

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Rebecca Schirmer de Souza Vasconcelos

Práticas multimodais no aplicativo WhatsApp: apropriação da cultura escrita digital por
crianças em processo de alfabetização

Belo Horizonte

2019

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Rebecca Schirmer de Souza Vasconcelos

Práticas multimodais no aplicativo WhatsApp: apropriação da cultura escrita digital por
crianças em processo de alfabetização

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Belo Horizonte
2019

V331p
T Vasconcelos, Rebecca Schirmer de Souza, 1994-
Práticas multimodais no aplicativo WhatsApp [manuscrito] : apropriação da cultura escrita digital por crianças em processo de alfabetização / Rebecca Schirmer de Souza Vasconcelos. - Belo Horizonte, 2019.
123 f., enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Isabel Cristina Alves da Silva Frade.
Bibliografia: f. 114-118.
Anexos: f. 119-123.

1. Educação -- Teses. 2. Tecnologia educacional -- Efeito de inovações tecnológicas -- Teses. 3. Whatsapp (Recurso eletrônico) -- Teses. 4. Inovações educacionais -- Teses. 5. Escrita -- Estudo e ensino -- Teses. 6. Escrita -- Efeito de inovações tecnológicas -- Teses. 7. Crianças -- Escrita -- Teses. 8. Crianças -- Escrita -- Efeito de inovações tecnológicas -- Teses. 9. Educação de crianças -- Teses. 10. Alfabetização -- Teses. 11. Crianças -- Linguagem -- Efeito de inovações tecnológicas -- Teses. 12. Crianças -- Comportamento verbal -- Teses.
I. Título. II. Frade, Isabel Cristina Alves da Silva, 1957-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.3078

Catálogo da Fonte[§] : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário[†]: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica[‡].)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."

Dissertação intitulada “Práticas multimodais no aplicativo WhatsApp: apropriação da cultura escrita digital por crianças em processo de alfabetização”, de autoria de

REBECCA SCHIRMER DE SOUZA VASCONCELOS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pela Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação e Docência, área de concentração Educação e Linguagem.

Aprovada em 14 de março de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Profa. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade (Orientadora)
Faculdade de Educação da UFMG

Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli
Faculdade de Letras da UFMG

Profa. Dra. Íris Susana Pires Pereira
Instituto de Educação da Universidade do Minho

Profa. Dra. Mônica Daisy Vieira Araújo
Faculdade de Educação da UFMG

Profa. Dra. Sara Mourão Monteiro
Faculdade de Educação da UFMG

Profa. Dra. Julianna Silva Glória
Faculdade de Educação da UFMG

Belo Horizonte, 14 de março de 2019

Dedico esta dissertação às crianças e adultos,
participantes desta investigação, por
compartilharem suas vivências.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e à espiritualidade, pelo cuidado incondicional e saúde com a qual cheguei até aqui.

Agradeço e dedico esta, bem como todas as minhas demais conquistas, aos meus amados pais e meu irmão, que sempre foram e sempre serão minha base e minha maior fonte de inspiração.

À minha extraordinária orientadora, Isabel, por embarcar nesta jornada comigo. Obrigada por seu acolhimento, carinho e ensinamentos fundamentais para a concretização desta dissertação.

Às professoras, Sara Mourão, Mônica Daisy, Carla Coscarelli e à linha de pesquisa em Educação e Linguagem, além do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital, obrigada por tudo que aprendi com vocês!

Obrigada à Escola onde a pesquisa foi realizada, a qual nos acolheu tão generosamente.

Por fim, à Faculdade de Educação, aos colegas, e à minha revisora textual, meu muito obrigada!

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

RESUMO

A cultura escrita tem se alterado frente às inovações tecnológicas, o que nos leva a investigar o funcionamento da cultura escrita digital na sociedade contemporânea. Uma das principais mudanças tem sido no uso de diferentes aplicativos, suportes e recursos multimodais. No âmbito das redes sociais, tem prevalecido no Brasil o aplicativo de mensagens instantâneas denominado *WhatsApp*. O objeto de estudo desta pesquisa foi investigar como ocorrem as práticas de utilização do aplicativo *WhatsApp* por crianças em processo de alfabetização, visando compreender a sua apropriação da cultura escrita digital e as capacidades que elas mobilizam para ler e produzir textos multimodais nesse ambiente. A metodologia foi um estudo qualitativo, com levantamento de dados de uso e formas de aprendizagem relatadas em entrevistas e questionários, pelas crianças e seus familiares, seguida de intervenção para interação de crianças com a pesquisadora, por meio da troca de mensagens no aplicativo. A estratégia de interação via aplicativo teve como objetivo verificar como as crianças utilizam a linguagem verbal escrita e em áudio, assim como os demais recursos semióticos em suas conversas com a pesquisadora. Como referências teóricas a pesquisa se valeu de diferentes estudos sobre cultura escrita digital, multimodalidade, alfabetização e letramento digitais e interatividade. A análise dos dados coletados permitiu evidenciar as formas como elas aprenderam a usar o aplicativo, seja por observação do seu uso ou por meio do ensino direto dos pais e familiares, o tipo de acesso ao suporte, suas preferências de uso e de recursos semióticos, tais como áudios, mensagens escritas, uso de emojis, vídeos e imagens. Ao interagir por meio de mensagens, as crianças revelam aspectos pragmáticos de uso do aplicativo, mostram conhecimentos de recursos da multimodalidade típica da tela, alternando ou hibridizando as linguagens por sua funcionalidade e para a produção de sentidos e, muitas vezes, as escolhas não dependem apenas das habilidades de ler e escrever já adquiridas.

Palavras-chave: Alfabetização. *WhatsApp*. Cultura Escrita Digital.

ABSTRACT

The writing culture is changing in the face of technological innovations, which leads us to investigate the functioning of digital writing culture in contemporary society. One of the main lies in the use of different applications, material supports and multimodal resources. In the range of social networks, the instant messaging application called *WhatsApp* prevails in Brazil. The purpose of this study was to investigate how *WhatsApp* practices, by children in the literacy process occur, aiming to understand their appropriation of the digital writing culture and the capacities they mobilize to read and produce multimodal texts in this environment. The methodology was a qualitative study, with data on uses and forms of learning reported in interviews and questionnaires, by children and their families, followed by an intervention via interaction between children and the researcher, through the exchange of messages in the application. The interaction strategy through the application aimed to verify how children use verbal written language and audio, as well as other semiotic resources in their conversations with the researcher. As for theoretical references, the research was based on different studies on digital writing culture, multimodality, literacy and digital literacy and interactivity. The analysis of the data collected showed ways in which children learned to use the application, either by observation or through the direct teaching from parents and relatives, the type of access to the material support, their preferences for usage and semiotic resources, such as audios, written messages, use of emoji, videos and images. By interacting through messages, children reveal pragmatic aspects of application usage, showcase knowledge of typical multimodality features of the screen, alternating or hybridizing languages for their functionality and for the production of meanings, and often their choices do not depend only on previous acquired reading and writing skills.

Keywords: Literacy. *WhatsApp*. Digital Writing Culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Acesso Infantil ao <i>smartphone</i> por faixa etária	19
Figura 2 - Diagnóstico de escrita.....	38
Figura 3 - Diagnóstico de leitura.....	40
Figura 4 - Como aprendeu a mexer no <i>WhatsApp</i>	41
Figura 5 - Relação de posse de <i>smartphone</i>	45
Figura 6 - Frequência e condições de uso	47
Figura 7 - Principais usos do <i>smartphone</i>	48
Figura 8 - Deslizar para digitar.....	64
Figura 9 - O que faz quando não sabe uma escrita.....	70
Figura 10 - Opinião dos pais sobre o que a criança aprende ao mexer no celular	72
Figura 11 - Aspectos positivos do uso do <i>WhatsApp</i>	73
Figura 12 - Aspectos negativos do uso do <i>WhatsApp</i>	74
Figura 13 - Você gosta de pizza?	79
Figura 14 - Habilidades de uso do aplicativo <i>WhatsApp</i>	82
Figura 15 - <i>Screenshot</i> 1 – 7 anos	85
Figura 16 - <i>Screenshot</i> 2 – 6 anos	85
Figura 17 - <i>Screenshot</i> 2 – 9 anos	86
Figura 18 - <i>Screenshot</i> 3 – 8 anos	88
Figura 19 - Compreensão	89
Figura 20 - <i>Screenshot</i> 4 – 6 anos	90
Figura 21 - Utilização de emojis	91
Figura 22 - <i>Screenshot</i> 5 – 7 anos	91
Figura 23 - <i>Screenshot</i> 6 – 7 anos	92
Figura 24 - <i>Screenshot</i> 7 – 9 anos	92
Figura 25 - <i>Screenshot</i> 8 – 6 anos	92
Figura 26 - <i>Screenshot</i> 9 – 9 anos	90
Figura 27 - <i>Screenshot</i> 10 – 6 anos	95
Figura 28 - <i>Screenshot</i> 11 – 7 anos	95
Figura 29 - <i>Screenshot</i> 12 – 6 anos	95
Figura 30 - <i>Screenshot</i> 13 – 8 anos	98
Figura 31 - <i>Screenshot</i> 14 – 9 anos	99
Figura 32 - <i>Screenshot</i> 15 – 9 anos	99
Figura 33 - <i>Screenshot</i> 16 – 7 anos	99
Figura 34 - Pontuação e acentuação	101
Figura 35 - <i>Screenshot</i> 17 – 9 anos	102
Figura 36 - <i>Screenshot</i> – 9 anos	102
Figura 37 - Sugestor ortográfico.....	104
Figura 38 - Utilização do sugestor ortográfico.....	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Júlia, 2º ano, 7 anos	52
Tabela 2 - Antonio, 2º ano, 7 anos.....	52
Tabela 3 - Caio, 2º ano, 7 anos	52
Tabela 4 - João Pedro, 3º ano, 8 anos	53
Tabela 5 - Gustavo, 3º ano, 9 anos	54
Tabela 6 - Maria, 2º ano, 8 anos	54
Tabela 7 - Carolina, 2º ano, 7 anos	55
Tabela 8 - Júlia, 2º ano, 7 anos	56
Tabela 9 - Isabel, 3º ano, 9 anos	56
Tabela 10 - Jonas, 3º ano, 8 anos.....	57
Tabela 11 - João, 1º ano, 6 anos	58
Tabela 12 - João Paulo, 1º ano, 7 anos	58
Tabela 13 - Elizabeth, 2º ano, 7 anos.....	59
Tabela 14 - Vinicius, 1º ano, 6 anos	59
Tabela 15 - Vinicius, 1º ano, 6 anos	60
Tabela 16 - João Gustavo, 2º ano, 8 anos	61
Tabela 17 - Gabriela, 2º ano, 8 anos	61
Tabela 18 - Rodrigo, 3º ano, 8 anos.....	62
Tabela 19 - Heitor, 3º ano, 8 anos	63
Tabela 20 - Gustavo, 2º ano, 8 anos	64
Tabela 21 - Giovana, 2º ano, 7 anos	65
Tabela 22 - João Pedro, 3º ano, 8 anos	65
Tabela 23 - Isabel, 3º ano, 9 anos	66
Tabela 24 - Emanuela, 3º ano, 9 anos.....	66
Tabela 25 - Yago, 3º ano, 9 anos	67
Tabela 26 - Cristina, 2º ano, 8 anos	67
Tabela 27 - Elizabeth, 2º ano, 7 anos.....	69
Tabela 28 - João Paulo, 1º ano, 7 anos	69
Tabela 29 - Letras digitais e em sala	87
Tabela 30 - Caio, 3º ano, 8 anos	88
Tabela 31 - Abreviações e significados	97
Tabela 32 - Janaina, 2º ano, 8 anos.....	105
Tabela 33 - Bernardo, 1º ano, 6 anos.....	105
Tabela 34 - Caio, 3º ano, 8 anos	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PROBLEMA E OBJETO DE PESQUISA	14
1.1 Contextualização do objeto de pesquisa	14
1.2 A emergência do objeto de estudo.....	17
2 CONCEITOS TEÓRICOS RELEVANTES	22
2.1 Cultura escrita digital: a multimodalidade e interatividade	22
2.2 A leitura e escrita digital: o caso do <i>WhatsApp</i>	26
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	34
3.1 A escola e os sujeitos pesquisados	34
3.2 Instrumentos metodológicos adotados.....	36
4 PANORAMA GERAL DOS USOS DO <i>WHATSAPP</i>	42
5 USOS DOS RECURSOS SEMIÓTICOS PELO PONTO DE VISTA DE CRIANÇAS ENTRE 6 E 9 ANOS.....	50
5.1 A preferência para mandar mensagens em texto oral ou digitado	51
5.2 Preferência para mandar mensagens: áudio	54
5.3 Preferência para mandar mensagens: digitado	61
5.4 Preferência para receber mensagens: digitado.....	65
5.5 Preferência para receber mensagens: áudio	68
5.6 O que se aprende ao utilizar o aplicativo	70
6 AÇÕES DE LEITURA E ESCRITA E HABILIDADES DE USO DE RECURSOS MULTIMODAIS PARA COMUNICAÇÃO NO <i>WHATSAPP</i>	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS.....	119

INTRODUÇÃO

Na presença de um panorama cultural inovador da sociedade globalizada, novas formas de interação humana surgem e, de acordo com Takaki (2012, p.5), incontáveis modos de ler, interpretar e agenciar o mundo emergem e possibilitam convivências diversas na sociedade digital. Conseqüentemente, as práticas de leitura e escrita passam por várias modificações com a inserção do uso das novas tecnologias¹, sendo, portanto, necessário realizar certas indagações sobre como está ocorrendo o processo de apropriação dessas diferentes tecnologias pelas várias faixas etárias, entre elas as crianças. Como será que as crianças entre 6 e 9 anos de idade estão experienciando essas mudanças?

A internet, que conquistou o mundo na década de 90, veio imediatamente acompanhada do surgimento dos smartphones, que serviam para fazer a comunicação de um ponto a outro, com o diferencial de não existir um fio interligando-os. Sem dúvida as tecnologias foram avançando e “quando apareceu o primeiro celular com quatro mil cores, as pessoas pensavam que estava acabando o mundo, porque era uma tecnologia incrível para um aparelho tão pequeno” (JORDÃO, 2016, s/p). O mesmo autor informa que não demorou muito para que os aparelhos ganhassem *displays touch screen*² e resoluções de 16 milhões de cores e, obviamente, o avanço não parou. Para ele, além da alta resolução, os celulares de hoje contam com portabilidade por serem de pequeno porte, funcionalidade e conectividade, ou seja, vão muito além de realizar chamadas sem fio. Os *smartphones*, por sua vez, contam com o acesso à internet o que lhes permite acesso a mapas, *emails*, redes sociais, notícias, pesquisas, entre outros.

É constante encontrar nas mídias dados que indicam certa naturalização da relação entre as crianças de hoje e as tecnologias digitais. Quantas vezes já se viu uma criança conversando com familiares por meio de um dispositivo móvel ou compartilhando fotos, vídeos e áudios com os colegas?

De acordo com Ferreiro (2005, p. 42) os adultos de hoje são da geração que “viram chegar” o computador. A mesma autora afirma que “assistir à chegada de uma tecnologia ou já nascer

¹ Empregaremos o termo ‘novas tecnologias’ para referenciar as tecnologias móvel e digital em função de compreendermos o termo ‘tecnologia’ como amplo, pois, como bem mostra Araújo (2013), podemos considerar o lápis e o caderno como tecnologias, no entanto, são tecnologias que deixaram de ser novidade, integram nosso cotidiano e, portanto, tornaram-se “invisíveis” e menos propensas a se tornarem objetos de pesquisas recentes.

² Tela sensível ao toque.

com essa tecnologia instalada na sociedade são situações diferentes” (FERREIRO, 2005, p.42). Em concordância, Merije (2012) caracteriza as crianças e jovens da atualidade como “geração mobile”, isto é, uma geração que vive conectada à tecnologia digital móvel, como *smartphones*, *ipad*, *notebook*, entre outros suportes. E em 2001, Prensky sustentou a ideia de que “os alunos de hoje pensam e processam as informações diferentemente das gerações anteriores” (p.2) afirmando que:

Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. (PRENSKY, 2001, p.2).

Em contrapartida, o autor Nicholas Carr publicou um livro em 2010 criticando esses pressupostos. Carr (2010) não se convence de que exista uma distinção clara e definida entre uma geração e outra, a dos “nativos digitais” e a dos “imigrantes digitais”. Ele argumenta que as novas tecnologias são usadas por mais velhos e mais novos e que os efeitos tendem a ser os mesmos para a maioria. No entanto, salienta que, quanto mais cedo se está imerso no universo tecnológico - e é verdade que as tecnologias digitais estão sendo usadas por pessoas cada vez mais novas - maiores serão os efeitos na forma como aprendem a pensar. O autor afirma que as grandes mudanças no nosso cérebro acontecem quando somos novos e que, portanto, as crianças são bastante influenciadas pelos aspectos positivos e negativos da tecnologia, por ela marcar a forma como pensam desde o princípio.

Além disso, é importante reconhecermos que as afirmações de Prensky (2001) eram fundadas em uma prática situada, pois, por volta do ano 2000, quando alguns pesquisadores presenciaram as mudanças do impresso para a tela e estudaram os mais jovens, que tinham crescido com as novas tecnologias da época, análises referentes àqueles momentos específicos daquelas vivências foram realizadas. Da mesma forma, continuamente, cada ano traz diferenças na variedade de conhecimentos e experiências acerca da linguagem *online* e de seus suportes digitais. De acordo com Barton e Lee (2015, p. 215), apesar da ideia de nativos digitais mascarar “a variedade de conhecimentos e experiências entre os jovens e também entre as pessoas mais velhas” pois “não há idade clara para marcar uma diferença no uso da tecnologia”, “estudar as tecnobiografias das pessoas serve como uma maneira de compreender o impacto e as contínuas mudanças de uso da linguagem *online*, de que todos nós fazemos parte”.

Organizamos esta dissertação em seis capítulos. No capítulo 1, apresentamos a construção do objeto de pesquisa a partir de novas possibilidades de leitura e escrita que a cultura escrita digital retrata.

No capítulo 2, buscamos definir os principais conceitos que sustentam a análise, por meio de embasamentos teóricos. No terceiro capítulo, tratamos da metodologia de pesquisa, apresentando os detalhes e técnicas empregados para a coleta de dados, como também, para a compreensão e interpretação dos resultados.

No capítulo 4, descrevemos e analisamos os dados referentes à primeira parte dos resultados, que diz respeito aos usos que as crianças relatam fazer do *WhatsApp* e *smartphone*.

No capítulo 5, analisamos com detalhes e exemplos os usos dos recursos semióticos pelo ponto de vista das crianças e suas preferências para enviar e receber mensagens.

No capítulo 6, descrevemos e analisamos os dados referentes à segunda e última parte dos resultados, oriundos da entrevista prática com as crianças. Assim, identificamos as ações de leitura e escrita e habilidades de uso dos recursos multimodais para a comunicação no *WhatsApp*.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais, retomando os pontos centrais das análises dos dados, além de reflexões que fomentam discussões e recomendações pertinentes ao campo de estudo.

1 PROBLEMA E OBJETO DE PESQUISA

1.1 Contextualização do objeto de pesquisa

As invenções tecnológicas sempre ensejaram mudanças significativas na sociedade e, por estarem crescentemente presentes no cotidiano, elas vêm acompanhadas tanto de probabilidades positivas quanto de dúvidas e inseguranças.

No quesito das dúvidas e inseguranças, em pesquisa realizada por Araújo (2007), é especial a preocupação de pais quanto ao fato de as crianças se apropriarem da cultura escrita impressa ao mesmo tempo em que se apropriam da cultura escrita digital³, pois, para eles, elas escreverão de forma “errada” em textos formais. Alguns pais e/ou responsáveis, nesta pesquisa, alegaram que a escrita digital durante a alfabetização pode ser prejudicial, pois a escrita abreviada, que mistura escrita e fala, ou digitações com correções automáticas podem tardar o aproveitamento das crianças em processo de alfabetização. Há também inquietações sobre as redes sociais serem “vilões”, trazendo riscos à saúde pelo excesso de uso ou atrapalhando o desempenho escolar. De acordo com Eisenstein e Silva (2016):

O uso intensivo de equipamentos tecnológicos por crianças e adolescentes, bem como seus potenciais riscos à saúde, vem se tornando objeto de inúmeras pesquisas, com relatos frequentes de problemas em idades cada vez mais precoces na literatura e em consultórios médicos. Entre os riscos à saúde associados ao uso intensivo de equipamentos tecnológicos, podem ser citados: riscos visuais, riscos auditivos, riscos posturais [...] entre outros. (EISENSTEIN; SILVA, 2016, p.122).

Assim sendo, o uso progressivo e cada vez mais precoce das tecnologias digitais por crianças preocupa profissionais da saúde e de outras áreas, como educação e direito, sobretudo no que diz respeito “ao impacto e às repercussões que este uso pode provocar em aspectos biológicos, psicológicos e comportamentais durante o período de crescimento” (EISENSTEIN; SILVA, 2016, p.117).

Em outra direção, há estudos que alegam que a interatividade e multimodalidade presentes no texto digital afetam diretamente a organização do texto na tela, e que, portanto, exigem do

³ Este termo será conceituado em maiores detalhes no capítulo 2, porém para fins de compreensão momentânea, compreendemos a cultura escrita digital como o lugar, simbólico e material, em que a linguagem digital é empregada como meio de interação, comunicação ou informação.

aprendiz a aquisição do letramento digital que implica necessariamente mais autonomia no processamento da leitura, escrita e aprendizagens. De acordo com Assis (2016):

o que acontece com crianças, adolescentes e as mídias digitais não é, apenas, um processo mecânico de identificar elementos das mesmas, como reconhecer as letras de uma palavra, mas muito mais do que isto, é aprender novas e dinâmicas linguagens, muitas vezes, modificando-as, inventando e acrescentando variados elementos simbólicos, semânticos e gramaticais, por meio de ações individuais ou compartilhadas. (ASSIS, 2016, p.79).

Dentre os possíveis e inúmeros usos da internet no *smartphone*, as redes sociais predominam entre os aplicativos mais populares no mundo, não obstante, a popularidade dos aplicativos de MI (Mensagem Instantânea) vem crescendo. Esse tipo de aplicativo permite a comunicação ponto-a-ponto imediata, e pode ser descrito, de acordo com Barton e Lee (2015, p.61), primeiro como “interativo; segundo, é rico em texto gerado pelo usuário; terceiro, suporta mensagens multimodais; quarto, promove novas formas de criatividade, bem como novas oportunidades de aprendizagem”. Portanto, indagamos: e no Brasil? Qual seria o aplicativo de comunicação mais utilizado pelos brasileiros? E pelas crianças e adolescentes? Em meio aos aplicativos mais utilizados em *smartphones*, atualmente o *WhatsApp Messenger*⁴ é o número um.

De acordo com a pesquisa Mensageria no Brasil, de fevereiro de 2018, realizada pelo Panorama Mobile Time/Opinion Box⁵, 96% dos internautas brasileiros com *smartphone* têm o aplicativo *WhatsApp* instalado em seu aparelho, sendo que 98% dos que possuem o aplicativo afirmam que o utilizam todo dia ou quase todo dia para enviar ou ler mensagens. Sendo assim, cabe destacar que a penetração do *WhatsApp* e a sua frequência de uso no Brasil está em alta.

No que tange aos usuários crianças, sabemos que, ao interagirem com um aplicativo de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp*, a criança faz uso do reconhecimento de ferramentas, utiliza mecanismos de busca de usuários, localiza e seleciona informações

⁴ O *WhatsApp Messenger* é um aplicativo gratuito para a troca de mensagens instantâneas disponível para Android e outras plataformas. O *WhatsApp* utiliza a sua conexão com a internet para enviar mensagens e fazer chamadas gratuitas, enviar e receber fotos, vídeos, documentos e mensagens de voz. Não há taxa de assinatura para o *WhatsApp*. Ele conta também com recursos como conversas em grupo, chamadas internacionais gratuitas entre usuários, a possibilidade de enviar e receber mensagens através do navegador do computador, compartilhamento de localização, contatos, documentos, entre outros. Conta com mais de 1 bilhão de usuários mundialmente. Veja mais em: <https://www.whatsapp.com/>. Acesso em: 26 de mar. 2018.

⁵ Panorama Mobile Time/Opinion Box é um conjunto de pesquisas periódicas sobre hábitos dos brasileiros no consumo de conteúdos e serviços móveis. “Em cada edição da pesquisa são entrevistados cerca de 2 mil brasileiros que acessam a internet e possuem um celular, respeitando as proporções demográficas e sociais desse grupo, como sexo, idade, distribuição geográfica e renda mensal, de acordo com dados do IBGE. Trata-se, portanto, de pesquisas com validade estatística e com alto grau de confiança (95%)”.

relevantes, digita, envia mensagens por áudio, fotos, vídeos, emojis, entre outras habilidades que envolvem o que Coscarelli (2016) descreve como navegação. A autora (2016, p.70) também alega que “a atenção, a motivação e o envolvimento são cruciais para a leitura”, o que implica que, se há o interesse da criança em utilizar o aplicativo para comunicar-se, ao navegar e fazer uso das habilidades indicadas, ela poderá desenvolver a leitura, pois “muita leitura acontece durante a navegação e navegação também acontece enquanto estamos lendo” (2016, p.79). Habilidades distintas, mas que se cruzam nesse contexto tecnológico, são importantes para fortalecer a relação entre o letramento digital e os eventos de leitura e escrita digital. Acerca dos letramentos em ambientes digitais, Snyder (2002) diz que:

in an electronically mediated world, being literate is to do with understanding how the different modalities are combined in complex ways to create meaning. People have to learn to make sense of the iconic systems evident in [...] displays – with all the combinations of signs, symbols, pictures, words and sounds. (SNYDER, 2002, p.3)⁶.

Portanto, o contato de crianças com textos multimodais que se acentuam nas tecnologias digitais, uma vez que se combinam na tela vários recursos semióticos e linguagens, pode proporcionar “a oportunidade de aprender a construir sentidos por meio da combinação multimodal disponibilizada, especialmente nos textos de ambientes digitais”, a fim de que “se tornem cidadãos funcionalmente letrados” (ARAÚJO, 2013, p. 95). Logo, dentro das novas possibilidades que a cultura escrita digital inaugura, destaca-se uma reorganização das práticas de leitura e escrita até então condicionadas para uma leitura e escrita no suporte impresso.

Essas mudanças nos suportes textuais que geram práticas de leitura e escrita diferenciadas nos levam a questionar: que relação as crianças constroem com a cultura escrita digital? Como se dão as práticas de leitura e escrita em ambiente digital como o *WhatsApp*? As crianças que já nasceram permeadas de tecnologias digitais e que são estimuladas a usar a tecnologia móvel em suas práticas cotidianas têm, de fato, facilidade e prazer em se apropriarem e utilizarem este ambiente digital? Apropriam-se desse aplicativo de forma autônoma ou aprendem com mediadores, como a família e amigos? Como lidam com os dispositivos quando ainda estão se apropriando do sistema de escrita alfabética? Que significados a utilização do *WhatsApp* tem

⁶ “em um mundo eletronicamente mediado, ser letrado tem a ver com a compreensão de como as diferentes modalidades semióticas são combinadas de forma complexa para criar significado. As pessoas precisam aprender a construir sentido em relação aos sistemas de ícones presentes nas telas [...] com todas as combinações de signos, símbolos, imagens, palavras e sons” (tradução nossa).

para as crianças? Qual a perspectiva das crianças em relação ao uso da escrita convencional, à abreviação, à utilização de emojis, imagens, áudios e vídeos para comunicação digital?

Tentamos responder muitas dessas perguntas nesta investigação. Traçamos, portanto, o objetivo geral desta pesquisa: investigar como ocorrem as práticas de utilização do aplicativo *WhatsApp* por crianças em processo de alfabetização, para a compreensão da sua apropriação da cultura escrita digital e das capacidades de ler e produzir textos multimodais nesse ambiente.

1.2 A emergência do objeto de estudo

A escolha do problema justifica-se, primeiramente, pelos fortes indicadores de utilização do aplicativo de comunicação, *WhatsApp*, na atualidade - que logo serão mais explorados - e, ao mesmo tempo, pela escassez de pesquisas realizadas com crianças menores de 10 anos de idade. Em terceiro lugar, pela necessidade de se conhecer, analisar e problematizar ferramentas alternativas digitais, com altos índices de *downloads* e utilização. Justifica-se, ainda, pela vontade despertada em nós⁷ pela pesquisa e pela contribuição prática que este trabalho poderá vir a ter.

Quantitativamente, de acordo com a pesquisa TIC Domicílios⁸, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) sob os auspícios da UNESCO, pode-se afirmar que a porcentagem de brasileiros que acessa a internet via dispositivo móvel vem apresentando forte crescimento nos últimos anos: de 4% em 2010, 15% em 2011 e 20% em 2012, chegando a 31% em 2013. Em 2013, o índice indicou que 85% dos brasileiros, a partir de 10 anos de idade, usavam *smartphones* (sem necessariamente ter acesso à internet). Já em 2016/2017, os índices indicaram que 93% dos usuários fazem uso do *smartphone* para se conectar à internet. Conforme outra pesquisa nomeada TIC Kids Online

⁷ Nesta pesquisa, farei uso da primeira pessoa do plural (nós), por entender que parte deste trabalho contém reflexões e contribuições empreendidas junto à minha orientadora, Isabel Frade.

⁸ A pesquisa TIC Domicílios, na 12ª edição, tem por objetivo geral medir o acesso e os usos da população em relação às tecnologias de informação e comunicação. Tem abrangência geográfica nacional e possui como público-alvo domicílios brasileiros e cidadãos com 10 anos ou mais. A última coleta foi realizada entre novembro de 2016 e junho de 2017, em todo o território nacional. Tamanho da amostra: 20.722 domicílios entrevistados em 350 municípios. Ver mais em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_2016_LivroEletronico.pdf. Acesso em: 13 mar. 2018.

Brasil⁹, realizada pela última vez em 2016/2017, dados apontam que, cerca de oito em cada dez (82%) crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos eram usuários da internet.

