

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Rodrigo Vieira Rezende

**PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NO SUPORTE DIGITAL POR
CRIANÇAS DE 8 A 10 ANOS PROVENIENTES DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Belo Horizonte/MG
2021

Rodrigo Vieira Rezende

**PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NO SUPORTE DIGITAL POR
CRIANÇAS DE 8 A 10 ANOS PROVENIENTES DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade

**Belo Horizonte/MG
2021**

R467p
T Rezende, Rodrigo Vieira, 1982-
Produção de textos multimodais no suporte digital por crianças de
8 a 10 anos provenientes de duas escolas públicas [manuscrito] /
Rodrigo Vieira Rezende. - Belo Horizonte, 2021.
172 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora: Isabel Cristina Alves da Silva Frade.
Bibliografia: f. 160-168.
Apêndices: f. 169-172.

1. Educação -- Teses. 2. Escrita -- Teses. 3. Escrita -- Aspectos
sociais -- Teses. 4. Escrita -- Efeito de inovações tecnológicas -- Teses.
5. Crianças -- Escrita -- Teses. 6. Crianças -- Comunicação escrita --
Teses. 7. Produção de textos -- Teses. 8. Letramento digital -- Teses.
9. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.
I. Título. II. Frade, Isabel Cristina Alves da Silva, 1957-.
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
CDD- 372.634

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
FOLHA DE APROVAÇÃO

PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NO SUPORTE DIGITAL POR CRIANÇAS DE 8 A 10 ANOS PROVENIENTES DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS

Aprovada em 16 de dezembro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

RODRIGO VIEIRA REZENDE

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 16 de dezembro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Isabel Cristina Alves da Silva Frade - Orientador
UFMG
Prof(a). Rita Brito
Instituto Superior de Educação e Ciências - Lisboa
Prof(a). Carla Viana Coscarelli
UFMG
Prof(a). Mônica Daisy Vieira Araujo
UFMG

Belo Horizonte, 01 de fevereiro de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 02/02/2022, às 10:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1227454** e o código CRC **6AD77F5B**.

Dedico este trabalho aos meus primeiros alunos, por serem estímulo ao estudo para a busca de uma prática pedagógica cada vez mais qualificada.

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar o ciclo de uma pesquisa acadêmica, muitas vezes não temos a dimensão de tamanha estrutura, financeira e social, que está por trás da realização deste sonho. É um conjunto de pessoas e instituições que, de alguma maneira, despenderam alguma energia que convergiu para a realização desta pesquisa.

Em primeiro lugar, agradeço a minha família, sem eles nada teria sido possível. À Helena, por todo amor e apoio incondicional em todos os momentos. À Julia, pelas inúmeras leituras críticas não oficiais. Ao João André, também conhecido como “lindão” ou “amor da vida do papai”, grande “parceiro” desta pesquisa, realizada a partir do ambiente doméstico deste pesquisador durante uma pandemia mundial. Aos meus pais e irmãos, pelo permanente apoio e por terem proporcionado todas as bases para que eu pudesse chegar até aqui.

À minha maravilhosa orientadora, Isabel Frade. Agradeço a paciência e acolhida nos momentos mais difíceis. Obrigado por compartilhar tanta sabedoria e atuar com olhos de águia realizando apontamentos certos durante o desenvolvimento da pesquisa.

À Shirley, brilhante Diretora Regional de Educação, obrigado por seu suporte incondicional nesta jornada e por apoiar, a mim e vários outros que me precederam, sempre demonstrando consciência da importância do estudo para o desenvolvimento dos trabalhadores em educação. A todos os membros da equipe da Diretoria Regional de Educação Oeste da Prefeitura de Belo Horizonte, pelo companheirismo de sempre, especialmente nesta reta final.

Às amigas e amigos que nesta caminhada reservaram algum momento para ouvir minhas ideias, dúvidas, angústias e comemorações a cada passo dado. Obrigado à Kelly, Aliene, Lívia, Marcos, Pollyanna, Aline, Ana Cristina, Ana Paula e em especial à Chrisley.

Às professoras Maria Lúcia Castanheira, Mônica Daisy, Ana Galvão, Francisca Maciel, pela convivência e ensinamentos neste período. Às minhas colegas de caminhada: Rosana, Joice, Veridiana e Florence, nosso cuidado mútuo fez diferença.

Às crianças participantes desta pesquisa. Obrigado pelo carinho com que me receberam e por revelarem serem sujeitos incríveis e potentes. Aos pais que autorizaram e confiaram em mim.

Às professoras das escolas onde fomos buscar nossas crianças da pesquisa. Muito obrigado pelo contato inicial com as famílias e por emprestar a confiança que os pais possuem em vocês.

Ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, por ter proporcionado a estrutura para a realização desta pesquisa.

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as produções de textos multimodais em dispositivos digitais e o uso dos modos e recursos semióticos por crianças de 8 a 10 anos provenientes de duas escolas públicas municipais de Belo Horizonte/MG. A pesquisa foi orientada por algumas perguntas chave: como as crianças, estudantes de escola pública municipal de Belo Horizonte/MG, utilizam e mobilizam diferentes recursos semióticos para a construção de significados na produção de textos multimodais em sua prática social e nas atividades propostas na pesquisa? Qual é o lugar do modo escrita nas produções de textos multimodais das crianças? Para respondê-las, buscamos: a) Identificar e analisar as práticas sociais de produção textual com o uso de tecnologias digitais vivenciadas pelas crianças e demais práticas multimodais; b) Analisar como as crianças utilizam modos e recursos semióticos na produção de textos propostos; e c) Identificar e analisar como as crianças mobilizam o modo semiótico escrita em relação aos outros modos na produção de textos multimodais propostos. A investigação dialoga com estudos sobre a cultura escrita digital, termo que se refere aos aspectos materiais, simbólicos e usos das práticas de leitura e escrita no suporte digital (FRADE; ARAÚJO; GLÓRIA, 2018), com os pressupostos do letramento como prática social (STREET, 2014a), com estudos sobre a multimodalidade que parte da ideia que os textos são sempre vistos como multimodais (KRESS; BEZEMER, 2009) e com estudos de Jewitt (2005), que defende que a escrita nas telas forma conjuntos multimodais complexos de imagem, som, animação e outros modos de representação e comunicação. A investigação ocorreu com base na abordagem qualitativa de pesquisa em educação e todo o levantamento de dados foi realizado durante a situação de pandemia da Covid-19. Foram realizadas entrevistas online com 20 crianças e 7 pais para conhecimento de suas práticas digitais e os participantes produziram textos manuscritos e digitais sugeridos. O processo de produção de textos multimodais digitais foi acompanhado de forma online e em tempo real no decorrer da pesquisa. Os principais resultados indicam que 90% das crianças produzem textos multimodais, principalmente por meio das plataformas de redes sociais; possuem um amplo acesso aos dispositivos digitais, sendo que 80% possuem o próprio aparelho de *smartphone*. No entanto, este considerável acesso digital não é automaticamente convertido em processos plenos de produção de textos, existindo fatores limitantes tais como: baixo acesso a diferentes dispositivos digitais e/ou aparelhos compartilhados com familiares; baixa qualidade dos dispositivos digitais limitando o uso de vários recursos semióticos; o controle social exercido pelos pais que apontam receios aos riscos das atividades online. Apesar disso, ficou demonstrada uma grande disposição das crianças à experimentação e integração de vários modos semióticos, tais como imagem estática e em movimento e sons. O modo escrita ocupa um lugar de destaque nas produções, de forma geral. Embora a materialidade do suporte digital influencie muito, o processo de produção de textos multimodais pelas crianças também é atravessado por outros fatores como a temática/conteúdo; o tipo e gênero textual; o destinatário; as influências das plataformas digitais moldando tal processo; a alfabetização digital e as representações e valores sobre a cultura escrita e o valor social da escrita. A produção de textos multimodais no suporte digital tem possibilitado a participação em práticas comunicativas reais e não artificiais, uma ampliação da capacidade de expressão e de aumento das oportunidades de atuação das crianças sobre o mundo.

Palavras-chave: Cultura escrita digital; Produção de textos multimodais; Crianças.

ABSTRACT

The general objective of this research was to investigate the production of multimodal texts on digital devices and the use of semiotic modes and resources by children aged 8 to 10 from two public schools in Belo Horizonte/MG - Brazil. The research was guided by some key questions: how do children who are students at a municipal public school in Belo Horizonte/MG use and mobilize different semiotic resources for the construction of meanings in the production of multimodal texts in their social practice and in the activities proposed in this search? What is the importance of the written mode in the production of multimodal texts by those children? To answer them, we sought to: a) Identify and analyze the social practices of textual production with the use of digital technologies experienced by children and other multimodal practices; b) Analyze how children use semiotic modes and resources in the production of proposed texts; and c) Identify and analyze how children mobilize the semiotic written mode in relation to other modes in the production of proposed multimodal texts. The investigation dialogues with studies on digital written culture, a term that refers to material and symbolic aspects and the uses of reading and writing practices in digital support (FRADE; ARAÚJO; GLÓRIA, 2018), with the assumptions of literacy as a social practice (STREET, 2014a), with studies on multimodality based on the idea that texts are always seen as multimodal (KRESS; BEZEMER, 2009) and with studies by Jewitt (2005), who argues that writing on screens forms complex multimodal sets of image, sound, animation and other modes of representation and communication. The investigation was based on the qualitative approach of research in the field of education and the entire data collection was carried out during the Covid-19 pandemic situation. Online interviews were conducted with 20 children and 7 parents to learn about their digital practices and the participants produced suggested handwritten and digital texts. The production process of digital multimodal texts was monitored online in real time during the research. The main results indicate that 90% of children produce multimodal texts, mainly through social media platforms; they have wide access to digital devices, with 80% of them owning their own *smartphone* device. However, this considerable digital access is not automatically converted into full text production processes, with limiting factors such as: low access to different digital devices and/or devices shared with family members; poor quality of digital devices limiting the use of various semiotic resources; the social control exercised by parents who point out fears about the risks of online activities. Despite this, it was demonstrated that the investigated children were very willing to experiment and integrate various semiotic modes, such as static and moving images and sounds. The written mode occupies a prominent place in productions, in general. Although the materiality of the digital support has a great influence, the process of production of multimodal texts by children is also crossed by other factors such as thematic/content; the textual type and genre; the recipient; the influences of digital platforms shaping such a process; digital literacy and representations and values about written culture and the social value of writing. The production of multimodal texts on digital support has enabled participation in real and non-artificial communicative practices, an expansion of the capacity for expression and an increase in children's opportunities for action in the world.

