação das narrativas visuais do aplicativo Inventeca, com 13 (treze) crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino². O nível de escrita das crianças se

² 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

difere, diagnosticamos duas crianças apresentando a fase de escrita pré-silábica, nenhuma na fase silábica, uma na silábica-alfabética, e dez na fase alfabética. Aquelas que apresentam dificuldades de produção textual de forma oral foram aquelas que estavam em um nível menos avançado de escrita.

A produção de narrativas orais no aplicativo ocorreu em três etapas. A primeira aconteceu sem a mediação da pesquisadora e de forma individual, a segunda com a mediação e individual e a terceira de maneira coletivo-colaborativa. Ao iniciar o processo de criação da narrativa, 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. Dessa forma, não houve nenhuma interação de modo que adulterasse a coleta de dados na pesquisa qualitativa.

a. Criação de narrativas sem mediação

A primeira etapa foi realizada de forma individual, sem mediação e em local diferenciado da sala de aula. Sendo assim, a professora-pesquisadora apresentou o aplicativo de maneira bastante sucinta e como poderia usá-lo, demonstrando seu funcionamento. Foram apresentados 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. Em seguida, foi registrado o nome de cada autor da narrativa para salvar o arquivo criado por eles. A partir desse momento cada um já estava liberado para retornar para a sala. Deste modo foram produzidas 13 (treze) narrativas orais, mas para compor a análise selecionamos 4 (quatro) narrativas.

A primeira narrativa foi produzida por C1, que se encontrava na fase de escrita alfabética, demonstrou segurança e desenvoltura ao produzi-la:

O monstro e os animais

Era uma vez, uma galinha que era beeem medrosa – (Olha, já deu) - e a galinha falou para o cachorro:

-Eu vi um monstro!

É... depois o cão ficou bem apavorado. Depois o cão foi lá falar para o porco.

-Porco, a galinha me falou que falou para mim, que tem um monstro, que ela viu um monstro.

participaram da atividade de pesquisa. Para identificação as crianças usaremos a letra C seguida de numeral, por exemplo: C1.

E o porco também ficou apavorado. Depois também lá foi o porco falar que a galinha contou para o cachorro que contou para ele que ela viu um monstro. Depois ela também ficou apavorada. Depois a raposa falou para o cavalo que a galinha contou para o cachorro que o cachorro contou para o porco que a raposa foi contar para o cavalo que a galinha falou que era um monstro ali, e também o cavalo ficou beem apavorado.

Quando ver, o cavalo disse: “Eu vi um monstro!!!”

E também o tucano ficou sem palavras e com medo.

E depois todos aqueles animais aquele dia encontraram a onça, pintada e... falou que também tinha visto um monstro.

Depois falou para a onça pintada:

-Eu vi um monstro. E o jacaré também bem apavorado.

Depois, eles falaaaaram que viram um monstro e a vaca também se apavorou e depois os animais falaram para o moço:

-Eu vi um monstro!

-E apareceu o monstro! A formiga! E todos viveram felizes para sempre! (C1, 2019)

Podemos notar que a criança-narradora iniciou a narrativa com uma expressão de marcação do gênero textual, com “Era uma vez”, dessa forma, é possível constatar que ele reproduz uma expressão clichê, normalmente, utilizada para introduzir histórias de clássicos infantis, que possivelmente já foi ouvida por ela. Não obstante, o mesmo proporciona fala aos personagens além de detalhar todos os acontecimentos de forma com que seja possível imaginar a sequência de imagens que se perpassava na tela ao iniciar a narrativa. A ênfase dada em algumas palavras ao demonstrar o sentimento de medo também é um destaque da narrativa.

A segunda narrativa foi construída por C2 que se encontrava na fase de escrita silábica-alfabética, a criança apresentou algumas dificuldades para narrar os acontecimentos de modo que houvesse compreensão da sequência lógica.

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.

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 beela festa pro murcego. (C2, 2019)

Ao analisar essa narrativa, percebemos que os acontecimentos não foram muito bem discorridos, apresentando ausência de palavras e de atribuição de sentido entre uma cena e

outra. Além disso, pode se observar que a criança possui uma entonação das palavras pronunciadas na linguagem coloquial. A última frase caracteriza-se pela mudança de uma cena em que prevalece o sentimento de tristeza, para o sentimento de alegria do morcego ao receber uma festa. Sendo assim, a criança conseguiu perceber essa alteração atribuindo ênfase na palavra “bela” ao perceber que seria um momento feliz.

A terceira narrativa foi elaborada por C3, que estava na fase de escrita alfabética e apresentou facilidade e desenvoltura ao produzir a narrativa:

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 melhoorr 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 comeeeeer. 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 comeeeeer! Hahahahaha

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

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

Aí matou o lobo mau e a vovó e a filhinha, a vovó e a netinha viveram felizes para sempre. (C3, 2019)

Ao proporcionar todo um contexto para a narrativa, é possível perceber que a criança-narradora não foge da história clássica e, ao proporcionar falas aos personagens, reproduz os mesmos dizeres que constam nos livros infantis. O que se difere é no final, quando há a presença de uma cena em que o lenhador está nas proximidades da casa da vovó e finaliza a história proporcionando o mesmo final feliz esperado. É perceptível que o narrador não consegue criar uma versão nova da história, pois ao notar que ela se inicia com uma menina indo visitar sua avó, logo relaciona a história que já foi ouvida por ele.

A narrativa demonstrou ter sentido, ritmo, entonação de palavras em momentos específicos, além do uso de onomatopeias para representar o barulho de Chapeuzinho batendo na porta. Houve uso de expressões na forma coloquial, mas que também se caracterizam por alterações linguísticas do cotidiano na oralidade, como por exemplo, “cê”, “pra”, “aí”.

A quarta narrativa foi produzida por C4, que se encontrava na fase de escrita pré-silábica e apresentou dificuldades em estabelecer sentido e sequência à história criada:

O palhacinho

O palhacinho foi no parque e viu uma cabana e um balanço. Depois ele ficou balançando, balançando com uma flor na mão e um balão.

Depois ele viu um mágico fazendo mágica. Aí depois tava um montão de estrelinhas roxas ele segurando o balão e o girassol. E quando viu ele, ele ficou encantado. Depois ele viu que o mágico apareceu do nada pegou a flor dele e falou:

-Uau, que mágico mais bão que é esse.