Em relação à frequência do uso e acesso à internet, em sua primeira edição, em 2012, 47% dos jovens usuários acessavam a rede todos os dias ou quase todos os dias. Essa proporção atingiu 81% em 2014. Já em 2016, cresceu para 84%, sendo que, dos usuários entre 9 e 10 anos, 55% alegaram acessar a internet mais de uma vez por dia.

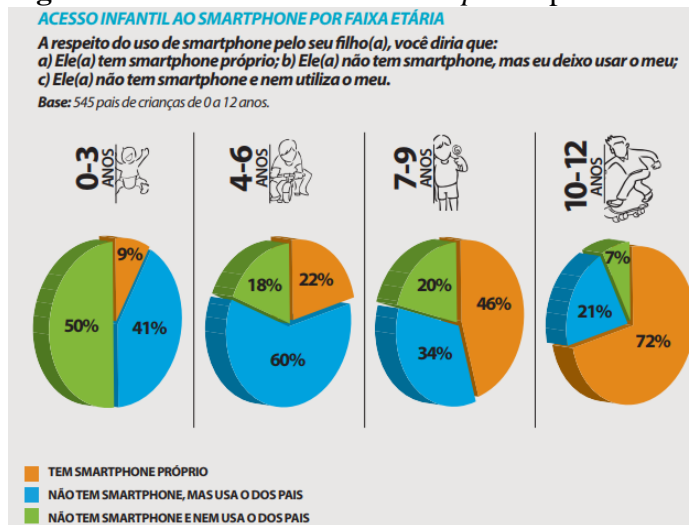
Em relação ao tipo de dispositivo utilizado para acessar a internet, 91% alegaram que acessam a rede pelo *smartphone*. O crescimento do uso de dispositivos móveis tem sido destaque na pesquisa TIC Kids Online Brasil, pois a proporção de usuários que utilizam o *smartphone* para se conectar passou de 21%, em 2012, para 91%, em 2016, ou seja, um crescimento exponencial. Enquanto isso, o percentual de usuários que acessa a internet por meio de um computador, seja ele de mesa, *notebook* ou *tablet*, veio apresentando queda ao longo dos últimos três anos, de 90% em 2013 para 60% em 2016.

Em outra pesquisa intitulada, Crianças e smartphones no Brasil¹⁰, de novembro de 2017, realizada pelo Panorama Mobile Time/Opinion Box, consta que, nas famílias brasileiras em que os pais têm *smartphone*, praticamente três em cada quatro crianças entre 10 a 12 anos também possuem um *smartphone* próprio. Essa pesquisa também apresenta que, na média, 33% das crianças de 0 a 12 anos têm *smartphone*; 39% não têm, mas usam o dos pais; e 28% não têm e nem usam o dos pais. Para melhor ilustrar essas proporções, focando na faixa etária pretendida para esta pesquisa: no grupo de 4 a 6 anos, apenas 18% não têm qualquer acesso, enquanto mais da metade (60%) acessa através do *smartphone* dos pais e outros 22% já têm o seu próprio aparelho. No grupo de 7 a 9 anos, 46% já apresenta seu próprio *smartphone*, 34% têm acesso por meio dos pais, e 20% não usam *smartphones* (Crianças e smartphones no Brasil, 2017, p.3). Seguem dados ilustrativos dessa pesquisa:

⁹ Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI). Mais informações em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf. Acesso em: 13 mar. 2018.

¹⁰ O relatório integral pode ser solicitado gratuitamente no site: www.panoramamobiletime.com.br. Acesso em: 23 maio 2017.

Figura 1 - Acesso infantil ao *smartphone* por faixa etária



Fonte: Crianças e *smartphones* no Brasil (2017, p.3).¹¹

Observando essas proporções, vemos que, conforme as crianças crescem, cresce também a porcentagem de posse de um *smartphone* próprio. Essa porcentagem passa da metade a partir dos 10 anos de idade, ou seja, poderíamos deduzir que é por volta dessa faixa etária que os pais acreditam que a criança já possa possuir o seu próprio aparelho? O que determina a faixa etária ideal para se ter um *smartphone* próprio? Ou melhor, o que é necessário para que os pais acreditem ser benéfico que seu filho possua um *smartphone*? Nesta pesquisa pretendemos abordar essas questões. Outra análise interessante que vemos a partir dos dados acima é que, 50% das crianças entre 0-3 anos de idade utilizam algum tipo de *smartphone*, seja próprio ou dos pais, o que implica que desde cedo começam a desenvolver uma maior familiaridade com o dispositivo e suas utilidades, consequentemente, ampliando seu capital cultural digital.

Como já destacamos anteriormente, as redes sociais predominam entre os aplicativos mais populares no mundo e o aplicativo *WhatsApp* prevalece como o aplicativo de mensagens instantâneas mais utilizado no Brasil. Existem discussões a respeito do aplicativo *WhatsApp* ser ou não considerado como uma rede social e, em nosso estudo, compreendemos o *WhatsApp* como um aplicativo de rede social digital, pois nele é possível comunicar-se sem barreiras geográficas com uma ou diversas pessoas instantaneamente. Todavia, o *WhatsApp* não deixa de ser um “site” também por possuir tanto seu formato *website* como formato aplicativo. Recuero (2011) elucida o termo rede social:

¹¹ Disponível em: www.panoramamobiletime.com.br. Acesso em: 23 maio 2017.

Embora os sites de redes sociais atuem como suporte para as interações que constituirão as redes sociais, eles não são, por si, redes sociais. Eles podem apresentá-las, auxiliar a percebê-las, mas é importante salientar que são, em si, apenas sistemas. São os atores sociais, que utilizam essas redes, que constituem essas redes. (RECUERO, 2011, p. 103).

Portanto, entendemos o *WhatsApp* como um aplicativo de rede social, uma vez que para se efetivar como rede social é inegável que seja constituído por pessoas (atores sociais) conectadas que, por sua vez, estabelecem vários tipos de relações de comunicação. Em nossa investigação trabalhamos com sujeitos de 6 a 9 anos e os dados mais comuns de pesquisa incluem crianças a partir de 9 anos, assim podemos relacionar as práticas de parte de nosso grupo à utilização dessa rede social. De acordo com a TIC Kids Online (2016/2017), para as crianças entre 9 e 10 anos de idade, o *WhatsApp* (45%) é a plataforma mais mencionada como rede social utilizada, seguida do *Facebook* (42%). Esse dado muda quando os usuários têm entre 9 e 17 anos, sendo o *Facebook* o mais citado (75%).

Permanece, contudo, o cenário de desigualdades de acesso. A pesquisa TIC Kids Online (2016/2017) alerta que as crianças das classes mais altas estão mais presentes em quase todas as plataformas investigadas, incluindo o *WhatsApp* (entre aqueles das classes AB, a proporção é de 86%; nas classes DE, esse valor é de 60%). Além disso, enquanto 86% das crianças e adolescentes que residiam em áreas urbanas eram usuários de internet, entre os que residiam em áreas rurais essa proporção foi de 65%. No âmbito regional, Sudeste (91%), Sul (88%) e Centro-Oeste (86%) apresentaram percentuais em patamares superiores aos encontrados no Nordeste (73%) e Norte (69%).

Não obstante, permanece transparente a constatação de que o uso dos *smartphones* e o acesso à internet, por meio deles, vem rápida e exponencialmente crescendo, o que implica novos modos de ler e escrever, além de novas maneiras de interação social.

No entanto, em sua maioria, essas pesquisas não consideram o acesso mediado, especialmente no que tange a crianças abaixo de 10 anos de idade, sobretudo em processo de alfabetização. Assim sendo, problematizamos: de que maneira as crianças entre 6 e 9 anos de idade¹², que se encontram em processo de alfabetização, se apropriam da cultura escrita digital por meio da utilização do *WhatsApp*? Como se tornam usuários dessa rede? Quem são os mediadores?

¹² Esta faixa corresponde à idade das crianças que se encontravam do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. Embora o ciclo de alfabetização na Rede Municipal de Belo Horizonte corresponda do 1º ao 3º ano, tivemos que acompanhar algumas crianças de um ano para outro na coleta.

Como aprenderam e aprendem a utilizar o aplicativo? Com que frequência o utilizam? E, mais especificamente, como crianças, em fase de aquisição de leitura e escrita, se apropriam de recursos que envolvem a escrita (para leitura e produção de textos), a linguagem oral e outros sistemas semióticos para se comunicarem?

2 CONCEITOS TEÓRICOS RELEVANTES

2.1 Cultura escrita digital: a multimodalidade e interatividade

De acordo com Galvão (2014, p.82), “podemos considerar que a cultura escrita é o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” e que, “a cultura escrita, principalmente em sociedades complexas, não é homogênea”.

Assim sendo, é necessária uma reflexão sobre o desenvolvimento de uma cultura escrita que ocorre pela transformação do suporte que a materializa, ou seja, é importante levar em consideração o seguinte questionamento: que mudanças o suporte digital, neste caso o *smartphone*, provoca na representação cultural da escrita? E na representação cultural que a criança faz sobre a escrita e seus usos? Chartier (1994) explica a respeito dessas mudanças de suporte:

a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contigüidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tomada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais [...]. A revolução iniciada é, antes de tudo, uma revolução dos suportes e formas que transmitem o escrito. (CHARTIER, 1994, p.100-101).

Percebe-se que, com o advento da tela e da escrita digital, novas maneiras de escrever, ler e se relacionar com o suporte surgiram. Assim, a cultura escrita digital não se restringe somente à escrita alfabética e ao verbal, mas abarca também o universo multimodal com que o escrito pode apresentar-se em sua forma digital. A exemplo, podemos citar a utilização da pronúncia da palavra para escrever ou a possibilidade de gravar arquivos em áudio em lugar de digitar¹³ ou até mesmo compor escritos com imagens, entre outros.

¹³ O termo digitar aparecerá frequentemente no texto e refere-se ao ato específico de escrita de palavras utilizando o teclado digital do *smartphone* e não se refere ao uso de emojis, imagens, etc.

Em alguns estudos de Chartier (2014), a morte do leitor e o desaparecimento da leitura, concebidos socialmente como uma consequência da efetivação da tela, é questionada. Em seus estudos, o autor enfatiza que, no século XIX, os livros didáticos eram verdadeiras formas de conhecimento e que, somente por meio deles seria possível aprender. Esse exemplo evidencia a maneira como a invenção da imprensa acabou trazendo, de certa forma, uma inferiorização dos conhecimentos repassados pela tradição oral. Portanto, naquela época, as competências que mediam um bom aluno e futuro cidadão estavam diretamente ligadas à sua capacidade de ler (e escrever) segundo regras e regulamentos. No final do século XIX, esse acesso de quase todos à capacidade de ler instaurou novas formas das práticas de leitura, pois emergia, nesse momento da história, um novo público leitor, a partir de coleções baratas, revistas ilustradas, novos produtos editoriais e a multiplicação das bibliotecas.

Introduziu-se, assim, o que Havelock (1996) defenderia como uma supervalorização da escrita expressa por meio da grafia. Apesar de discussões como essa terem sido criticadas por tendências contemporâneas da historiografia, é incontestável que a cultura escrita teve seu ápice de valorização com a substituição do manuscrito pela imprensa, como forma de reprodução e difusão dos textos em massa (McLUHAN, 1972).

No entanto, a revolução digital traz grandes mudanças. Com o advento da internet, as técnicas de reprodução e propagação de textos é intensificada, pois a cultura escrita digital inaugura pela primeira vez na história a possibilidade de uma “biblioteca universal”. Para Chartier (1994, p.104), seria possível reunir “todos os livros já publicados, todos os textos já escritos” pois, com textos, em sua representação digital, “todo leitor, onde estiver, sob a condição de estar diante de um visor de leitura conectado à rede que assegura a distribuição de documentos informatizados, poderá consultar, ler, estudar qualquer texto, independentemente de sua localização original”: uma evidência clara de que, com a modificação dos suportes, as maneiras de ler e escrever também se modificam como resultado.

Sobre os efeitos da escrita, Ong (1998) já considerava a escrita como uma tecnologia capaz de potencializar a linguagem e reestruturar o pensamento, ao mesmo tempo em que valorizou a linguagem oral. No entanto, embora se destaque certa supremacia do escrito, há outros estudos que contestam essa posição como, por exemplo, o de Graff (1990) que sustenta a permanência da cultura oral na história da cultura escrita. Para o autor:

mesmo com a introdução do alfabetismo, o mundo antigo permaneceu um mundo oral, tanto nas esquinas das ruas e nos locais de mercado quanto em assembléias, teatros, casas de campo ou reuniões intelectuais. A palavra falada era mais comum e poderosa. Essa tradição continuou desde a época clássica, atravessando o milhar de anos da Idade Média e indo além; ela não está morta hoje e pode até mesmo ter sido reforçada pelo impacto dos meios eletrônicos mais novos. (GRAFF,1990, p.42).

Ademais, esses processos são mais complexos, pois, resgatando uma passagem de Havelock (1996, p.34), refletimos sobre o papel da oralidade: “a musa da oralidade cantora, declamadora, memorizadora, está a aprender a ler e escrever - mas, em simultâneo, continua a cantar”. Havelock (1996) expressa que, mesmo com o advento da escrita, a oralidade continuou presente e Graff (1990), além de enfatizar a permanência da oralidade na história da cultura escrita, nos ajuda a perceber que, certamente, no âmbito da cultura escrita digital, pode surgir um fortalecimento da oralidade nas práticas de leitura e escrita digitais.

Portanto, podemos compreender a cultura escrita digital como o lugar, simbólico e material, em que a linguagem digital é empregada como meio de interação, comunicação ou informação. Além disso, entendemos que, para essa interação, participam diferentes instâncias e sujeitos que utilizam suportes e instrumentos próprios desse universo. Uma questão das mais importantes que se acentua na cultura escrita digital é o diálogo entre sistemas semióticos, pois se utiliza não só o sistema de escrita alfabético, mas também múltiplos recursos semióticos, como os orais, verbais e visuais. Dessa forma, a cultura escrita digital se constrói a partir de linguagens multimodais disponibilizadas em ambientes digitais. Com ela mudam-se algumas posições sobre quem pode escrever e publicar e as situações e contextos nos quais se escreve/lê. E, por se tratar do termo “cultura”, compreende-se que essa configuração repercute nas práticas culturais de grupos que vivenciam as tecnologias digitais.

Snyder (2009, p. 145) especifica a respeito dos sujeitos que são ou que possivelmente virão a ser membros da cultura escrita digital: “surveys have found that many young people live media-filled lives with access to an unprecedented amount of media in their homes”¹⁴. Também faz um adendo sobre o papel do currículo escolar frente a esta mudança:

As it is no longer possible to continue with the assumption that students live predominantly in a world of print, there are important questions for curriculum development. If young people are to thrive in their post-school work and lives,

¹⁴ “pesquisas descobriram que muitos jovens vivem vidas cheias de mídia com acesso a uma quantidade sem precedentes de mídias em suas casas” (tradução nossa).

school literacy curricula needs to focus on enhancing both their print and digital literacy capabilities. (SNYDER, 2009, p. 142).¹⁵

A autora discute sobre pensar em currículo que visa ao aprimoramento de capacidades de alfabetização digital e impressa – será que temos que continuar reforçando essa dicotomia, essa separação entre digital e impresso? Parece-nos que as particularidades são menores do que as semelhanças. Logo, é nessa concepção que compreendemos o uso do *WhatsApp*, por meio do *smartphone*, como parte da cultura escrita digital, vivenciada por crianças de uma forma cada vez mais ativa. Compreendemos, também, ser o aplicativo *WhatsApp* um ambiente que possibilita ao sujeito dialogar com o outro por meio do signo linguístico. Mais do que isso, entendemos que, nesse espaço, a escrita alfabética se reinventa e se modifica ao ter sua linguagem transformada pelo meio, por conta dos diferentes recursos semióticos que são oportunizados, podendo proporcionar ao sujeito uma experiência significativa, principalmente aos que estão em período de aquisição da leitura e escrita.

Sobre outras configurações presentes na cultura digital, Rojo (2012, p. 20) acentua a multimodalidade de linguagens, modos ou semioses nos textos digitais, destacando que esses textos exigem multiletramentos, ou seja, são “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. Street (2014) também acentua que a multimodalidade é explícita nas telas dos *smartphones*, tornando-as ricas em significação e recursos. Para o autor, a multimodalidade é o conjunto de variedade dos modos de comunicação existentes, portanto:

Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros. (STREET, 2014, p.229-230).

¹⁵ “Como não é mais possível continuar com a suposição de que os estudantes vivem predominantemente em um mundo impresso, há questões importantes para o desenvolvimento do currículo. Para que os jovens possam prosperar em seu trabalho e vidas pós-escolares, os currículos de alfabetização escolar precisam se concentrar no aprimoramento de suas capacidades de alfabetização digital e impressa” (tradução nossa).

Sendo assim, para Street (2014, p.229) “a questão central permanece sendo a de que somos produtores de significados e a de que os modos e os meios de comunicação são recursos dos quais nos apropriamos para produzir significados”.

Para Kress e Van Leeuwen (2001), o conceito de multimodalidade relaciona-se às linguagens estabelecidas por meio de uma relação interativa entre os recursos semióticos que as compõem. Para os autores, a fim de que a multimodalidade se efetive por meio da linguagem verbal, oral ou visual, faz-se necessário que os recursos semióticos propostos em sua composição dialoguem, interajam, se interrelacionem e, com isso, produzam significados nas práticas sociais.

É nessa perspectiva multimodal que lançamos mão, neste estudo, da tecnologia móvel, o *smartphone*. Iremos nos ater exclusivamente ao aplicativo *WhatsApp*, por ser este um aplicativo que proporciona a multiplicidade de circulação de textos multisemióticos e, através do qual é possível aos sujeitos apropriar-se de multiletramentos. Na verdade, trata-se de um aplicativo que lida com a diversidade cultural de produção e circulação de textos digitais e, sobretudo, com a diversidade de linguagens que constitui esses textos, como a linguagem (ou semiose) verbal na modalidade ou modo escrito digital, imagens (que incluem *emojis*, fotos ou gifs), a semiose verbal em áudio, sons e vídeos.

2.2 A leitura e escrita digital: o caso do *WhatsApp*

A respeito da produção da escrita durante a fase de alfabetização, Smolka (1993, p. 55) discute que “a tarefa não é fácil, pois o sujeito tem que coordenar o fluxo do pensamento, em que se entrecruzam o discurso interior e as formulações de enunciados comunicativos, com as operações, quase sempre mais lentas, do registrar”. Não obstante, Glória (2011) comenta a respeito do uso do computador durante a fase de alfabetização, o que, nesse caso, poderia se aplicar a mesma lógica à digitação no *smartphone*:

a produção da escrita poderia ser mais fácil, nessa fase, com o uso do computador, se a criança não precisasse de se preocupar em traçar as letras, visto que as mesmas já estão prontas, bastando a ela teclar; esse gesto, em nossa concepção, libera o alfabetizando para se concentrar em algo muito importante a ser construído: as operações de organização do discurso do enunciado escrito. (GLÓRIA, 2011, p.45).

Além de se liberar o gesto necessário para o traçado, têm-se recursos que vão se incorporando cada vez mais no ato de escrita e nos gêneros que circulam neste ambiente. No *WhatsApp*, especialmente, tem-se o banco de palavras à disposição¹⁶. Se nos programas de edição de textos há o sugestor ortográfico, a ação de escrever com esse recurso torna o sujeito mais negligente? Supomos que isso não significa passividade em termos de reflexão sobre como escrever e os dados da pesquisa corroboram essa suposição, como se verá na análise. Coscarelli (2005, p.37) alerta que devemos ponderar as vantagens do uso do sugestor ortográfico, pois diferentemente do que muitos pensam, sobre esse recurso alienar os usuários, e tornar os escritores descuidados e negligentes, o sugestor ortográfico pode, na verdade, “ajudar os alunos a criar o hábito de, na dúvida, consultar a grafia correta das palavras num dicionário, seja ele eletrônico ou não, aprendendo com ele sobre ortografia padrão.” Isso implica também na capacidade de leitura do sujeito para ser apto a decidir qual sugestão de palavra oferecida pelo sugestor ortográfico seria a desejada por ele. Se isso vale para sujeitos que estão em fase de consolidação ou de maior desenvolvimento das habilidades de escrever, cabe também perguntar o que ocorre quando crianças em fase inicial de apropriação da escrita se deparam com esse recurso.

Araújo (2013, p.95) também indaga sobre o que representam essas possibilidades “quais as práticas de linguagem mais usadas em ambiente digital? Como elas se caracterizam? [...] as crianças que navegam na internet escrevem tudo errado? A web é uma ameaça para a aprendizagem da língua materna?”. O autor se posiciona afirmando que “a internet não é nenhuma ameaça para a língua nem para o ensino da produção textual em língua materna e/ou estrangeira, visto que apenas amplia as possibilidades de seus usos e, portanto, pode e deve ser objeto de reflexão na escola”. Acrescentamos que, não somente na escola, na família, igualmente.

Soares (2002, p. 152) nos remete ao termo letramento, que surge a partir da necessidade de se utilizar novas formas de compreensão do funcionamento da cultura escrita e de seus textos no mundo social. Aproximando o conceito de letramento para o de letramento digital, podemos dizer que a tela como espaço de escrita e leitura traz novas maneiras de acesso à informação, novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de

¹⁶ Nesta pesquisa, usaremos o termo sugestor ortográfico para nos referir às sugestões oferecidas pelo teclado ao digitar determinadas letras e/ou palavras.

escrever, em suma, “um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela”. A autora pondera que:

a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p. 151).

Assim sendo, o letramento digital, pode ser adquirido por aqueles que alcançam o estado ou a condição de quem emprega a escrita e a leitura digital relacionadas às práticas sociais que envolvem o contexto situacional. Esses desafios e usos podem estar ocorrendo ao mesmo tempo em que as crianças aprendem a ler e escrever e esses usos precisam ser evidenciados em pesquisas qualitativas.

Em pesquisa intitulada “As tecnologias de comunicação digital na inclusão do surdo: o caso whatsapp”, por Rocha (2015), objetivou-se investigar qualitativamente a possibilidade do uso do aplicativo *WhatsApp* por pessoas surdas para a comunicação com ouvintes. Concluiu-se que, por meio do *WhatsApp*, é possível trocar, em tempo real, mensagens de texto, fotografias, vídeos e outros tipos de arquivos, favorecendo, assim, a mistura e a convergência de linguagem.

A autora ressalta que:

pode-se dizer que a internet é um espaço onde os participantes fazem uso da leitura e da escrita em situações de práticas sociais. É nesse ambiente que acabam surgindo novas maneiras de expressão [...] assim constroem-se linguagens específicas do mundo digital, como nos bate-papos, em que se utilizam palavras abreviadas e *emotions*. (ROCHA, 2015, p. 69).

Na mesma pesquisa, Santos (2013)¹⁷ *apud* Rocha (2015) avalia o *WhatsApp* como um meio facilitador da escrita e leitura do português,

[...] já que é utilizado para se comunicar e interagir com o outro. O *WhatsApp* permite trabalhar com a multimodalidade textual, uma vez que, através dele, enviamos ou recebemos mensagens de texto, áudio, imagem ou vídeo. Com o envolvimento ativo dos alunos com a rede social, é possível [...] que estimule habilidades significativas de leitura e, também, de escrita. (ROCHA, 2015, p.9).

¹⁷ SANTOS, S. V. C. de A. O uso do celular nas práticas de letramento. *In*: VI Fórum Identidades e alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade. Anais. Itabaiana, UFS, 2013.

Devido à multimodalidade textual, no caso do *WhatsApp*, a oralidade é uma modalidade fortemente presente. Na relação entre oralidade e escrita, Chartier e Frade (2014, p.239-240) sustentam que “a presença de escritos na vida social ou escolar e as tecnologias têm modificado as fronteiras entre a escrita e a oralidade” e que “o oral passa a deixar seus traços em registros escritos”. Dessa forma, por meio do aplicativo *WhatsApp*, seria possível estimular discursos que envolvem a escrita, a linguagem oral e outros sistemas semióticos, uma vez que o uso do aplicativo possibilita oportunidades de construção de conceitos, elaboração de estratégias de leitura e interação, formulação de hipóteses e correções, enfim, desenvolvem-se a análise e a reflexão do indivíduo em torno da escrita e de outros recursos semióticos.

Além disso, muito se tem falado sobre os emojis, denominados como ilustrações que servem para expressar emoções e que evoluíram a partir dos emoticons, termo criado a partir das palavras inglesas emotion (emoção) e icon (ícone). Em pesquisa realizada por Rodrigues *et al.* (2017), os autores discutem as diferenças e prevalência do termo emoji sobre emoticons na atualidade:

Results showed that, in comparison to emoticons, emoji are perceived as more aesthetically appealing, familiar, clear, and meaningful. Most emoticons were categorized as low in aesthetic appeal, familiarity, clarity, valence, and meaningfulness, whereas most emoji were categorized as high in familiarity, clarity, arousal, and meaningfulness. This may be associated with an increasing popularity and use of emoji. Indeed, recent evidence shows that as emoji usage has increased the usage of emoticons has decreased (RODRIGUES *et al.* 2017, p. 401).¹⁸

Assim sendo, a representação gráfica de emoções por meio de emojis pode ser mais atraente para as crianças porque eles são melhores modelos de expressões faciais humanas do que os emoticons. Além disso, por serem boas representações gráficas, podem ser utilizadas também para substituir palavras escritas ou acompanhar alguma.

Portanto, indagamos como as crianças utilizam os emojis? Os emojis substituem a palavra escrita em certas ocasiões? Quais? São recursos conjugados com o verbal? Seria significativo para a criança transmitir suas emoções por meio de emojis quando escreve ou os utilizam

¹⁸ “Os resultados mostraram que, em comparação com os emoticons, os emoji são percebidos como mais esteticamente atraentes, familiares, claros e significativos. A maioria dos emoticons foram categorizados com baixo apelo estético, familiaridade, clareza, valência e significado, enquanto a maioria dos emojis foram categorizados com alta em familiaridade, clareza, excitação e significado. Isso pode estar associado a uma crescente popularidade e uso de emoji. De fato, evidências recentes mostram que, como o uso de emojis aumentou, o uso de emoticons diminuiu.” (tradução nossa).

porque ainda não dominam a escrita ou até mesmo aleatoriamente? Elas utilizam os emojis porque eles são quase constitutivos do gênero e do suporte?

Sobre este e outros tipos de relação que a criança estabelece com o suporte digital e suas possibilidades, assim se expressa Glória (2011):

Acreditamos que a relação com a escrita se torna mais rica quando se aprende a lidar desde cedo com as possibilidades que cada um dos suportes de texto pode proporcionar àqueles que o experimentam. E isso significa, dentre outros aspectos, reformular o sentido da escrita de acordo com seu suporte (GLÓRIA, 2011, p.57-58).

Portanto, compreende-se que, à medida que a criança se apropria da escrita alfabética e manuseia ambientes de escrita digitais, ela terá a oportunidade de construir novas formas de entender e significar a escrita, em função da ampla probabilidade de interatividade que o suporte de escrita digital, neste caso o *WhatsApp*, oferece.

Ainda que o termo interatividade seja muito explorado com o advento das tecnologias digitais, desde os estudos de Vygotsky já se evidenciava que a relação do sujeito com o conhecimento se estabelece por meio de instrumentos e signos, e que a aprendizagem se dá em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive.

Isso quer dizer que, ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal, há um contexto que não só fornece informações específicas ao aprendiz como também motiva, dá sentido e “concretude” ao aprendido, e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas. (GLÓRIA, 2011, p.23).

Isso significa que não basta que o dispositivo digital seja interativo. É necessário que haja ação efetiva do usuário, ou seja, que haja participação para que as possibilidades de interação sejam utilizadas. A participação para Jenkins (2009, p.190) é cultural e social e, desse modo, “é mais ilimitada, menos controlada pelos produtores de mídia e mais controlada pelos consumidores de mídia”, ou seja, são os usuários que definem como será sua participação dentro das possibilidades de interatividade disponíveis nos dispositivos digitais.

Portanto, é justamente o aspecto cultural e social de interatividade com o outro que sugere processos internos de desenvolvimento que ocorrem porque todo conhecimento se constrói socialmente. É o contato participante do sujeito com o meio, intermediado pelos que o cercam,

que possibilita que o conhecimento se construa, pois “especialmente em se tratando da linguagem, o indivíduo tem papel constitutivo e construtivo nesse processo (ele não é passivo: percebe assimila, formula hipóteses, experimenta-as e, em seguida, reelabora-as, interagindo com o meio)” (GLÓRIA, 2011, p.26).

Em pesquisa feita recentemente, Morais (2015) procurou analisar a multisssemiose das postagens multimodais em circulação em grupo do *WhatsApp* a fim de reconhecer a multiculturalidade de adolescentes com faixa etária entre 13 e 16 anos, a partir do letramento social crítico evidenciado nas práticas de letramentos executadas no aplicativo de mensagens instantâneas, além de investigar a contribuição da pedagogia dos multiletramentos para as aulas de produção textual em Língua Portuguesa. Em seu estudo, Morais (2015, p.17) acredita que “o uso das novas tecnologias, mais especificamente o uso da tecnologia móvel, no processo de ensino-aprendizagem, vai oportunizar aos alunos a interação e o desenvolvimento da criticidade tanto na leitura como na produção escrita, a partir dos multiletramentos.”