KEYWORDS: Digital written culture; Production of multimodal texts; Children.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ATD	Análise textual discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
Covid-19	Doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2
DigiLitEY	<i>Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children</i>
GNL	Grupo de Nova Londres
IQVU	Índice de Qualidade da Vida Urbana
NEPCED	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SS	Semiótica Social
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Instrumentos de convite aos pais.....	46
Figura 2 - Mensagem enviada aos pais antes dos encontros com as crianças.....	51
Figura 3 - Exemplos de slides utilizados nas entrevistas com as crianças.....	53
Figura 4 - Dinâmica com conjunto de textos multimodais.....	54
Figura 5 - Jogo da memória com símbolos de plataformas digitais.....	54
Figura 6 - Higienização dos kits encaminhados para as crianças.....	56
Figura 7 - Tutorial sobre produções manuscritas encaminhado para os pais e crianças.....	56
Figura 8 - Capa do livro utilizado na retextualização.....	57
Figura 9 - Brincadeira “adivinha dos emojis.....	58
Figura 10 - Brincadeira “adivinha o desenho”.....	58
Figura 11 - Ciclo de desenvolvimento da Análise Textual Discursiva.....	60
Figura 12 - Alguns desenhos produzidos pelas crianças.....	63
Figura 13 - Opções de suporte de escrita.....	77
Figura 14- Dinâmica com conjunto de textos multimodais.....	89
Figura 15 - Texto manuscrito de António - Proteção contra o coronavírus.....	114
Figura 16 - Texto manuscrito de Raquel - Proteção contra o coronavírus.....	114
Figura 17 - Texto digital de Diones - Proteção contra o coronavírus.....	115
Figura 18 - Texto digital de Julieta - Proteção contra o coronavírus.....	116
Figura 19 - Texto manuscrito de Anália - Proteção contra o coronavírus.....	118
Figura 20 - Texto manuscrito de Hércules - Proteção contra o coronavírus.....	118
Figura 21 - Possibilidades da plataforma <i>Book Creator</i>	120
Figura 22 - Capa do texto digital de Antônio, Saulo e Thales - A vaca que botou um ovo....	121
Figura 23 - Escolha de imagens da internet na plataforma <i>Book Creator</i>	121
Figura 24 - Oferta de várias imagens da internet para o cenário da história.....	121
Figura 25 - Cenários escolhidos com rapidez.....	123
Figura 26 - Parte final do texto digital de António, Saulo e Thales.....	124
Figura 27 - Oferta de várias imagens da internet de um céu à noite.....	125
Figura 28 - Oferta de várias imagens da internet de uma vaca.....	126
Figura 29 - Uso de recursos imagéticos do aplicativo <i>Book Creator</i>	126
Figura 30 - Construindo sentidos com o modo imagem.....	128
Figura 31 - Texto manuscrito de António - A vaca que botou um ovo.....	129

Figura 32 - Parte final texto manuscrito de António - A vaca que botou um ovo	130
Figura 33 - Parte do texto manuscrito de Raquel - A vaca que botou um ovo	130
Figura 34 - Partes do texto manuscrito de Natasha - A vaca que botou um ovo	131
Figura 35 - Texto digital de Elen e Viviane - Proteção contra o coronavírus	133
Figura 36 - Gifs do texto digital de Ana Camila	133
Figura 37 - Texto digital de Hércules - Proteção contra o coronavírus	134
Figura 38 - Partes da produção do texto digital de Anália e Raquel	140
Figura 39 - Parte do texto manuscrito de Julieta - A vaca que botou um ovo	141
Figura 40 - Julieta construindo sentidos com recursos imagéticos	142
Figura 41 - Parte da produção do texto digital de Elen, Natasha e Viviane	143
Figura 42 - Texto manuscrito de Natasha - Proteção contra o coronavírus	144
Figura 43 - Texto digital de Natasha - Proteção contra o coronavírus	144
Figura 44 - Momentos do novo texto digital produzido por Natasha	145
Figura 45 - Momentos do processo de produção de texto de Ana Camila	147
Figura 46 - Inserção da escrita e Gifs na produção de Ana Camila	148
Figura 47 - Ajustes do tempo de exibição da escrita e Gifs na produção de Ana Camila	149
Figura 48 - Sugestões do corretor ortográfico na produção de Anália e Raquel	149
Figura 49 - Plataforma digital sugerindo a inserção de som	150

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Gráfico 1 - Domicílios com acesso à internet, por classe.....	47
Gráfico 2 - Uso da internet por crianças e adolescentes de 9 a 17 anos por classe social.....	48
Gráfico 3 - Acesso das crianças a alguns artefatos digitais.....	65
Gráfico 4 - Crianças que possuem o próprio <i>smartphone</i>	65
Gráfico 5 - Preferência das crianças entre o aparelho computador e <i>smartphone</i>	72
Gráfico 6 - Uso do dispositivo computador pelas crianças.....	73
Gráfico 7 - Indicação inicial das crianças sobre em qual suporte usa a escrita.....	76
Gráfico 8 - Segunda indicação das crianças sobre em qual suporte usa a escrita.....	78
Gráfico 9 - Dispositivo utilizado na produção textual “Proteção contra o coronavírus”.....	102
Gráfico 10 - Plataforma utilizada na produção textual “Proteção contra o coronavírus”.....	102
Quadro 1 - Panorama geral de desenvolvimento da pesquisa.....	50
Quadro 2 - O que escrevem e em qual suporte em casa e na escola.....	80
Quadro 3 - Percepção das crianças sobre aprendizado no suporte digital.....	81
Quadro 4 - Suporte de escrita preferido pelas crianças.....	84
Quadro 5 - Justificativas das crianças sobre os suportes de escrita.....	84
Quadro 6 - Classificação feita pelas crianças sobre os textos multimodais apresentados.....	90
Quadro 7 - Práticas multimodais das crianças em dispositivos digitais.....	95
Quadro 8 - Plataformas utilizadas pelas crianças para produzir textos.....	98
Quadro 9 - Modos semióticos presentes nas produções de texto das crianças.....	104
Quadro 10 - Porcentagem de produções de textos que integraram modos semióticos.....	105
Quadro 11 - Os modos semióticos integrados na mesma produção de texto.....	106
Quadro 12 - Modo semiótico preponderante nos textos produzidos.....	107
Quadro 13 - Observações sobre o modo semiótico escrita.....	109
Quadro 14 - Observações sobre o modo semiótico imagem.....	112
Quadro 15 - Observações sobre o modo semiótico imagem em movimento.....	132
Quadro 16 - Observações sobre o modo semiótico som.....	135
Tabela 1 - Índice de Qualidade da Vida Urbana do local de residência das crianças.....	49
Tabela 2 - Gênero e ano de escolaridade das crianças.....	49

Tabela 3 - Meios digitais utilizados pelas crianças em momentos síncronos da pesquisa.....	51
Tabela 4 - Escala de acesso a dispositivos eletrônicos.....	67
Tabela 5 - Escala de produção de textos em algumas plataformas digitais.....	68
Tabela 6 - Síntese do acesso a dispositivos digitais/produção de textos.....	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1 Cultura escrita digital.....	22
1.2 Letramento como prática social e determinismo tecnológico.....	23
1.3 Multimodalidade.....	24
1.4 Novo contexto de comunicação e letramento.....	27
1.5 Letramento digital e infância.....	28
1.6 Produção de textos.....	29
1.6.1 Novas perspectivas para a produção de textos.....	30
1.6.2 Novas formas e princípios para escrever.....	32
1.6.2.1 A influência da tecnologia.....	32
1.6.2.2 A influência do social.....	34
1.6.3 Ferramentas de escrita e sua relação com a produção de textos.....	34
1.6.3.1 Potencialidades das ferramentas digitais.....	35
1.6.3.2 Estudos conflitantes na relação escrita e ferramentas digitais.....	37
1.6.4 Crianças produzindo textos.....	38
1.6.5 Produção de texto como eixo da alfabetização.....	40
1.6.5.1 Produção textual das crianças é impactada pela cultura.....	42
1.6.5.2 Possibilidades do suporte digital para o aprendizado.....	42
CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO	45
2.1 Abordagem da pesquisa.....	44
2.2 Mudanças de caminhos em função da pandemia da Covid-19.....	44
2.3 Participantes da pesquisa.....	45
2.3.1 Vulnerabilidade, gênero e ano escolar das crianças.....	47
2.4 Fases de desenvolvimento da pesquisa.....	50
2.4.1 Fase 1 - Entrevistas com as crianças.....	52
2.4.2 Propostas de produções de textos.....	55
2.4.2.1 Fase 2 - Produção de texto manuscrito.....	56
2.4.2.2 Fase 3 - Produção de texto digital.....	57
2.4.3 Fase 4 e 5 - Entrevistas com crianças ativas em redes sociais e entrevista com pais.....	59

2.5 Metodologia para a análise dos dados.....	59
CAPÍTULO 3 - AS CRIANÇAS E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA ESCRITA DIGITAL.....	62
3.1 Cultura digital como parte da cultura infantil contemporânea.....	62
3.2 Acesso e oportunidade: Presença dos artefatos digitais no cotidiano das crianças.....	64
3.2.1 Suportes preferidos e ampliação de acesso e oportunidades.....	72
3.3 Percepções das crianças sobre a Cultura Escrita e Cultura Escrita Digital.....	75
3.3.1 Onde você escreve?.....	76
3.3.2 Onde é mais fácil escrever? Papel, celular ou computador?.....	82
3.3.3 Percepções das crianças sobre o que é um texto.....	89
3.4 Quais são as práticas sociais em torno dos textos multimodais nas quais as crianças estão envolvidas?.....	94
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS TEXTOS MULTIMODAIS PROPOSTOS NA PESQUISA: PROCESSOS E PRODUTOS.....	100
4.1 Alfabetização digital.....	100
4.2 Presença e articulação dos modos semióticos nas produções das crianças.....	101
4.2.1 Observações sobre o modo semiótico: escrita.....	109
4.2.2 Observações sobre o modo semiótico: imagem.....	112
4.2.2.1 Uso de imagens da internet e demais recursos do aplicativo.....	119
4.2.2.2 Uso dos recursos imagéticos do aplicativo.....	124
4.2.2.3 Alguns apontamentos sobre o conto manuscrito.....	129
4.2.3 Observações sobre o modo semiótico: imagem em movimento.....	129
4.2.4 Observações sobre o modo semiótico: Som.....	135
4.3 Multimodalidade: presença marcante nas produções de crianças no suporte digital....	138
4.3.1 Anália e Raquel.....	139
4.3.2 Julieta.....	141
4.3.3 Elen, Natasha e Viviane.....	143
4.3.4 Natasha.....	144
4.4 Plataformas moldando a produção textual das crianças.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICE.....	169

INTRODUÇÃO

A cultura digital contemporânea tem como uma de suas características o uso de ferramentas digitais que possibilitam inúmeras práticas comunicativas e consequente influência sobre a cultura escrita e a linguagem. A comunicação rápida e a internet agem sobre grande parte das práticas cotidianas, permitindo conexões e o uso da escrita em ambientes mediados pelo computador e outros suportes como *smartphones* e *tablets*. Este fenômeno nos leva a pensar na cultura escrita permeada pelas tecnologias digitais, especificamente uma cultura escrita digital (FRADE; ARAÚJO; GLÓRIA, 2018). Frade (2005) nos informa sobre pesquisas que buscaram analisar transformações ocorridas nas práticas de leitura e escrita, problematizando mudanças nos textos em aspectos materiais que os suportam e a caracterização de novos gêneros textuais no hipertexto, além de funções inauguradas pelas novas práticas do uso do computador.