Depois direto viu uma bailarina e ela tava parecendo com um bolo, a saia dela tava igualzinho, ela dava piruetas e piruetas. Depois, também ela veio no balanço com o palhacinho. Depois, viu um moço com bicicleta e via fazendo curvas.

Depois todos estavam, mas com medo do balanço cair. Depois, quando vê eles sumiram do nada porque caíram e o palhacinho sumiu, mas ele tava lá em cima, ele foi o único que salvou da queda. Sorte dele! (C4, 2019)

A criança-narradora utiliza de um único conectivo, ou conjunção para demonstrar sequência de fatos observados na imagem a ser apresentada pelo aplicativo. Tal expressão, ao ser oralizada, demonstra ausência na percepção da sequência narrativa, de uma produção e sentidos do texto visual lido, além de deixar claro que a narrativa criada não vai além do que estava representado nas cenas. Dessa forma, a narrativa se construiu como uma forma de descrição da cena visualizada, sem a interpretação dos acontecimentos que foram relatados, observando o enredo da história, até mesmo pela ausência de ritmos.

Em todas as narrativas produzidas pelas crianças não houve a interferência da professora-pesquisadora, que apenas observava a construção da narrativa e o manuseio do aplicativo. A partir da produção das narrativas foi possível observar duas situações: a primeira é que independente da fase de escrita todas as crianças conseguiram produzir uma narrativa a partir do aplicativo. E a segunda a receber destaque se refere ao modo de elaboração da narrativa: mais elaborada ou menos elaborada, o que, aparentemente, se relaciona com a fase de escrita em que a criança se encontra.

b. Criação de narrativas com mediação da pesquisadora

A segunda etapa foi realizada individualmente, mas com a mediação da professora-pesquisadora. Ao se direcionar ao espaço combinado, cada criança recebeu uma explicação da forma como funciona o aplicativo, passando pela tela inicial, recursos de interação e de transição (que já havia sido mencionado). Posteriormente, houve a escolha da história e após a criação da narrativa foram feitas algumas perguntas acerca do tema abordado por cada um, bem como o que se passava diante do que foi descrito. Também foram feitos questionamentos referentes a rotina de leitura, e a afinidade que a se tem quando é destinado um momento para

tal situação seja em casa ou em sala de aula. Em seguida, pediu-se para que fosse dado um título a narrativa criada, e reproduziu-se o texto oral construído por cada um deles. Essa ação ocorreu com todos os alunos da turma e, em seguida, já podiam retornar para a sala. Foram produzidas treze narrativas, mas para compor a análise foram selecionadas três.

Ao realizar a segunda etapa juntamente com a mediação, foi possível obter os seguintes resultados. Na primeira narrativa produzida, C3 encontrava-se na fase de escrita pré-silábica e apresentou dificuldades em criar a narrativa.

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! (C5, 2019)

A criança-narradora tentou descrever as ações que ocorriam entre os personagens fazendo pouco uso de falas e de conectivos ou conjunção para demonstrar sequência de fatos ou ateve-se à descrição das cenas observadas no aplicativo. Não obstante, há também a ausência na percepção de sentido entre as imagens, observando um enredo da história, que reflete na falta de ritmo e pausas dificultando a compreensão de acontecimentos.

Ao indagar sobre a escolha da narrativa, a criança relata que a imagem da menina com o cachecol na capa da história, fez com que ela lembrasse que também o possui. A criança narradora ao falar da narrativa, disse que o cachecol era especial porque tinha vida própria e ajudava as pessoas. No entanto, ela não conseguiu sequenciar a história percebendo apenas que ele funcionava como um solucionador de problemas.

Na segunda narrativa, C3 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 tálbua, 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 se não eu vou soprar e essa casa vai cair os pedaços. E o porcão 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! (C6, 2019)

Ao indagar a diferença existente entre as imagens que perpassaram a tela e a história que ele já tinha ouvido ou lido sobre o conto clássico dos Três Porquinhos, a criança-narradora disse que a percebeu, mas que não era possível “fugir” da história que ele já conhecia. Um fato curioso perpassa durante esta fala: “A mamãe mandou eles pra fora de casa, porque eles já tavam muito grandinhos”. Esse momento exigiu uma indagação para saber qual foi o embasamento para a produção dessa frase e ele disse que quando o irmão dele mais velho também estava “grandinho” os pais o mandaram sair de casa e construir a sua própria.

É perceptível o quanto as narrativas tomam rumos que perpassam e se relacionam com as vivências de cada autor. Essa situação explica porque cada narrativa tem um pouco do mundo particular de cada um, algumas mais criativas e imaginárias, outras descritivas, mas todas pautadas por meio da criação do imaginário.

A narrativa apresentada possui ritmo e 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 onomatopéias para representar o sopro, caracterizando a intensidade com que o vento atingiu a casa, aguçando a imaginação. O uso de expressões do cotidiano na oralidade, como por exemplo “aí”, serve para substituir os conectivos ou conjunções, porém, ainda assim foi possível o entendimento da sucessão de fatos narrados.

Na terceira narrativa, criada por C7, que estava na fase de escrita silábico-alfabética, observou-se a necessidade de mais segurança e desenvoltura na criação de suas narrativas. Isso será adquirido com mais momentos de leitura literária.

O vampiro legal

-Eu sou o vampirooooo. Eu me transformo em mucego e assusto as pessoas. Eu goto de puxar o cabelo dos zotos e... pegar o rabo do cavalo e fazer trança. Eu gosto de tacar tomate nas pessoas, desenhar as pessoas feias, gosto de fazer maldade.

- Todo mundo atrás do vampiro!! Ele tá maltratando as nossas filhas e os nossos filhos!! Vamos láaa atrás dele. É ali que ele mora, vamos entrar!!

- Ann? Quem que é aquele ali?

- Aaaaah, eu só assusto por causa de que ninguém jogava bola comigo, ninguém queria brincar comigo.