Essa percepção é respaldada por Street (2010) que defende que letramento não deve ser limitado e visto como único, mas como práticas heterogêneas que são realizadas diariamente, em situações diversas, envolvendo objetivos diferentes e multimodos relacionados ao uso da escrita. Investigando aspectos relacionados a essa prática, a pesquisa realizada por Silva *et al.* (2015) procurou observar o desenvolvimento dos atos de escrita de crianças entre 6 e 9 anos de idade, a partir de um projeto maior, intitulado Escrever e Ler, que objetivou oferecer às crianças a possibilidade de desenvolver o domínio da leitura e da escrita em telas, por meio do uso mediado de aplicativos em aparelhos digitais nômades, entre eles o aplicativo *WhatsApp*. Os pesquisadores destacam que os aplicativos, como o *WhatsApp* permitem novas perspectivas e desafios para a sua utilização de modo a contribuir para a aprendizagem. No que diz respeito às crianças é ressaltado que, “inseridas em um contexto de ampla utilização dos smartphones, as crianças não devem ser marginalizadas nesse processo. Com amplas contribuições, elas também podem utilizar dos aplicativos e se desenvolverem em diferentes áreas de conhecimento. ”

No caso específico do *WhatsApp*, trata-se de um aplicativo de comunicação da linguagem escrita, oral e visual que implica em uma posição responsiva da comunicação, Bakhtin (2003) elucida a respeito das características do discurso responsivo:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Portanto, Silva *et al.* (2015, s/p) consideram que o aplicativo contribui para o desenvolvimento ativo dos atos de escrita nas crianças uma vez que não se trata de “uma escrita sem sentido, mas de uma atividade (*sic*) que, na interação com o outro, são criados enunciados que esperam uma atitude responsiva do outro”. Os autores concluem que a utilização do *WhatsApp* proporciona a imersão das crianças no mundo da escrita por meio da troca de mensagens e “enunciados banhados pelas relações humanas no cotidiano da vida”. Além disso, afirmaram que o *WhatsApp* se configura, quando mediado, como um cenário propício para a apropriação da linguagem escrita digital. No que tange a algumas diferenças entre a pesquisa de Silva *et al.* (2015) e esta é que pretendemos investigar como ocorrem as práticas de utilização do aplicativo *WhatsApp* por crianças em sua rotina e em *smartphone* próprio ou familiar, visando a um aprofundamento na percepção das condições de apropriação de uma cultura escrita digital e averiguando, ao mesmo tempo, as capacidades de ler e produzir textos multimodais, de usuários que estão em período de aquisição da leitura e escrita.

Santos e Arena (2015) também apresentam dados de uma pesquisa em que são propostas atividades de escrita no aplicativo *WhatsApp* para crianças em período de alfabetização. Trata-se de uma pesquisa de intervenção em que os pesquisadores intervêm, propondo que as crianças escrevam determinada palavra. Os dados apresentados mostram que, em contexto mediado, não é a situação de registro do escrito que mais repercute na produção dos enunciados. Além disso, demonstram que as crianças refletem sobre a situação de interlocução ao usar o aplicativo. Com vistas a um aprofundamento nessas questões, nossa pesquisa investigará estratégias mais espontâneas utilizadas pelos sujeitos.

Em outra pesquisa, realizada por Noronha (2015), o objetivo foi analisar o uso das novas tecnologias de informação e comunicação pela população infantil, no que diz respeito aos interesses por aplicativos de MI. Foi perguntado a esses sujeitos quais eram suas atividades preferidas dentro dos seus *smartphones* e/ou *tablets* e a maioria citou as redes sociais, *Facebook* e *WhatsApp*. O *WhatsApp* foi referenciado como aplicativo favorito de algumas crianças entre 8 e 10 anos de idade pois, de acordo com a autora (2015, p.23), “é onde as crianças fazem uso

indiscriminado para se comunicar com amigos, familiares e colegas”. No quesito relacionado ao para quê e quando utilizam o *WhatsApp*, algumas crianças responderam para “conversar com os amigos. Vê fotos. Assistir. Em casa. De noite. Na hora do recreio. De manhã antes de ir para a escola também. De tarde. Quando não tem nada pra fazer” (NORONHA, 2015, p.28). Dessa forma, enquanto a autora procurou investigar as práticas que as crianças exercem em *smartphones*, se debruçando de forma mais ampla sobre os seus possíveis usos, procuraremos nos aprofundar nos usos específicos do *WhatsApp* para averiguar as práticas de leitura e escrita empregadas nesse aplicativo, que hoje faz parte de uma cultura escrita digital emergente.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nem sempre é fácil definir o que se entende por “pesquisa qualitativa”, visto que essa é uma denominação genérica. No entanto, nos ateremos à definição que não se preocupa com a representatividade numérica e, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social. Assim se expressa Alves-Mazzotti (1991, p. 57): “a vertente qualitativa trabalha preferencialmente no contexto da descoberta”, pois é classificada como estudos exploratórios ou descritivos, em que a abordagem é aprofundada e a análise é preferencialmente de conteúdo e não estatística. Portanto, se trata de um instrumento de análise e interpretação de uma realidade concreta, histórica e social. Gatti e André (2010) trazem sua contribuição para se pensar as pesquisas qualitativas:

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. (GATTI; ANDRÉ, 2010, p.30-31).

Assim sendo, as autoras acreditam que a abordagem qualitativa possibilita a compreensão subjetiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Neste capítulo, apresentaremos o espaço pesquisado e os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa. No universo das pesquisas qualitativas, no que diz respeito aos instrumentos adotados para a realização deste trabalho de campo, optamos por incorporar procedimentos inspirados na coleta de dados, por meio de quatro etapas: uma sondagem geral em grupo e oral; uma entrevista inicial, oral e individual; um diagnóstico de leitura e escrita e uma entrevista prática com as crianças, além de um questionário *online* com os pais.

3.1 A escola e os sujeitos pesquisados

Para que pudéssemos alcançar crianças em fase de alfabetização, que tivessem entre 6 e 9 anos de idade recorreremos ao espaço escolar. Embora esta pesquisa não aborde em primeiro plano a forma como o uso da tecnologia repercute na escola, esse é um lugar em que se pode identificar crianças que se encaixam nos critérios da pesquisa. Essas crianças deveriam ou estar iniciando no uso do *smartphone* e aplicativo *WhatsApp* ou já ter contato frequente com esses

instrumentos. Após analisarmos dados sobre a frequência de uso do *smartphone* por crianças e adolescentes na pesquisa TIC Kids Online 2016, optamos por escolher, para nossa análise, uma escola pública em detrimento de uma escola particular, pois, apesar de a internet via *smartphone* ser predominantemente usada pelas classes sociais AB, ainda se encontra em grande escala nas outras. Partindo desses critérios, selecionamos uma Escola Municipal de Belo Horizonte.

A escola selecionada localiza-se na região da Pampulha e atende crianças de nível socioeconômico médio e camadas populares. Os primeiros três anos do Ensino Fundamental I da escola funcionam em um prédio separado do atendimento aos outros anos do Ensino Fundamental (EF), onde encontramos sujeitos com idades entre 6 e 9 anos de idade.

O contato com a escola foi tranquilo e receptivo. Conversamos inicialmente por telefone com a coordenadora do Ensino Fundamental I e então foi agendada uma primeira reunião, em junho de 2017, para discutir a proposta da pesquisa junto com a direção. No final da tarde, fomos informadas de imediato que poderíamos realizar a pesquisa na escola. Em um segundo momento, realizamos uma sondagem geral, oral e por turma, somente com o levantamento de mãos para indicar “sim”, com as turmas de 1º, 2º e 3º ano indagando-os se já tinham usado um *smartphone*, quem tinha *smartphone* próprio, se sabiam o que era o *WhatsApp* e se já haviam usado o aplicativo. Realizamos esse levantamento apenas para validar que encontraríamos os sujeitos necessários para a pesquisa naquele local, o que de fato foi confirmado.

No que diz respeito às exigências do Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais para a realização de pesquisas com seres humanos, optamos como forma de contato com os pais das crianças a entrega de um envelope anexado à agenda, contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que incluía uma apresentação da pesquisa com informações sobre os objetivos e proposta de trabalho. Explicava também que os sujeitos seriam tratados de forma anônima e confidencial e a privacidade seria assegurada com a substituição de seu nome por um termo escolhido de forma aleatória. Esse termo foi enviado para casa e deveria ser devolvido devidamente preenchido e assinado pelo responsável pela criança de acordo com a sua vontade de que seu(sua) filho(a) participasse ou não da pesquisa.

Foram enviados 147 termos, distribuídos entre duas turmas de cada um dos três anos do EF - 1º, 2º e 3º. Dessa quantia, 48 termos foram devolvidos e preenchidos de maneira que permitisse a participação da criança na pesquisa.

No decorrer da pesquisa, achamos interessante verticalizar alguns aspectos da coleta de dados no que tange ao uso do *WhatsApp* por crianças em fase bem inicial da aquisição da escrita. Isso porque seria interessante analisar quais eram as estratégias utilizadas por elas, na ausência de domínio da leitura e escrita. Para isso, coletamos dados de crianças do 1º ano (2018/1º semestre) e os incorporamos aos dados coletados para a entrevista prática.

3.2 Instrumentos metodológicos adotados

Em relação aos instrumentos, após o momento inicial de identificação dos sujeitos, o planejamento metodológico para esta pesquisa foi: primeiramente uma sondagem inicial com os alunos cujos pais haviam concordado com a participação. Essa sondagem inicial foi destinada a averiguar a opinião e experiência pessoal das crianças com o aplicativo *WhatsApp* e se deu por meio de uma entrevista semiestruturada e individual com cada criança. Posteriormente, contamos com a realização de um diagnóstico de leitura e escrita, e então uma entrevista prática com algumas crianças selecionadas a partir de análise dos dados iniciais e critérios pré-determinados, para aprofundamento da análise das condições de apropriação da cultura escrita digital e compreensão das práticas de utilização do aplicativo e suas correlações com a leitura e escrita. À parte, também contemplamos um questionário *online* com os pais ou responsáveis para verificar aspectos da mediação e acesso à tecnologia por suas crianças. Todas essas etapas serão apresentadas com mais detalhes a seguir.

Para iniciar a investigação, primeiramente, realizamos uma pesquisa de levantamento por meio do que denominamos como sondagem inicial, envolvendo 48 crianças com idades entre 6 e 9 anos de idade e alocadas entre turmas de 1º, 2º e 3º ano. A sondagem de opinião pode ser caracterizada como uma “conversa com finalidade”, de acordo com Minayo (1993, p.64), e teve como propósito averiguar a opinião e experiência pessoal das crianças com o aplicativo *WhatsApp*, além de identificar os possíveis candidatos para uma futura entrevista. Para esse fim, construímos um acervo de perguntas contextualizadas e essenciais para compreender se as crianças já utilizaram ou não o *WhatsApp*, se utilizaram o aplicativo *WhatsApp* por meio de um *smartphone* alheio (de pais e/ou familiares) ou de um *smartphone* próprio, a frequência com que utilizavam o *smartphone* e o *WhatsApp*, em que condições elas utilizavam o *smartphone* e o aplicativo, como aprenderam a mexer no *WhatsApp*, com quem geralmente conversavam no aplicativo, se possuíam grupos, se gostavam de enviar emojis, sua preferência por enviar e

receber mensagens digitadas ou por áudio e, por fim, sua opinião sobre o *WhatsApp*.

Optamos por realizar a sondagem na escola, oralmente e individualmente com os alunos. Neste momento, a entrevistadora realizou as perguntas de forma oral, para garantir que cada informante entendesse e respondesse às perguntas confortavelmente. No momento da entrevista, realizamos somente gravações para posterior análise. A escolha pela entrevista semiestruturada foi uma forma de aproximação com as crianças, uma vez que as perguntas foram feitas de maneira informal e o uso de registro oral não causou a elas nenhum constrangimento em termo de exigência de habilidades.

Esse contato também foi fundamental para estabelecer relações mais próximas com as crianças. Elas foram muito receptivas às entrevistas e se mostraram entusiasmados em participar. Em geral, as entrevistas duraram, em média, 5 minutos cada e foram transcritas e analisadas. Como indica Gunther (2006, p. 206), “a transcrição de material verbal pode tomar as mais variadas formas. A maneira mais detalhada é a transcrição literal de uma entrevista gravada [...]” pois “se o meio de representação de dados forma o elo com a técnica da coleta de dados, a construção de sistemas descritivos a partir da transcrição faz o elo com a interpretação dos dados.” Sobre esse aspecto, no intuito de estabelecer critérios que fundamentem a transcrição que realizaremos, decidimos optar, em relação aos aspectos ortográficos, pela apresentação das falas, tanto da pesquisadora, quanto das crianças, conforme o padrão culto da língua escrita. Isso se justifica pelo fato de a língua oral apresentar especificidades muito diversas daquelas observadas na língua escrita e marcar apenas algumas dessas variações não nos pareceu adequado, ao passo que marcar todas elas nos demandaria um trabalho de transcrição desnecessário para o objetivo a que nos propomos com esta pesquisa. Já em relação à estruturação sintática das falas, a apresentaremos conforme se manifestou nas falas dos participantes. Os dados a que nos referimos foram coletados em outubro de 2017 e serão comentados no próximo capítulo.

Após analisarmos os dados da sondagem inicial, na primeira semana de junho de 2018, realizamos um diagnóstico de leitura e escrita com as crianças. Esse instrumento nos possibilitou avaliar o desenvolvimento da escrita e leitura pelas crianças antes de realizamos a entrevista prática com o *WhatsApp*. Sabemos que o uso de recursos multimodais é o que caracteriza a comunicação no aplicativo e que isso ultrapassa a análise fonológica e a compreensão das relações entre fonemas e grafemas e a própria linguagem verbal escrita, mas










consideramos importante analisar separadamente a variável sobre o nível de conceitualização da escrita pelas crianças.

O diagnóstico foi elaborado por nós e consistiu de uma escrita espontânea, a qual Monteiro (2014) denomina como

toda a produção gráfica da criança que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não domina este princípio. O espontâneo designa essa possibilidade de escrever mais livremente, sem restrições e preocupações em errar, seja na escola ou em situações cotidianas. Nas pesquisas que tomam o desenvolvimento da aquisição da língua escrita pela criança como objeto de investigação, ela é considerada uma importante atividade, por desencadear e revelar processos de reflexão do aprendiz – uma vez que, para escrever, é necessário que pense nas características gráficas e produza indagações sobre como grafemas (letras) representam os fonemas (sons) da palavra a ser escrita (MONTEIRO, 2014, p. 107).

Os alunos deveriam observar e identificar o desenho (familiar do seu cotidiano) e, em seguida, escrever, espontaneamente, o nome das figuras da forma que achavam correto. Esse exercício se deu com mediação e pode ser observado, de forma ilustrativa, a seguir:

Figura 2 - Diagnóstico de escrita

NOME: _____ TURMA: _____	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
EU GOSTO DE	

Fonte: Elaborada pela autora.

Essa atividade foi realizada com todas as crianças e, em seguida, analisada conforme o desenvolvimento dos níveis de escrita de cada aluno, com base na Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Resgatamos uma breve explicação dos níveis de escrita:

Nível Pré-Silábico: as escritas produzidas não estabelecem uma relação entre as formas gráficas da escrita e os significantes das palavras, ou seja, a criança escreve letras aleatórias, normalmente ligadas ao próprio nome, ou garatujas que representam as palavras (MORAIS, 2012). Nesse nível, "podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido", o chamado realismo nominal (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 183).

Nível Silábico: as crianças começam a compreender que a escrita está interligada com a pauta sonora da palavra. Com isso, ao associarem a fala à escrita, as crianças desenvolvem a hipótese de uma letra correspondente para cada sílaba. Esse nível pode ser subdividido em silábico com valor sonoro, quando a criança compreende a sonorização, escrevendo uma letra específica para cada sílaba, ou seja, as letras correspondentes aos sons que representam as palavras, ou sem valor sonoro, quando utiliza uma letra aleatória para cada sílaba, sem associar a letra ao som. (MORAIS, 2012).




Nível Silábico-Alfabético: Nesse nível, conforme Ferreiro e Teberosky (1985, p.196), "a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá 'mais além' da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias". Assim, os alunos já conseguem fazer a relação entre grafemas (sílabas) e fonemas (letras), apesar de ainda oscilarem entre a escrita de uma letra por sílaba.

Nível Alfabético: a criança já está apta a fazer associações entre grafemas e fonemas, porém pode apresentar contratempos na transcrição da fala e/ou cometer erros ortográficos.

Após o momento de escrita, com o intuito de realizar um diagnóstico de leitura, as crianças eram solicitadas a ler três frases, da maneira que achassem correto. Neste momento, o intuito foi verificar a fluência com que as crianças liam e determinar se realizavam: uma leitura fluente, uma leitura semifluente (com pausa ou silabação em apenas uma ou outra palavra), uma leitura reduzida, somente a leitura de uma ou duas palavras, ou nenhuma leitura. Na última frase a ser lida, as crianças deveriam ler e então associar à imagem ilustrativa do que leram. Neste

momento, tentamos avaliar a compreensão das crianças que foram capazes de realizar a leitura. Eis uma ilustração do diagnóstico de leitura:

Figura 3 - Diagnóstico de leitura

O MENINO VAI PARA A ESCOLA		
O ELEFANTE MORA NA FLORESTA		
O GATO BRINCA COM A BOLA		
		
Observação: _____		

Fonte: Elaborada pela autora.

Esses diagnósticos e seus resultados foram de extrema importância para observar em que momento da aquisição ou consolidação da escrita e da leitura as crianças se encontravam, para então observar como lidavam com esses conhecimentos na utilização da leitura e escrita no *WhatsApp*. Nós não apresentaremos os resultados do diagnóstico de cada criança individualmente, pois esse foi um recurso complementar com o objetivo de ter dados prévios sobre seus conhecimentos de escrita e leitura. Em momento oportuno, vamos tomar esse conhecimento como uma variável importante para associar esse conhecimento a algum resultado de escrita e leitura na tela. Esse diagnóstico também foi importante para estabelecer uma conduta metodológica na entrevista e na proposição de ações de ler e escrever.

Fazemo-nos valer de uma citação de Soares a respeito de alfabetizandos, apropriada para pensar a respeito das crianças participantes desta pesquisa:

os alfabetizandos também se distinguem por características pessoais – entre outras, classe social, gênero, idade, traços de personalidade e por experiências de aprendizagem prévia – convívio, ou não, com a língua escrita no ambiente da família e da comunidade, habilidades, conhecimentos, atitudes desenvolvidas em relação à escola e à língua escrita. Destaque-se, ainda, o impacto, em situação de aprendizagem coletiva, das diferenças individuais entre os alfabetizandos, tanto em relação às características pessoais quanto em relação às experiências de aprendizagem anteriores à alfabetização. (SOARES, 2017, p. 51).

Isto posto e sendo verdade para todos os estágios desta pesquisa, logo em seguida, ainda no mês de junho, o terceiro instrumento metodológico utilizado foi a entrevista prática mediada pelo aplicativo *WhatsApp*. Essa entrevista pode ser descrita como um momento dinâmico, em que a pesquisadora entrega um *smartphone* para a criança e realiza uma conversa por meio do aplicativo, averiguando as linguagens empregadas e as habilidades técnicas de utilização. Esse momento fora tanto espontâneo como provocado. Provocado porque as perguntas foram pensadas previamente e demandavam uma interação com a pesquisadora, vista como alguém “estranha” ao seu ambiente social, e espontâneo porque a criança tinha a liberdade de responder como bem quisesse. Em capítulo próprio, detalharemos esse momento e seus resultados.

Por fim, contamos também com um questionário *online*¹⁹ sobre as práticas do *WhatsApp* e *smartphone* pelas crianças, o qual foi destinado e respondido por 15 pais que se disponibilizaram e que será comentado durante as análises, quando oportuno.

¹⁹ Encontra-se em anexo.

4 PANORAMA GERAL DOS USOS DO WHATSAPP

Construímos um quadro²⁰ para representar os dados de maneira quantitativa a respeito das perguntas feitas na sondagem inicial. Retomamos que, a sondagem inicial foi realizada em outubro de 2017, com 48 crianças entre 6 e 9 anos de idade, de turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I. É necessário ressaltar também que nem sempre todas as crianças responderam a todas as perguntas, pois como o diálogo foi voluntário e tentou preservar ao máximo o conforto das crianças, algumas perguntas foram respondidas voluntariamente somente por quem se dispôs a responder. Em nenhum momento insistimos na obrigatoriedade de obter uma resposta por parte das crianças.

Como podemos analisar no recorte dos dados gerais, feito a seguir, constatamos inicialmente que o uso do *smartphone* foi predominante em todas as idades, resultando em uma porcentagem de 96% das crianças. Isso representa uma enorme maioria e valida o alto índice de uso das novas tecnologias por crianças cada vez mais novas.

Quadro 1 - Recorte do Resultado Quantitativo da Sondagem Inicial

	Total 1º ano	Total 2º ano	Total 3º ano	GERAL
Sabe o que é o WhatsApp?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sabe – 9 de 10 = 90% ▪ Não sabe – 1 de 10 = 10% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sabe – 18 de 18 = 100% ▪ Não sabe – 0 de 18 = 0% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sabe – 20 de 20 = 100% ▪ Não sabe – 0 de 20 = 0% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sabe – 47 de 48 = 98% ▪ Não sabe – 1 de 48 = 2%
Já usou o WhatsApp	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Já – 8 de 10 = 80% ▪ Não usou – 2 de 10 = 20% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Já – 18 de 18 = 100% ▪ Não usou – 0 a 18 = 0% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Já – 18 de 20 = 90% ▪ Não usou – 2 de 20 = 10% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Já – 44 de 48 = 92% ▪ Não usou – 4 de 48 = 8%
Usa o smartphone?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sim – 10 de 10 = 100% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sim – 17 de 18 = 94% ▪ Não – 1 de 18 = 6% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sim – 19 de 20 = 95% ▪ Não – 1 de 20 = 5% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sim – 46 de 48 = 96% ▪ Não – 2 de 48 = 4%

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao uso do aplicativo, 98% das crianças relatou saber o que é, e 92% relatou já ter usado, sendo que essa porcentagem foi menor para as crianças do 1º ano, as quais estão em período mais inicial de aquisição da escrita. Portanto, conforme ficam mais velhos, a utilização

²⁰ O quadro com o levantamento quantitativo está em anexo ao final do trabalho.

do aplicativo *WhatsApp* aumenta. Porém, os números também mostram que a difusão do uso do *WhatsApp* nem sempre é válida para todos. Tampouco tem validade a regra de que quanto mais velho mais certeza que usarão, pois 10% das crianças do 3º ano nunca usaram, apesar de saberem o que é. Esses dados implicam analisar que, embora as crianças possam ainda não ter usado o aplicativo *WhatsApp*, em decorrência de sua preponderância social, elas já sabem o que é e para que serve, ou seja, entendem suas funções supostamente por presenciarem atos de troca de mensagens por outras pessoas. Em relação às crianças que relataram nunca terem usado o *WhatsApp* ou não saberem o que é, acreditamos que isso se deve a diversos motivos os quais podem se assemelhar com dados da Pesquisa TIC Kids Online Brasil 2016 (p.101): “falta de disponibilidade de conexão em outros locais que frequenta (6%), proibição do uso da rede na escola (5%), falta de vontade para o uso da internet (5%), proibição dos pais ou responsáveis (5%), porque os amigos não utilizam a internet (3%), entre outros”.

Estas são algumas das falas das crianças ao tentarem responder à pergunta “o que é o *WhatsApp*?:

“É uma coisa pra você conversar e poder falar com as pessoas.”

– 1º ano, 6 anos

“A gente manda mensagem ou a gente pode escrever e manda pros outro.”

– 1º ano, 6 anos

“É um aplicativo que... que quando uma pessoa manda mensagem vai parar no outro celular.”

– 1º ano, 7 anos

“É um lugar onde a gente conversa com áudio ou conversa com letras e números e símbolos. “

– 2º ano, 7 anos

“*WhatsApp* é... tipo assim, você vai lá no *WhatsApp*, você... conversa com as pessoas pelo *WhatsApp*, tipo assim, se você não quiser falar por telefone, aí você fala por *WhatsApp* e pode escrever em palavras.”

– 3º ano, 8 anos

“É... um meio de comunicação do celular que você usa pra falar com seus amigos, e... pai,

mãe...pessoas amigos...pessoas da família, dá pra você fazer ligação também, quando você não tem crédito.”

– 3º ano, 8 anos

Vemos que, conforme as crianças ficam mais velhas, mais enriquecidas em detalhes são suas afirmações. As crianças dizem muito sobre cultura, os usos, os valores e comportamentos em suas falas, o que nos diz muito sobre a cultura escrita digital, como lugar simbólico e material, em que a linguagem digital e o diálogo entre sistemas semióticos são empregados como meio de interação, comunicação ou informação. A partir disso, poderíamos considerar o *WhatsApp* um fenômeno cultural? Como está ocorrendo essa apropriação cultural digital por parte das crianças? Tentamos entender um pouco melhor de onde vem esse conhecimento com a pergunta: “Como você aprendeu a mexer no *WhatsApp*?”. Veja a ilustração que segue:

Figura 4 - Como aprendeu a mexer no *WhatsApp*

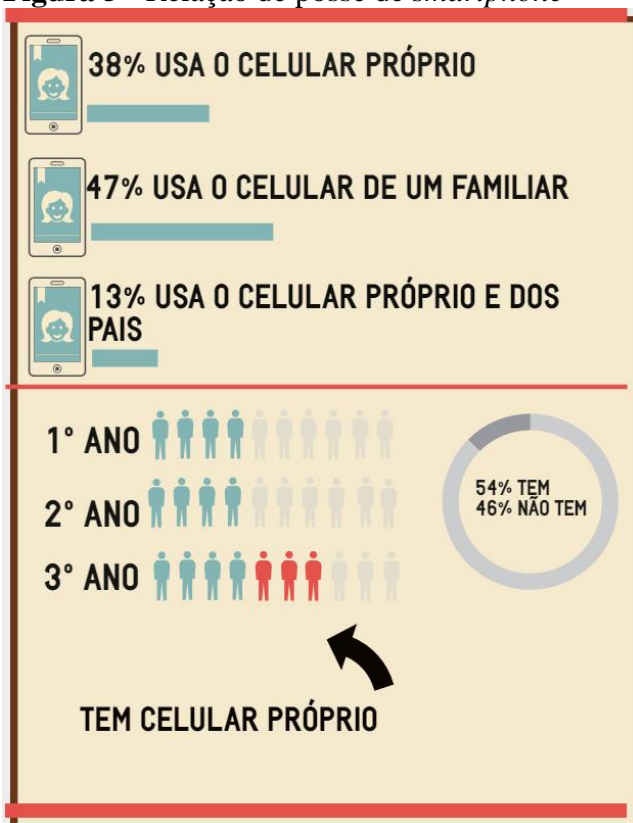


Fonte: Elaborada pela autora.

Para essa pergunta, nos deparamos com três tipos distintos de respostas, 55% das crianças alegaram que aprenderam a mexer vendo outras pessoas mexerem e mexendo e descobrindo por conta própria, 27% relataram que alguém as ensinou a mexer, enquanto 18% responderam que foram os dois acontecimentos, simultaneamente. Portanto, o quanto estão as crianças permeadas pelas tecnologias? Para alegarem que aprenderam a mexer no aplicativo por meio

da observação, é porque devem estar rodeadas por familiares que fazem uso de tal prática. Sabemos, conforme Bourdieu (1977), que a criança herda um capital cultural familiar, adquirido na socialização doméstica, de maneira mais implícita do que explícita, por meio de práticas, modos e valores que as crianças internalizam e, eventualmente, externalizam em forma de ações e gestos. Por isso, evidencia-se que essas crianças são sujeitos integrantes de famílias com acesso a *smartphones* e à internet em casa, possibilitando-lhes maiores condições sócio-culturais de apropriação da cultura escrita digital e afinidade com a nova tecnologia. Em questionário realizado com os pais, a maioria (42%) concorda que seu filho(a) aprendeu a mexer no *WhatsApp* vendo outras pessoas/familiares usando, enquanto 25% alegaram que ensinaram seus filhos a mexer e 33% concordaram com as duas opções. No quesito posse, observemos o infográfico que segue:

Figura 5 - Relação de posse de *smartphone*



Fonte: Elaborada pela autora.

Podemos observar que, a partir do 3º, ano as crianças começam a possuir em maior proporção o seu próprio celular. Os dados também nos mostram que, conforme ficam mais velhas, deixam de usar o *smartphone* alheio e passam a usar o próprio aparelho, No 1º ano, apenas 20% possuem o próprio celular, enquanto no 2º ano a porcentagem é de 22% e no 3º sobe para 63%.

Visto que nossa pesquisa foi realizada em uma escola pública que atende famílias da classe média e camadas populares, deduzimos que esse dado pode sugerir algum tipo de relação com as mudanças no padrão de consumo, pois, como relata a Pesquisa TIC Kids Online Brasil (2016):

Ao longo dos últimos anos, verificou-se um crescimento importante no uso de dispositivos móveis para acessar a Internet, alinhado à tendência de disseminação do uso de redes sociais entre a população jovem [...] o acesso à Internet por jovens nas classes C e DE se dá, sobretudo, por meio de telefones celulares e para a realização de diversas atividades, com destaque para aquelas de comunicação e entretenimento, como o envio de mensagens instantâneas e uso de redes sociais. (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2016, p. 32)²¹.

Além disso, de acordo com Chade (2009), o Brasil é um dos maiores mercados consumidores de *smartphones* no mundo, dada a praticidade desse meio de comunicação e a redução de seus preços. Isso certamente se associa ao alto custo da assinatura da linha residencial fixa, o que fez com que o celular se tornasse, inclusive, o único telefone em muitos lares brasileiros.

Ademais, pesquisas sobre as práticas financeiras de famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais (CAD-Único) apontam que, desde 2011, gastos com telefonia celular, incluindo a aquisição de créditos pré-pago, estavam entre as quatro principais despesas dos domicílios pesquisados, junto com gasto com energia elétrica, gás e água. (BRASIL, 2012).

Ao consultarmos os pais sobre quando eles acreditam ser a idade certa para ganhar o próprio celular, chegamos a média de que 10 anos seria a idade ideal, porém os extremos acreditam ser aos 6 ou aos 15 anos de idade. Esse dado também pode ser um indicador da progressão de posse de *smartphone* pelas crianças. Em seguida, os pais deveriam responder porque tal idade era ideal e algumas respostas interessantes foram as seguintes:

“Acho bem variável a idade porquê depende muito do tipo de necessidade da criança. Talvez seria ideal esperar até uns doze anos, mas de forma controlada e com supervisão dos pais.”

“9, pois tem responsabilidade formada.”