Para Leal e Melo (2007), o ingresso no mundo da escrita ocorre por diversas formas, antes mesmo do domínio autônomo para ler e escrever textos e da própria apropriação da escrita alfabética. Diante do cenário descrito e o envolvimento das crianças neste, fomos instigados a desenvolver a presente pesquisa com crianças sobre a produção de textos multimodais no contexto digital. Essas crianças são estudantes de duas escolas públicas. No entanto, ressalta-se que esta pesquisa não ocorreu e nem é sobre o contexto escolar. A escola teve a função de ser o lugar para encontrarmos nosso perfil ideal de participantes para a realização da investigação.

Para a delimitação do problema de pesquisa, percorremos o seguinte caminho. Carla Coscarelli afirma que “letramento digital, hipertextualidade e multimodalidade não são mais novidade” (COSCARELLI, 2016, p. 11) e que, nos ambientes digitais, “as informações são apresentadas usando não apenas elementos linguísticos como palavras, frases, mas também animações, vídeos, sons, cores, ícones” (RIBEIRO; COSCARELLI, 2014, p. 182). Nesse sentido, para o desenvolvimento desta pesquisa, adotamos um conceito ampliado de texto, que não se resume ao texto escrito (KRESS, 2005; ROJO, 2014). O ambiente digital e suas ferramentas ampliam as oportunidades de criar significados por meio de novas possibilidades de produções de textos multimodais.

Jewitt (2005), ao problematizar a escrita nas telas, sugere que estas são conjuntos multimodais complexos de imagem, som, animação e outros modos de representação e comunicação. O modo escrita nem sempre será o modo central e o seu significado deverá ser compreendido em relação aos demais. Modos diferentes oferecem recursos específicos para a construção de significados; em alguns textos, a escrita é dominante, sendo que em outros poderá

haver pouca ou nenhuma escrita. É possível pensar em uma reconfiguração da imagem e da escrita nas telas e, em vários textos, a imagem poderá ofuscar a palavra. Assim, um design particular das relações entre imagem e palavra em um texto cria impacto nas potencialidades para a produção de significados (JEWITT, 2005).

Portanto, a multimodalidade perpassou todo nosso trabalho, sendo considerada como a variedade dos modos semióticos existentes. Esses modos (escrita, fala, imagem, gesto, entre outros exemplos) são vistos como recursos sociais culturalmente configurados para criarem significados, cada qual composto por inúmeros recursos semióticos, tais como tipos de fonte, entonação, cores, expressão facial, entre outros (MILLS; UNSWORTH, 2017).

Nesse sentido, consideramos que seja emergente a pesquisa sobre a produção de textos multimodais, sobretudo por crianças em processo de consolidação da alfabetização. Todo esse cenário nos incentivou a procurar entender as práticas multimodais das crianças, os usos e significados de tais produções, tomando como referência a multimodalidade, os modos e mídias específicos, em determinados contextos sociais e culturais. O objeto nos impõe algumas questões: como crianças, estudantes de escola pública municipal de Belo Horizonte/MG, dos anos iniciais do ensino fundamental, utilizam e mobilizam diferentes recursos semióticos para a construção de significados na produção de textos multimodais em sua prática social e nas atividades propostas na pesquisa? Qual é o lugar do modo escrita nas produções de textos multimodais dessas crianças? Assim, nossa pesquisa buscou compreender aspectos da cultura escrita quando os participantes estão inseridos nos ambientes digitais, com foco na produção de textos multimodais.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa foi investigar as produções de textos multimodais em dispositivos digitais e o uso dos modos e recursos semióticos por crianças dos anos iniciais provenientes de duas escolas públicas municipais de Belo Horizonte/MG. Segundo nossas indagações, elegemos aprofundar em alguns objetivos específicos: a) Identificar e analisar as práticas sociais de produção textual com o uso de tecnologias digitais vivenciadas pelas crianças e demais práticas multimodais; b) Analisar como as crianças utilizam modos e recursos semióticos na produção de textos propostos; e c) Identificar e analisar como as crianças mobilizam o modo semiótico escrita em relação aos outros modos na produção de textos multimodais propostos.

Em busca de atingir esses objetivos, a investigação foi realizada com base na abordagem qualitativa de pesquisa em educação, sendo participantes vinte crianças de duas escolas públicas municipais na cidade de Belo Horizonte/MG e sete pais. Durante o desenvolvimento, foram realizadas entrevistas online, em função da pandemia de Covid-19, bem como produções de

textos multimodais pelas crianças. O conjunto de dados foi analisado com o referencial da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Para situar o ponto de partida desta pesquisa, torna-se relevante informar que o interesse na temática surgiu de minha prática docente como professor dos anos iniciais do ensino fundamental em escola pública e os desafios na busca de efetivos processos de alfabetização e letramento. Assim, minhas inquietações primárias foram moldadas em discussões no bojo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como cursista, por reconhecer e refletir sobre como a cultura escrita digital é uma necessidade real também para as crianças das escolas públicas. Como forma de dar vazão à referida inquietação, também acompanhei eventos e algumas discussões do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital (NEPCED) do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Apontamos aqui algumas justificativas para a nossa pesquisa. Os debates em torno da presença das tecnologias digitais em nosso cotidiano proporcionam diferentes reações na sociedade. “Hoje, as novas tecnologias têm gerado importantes discussões no que se refere à sua utilização na infância. As mudanças trazidas pelos novos meios de comunicação geraram algumas interpretações polarizadas” (MORO, 2018, p. 34). Existem posições que indicam uma euforia, como se a simples presença dessas tecnologias fosse suficiente para produzir transformações e grandes avanços em todos os aspectos da vida social. No campo da leitura e escrita, é como se a presença de uma lousa digital ou *tablets* para todos os estudantes fosse suficiente para uma melhor aprendizagem. De modo oposto, existem posições que se aproximam a um pânico social que rejeita as relações e impactos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como se estas fossem afetar e desvalorizar toda a cultura escrita construída até então. Novamente, no campo da leitura e escrita, é como se o digital fosse pôr fim à cultura do impresso e do papel.

No entanto, tratando da escrita como fenômeno social e cultural, vários autores têm apontado questões conceituais ou de uso da leitura e da escrita em contexto digital. Magda Soares, ao tratar de novas habilidades e competências para usar a escrita, aponta que “diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessa tecnologia em suas práticas de leitura” (SOARES, 2002, p. 156).

Ribeiro (2016) aponta que os textos mudam ao longo da história e que atualmente muito se escreve utilizando inúmeras linguagens. Questiona: “O que se escolhe narrar com palavras ou desenhos? O que se escolhe deixar subentendido?” E, principalmente, pergunta: “Onde se aprende a ler assim? Como a escola vem trabalhando textos compostos por várias linguagens?”

(RIBEIRO, 2016, p. 26). Portanto, ganha relevância pesquisar sobre a cultura escrita digital, produzindo conhecimentos afastados da euforia ou pânico social, diante do novo fenômeno produzido pela escrita nos ambientes digitais.

Como expressão desse debate, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em diversas partes, traz passagens para valorizar a cultura digital, a competência de utilizar diferentes linguagens, a contemplação de diferentes letramentos, novos gêneros, além de outros textos multissemióticos e multimidiáticos (BRASIL, 2017). A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, que serve também de referência para a formulação dos currículos das redes escolares (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa dialoga com diretrizes presentes na BNCC, na medida em que a investigação a ser realizada poderá ser relevante para a produção de dados e conhecimentos que possam contribuir com esses referenciais, no aspecto de uma melhor compreensão sobre essa criança, sujeito que precisamos compreender para a construção de propostas que envolvem o ensino e a aprendizagem de textos, linguagens e gêneros da cultura digital.

Em levantamento bibliográfico realizado, buscaram-se trabalhos publicados nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), utilizando como palavras-chaves “Cultura escrita digital e multimodalidade” (encontrados: 1; interesse¹: 1), “Produção de textos multimodais” (encontrados: 7; interesse: 3) e “Práticas multimodais” (encontrados: 11; interesse: 3). Em função do baixo número de trabalhos encontrados inicialmente, foram utilizadas as mesmas palavras-chaves no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), porém sem aspas. Os resultados foram: Cultura escrita digital e multimodalidade (encontrados: 21; interesse: 3), Produção de textos multimodais (encontrados: 7; interesse: 2) e Práticas multimodais (encontrados: 122; interesse: 16).

Portanto, dos 169 trabalhos encontrados, somente 28 situam-se no campo de discussão da educação e linguagem. Especificamente o levantamento bibliográfico permitiu constatar que ainda são incipientes os estudos sobre produção de textos multimodais por crianças de escola pública, justificando nossa pesquisa do ponto de vista acadêmico.

Um olhar para pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema foi fundamental para a construção do nosso problema de pesquisa. No tocante às pesquisas nacionais, no

¹ Chamamos de “interesse” aqueles trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico com potencial relevância para o desenvolvimento da pesquisa proposta.

levantamento bibliográfico realizado, foi possível identificar, em relação aos objetos das pesquisas analisadas, um conjunto de trabalhos com foco em práticas de ensino, análise linguística, discussões em torno da cultura digital e sobre desenvolvimento cognitivo. A maioria das produções estão concentradas nas Faculdades de Educação e de Letras e alguns trabalhos em Faculdades de Psicologia. A maior parte dos trabalhos estão no campo da discussão sobre linguagem, porém é importante destacar que prevalecem trabalhos sobre práticas de leitura e não sobre produção textual. Também prevalece no conjunto dos trabalhos analisados o referencial teórico pautado pela Semiótica Social (SS) e aos estudos desenvolvidos por Gunther Kress. Em relação aos sujeitos/participantes das pesquisas analisadas, ficou demonstrado que as investigações sobre a cultura digital ainda estão concentradas em jovens, existindo poucos trabalhos considerando crianças. As palavras-chaves prevalentes nos trabalhos são letramento digital e multiletramentos.

Importante destacar um conjunto de trabalhos produzidos na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais que buscaram problematizar a cultura escrita digital junto às crianças e jovens, com foco em processos de letramento digital, repercussões para a alfabetização e leitura literária digital.

No tocante às pesquisas internacionais, com o resultado do levantamento bibliográfico, foi possível acessá-las particularmente em publicações da *Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children*² (DigiLitEY). A DigiLitEY é uma organização europeia multidisciplinar, uma rede de pesquisa cujo objetivo é examinar como experiências de letramento de crianças de 0 a 8 anos de idade estão sendo moldadas por mudanças provocadas pela digitalização da comunicação.