- Parem gente! Ele não é do mal, ele é só um amigo. Vamos lá pessoal, vamos lá com ele. Vamos fazer uma festa e vamos lá curtir! (C7, 2019)

Ao questionar o motivo de ter escolhido essa história, a criança-narradora disse que tinha curiosidade em saber o que a imagem inicial da história queria dizer, pois era bastante chamativa. Em relação ao hábito de ouvir e contar histórias, ele disse que a relação que desenvolve com as histórias e os livros ocorre com frequência.

Um fato curioso se referiu às falas atribuídas aos personagens e à sequência de cada uma. É perceptível que em uma delas a fala do personagem demonstrou um estado de humor triste e inconformado. Houve também a presença de um porta-voz que busca solucionar o conflito. Toda essa percepção ocorreu por meio da atribuição de falas aos personagens que são caracterizados, como é o caso do vampiro que se apresenta logo no início da narrativa. Dessa forma, ao desenrolar da construção da história, todo um contexto narrativo foi criado, com enredo, com inserção da função dos personagens na história, falas dos personagens, contribuindo para que houvesse atribuição de sentido.

c. Criação de narrativas em duplas

A terceira etapa sucedeu-se de forma coletiva, de modo que as duplas foram escolhidas por meio de um sorteio. Ambos deveriam entrar em consenso para a escolha da história, decidindo também quem iria começar a narrar. Dessa forma, cada um ficaria responsável pela narrativa de cada imagem que se perpassava com o intuito de analisar se a presença do colega como protagonista da história auxilia na desenvoltura daquele que não possui tanta criatividade no momento de narrar. Não obstante, a partir do momento que um desenvolve uma sequência para a história diferente daquela imaginada pelo colega, o mesmo é instigado a pensar estratégias para desencadear uma continuação convincente com a que já foi narrada. Todo esse processo ocorreu de forma simultânea,

relacionado às vivências da criança-narradora naquele momento, bem como o processo de criação do imaginário.

A primeira dupla, ao escolher a narrativa, optou por fazê-la de forma conjunta. Essa escolha deveria ser inédita, ou seja, não podia ter sido lida por nenhum dos membros durante as etapas anteriores. Dessa forma, ambos entraram em consenso e escolhiam dentre as quais ainda não conheciam. Para combinar a forma de narrar, foi resolvido que cada um seria responsável por uma cena, e o próximo daria continuidade ao que era falado.

A lebre e a Tartaruga

C8 - *Era uma vez uma lebre e uma tartaruga e a lebre tava desafiando a tartaruga para uma corrida.*

C9 - *A lebre falou que ela ia ganhar e a tartaruga ficou muito, muito zangada.*

C8 - *E aí começou a partida, a lebre saiu toda “esgaiada” e a tartaruga andando leeeenta e lenta.*

C9 - *Aí a lebre cansou e parou para descansar, e ela aproveitou e fez um lanche.*

C8 - *E aí enquanto a tartaruga tava andando devagar, pensando em ganhar.*

C9 - *Aí a tartaruga passou a lebre e a lebre ficou pensando em ganhar.*

C8 - *E aí a tartaruga já tava quase lá no fim e a lebre, e a lebre, e ainda tava quase no começo.*

C9 - *Aí a tartaruga venceu e a lebre ficou assustada.*

C8 - *E aí todo mundo comemorou com a lebre, não, com a tartaruga.*

C9 - *E a lebre começou a chorar e a tartaruga ficou triste.*

C8 - *E aí a tartaruga deu, deu laranja pra lebre e fim. (C8; C9, 2019)*

É perceptível que o rumo que se tomou a narrativa não fugiu da versão original da Fábula, trata-se de uma história conhecida pelas crianças-narradoras. No entanto, foi possível perceber que as crianças não compreenderam o fato da tartaruga dar uma laranja para a lebre, representa parte do prêmio que ela havia ganhado, ou seja, uma guirlanda de frutas. Sendo assim, na narrativa criada a lebre parou de chorar, sem explicar o motivo, há a presença de elipses no texto oral, e encerra-se a narrativa com uma expressão de finalização do uso da palavra fim.

A narrativa apresentou coerência dos fatos e apesar de não haver falas, a mesma possui ritmo, sequência lógica das ideias e entonação de palavras que foi realizada com o intuito de caracterizar a realidade. Dessa forma, foi possível perceber que os acontecimentos quando bem discorridos promovem uma interação e uma percepção mais fácil, até mesmo quando a moral está implícita, como na última frase construída, mas não foi comentada pelas crianças.

A segunda dupla iniciou a escolha da narrativa optando pela imagem inicial que mais chamasse a atenção de ambos. Dessa forma, definiram que iriam descartar aquelas que não satisfaziam nenhuma das duplas até entrarem em um consenso. A forma de narrar foi pensada

de modo em que cada um fosse responsável por uma cena e, para iniciar, o método escolhido foi o sorteio.

O Papai Noel

C10 - *Era uma vez, uma cidade que vivia só e tava o Natal. (sua vez)*

C11 - *E aí todos os bonequinhos queria uma coisa de Natal, um queria um pai e uma mãe e, um filhinho, outra queria uma bicicleta e o terceiro menininho queria um cobertor.*

C10 - *Certo dia, tava noite, tudo decorado com Feliz Nataaal.*

C11 - *E aí o Papai Noel abriu todas as cartinhas, foi lendo e foi fazendo os presentes.*

C10 - *O Papai Noel foi então sem querer e deixou os presentes caírem em casas erradas.*

C11 - *E aí uma pegou o cobertor, outro pegou a bicicleta e pensou: “O que aconteceu?”; e o outro pegou o pai, a mãe e o irmãozinho.*

C10 - *Então todos ficaram em dúvida sobre o que aconteceu. Papai Noel fez errado alguma coisa?*

C11 - *E eles teve uma ideia ótima. Então todos brincaram juntos, a mãe que queria olha o que aconteceu:*

C10 - *O cobertor virou uma barraca, a bicicleta todos dividiram, e o pai e a filha viveram felizes para sempre. (C10; C11, 2019)*

Ao dar voz a história, um dos narradores percebeu que o presente que eles imaginavam ganhar não condizia com o que eles abriram quando o Papai Noel deixou cair em cada casa. Dessa forma, houve a suposição de que os presentes estavam errados. Não obstante ao aparecer a imagem de uma lâmpada eles relacionaram a uma ideia ou uma solução para o problema encontrado. Ambos tiveram uma ampla percepção do que se passava nas cenas e conseguiu dar a todo o processo uma narrativa sequenciada, promovendo a percepção de todo o contexto em que se encontra a história. Apesar da ausência de detalhes, ao discorrer sobre a narrativa foi possível ligar os fatos e compreender o contexto em que se passava.