²¹ Disponível em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf. Acesso em: 13 mar. 2018.

“Dos 10 anos. Por necessidade de comunicação.”

“Adequado seria após uns 9-10 anos. Mas hoje em dia eu acho quase impossível, pois nós mesmos tornamos como exemplo aos filhos e, hoje, tudo que precisamos antes de qualquer outra opção, tentamos resolver através do celular.”

“A partir dos 10 anos ou a partir do momento em que eles precisam ficar mais tempo fora de casa por conta de atividades físicas e escolares e precisamos entrar em contato para buscá-los e saber se está tudo bem.”

Observamos que a necessidade de comunicação foi um dos tópicos mais ponderados, além de considerar a maturidade e responsabilidade dos filhos. No entanto, enquanto a idade ideal média mencionada pelos pais foi de 10 anos, quando perguntados com que idade seus filhos(as) ganharam um *smartphone*, a média caiu para 7 anos de idade. Isso demonstra que, embora os pais tenham um ideal, a realidade apresentada é diferente e isso provavelmente se deve a diversas variáveis que são pragmáticas, sociais, culturais, valorativas e/ou psicológicas, tais como: a necessidade de uso, ceder aos desejos da criança, acreditar na maturidade do filho, entre outros.

Na sondagem, indagamos às crianças a respeito da frequência com que utilizam o *smartphone* e chegamos ao seguinte resultado:

Figura 6 - Frequência e condições de uso



Fonte: Elaborada pela autora.

A alta frequência com que as crianças utilizam dispositivos móveis é sem precedentes na história da inovação tecnológica. Como já mencionamos, existe uma gama de estudos que investiga os benefícios e os riscos de altos índices de uso do *smartphone* por crianças, porém não focaremos nessa discussão devido a não ser nosso objeto de estudo, mas indagamos o seguinte: a partir de dados de frequência como esses e a realidade do universo digital presente no dia a dia das crianças, como os pais e/ou educadores podem ajudar seus filhos ou alunos a aproveitarem efetivamente dessa oportunidade com segurança e criticidade e como colocar esse interesse a favor da escrita e da leitura desde a alfabetização?

Dentre todas as utilidades do *smartphone*, indagamos as crianças para que elas mais utilizam o celular e obtivemos o seguinte resultado:

Figura 7 - Principais usos do *smartphone*



Fonte: Elaborada pela autora.

A partir dos dados apresentados na Figura 7, verificamos que o *WhatsApp* é a atividade mais utilizada no *smartphone*, seguido pelos jogos e vídeos no *YouTube*. Porém, no questionário com

os pais, os resultados foram um pouco diferentes ao perguntarmos “o que seu filho(a) mais faz no celular”. O *YouTube* (73%) foi indicado o aplicativo mais utilizado pelos respectivos filhos(as), seguido pelos jogos (68%) e pelo *WhatsApp* (47%). Outras funções também foram listadas como: para estudos (20%), Netflix (8%) e para ouvir música (8%). Há um descompasso entre o que os pais declaram e o que as crianças dizem, que pode ser explicado ou pelo modo como o adulto e a criança interpretam esse uso ou pelo desconhecimento dos pais a respeito das preferências de seus filhos.

Também indagamos os pais se eles têm conhecimento do que os filhos fazem no celular e a resposta foi unânime de 100% dos pais: sim. Apesar de algumas crianças só terem acesso ao celular não conectado à internet, quando conectado, o celular permite muito além de jogos e vídeos infantis no *YouTube*. O celular conectado à internet possibilita pesquisas sem precedentes, jogos *online*, mensagens instantâneas, a participação em redes sociais e várias outras formas de interação digital. Portanto, não deixa de ser necessário um controle ou limite imposto pelos pais, para prevenir os principais riscos do uso da internet por crianças. Entre eles o acesso a conteúdos inapropriados para a idade, exposição da privacidade ou de informações que possam ameaçar a segurança ou integridade da criança, além de possíveis consequências cognitivas por abuso de uso.

Enquanto 98% das crianças responderam que podem mexer no celular sozinhas, para os pais essa opinião também foi diferente. 60% dos pais responderam que seu(sua) filho(a) pode mexer no celular sozinho(a), por conta própria, enquanto 40% dos pais responderam que os filhos só podem mexer no celular ao lado deles ou perto, o que demonstra um certo monitoramento extra por parte dos pais.

No capítulo a seguir, analisaremos em mais detalhes a opinião das crianças quanto às suas práticas de leitura e escrita no suporte digital.

5 USOS DOS RECURSOS SEMIÓTICOS PELO PONTO DE VISTA DE CRIANÇAS ENTRE 6 E 9 ANOS

Para dar início as discussões que apresentaremos neste capítulo, pensamos ser importante apresentar a perspectiva que adotaremos acerca de recursos semióticos. Entendemos recursos semióticos como recursos que abrangem as linguagens verbais e não-verbais, ou seja, qualquer elemento utilizado na linguagem e que represente algum significado e sentido para o ser humano.

Nesse sentido, daqui para frente, explicitaremos os resultados sobre a indagação que realizamos com as crianças a respeito de suas preferências de leitura e escrita no aplicativo *WhatsApp*. Perguntamos se preferem enviar uma mensagem digitada ou por áudio e, de acordo com os resultados, no 1º ano, 87.5% das crianças preferiram a opção áudio, enquanto essa porcentagem foi de 22% e 21% para o 2º e 3º ano, respectivamente. É possível que isso se relacione com a aquisição inicial da escrita.

Por que as crianças do 1º ano optam em sua maioria por enviar mensagem de áudio em detrimento ao digitado? Seria apenas uma questão de preferência ou envolveria também suas habilidades de escrita e o processo formativo de alfabetização no qual se encontram? Optamos por acreditar que não seja apenas uma questão de preferência e que, conforme as crianças evoluem em seu processo de aquisição da escrita, passam a se sentir mais confortáveis e confiantes para enviar mensagens digitadas. 50% dos alunos do 2º e 3º ano preferem enviar mensagens digitadas. O restante da porcentagem (outros 50%) recaí sobre os alunos que responderam que não têm preferência, dizendo que, às vezes, enviam digitado e, às vezes, enviam mensagens por áudio. Algumas crianças justificaram o porquê de, em certas situações, optarem pelo digitado e, em outras, pelo áudio. Esses dados são um indicativo de porque elas usam um recurso e não outro, quando em processo interligado de aquisição da escrita, da alfabetização digital e letramento digital.

A alfabetização remete à apropriação e compreensão do sistema alfabético e ortográfico de escrita e seu uso para ler e escrever textos, seja no papel ou no digital. De acordo com Soares (2014, p. 21), “a alfabetização, atualmente, é entendida como a aprendizagem de um sistema

de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego”.

Já o termo alfabetização digital, “tem sido usado para designar um tipo de aprendizado da escrita que envolve signos, gestos e comportamentos necessários para ler e escrever no computador e em outros dispositivos digitais.” (FRADE, 2014, p.25). Ou seja, refere-se a aprender a utilizar os recursos e ferramentas disponíveis em ambientes digitais, desenvolvendo conhecimento sobre o funcionamento técnico para efetivar um registro, podendo ser ele verbal, oral ou visual. Esse conhecimento sobre o funcionamento técnico remete também ao conceito de letramento digital, que implica criticidade em saber porque utilizar um recurso e não outro, as vantagens ou desvantagens existentes em uma ferramenta e como utilizá-la no processo de interação pela oralidade e/ou escrita e outros recursos não verbais. Em outras palavras, corresponde “a saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais” (RIBEIRO; COSCARELLI, 2014, p.181), visto que

a multimodalidade, ou seja, as informações apresentadas usando não apenas elementos linguísticos como palavras, frases, mas também animações, vídeos, sons, cores, ícones. Saber ler e produzir textos explorando essas linguagens faz parte das competências dos digitalmente letrados, com exigências sociais e motivações pessoais cada vez mais precoces. (RIBEIRO; COSCARRELI, 2014, p.182).

Portanto, por envolver tantas capacitações, temos muitas considerações a fazer sobre as preferências para enviar e receber mensagens, algumas que se relacionam com habilidades que não dependem apenas da escrita digital, outras que se relacionam como o ritmo de produção de mensagens em processo de interação *online* e com questões cognitivas para escrever e atuar na interação e outras que se relacionam com o gosto maior de ler ou escrever, entre outros, conforme se verá nas subcategorias apresentadas abaixo.

5.1 A preferência para mandar mensagens em texto oral ou digitado

Algumas crianças relataram que para enviar mensagens maiores utilizam o áudio e para enviar mensagens pequenas enviam digitado e se justificam, conforme se pode verificar em alguns exemplos e comentários que seguem:

Tabela 1 - Júlia, 2º ano, 7 anos

Pesquisadora: Ah, e quando você manda essas mensagens você prefere digitar elas ou mandar áudio?

Júlia: Ah, os dois.

Pesquisadora: Depende do quê?

Júlia: Depende... depende por causa... do que a gente quer mandar.

Pesquisadora: Hum, se for grande, você prefere mandar como?

Júlia: Se for grande eu prefiro mandar de áudio.

Pesquisadora: E se for menor?

Júlia: De digitar mesmo.

Pesquisadora: E se for grande, por que você prefere de áudio?

Júlia: É por causa que... se não a gente vai ter que digitar muito e pode errar alguma vez.

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 2 - Antonio, 2º ano, 7 anos

Pesquisadora: E me conta, quando você manda mensagem pros seus amigos, você prefere digitar ou mandar um áudio?

Antonio: Digitar.

Pesquisadora: Você prefere digitar por quê?

Antonio: Porque...

Antonio: Porque eu gosto.

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 3 - Caio, 2º ano, 7 anos

Pesquisadora: E quando você manda mensagem pro seu pai ou pro seu primo, você prefere mandar mensagem digitando, ou você prefere mandar mensagem de áudio?

Caio: Ah, eu mando mais de áudio, que eu demoro pra digitar, quando eu quero digitar alguma coisa mais ou menos grande.

Pesquisadora: Aí você prefere mandar áudio?

Caio: Uhum.

Pesquisadora: Por que você prefere o áudio?

Caio: Porque digitar... meu pai digita rapidão, aí eu não consigo digitar rápido, aí as vezes eu quero falar uma coisa grande, aí não dá pra eu digitar... porque demora muito.

Pesquisadora: E quando a coisa é pequenininha?

Caio: Aí eu digito... eu dou um oi, não sei o quê.

Fonte: Elaborada pela autora.

Nos três casos apresentados, é válido levar em consideração que são crianças do 2º ano, que têm a mesma idade, 7 anos, além de possuírem capacidades de ler e escrever similares, porém apresentam peculiaridades para enviar mensagens em ambiente digital.

Ao observar a fala desses três alunos, podemos explorar três razões distintas para as preferências manifestadas. Observamos a preocupação de Júlia em escrever corretamente e,

portanto, optar pela mensagem por áudio em caso de mensagens maiores, o que não parece afetar Antonio, pois, devido ao seu gosto pela escrita, ele prefere digitar seja um texto grande ou pequeno. Já Caio é capaz de observar a proficiência e rapidez com a qual os adultos se comunicam para determinados tamanhos de mensagens e avalia a estratégia a ser usada em função da extensão ou brevidade da mensagem, para não perder o ritmo da comunicação. Ele compara desempenhos com outros usuários, alegando não ser tão rápido ainda. Portanto, prefere enviar mensagens por áudio, optando por digitar apenas simples e curtas mensagens.

Vamos observar dois últimos exemplos desta categoria:

Tabela 4 - João Pedro, 3º ano, 8 anos

Pesquisadora: Quando você manda as mensagens no *WhatsApp* você prefere digitar elas ou mandar áudio?

João Pedro: É... os dois.

Pesquisadora: Os dois?

João Pedro: Tá empatado.

Pesquisadora: Mas quando que você prefere só digitar?

João Pedro: Bem... quando eu... na verdade, eu... gosto de digitar sabe... à toa, por causa que é legal escrever... e a mensagem de áudio é pra eu não gastar... sabe... muito as mensagens, pra poder falar com a minha avó, sabe... com os meus colegas.

Pesquisadora: Então o áudio é pra não gastar tempo digitando? Demora mais pra digitar você acha?

João Pedro: Acho, principalmente porque eu tô aprendendo a digitar.

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesse caso, João Pedro demonstra interesse em digitar, porque acha legal e, ao mesmo tempo, faz perceber que pelo áudio a comunicação é mais fácil e rápida, ou seja, para além de suas capacidades de registro, ele sabe avaliar aspectos pragmáticos da comunicação. João Pedro expressa claramente um grande motivo pelo qual algumas crianças optam pelo áudio, mesmo quando se encontram em processo de consolidação da escrita, por alegarem que ainda estão aprendendo a digitar.

Tabela 5 - Gustavo, 3º ano, 9 anos

Pesquisadora: Quando você manda mensagens no *WhatsApp*, você prefere mandar elas escrito digitando ou por áudio?

Gustavo: Por mim tanto faz o jeito que vai mandar mensagem o que importa é que vai mandar uma mensagem.

Pesquisadora: Tanto faz?

Gustavo: Sim.

Pesquisadora: Quando que você prefere digitar?

Gustavo: Quando tipo... quando tá um trânsito, quando tem muito barulho e essas coisas, porque... se não eu vou mandar o áudio, a pessoa não vai ouvir direito.

Pesquisadora: Entendi, e quando a pessoa te responde, você prefere que a pessoa te responda escrito pra você ler ou você prefere que ela mande áudio?

Gustavo: Olha, por mim... o jeito tanto faz, porque do mesmo jeito vai receber uma mensagem.

Fonte: Elaborada pela autora.

No caso de Gustavo, a primeira observação a ser feita é que para ele a maneira como se envia ou se recebe uma mensagem não é o fato importante, o que importa para ele é que ele enviará uma mensagem e receberá uma. É possível ver a preocupação com a interação presente no aplicativo, de mandar algo e ser respondido. Ele está argumentando em termos discursivos, onde se sobressai o para quê se usa o aplicativo. Vemos também que ele demonstra uma preocupação com a pessoa que receberá sua mensagem e com as condições em que o texto oral chega ao interlocutor, quando ele alega que prefere digitar se estiver em um local com barulho, pois a pessoa pode receber o áudio e não conseguir ouvi-lo direito.

5.2 Preferência para mandar mensagens: áudio

Algumas crianças explicaram muito bem que preferem mandar mensagens de áudio, discutiremos algumas razões para isso a partir de alguns exemplos:

Tabela 6 - Maria, 2º ano, 8 anos

Pesquisadora: Quando você manda mensagem pro seu avô você prefere mandar digitado ou por áudio?

Maria: Eu mando mais áudio.

Pesquisadora: Por que você prefere o áudio?

Maria: Porque, às vezes, eu fico confusa pra poder escrever, porque, às vezes, eu não sei aquela palavra.

Pesquisadora: Quando você não sabe aquela palavra aí você manda áudio, mas e se você sabe todas as palavras?

Maria: Aí eu escrevo.

Pesquisadora: Aí você prefere escrever, então tá. Aquelas letras pra você elas te confundem?

Maria: Não... só quando eu estou com dúvida daquela palavra.

Pesquisadora: Mas o teclado você acha fácil?

Maria: (Aceno positivo).

Fonte: Elaborada pela autora.

No exemplo expresso na Tabela 6, Maria acrescenta mais um motivo pelo qual algumas crianças optam por enviar mensagens de áudio, sendo este a incerteza da escrita de uma determinada palavra, o que comprova estarem ainda em processo de alfabetização. É possível que a utilização do *WhatsApp* para essas crianças ajude na descoberta de novas palavras? Analisaremos mais adiante essa questão, quando for feito o tratamento de dados durante a entrevista prática, momento em que verificaremos alguns usos do sugestor ortográfico.

Tabela 7 - Carolina, 2º ano, 7 anos

Pesquisadora: Quando você mexe... quando você mandou mensagem pro seu tio você preferiu digitar ou mandar o áudio?

Carolina: O áudio.

Pesquisadora: Por quê?

Carolina: Porque eu acho mais fácil...

Pesquisadora: Por que que é mais fácil?

Carolina: Porque eu demoro pra escrever ainda, eu não sou rápida, aí eu fico demorando... pra fazer invés de brincar.

Pesquisadora: Aí você demora pra escrever as palavras, entendi.

Pesquisadora: E na aula, pra escrever você demora mais um pouquinho pra escrever no papel?

Carolina: Não, porque no papel é diferente de digitando.

Pesquisadora: Por que que é diferente?

Carolina: Porque no papel a gente escreve tudo junto assim, lá também é só que é de caixa alta né... não é cursiva... também digitando não é com lápis. Pra escrever no papel também eu sempre fico sem óculos, porque minha avó [?] direito as letras.

Pesquisadora: Hum, então é difícil achar as letras no teclado?

Carolina: É... achar e fazer rápido.

Fonte: Elaborada pela autora.

No caso de Carolina, e como já vimos anteriormente, ela prefere enviar mensagens de áudio porque digitar leva mais tempo, no entanto ela exemplifica o porquê disso e compara com a escrita no papel. Para Carolina, um dos motivos pelo qual digitar demora é porque o ato de digitar envolve saber qual letra usar, localizar as letras no teclado e fazer isso rápido, enquanto no papel seria necessário apenas evocar na mente qual letra usar e registrá-la, sem gastar tempo procurando. Essa colocação de Carolina indica o contrário do que Glória (2011) relata em certo momento de sua pesquisa, quando a autora afirma que o teclado do computador libera o

alfabetizando da preocupação em traçar as letras para apenas clicar na letra desejada. Para ela, a produção da escrita poderia ser mais fácil com o uso do teclado, enquanto Carolina afirma ser mais fácil no papel. Em termos de reflexão, a ação de escrever em teclado digital ou no papel certamente possui suas peculiaridades assim como cada indivíduo também, mas é necessário indagar de onde vêm essas preferências? De quais motivos, aptidões ou limitações?

Assim sendo, Carolina relata que prefere enviar mensagens de áudio para não gastar tempo com a digitação de palavras no lugar de estar brincando, ou melhor, digitar rouba o tempo para outras coisas, sobretudo porque quando usam o aplicativo estão em atividades não escolares espontâneas. Outros exemplos parecidos encontram-se descritos a seguir e, neles, a razão para enviar mensagens em áudio é a pressa em enviar a mensagem:

Tabela 8 - Júlia, 2º ano, 7 anos

Pesquisadora: Quando que é melhor mandar áudio?

Júlia: Hum... por que é melhor?

Pesquisadora: Quando que é melhor mandar áudio?

Júlia: Quando tá muito... é atrasada, aí você tem que fazer uma conversa rápido, porque escrever, criança não acha muito as letras rápidas, e meu pai escreve assim ‘tum!’

Pesquisadora: Rapidinho, então quando a mensagem é longa, você prefere mandar áudio?

Júlia: Sim, isso é quando... quando só é uma palavra tipo ”sim”, aí eu escrevo sim.

Fonte: Elaborada pela autora.

Até aqui vemos exemplos parecidos, que têm em comum o fato de as crianças - apesar de saberem digitar e demonstrarem, na maioria dos casos, saber a escrita das palavras - preferirem enviar mensagem por áudio, porque acreditam que levam muito tempo para digitar e não estão sujeitas a gastar seu tempo com isso, quando podem, em contrapartida, enviar um áudio rapidamente. Algumas crianças seguem esse padrão, porém, introduzem uma nova razão para enviar mensagens por áudio: por sentirem preguiça de digitar:

Tabela 9 - Isabel, 3º ano, 9 anos

Pesquisadora: Quando você manda as mensagens no *WhatsApp* você prefere mandar ela, digitar elas ou mandar o áudio?

Isabel: Às vezes, eu digito e, às vezes, eu mando.

Pesquisadora: Depende do quê?

Isabel: Depende se a mensagem for muito grande... muito grande.

Pesquisadora: Se for muito grande, aí você prefere o quê?

Isabel: Aí eu mando áudio, porque eu fico tendo preguiça de mandar escrevendo.

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 10 - Jonas, 3º ano, 8 anos

Pesquisadora: E aqui, quando você manda mensagem pra eles, você prefere digitar a mensagem ou mandar um áudio?

Jonas: Às vezes, eu prefiro mandar um áudio porque... é eu fico com preguiça de digitar, aí quando eu tô mais ativo eu mando, eu digito.

Fonte: Elaborada pela autora.

Novamente, vemos que a preferência por mandar áudio, nesses casos, talvez não tenha muita relação com o saber ou não a escrita das palavras. Embora digitar apresente características distintas do ato de escrever no papel, e, portanto, as crianças possam ter certa dificuldade em encontrar as letras e de fato demorar mais para digitar uma palavra, as variantes “ter preguiça” ou “ter pressa” não estão necessariamente interligadas com seu desempenho ortográfico ou habilidades de produção textual, mas talvez com a habilidade de digitação, como disse a Júlia: “criança não acha muito as letras rápidas, e meu pai escreve assim ‘tum!’” ou também com razões culturais, ou seja, comportamentais ou de valores em torno da necessidade de escrever rápido.

Essas crianças apresentam um ótimo nível de letramento digital, pois apresentam domínio sobre a tecnologia digital em questão e utilizam dos recursos disponíveis para sua comodidade. Mais precisamente, de acordo com Xavier (2002), essa relação mostra traços da apropriação que os sujeitos fazem das ferramentas de comunicação disponíveis no aplicativo e garante práticas letradas, atribuindo sentido e empregando habilidades muitas vezes não lineares. Além disso, as crianças em questão revelam um bom nível de conhecimento sobre como funciona a situação discursiva.

Para Xavier (2002, p.2) “ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais”. Os exemplos, a seguir, mostram crianças com boa aquisição do letramento digital, que relacionam o motivo para enviarem áudio com o período de aquisição da escrita no qual se encontram. Nesses casos, o áudio não seria preferência, mas o único modo possível no momento, pois estas crianças alegam não saber escrever direito ainda, em nenhum suporte, acompanhado de muitas vezes acharem difícil encontrar as letras que querem e juntá-las por meio do teclado digital. Observe:

Tabela 11 - João, 1º ano, 6 anos

Pesquisadora: E me conta aqui, quando você manda mensagem pra eles, você prefere digitar as mensagens ou mandar o áudio?

João: Mandar o áudio.

Pesquisadora: Por quê?

João: Porque eu não sei escrever.

Pesquisadora: Ainda não? Mas você não tá sabendo escrever no celular ou ainda não sabe no papel também?

João: Em todos os dois que eu não sei.

Pesquisadora: Ainda não? Está aprendendo, né?

João: Estou!

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 12 - João Paulo, 1º ano, 7 anos

Pesquisadora: Quando você manda mensagem você prefere mandar digitado ou você prefere mandar áudio?

João Paulo: Áudio.

Pesquisadora: Áudio? Por quê?

João Paulo: Eu não sei escrever.

Pesquisadora: Não sabe escrever ainda?

João Paulo: Não.

Pesquisadora: Mas está aprendendo?

João Paulo: (Aceno positivo)

Pesquisadora: No papel você sabe escrever?

João Paulo: (Aceno positivo).

Pesquisadora: Sabe? E no celular?

João Paulo: No celular eu sei, mas é cursiva eu não sei tirar pra colocar de outra letra.

Pesquisadora: Hum. Espera aí, me explica melhor isso.

João Paulo: Eu não sei mudar de letra, pra ficar a outra letra, sem ser a cursiva.²²

Pesquisadora: Então você só sabe a cursiva? A caixa alta não?

João Paulo: Caixa alta eu sei.

Pesquisadora: Mas é difícil achar as letras no celular?

João Paulo: É.

Fonte: Elaborada pela autora.

João Paulo, no caso relatado, fez referência às letras maiúsculas do teclado digital, que são diferentes das minúsculas que o próprio teclado disponibiliza automaticamente. A opção que aparece no teclado é de escrever inicialmente em minúscula, o que pode ser alterado para letra maiúscula, mediante ajuste por parte do sujeito. No caso dele, parece que a identificação das letras maiúsculas é mais fácil e a apresentação automática do teclado em letras minúsculas traz problemas cognitivos. Ele aparenta estar em processo inicial de compreensão da transposição de caracteres e, portanto, não consegue ainda abstrair as diferenças para chegar a uma

²² Nesse caso a criança está se referindo a letras maiúsculas e minúsculas.

categorização gráfica das letras. João Paulo mostra seu problema de identificação quando afirma que é mais difícil encontrar as letras minúsculas e dá preferência para as letras de caixa alta. Como isso requer a habilidade dele saber realizar essa troca no teclado, que ele afirma não saber realizar ainda, sua interação com o teclado e, conseqüentemente, seu ato de digitar, acabam sendo dificultados. Esse dado, por sua vez, leva a duas hipóteses que esta pesquisa ainda não dá conta de comprovar: o teclado digital limitaria a escrita, mais do que o lápis, uma vez que a criança pode escrever no papel com lápis ou caneta, usando apenas o repertório/conhecimento mínimo de caracteres que já domina? A funcionalidade do teclado é mais complexa do que a do lápis e papel?

Para evidenciar melhor essa situação, olharemos o exemplo de Elizabeth e Vinicius:

Tabela 13 - Elizabeth, 2º ano, 7 anos

Pesquisadora: Legal, e me conta aqui, quando você manda mensagem pra essas pessoas você prefere digitar ou você manda um áudio pra elas?

Elizabeth: Os dois né, mas o mais que eu uso é a fala, porque, às vezes, eu não conheço muito as letras, aí tem uma coisa que a gente aperta assim, aí dá... aí tem uma coisa que a gente aperta assim e tem muitas coisas, a letra que a gente não conhece fica letra de caixa alta, aí é mais fácil.

Pesquisadora: Ah, então quando você aperta pra ficar tudo em caixa alta fica mais fácil?

Elizabeth: É.

Pesquisadora: E caixa baixa é mais difícil de achar?

Elizabeth: É.

Pesquisadora: Mas aí você prefere mandar áudio todas as vezes ou, às vezes, prefere digitar?

Elizabeth: Às vezes, eu prefiro digitar e, às vezes, eu prefiro áudio, mas eu estou aprendendo aquelas letras pequenininhas.

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 14 - Vinicius, 1º ano, 6 anos

Pesquisadora: E achar as letras lá? É fácil achar as letras que você quer?

Vinicius: (Aceno positivo).

Pesquisadora: Sim?

Vinicius: Eu tenho que colocar em um modo que as letras ficam normais sem ser letra maiúscula.

Pesquisadora: Ah, você prefere maiúscula caixa alta?

Vinicius: Aham, prefiro caixa alta do que minúscula.

Fonte: Elaborada pela autora.

Podemos afirmar que João Paulo, Elizabeth e Vinicius (os três casos anteriores, respectivamente) ainda estão sendo alfabetizados e, por isso, não acham fácil encontrar as letras

no teclado, principalmente quando as letras são apresentadas em forma minúscula. Poderíamos inferir também que não é apenas a tecnologia que interfere no reconhecimento das letras, mas a habilidade de reconhecer os mesmos caracteres em qualquer suporte? A dificuldade de juntar as letras minúsculas é maior do que as letras maiúsculas, o que requer delas a habilidade de saber como trocar as letras de minúscula para maiúscula no teclado para se beneficiarem. Mesmo assim, ainda surgiram ponderações: e quando eles encontram as letras maiúsculas? Como fazem para juntar as letras para escreverem o que querem?

Para encerrar essa categoria, vejamos agora outro momento da entrevista com Vinicius. Ele explica que, a partir do fato de não ter concretizado ainda a aprendizagem da escrita, opta por enviar mensagens de áudio. No entanto, explica que faz isso por meio da digitação por voz²³, ou seja, ele fala com o *smartphone* e o dispositivo registra em formato digitado a sua fala. Sendo assim, ele, de fato, não digita a mensagem, mas envia uma mensagem digitada. É notável o valor que Vinicius dá à escrita:

Tabela 15 - Vinicius, 1º ano, 6 anos

Pesquisadora: E quando você conversa com sua avó você prefere mandar mensagem digitado ou mandar um áudio?

Vinicius: Áudio, só que eu baixei um áudio de mandar mensagem digitado só falando.

Pesquisadora: Hum... não entendi.

Vinicius: Eu baixei um áudio de mandar.

Pesquisadora: Hum...

Vinicius: De mandar zap só falando e digitando ainda.

Pesquisadora: Ah! Aí você fala e ele digita pra você? É isso?

Vinicius: (Aceno positivo)

Pesquisadora: Ah, entendi! Aí você fala e aparece lá digitado. Aí você lê pra conferir se está certo?

Vinicius: (Aceno positivo).

Pesquisadora: Lê? Ou você só manda?

Vinicius: Só manda memo.

Vinicius: Daí se tá errado, que eu pedi minha mãe ou meu pai pra ler aí eu apago.

Vinicius: Ah, entendi.

Pesquisadora: E mandar digitado você manda alguma vez?

Vinicius: Só uma vez.

Vinicius: Só um pouquinho.

Fonte: Elaborada pela autora.

²³ A digitação por voz é um recurso que pode ser localizado dentro do teclado e permite que o sujeito dite a mensagem oralmente e ela seja enviada por meio de texto digitado.

Evidenciam-se assim comportamentos característicos do *WhatsApp* e/ou outros aplicativos de mensagens instantâneas, como valores referentes ao não poder errar, à rapidez, à preguiça, à escrita ser mais valorizada que o escrito, o que gera fundamento e esclarecimentos acerca das características da cultura escrita digital.

5.3 Preferência para mandar mensagens: digitado

Acabamos de averiguar as preferências de crianças que, por diversos motivos, enviam mensagens por áudio. Neste tópico, vamos analisar as crianças que responderam que preferem enviar mensagens digitadas e suas peculiaridades. Os exemplos a seguir são elucidativos dessa tendência:

Tabela 16 - João Gustavo, 2º ano, 8 anos

Pesquisadora: E quando você manda mensagem pra essas pessoas você prefere mandar mensagem digitado ou áudio?

João Gustavo: Eu acho melhor digitado.

Pesquisadora: Por que que você acha melhor?

João Gustavo: Porque eu acho minha voz feia...

Pesquisadora: Sério? Aí você prefere digitado. É mais difícil mandar digitado?

João Gustavo: Só um pouquinho.