Em e-book publicado em 2016, *The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children: Engaging with Emergent Research*³, que reuniu vários artigos de pesquisas sobre práticas multimodais, os editores apontam certo desequilíbrio nos objetos e interesses de pesquisa. Afirmam que a maioria dos trabalhos foram sobre abordagens pedagógicas em ambientes formais de educação em detrimento de investigações em ambientes informais, como museus ou bibliotecas. Outros trabalhos foram sobre recursos educacionais digitais, com foco na alfabetização formal de crianças, inclusive aquelas com deficiência. Ademais, verificaram-se pesquisas sobre o desenvolvimento profissional de professores no contexto de novas práticas

² Letramento Digital e Práticas Multimodais de Crianças Pequenas – Tradução nossa.

³ Letramento Digital e Práticas Multimodais de Crianças Pequenas: engajando-se com pesquisas emergentes – Tradução nossa.

de letramento em que foi indicada a necessidade de atualizar pedagogias para integrar possibilidades de aprendizagens envolvendo recursos digitais. Abordagens sociológicas também foram identificadas em investigações sobre as práticas de letramento digital na família, buscando entender como tal situação pode impactar as rotinas e socialização das crianças pequenas (PEREIRA; RAMOS; MARSH, 2016).

Importante destacar que essas pesquisas internacionais demonstraram que as práticas digitais e multimodais das crianças ocorrem em vários espaços em que é possível experimentar, aprender e desenvolver o letramento digital, sendo tais fenômenos analisados por meio de várias abordagens e teorias sociológicas, culturais e linguísticas.

Assim, como síntese sobre as pesquisas encontradas, nossa busca pela bibliografia na temática pesquisada permitiu constatar que, de modo geral, o conjunto dos trabalhos analisados parte da premissa de que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) produzem impactos sociais, culturais e educacionais. As pesquisas nacionais e internacionais apresentadas anteriormente propiciaram perceber uma relativa identidade nas temáticas pesquisadas (PEREIRA; RAMOS; MARSH, 2016). Apesar disso, pesquisas futuras poderão nos dizer sobre resultados semelhantes, mas também trarão novidades com base nas especificidades de cada contexto, considerando que as práticas de escrita e leitura em ambientes digitais ocorrem em distintos âmbitos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Também foi possível constatar a existência de um consenso sobre o fato de as escolas não estarem preparadas para “lidar” com as tecnologias digitais. Algumas dificuldades são apresentadas de forma recorrente nos trabalhos revisados, tal como a falta de habilidades no uso de tecnologias por vários professores (LUZ, 2017; LIMA, 2015). Nesse ponto, é possível refletirmos sobre o fato de que vários docentes são usuários de dispositivos digitais em seu cotidiano, logo, a barreira está na falta de habilidade para integrar a tecnologia e suas possibilidades pedagógicas. A falta de acesso a equipamentos adequados, bem como o acesso à internet banda larga são regularmente citados. Porém cabe refletir que o trabalho com a cultura digital não está intrinsecamente ligado ao uso de equipamentos digitais exclusivamente.

Os trabalhos analisados nos informam que, apesar de terem como objeto a cultura escrita digital, focam as abordagens no ensino de habilidades digitais, práticas de ensino/ sequências didáticas e análises linguísticas (MONTEIRO, 2009; OLIVEIRA, 2016; MEDEIROS, 2015). Tais abordagens são importantes, porém existem outras, considerando o fato de que estamos diante de um fenômeno ligado à educação e não somente escolar, o que nos permite pensar valores, comportamentos, atitudes e influências advindos da cultura escrita digital sobre as

crianças (ARAÚJO, 2007; GLÓRIA, 2011; DAHLSTRÖM, 2016; VASCONCELOS, 2019; BRITO, 2017).

Portanto, de modo geral, têm crescido as pesquisas que investigam o uso de dispositivos digitais como suporte de leitura e escrita e sobre a cultura escrita digital. No entanto, constatam-se poucas pesquisas que tomam as crianças como participantes, especialmente de escola pública em um centro urbano, sobre produções de textos multimodais, sendo essas as possibilidades de investigação que buscamos contemplar com a presente pesquisa.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. No Capítulo 1, apresentamos a fundamentação teórica com os principais conceitos que nos serviram de pressupostos para o desenvolvimento da pesquisa. No Capítulo 2, tratamos do nosso percurso metodológico. Descrevemos a abordagem de pesquisa, os participantes, os detalhes das cinco fases de desenvolvimento e a análise de dados adotada.

No Capítulo 3, analisamos quem são as crianças participantes, detalhes sobre as suas percepções e participação em práticas sociais ligadas à cultura escrita digital. No Capítulo 4, analisamos os processos de produção de textos multimodais realizados pelas crianças no decorrer da pesquisa, bem como os textos em si. Nesse capítulo, será possível verificar algumas influências e justificativas na mobilização de modos e recursos semióticos empregados pelas crianças em suas produções. Nas considerações finais, estão articulados os resultados da pesquisa com as principais conclusões. Apontamos os elementos que nos permitiram responder o problema de pesquisa, demonstrando nossa colaboração para área de educação e linguagem ao traçar um panorama sobre a produção de textos multimodais em contexto digital, por crianças de escola pública. Também estão presentes as limitações de nosso trabalho e as indicações para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Cultura escrita digital

Segundo Chartier (2009), o texto na tela representa uma estruturação diferente daquela que possui o leitor diante do livro manuscrito ou impresso. Essa nova organização do texto e seus traços “indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler” (CHARTIER, 2009, p. 13). Para Frade (2005):

Em síntese, podemos dizer que, para cada alteração nas tecnologias de escrita, deveríamos pensar em novos gestos e possibilidades cognitivas e, por extensão em novas pedagogias. Isso porque esses instrumentos alteram os modos de relacionamento com a cultura escrita [...]. (FRADE, 2005, pp. 67-68)

Galvão (2014) aponta o conceito de cultura escrita e nos informa que se trata do “lugar simbólico e material que o escrito ocupa para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (GALVÃO, 2014, p. 82). Contudo, esse conceito não pode ser pensado de forma estática, sendo impossível sua aplicação mecânica nas situações sociais. Isso nos leva a pensar nas produções cotidianas de bens materiais e simbólicos nas várias dimensões da vida, inclusive no tocante ao escrito e que “essa produção diária é que vai, ao longo do tempo, configurar o lugar do escrito em seu grupo social, na sua comunidade” (GALVÃO, 2010, p. 219). Sendo assim, o conceito de cultura escrita pode ser problematizado e ampliado considerando as relações humanas permeadas pelas TDICs e o uso da escrita em ambientes digitais, o que nos permite refletir sobre a cultura escrita digital. Nesse sentido:

Considerando que há várias concepções e focos quando adotamos o termo cultura digital, preferimos utilizar, para efeito de pesquisas sobre leitura e escrita no ambiente digital, o termo cultura escrita digital, posicionando este último termo, assim como o olhar de pesquisa, numa acepção mais ampla de cultura escrita, considerada em seus aspectos materiais, simbólicos e em seus usos. Em síntese, o termo cultura escrita digital se refere a diferentes práticas, objetos, conhecimentos, comportamentos, hábitos, valores e linguagens mobilizados nas práticas de leitura e escrita no suporte digital. (FRADE; ARAÚJO; GLÓRIA, 2018, p. 61).

Nessa esteira, é notável a alteração de aspectos materiais e simbólicos da cultura escrita pela cultura digital, “sobretudo no que tange ao uso de uma diversidade de ambientes e gêneros digitais, como sites, blogs, aplicativos e outros modos de difusão da leitura e da escrita, na atualidade” (FRADE; ARAUJO, GLÓRIA, 2018, p. 61).

1.2 Letramento como prática social e determinismo tecnológico

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi primordial o referencial em algumas perspectivas, tais como o letramento como prática social, a ideia de determinismo tecnológico e discussões em torno da multimodalidade.

Segundo Flewitt (2008), o modelo de letramento baseado na aquisição de um conjunto de habilidades neutras e transferíveis denomina-se modelo autônomo. Tal modelo desconsidera que o ato de ler e escrever ocorre em meio a um contexto social específico. Para Cook-Gumperz (1991), no estudo do letramento escolar, habilidades de decodificação e aquisição da palavra escrita não devem ter foco exclusivo, abrindo possibilidades para “todas as habilidades e práticas que formam a experiência da escola e da língua como um todo” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 52). Modelo distinto é o ideológico, letramento como prática social, que atenta para como as práticas de letramento se desenvolvem em contextos sociais e culturais diferentes e para diferentes finalidades (STREET, 2012, 2014a; FLEWITT, 2008).

Atualmente ganham vulto discussões sobre a escrita no suporte digital e a multimodalidade, com referências inclusive na Base Nacional Comum Curricular, conforme já apontado anteriormente. No entanto, torna-se relevante a preocupação de Brian Street sobre o perigo de reificação e de determinismo tecnológico. Corre-se o risco de reificação e determinismo ao identificar um “letramento com um modo ou canal - letramento visual, letramento do computador” “deixando de levar em conta as práticas sociais ligadas à construção, aos usos e aos significados do letramento no contexto” (STREET, 2012, p. 73). Para Street (2012), os significados são atribuídos às práticas sociais e estas sim conduzem a efeitos e não o canal em si mesmo (STREET, 2012). A questão central permanece sendo a de que somos produtores de significados e a de que os modos e meios de comunicação são recursos dos quais nos apropriamos para produzir significados (STREET, 2014b).

Nesse sentido, pensar o letramento como prática social implica rejeitar uma visão do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, abrindo espaço para entender o letramento como uma prática ideológica, em meio a relações de poder embutidas em significados e práticas culturais específicas, o que Brian Street chama de Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014a).

Em direção contrária ao modelo autônomo de letramento, o olhar para nosso objeto de pesquisa não esteve focado apenas no eventual impacto da multimodalidade nas crianças de uma forma geral. A perspectiva de um modelo ideológico nos sugere um modelo de letramento que considera a forma local, definitivamente histórica e socialmente embutida (KRESS;

ROUSELL, 2018), portanto, o olhar volta-se para compreender os sujeitos partindo de seu contexto social e cultural e suas produções multimodais (no caso, nossa investigação sobre crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública em um centro urbano).

Nesta pesquisa, não adotamos uma perspectiva de letramento digital no sentido de algo que as crianças possuem ou deveriam possuir, como um conjunto de habilidades a ser adquiridas, sob o risco de “reificar” o fenômeno que não é estático. Isto poderia afastar o nosso olhar das relações de poder envolvidas no acesso, uso e do contexto em que determinadas práticas são desenvolvidas, considerando que o letramento tem significados distintos em diferentes conjunturas sociais, práticas de letramento em que o caráter e consequências têm de ser especificados em cada contexto (STREET, 2014a).

Assim, consideramos que o referencial do modelo ideológico foi importante na orientação da presente pesquisa pois reconhece os diferentes tipos de letramento que são trazidos pelas crianças participantes, fruto de experiências escolares e não escolares.