A terceira dupla resolveu escolher a narrativa de forma conjunta, partindo do pressuposto que nenhum membro da dupla deveria ter realizado a leitura da narrativa durante as etapas anteriores. Dessa forma, ambos entravam em consenso e escolhiam dentre as quais ainda não conheciam. Ao combinar a forma de narrar, resolveram que cada um seria responsável por uma cena, e o próximo daria continuidade ao que era narrado.

Amigos para sempre

C12 - *Era uma vez, seis quadrinhos que estavam olhando para uma pedra estranha com o olho fechado, tava empurrando.*

C13 - *Depois a bola vermelha perguntou: Por que vocês não dão o que falar para me ajudar? Aí eu chamava mais um amigo para ajudar, a rodar a pedra e ela ia pra frente. Aí eles pensaram que os quadrados podiam fazer isso.*

C12 - *A bola vermelha imaginou que ela podia voar e os outros ficaram olhando tristes.*

C13 - *E a bola vermelha pensou, falou que ia conseguir pular o muro e os quadrinhos nem acreditaram.*

C12- Aí ele tentou, tentou, tentou e não conseguiu. Ele olhou para o muro e viu que ele era muito grande para ele pular e ele não conseguiu.

C13- Aí depois de várias formas ele pulava mas não conseguia.

C12- Depois ele foi pro chão e ficou chorando, chorando e os outros ficaram com uma dúvida porque ele tava chorando.

C13- Aí depois os quadrados fizeram uma escada do menor para o maior para ele subir para ele pular o muro.

C12- Quando o... a bolinha vermelha pulava eles só iam macetando depois o outro ficou com uma cara de sonso.

C13- Aí depois a bola vermelha ajudou os quadrados a subir e os outros quadrados também ajudaram.

C12- Hmm... E eles viraram amigos para sempre. (C12; C13, 2019)

A narrativa apresentada conta a história de uma bola que precisava de ajuda para subir no muro, ao proporcionar uma sequência de fatos, as imagens continham expressões faciais que auxiliariam no entendimento do que se passava. Uma vez que os personagens são figuras geométricas, não são consideradas dignas de expressar emoções, bem como realizar atividades que nós seres humanos fazemos, essa foi uma das táticas utilizadas para auxiliar na criação do imaginário.

A narrativa apresentou coerência dos fatos e ritmo, no entanto apresenta pouco uso de conectivos ou conjunções para demonstrar sequência de fatos, dando lugar a um único advérbio adjunto de tempo, “depois”. Além disso, uso de expressões que também se caracterizam por alterações linguísticas do cotidiano na oralidade, como por exemplo, o uso do advérbio “aí” ao iniciar as frases.

Observamos que as crianças-narradoras interagiram com narrativas visuais, denominadas multimodais, que de certa forma são gêneros textuais orais, uma vez que utilizamos no mínimo dois 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 Dionísio (2007).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve por finalidade analisar a interação de crianças em fase de alfabetização mediante o uso do aplicativo Inventeca, bem como pontuar o interesse e a oralidade mediante a criação das narrativas orais. As narrativas orais produzidas apontaram que as crianças como autoras de um texto oral, e que as narrativas obtiveram um avanço considerável na alfabetização, mensuradas durante o acompanhamento das atividades prestadas durante o programa residência pedagógica, favorecidas pelo uso do aplicativo. A utilização de estratégias diferenciadas pautando-se na oralidade e escrita de forma articulada

para a produção textual pode concluir que ela contribui para o desenvolvimento da escrita da criança.

Dessa forma, o processo de produção de textos tem como intuito a promoção de uma comunicação eficiente e de fácil entendimento. Portanto, para que isso ocorra, é necessário que se desafie a criança a realizar seu próprio texto, sem pesar o olhar na busca de algo perfeito ou de um texto estruturado da forma como se pede. Para que isso ocorra deve se criar uma oportunidade de escrita pessoal, para migrar com o tempo para produção de textos mais complexos. A criança nessa fase passará a apropriar de gêneros linguísticos dos mais diversos que circunda nossa sociedade.

Neste sentido, partimos do pressuposto de que podemos estimular a leitura e a escrita articulando com o uso de recursos tecnológicos distintos ao propor novas formas de criar e recriar histórias. Frente a isso, este trabalho apresentou o processo de criação do Aplicativo de Contação de Histórias Inventeca (2018). Para isso, realizamos uma entrevista com Samira Almeida a criadora do aplicativo, o que proporcionou melhor significância, ao detalharmos as expectativas durante o trabalho.

Em relação aos aspectos significativos da entrevista, temos que o fato de Samira estar atenta às necessidades dos alunos em meio ao trabalho voluntário do qual fez parte, foi fator fundamental para que fosse pensado em soluções para solucionar o problema de dificuldade de linguagem e leitura. No entanto, as vivências e o processo de formação da protagonista, principalmente em sua pós-graduação em Educomunicação, proporcionaram o entendimento das relações das crianças com os objetos de criação. Dessa observação o Inventeca tem buscado uma leitura atraente, que faça do leitor um protagonista, e principalmente que utilize a leitura como forma de trabalhar a criação do imaginário.

Com isso, foi possível perceber que as conexões existentes entre o papel da leitura literária em contexto com o uso de aplicativos digitais configuram-se como demanda atual da contemporaneidade. Dessa forma, tais relações nem sempre são aceitas por meio de uma postura pedagógica pautado em um ensino mais tradicional, uma vez que é necessário muito mais que o uso de diferentes recursos, são necessário novas habilidades de leitura, bem como competências midiáticas para o uso dos artefatos digitais. Não obstante diferentes formas de variação linguística são trabalhadas, seja aguçando a oralidade ou a escrita.

O uso do aplicativo Inventeca foi realizado em três etapas com as crianças e todas permitiram que elas escolhessem as histórias a serem narradas. A primeira foi realizada de forma individual, sem mediação; a segunda também de forma individual, porém com mediação e a terceira em duplas e com mediação. Observamos interação das crianças,

interesse em participar, mas a construção da narrativa para alguns se limitou na descrição da imagem visualizada.