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 17 - Gabriela, 2º ano, 8 anos

Pesquisadora: Quando você manda mensagem pra elas, você prefere digitar ou mandar áudio?

Gabriela: Digitar.

Pesquisadora: Por quê?

Gabriela: Porque eu não gosto de ficar falando...

Pesquisadora: Não gosta não? Qual que é mais fácil?

Gabriela: Escrever.

Fonte: Elaborada pela autora.

No caso dos entrevistados João Gustavo e Gabriela, chamam atenção os aspectos expressivos do uso do recurso e as características pessoais, como achar a voz feia ou ser tímido. A escrita, assim, possivelmente, esconderia para eles algumas de suas características. As entrevistas mostram que existem fatores além das habilidades de ler ou escrever e que estes não se referem apenas ao dispositivo. João Gustavo, inclusive, admite que mandar uma mensagem digitada é um pouco mais difícil, mas, mesmo assim, sua opinião a respeito de sua voz tem maior valor

para ele. O dado anterior ainda mostra uma característica de uso da linguagem, no caso a escrita, como aquela que permite certo distanciamento e impessoalidade do que é enunciado.

A seguir, Rodrigo demonstra sua preocupação com a ortografia e/ou coesão e coerência do que digita.

Tabela 18 - Rodrigo, 3º ano, 8 anos

Pesquisadora: Legal, e aqui, quando você conversa com essas pessoas, você prefere mandar mensagem pra elas digitado ou mandar um áudio?

Rodrigo: Digitado.

Pesquisadora: Por quê?

Rodrigo: Porque se eu... Porque digitado se fala a palavra errada eu posso apagar

Pesquisadora: E no áudio? Não pode apagar não?

Rodrigo: O áudio eu não sei.

Fonte: Elaborada pela autora.

Rodrigo também abre uma via para analisarmos uma grande peculiaridade entre a mensagem digitada e a mensagem em áudio, entre o escrito e o oral. Diferentemente da linguagem oral, o escrito ofereceu pela primeira vez na história a oportunidade de registro. Ong (1998, p.44) escreve a respeito da tecnologização da palavra escrita ao explicar que em culturas essencialmente orais e diante da impossibilidade de registrar o conhecimento “sabemos o que podemos recordar”. Ong (1998) analisa as relações entre a oralidade e a cultura escrita, demonstrando como o pensamento e a expressão de ambas as modalidades da língua se diferenciam, pois, em uma cultura oral, as palavras, por estarem limitadas ao som, não determinam somente os modos de expressá-las, mas também os processos de pensamento e de estocagem do conhecimento. Ao mesmo tempo o autor reconhece a atividade oral como recurso comunicativo e participante dos processos cognitivos.

A partir da invenção da palavra escrita, novas inovações de sua primeira versão surgiram e, conseqüentemente, a oportunidade de edição se concretizou, seja por meio do lápis e borracha ou por meio do recurso digital.

Ilustrando um pouco, no *WhatsApp*, depois que gravamos um áudio é impossível editarmos nossa fala, a não ser regravando todo o áudio com outra fala. Por outro lado, quando se trata de um registro escrito de uma mensagem digitada, é possível ler e reler e editá-la quantas vezes se desejar, antes de enviar. Portanto, com o advento da tecnologia digital, o áudio também é

considerado um registro, mas, no aplicativo destaque desta pesquisa, os áudios a serem enviados não podem ser modificados ou editados. Esse tipo de situação nos remete às condições próprias da oralidade, que demandam do sujeito pensar e organizar um pensamento que parece mais espontâneo, mas que precisa ser articulado previamente e durante a enunciação. Ao digitar no ritmo da escrita é possível ir formulando e reformulando seu pensamento em forma de edições.

Rodrigo tem esse conhecimento e, ao dizer que prefere enviar uma mensagem digitada, menciona a oportunidade de editá-la se errar, seja nos aspectos ortográficos ou na estrutura. Isso mostra também certo nível de metacognição, de refletir sobre as possibilidades de um ou outro modo envolvido na linguagem.

Temos dados que permitem tornar mais complexa a nossa reflexão, em outro caso diferente. Na entrevista a seguir, Heitor explica que utiliza o controle de deslizamento do teclado, que permite que o sujeito insira texto deslizando o dedo de uma letra para a outra, ao que ele se referiu como “escrevendo tipo desenhando”. Esse é um dado muito importante que permite reconhecer novos gestos, ou seja, o ineditismo presente no suporte e que nenhum instrumento permite fazer: se a escrita é desenhada com um lápis, no suporte manuscrito, no digital a ideia de desenho tem a ver com o modo como se representa o teclado e o ato de escrever: o desenho que se dá pelo deslizamento.

Tabela 19 - Heitor, 3º ano, 8 anos

Pesquisadora: Você digita ou você manda áudio?

Heitor: Eu sou mais pra digitar, que no meu celular tem um sensor, que você vai escrevendo tipo desenhando, você desenha e faz as letras.

Pesquisadora: Passando o dedo assim, né?

Heitor: É.

Fonte: Elaborada pela autora.

Em muitos momentos, o texto digitado é distanciados do texto manuscrito como já vimos em discussões anteriores. Em suas análises Chartier (2009) sustentou uma continuidade intensa entre a cultura do manuscrito e a do impresso, apesar de ter havido, e possivelmente ainda haver, uma crença na ruptura total.

Ao ver o exemplo de Heitor, seria possível perceber uma certa aproximação entre as duas modalidades, digitada e manuscrita? Heitor não utiliza da competência “teclar” uma letra após a outra. Ele faz ligação entre uma letra e outra, sem tirar o dedo da tela até finalizar a escrita da

palavra por completo. Para realizar esse tipo de escrita, ele precisa ter uma percepção da escrita da palavra como um todo, ou seja, o gesto de continuidade no teclado representaria esse tipo de pensamento no ato de escrita. Ao observar o teclado ilustrado na Figura 8 e os rastros de escrita nele marcados, podemos refletir sobre essas diferenças.

Figura 8 - Deslizar para digitar



Fonte: Adaptado de <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2011/09/altere-o-teclado-do-seu-android-e-escreva-mais-rapido.html>.

Primeiramente, esse recurso requer que Heitor saiba bem a localização de cada letra e que também saiba bem a soletração da palavra que ele pretende escrever, pois, se não souber, ficará um longo tempo pensando e, ao mesmo tempo, pressionando seu dedo sobre a tela do celular, ou seja, sua representação gráfica ou ortográfica da palavra parece estar mais consolidada.

Algumas crianças também se atentaram e declararam que, quando digitam, aprendem a escrever ou que, justamente pelo fato de estarem aprendendo a escrever, preferem enviar mensagens digitadas, como veremos, respectivamente, a seguir.

Tabela 20 - Gustavo, 2º ano, 8 anos

Pesquisadora: E aí quando você manda mensagem pra eles, você prefere digitar a mensagem ou mandar um áudio?

Gustavo: Os dois.

Pesquisadora: Quando que você prefere cada um?

Gustavo: Muito mais eu uso escrever.

Pesquisadora: É? Por que que você prefere escrever?

Gustavo: Porque é melhor.

Pesquisadora: E por que que o áudio é pior?

Gustavo: Porque se não a gente não vai aprender muito a escrever.

Pesquisadora: Ah, então você gosta de usar o *WhatsApp* pra aprender a escrever?

Gustavo: (Aceno positivo).

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 21 - Giovana, 2º ano, 7 anos

Pesquisadora: E quando você manda mensagem pra elas você prefere digitar ou mandar o áudio?

Giovana: Digitar.

Pesquisadora: Por quê?

Giovana: Por causa que eu já estô aprendendo a escrever e aí eu prefiro digitar.

Fonte: Elaborada pela autora.

Certamente não é pelo incentivo da escola que essa reflexão ocorre, já que o *WhatsApp* não faz parte da sala de aula, mas pelo fato de as crianças terem consciência da relação entre o que fazem ou precisam fazer na escola em seu período de aquisição da escrita e as possibilidades de aperfeiçoamento que poderiam ter fora da situação escolar, especialmente por se tratar de um uso social significativo para elas.

5.4 Preferência para receber mensagens: digitado

Até agora focamos em analisar as preferências em enviar mensagens. Nestas próximas duas subcategorias iremos analisar as preferências na modalidade para receber mensagens, ou seja, trataremos de uma análise mais voltada para as competências de leitura dos sujeitos. No que diz respeito às preferências em receber uma mensagem, os sujeitos poderiam optar pelo modo digitado, por áudio ou tanto faz. Novamente, o 1º ano demonstrou uma porcentagem maior, de 80%, em relação aos que preferem receber mensagens na modalidade áudio, enquanto para o 2º ano foram 25% e o 3º ano foram 39%. Para os que responderam que preferem receber mensagens digitadas, as porcentagens foram de 20%, 56% e 50%, respectivamente.

Analisaremos alguns casos a seguir. Os entrevistados abaixo alegam que preferem receber mensagens digitadas por vários motivos, entre eles, porque o áudio pode ser confuso de entender, porque tem preguiça de ouvir o áudio ou pelo simples fato de já saberem ler e, portanto, preferirem ler.

Tabela 22 - João Pedro, 3º ano, 8 anos

Pesquisadora: E quando as pessoas te respondem, você prefere que elas te respondam escrito pra você ler ou você prefere que elas mandem áudio?

João Pedro: Escrito.

Pesquisadora: Você gosta de ler a mensagem?

João Pedro: É, às vezes, fica muito confuso em áudio.

Fonte: Elaborada pela autora.

No caso de João Pedro, observamos, mais uma vez, a ideia de que a escrita permite eliminar alguns fatores da oralidade, como repetições, falta de coerência, barulhos, entre outros. Observe o exemplo abaixo, em que Isabel, talvez pelos mesmos motivos, relata que presta mais atenção quando realiza a leitura do que quando escuta um áudio:

Tabela 23 - Isabel, 3º ano, 9 anos

Pesquisadora: E quando a pessoa te manda de volta, você prefere ler ou você prefere que ela mande o áudio?

Isabel: Eu prefiro ler.

Pesquisadora: Por quê?

Isabel: Por causa que eu gosto de ler as mensagens e eu presto mais atenção.

Fonte: Elaborada pela autora.

Esses dados são interessantes para verificar como as modalidades vão se hibridizando ou como as crianças preferem a escrita, por sua funcionalidade. Assim, uma conclusão levantada, no caso desse exemplo, é a de que um recurso semiótico (o de emojis ou texto oral, por exemplo) não substitui o outro (o texto escrito) e de que cada um é utilizado por sua diferenciação em relação ao outro e não por uma suposta facilidade de uso de algum deles, como já apontava Kress (2010) em seus estudos acerca da semiótica social, que cada recurso semiótico possui seu potencial de significação.

Observemos um exemplo diferente:

Tabela 24 - Emanuela, 3º ano, 9 anos

Pesquisadora: Legal, e aqui, me conta, quando você manda mensagem pras suas amigas ou pros outros, você prefere mandar áudio ou digitar?

Emanuela: Eu prefiro digitar, porque áudio eu também acho que é melhor eles me mandarem na escrita, porque áudio... é... áudio pode demorar muito pra pessoa escutar... e ler eu acho que seria um pouquinho mais rápido.

Pesquisadora: Você acha que ler é mais rápido?

Emanuela: É... demora pra escrever também só que daí tem um... tem alguma coisa lá no teclado, que é só você falar que ele já vai escrevendo.

Pesquisadora: Ah, então você fala e o celular escreve pra você?

Emanuela: É.

Pesquisadora: Por que que você prefere desse jeito?

Emanuela: Ah, porque, às vezes, eu fico com uma preguiçinha de escrever uma coisa grande.

Pesquisadora: Ah entendi, mas pra escrever, quando você escreve na sala de aula você tem preguiça também?

Emanuela: Ah não... precisa escrever né...

Fonte: Elaborada pela autora.

Emanuela mescla vários fatores em sua fala. Ela também utiliza a digitação por voz para enviar mensagens, mas explica que é por preguiça de digitar. Em relação à sua preferência em receber uma mensagem, ela alega ser pela modalidade digitada porque lê mais rápido e acha que o áudio demora mais para escutar do que realizar a leitura.

No exemplo a seguir, Yago, mais pontualmente, explica o porquê de preferir receber mensagens digitadas e, mais uma vez, um pensamento escolarizado sobre a possibilidade de melhorar as habilidades relacionadas à leitura e à escrita aparece.

Tabela 25 - Yago, 3º ano, 9 anos

Pesquisadora: Entendi, e quando eles te respondem, você prefere ler a mensagem ou prefere escutar a mensagem?

Yago: Ler a mensagem.

Pesquisadora: Por que que você prefere ler?

Yago: Porque pra eu aprender... as falas.

Pesquisadora: Você aprende lendo?

Yago: É.

Pesquisadora: Me conta melhor isso, como que você aprende lendo as mensagens?

Yago: Ó... quando é pra mandar mensagem, aí nós tem que ler os negócio, pra escrever de novo.

Pesquisadora: E aí quando você lê, que que acontece quando você lê? Você aprende novas palavras?

Yago: É.

Fonte: Elaborada pela autora.

Já o exemplo de Cristina, vai um pouco além da preferência, pois ela explicita com mais detalhes o porquê de nem sempre o áudio ser a melhor opção para se receber, alegando que a escrita é mais precisa:

Tabela 26 - Cristina, 2º ano, 8 anos

Pesquisadora: Mas você prefere qual? Você prefere ler a mensagem ou escutar a mensagem?

Cristina: Com minha vó, aí eu prefiro que ela escreva, porque outro dia, ela foi mandar algum número pra mim, aí ela falou assim ó... dois... é... quatro... zero...

Pesquisadora: Demorou?

Cristina: Demorou uma eternidade pra ela... é... falar os números, aí eu falei assim, vó manda escrita mesmo que aí eu entendo melhor.

Pesquisadora: Então quando o áudio é muito grande dá preguiça?

Cristina: Muita.

Fonte: Elaborada pela autora.

Esses depoimentos são ricos em mostrar aspectos que diferenciam a oralidade da escrita, reforçando inclusive que o escrito garantiria uma consulta mais precisa. Mostram também que as crianças conseguem avaliar a diferença entre tempo mental de ler e tempo mental de ouvir. De acordo com Chartier e Frade (2014):

A oposição popular/erudito, que reduz a cultura escrita aos discursos teóricos mais formais, esquece que os letrados também falam e que, simultaneamente ao uso da escrita, a oralidade é uma modalidade fortemente presente nas interações sociais. A oposição oralidade/escrita aponta não só as distâncias e transferências entre a voz e a letra, mas também sua coexistência instável nas diversas interações sociais que praticamos. As novas mídias que circulam na sociedade e na escola mesclam recursos orais, verbais e visuais (CHARTIER; FRADE, 2014, p.239-240).

Essa discussão coloca em questão a divisão entre o que constitui as especificidades da escrita e da oralidade. Ao analisar essas duas modalidades é possível perceber o quanto estão juntamente presentes nas práticas da vida social e como as tecnologias evidenciaram e, até certo ponto, ampliaram as relações entre a escrita e a oralidade, no caso do aplicativo *WhatsApp*, unindo-as fortemente.

5.5 Preferência para receber mensagens: áudio

Os dados que apresentaremos nesta última subcategoria remete aos sujeitos que preferem receber mensagens por áudio a texto digitado. Esse dado é importante, pois, com o início do uso de novos gêneros do ambiente digital, muitos acharam que o verbal poderia se perder ou se desvirtuar. Assim se expressa Goody (2012):

Embora o refinamento e até mesmo a existência da escrita tenham feito algo para diminuir a importância da tradição oral, ela também às vezes encorajou a oralidade (lecto-oral) no contexto de uma tradição escrita ao continuar a ver o conhecimento “real” como um conhecimento que, embora originalmente escrito, precisa ser reproduzido oralmente se requisitado [...] portanto, em retrospecto, a escrita e os refinamentos do texto nem sempre levaram ao declínio da oralidade; a alfabetização, poderia ser dito, fez com que as pessoas se tornassem quase mais verbais (GOODY, 2012, p.149).

Vejamos agora dois momentos da entrevista com Elizabeth, em que ela conta que pede para as amigas responderem em áudio, para que facilite o entendimento dela. No segundo momento, vemos a frustração dela ao descrever o que ela acha mais difícil no *WhatsApp*: o fato de não entender nada do que as amigas estão conversando, quando é digitado.

Tabela 27 - Elizabeth, 2º ano, 7 anos

Pesquisadora: E quando elas mandam mensagens de volta pra você, você prefere que elas mandem escrito ou em áudio?

Elizabeth: Eu falo assim, manda áudio, que, às vezes, eu não estou entendendo essa coisa, que, às vezes, elas escrevem embolado, aí eu falo pra elas mandar de áudio.

Pesquisadora: Ah, às vezes, abrevia as palavras ou tem uma que você não conhece e aí é melhor escutar?

Elizabeth: É.

[Segundo momento]

Pesquisadora: Que parte que você acha mais difícil?

Elizabeth: A parte quando que eu não entendo nada que elas tão falando.

Pesquisadora: Ah, quando é escrito?

Elizabeth: É.

Pesquisadora: Por que você tá aprendendo a ler ainda?

Elizabeth: É... eu tô ainda no terceiro ano...quarto... no segundo ano.

Pesquisadora: É isso mesmo, tá aprendendo ainda, é normal.

Pesquisadora: E pra ler no papel você acha mais fácil ou mais difícil?

Elizabeth: Ah, eu acho mais ou menos. Mas eu estou ainda, é... já... aprendendo muito a ler.

Fonte: Elaborada pela autora.

Nos casos anteriores, vemos que uma criança que não tem as habilidades de leitura consolidadas certamente terá dificuldades com uma escrita não legível. Outra dimensão desse fenômeno pode se referir ao fato de ser essa escrita uma abreviatura, mas trataremos disso em outro tópico.

Observemos outro exemplo:

Tabela 28 - João Paulo, 1º ano, 7 anos

Pesquisadora: E quando as pessoas te respondem? Aí você prefere que elas mandem áudio ou digitado pra você ler?

João Paulo: Eu prefiro áudio.

Pesquisadora: Por quê?

João Paulo: Porque, é... é porque... quando tem, às vezes, tem uma palavra que eu não entendo.

Pesquisadora: Às vezes, você não sabe ler aquela palavra ainda?

João Paulo: É.

Fonte: Elaborada pela autora.

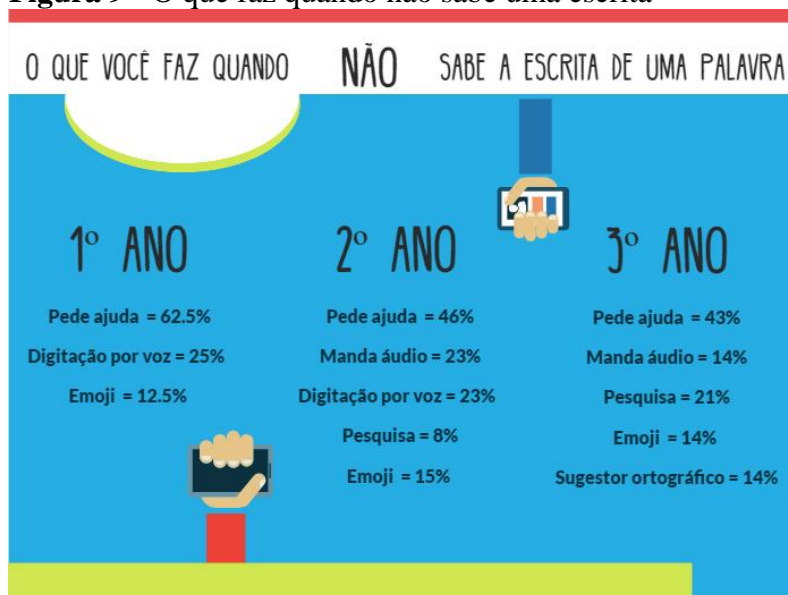
Assim como Elizabeth, nesse último caso, João Paulo explica que prefere receber uma mensagem de áudio porque, às vezes, não entende uma palavra, o que acreditamos ser uma ocorrência frequente para crianças que se encontram no período de alfabetização. Portanto, em seguida, demos continuidade a outras perguntas da entrevista.

5.6 O que se aprende ao utilizar o aplicativo

Além de investigar as preferências, uma das perguntas da entrevista objetivou averiguar como as crianças fazem quando querem escrever uma palavra, mas não sabem. Essa pergunta nos deu a oportunidade de conhecer mais a respeito das habilidades digitais e ortográficas das crianças.

Em geral, metade das crianças respondeu que solicita ajuda dos pais ou familiares para resolver esta questão. Dentre as outras opções, 18% afirmaram utilizar a digitação por voz, 14% relataram que pesquisam a palavra, 14% utilizam emojis para substituir a palavra e 4% tentam utilizar o sugestor automático. Vejamos, a seguir, essas estatísticas por turma e, também, algumas análises desses dados:

Figura 9 - O que faz quando não sabe uma escrita²⁴



Fonte: Elaborada pela autora.

Tanto no 1º ano quanto no 2º ano, a maioria das crianças opta por pedir ajuda, quando não sabe uma palavra. Entretanto, no 2º ano essa porcentagem diminui, pois as crianças passam a recorrer a outras maneiras de solucionar o problema. Outras maneiras, no 1º ano, representam 37.5% das estratégias, enquanto no 2º ano representam 69%. O que esse dado nos diz? Podemos inferir que, com a idade, as crianças se familiarizam mais, tanto com o sistema de escrita, quanto com as ferramentas disponíveis no ambiente digital? Uma hipótese que podemos levantar é a de que a habilidade de pesquisas, seja no sugestor ou em sites de pesquisa, parece exigir mais

²⁴ Para responder esta pergunta, as crianças podiam listar mais de uma opção de resposta.

autonomia e conhecimentos específicos, ou seja, um maior nível de letramento digital, daí sua maior utilização por crianças que já estão em fase de consolidação das habilidades de escrita.

Em relação ao 3º ano, as crianças continuam pedindo ajuda, majoritariamente, mas essa porcentagem diminui em relação às crianças do 2º ano também, pois as crianças passam a recorrer, novamente, a outras ferramentas. Do 2º para o 3º ano, mais crianças desenvolvem a estratégia de pesquisar e o uso do sugestor ortográfico é anunciado. O percentual que utiliza os emojis se mantém semelhante para as três turmas e o que manda áudio teve queda de utilização do 2º para o 3º ano, assim como a digitação por voz deixa de ser mencionada.

Após analisarmos dados e opiniões das crianças sobre seus usos no *smartphone* e do aplicativo *WhatsApp*, encerraremos este capítulo com um *feedback* dos pais quando lhes foi perguntado, “o que você acha que seu filho(a) aprende quando usa o celular?” e “você acha que enquanto o seu filho(a) está aprendendo a ler e escrever, o uso do *WhatsApp* é bom ou ruim? Por quê?”. O infográfico descrito na Figura 10 possibilita sistematizar alguns resultados e realizar algumas ponderações.

Figura 10 - Opinião dos pais sobre o que a criança aprende ao mexer no celular



Fonte: Elaborada pela autora.

Vemos que alguns pais acreditam que o uso consciente do *smartphone* pode gerir diversas aprendizagens e interações cognitivas. Outros pais, em sua minoria, responderam que na interação dos filhos com o celular só existe distração e nenhum aprendizado e outros responderam que o celular serve apenas para entretenimento.

Quando a pergunta foi em relação à alfabetização e o uso do *WhatsApp*, perguntamos: “você acha que enquanto o seu filho (a) está aprendendo a ler e escrever o uso do *WhatsApp* é bom ou ruim? Por quê?” e as respostas foram variadas. Porém, é seguro afirmar que 67% classificaram o *WhatsApp* como bom para ser usado durante o momento em que seus filhos estão aprendendo a ler e escrever. Algumas justificativas foram as seguintes:

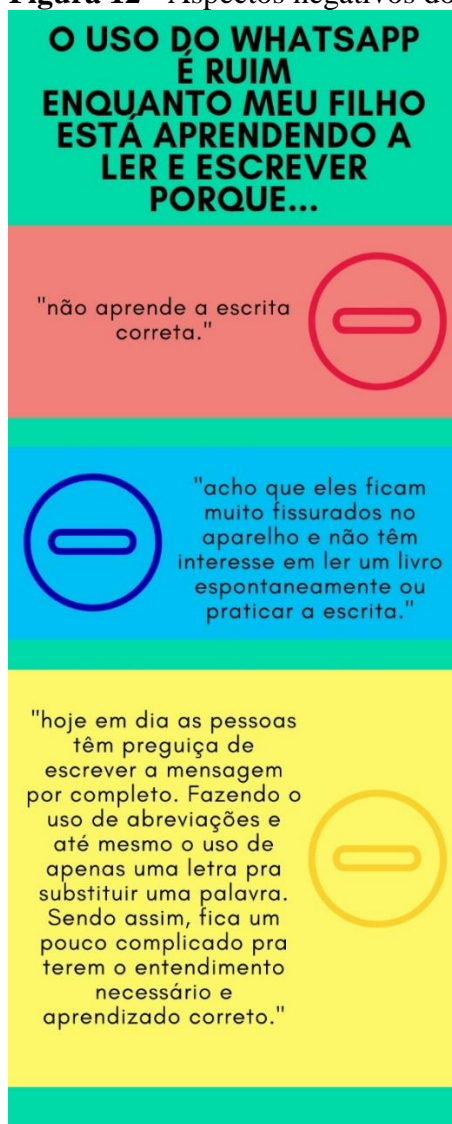
Figura 11 - Aspectos positivos do uso do *WhatsApp*



Fonte: Elaborada pela autora.

Em contrapartida, apresentaremos outros motivos pelos quais alguns pais alegaram que o *WhatsApp* é ruim durante a alfabetização:

Figura 12 - Aspectos negativos do uso do *WhatsApp*



Fonte: Elaborada pela autora.

Em suma, constantemente existirão opiniões contrárias. Não vamos dizer, a partir dessa pesquisa, se o *WhatsApp* é bom ou ruim para a criança durante seu período de aquisição da leitura e da escrita, principalmente porque se deve levar em consideração a questão da prática situada e da individualidade e o contexto de cada criança. No entanto, colocaremos para reflexão alguns ideais construtivistas, que creem que a apropriação do sistema de escrita, de acordo com Soares (2017, p.41), “ocorre naturalmente em um contexto de inserção da criança em situações em que haja razão e objetivo para compreender e ser compreendido por meio da escrita”. Nas palavras de Frank Smith (1989):

As crianças aprendem facilmente a linguagem falada, quando estão envolvidas em sua utilização, quando esta lhes faz sentido. E, da mesma forma, tentarão compreender a linguagem escrita se estiverem envolvidas com

sua utilização, em situações onde esta lhes faz sentido e onde podem gerar e testar hipóteses. (SMITH, 1989, p. 237²⁵ *apud* SOARES, 2017, p.39).

Similarmente, Goodman (1986) se expressa da seguinte maneira:

Como aprendem a língua escrita? Da mesma forma que aprendem a língua oral, usando-a em eventos de letramento autênticos que respondem a suas necessidades. Frequentemente as crianças enfrentam dificuldades na aprendizagem da língua escrita na escola. Isso acontece não porque é mais difícil aprender a escrita que aprender a língua oral, ou porque são aprendizagens diferentes. Acontece porque nós tornamos a aprendizagem da língua escrita difícil, tentando torná-la fácil. (GOODMAN, 1986, p.24²⁶ *apud* SOARES, 2017, p.41).

Embora se possa passar a impressão de que o ato de escrever é natural, como ocorre com o aprendizado da linguagem oral ou mesmo com o conhecimento sobre os usos da escrita, a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico de escrita é uma convenção que necessita de mediação específica:

A aprendizagem da escrita não é um processo natural, como é a aquisição da fala: a fala é inata, é um instinto; sendo inata, instintiva, é naturalmente adquirida, bastando para isso que a criança esteja imersa em ambiente em que ouve e fala a língua materna. A escrita, ao contrário, é uma invenção cultural, a construção de uma visualização dos sons da fala, não um instinto. Em decorrência, se a fala não é, nem precisa ser, ensinada de forma explícita, consciente – não há necessidade de métodos para orientar a aquisição do falar e do ouvir -, a escrita precisa ser ensinada por meio de métodos que orientem o processo de aprendizagem do ler e do escrever. (SOARES, 2017, p. 45).

Porém, mesmo quando a criança ainda não tem compreensão do sistema de escrita e usa outros recursos semióticos, como desenhos, Soares (2017) retrata a importância de que desenvolva a compreensão do sistema de representação da escrita e o sistema notacional que a regula. Compreendemos que o *WhatsApp* pode contribuir para construir tais representações, pois é rico em recursos semióticos. Soares (2017) revela a grande relevância de incentivos e orientações para:

processos de representação semiótica que preparem a criança para a compreensão da escrita como um sistema de representação: as brincadeiras de faz de conta, o desenho, os rabiscos, a representação icônica de seres, objetos, sentimentos, em geral não considerados como atividades de alfabetização, são, na verdade, integrantes do processo de desenvolvimento da língua escrita, por constituírem oportunidades de atribuição de signo e significados, e também com esse objetivo deveriam ser realizados, facilitando-se assim o processo de atribuição de signos aos sons da fala, ou seja, a conceitualização

²⁵ SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 1989.

²⁶ GOODMAN, K. **What's whole in whole language?** Portsmouth: Heinemann, 1986.

da escrita como um sistema não só de representação, mas também notacional. (SOARES, 2017, p.59).

Isso posto para reflexão, analisaremos, a seguir, resultados e análises da entrevista prática com as crianças.

6 AÇÕES DE LEITURA E ESCRITA E HABILIDADES DE USO DE RECURSOS MULTIMODAIS PARA COMUNICAÇÃO NO *WHATSAPP*

Após análises da sondagem inicial e realização do diagnóstico de leitura e escrita, realizamos uma entrevista prática, mediada pelas ações de leitura e escrita no aplicativo *WhatsApp*. Participaram desse procedimento, 39 crianças, sendo elas as mesmas que participaram da sondagem inicial e que ainda se encontravam presentes na escola. Além dessas, foram incluídas seis novas crianças pertencentes ao 1º ano. Reforçamos que a situação de escrita e leitura proposta na entrevista com as crianças não veio de uma pesquisa naturalista, mas a partir de uma intervenção, ou seja, criamos uma situação provocada de maneira dinâmica, visando a uma interação o mais espontânea possível com os usos do aplicativo.