1.3 Multimodalidade

O interesse em torno da multimodalidade foi ampliado pela sua presença cada vez maior nas formas contemporâneas de comunicação, passando pelo crescente uso de imagens, sons, vídeos e, recentemente, o uso de dispositivos digitais com recursos semióticos diversos ao alcance de todos os usuários com as possibilidades de uso de tipografia, layout e ilustrações (VAN LEEUWEN, 2015). Nesta pesquisa, consideramos a multimodalidade como resultado do uso de uma variedade dos modos de comunicação existentes. Segundo Street (2014b):

[...] 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, 2014b, p. 229).

A intermodalidade ganha destaque pois se refere aos papéis compartilhados de diferentes modos de construção de significado em textos multimodais, sem a necessidade de um olhar limitado para cada modo de forma isolada (MILLS; UNSWORTH, 2017).

A construção de tal conceito possui bases teóricas que abordaremos a partir de alguns autores. Para Van Leeuwen (2015), a multimodalidade não é uma teoria, mas sim um fenômeno que vem sendo estudado desde o século passado por uma série de disciplinas. Apenas para exemplificar, Van Leeuwen (2015) traz como referências a Escola de Praga, que, entre outros

estudos, estendeu a linguística para artes visuais e aspectos não verbais do teatro e do discurso do rádio. A Escola de Paris promoveu vários estudos e trabalhos relacionando significados denotativos e conotativos das pessoas, lugares e coisas em fotografias, indicando que estas, para além de reproduzirem a realidade, transmitem ideias abstratas. Também traz a experiência de linguistas americanos com interesse na análise multimodal da linguagem falada e comunicação não-verbal.

Vários outros trabalhos foram desenvolvidos, mas nossa intenção, nestes breves apontamentos, é a de demonstrar que estudos em torno da comunicação não-verbal não são exclusivos da multimodalidade. A semiótica multimodal possui várias trajetórias, influências históricas e cruzamentos com outras abordagens. De maneira específica, a semiótica multimodal pode ser rastreada por pelo menos três principais escolas de pensamento. Para Mills e Unsworth (2017), são elas: “a teoria semiótica social da multimodalidade (HODGE; KRESS, 1988), a análise de discurso multimodal (O’HALLORAN, 2004) e a análise interacional multimodal (JEWITT, 2014)” (MILLS; UNSWORTH, 2017, p. 4, tradução nossa).⁴

Cada uma dessas três escolas de pensamento compartilha uma base comum, qual seja, a teoria semiótica social de comunicação de Halliday⁵ – também conhecida como Linguística Sistêmico-Funcional. É na perspectiva de Halliday que pode ser encontrada a fonte das perspectivas de estudos multimodais com viés social. Esse autor elaborou uma perspectiva de análise da linguagem que defende que nossas escolhas, ao fazermos uso da língua, são sempre em função de um contexto social. Sem referência a esse contexto, não é possível descrever e interpretar as diversas práticas que realizamos com a linguagem, bem como compreender os sistemas que compõem as línguas. Nessa perspectiva, a semiótica social da multimodalidade é vista como “uma teoria geral de (produção de) significado com seu pressuposto de que todos os modos têm um papel específico a desempenhar na construção do significado” (MAVERS; KRESS, 2015, p. 226).

Segundo Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014), obras⁶ escritas por Gunter Kress, Theo Van Leeuwen e Robert Hodge podem ser consideradas marcos iniciais para estudos multimodais por proporem o desenvolvimento das principais noções da Linguística Sistêmico-Funcional (modo, transitividade, dado/novo entre outras), “originalmente destinadas para o

⁴ the social semiotic theory of multimodality (Hodge & Kress, 1988), multimodal discourse analysis (O’Halloran, 2004), and multimodal interactional analysis (Jewitt, 2014).

⁵ Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

⁶ KRESS, Gunther & van LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge, 1996 e HODGE, R. & KRESS, G. *Social semiotics*. Ithaca/NY: Cornell University Press, 1998.

sistema linguístico, para outros modos de comunicação” (DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014, p. 50).

Com base nesses referenciais, a análise das práticas de leitura e escrita são ampliadas. Os textos são sempre vistos como multimodais e o termo escrita já não é mais sinônimo de texto e nem o único modo de representação (KRESS; BEZEMER, 2009). A escrita nem sempre é o meio central para a criação de significado. Em alguns textos, ela é dominante e em outros pode haver pouca ou nenhuma escrita e a relação entre imagem e palavra impacta nas possibilidades de produção de significado (JEWITT, 2005). Questões são suscitadas sobre a função de cada modo quando temos a simultânea presença (além da fala e escrita) em um texto. “Seriam mera repetição do que o linguístico faz? Cumprem um papel auxiliar ou integral na representação? Teriam o mesmo valor que a escrita?” (MAVERS; KRESS, 2015, p. 226). Cada um dos modos possui possibilidades e limitações, sendo que as teorias linguísticas não são mais suficientes de descreverem todo o processo de significação na representação e comunicação (MAVERS; KRESS, 2015).

Para Kress e Bezemer (2009), a teoria capaz de responder os questionamentos acima seria a semiótica social da multimodalidade. Tal perspectiva apresenta algumas categorias centrais, tais como signos, interesse, design, texto, modo e mídia. Aprofundando o conceito de modo já apresentado acima, a imagem, a escrita, distribuição na página, a fala, a imagem em movimento, o gesto, são exemplos de modos utilizados nos textos. Os significados são sempre criados por mais de um modo e cada um deles possui diversos recursos semióticos. Para exemplificar, o modo escrita possui recursos sintáticos e gramaticais, recursos gráficos (tipo de fonte e tamanho) e recursos de delimitação como pontuação. Já não é mais possível considerar apenas a competência em relação ao modo escrita, “agora é preciso compreender os potenciais semióticos de todos os modos que se relacionam com o design e elaboração de textos multimodais” (KRESS; BEZEMER, 2009, p. 67 e 69).

O Grupo de Nova Londres (GNL), surgido em 1996, também problematiza a análise multimodal e apresenta a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos. Tal proposta aponta para a necessidade de a escola apropriar-se dos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, surgidos em função das Tecnologias da Informação e Comunicação e variedade de culturas que devem estar representadas nos currículos (ROJO; MOURA, 2012). A pedagogia dos multiletramentos toma a multimodalidade como pilar. Em função disso, aponta a necessidade da exigência de habilidades para que o leitor possa lidar com textos com multiplicidade de linguagens, bem como o propósito de expandir a forma de alfabetização para além do sistema alfabético (KERSCH; COSCARELLI; CANI, 2016).

Relevante é perceber que as práticas multimodais não são novas e, ao longo da história da linguagem escrita, têm sido uma estratégia de construção de sentido. “Em diversos materiais impressos, a programação visual por vezes define a interpretação verbal e vice-versa ao utilizarem recursos como cores, tipos de fonte e tamanho” (BARTON; LEE, 2015, p. 47). No entanto, o ambiente digital estende as potencialidades da linguagem para configurar significados diferentes, uma vez que a proliferação de tecnologias digitais amplia condições e recursos semióticos para a interação e produções de textos multimodais.

Assim, textos baseados na tela “são conjuntos multimodais complexos de vários modos de representação e comunicação, em que a escrita é um modo nesse conjunto e seu significado precisa ser entendido em relação aos outros modos” (JEWITT, 2005, p. 316). Em função dos potenciais das novas tecnologias, a relação entre imagem e escrita pode assumir novas configurações, o que torna interessante perceber como essas impactam na criação de significado, na leitura e na escrita (JEWITT, 2005).

1.4 Novo contexto de comunicação e letramento

Ao longo da história, várias inovações tecnológicas foram capazes de influenciar inúmeras dimensões da vida social. Particularmente nas práticas de comunicação, como exemplo, podemos pensar nos impactos e ampliação da capacidade comunicativa ocorrida após o surgimento de tecnologias como a imprensa, o rádio e o telefone (BARTON; LEE, 2015). Os mesmos autores nos dão suporte para refletir sobre a mudança contemporânea de comunicação com base nas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). É possível ver lastros das tecnologias digitais nos ambientes de trabalho, doméstico/familiares e escolares (ainda que pouco). Nesse sentido, Barton e Lee (2015) afirmam, sobre as transformações rápidas de uma paisagem semiótica, indicando novas formas de interação em que “novas mídias fornecem diferentes relações entre pessoas e tecnologias, dando origem a novas potencialidades” (BARTON; LEE, 2015, p. 30).

Com base nessa afirmação, é importante ressaltar as palavras mídias, relações e potencialidades. A tecnologia por si só não é capaz de promover as mudanças, portanto, as potencialidades dependem das relações, o que nos permite pensar em uma cibercultura ou cultura digital. Para Pierre Lévy, a cibercultura é um:

conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

Certamente a cibercultura traz novas possibilidades para a cultura escrita ao ponto de promover novas práticas sociais. Para Ribeiro (2018), não há como falar em uma oposição entre o impresso e o digital, “as práticas de culturas anteriores não desaparecem repentinamente. Normalmente são reposicionadas (...) em um sistema de mídias que se reconfigura, tecnológica e socialmente” (RIBEIRO, 2018, p. 13). Assim, a cultura digital impacta a comunicação de uma forma geral e o letramento de forma específica. Conforme reflexões empreendidas neste novo contexto, Magda Soares (2002) define letramento digital como:

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. 148).

Nessa perspectiva, no cenário atual em que práticas de comunicação cotidiana são realizadas também pelo suporte digital, as crianças fazem parte desse contexto, tanto de forma ativa e/ou como consumidoras dessa cultura.

1.5 Letramento digital e infância

Algumas pesquisas demonstram o crescente aumento do acesso e uso de tecnologias digitais como *tablets* e *smartphones* por crianças (KUCIRKOVA *et al.*, 2019). No entanto, partindo da ideia de que as infâncias são diferentes pelas diversas partes do mundo, as práticas de leitura e escrita no suporte digital não podem ser generalizadas.

Mesmo nos grandes centros urbanos, onde se infere uma grande presença das mídias digitais, os usos das mesmas pelas crianças não são iguais. Para Prinsloo (2020), não é possível apagar as questões de classe, gênero e raça dessas práticas digitais, sob o risco de reificar o letramento digital. O mesmo autor afirma que perante um mundo com crescente desigualdade de renda e social, as experiências digitais de crianças da classe média e do hemisfério norte não podem ser consideradas um modelo universal aplicável para todas as crianças (PRINSLOO, 2020).

O uso da escrita, especificamente para a produção e criação de textos por crianças, pode ser potencializado na medida que estas possam acessar, conhecer, praticar e assim aproveitar as possibilidades que as ferramentas de escrita digital oferecem. Segundo Dahlstrom (2019), não há dúvida das mudanças promovidas na comunicação pelo suporte digital, porém é necessário debater se existem oportunidades iguais no acesso para a utilização dessas mudanças. A mesma autora aponta que essa desigualdade pode ser explicada pelo fato de o acesso a ferramentas

digitais ser limitado, pois o uso ocorre de forma dividida com os demais membros da família, ou seja, várias crianças não possuíam computadores ou *tablets* próprios. Por essa lógica, um menor acesso levou a uma menor prática e, por consequência, a um menor uso e exploração das oportunidades disponíveis na produção de textos.