Tendo em vista o teste de escrita realizado antes da aplicação da produção das narrativas orais, observamos que algumas narrativas criadas pelas crianças possuíam atribuição de sentido, eram organizadas oralmente por uma introdução ou contextualização, por um desenvolvimento, ou seja 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 devem ser analisados na oralidade. As crianças que apresentaram dificuldades para a produção textual oral encontravam-se no nível pré-silábico ou silábico-alfabético e suas narrativas não possuem todas as características observadas por aquelas realizadas com êxito.

A proposta de trazer as narrativas construídas pelas crianças, demonstra que organização da oralidade demanda habilidades como a de expor uma ideia ou a sequência das imagens compondo uma narrativa, conforme discutem Brandão e Rosa (2005). Ao trazer o aplicativo criou-se um espaço para a produção de textos orais, oportunizou-se situações em que a criança falasse, para que produzisse e compreendesse narrativas visuais, com a ajuda da professora-pesquisadora como mediadora, a criança pudesse desenvolver habilidades da linguagem oral, expressando-se de modo mais articulado.

A partir da produção das narrativas, em duplas, com ou sem a intervenção da pesquisadora, questionamentos ou intervenção na compreensão as cenas, foi possível observar permanência das duas situações: que indiferentemente da fase de escrita das crianças todas conseguiram produzir uma narrativa a partir do aplicativo. Outra situação remeteu ao modo de elaboração da narrativa, que se mostrou mais elaborado ou menos elaborado conforme a fase de escrita da criança.

Por ser um aplicativo dinâmico, as narrativas digitais são motivadoras para os alunos e desafiadoras para os professores, uma vez que estes terão de adaptar-se a um novo ambiente de aprendizagem. Os recursos tecnológicos devem ser utilizados de maneira consciente e didática, com o intuito de transmitir o conhecimento necessário sem deixar que a figura do professor se torne segundo plano no processo de ensino. O trabalho de escrita por meio das histórias criadas deve ser ponderado, de modo que a criança não recuse a criar as narrativas por criar a ideia de que em seguida terá atividades complementares, que por vez pode não a interessar.

O uso do aplicativo não se restringe ao universo escolar, mas demanda um domínio de recursos tecnológicos, exige certo grau de letramento digital para sua utilização. No ambiente

escolar torna-se necessário a abertura de espaços destinados as aulas de informática, ou pela própria professora em sala de aula, o que requer a disponibilização e o reparo necessário dos equipamentos. O professor tem o papel importante, de avaliar e traçar caminhos para que ocorra o desenvolvimento das habilidades necessárias e de fato aconteçam. Além de estimular o gosto pela leitura, ele deve ter a parceria com a família, e acima de tudo ser o leitor, para que apresente a criança esse mundo de forma contagiante, o que causa encantamento e aguça a curiosidade da mesma a buscar cada vez mais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Samira. Entrevista. Pesquisa de trabalho de conclusão e Curso Universidade Federal de Lavras, 2019.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais: a produção de narrativas digitais. **Currículo Sem Fronteiras**, Uberlândia, v. 12, n. 3, p.57-82, 01 jul. 2012. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>> Acesso em: 11 jan. 2020.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação**. 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999. p.62.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **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: 10 fev. 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_verseofinal_site.pdf> Acesso em: 08 nov. 2019.

BUSATTO, Cleomari. **Narrando Histórias no Século XXI: tradição e ciberespaço**. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/30383535.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2020.

CAVALCANTE, Priscila Artioli; MANDRÁ, Patrícia Pupin. Narrativas orais de crianças com desenvolvimento típico de linguagem. **Pró-fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 1, n. 1, p. 391-396, out. 2010. Trimestral. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pfono/v22n4/05.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2020.

CERIGATTO, Mariana Pícaro; CASARIN, Helen de Castro Silva. Novos leitores, novas habilidades de leitura e significação: desafios para a media e information literacy: desafios para a media e information literacy. **Inf. & Soc.**, João Pessoa, v. 25, n. 1, p. 39-52, jan. 2015. Quadrimestral. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/129647/WOS000356384400004.pdf?sequence=1>> Acesso em: 11 abr. 2020.

COLOMER, Teresa. ¿Quién promociona la lectura? Buenos Aeres, **Leitura y vida**, ano 25, n.1, p.1-12, 2004.

COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. Letramento Digital. In: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (Orgs.). *Glossário CEALE**. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014.

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). **Fala e Escrita**. Belo

Horizonte: Autêntica, 2007. p. 177-196. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2020.

ELIA, M.F., SAMPAIO, F.F. Plataforma Interativa para Internet: Uma proposta de Pesquisa-Ação a Distância para professores. Anais do XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 102-109, 2001. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/130/116>> Acesso em: 09.mai.2020

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.102

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

GITAHY, Yuri. **O que é uma startup?**: Nem toda nova empresa é uma startup. Saiba quais são as características que definem este tipo peculiar de empreendimento. 2016. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/pme/o-que-e-uma-startup/>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

INVENTECA: **Ler histórias e divertir crianças**. Ler histórias e divertir crianças. 2018. Disponível em: <<https://www.inventeca.me>> Acesso em: 16 set. 2018.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Editorial Laerts, 1988.

LAUDARES, Ellen Maira de Alcântara. **LITERATURA INFANTIL DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE OS APLICATIVOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/28648/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O_Literatura%20infantil%20digital%20um%20estudo%20sobre%20os%20aplicativos%20de%20conta%20de%20hist%20rias.pdf. Acesso em: 08 fev. 2020.

LIMA, Giselly. 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, jul. 2018. Bimestral. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/299/21chromeextension://glnfdkfmfoamfkgkncklicdngnfabhaim/ntp1.html?>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 2. ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011. 160 p.

LÉVY, Piérre. **Cibercultura**: Cibercultura. 3. ed. São Paulo: 34, 2010. 272 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita: Um ponto de partida: falamos mais do que escrevemos. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **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.

MARCUSHI, Luiz Antônio. Oralidade e Letramento: Oralidade e Letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **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.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 192p.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 15-33, jan. 2015. Anual. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>Acesso em: 03 maio 2020.