Em um primeiro momento, individualmente, ao lado da criança e com o *smartphone*²⁷ em mãos, foram feitas perguntas para despertar respostas relacionadas às habilidades mais específicas de uso do aplicativo. Essas perguntas foram as seguintes: você pode me mostrar como entrar no *WhatsApp*, como trocar letra minúscula por maiúscula, como utilizar emoji, como mandar um áudio, como escutar um áudio, como enviar um arquivo de imagem/vídeo? Nesse momento, a criança manuseava o celular por conta própria para demonstrar a habilidade demandada ou dizia que não sabia e rapidamente a próxima pergunta era apresentada. Os dados foram registrados e serão apresentados um pouco a frente.

Em um segundo momento, também individualmente, um *smartphone* foi entregue à criança, enquanto outro *smartphone* permaneceu com a pesquisadora e foi feito um convite para dialogar por meio do *WhatsApp*. A pesquisadora explicou que este seria um momento em que a conversa seria apenas por meio do aplicativo e, ao concordar, a criança tinha a liberdade de sentar-se perto ou longe da pesquisadora, dentro de um limite visível. A criança então estava livre para responder e interagir da forma como preferisse (por áudio, digitado, emojis, desenho, etc.) às perguntas feitas pela pesquisadora. Sabemos que essa estratégia é mais uma situação estranha ao seu ambiente, tendo em vista que a comunicação que as crianças fazem com seus amigos ou parentes pode ser diferente da que fariam com um adulto pesquisador. Porém, da forma como

²⁷ Apenas para registro futuro, os dois *smartphones* utilizados nesta pesquisa possuíam sistema operacional android, lançados no ano de 2017.

se deu, percebemos que as crianças se mostraram motivadas e à vontade em participar dessa experiência e então notamos certa espontaneidade das crianças ao empregarem e utilizarem a linguagem em suas conversas com a pesquisadora, via aplicativo.

Acreditamos que essas duas abordagens, usadas para observar diretamente como ocorrem as práticas de utilização do aplicativo *WhatsApp* por crianças em processo de apropriação da escrita ou em consolidação da alfabetização, nos permitiram compreender as condições de apropriação da cultura escrita digital e as capacidades de ler e produzir textos multimodais nesse ambiente, como anuncia nosso objetivo geral.

Em prol de uma entrevista eficiente, seguimos as concepções de Folque (2010), quando a autora comenta sobre os desafios e deveres do pesquisador que utiliza as entrevistas como instrumento metodológico com crianças:

The challenges include designing innovative ways of researching where children engage purposefully with the researcher, feel free to express their own views or ideas, and are not put in situations where they are preoccupied with trying to find out the purpose of a question or activity and with responding to the adult's sometimes hidden agenda [...] the rewards can include children's ability to provide thoughtful contributions to our understanding of their views and the unique way in which they read and understand their life contexts (FOLQUE, 2010, p.239)²⁸

Portanto, a entrevista foi semiestruturada, o que possibilitou à pesquisadora discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada, de maneira que as crianças se sentissem confortáveis para responder às perguntas, as quais, novamente, foram realizadas em forma de diálogo e não de questionário. O roteiro semiestruturado da conversa foi o seguinte:

1. Cumprimentar a criança (digitado).

Neste momento, observamos como seria o primeiro contato com a criança. Se ela entenderia o que foi digitado e qual recurso semiótico escolheria utilizar.

2. Perguntar o nome da criança (digitado).

Nessa pergunta, caso a criança tivesse entendido o que foi digitado pela pesquisadora até o momento, averiguaríamos se ela, além de ser capaz de entender a pergunta, responderia

²⁸ Os desafios incluem projetar formas inovadoras de pesquisa em que as crianças se envolvam propositadamente com o pesquisador, sintam-se à vontade para expressar seus próprios pontos de vista ou ideias, e não são colocados em situações em que elas fiquem preocupadas em tentar descobrir o propósito de uma questão ou atividade e respondendo à intenção, às vezes escondida do adulto [...] as recompensas podem incluir a capacidade das crianças em fornecer contribuições pensativas para a nossa compreensão de seus pontos de vista e a maneira única em que eles lêem e compreendem seus contextos de vida (tradução nossa).

coerentemente e em qual modalidade. Se até este momento a criança demonstrasse ou expressasse não estar entendendo, as mensagens anteriores e as próximas (digitadas) seriam todas enviadas por áudio.

3. Perguntar a idade da criança (digitado). Tentativa de abreviar a palavra você.

A abreviação também foi ponderada e usada pela pesquisadora, no intuito de verificar o entendimento das crianças com a linguagem abreviada e talvez provocar ou “liberar” o uso de uma linguagem mais informal durante a conversa. Caso não entendessem, a abreviação seria suspensa durante o restante da conversa.

4. Perguntar o que a criança mais gosta de fazer (por áudio).

Ao enviar esse primeiro áudio, ficamos atentas às habilidades da criança em ouvir o áudio, responder coerentemente e em qual modalidade.

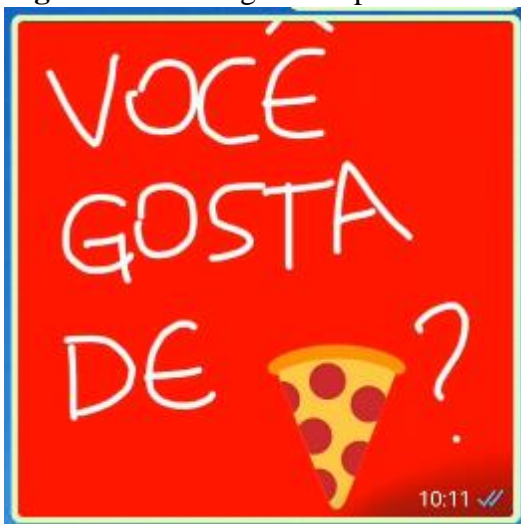
5. Perguntar o que a criança não gosta de fazer (digitado).

6. Perguntar o que a criança comeu no almoço/lanche (digitado).

7. Enviar foto perguntando se a criança gosta de pizza.

Neste momento, ficamos atentas às habilidades de baixar a foto e compreender a articulação da escrita com emoji em uma imagem. Eis a ilustração:

Figura 13 - Você gosta de pizza?



Fonte: Elaborada pela autora.

8. Perguntar se a criança gostaria de me fazer alguma pergunta, qualquer pergunta (áudio).

Também foi previsto um momento para dar a oportunidade à criança para perguntar algo para a entrevistadora, em um momento livre. Neste momento, três aspectos distintos seriam observados, o interesse da criança pela conversa e por saber com quem estava conversando,

certa liberdade da criança introduzir um assunto e, no caso das crianças que enviavam mensagens digitadas, se utilizariam o ponto de interrogação no final de sua pergunta. Ressaltamos que a provocação por uma pergunta pode ter induzido à utilização do ponto de interrogação, apesar de poder estar atrelado, também, ao conhecimento de uso ou à habilidade de encontrar o ponto de interrogação no teclado.

9. Perguntar se a criança pode enviar uma foto de onde está no momento (digitado).

O intuito aqui foi verificar as habilidades da criança em tirar uma foto e enviá-la.

10. Despedir-se.

Como se pode ver, a partir do roteiro apresentado acima, algumas questões foram fortemente ponderadas e levadas em consideração no ato da entrevista. Primeiramente, levamos em consideração interagir mediante cada resposta da criança antes de realizar a próxima pergunta, o que oportunizou uma interação mais autêntica e realista de como se dá uma conversa via *WhatsApp*. Também focamos em mesclar perguntas feitas na modalidade digitada, por áudio, por imagem e emojis, objetivando nos atentar à multimodalidade em torno da qual o *WhatsApp* é constituído. Por fim, gravamos as conversas no *smartphone* da pesquisadora em formato de vídeo, *record screen*²⁹, para futura análise.

Tal análise objetivou “explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p. 199). Portanto, a entrevista foi o instrumento ideal para a realização dessa prática empírica, pois, de acordo com Duarte (2004):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p.215).

A seguir, interpretaremos a análise geral dessas entrevistas (as habilidades demonstradas na

²⁹ Gravação de tela (tradução nossa).

primeira parte da entrevista) e apresentaremos exemplos escolhidos para fomentar discussões a respeito das multimodalidades e/ou situações discursivas.

Retomando o nosso objetivo geral para esta pesquisa, nosso desejo é empenhar-nos para descobrir como ocorrem as práticas de utilização do aplicativo *WhatsApp* por crianças em processo alfabetização, para a compreensão a respeito da sua apropriação da cultura escrita digital e das capacidades de ler e produzir textos multimodais nesse ambiente. Esperamos que muito já tenha sido esclarecido até o momento e esperamos que os resultados a seguir venham a elucidar um pouco mais essa compreensão.

Voltamos a afirmar que não analisaremos contrastes entre as habilidades de escrita em tela e aquelas demonstradas no diagnóstico, visto que este serviu apenas para orientar o roteiro da entrevista prática e auxiliar na análise dos dados gerais. Pretendemos, no entanto, evidenciar de maneira investigativa as práticas multimodais utilizadas pelas crianças, durante essa entrevista no aplicativo.

No primeiro momento da entrevista, o foco foi averiguar o domínio que as crianças tinham tanto do manuseio do *smartphone* como das principais funções do aplicativo *WhatsApp*. Ao sentar ao lado da criança, com o *smartphone* em mãos, seis perguntas foram realizadas. A seguir, encontra-se um infográfico para representar os resultados de cada uma delas:

Figura 14 - Habilidades de uso do aplicativo *WhatsApp*



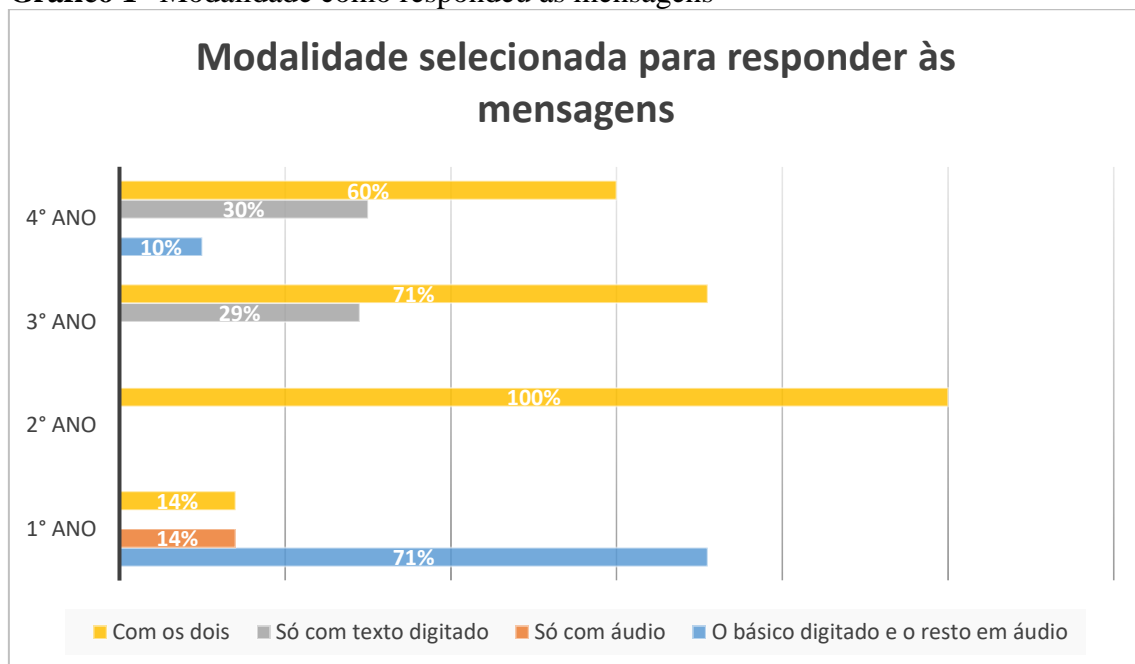
Fonte: Elaborada pela autora.

Neste momento, a criança manuseava o celular por conta própria para demonstrar a habilidade demandada ou dizia que não sabia e rapidamente a próxima pergunta era apresentada. Como podemos ver, as crianças mostraram ter bastante conhecimento sobre as funcionalidades do aplicativo, sendo que o mais difícil para algumas foi demonstrar como tirar uma foto e enviar, ou enviar um arquivo já na memória do *smartphone*. Das 39 crianças, as que demonstraram não saber como enviar um arquivo de imagem/vídeo foram duas crianças do 1º ano, uma criança do 2º ano e duas crianças do 3º ano. Dessas cinco crianças, quando solicitadas a enviar uma foto de onde estavam durante a entrevista, as três que se dispuseram a tentar conseguiram, uma do 3º ano e duas do 1º ano. Esse dado quebra o paradigma de que essas seriam habilidades que as crianças mais velhas conseguiriam *a priori*, em relação às crianças mais novas. Ou seja, tanto a alfabetização digital como o letramento digital, quando não atrelados à necessidade de estar

ou não alfabetizado, configuram-se independente de faixa etária e tornam-se muito mais uma questão individual, em tentar, arriscar e investigar a ferramenta, estando diretamente ligado ao capital cultural acumulado de cada indivíduo.

No segundo momento, como já relatado, a entrevista prática foi realizada. Passemos a comentar sobre as preferências de uso do aplicativo *WhatsApp* para comunicação:

Gráfico 1 - Modalidade como respondeu às mensagens



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 1, é possível observar que a grande maioria das crianças do 1º ano (71%) respondeu o básico (oi, nome e/ou idade) digitado e o restante em áudio, 14% responderam tudo por áudio e 14% intercalaram respostas na modalidade digitado e por áudio. Vemos que isso não ocorre nas turmas de 2º e 3º ano e que, no 4º ano, reaparece com apenas uma criança. Como média, 62% das crianças optaram por responder as mensagens nas duas modalidades (digitado e por áudio), 20% optaram por responder com mensagens digitadas, 15% optaram por responder o básico digitado e o restante em áudio e 3% responderam apenas por áudio. Esses dados são mais interessantes quando contrastados com os níveis de escrita encontrados em cada turma, como demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Resultado dos níveis de escrita por turma

Fonte: Elaborado pela autora.

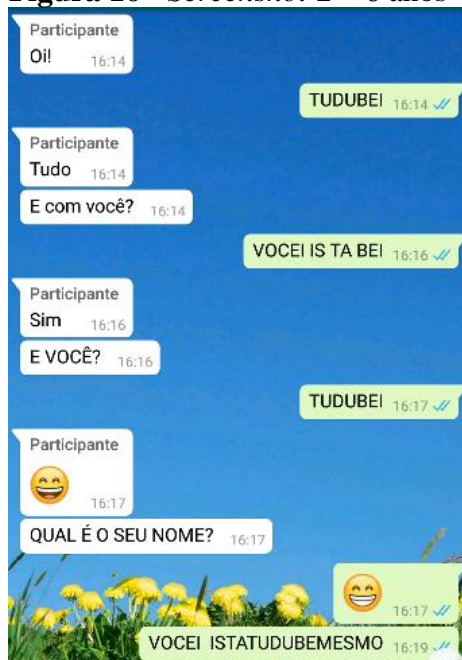
O Gráfico 2 esclarece a análise, pois nos mostra que todas as crianças do 2º, 3º e 4º ano apresentaram um diagnóstico de que estão em um desempenho alfabético de escrita das palavras. Já no 1º ano, o desempenho de escrita das crianças variou. Os dados mostram que 43% das crianças eram pré-silábicas, 14% silábicas, 28% silábica-alfabéticas e 14% alfabéticas, o que pode explicar o porquê de a minoria ter optado por mensagens digitadas e preferiu enviar mensagens de áudio ou com pequenos escritos. Como nossa intenção não é na análise ortográfica, não entraremos nessa discussão, no entanto, salientamos que os dados podem ter relações, apesar de serem consequência de preferências individuais também, pois, embora as crianças alfabéticas saibam como escrever, algumas mesclaram a modalidade com a qual enviaram mensagens: ora digitado, ora por áudio. Isso foi evidenciado no capítulo anterior.

Vamos observar agora um caso em que a criança possui domínio da leitura e escrita e mescla sua resposta iniciando com uma mensagem digitada e finalizando com um áudio. Um exemplo interessante é relacionado à preferência pelas duas modalidades e à capacidade de exercer o letramento digital à sua comodidade, ou seja, há aspectos pragmáticos envolvidos em poder dispensar o tempo de digitação em prol de enviar um áudio mais rapidamente, ou, como já mencionamos previamente, o fator preguiça. O exemplo a seguir permite observar que há uma oscilação ou mais de uma opção, no mesmo usuário:

Figura 15 - Screenshot 1 – 7 anos

Fonte: Elaborada pela autora.

Outra curiosidade sobre a prática de escrita desenvolvida pelas crianças no *WhatsApp* foi a utilização das letras minúsculas e maiúsculas. Observamos atentamente a preferência das crianças quanto a isso, pois, para a apropriação da cultura escrita digital, o reconhecimento dessa ferramenta possibilita que crianças que ainda não se familiarizaram com letras minúsculas também se apropriem da escrita digital. Os dados mostram uma relação entre a preferência das crianças do 1º ano em utilizarem caixa alta em suas mensagens no *WhatsApp*, da mesma forma como o fizeram em seu diagnóstico de escrita, como se verá no exemplo a seguir. Paralelamente, as crianças que em seu diagnóstico de escrita registraram uma escrita com letras minúsculas ou, em sua maioria, cursiva, durante as mensagens no *WhatsApp*, optaram por enviar mensagens com letras minúsculas. Assim, o aprendizado dos caracteres minúsculos no teclado tem correlação com o aprendizado de outros caracteres além do maiúsculo na escrita no papel.

Figura 16 - Screenshot 2 – 6 anos

Fonte: Elaborada pela autora.

No caso acima, essa criança do 1º ano demonstrou estar em uma hipótese alfabética de escrita no diagnóstico, para a maioria das palavras, e podemos observar que, no ambiente digital, ela se esforçou ao máximo para manter a conversa na modalidade digitada mesmo em momentos em que a pesquisadora utilizou mensagens de áudio. Em alguns momentos o espaçamento faz parte do raciocínio dessa criança e, em outros momentos não, mas o que mais chama atenção é que, embora não domine ainda a ortografia correta, o interesse em mandar mensagens na modalidade digitada é forte, assim como o seu letramento digital. Essa criança explicou que mandou as mensagens digitadas “porque eu gosto mais de mandar escrito”.

Em alguns momentos, até crianças do 4º ano transitaram entre as letras minúsculas e maiúsculas, e não sabemos se isso foi um recurso expressivo usado para marcar a frase ou apenas oscilação, como veremos a seguir:

Figura 17 - Screenshot 2 – 9 anos



Fonte: Elaborada pela autora.

É interessante observar que as letras minúsculas ensinadas em sala de aula podem diferir das letras minúsculas utilizadas na maioria dos ambientes digitais, eis um exemplo:

Tabela 29 - Letras digitais e em sala

Letras utilizadas em ambientes digitais	Letras utilizadas em sala de aula
a - A	a - A
g - G	g - G

Fonte: Elaborada pela autora.

Mesmo assim, quando não se tem a noção de minúscula e maiúscula ainda, pode ser fácil enganar-se com um /l/ minúsculo por um /I/ maiúsculo no teclado. No exemplo anterior, as duas letras são idênticas no ambiente digital do *WhatsApp*. No entanto, as letras maiúsculas são praticamente sempre as mesmas, seja em sala de aula ou no teclado digital. Assim, poderíamos indagar: o desenvolvimento de habilidades de usar mais de um tipo de letra no manuscrito repercutiria no maior domínio do uso de minúsculas no digital?

Outras letras possíveis de serem difícil de identificar são /b/, /d/, /p/ e /q/. Nessa situação, como em outras que ocorrem no texto impresso, a diferença entre os caracteres tanto maiúsculos como minúsculos é uma variável que interfere e pode gerar determinada preferência ou desafio no ato de digitar e/ou ler.

Outra transição recorrente durante as conversas foi entre as duas modalidades, oral e digitado, seguindo a modalidade utilizada pela pesquisadora, como veremos no exemplo que segue:

Figura 18 - Screenshot 3 – 8 anos

Fonte: Elaborada pela autora.

Ainda assim, enquanto algumas crianças transitaram entre as modalidades, outras foram fiéis ao digitado, por razões interessantes e muito parecidas com as que já foram analisadas no capítulo anterior, uma delas o entusiasmo por escrever digitado e rápido, como no seguinte exemplo:

Tabela 30 - Caio, 3º ano, 8 anos

Pesquisadora: Por que você preferiu não mandar nenhuma resposta de áudio?

Caio: Ah, porque eu não estou acostumado a mandar muito áudio, de vez em quando eu mando áudio... eu gosto mais de digitar... eu treino pra ver se eu consigo digitar mais rápido.

Pesquisadora: É mesmo? Você digitou bem, foi bem rápido!

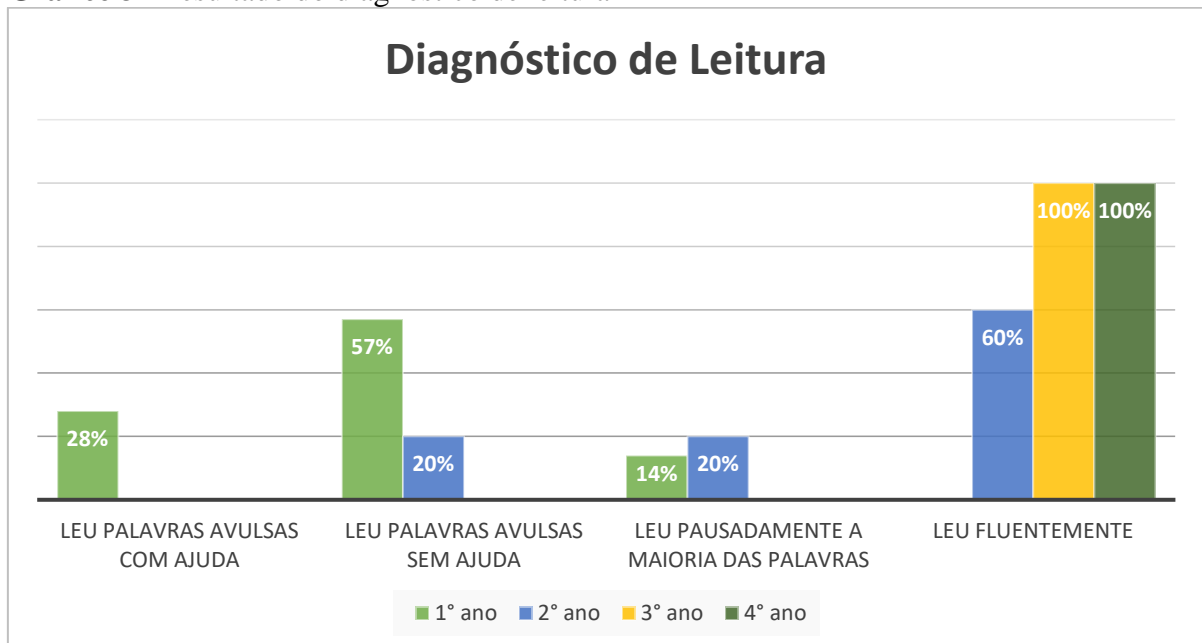
Fonte: Elaborada pela autora.

Independente da modalidade com a qual a criança se expressou, investigamos se houve compreensão e coerência nas respostas apresentadas e o infográfico a seguir mostra a tendência de mesclar áudio e mensagem escrita digitada:

Figura 19 - Compreensão

Fonte: Elaborada pela autora.

A compreensão das crianças é um dado interessante a ser contrastado com a capacidade de ler que cada uma evidenciou no diagnóstico de leitura. No infográfico anterior, vemos que apenas 18% das crianças demonstraram compreensão somente por áudio, sendo que destes 18%, 15 delas são crianças do 1º ano e 3 crianças do 2º ano. Vejamos agora a relação com o diagnóstico de leitura:

Gráfico 3 - Resultado do diagnóstico de leitura

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do gráfico acima, é possível inferir que as crianças que demonstraram compreensão apenas por áudio, no 1º e 2º ano, estão representadas como aquelas que leram apenas algumas

palavras avulsas, com ou sem ajuda, ou bem pausadamente. Vemos que 100% das crianças do 3º e 4º ano leram as frases do diagnóstico com fluência e, provavelmente, por isso também demonstraram compreensão de 100% na modalidade digitado e por áudio. Assim, embora haja competências de vários níveis que não se relacionam à linguagem verbal, poderíamos pensar se o uso de outros recursos complementaria a compreensão ou o registro da escrita.

A seguir, vemos o exemplo de uma das crianças que demonstrou compreensão apenas por áudio:

Figura 20 - Screenshot 4 – 6 anos



Fonte: Elaborada pela autora.

Para fins de curiosidade, a criança acima enviou emojis aleatórios após o áudio da pesquisadora, e então o restante da entrevista se deu por áudio. Em relação aos emojis, criamos um infográfico para ilustrar como foi a interação das crianças com esses recursos:

Figura 21 - Utilização de emojis

Fonte: Elaborada pela autora.

Observamos que a maioria das crianças optou por utilizar emojis durante a conversa. Muitas das crianças que optaram por enviar apenas emoji como resposta também enviaram emoji acompanhando suas respostas verbais e vice-versa. Isso significa que o verbal e o imagético estão se mesclando na comunicação também para crianças que estão em processo de alfabetização e consolidação da escrita. A relação de crianças que enviou emojis aleatoriamente começou com 28% no 1º ano, seguido de 20% no 2º ano, 0% no 3º ano e 10% no 4º ano. Eis um exemplo da aleatoriedade, do emoji acompanhando respostas em áudio e digitado e do emoji como resposta (momentos em que o emoji substitui uma palavra ou expressão), respectivamente:

Figura 22 - Screenshot 5 – 7 anos

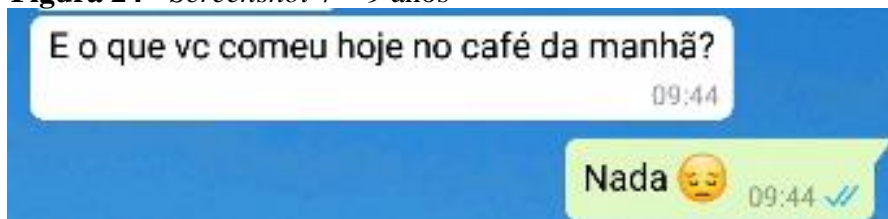
Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 23 - Screenshot 6 – 7 anos



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 24 - Screenshot 7 – 9 anos



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 25 - Screenshot 8 – 6 anos



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 26 - Screenshot 9 – 9 anos



Fonte: Elaborada pela autora.

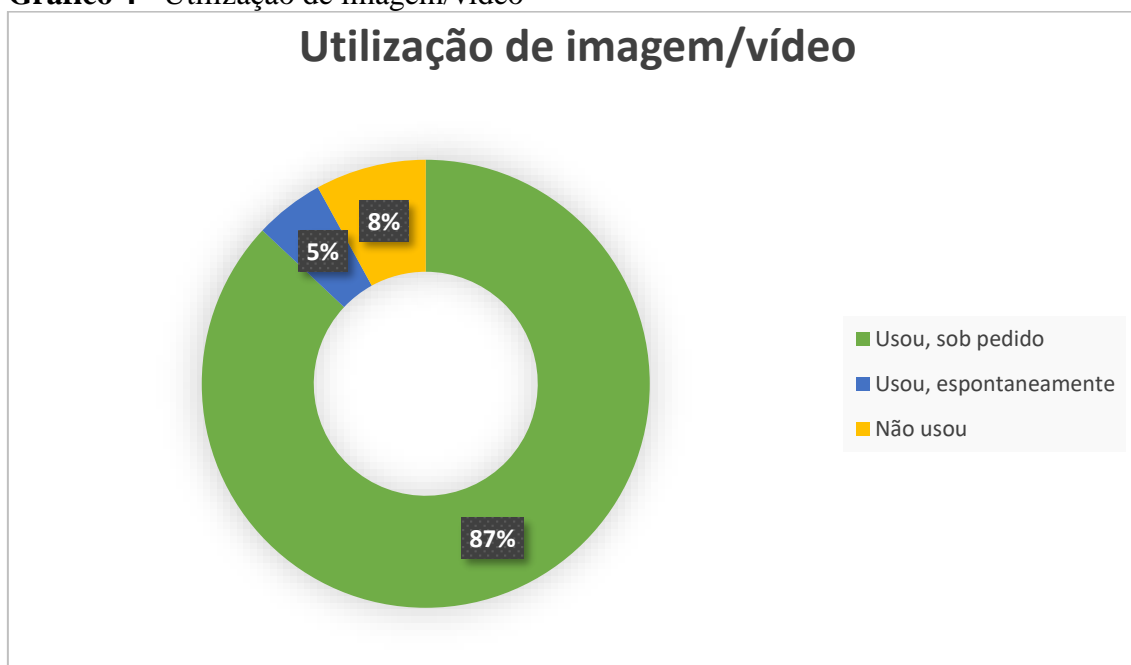
Nos exemplos apresentados nas Figuras 22 a 26, podemos ver com os emojis são mobilizados pelas crianças na intenção de construção de sentido em suas conversas. Há uma mudança comunicacional, pela qual o modo dominante é compartilhado entre a escrita e a imagem, neste caso em formato emoji. Aqui ressaltamos também o uso de maiúsculas como recurso gráfico, para expressar ênfase ou alegria, como no “SIM!!!” A partir desses casos, também observamos como diferentes pessoas fazem uso de diferentes recursos semióticos para alcançar seus próprios propósitos, em diferentes contextos.