A mesma autora aprofunda a questão indicando que, na realidade local pesquisada, a escola pode cumprir relevante papel para diminuir a desigualdade, na medida em que pode ofertar o referido acesso unido a um processo de educação que permite aprofundar no potencial das ferramentas de escrita digital (DAHLSTROM, 2019).

1.6 Produção de textos

Para levar a cabo a investigação sobre a produção de textos multimodais por crianças, faz-se necessário adentrarmos em algumas discussões e dimensões acerca da produção de textos, de forma geral. Antes é preciso apresentar uma definição de texto. Para Costa Val e Vieira (2005):

(...) o texto (oral ou escrito) é concebido como o produto lingüístico da atividade interacional de que os sujeitos participam, estando o seu significado não na soma dos sentidos emitidos pelas palavras que o compõem, nem no conjunto de enunciados que o constituem, mas na articulação dos elementos e características que o formam, uma vez que ele é resultado das condições em que foi produzido. (VAL; VIEIRA, 2005, p. 37).

Cardoso e Costa Val (2014) apontam que o texto escrito é uma atividade de linguagem, contextualizada e inscrita em contexto histórico, social e cultural, o que reafirma que, para se conhecer o seu sentido, é fundamental conhecer a circunstância em que é apresentado. Ainda que possa ser utilizado para registros individuais, em regra um texto “presta-se à interação humana, possibilitando a troca de informações, sentimentos, ideias, aspirações, numa determinada situação, para cumprir determinado objetivo” (VAL; FRADE; BENFICA, 2018, p. 15).

De maneira geral, associado a um novo panorama comunicacional, conforme apontado anteriormente, a pesquisa envolvendo a produção de textos utilizando vários modos semióticos está em crescimento, mas grande parte das concepções que subjazem ao ato social e discursivo de produzir textos pode ter uma matriz conceitual de fundo. Por isso, faz-se necessário examinarmos novos estudos e também considerarmos os acúmulos de discussões sobre a produção textual escrita.

Para Fiad e Val (2014):

O conceito de produção de textos orais e escritos baseia-se em teorias linguísticas da enunciação, que consideram a língua um fenômeno social, uma forma de ação e de interação social. Nessa perspectiva, produzir um texto significa dizer algo a alguém, por algum motivo, de algum modo, em determinada situação. (FIAD; VAL, 2014, p. 264).

Com base em Bernard Schneuwly, Cardoso e Costa Val (2014), entendem que sua produção ocorre por meio de operações mentais realizadas em três níveis. O primeiro nível é chamado de a criação de uma base de orientação, que corresponde às condições de produção que orientam a situação de comunicação. O enunciador busca respostas sobre o que tenho para dizer? Quem será o leitor? Quais são os objetivos? Em que circunstância será lido? Em qual suporte o texto vai circular? O segundo nível é chamado de planejamento do texto: nesse nível o enunciador deverá responder como escrever. Aqui, um aspecto é interrelacionar os conteúdos. Outro aspecto passa por evidenciar qual o melhor gênero discursivo e tipo textual para o objetivo daquela interação. Por fim, o terceiro nível é chamado de linearização: representa a própria produção, o que foi pensado se transforma em um texto. O enunciador, de forma linear, organiza palavras, frases e parágrafos “que devem estar conectados e articulados entre si, compondo um todo coeso e coerente, que é o texto (CARDOSO; VAL, 2014, p. 267).

Se essas categorias servem para textos em que a linguagem escrita predomina como recurso, novas questões podem ser acrescentadas quando tratamos de textos que usam recursos semióticos diferentes da escrita.

1.6.1 Novas perspectivas para a produção de textos

Em nosso processo de pesquisa sobre a produção textual de crianças em suportes distintos, particularmente sobre o suporte digital, torna-se relevante nos aproximar das discussões promovidas pelos autores que estudam a Semiótica Social (SS). Essa teoria é uma ferramenta importante que nos oferece subsídios para compreensão e análises sobre produções textuais em uma nova paisagem comunicacional, conforme apontado antes. Neste tópico, temos o objetivo de apresentar a perspectiva da SS especificamente quanto à produção textual, porém é importante partir de um panorama geral.

A SS é uma teoria que se debruça sobre a comunicação humana, uma “teoria social sobre sentido e construção de sentido na (inter) ação” (GUALBERTO; KRESS, 2019, p. 17)

oferecendo uma lente que permite observar os fenômenos sociais por meio da representação multimodal (ADAMI, 2016). Nessa perspectiva:

(...) todos os signos que produzimos são escolhas; e eles são motivados pelo nosso interesse, que é socialmente moldado. Assim, quando fazemos um texto, somos designers, uma vez que orquestramos vários modos e recursos para materializar sentidos. (GUALBERTO; PIMENTA, 2019, p. 4).

A citação anterior sintetiza conceitos importantes para a SS. Ressaltando alguns, para Gualberto, Santos e Pimenta (2019), temos o signo (união entre forma e significado) que é motivado pelo interesse, ou seja, as escolhas do criador do texto sempre são direcionadas por relações de poder, por influências do ambiente social, cultural, econômico, político, mesmo que esse processo não seja consciente. Texto é considerado como a forma material pela qual os propósitos retóricos são realizados por meio dos recursos semióticos disponíveis, “trata-se de uma entidade semiótica coesa e coerente em significado” (KRESS; BEZEMER, 2009, p. 67). Por sua vez, considerando desnecessário trazer novamente o conceito de modo semiótico, já explorado antes, apenas é importante ressaltar as contribuições da multimodalidade, que não é uma teoria, mas sim um campo de estudos e trabalho para a SS que permite problematizar as possibilidades e limitações de cada modo na construção de um todo significativo, ou seja, um texto. Para nossa discussão específica da produção textual, esses pressupostos trazem elementos interessantes para que consideremos todos os textos como multimodais, sendo que a escrita não é mais o modo exclusivo e dominante. Essa perspectiva rompe com a prática de classificar textos como verbais (fala e escrita) e não-verbais (todos os demais modos). Parte-se da ideia de que todos os modos possuem potenciais na construção de sentidos, exigindo visibilidade específica, tal como imagem, layout, gestos etc (BEZEMER; JEWITT; O’HALLORAN, 2016).

Segundo Adami (2016), a SS, ao realizar uma análise multimodal, toma os modos semióticos como unidades de análise buscando explorar como são utilizados nos textos para a produção de sentidos, o que permite fornecer ferramentas para rastrear os interesses dos criadores de signos, além de revelar discursos, valores e ideologias que ficam muitas vezes naturalizadas no uso de recursos semióticos.

Conforme temos destacado, no processo de análise dos textos e de sua produção, Kress e Bezemer (2009) tomam como referencial a Semiótica Social, uma teoria que não se limita às teorias linguísticas, o que não significa uma desvalorização destes estudos, “mas aponta que eles não são suficientes para abordar a semiose humana” (GUALBERTO; SANTOS; PIMENTA, 2019, p. 21). Nesse sentido:

A criação do texto é um *ato semiótico* no qual o significado é relevante em todos os aspectos, pois é também um *ato social* com consequências sociais. De maneira que a

composição, vista como desempenho competente, é substituída pelo design, visto como um esforço para realizar finalidades retóricas eficazes que variam constantemente. (KRESS; BEZEMER, 2009, p. 70).

Nesse contexto de análise, não sendo possível limitar-se às convenções do modo escrita, torna-se necessário compreender os potenciais semióticos de outros modos de representação, o que implica constatar que nos textos multimodais que integram escrita, imagem, imagem em movimento, entre outros recursos, surgem formas específicas de coesão e coerência textual, bem como mudanças nas formas semióticas, estruturas e processos sociais (KRESS; BEZEMER, 2009).

Nesse sentido, atualmente é fácil pensar que, no cotidiano de crianças e jovens de centros urbanos, várias situações de escrita estejam presentes, tais como enviar recados para a família via *WhatsApp*, interagir com amigos via redes sociais digitais como *Facebook* ou *Instagram*, chamar um Uber para idosos que não conseguem fazê-lo, digitar um trabalho escolar no computador, produzir um vídeo para o *YouTube*, comentar ou compartilhar vídeos no *TikTok*, entre outras possibilidades.

1.6.2 Novas formas e princípios para escrever

Discussões em torno da Semiótica Social também trazem apontamentos sobre novas formas e princípios na produção textual em uma nova paisagem comunicacional. Para uma análise ampla de como a escrita está sendo moldada, é preciso considerar de forma entrelaçada os aspectos tecnológicos, sociais e culturais.

1.6.2.1 A influência da tecnologia

Segundo Domingo, Jewitt e Kress (2014), nos meios de comunicação impressos, o modo escrita exerce um domínio, mas, nos meios digitais, percebem-se mudanças na relação entre imagem e escrita. Avanços tecnológicos expressos em aplicativos que promovem os potenciais audiovisuais e da imagem em movimento possibilitaram duas significativas mudanças: 1) a imagem passa a ocupar uma centralidade que antes era da escrita e 2) as telas provocam um deslocamento da mídia impressa. No atual contexto social, temos cada vez mais a escrita em sistemas multimodais, assim, um aspecto para problematizar as produções textuais contemporâneas passa por ter consciência das possibilidades e limitações que as várias plataformas tecnológicas disponíveis podem ofertar para o uso de modos semióticos. Por

exemplo, existem plataformas como o *YouTube* em que o modo principal na comunicação é a imagem em movimento, no entanto a escrita está presente de outras maneiras.

Há pouco tempo, para compor um texto, segundo Bezemer e Kress (2017), bastava possuir competências relativas ao modo semiótico escrita. Atualmente, outros aspectos foram acrescentados para desenvolver uma participação efetiva em várias esferas sociais, pois torna-se necessário compreender os potenciais semióticos de várias plataformas para a criação de textos multimodais (BEZEMER; KRESS, 2017). Por isso, esses autores consideram que os jovens precisam de um “kit de ferramentas semiótico”, já que a perspectiva multimodal amplia uma gama de contextos para a produção de textos, sendo necessário problematizar que, por exemplo, a gramática trabalhada na escola não serve para o uso da imagem, música e outros modos de representação.

Um exemplo interessante é a pesquisa desenvolvida por Bezemer e Kress (2017) em que os autores investigaram um jovem de 12 anos produzindo textos no *Facebook*. Ficou demonstrado que, para produzir nesta plataforma, um dos princípios necessários é o domínio sobre uma competência em design multimodal, sendo preciso ao produtor de texto ter conhecimentos sobre a escrita, criação de vídeo, integrar modos semióticos, ter consciência sobre o público a que se dirige e saber como adequar o seu interesse com os recursos oferecidos pela plataforma.

Atualmente, principalmente em suportes digitais, o produtor de texto tem a opção de refletir sobre qual o melhor modo semiótico para representar o sentido que pretende expressar. Em determinados gêneros, como em um texto para instrução de como montar um brinquedo, provavelmente o modo imagem desempenha melhor essa função. Por isso, o produtor de texto precisa verificar a tecnologia moldando a escrita como um dos caminhos para compreendê-la em contextos online (DOMINGO; JEWITT; KRESS, 2014).