MOREIRA, Carla. Letramento digital: do conceito à prática. **Anais do Sielp**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p.1-15, 2012. Anual. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf> Acesso em: 22 mar. 2020.

MORO, Roberta Gerling; KIRCHOF, Edgar Roberto. Como as crianças leem book apps literários? análise de uma prática de leitura com os aplicativos Boum! e a árvore dos sonhos. **Letras em Revista**, Teresina, v. 09, n. 02, p.59-75, 01 jul. 2018. Semestral. 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: 09 jan. 2020.

OLIVEIRA, Fernanda Gouvêa de. **A produção de textos de crianças em processo inicial de alfabetização**. n.d. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-producao-textos-criancas-processo-inicial-alfabetizacao.htm>> Acesso em: 15 mar. 2020.

PAPERT, Seymour. Instrucionismo versus construcionismo. In: PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Repensando a escola na era da informática. São Paulo: Artmed, 2008. Cap. 7. p. 133-148. Disponível em: <<https://learn.media.mit.edu/lcl/resources/readings/Instrucionismo-x-construcionismo.pdf>>Acesso em: 27 ago. 2019.

PRADO, Ana Lúcia et al. Narrativas digitais: conceitos e contextos de letramento. **Riaee – Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, p.1156-1176, ago. 2017. Bimestral. Disponível em: <[file:///C:/Users/Ana%20Elysa/Downloads/Dialnet-NarrativasDigitais-6202981%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Elysa/Downloads/Dialnet-NarrativasDigitais-6202981%20(1).pdf)> Acesso em: 10 ago. 2019.

REGO, Lúcia Lins Browne. A criação de textos falados como se fossem escritos: especulações em torno de um fenômeno pouco conhecido na pré-escola. In: REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola**. Uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: Ftd, 1988. Cap. 1. p. 7-78

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. 246 p.

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. et al. (Org). Tecnologias para transformar a educação. **Educar**, Porto Alegre, v. 22, n. 28, p. 279-282, 06 jun. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7619/5438chromeextension://glmfdkfmoamfk_gkncklicdngnfabhaim/ntp1.html?> Acesso em: 20 fev. 2020

SANTOS, Fábio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez, 2012. 176 p.

SILVA, Natany Avelar. **RESSIGNIFICANDO A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS COM A RETEXTUALIZAÇÃO DIGITAL**. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/37311/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O_Resignificand%20o%20a%20produ%20c3%a7%20de%20textos%20na%20alfabetiza%20c3%a3%20o%20com%20a%20retextualiza%20c3%a7%20digital.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

SMITH, Vivian Hamann; BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tania Mara. Contextos e Parceiros do Narrar de Crianças na Escola Infantil: Contextos e Parceiros do Narrar de Crianças na Escola Infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.181-190, 15 fev. 2008. Anual. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a03v22n2.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 128 p.

SOARES, Magda. O que é letramento. In: *Jornal Diário na Escola: Diário do grande ABC*. Sexta-feira, 29 de agosto de 2003. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/guesta7e113/003-2352962>>. Acesso em: 27 mai. 2020.

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: 14 fev.2020

SOUZA, Dalva Nogueira de. **A produção de textos na fase inicial da alfabetização**. n.d. Disponível em: <<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/a-producao-de-textos-na-fase-inicial-da-alfabetizacao/57832>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de; **Visão analítica da informática na educação no Brasil: A questão da formação do professor**. Revista Brasileira de Informática na Educação, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-28, jan. 1997. Trimestral. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/ptic/textos/2324-3711-1-SM.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2020.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. Nephe, Pernambuco, v. 1, n. 1, p.1-9, 2013. Disponível em:<<http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ANEXO A- ENTREVISTA CEDIDA POR SAMIRA ALMEIDA COMO OBJETO DE PESQUISA

1- Fale sobre sua trajetória pessoal e formação acadêmica.

Eu sempre gostei muito de ler desde pequena e isso foi tão marcante em mim que acabei escolhendo uma carreira que me permitisse ler muito e escrever também. Sou formada jornalista (Univ. Metodista de S. Paulo) e trabalhei por doze anos como editora-chefe em empresas incríveis de mídia e publicações de todo tipo de formato aqui no Brasil. Nesse processo fui percebendo que a leitura estava deixando de ser uma atividade da qual as crianças gostavam para ser uma obrigação no processo de educação.

Isso me incomodou muito e, à época, comecei a me envolver com grupos de leitura (sou mediadora de leitura voluntária até hoje numa escola pública paulistana) e, nesse processo, comecei a experimentar inovações que pudessem ajudar a devolver aos livros o status de atividade prazerosa para as crianças – na época, os iPads tinham acabado de ser lançados no Brasil e por isso foi um movimento natural me interessar por eles como suporte de leitura e interface interativa.

Retomei meus estudos acadêmicos – pós-graduação em Educomunicação na USP – para compreender melhor os processos, desafios e necessidades da educação formal e não formal e, de lá, saí pesquisadora de leitura e inovação na educação e formadora de educadores para inserção de tecnologia na rotina escolar.

Depois de alguns experimentos (já iniciados ao lado do Fernando, que é meu sócio até hoje), nasceu a StoryMax, como uma publicadora de apps literários cujo objetivo é fazer a leitura ser mais atraente e envolvente pras crianças. 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. Nossos 11 app-livros alcançam mais de 120 mil leitores em 67 países e em cada estado do Brasil.

Já passamos por acelerações e residências muito relevantes (SEED MG, Oxigênio, Google for Startups) e conquistamos também mentores, parceiros e prêmios como negócio, além de clientes patrocinadores dos apps.

No ano passado observei que alguns dos meus alunos (sou mediadora voluntária no Fundamental 1) tinham dificuldades com linguagem e, principalmente, leitura. Percebi que isso impactava o aprendizado deles em todas as disciplinas escolares e, ainda, que os deixava

frágeis emocionalmente diante dos outros. Dessa observação e da interação com eles nasceu o Inventeca: agora estamos focados na primeira razão de as crianças não gostarem de ler – a dificuldade de aprendizagem da linguagem da primeira infância até o fim do Fundamental 1.