Em pesquisa realizada com um banco de dados de emojis, Rodrigues *et. al.* (2017) detalham pesquisas recentes a respeito do uso de emojis. Uma das pesquisas focadas no uso e funções dos emojis sugere que eles teriam duas funções principais: demonstrar uma intenção emocional ou social e reduzir a possível ambiguidade de discurso. Mostrou também que o estímulo causado pelos emojis funcionam como estímulo de atitudes positivas que facilitam a interpretação da mensagem e como organizadores de relações sociais, por exemplo, reduzindo a distância interpessoal percebida ou formalidade.

Devemos levar em consideração que, em nossa pesquisa o público alvo encontra-se em período de alfabetização, o que implica que o uso dos emojis pode ter outras razões, como preguiça em digitar, falta de conhecimento a respeito da escrita de uma palavra, como reforço de significado, preferência pessoal e gosto pelos emojis, entre outros.

Como mencionado anteriormente, o recurso menos conhecido pelas crianças foi o envio de uma imagem/vídeo. Veremos a seguir os resultados a respeito da utilização de imagem/vídeo durante a conversa no *WhatsApp*:

Gráfico 4 - Utilização de imagem/vídeo



Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que a maioria das crianças enviou uma foto ou vídeo, quando solicitadas, e que uma pequena minoria enviou espontaneamente. Essa ação demandava que as crianças soubessem onde clicar para tirar uma foto, virassem a câmera para si, se fosse o caso, tirassem a foto e enviassem. É um recurso mais complexo e as crianças que não enviaram nenhuma foto ou vídeo argumentaram que não sabiam como fazer, ou que conseguiam tirar a foto, mas não sabiam como enviá-la. Na Figura 27, veremos o exemplo de uma criança que enviou uma foto sem a pesquisadora solicitar:

Figura 27 - Screenshot 10 – 6 anos



Fonte: Elaborada pela autora.

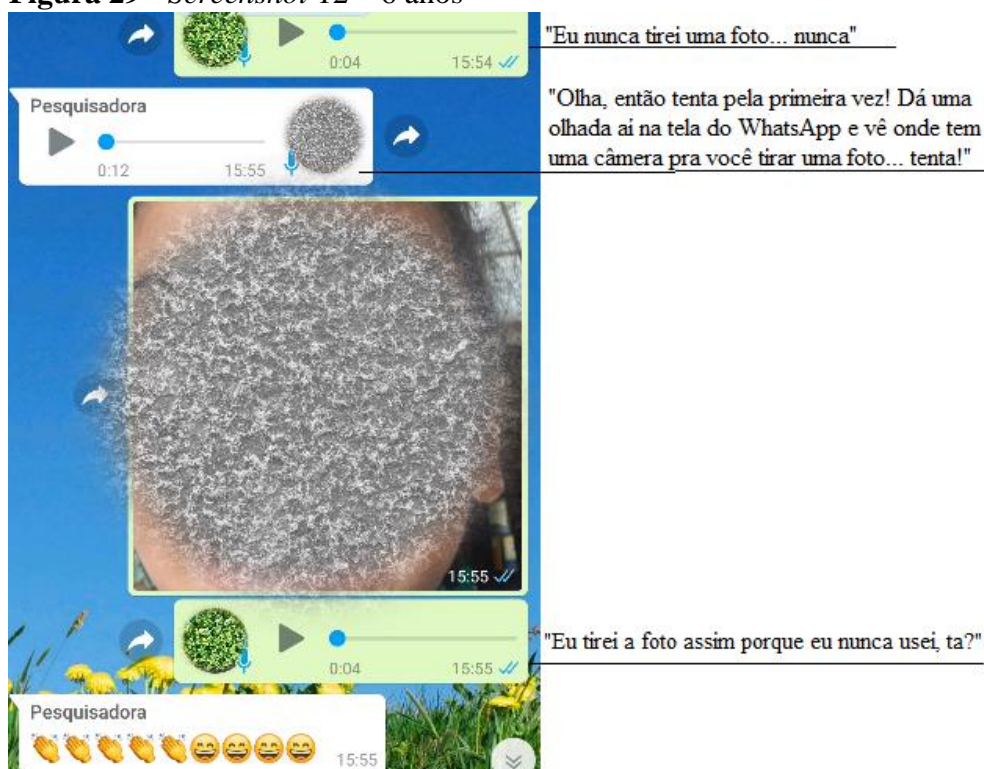
Veremos a seguir dois casos de crianças que disseram que não sabiam enviar uma foto, mas que, ao tentarem, conseguiram:

Figura 28 - Screenshot 11 – 7 anos



Fonte: Elaborada pela autora.

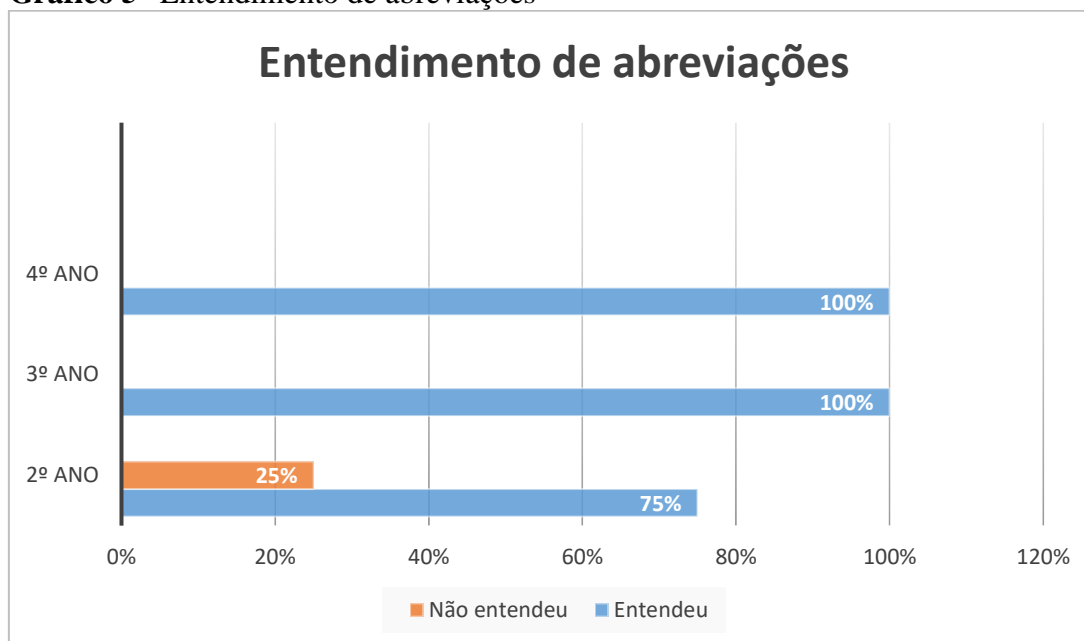
Figura 29 - Screenshot 12 – 6 anos



Fonte: Elaborada pela autora.

Outra questão que apareceu ou foi provocada na pesquisa foi o uso da abreviação. Muito se discute sobre a abreviação da escrita em ambientes digitais. Fusca e Sobrinho (2010, p.223) indagam como a escrita em ambiente digital se constitui, “seria uma nova escrita, mais evoluída, ou uma “violação bizarra” de normas que (não) precisariam ser seguidas?”.

A abreviação de palavras contribui para que se agilize a digitação e, no que tange a esse aspecto, durante a conversa via *WhatsApp*, a pesquisadora utilizou pequenas abreviações como “vc” para “você”, “pq” para “porque” e “bjs” para “beijos”, apenas com as crianças que demonstraram compreensão de leitura mais fluente para averiguar se compreenderiam os termos abreviados, ou seja, as abreviações não foram utilizadas com as crianças do 1º ano. A seguir, encontram-se os resultados das crianças a respeito da compreensão da abreviação utilizada:

Gráfico 5 - Entendimento de abreviações

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que a partir do 3º ano todas as crianças entenderam as abreviações e, no 2º ano, 25% das crianças não entenderam, sendo que essas crianças que não entenderam, quando esse desempenho é cruzado com seu desempenho em leitura, foram crianças que leram pausadamente ou que silabaram sistematicamente algumas palavras do diagnóstico. Uma vez que a pesquisadora utilizou uma das abreviações no início da conversa, as crianças poderiam sentir-se mais à vontade para abreviar alguma palavra e observamos que nenhuma criança abreviou nenhuma palavra, nem no 1,º nem no 2º ano. Já no 3º ano, 24% das crianças abreviaram alguma palavra, com um aumento para 40% no 4º ano. As abreviações mais recorrentes foram:

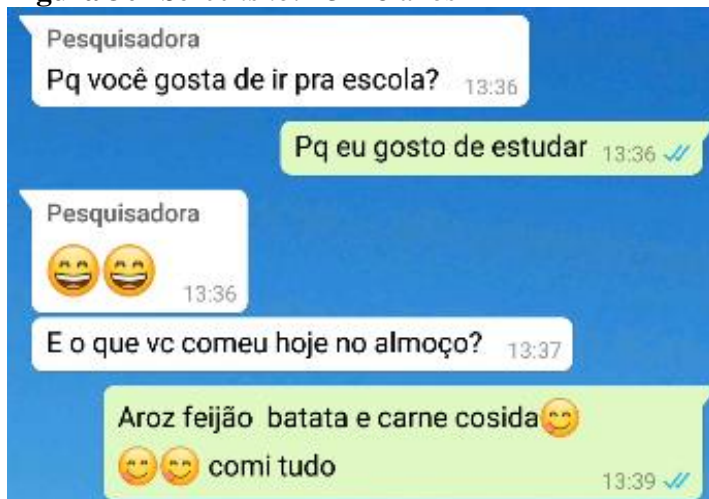
Tabela 31 - Abreviações e significados

Abreviação	Significado
vc	você
pq	porque
tbm	também
td	tudo
bjs	beijos
xau	tchau

Fonte: Elaborada pela autora.

Certamente o tipo de escrita abreviada não se confunde com uma escrita silábica própria do percurso conceitual da criança em torno do sistema de escrita. Essa diferença de uso de abreviaturas, com predominância dessa estratégia por quem está com o conhecimento ortográfico mais consolidado, possibilita fazer algumas considerações. Quando as crianças se sentem mais à vontade para subverter a convenção? Qual a relação entre abreviação e grau de conhecimento da cultura escrita digital? O uso de abreviaturas típicas da comunicação contemporânea exige uma espécie de metaanálise para sua produção? Parece que há uma série de fatores culturais e cognitivos envolvidos nessa estratégia que parece simples. Nas figuras que seguem, temos um exemplo de uma criança que começou a abreviar após abreviação da pesquisadora, um exemplo em que a abreviação partiu da criança, outro em que a criança preferiu não abreviar, e ainda um exemplo de criança que não compreendeu a abreviação, respectivamente:

Figura 30 - Screenshot 13 – 8 anos



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 31 - Screenshot 14 – 9 anos



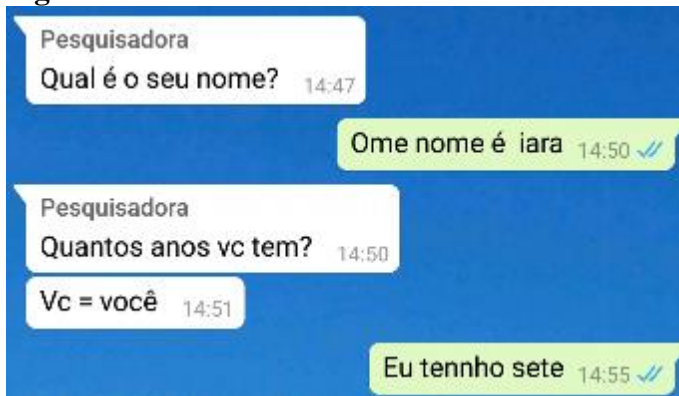
Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 32 - Screenshot 15 – 9 anos



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 33 - Screenshot 16 – 7 anos



Fonte: Elaborada pela autora.

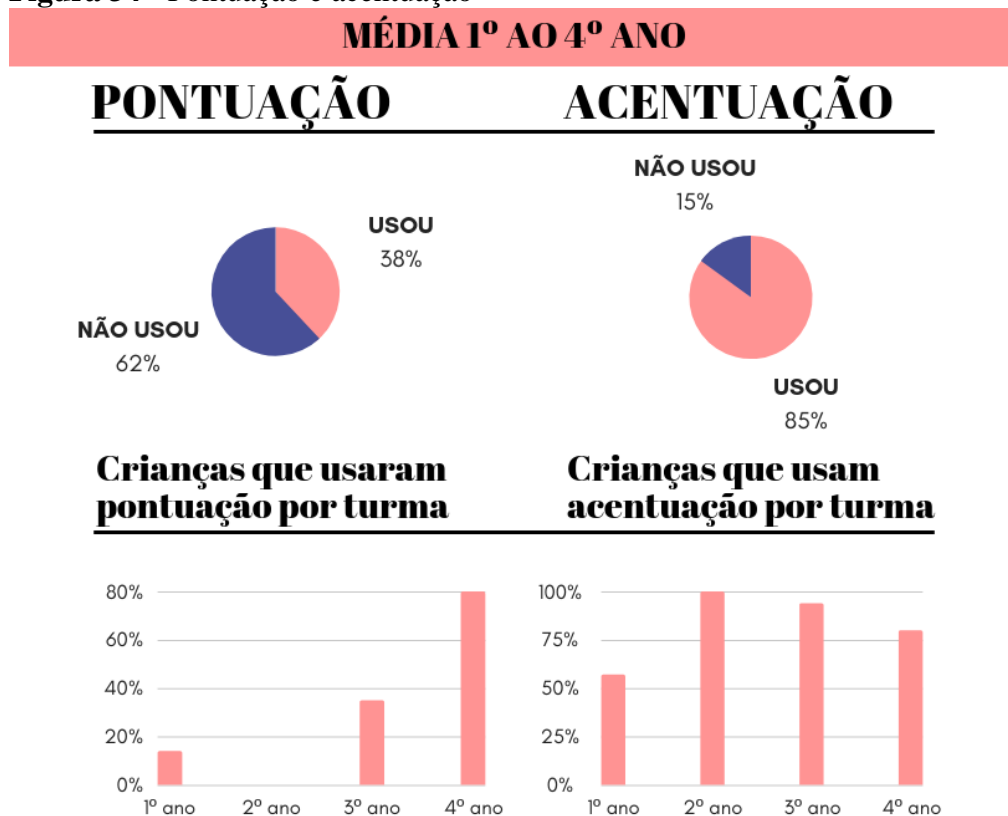
Outras duas observações que fizemos foi a respeito do uso ou não de pontuação e acentuação. O uso de pontuação e acentuação na tela do *smartphone* requer o conhecimento de acessar essa função no teclado do aparelho, ou contar com a ajuda do sugestor ortográfico (próximo tópico). O uso também implica ter aprendido como e em quais situações utilizar o ponto de interrogação, exclamação, vírgula, reticências e ponto final. Em uma perspectiva psicolinguística, de acordo

com Ferreiro e Teberosky (1985), a aprendizagem da pontuação se dá após a apropriação do sistema de escrita alfabética, contudo, de acordo com Silva (2010):

a compreensão da natureza do sistema de escrita alfabética é condição necessária, mas não suficiente para que as crianças passem a utilizar marcas de pontuação em seus textos. É comum encontrarmos crianças do 3º ou 4º ano da escolarização inicial que não usam qualquer sinal de pontuação em seus textos, ou que o fazem de maneira muito escassa. (SILVA, 2010, p. 143).

Ainda de acordo com Silva (2010, p.166), “como a pontuação não é um objeto de conhecimento ‘fixo’, pois depende, entre outros fatores, das características dos gêneros textuais a serem produzidos”, interpretamos que, durante conversa no *WhatsApp*, os alunos usaram, de modo geral, a pontuação de acordo com o gênero, pois, em uma conversa informal em ambiente digital de troca de mensagens instantâneas, o ponto final e a utilização do ponto de exclamação é mais redundante, enquanto o ponto de interrogação ainda se faz necessário ao realizar uma pergunta, a fim de evidenciar que se trata de um questionamento. Portanto, atentamos ao fato de que os alunos não desconsideraram os sinais característicos desse gênero, mas, por motivos de desconhecimento do uso do teclado ou do uso da pontuação, não os utilizaram em determinados momentos. No entanto, não temos dados concretos para constatar, de fato, essa hipótese.

Em determinado momento da conversa no *WhatsApp*, a pesquisadora enviou um áudio às crianças, indagando se elas gostariam de lhe perguntar algo. Essa seria a oportunidade de averiguar se as crianças que realizaram uma pergunta aproveitaram a oportunidade para utilizar o ponto de interrogação. Analisaremos a seguir a relação das crianças que utilizaram pontuação e acentuação durante a conversa:

Figura 34 - Pontuação e acentuação

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir dos dados da Figura 34, verificamos que, como média, a acentuação foi consideravelmente mais utilizada do que a pontuação. Isso pode ser um efeito do sugesor ortográfico, como veremos a seguir. Existe uma diferença em como acessar as duas funções no teclado, de pontuação e de acentos. Para acessar a função de pontuação, é necessário pressionar um botão específico, para ser direcionado às opções de símbolos e pontuações, enquanto que, para acionar a acentuação, é necessário saber qual vogal será acentuada, pois o comando se dá pressionando a vogal em questão até opções de acento aparecerem e, então, uma escolha ser feita. Como a acentuação parece uma habilidade mais complexa e foi muito mais utilizada do que a pontuação nos dados coletados, entendemos ser possível que a questão de menor índice de utilização de pontuação (recurso mais fácil de ser acessado) provavelmente não se dá pela dificuldade de localizá-la, e, sim, parece-nos, antes, uma questão de preferência por utilizar ou não em determinados casos esse aspecto notacional, bem como a habilidade de como ou quando utilizá-lo. Vamos observar alguns exemplos:

Figura 35 - Screenshot 17 – 9 anos



Fonte: Elaborada pela autora.

Nesse exemplo, a criança espontaneamente realiza uma pergunta para a pesquisadora e faz uso correto do ponto de interrogação. Trata-se de uma criança do 4º ano. Porém, a idade não foi um fator determinante, visto que outras crianças do 4º ano fizeram perguntas não acompanhadas de ponto de interrogação. Observemos o exemplo a seguir:

Figura 36 - Screenshot – 9 anos



Fonte: Elaborada pela autora.

Esse exemplo remete novamente a duas questões fundamentais a respeito da apropriação da cultura escrita digital pelas crianças, as habilidades de saber quando e como utilizar os pontos de interrogação e exclamação, mas também, o letramento digital envolvido no ato de comunicação, além da preferência de uso. Isso fica evidente porque a criança do exemplo anterior optou por realizar perguntas sem utilizar o ponto de interrogação, mas demonstrou saber onde acessar a função de pontuação, quando envia vários pontos de exclamação para dar ênfase em sua resposta. Não podemos deixar de perceber que essa criança só utilizou os pontos de exclamação após ver a utilização desses sinais pela pesquisadora e, de forma alguma, podemos afirmar que a criança utilizou o ponto de exclamação após ver que a pesquisadora o utilizou previamente, mas podemos problematizar: se esse fosse o caso, o *WhatsApp* poderia estar auxiliando essa criança a compreender normas e conceitos da escrita? Em uma perspectiva cultural, não usar pontuação e/ou acentuação porque se quer escrever rápido ou correto teria relação com quem se está conversando, o contexto ou a formalidade da situação comunicacional?

Agora, vamos adentrar os usos do sugestor ortográfico, como tópico final de nossas análises. Existem muitas formas de se referir a essa função, tais como *smart typing*, dicionário de teclado, banco de dados do teclado, sugestão do teclado, etc. Enfim, decidimos utilizar o termo sugestor pois o que, de fato, a função faz é sugerir palavras que tenham relação com as letras digitadas no teclado. Ressaltamos aqui a diferença entre o sugestor, que serve como apoio à escrita, oferecendo sugestões de palavras a partir de letras digitadas, e o corretor automático, o qual corrigirá automaticamente qualquer palavra escrita fora do português padrão. O corretor automático não foi utilizado nesta pesquisa e sim o sugestor ortográfico. Vejamos abaixo uma ilustração de como essa função funciona:

Figura 37 - Sugestor ortográfico

Fonte: Elaborada pela autora.

A seguir, apresentamos um infográfico com algumas informações a respeito do uso do sugestor ortográfico pelos participantes desta pesquisa:

Figura 38 - Utilização do sugestor ortográfico

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados acima confirmam que o uso do sugestor ortográfico é uma estratégia mais sofisticada ou oriunda de um maior conhecimento sobre como funciona a ortografia na relação com o sentido do que se quer escrever. O fato de usar ou não precisa ser complexificado, pois os 20% que não utilizam no 4º ano indicariam uma falta de conhecimento da estratégia digital ou realmente uma preferência? Por outro lado, quais seriam os motivos pelos quais a maioria das crianças do 1º ano não utiliza desta ferramenta? Tentaremos responder a essas indagações a partir de alguns exemplos.

Mostraremos, a seguir, a categoria mais indiciada, ou seja, apresentaremos exemplos de falas das crianças que utilizaram o sugestor e depois explicaram porque acreditam que o seu uso as ajuda na escrita.

“Se escrever uma coisa errada, aqui vai estar escrito certo” – Fernando, 2º ano, 7 anos.

“Porque elas, é... elas conseguem me ajudar, se eu não sei escrever uma palavra... se tiver a palavra, é só clicar na palavra que eu quero... e é por isso que elas me ajudam” – Gabriela, 2º ano, 8 anos.

Algumas crianças citam que o corretor auxilia na hora de acentuar as palavras, vejamos um exemplo:

Tabela 32 - Janaina, 2º ano, 8 anos

Janaina: Só uma palavra que... *você*, entendeu? E no *não* também.

Pesquisadora: E te ajudou ou atrapalhou?

Janaina: Ajudou.

Pesquisadora: Por que ajudou?

Janaina: Porque quando você está digitando não tem o... *cobrinha*, não tem o *acentinho* e essas coisas, aí dá pra gente usar o de cima, aí eu só clico.

Fonte: Elaborada pela autora.

De qualquer forma, nos exemplos citados pela criança, as palavras *você* e *não* possivelmente já fazem parte do léxico mental das crianças e elas acionam o sugestor não por desconhecimento ortográfico, mas como uma agilização mais prática da escrita digitada.

Em oposição à categoria anterior, mostraremos exemplos de crianças que utilizaram o sugestor mas que afirmaram que o seu uso nem sempre as ajuda e que, às vezes, pode confundi-las:

Tabela 33 - Bernardo, 1º ano, 6 anos

Bernardo: Me atrapalhou.

Pesquisadora: Por quê?

Bernardo: Porque eu não achei as palavras que eu precisava.

Pesquisadora: Não?

Bernardo: Não, aí acabou me atrapalhando.

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 34 - Caio, 3º ano, 8 anos

Caio: Em um momento elas atrapalharam, porque quando eu fui escrever... é... como que você trabalhava, aí eu escrevi trabalho, eu não vi o *o*.

Pesquisadora: Mas e aí? Você escreveu trabalho ou substituiu?

Caio: Não, é porque eu ia... eu comecei a escrever trabalha aí eu cliquei na palavra, mas aí eu não tinha visto que tinha o *o* no final, era pra ter o *a*.

Fonte: Elaborada pela autora.

No caso de Caio, podemos problematizar ele ter clicado na palavra “trabalho” equivocadamente devido à necessidade de escrever rápido? Mais uma vez, uma questão da cultura escrita digital, envolvida em conversas de mensagens instantâneas, faz com que o sujeito incorpore comportamentos específicos, como supostamente clicar rapidamente na palavra sugerida sem lê-la completamente. De acordo com estudos como o realizado por Murray *et.al.* em 2018, o reconhecimento mental de palavras ainda é um processo não totalmente compreendido. O que podemos afirmar é que, em termos de desenvolvimento, as crianças em período de alfabetização aprendem a identificar palavras que serão eventualmente armazenadas mentalmente e acessadas por meio da visualização. Dessa forma, o sugestor ortográfico seria benéfico e simplificador, caso a criança reconheça instantaneamente a palavra que pretende utilizar. No caso de crianças que ainda não identificam a maioria das palavras pela via lexical, ou seja, usando um repertório mental de palavras já conhecidas e, sim, operando com relações entre letra e som na leitura de uma palavra, usando via fonológica, conforme Soares (2017), o sugestor ortográfico pode não ter o efeito positivo, ou seja, é preciso dominar certos conhecimentos para utilizá-lo com eficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo retomamos as principais questões da pesquisa e deixamos algumas perspectivas de continuidade ou desdobramentos para futuras investigações. Pretendemos salientar algumas conclusões para este estudo que teve como objetivo geral: investigar como ocorrem as práticas de utilização do aplicativo *WhatsApp* por crianças em processo alfabetização, para a compreensão a respeito da sua apropriação da cultura escrita digital e das capacidades de ler e produzir textos multimodais nesse ambiente.

Começamos por ampliar o alcance dos resultados deste trabalho. Se a pesquisa foi feita com um aplicativo específico, isso não significa que seus resultados devam ser lidos apenas para esse uso. Ressaltamos que o estudo se enquadra em um conjunto de preocupações mais amplo, ou seja, como os sujeitos em processo de alfabetização se apropriam dos recursos da cultura escrita digital?

Observamos que, quando as crianças escrevem e leem vinculadas diretamente a outro interlocutor, por meio de troca de mensagens no *WhatsApp*, é evidente que demonstram ampla compreensão a respeito da real natureza da linguagem e de sua função sociocultural para fins comunicativos, expressando-se tanto em sua natureza verbal como não-verbal. O *WhatsApp*, por ser rico em textos multimodais produzidos pelo usuário, promove novas oportunidades de aprendizagem, bem como promove a produção de sentidos por meio da comunicação interativa, sem necessariamente demandar o domínio ou não domínio de habilidades ortográficas.

Assim, acreditamos que a cultura escrita digital não se restringe somente à escrita alfabética e ao verbal, mas abarca o universo multimodal com que o escrito pode se apresentar em sua forma digital, tornando-se capaz de potencializar a linguagem e estimular habilidades significativas de leitura e escrita, além de evidenciar aspectos, valores e comportamentos culturalmente característicos. Afinal, nesse espaço, a escrita alfabética se reinventa e se modifica, por conta dos diferentes recursos semióticos que são oportunizados, bem como possibilita oportunidades de construção de conceitos, elaboração de estratégias de leitura e interação, formulação de hipóteses e correções, entre outros, podendo proporcionar ao sujeito uma experiência significativa de análise e reflexão, principalmente aos que estão em período de alfabetização.

No momento em que esta pesquisa foi realizada, constatamos que a ideia de que as crianças estão cada vez mais cedo imersas em práticas digitais não é apenas uma observação social, mas uma verdade amplamente confirmada e detalhada por dados recentes apresentados nesta pesquisa e em outras mencionadas. A saber: 98% das crianças participantes alegaram saber o que é o *WhatsApp* e 92% alegou já ter usado. Além disso, a frequência com que usam o aparelho celular também é interessante. Conforme os dados levantados, 54% dos participantes alegam utilizar muito, enquanto 34% alegam utilizar médio e 12%, pouco. Mais especificamente, 61% das crianças alegaram utilizar o *smartphone* quase todos os dias, 29% todos os dias e 10% só nos finais de semana. Evidentemente, as tecnologias digitais são destaque na experiência de vida contemporânea das crianças e, por isso, o modo como produzem significados pode não ser o mesmo modo do começo do século. Cremos que a relação que a criança constrói com a cultura escrita digital torna-se mais rica quando se aprende a lidar desde cedo com os recursos multimodais proporcionados.

A primeira grande conclusão é a de que é no contexto familiar que as crianças participantes desta pesquisa foram e são apresentadas e socializadas no uso das tecnologias digitais. Evidenciamos que, aos 6 anos de idade, as crianças já demonstram total compreensão a respeito da funcionalidade do aplicativo e, em média, aos 10 anos possuem um aparelho celular próprio. Este estudo revela que é na socialização que as crianças começam a construir conhecimento e habilidades digitais, que seguramente vão além da família, aprimorando-se individualmente e essencialmente em momentos de interação e relação com o outro. Em outras palavras, na interação com o outro são criados enunciados que esperam uma atitude responsiva do outro, atribuindo um fim comunicativo ao seu uso. Essa funcionalidade comunicativa, com os familiares ou amigos, faz com que a escrita tenha sentido e isso, portanto, motiva, atribuindo “concretude” ao seu uso em situações vividas.

Na visão familiar, concluímos que os pais se dividem entre uma opinião positiva e negativa em relação à utilização do aplicativo *WhatsApp* durante o processo de alfabetização. As preocupações de alguns pais ressaltam os seguintes fatores: as crianças podem não aprender a escrita correta, ficar “fissuradas” com o *smartphone*, deixar de ter interesse por livros, desenvolver preguiça no ato de escrever ou fazer uso de abreviações. Já as observações positivas dos pais recaem sobre o fato de o aplicativo disponibilizar a oportunidade de aprender a ler e escrever corretamente; de estimular a digitação de letra por letra o que, consequentemente, estimula e/ou facilita a aprendizagem da escrita; de desenvolver a conexão

de palavras e imagens, atuando até como um meio facilitador para a comunicação de crianças com dificuldades na fala.

Sem dúvida alguma, para nós, essa prática interativa digital leva as crianças a um nível de letramento digital, pois apresentam um ótimo domínio sobre a tecnologia digital em questão e utilizam dos recursos, nela disponíveis, para sua comodidade. Ao interagirem com o aplicativo de mensagens instantâneas, as crianças fazem uso do reconhecimento de ferramentas, utilizam mecanismos de busca, localizam e selecionam informações relevantes, digitam, produzem, enviam mensagens por áudio, fotos, vídeos, emojis, entre outras habilidades que despertam a atenção e motivação. O que percebemos é que, se há o interesse da criança em utilizar o aplicativo para se comunicar, ela o fará independente de suas habilidades de leitura e escrita. Apesar de essas habilidades serem um fator limitante no uso e na comunicação pelo aplicativo, a motivação é suficiente para fortalecer a relação entre o letramento digital e as atividades de leitura e escrita digital. Ao fazer uso consciente do aplicativo de comunicação, as crianças garantem e atribuem sentidos, por meio da combinação multimodal disponibilizada, à apropriação da sua cultura escrita digital.