1.6.2.2 A influência do social

Novas formas, princípios e características para escrever em plataformas multimodais não surgiram por consequência exclusiva de novas tecnologias. Na perspectiva da SS, o aspecto social vem antes, sendo relevante perceber as mudanças que provocam nos modos, nas mídias e na forma de produzir textos. É possível afirmar a existência de uma relação entrelaçada entre as dimensões tecnológicas e das relações sociais, em que determinados recursos semióticos possibilitados pela tecnologia são utilizados em decorrência de mudanças nas relações de poder, noções de autoria e participação e funções da escrita (DOMINGO; JEWITT; KRESS, 2014).

Kress e Bezemer (2009) consideram que determinadas transformações em gêneros e noções de autoria estão relacionadas com mudanças nas relações sociais em que é possível observar uma diminuição de estruturas mais verticais e hierárquicas e a ascensão de estruturas mais horizontais, abertas e participativas. Essa perspectiva social tem impacto no desenvolvimento de modos semióticos e na própria produção de textos. Assim, em estruturas de poder anteriores, ser um consumidor era a característica principal da relação entre o público e a produção de mídias impressas como livros e até mesmo em mídias na tela como a televisão e cinema. Perante novas distribuições de poder, a característica principal da relação entre o público e mídias passa a ser a produção e a participação (KRESS; BEZEMER, 2009).

Para Bezemer e Kress (2017), perante as demandas sociais e mudanças tecnológicas, os jovens estão desenvolvendo competências para a produção de textos. Portanto, os autores apontam a necessidade de perceber duas variáveis na criação de textos. A primeira é a compreensão de inúmeras ocasiões sociais de produção na atualidade. A segunda passa por compreender o uso de inúmeras plataformas e recursos semióticos disponíveis para produção de textos.

1.6.3 Ferramentas de escrita e sua relação com a produção de textos

Nossa pesquisa tem como foco a produção textual. Partimos da ideia de que todos os textos são multimodais e não apenas aqueles que integram a imagem e outros modos de representação. A depender da interpretação feita das discussões sobre a multimodalidade, pode-se erroneamente entender que se trata de uma competição entre os vários modos semióticos. Perante afirmações de que a imagem estaria conquistando uma hegemonia na paisagem comunicacional, “parece até meio fora de moda falar sobre a palavra (escrita). É como se ela apenas resistisse ao avanço de outra linguagem ou estivesse à margem” (RIBEIRO, 2018, p. 64-65).

Junto com a maior possibilidade de utilização de diferentes modos na comunicação contemporânea, o suporte digital também permite várias possibilidades de uso de recursos semióticos no modo de representação escrita. Por isso, torna-se relevante problematizar as oportunidades que os diferentes suportes e ferramentas digitais podem ter no processo de produção de textos e quais são os potenciais da escrita como um modo semiótico no suporte digital.

1.6.3.1 Potencialidades das ferramentas digitais

Para Chartier (2009) e Danielsson (2017), a produção de um texto é influenciada e determinada pelo suporte material em que ele se apoia, bem como pelas ferramentas de escrita disponíveis. Assim, existem semelhanças e diferenças, possibilidades e limitações ao escrever no suporte impresso ou no suporte digital. Por consequência, condições diferentes para a escrita também podem ser notadas nas ferramentas vinculadas a cada suporte, podendo-se tomar como exemplos clássicos desses artefatos o lápis e papel e teclado, tela e editores de texto. Essa perspectiva não passa por eleger qual ferramenta deve se sobrepor em relação a outra, como se uma fosse a melhor (DANIELSSON, 2017). Considerando que uma crescente digitalização na sociedade desperta curiosidade, torna-se ainda mais relevante perceber as oportunidades e ganhos que as ferramentas digitais podem oferecer para o processo de produção de textos.

Os editores de texto presente em diversas TDICs (entre os mais conhecidos estão o *Word*, *Google Docs* e *Writer*) ainda que destinados para a construção de textos com o modo semiótico escrita, possibilitam produtos que integram vários modos semióticos. Portanto, seja orquestrando diferentes modos ou até mesmo utilizando recursos semióticos específicos do modo escrita, percebe-se que as ferramentas digitais, em função de uma relativa facilidade no seu uso, evidenciam a multimodalidade dos textos.

O uso da tipografia tem capacidade de interferir na produção de sentidos que se pretende. Segundo Danielsson (2017), ao criar um texto digital, com alguns cliques, é possível escolher uma variedade de fontes, cores e tamanhos das letras e essas escolhas não estão ligadas apenas a aparência da escrita. Por exemplo, expressa-se um sentido quando se utiliza a fonte *Times New Roman*, em negrito, em *itálico* ou sublinhado, diferente de usar a fonte *Comic Sans MS* com outra cor. De forma geral, a primeira opção é destinada para situações mais formais e a segunda mais informal, como um convite de aniversário.

É importante registrar que, além da facilidade de utilizar uma imagem, também poderão ser acrescentados, no texto digital, *hiperlinks* que possibilitam levar o leitor para outro texto rapidamente. Na mesma direção, moldando a construção de sentidos, é possível inserir arquivos de áudio, como uma fala ou uma música, bem como um vídeo no decorrer do texto (DANIELSSON, 2017). Assim, com essas ferramentas, o processo de escrita vai sendo influenciado. Por exemplo, em um *blog* de receitas culinárias, caso não fosse possível integrar o uso de uma imagem para demonstrar como deve ficar a consistência de uma massa de bolo, seria necessário usar uma longa descrição no modo escrita (DOMINGO; JEWITT; KRESS, 2014).

Apresentando outras dimensões, ao desenvolver uma pesquisa com estudantes com idades entre 10 e 12 anos, Dahlstrom (2019) identificou algumas possibilidades que as ferramentas digitais trouxeram para o processo de produção textual de histórias e para a escrita em geral, conforme apresentado na sequência.

Um primeiro campo de possibilidades identificado foi uma maior capacidade de escrita e por consequência uma maior capacidade na comunicação, haja vista que alguns obstáculos foram superados. Relatos da pesquisa de Dahlstrom (2019) identificaram que foi possível aos estudantes escreverem mais livremente pois os erros ortográficos eram corrigidos pelo *software* de textos, permitindo concentrar-se na criação da história. A escrita digital também permitiu uma produção mais rápida e com a garantia de um texto legível para todos, pois os estudantes apontaram que seria mais fácil teclar do que escrever manualmente.

Com a utilização de *software* sintetizadores de voz (a pessoa fala no microfone e a mensagem aparece escrita na tela), foi possível a utilização de um conjunto mais diversificado do vocabulário de palavras do estudante, uma vez que eles puderam usar expressões que não sabiam exatamente como grafá-las. O uso de *software* de leitura (converte o texto grafado em áudio) também se mostrou interessante pois foi possível escrever um trecho e escutá-lo em seguida e assim detectar um eventual uso inadequado de alguma palavra que pudesse interferir no sentido da história que estava sendo produzida. A possibilidade de escutar o que havia sido escrito também foi apontado como fonte para inspirar a continuidade da escrita (DAHLSTROM, 2019).

Um segundo campo de possibilidades das ferramentas de escrita digital refere-se à capacidade de edição. Na pesquisa de Dahlstrom (2019), alguns estudantes relataram a dificuldade em ter que fazer correções utilizando uma borracha para apagar um texto, quando este era escrito manualmente. A capacidade de edição permite limpar/apagar/corrigir um texto com simples cliques favorecendo o desenvolvimento da produção sem maiores receios em cometer erros. Essa capacidade também possibilita uma reorganização do texto em geral, na ocasião de surgir novas ideias no transcorrer do processo de escrita, assim elementos podem ser acrescentados ou retirados no início, meio ou final do texto sem maiores dificuldades (DAHLSTROM, 2019).

Portanto, tais estudos indicam que as ferramentas digitais, conforme apresentado acima, podem favorecer a produção de textos. Importante perceber que tais ferramentas permitem a inserção das crianças de uma maneira geral nos processos de escrita, e particularmente podem-se incluir aquelas que ainda não possuem uma letra legível ou que não consolidaram a aquisição do sistema de escrita alfabética.

1.6.3.2 Estudos conflitantes na relação escrita e ferramentas digitais

Os estudos sobre a escrita digital não apresentam resultados em uma única direção. Nesta seção é relevante observar algumas pesquisas que questionam os efeitos positivos da relação entre a produção textual por meio de ferramentas digitais.

Mangen e Balsvik (2016) desenvolveram pesquisa sobre uma relativa marginalização da escrita manual no processo de letramento e alfabetização de crianças, já que em alguns locais do mundo estavam ocorrendo o uso de teclados ou canetas digitais de *tablets* de forma preponderante. Reconhecem que as ferramentas digitais podem incluir na produção de textos aquelas crianças com dificuldade no desenvolvimento de habilidades motoras finas. No entanto, problematizam que as referidas habilidades seguem sendo necessárias e ocorre pela prática e exercício da escrita manuscrita, evidenciando sua relação com o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. O uso inapropriado e exclusivo de ferramentas digitais pode limitar a percepção das crianças a categorias de símbolos mais restritas. As autoras apontam que mesmo na utilização da escrita digital, é adequado o uso de fontes tipográficas diversificadas para favorecer o processo de reconhecimento e categorização das letras. Por isso, é recomendável o equilíbrio no uso das ferramentas de escrita (MANGEN; BALSVIK, 2016).

Por sua vez, Mueller e Oppenheimer (2014) pesquisaram a utilização de *laptops* em salas universitárias para tomar notas das aulas assistidas. Na investigação avaliaram o desempenho acadêmico de estudantes que escreviam manualmente em comparação com os que utilizaram a escrita digital. Apontam que, nesses casos em específico, a escrita manuscrita leva vantagem. Para tanto, explicam que é diferente o comportamento dos estudantes no suporte digital daquele que está no impresso. Apesar de o uso do *laptop*, em função da velocidade de escrita, favorecer transcrições literais e completas das aulas, tal processo foi considerado superficial em termos de aprendizado. O estudo demonstrou que os estudantes que escrevem à mão processaram mais as informações na medida que selecionavam, resumiam e reformulavam o conteúdo antes de escrever, permitindo um aprendizado mais eficiente (MUELLER; OPPENHEIMER, 2014).

O conteúdo da produção textual também poderá apresentar diferenças por influência das ferramentas de escrita empregadas. Dahlström e Boström (2017) identificaram que na produção de textos narrativos com ferramentas de escrita digital prevaleceu um conteúdo com processos materiais, ou seja, um texto descrevendo uma série de ações, como, por exemplo, uma frase descrevendo que o personagem comeu, escovou os dentes e foi ao banheiro. As autoras indicam

que isso pode ser explicado pelo fato de a escrita digital permitir uma produção mais veloz, logo, a tendência é de que o conteúdo do texto expresse uma série de descrições de eventos. No entanto, quando a produção foi realizada manualmente, prevaleceu um conteúdo com processos mais mentais, ou seja, descrição de pensamentos e sentimentos em que foi possível constatar a descrição de um personagem que se sentia assustado e com frio. As autoras sugerem que a escrita manual apresenta um processo corporal mais lento, permitindo reflexões mais aprofundadas, que vão se expressar no texto produzido (DAHLSTRÖM; BOSTRÖM, 2017).