Queremos uma leitura atraente, que faça do leitor um protagonista, criativo, e não um consumidor, que o encoraje a descobrir o mundo (ler o mundo, como diz Paulo Freire).

Queremos uma tecnologia que promova a comunicação, a união e a criatividade - e nisso o Inventeca é diferente de tudo o que existe aqui porque não é uma “chupeta digital”, mas é um convite à interação da criança com o universo de cada história e também com o mediador, seja um pai, um avô ou um educador. Um convite à criação e ao reconhecimento dos aprendizados na atividade (ao proporcionar a escuta e o compartilhamento seguro da sua própria criação).

Esse período desde o lançamento dele me trouxe respostas que eu buscava há muito tempo com a StoryMax! Como interessar os pais no desenvolvimento dos filhos (ao invés de delegar isso apenas à escola, ao médico, à tecnologia)? Como fazer a própria leitura se converter uma experiência instantaneamente e evidentemente compensadora em termos de emoção?

Parar de contar histórias escritas e ilustradas apenas por autores “do mercado editorial” me fez perceber (não no discurso, mas de fato) que a literatura infantil é toda feita por adultos e que ela não necessariamente reflete os desejos e pensamentos criativos dos pequenos. Costumo dizer que, depois de tudo o que vivi, aprendi que educar crianças está mais relacionado à ouvir (as suas narrativas) do que a falar (as narrativas já consagradas). O sucesso do Inventeca é, pessoalmente pra mim, mais do que o sucesso de um negócio que eu criei com o meu sócio e o meu time: é a realização de uma verdade sobre a inteligência, a criatividade e a capacidade de ensinar e aprender que todas as crianças têm.

2- Se atua na educação como professora, fale sobre seu trabalho.

Sou voluntária de mediação de leitura numa escola pública em São Paulo. Lemos semanalmente com as crianças do Fund 1, em horário de aula, e os levamos à sala de leitura (que só permanece aberta e acessível a eles no dia em que o grupo está na escola, pois não há biblioterária) para escolherem uma leitura para levarem para casa e devolverem na semana seguinte. Desde o ano passado, tenho lido livros digitais com os alunos - eles são projetados na sala de vídeo e nós todos lemos juntos.

3- O que te levou a criar o aplicativo Inventeca?

Foi respondido acima.

4- Como pensou no nome para o aplicativo?

Foi um processo de brainstorm normal e envolveu todos os colaboradores da empresa. Queríamos um nome que remetesse a ideia de biblioteca, livros de fato, mas que também fizesse uma referência à capacidade de invenção de cada criança. O app se chama Inventeca e cada criança tem, dentro dele, sua própria coleção de narrativas inventadas.

5- Fale sobre sua pesquisa e resultados referentes ao teste realizado, durante o desenvolvimento do aplicativo.

Minha pesquisa formal, de pós-graduação, estudou os desafios e as oportunidades percebidos pelos diversos envolvidos no mercado editorial e de educação diante das possibilidades tecnológicas e audiovisuais trazidas pelos apps. Os achados da pesquisa não estão ligados especialmente ao Inventeca em si (ele ainda não era uma ideia formal àquela época). O que posso dizer que contribuiu nesse caminho foi que a Educomunicação me mostrou que o caminho mais suave (e de sucesso) na educação é o que passa pela comunicação, pela co-criação de sentidos. Pensar no conhecimento da criança e em formas de convidar cada um a trazer para uma criação maior sua parcela de leitura de mundo foi um conceito que nasceu ali. Depois foi uma questão de observar ao meu redor e começar a entender como era a relação deles com esses objetos criativos e de aprendizado no dia a dia... todas as ideias são resultado de uma série de experiências, não é?!

6- Qual a impressão você espera alcançar dos usuários do aplicativo? Os objetivos foram alcançados?

Acho que está respondido acima também. Parte dos objetivos já foram alcançados sim (sua pesquisa é também um sinal disso). Outros não, principalmente os comerciais... estranhamente, pais dizem e parecem querer o melhor para seus filhos, mas poucos desejam, por exemplo, pagar por conteúdo de qualidade e preparado conscienciosamente... há uma profusão de conteúdo "gratuito" (há diversas formas de se ganhar dinheiro com "conteúdo gratuito"... poucas delas respeitam a infância, por isso não fazemos) e infelizmente uma grande parte dos pais acredita que todo conteúdo para crianças deveria ser assim... o que torna difícil para os profissionais dessa área sobreviver desse tipo de trabalho. Particularmente, o

mais difícil pra mim é esse "cair da ficha" de que o mundo não é como eu pensava e os pais não se importam tanto assim como o discurso faz parecer.

ANEXO B- TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental: LETRAMENTO DIGITAL E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS: CONTRIBUIÇÕES DO APLICATIVO INVENTECA.

Pesquisador(es) responsável(is): Ana Elysa Bastos de Castro
Cargo/Função: Discente do curso de Pedagogia
Instituição/Departamento: Departamento de Educação
Telefone para contato: (37) 9 9860-0585
Local da coleta de dados: Escola Estadual Azarias Ribeiro

II - OBJETIVOS

O objetivo da pesquisa é investigar a relação entre as narrativas orais e a produção de textos no Aplicativo de Contação de Histórias Inventeca (2018), com o intuito de descrever quais as contribuições do letramento digital para o processo de escrita de crianças em fase de alfabetização.

III - JUSTIFICATIVA

Executar atividades de narrativas orais através do Aplicativo Inventeca com crianças; observar se o aplicativo pode auxiliar nas atividades de produção textual contribuindo para a alfabetização da criança; transcrever as narrativas orais feitas pelas crianças; analisar se a compreensão da escrita se tornará mais significativa; e analisar a contribuição da atividade desenvolvida no aplicativo, bem como a evolução da escrita da criança.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

A pesquisa pretende executar atividades de narrativas orais. Para evitar riscos de não conseguir um devido registro, ou com perdas de informações das atividades, sugere o registro de imagens ou coleta dos registros feitos pelas crianças, como a narrativa autoral.