Esse primeiro fato reconhece que as competências digitais adquiridas pelas crianças estão indissociavelmente ligadas à cultura das crianças, o que nos leva a uma segunda conclusão a ser feita. Observamos que as crianças se apropriam da cultura escrita digital majoritariamente por meio da descoberta e observação sociocultural, evidenciando esses comportamentos portanto, como característicos da cultura escrita digital. É notável que aprendem novas funções e utilidades das tecnologias digitais muito mais autonomamente, por tentativa e erro, por intuição e manipulação dos dispositivos, do que sendo instruídas por adultos. Essa característica investigativa das crianças frente às tecnologias digitais desenvolve competências que vão além da apropriação da cultura escrita digital, podendo tomar dimensões cognitivas para outras relações do saber que não se restringem apenas à cognição, mas, também, se dilatam para práticas sociais. O que podemos dizer é que o fenômeno de uma cultura escrita digital parece acentuar os procedimentos de aprender por uma espécie de autodidatismo. Entendemos que essa lacuna poderá ser preenchida por futuras pesquisas que examinem essas outras relações, porém afirmamos que a interação que as crianças demonstram ter com a tecnologia digital, neste caso, com o *WhatsApp*, é intuitiva, visto que a linguagem nesse recurso, que é característica da contemporaneidade, possui caráter híbrido, composto por linguagens verbais, orais e visuais,

essencialmente semióticas e multimodais, que são “socially shaped and culturally given”³⁰ (KRESS, 2010, p.79).

Nesses complexos multimodais, abordaremos nossa terceira conclusão, que diz respeito às capacidades de ler e produzir textos multimodais nesse ambiente. Concluímos que é por meio dos recursos multimodais de construção de sentido, cada qual com sua potencialidade ou limitação, que as crianças produzem e leem em ambiente digital, como o *WhatsApp*.

Na verdade, trata-se de um aplicativo que lida com a diversidade cultural de produção e interação de textos digitais, sobretudo, com a diversidade de linguagens que constitui esses textos. Dessa forma, o que, de fato, podemos inferir das habilidades de registro de outras linguagens é que a preferência ou escolha de um recurso oral ou visual nem sempre coincide com a ausência de habilidades de escrita e leitura, mas tem relação com outros aprendizados sociais e com uma visão pragmática e responsiva que ocorre na troca de mensagens, além dos quesitos preferenciais.

A preferência por enviar mensagens em linguagem verbal na modalidade ou modo escrito digital foi relevante para as crianças que já se encontravam em um nível de consolidação da escrita, ou que demonstraram uma suposta supervalorização do escrito, bem como para aquelas que se interessam em digitar em prol de se desenvolverem na escrita. Assim, é possível que todos se desenvolvam conforme seus níveis de conhecimento ao mesmo tempo em que, usando o aplicativo, são expandidos alguns conhecimentos.

Já a preferência por enviar mensagens em linguagem verbal por áudio, por outro lado, foi uma opção mista, tanto para crianças em período inicial da aquisição da leitura e escrita (por motivos de habilidades cognitivas) como por motivos de preferências individuais, como preguiça para digitar, praticidade, rapidez para enviar uma mensagem, ou seja, pressa em se comunicar ou até pela natureza de economia de gesto que prevalece nessa funcionalidade.

Supostamente, há indícios de que essas duas preferências ultrapassam ou vão além da barreira de seus conhecimentos ortográficos. Ao analisarmos quais as preferências das crianças em

³⁰ “moldados socialmente e oferecidos culturalmente”(tradução nossa).

enviar e receber mensagens, nos deparamos com os motivos de suas preferências, mas deixamos questionamentos para aprofundamento em futuras pesquisas: em que situações e contextos as crianças mobilizam suas preferências? Como elas usam as diferentes modalidades, em quais situações? Em relação à leitura, ponderamos que as opções multimodais como o áudio, os emojis e o sugestor ortográfico são importantes no auxílio do ato de ler e, até certo ponto, facilitam e incentivam uma leitura que, caso fosse no papel e sem esses diferentes recursos semióticos, poderia não surtir o mesmo efeito.

O áudio, por sua vez, amplia as possibilidades de uso do aplicativo e modifica as fronteiras entre a escrita e a oralidade, evidenciando uma proximidade das duas modalidades em ambiente mútuo. É evidente que os áudios foram preferência de algumas crianças que estavam iniciando no processo de leitura, mas também se mostrou presente em crianças que já possuíam certa fluência, visto que sua funcionalidade requer menos “esforço”. No entanto, também foi evidente que algumas crianças mostraram maior interesse em receber mensagens digitadas, em sua maioria, crianças que já possuíam algum conhecimento de leitura. Para isso, as razões foram diversas, alegando prazer em ler ou por se desenvolverem na leitura por meio da prática e até por acreditarem que as mensagens por áudio são “chatas” ou que demoram mais para serem ouvidas do que seria para realizar a leitura do mesmo texto. Já os emojis, por serem boas representações gráficas, foram utilizados ora conjugados com mensagens, para acrescentar maior significado ou emoção, ora com a finalidade de substituir palavras. E quando não foram utilizados, problematizamos: por que algumas crianças optaram por não utilizar os emojis? Seria apenas por questões preferências como o gosto, ou por outros motivos, sociais, culturais e/ou comportamentais?

O uso do sugestor ortográfico também implicou na capacidade de escrita e leitura dos sujeitos. Percebemos que os sujeitos que fizeram uso consciente e eficiente dessa ferramenta eram crianças que já possuíam certo domínio de leitura e maior desenvolvimento na escrita, pois essa estratégia oferecida pelos *smartphones* requer que sejam aptos a decidir qual sugestão de palavra oferecida seria a desejada por eles. Por outro lado, observamos que, para algumas crianças em processo inicial de alfabetização, o sugestor foi uma opção que se mostrou não tão favorável. Acreditamos que o uso do sugestor não significa passividade em termos de reflexão sobre como escrever e sim uma ferramenta prática que auxilia na escrita, em termos mais gerais, ou que, para alguns, facilita a escrita. Uma vez que o sugestor foi utilizado majoritariamente pelas crianças que já possuíam maiores conhecimentos da leitura e escrita, indagamos: a

abreviação seria um último nível de escrita, visto que para abreviar é necessário que saibam a escrita correta da palavra?

O que queremos dizer é que, durante a leitura, em ambiente comunicativo digital, o processo de leitura não parece mecânico em termos de reconhecer as letras que formam uma palavra, mais do que isso, a leitura parece ser uma maneira de aprender novas linguagens, interagir com elas em seu aspecto simbólico, semântico e gramatical, bem como vencer o desafio de entender a mensagem recebida em prol de poder devidamente respondê-la.

Dito isso, ressaltamos que a variável domínio ou não domínio da escrita e leitura foi cruzada em algumas situações, permitindo realizar algumas relações. Percebemos que quanto maior o conhecimento da leitura e escrita, maiores eram as capacidades ortográficas das crianças em situações comunicacionais digitais. No entanto, percebemos que os níveis de alfabetização e letramento digitais independem das habilidades de leitura e escrita, assim como seus conhecimentos a respeito da cultura escrita digital, os comportamentos e valores de uso. Esclarecemos que nosso olhar foi mais direcionado para a prática de uso do aplicativo. Nesse sentido, algumas análises sobre as relações entre o uso e a aquisição da escrita poderiam ser feitas em outras pesquisas.

Há também cuidados metodológicos a serem tomados ou considerados e novas alternativas para coleta de dados. Tentamos nos aproximar o máximo possível da autenticidade do evento, porém a conversa pesquisadora-criança, por ter sido provocada, pode ter suscitado algumas mudanças no resultado. Sugerimos que, em futuras pesquisas, a interação criança-criança seja o foco da pesquisa, sem a necessidade de intervenção de um adulto “estranho”. Tendo em vista a metodologia de intervenção, nos questionamos se os resultados seriam similares ou distantes.

Esperamos que a análise dos dados coletados tenha permitido uma maior compreensão sobre como ocorrem as práticas de utilização do aplicativo *WhatsApp* por crianças em processo de alfabetização e como elas lidam com a construção de sentido em práticas multimodais de escrita e leitura comunicativa.

A partir do que concluímos, deixamos questionamentos do que acreditamos ser pertinente investigar acerca da cultura escrita digital. Indagamos leitores pesquisadores da cultura escrita digital: que valor tem essas conclusões para a educação? Mostramos que o *WhatsApp* pode

ajudar no desenvolvimento da comunicação oral, escrita, visual e multimodal, além de ajudar a desenvolver autonomia da aprendizagem da escrita. É possível que o acesso à Internet possa desenvolver também a aprendizagem de outros conteúdos e o desenvolvimentos de outras habilidades, inclusive comunicativas? Qual o papel da escola nesse cenário?

De fato, o olhar desta pesquisa não foi para a escola e professores, mas nos faz refletir sobre algumas possíveis implicações. A alfabetização hoje significa o mesmo de antes do surgimento da Internet e do smartphone? Novas capacidades comunicativas fazem parte da realidade das crianças desde cedo nos dias de hoje, portanto a alfabetização escolar precisaria ser revista? Seria ideal a escola assumir o digital, como um aliado? Existiria ainda uma relação de poder que impede que isso aconteça? O que a escola tem feito com o smartphone? O que deveria ou poderia fazer? Certamente existem particularidades entre o impresso e o digital, porém, poderia ser mais construtivo quebrar com o distanciamento entre eles, aliá-los e perceber o quanto relacionados podem estar? A formação de professores também necessitaria ser revista? E a educação dos pais para com os filhos? Os dados dessa pesquisa fazem refletir: qual a educação vinda de casa para usar essa tecnologia, tanto individualmente como socialmente? Quais as implicações psicológicas advindas dos usos e frequência do smartphone?

Finalizamos reconhecendo que o *WhatsApp*, no momento da coleta e conclusão desta dissertação, funciona como um instrumento de comunicação predominante e versátil para as crianças que participaram desta pesquisa. Existem variáveis envolvidas em seu uso, o que permite o aproveitamento de diversos recursos da multimodalidade típica da cultura digital, da tela e do aplicativo para dar conta das tarefas de escrita e/ou leitura. Essa prática traz como consequência uma imersão na construção da cultura escrita digital das crianças, capacitando-as para compreender e produzir textos compostos de muitas linguagens, ou seja, textos multissemióticos. Sabemos que os aplicativos, gêneros e suportes digitais mudam rapidamente. Mas, se o fenômeno é efêmero, esta pesquisa revela mais do que o uso de um aplicativo específico, pois trata de como crianças em processo de alfabetização lidam com a cultura escrita digital, além de adquirir, no processo, conhecimentos, habilidades, gestos, valores que envolvem os chamados multiletramentos.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.77, p.53-61, maio 1991.
- ARAÚJO, M. D. V. **Formas e condições de apropriação da cultura escrita digital por crianças de camadas médias**. Universidade Federal de Minas Gerais: UFMG, 2007.
- ARAÚJO, J. Texto em ambientes digitais. *In*: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Vereda, 2013.
- ASSIS, R. O uso crítico, criativo e compartilhado das linguagens digitais *In*: **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids online Brasil 2015**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction. *In*: KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (Eds.). **Power and ideology in education**. New York: Oxford University Press, 1977.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (SAGI). **Pesquisa sobre os conhecimentos, atitude e práticas das famílias inscritas no cadastro único para programas sociais**. Cadernos de Estudo. Brasília: Indago, 2012.
- CARR, N. G. **The shallows: What the Internet is doing to our brains**. WW Norton & Company, 2010.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XV**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- CHARTIER, R. **A Aventura do Livro: do Leitor ao Navegador**. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- CHARTIER, A.; FRADE, I. C. A. S. Oralidade e Escrita. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte. Faculdade de Educação. 2014.
- CHADE, J. **Brasil é o quinto do mundo em celular e internet**. São Paulo: O Estado de São Paulo, 23 de out. 2009. p. B15.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidade pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.** Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19: jun. 2017.

EISENSTEIN, E.; SILVA, E. J. C. Crianças, Adolescentes e o Uso Intensivo das Tecnologias de Informação e Comunicação: Desafios para a Saúde. *In*: **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2015**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2017.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização digital. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte. Faculdade de Educação. 2014.

FOLQUE, M. A. Interviewing young children. *In*: NAUGHTON, G. M.; SHARNE, A.; BLATCHFORD, I. S. **Doing Early Childhood Research: International Perspectives on Theory & Practice**. New York City: A&U Academic, 2010.

FUSCA, J. C.; SOBRINHO, V. V. L. **Abreviaturas na internet: aspectos gráficos, fonético-fonológicos e morfológicos no registro da coda silábica**. Pelotas: Cadernos de Educação: FaE/PPGE/UFPel, 2010.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A. D. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAPP, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GALVÃO, A. M. O. Cultura Escrita. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte. Faculdade de Educação. 2014.

GLÓRIA, J. S. **Influências e confluências do uso do suporte de escrita digital na alfabetização de crianças do 1º ano do primeiro ciclo**. (Tese) Belo Horizonte: UFMG, 2011.

GOODY, J. **O mito, o ritual e o oral**. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

GRAFF, H. O mito do alfabetismo. *In: Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, 1990.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psic.: Teor. e Pesq.** Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, Ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722006000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jun. 2017.

HAVELOCK, E. A. **A musa aprende a ler**: reflexões sobre a oralidade e a literacia da antiguidade ao presente. Lisboa: Gradiva, 1996.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JORDÃO, F. **História**: a evolução do celular. TecMunco. 2009. Disponível em <https://www.tecmundo.com.br/celular/2140-historia-a-evolucao-do-celular.htm>. Acesso em: 16 jun. 2017.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to communication. London & New York: Routledge, 2010.

McLUHAN, M. **A galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. Trad. de Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora da USP, 1972.

MERIJE, W. **Mobimento**: educação e comunicação mobile. São Paulo: Petrópolis, 2012.

MINAYO, M. C. de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

MONTEIRO, S. M. Escrita espontânea. *In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. C. (Org.). Glossário Ceale*. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte. Faculdade de Educação. 2014.

MORAIS, D. K. P. C. **Multiletramentos na escola**: o uso do celular e do WhatsApp nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: UERN, 2015.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MURRAY, B. *et al.* **Journal of Research in Reading**. How do beginners learn to read irregular words as sight words? Estados Unidos: Auburn University, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12250>. Acesso em: 20 dez. 2018.

NORONHA, L. S. P. **O Uso das novas tecnologias da informação e da comunicação pelas crianças**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2015.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra escrita**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. University Press, 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 21 mar. 2017.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. Letramento digital. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte. Faculdade de Educação. 2014.

ROCHA, V. P. **As Tecnologias de Comunicação Digital na Inclusão do Surdo: o caso WhatsApp**. (Dissertação) Universidade Santo Amaro: São Paulo, 2015.

RODRIGUES, D. *et al.* Lisbon Emoji and Emoticon Database (LEED): Norms for emoji and emoticons in seven evaluative dimensions. **Psychonomic Society**, Inc: Behavior Research Methods, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3758/s13428-017-0878-6>. Acesso em: 03 maio 2018.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, S.; ARENA, D. **Apropriação da linguagem escrita por meio de aplicativos em dispositivos digitais nômades**. VIII Encontro de Pesquisa em Educação. III Congresso Internacional Trabalho Docente e Processos Educativos. Universidade de Uberaba. Uberaba. 22 a 24 de setembro de 2015.

SILVA, A. N. F. *et al.* **WhatsApp: diálogos e atos de escrita na era digital**. 8º Congresso de Extensão Universitária da UNESP. Campinas, São Paulo: UNESP, 2015.

SILVA, A. **A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais**. Pelotas: Cadernos de Educação: FaE/PPGE/UFPel, 2010.

SOARES, M. Alfabetização. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte. Faculdade de Educação. 2014.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 jul. 2016.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2017.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. *In:* SMOLKA, A. L. B.; GÓES, C. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção.** Campinas: Papirus, 1993.

SNYDER, I. (Org.) **Silicon literacies: communication, innovation, and education in the electronic age.** Londres: Routledge, 2002.

STREET, B. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. *In:* MARILDES, M.; CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STREET, B. Multimodalidade. *In:* FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale.** Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte. Faculdade de Educação. 2014.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso.** Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

XAVIER, A. C. dos S. **Núcleo de Estudos de Hipertexto e tecnologia Educacional NEHTE.** Letramento digital e ensino. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2002. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

ANEXOS

Anexo 1 - Exemplo do questionário *online* respondido pelos pais através do *Google Forms*.

1. Nome do filho (a)?
2. Em que ano seu filho(a) está na Escola?
 - 1º ano
 - 2º ano
 - 3º ano
 - 4º ano
3. Eu sou:
 - Mãe
 - Pai
 - Outro: _____
4. A partir de que idade você considera adequado uma criança ganhar um celular? Por quê?
5. Se o seu filho(a) possui um celular próprio, com que idade ele/ela ganhou esse celular?
6. Meu filho (a) não possui um celular próprio
 - Antes dos 2 anos
 - 3 anos de idade
 - 4 anos de idade
 - 5 anos de idade
 - 6 anos de idade
 - 7 anos de idade
 - 8 anos de idade
 - 9 anos de idade
 - Outro: _____
7. Com que frequência o seu filho(a) usa o celular?
 - Qualquer hora
 - Quando ele/ela pede
 - De vez em quando
 - Quando ele/ela se comporta
 - Só depois de terminar todas as tarefas
 - Em horários definidos
 - Todos os dias
 - Quase todos os dias
 - Só no final de semana
 - Outro: _____
8. Você tem conhecimento do que o seu filho (a) faz no celular?
 - Sim
 - Não
 - Nem tudo
 - Outro: _____
9. O que o seu filho mais faz no celular?
 - Não sei

- WhatsApp
 - YouTube
 - Jogos
 - Estudos
 - Outro: _____
10. Como o seu filho(a) aprendeu a mexer no celular ?
- Provavelmente vendo outras pessoas/familiares usando
 - Pais ensinaram
 - As duas opções acima
 - Outro: _____
11. Como o seu filho(a) aprendeu a mexer no WhatsApp?
- Provavelmente vendo outras pessoas/familiares usando
 - Pais ensinaram
 - As duas opções acima
 - Outro: _____
12. Como meu filho (a) usa o celular:
- Sozinho, por conta própria
 - Somente ao lado dos pais
 - Outro: _____
13. O que você acha que seu filho (a) aprende quando usa o celular?
14. Você acha que enquanto o seu filho (a) está aprendendo a ler e escrever o uso do celular e WhatsApp é bom ou ruim? Por quê?

Anexo 2 - Resultado Quantitativo da Sondagem Inicial

Pergunta	Total 1° ano	Total 2° ano	Total 3° ano	GERAL
Sabe o que é o WhatsApp?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sabe – 9 de 10 = 90% ▪ Não sabe – 1 de 10 = 10% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sabe – 18 de 18 = 100% ▪ Não sabe – 0 de 18 = 0% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sabe – 20 de 20 = 100% ▪ Não sabe – 0 de 20 = 0% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sabe – 47 de 48 = 98% ▪ Não sabe – 1 de 48 = 2%
Já usou o WhatsApp	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Já – 8 de 10 = 80% ▪ Não usou – 2 de 10 = 20% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Já – 18 de 18 = 100% ▪ Não usou – 0 de 18 = 0% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Já – 18 de 20 = 90% ▪ Não usou – 2 de 20 = 10% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Já – 44 de 48 = 92% ▪ Não usou – 4 de 48 = 8%
Usa o smartphone?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sim – 10 de 10 = 100% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sim – 17 de 18 = 94% ▪ Não – 1 de 18 = 6% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sim – 19 de 20 = 95% ▪ Não – 1 de 20 = 5% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sim – 46 de 48 = 96% ▪ Não – 2 de 48 = 4%
De quem?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Próprio – 2 de 10 = 20% ▪ da mãe – 3 de 10 = 30% ▪ do pai – 2 de 10 = 20% ▪ dos pais – 2 de 10 = 20% ▪ do irmão – 1 de 10 = 10% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Próprio – 4 de 18 = 22% ▪ Próprio e dos pais – 3 de 18 = 17% ▪ da mãe – 6 de 18 = 33% ▪ do pai – 2 de 18 = 11% ▪ dos pais – 2 de 18 = 11% ▪ no notebook próprio – 1 de 18 = 6% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Próprio – 12 de 19 = 63% ▪ Próprio e dos pais – 3 de 19 = 16% ▪ da mãe – 4 de 19 = 21% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Próprio – 18 de 47 = 38% ▪ Próprio e dos pais – 6 de 47 = 13% ▪ da mãe – 13 de 47 = 28% ▪ do pai – 4 de 47 = 8.5% ▪ dos pais – 4 de 47 = 8.5% ▪ do irmão – 1 de 47 = 2% ▪ no notebook próprio – 1 de 47 = 2%
Tem smartphone próprio?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tem – 4 de 10 = 40% ▪ Não tem – 6 de 10 = 60% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tem – 7 de 18 = 39% ▪ Não tem – 11 de 18 = 61% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tem – 15 de 20 = 75% ▪ Não tem – 5 de 20 = 25% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tem – 26 de 48 = 54% ▪ Não tem – 22 de 48 = 46%
Pra que usa o smartphone?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ WhatsApp – 6 de 8 = 75% ▪ YouTube – 4 de 8 = 50% ▪ Jogar – 6 de 8 = 75% ▪ Tirar foto – 1 de 8 = 12.5% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ WhatsApp – 18 de 18 = 100% ▪ YouTube – 8 de 11 = 73% ▪ Jogar – 6 de 12 = 50% Outros: ▪ Snapchat – 1 de 11 = 9% ▪ Ligação – 1 de 11 = 9% ▪ Google – 2 de 11 = 18% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ WhatsApp – 18 de 19 = 95% ▪ YouTube – 7 de 14 = 50% ▪ Jogar – 11 de 14 = 79% Outros: ▪ Calculadora – 1 de 14 = 7% ▪ Criar música – 1 de 14 = 7% ▪ Google – 1 de 14 = 7% ▪ Tirar foto e vídeo – 1 de 14 = 7% ▪ Estudar – 1 de 14 = 7% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ WhatsApp – 42 de 45 = 93% ▪ YouTube – 19 de 33 = 58% ▪ Jogar – 23 de 34 = 68% Outros: ▪ Tirar foto – 1 de 33 = 3% ▪ Snapchat – 1 de 33 = 3% ▪ Ligação – 1 de 33 = 3% ▪ Google – 2 de 33 = 3% ▪ Calculadora – 1 de 33 = 3% ▪ Criar música – 1 de 33 = 3% ▪ Google – 1 de 33 = 3% ▪ Tirar foto e vídeo – 1 de 33 = 3% ▪ Estudar – 1 de 33 = 3%
Com quem conversa?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Família – 6 de 7 = 86% ▪ Amigos = 0% ▪ Família e amigos – 1 de 7 = 14% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Família – 11 de 18 = 61% ▪ Amigos – 2 de 18 = 11% ▪ Família e amigos – 5 de 18 = 28% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Família – 6 de 18 = 33% ▪ Amigos – 1 de 18 = 6% ▪ Família e amigos – 11 de 18 = 61% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Família – 23 de 43 = 53% ▪ Amigos – 3 de 43 = 7% ▪ Família e amigos – 17 de 43 = 40%

Prefere digitar ou áudio?	<ul style="list-style-type: none"> ▪Áudio – 7 de 8 = 87.5% ▪Os dois – 1 de 8 = 12.5% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Áudio – 4 de 18 = 22% ▪Digitar – 9 de 18 = 50% ▪Os dois – 5 de 18 = 28% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Áudio – 4 de 19 = 21% ▪Digitar – 7 de 19 = 37% ▪Os dois – 8 de 19 = 42% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Áudio – 15 de 45 = 33.3% ▪Digitar – 16 de 45 = 35.6% ▪Os dois – 14 de 45 = 31.1%
Receber?	<ul style="list-style-type: none"> ▪Áudio – 4 de 5 = 80% ▪Digitado – 1 de 5 = 20% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Áudio – 4 de 16 = 25% ▪Digitado – 9 de 16 = 56% ▪Tanto faz – 3 de 16 = 19% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Áudio – 7 de 18 = 39% ▪Digitado – 9 de 18 = 50% ▪Tanto faz – 2 de 18 = 11% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Áudio – 15 de 39 = 38% ▪Digitado – 19 de 39 = 49% ▪Tanto faz – 5 de 39 = 13%
Quando não sabe uma palavra?	<ul style="list-style-type: none"> ▪Pede ajuda – 5 de 8 = 62.5% ▪Digitação por voz – 2 de 8 = 25% ▪Emoji – 1 de 8 = 12.5% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Pede ajuda – 6 de 13 = 46% ▪Manda áudio – 3 de 13 = 23% ▪Digitação por voz – 3 de 13 = 23% ▪Pesquisa – 1 de 13 = 8% ▪Emoji – 2 de 13 = 15% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Pede ajuda – 3 de 7 = 43% ▪Manda áudio – 1 de 7 = 14% ▪Pesquisa – 3 de 7 = 21% ▪Corretor automático – 1 de 7 = 14% ▪Emoji – 1 de 7 = 14% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Pede ajuda – 14 de 28 = 50% ▪Manda áudio – 4 de 28 = 14% ▪Digitação por voz – 5 de 28 = 18% ▪Pesquisa – 4 de 28 = 14% ▪Emoji – 4 de 28 = 14% ▪Corretor automático – 1 de 28 = 4%
Emojis?	<ul style="list-style-type: none"> ▪Manda – 7 de 8 = 87.5% ▪Não manda – 1 de 8 = 12.5% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Manda – 14 de 15 = 93% ▪Não manda – 1 de 15 = 7% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Manda – 15 de 17 = 88% ▪Não manda – 2 de 17 = 12% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Manda – 36 de 40 = 90% ▪Não manda – 4 de 40 = 10%
Grupo?	<ul style="list-style-type: none"> ▪Tem grupo – 3 de 4 = 75% ▪Não tem grupo – 1 de 4 = 25% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Tem grupo – 4 de 10 = 40% ▪Não tem grupo – 6 de 10 = 60% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Tem grupo – 9 de 15 = 60% ▪Não tem grupo – 6 de 15 = 40% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Tem grupo – 16 de 29 = 55% ▪Não tem grupo – 13 de 29 = 45%
Quando pode usar?	<ul style="list-style-type: none"> ▪Qualquer hora – 4 de 8 = 50% ▪Quando pede / de vez em quando – 2 de 8 = 25% ▪Quando se comporta / faz tarefas antes – 1 de 8 = 12.5% ▪Horário Definido – 1 de 8 = 12.5% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Qualquer hora – 7 de 17 = 41% ▪Quando pede / de vez em quando – 3 de 17 = 18% ▪Quando se comporta / faz tarefas antes – 6 de 17 = 35% ▪Horário Definido – 1 de 17 = 6% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Qualquer hora – 9 de 20 = 45% ▪Quando pede / de vez em quando – 5 de 20 = 25% ▪Quando se comporta / faz tarefas antes – 2 de 20 = 10% ▪Horário Definido – 4 de 20 = 20% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Qualquer hora – 20 de 45 = 45% ▪Quando pede / de vez em quando – 10 de 45 = 22% ▪Quando se comporta / faz tarefas antes – 9 de 45 = 20% ▪Horário Definido – 6 de 45 = 13%
Sozinho?	<ul style="list-style-type: none"> ▪Pode sozinho – 6 de 6 = 100% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Pode sozinho – 17 de 17 = 100% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Pode sozinho – 18 de 19 = 95% ▪Não pode sozinho – 1 de 19 = 5% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Pode sozinho – 41 de 42 = 98% ▪Não pode sozinho – 1 de 42 = 2%
Quanto usa o smartphone?	<ul style="list-style-type: none"> ▪Muito – 7 de 9 = 78% ▪Médio – 2 de 9 = 22% ▪Pouco – 0% ▪Quase todos os dias – 3 de 5 = 60% ▪ Todos os dias – 1 de 5 = 20% ▪ Só final de semana – 1 de 5 = 20% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Muito – 10 de 16 = 62.5% ▪Médio – 5 de 16 = 31.25% ▪Pouco – 1 de 16 = 6.25% ▪Quase todos os dias – 8 de 15 = 53.3% ▪ Todos os dias – 5 de 15 = 33.3% ▪ Só final de semana – 2 de 15 = 13.3% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Muito – 5 de 16 = 31% ▪Médio – 7 de 16 = 44% ▪Pouco – 4 de 16 = 25% ▪Quase todos os dias – 8 de 11 = 73% ▪ Todos os dias – 3 de 11 = 27% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Muito – 22 de 41 = 54% ▪Médio – 14 de 41 = 34% ▪Pouco- 5 de 41 = 12% ▪Quase todos os dias – 19 de 31 = 61% ▪ Todos os dias – 9 de 31 = 29% ▪ Só final de semana – 3 de 31 = 10%

Como aprendeu?	<ul style="list-style-type: none"> ▪Alguém ensinou - 3 de 9 = 33% ▪Foi vendo/mexendo e aprendendo – 4 de 9 = 45% ▪Os dois – 2 de 9 = 22% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Alguém ensinou - 6 de 18 = 33% ▪Foi vendo/mexendo e aprendendo – 9 de 18 = 50% ▪Os dois – 3 de 18 = 17% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Alguém ensinou - 3 de 17 = 17.5% ▪Foi vendo/mexendo e aprendendo – 11 de 17 = 65% ▪Os dois – 3 de 17 = 17.5% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Alguém ensinou - 12 de 44 = 27% ▪Foi vendo/mexendo e aprendendo – 24 de 44 = 55% ▪Os dois – 8 de 44 = 18%
Fácil ou difícil?	<ul style="list-style-type: none"> ▪Fácil – 5 de 8 = 62.5% ▪Fácil mas algo ainda é difícil – 3 de 8 = 37.5% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Fácil – 11 de 17 = 65% ▪Fácil mas algo ainda é difícil – 6 de 17 = 35% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Fácil – 14 de 18 = 77.8% ▪Difícil – 1 de 18 = 5.5% ▪Fácil mas algo ainda é difícil – 3 de 18 = 16.7% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Fácil – 30 de 43 = 70% ▪Difícil – 1 de 43 = 2% ▪Fácil mas algo ainda é difícil – 12 de 43 = 28%