V - RISCOS ESPERADOS

Em relação a riscos morais pode-se prever o uso inadequado de imagens do material de leitura e escrita observado, que contenha alguma imagem e marca de identificação do professor ou das crianças, fazendo exibição de modo indevido, ou ainda, a descrição indevida de produções escritas e de situações vivenciadas que de alguma forma identifiquem os participantes da pesquisa. Assim, a pesquisa compromete-se a não identificação dos participantes da pesquisa, o não uso de imagens das crianças, não exposição do nome da escola, do nome do professor ou de relatos de situações ou acontecimentos que possam comprometer os participantes. O pesquisador se

Campus Universitário da UFLA, Caixa Postal 3037
37200-000 Lavras-MG – Brasil
E-mail: coep@rintec.ufla.br

Fone 35 3629-5182
CNPJ: 22.078.678/0001-74
Site: http://www.grp.ufla.br/site/?page_id=440



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

responsabilizará pela indenização e/ou reparação de quaisquer danos advindos da participação do voluntário na pesquisa.

VI - BENEFÍCIOS

A pesquisa oferecerá um diagnóstico mais preciso da relação entre a criação de narrativas orais digitais como contribuinte ao processo de ensino aprendizagem da linguagem escrita e permitirá uma reflexão das práticas de alfabetização, listando os desafios, as lacunas, as fragilidades e possíveis dificuldades em relação ao uso de recursos tecnológicos para assim poder atuar sobre tal realidade.

VII - CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Para suspender ou encerrar a pesquisa o responsável pela criança deverá manifestar o não interesse em participar, a desistência ou suspensão da pesquisa por meio de uma carta redigida pelo próprio responsável.

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

O responsável pelo menor ou o próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido.

Eu Alessandra Apria Silva Vitorio
responsável pelo menor _____

certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

Lavras, 02 de julho de 2019.

Alessandra A.S. Vitorio A.S. Vitorio
Nome (legível) / RG Assinatura
MG 8554288

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, será ressarcido de despesas que ocorrerem (tais como gastos com transporte, que serão pagos pelos pesquisadores aos participantes ao início dos procedimentos); será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento, sem nenhuma penalidade e sem perder qualquer benefício. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA, Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037, Telefone: 3829-5162.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação. Telefones de contato: 035-3829-4685

Campus Universitário da UFLA, Caixa Postal 3037
37205-000 Lavras-MG – Brasil
E-mail: coep@rintec.ufla.br

Fone 35 3829 5162
CNPJ: 22.078.879/0001-74
Site: http://www.pro.ufla.br/site/?page_id=440

ANEXO C – TERMO DE COSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

I - Título do trabalho experimental:

LETRAMENTO DIGITAL E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS: CONTRIBUIÇÕES DO APLICATIVO INVENTECA

Pesquisador responsável: Ana Elysa Bastos de Castro

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras, Departamento de Educação

Telefone para contato: 37- 99860-0585

Local da coleta de dados:

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.
- Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito, não acarretando qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

II - OBJETIVOS

O objetivo desse projeto de pesquisa é investigar a relação entre as narrativas orais e a produção de textos no Aplicativo de Contação de Histórias Inventeca (2018), com o intuito de descrever quais as contribuições do letramento digital para o processo de escrita de crianças em fase de alfabetização.

III - JUSTIFICATIVA

O book-app Inventeca (2013), através de sua autora Samira Almeida desenvolve um trabalho dinâmico e consistente proporcionando o contato de crianças com a leitura literária e a criação de narrativas digitais, uma proposta educativa que auxilia na alfabetização. Com isso, procura-se executar atividades de narrativas orais através do Aplicativo Inventeca com crianças; observar se o aplicativo pode auxiliar nas atividades de produção textual contribuindo para a alfabetização da criança; transcrever as narrativas orais feitas pelas crianças; analisar se a compreensão da escrita se tornará mais significativa; e analisar a contribuição da atividade desenvolvida no aplicativo, bem como a evolução da escrita da criança.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

Esta pesquisa, situada na área de letramento digital e alfabetização adotará como um de seus procedimentos metodológicos investigativo a realização de entrevista, numa perspectiva qualitativa. A entrevista será realizada com Samira Almeida, e serão realizadas perguntas sobre sua trajetória em torno da criação do book-app Inventeca (2018).

Campus Universitário

Caixa Postal 3037

37200-000 Lavras-MG – Brasil

Site: <http://www.inventeca.ufsla.br/index.php?id=440>

E-mail: coep@prinec.ufsla.br

Fone: 35 3829 6162

CNPJ: 22.078.679/0001-74



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

V - RISCOS ESPERADOS

A entrevista como instrumento metodológico de pesquisa oferece dois grandes riscos: o primeiro refere-se ao uso inadequado de palavras ou de expressões dispostas no discurso dos candidatos ao fazer a elaboração do relatório final de pesquisa, como recortes indevidos dos enunciados, uso de expressões descontextualizadas, arranjos ou distorções dos enunciados diferenciando-os dos registros originais de transcrição, para atender a interesses pessoais de pesquisa. O segundo risco refere-se à identificação do candidato ou da instituição escolar, fazendo menção em publicações científicas dos nomes dos candidatos ou das escolas que participaram da entrevista, quebrando o sigilo e compromisso ético assumidos com a pesquisa.

VI - BENEFÍCIOS

Com os resultados da análise discursiva pretende-se refletir sobre os desafios encontrados até o reconhecimento das contribuições esperadas, bem como a relação entre as práticas de alfabetização, listando os desafios, as lacunas, as fragilidades e possíveis dificuldades em relação ao uso de recursos tecnológicos para assim poder atuar sobre tal realidade. Tais constatações oferecerão uma base concreta para as discussões sobre mediações, formas de proporcionar o envolvimento da criança ao realizar narrativas digitais, o que contribuirá para uma reflexão mais aprofundada de como deve ocorrer o percurso para o letramento digital.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O responsável pelo menor ou o próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido.

VIII - CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Para suspender ou encerrar a pesquisa candidato deverá manifestar o não interesse em participar, a desistência ou a suspensão da pesquisa por meio de uma carta redigida pelo próprio responsável.

IX - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu Semira Almeida Pinto, certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

São Paulo, 01 de junho de 2020.

NOME (legível) SEMIRA ALMEIDA PINTO RG 33.858.271-4

ASSINATURA 

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA, Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037, Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação, da Universidade Federal de Lavras, Rua do Carmo, Vieira Goulart, Telefones de contato: 035 38294685.