O conflito entre as ferramentas de escrita manuscritas e digitais pode ser relativizado, já que a perspectiva de nosso estudo não é eleger qual é a melhor. O contexto demonstra a convivência do digital e do impresso em diversas situações e, para Dahlstrom e Bostrom (2017), é preciso reconhecer que existem vantagens para os estudantes tanto na escrita manual quanto na digital.

1.6.4 Crianças produzindo textos

O maior acesso às TDICs por crianças tem gerado muitas pesquisas. No entanto, existem mais pesquisas sobre a leitura na tela. As investigações sobre as práticas de escrita infantil na tela ainda são emergentes (BIGELOW, 2013; KUCIRKOVA *et al.* 2019).

Na criação de textos, a escrita é um dos sistemas de signos mais comumente utilizado criando conteúdo por meio de letras e outros símbolos (DAHLSTRÖM, 2019). Pensar na produção textual de crianças no suporte digital implica em considerar as possibilidades que aplicativos e programas integrados em TDICs (computador, *smartphone*, *tablets* ou *videogames*) podem proporcionar. Basicamente, em tais suportes, estão disponíveis o uso da escrita por meio de editores de textos, a imagem por meio de câmeras fotográficas/recursos para desenhar/ *emoticons*/captura de imagens da internet e áudio por meio de recursos de gravação ou inserção de sons e/ou músicas. Tais recursos agregam valor às experiências das crianças em suas produções textuais no suporte digital que facilitam a integração de vários modos semióticos. Tudo isso corrobora com a perspectiva de Erstad *et al.* (2019) em que apontam que produzir sentidos com textos digitais está ligado a gêneros relativamente novos e exigem que crianças se tornem usuários de novas combinações modais.

Diante dessa realidade, torna-se relevante apresentarmos a definição de produção textual e escrita que orientou nossa pesquisa. Na realidade, partimos da premissa de que vivemos um tempo histórico de intersecções entre a escrita/produções no suporte impresso e digital em que muitas conceitualizações ainda estão sendo construídas e debatidas por vários

estudiosos. De maneira geral, vários autores questionam a exclusiva associação de produção textual com o termo escrita/escrever, como se sinônimos fossem. Por isso, a seguir apresentaremos algumas discussões que, perante o contexto dos suportes digitais, são necessárias para uma ampliação/problematização do termo “escrita”.

Em relevante trabalho de revisão sistemática sobre a escrita na tela por crianças, Kucirkova *et al.* (2019), referenciando-se em alguns autores, filia-se a uma definição ampla e conceitua a escrita como “prática ativa de produção de signos e símbolos em papel ou qualquer outro meio sólido⁷”; “múltiplas modalidades de expressão das crianças, que além de composição alfabética incluem gestos, olhar, posicionamento corporal, sons (gravados e música), fotografia, jogo exploratório e teatro⁸”; considera também que a escrita de crianças na tela é parte do letramento digital que relaciona-se com o acessar, usar e analisar textos, bem como sua produção e disseminação⁹ (ROWE; MILLER, 2016; SELFE, 2009; SEFTON-GREEN *et al.*, 2016 *apud* KUCIRKOVA *et al.*, 2019, p. 226).

Uma boa síntese pode ser vista também em Kucirkova *et al.*, (2017):

Em suma, entendemos a escrita como uma prática de composição multimodal que inclui todas as modalidades disponíveis para a composição de crianças pequenas, incluindo oral (áudio), verbal, escrita, e modo pictórica (que abrange desenhos, marcas ou fotografias digitais) e um componente linguístico. Em nossa definição, tanto os componentes multimodais quanto os linguísticos precisam estar presentes para contar como "escrever na tela". (KUCIRKOVA *et al.* 2017, p. 11, tradução nossa)¹⁰.

É importante chamar a atenção para o fato de que as autoras fazem uma distinção entre componentes multimodais e componentes linguísticos, entendendo a necessidade de ambos para ser considerada como escrita na tela. Consideram componente linguístico como a representação do pensamento que envolve a fala e a escrita. Ressaltam que não é todo o conteúdo produzido pelas crianças que possui uma mensagem linguística. Assim, estão excluídas da definição de escrita aquelas composições de crianças por meio de representações

⁷ Tradução nossa. No original: “(...) active practice of producing signs and symbols on paper or any other solid medium”.

⁸ Tradução nossa. No original: “(...) children’s multiple modalities of expression, which in addition to alphabetic composition (Selfe, 2009) include gestures, eye gaze, body positioning, sounds (recorded and music), photography, exploratory play and drama”.

⁹ Grifo nosso.

¹⁰ Tradução nossa. No original: “In sum, then, we understand writing as a multimodal composing practice that includes all modalities available to young children’s composing, including oral (audio), verbal, written, and pictorial mode (which encompasses drawings, marks or digital photographs) and a linguistic component. In our definition, both the multimodal and linguistic components need to be present to count as ‘writing on screen’.

icônicas monomodais tais como uma fotografia ou um desenho (KUCIRKOVA *et al.* 2017; 2019).

Em trabalho sobre a escrita de crianças no século XXI, Dowdall (2019) traz interessante discussão. A autora aponta que a definição do termo “escrita” depende da perspectiva em que é considerado. Traçando uma perspectiva histórica, desde os desenhos rupestres mais antigos até os signos que representam a linguagem atualmente, considerar uma visão abrangente da escrita implica aceitá-la como qualquer marca visual criada intencionalmente, que promova comunicação e que seja capaz de representar as propriedades abstratas da fala. Os sistemas de escrita ao longo do tempo estão sujeitos a alterações, sendo relevante considerar o contexto em que a escrita ocorre. Assim, o contexto digital apresenta possibilidades de escrita que alteram os sistemas de escrita nos quais fomos acostumados, mesmo que essas possibilidades sejam ou não reconhecidas em contextos educacionais formais (DOWDALL, 2019).

Por fim, nota-se que as possibilidades de integração de vários modos semióticos na produção de textos permitem uma definição ampla de escrita, diminuindo uma separação rigorosa entre a escrita e outros sistemas de signos (KRESS, 1998 *apud* BIGELOW, 2013, p. 30). Portanto, na presente pesquisa, não temos a pretensão de formular ou apresentar um conceito de produção textual rígido e assim foram apresentadas formulações que nos guiaram. Tais formulações partem da ideia de que produção de texto vai além das produções que envolvem exclusivamente o uso da escrita e do sistema alfabético.

1.6.5 Produção de texto como eixo da alfabetização

Considerando um conceito ampliado de alfabetização, que não se limita ao domínio das letras, para Val, Frade e Benfica (2018), desde o início desse processo, está presente a produção de textos escritos e multimodais com as crianças. Tal ideia se fundamenta na perspectiva de “alfabetizar letrando”, formulando que para participar ativamente da sociedade “não basta estar alfabetizado, é preciso ter desenvolvido a competência de ler e produzir textos escritos e multimodais, que circulam em meios impressos e digitais” (VAL; FRADE; BENFICA, 2018, p. 13).

Não é possível afirmar que as crianças iniciam seu processo de alfabetização e letramento somente quando chegam à escola. Desde antes do aprendizado formal na escola convivem com práticas de leitura e escrita no ambiente familiar e extrafamiliar, o que, para Erstad *et al.* (2019), permite a construção de valiosas concepções informais de letramento. Do mesmo modo, quando pensamos nas práticas de leitura e escrita no suporte digital, é possível

observar a participação de crianças em experiências digitais em contextos sociais, principalmente o familiar (BRITO, 2017). Nesse sentido:

Há uma força das práticas culturais de leitura e de escrita digital que vêm de fora do contexto escolar. Dificilmente se poderia, há alguns anos, imaginar a popularização do uso de tecnologias digitais em instâncias familiares, de trabalho, religiosas, científicas, artísticas e o acesso a essas práticas por crianças, jovens e adultos, de várias classes sociais, como esta a que assistimos hoje. (FRADE; ARAÚJO; GLÓRIA, 2018, p. 58).

Desde cedo as crianças observam a sua volta os adultos e outras crianças mais velhas utilizando o telefone celular para comunicação como ligações, leitura e escrita de mensagens, fotos e filmagens, jogos, pesquisas etc. Da observação inicial, rapidamente as crianças passam a mimetizar várias dessas situações de uso citadas. Exemplos clássicos são crianças de posse de um *smartphone* ou objeto semelhante fazerem o gesto de tirar uma foto ou deslizar o dedo sobre a tela *touchscreen*. Na sequência, em certa medida, também ocorrerá rapidamente o uso efetivo de aparelhos digitais (brinquedos, computadores, videogames e/ou *smartphones*) por crianças no cotidiano para atividades de lazer e de comunicações reais. Atualmente é possível observar na rotina de crianças a utilização de plataformas e/ou aplicativos como *YouTube*, *Netflix*, *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram* e *TikTok*.

Portanto, quando chegam à escola, os estudantes já percorreram uma estrada de formulação de ideias sobre o processo de produção de textos e até mesmo realizam efetivas produções, tanto no suporte impresso quanto no digital. Segundo Val, Frade e Benfica (2018), crianças de 8 anos e até mesmo as que ainda não ingressaram no 1º ano do ensino fundamental, ao produzirem textos, mesmo quando necessitam da ajuda de algum mediador, revelam ideias corretas sobre o funcionamento de uma situação discursiva, tendo consciência do texto adequado para ser utilizado em determinada situação. Nesse sentido, “há implícita na produção de textos verbais por crianças uma competência discursiva: saber por quê, para quem e como produzimos os textos do cotidiano” (VAL; FRADE; BENFICA, 2018, p. 128). Assim, para essas autoras, também fica evidente que, na perspectiva de um conceito ampliado de alfabetização, não é preciso desenvolver primeiro a habilidade de registrar a escrita (codificar) para só depois produzir textos, ambas caminham em conjunto.

Reconhecer que as crianças produzem textos antes mesmo de entrar em uma instituição de ensino formal não significa que a proficiência nesse processo já esteja completa, sendo importante considerar o papel relevante da escola. Assim, considerando a importância do desenvolvimento de conhecimentos e capacidades sobre a língua para atuar em práticas sociais,

“o trabalho com a escrita de textos é uma das facetas do letramento dos alunos, na qual a escola deve investir” (VAL; FRADE; BENFICA, 2018, p. 128).

1.6.5.1 Produção textual das crianças é impactada pela cultura

Partindo da ideia já explorada aqui de que as crianças estão envolvidas em práticas de leitura e escrita em vários espaços sociais, torna-se interessante perceber que os conteúdos de suas produções são influenciados culturalmente. Para Val, Frade e Benfica (2018), isso significa que, para pensar no processo de alfabetização atual, é necessário considerar as mudanças e novos processos da comunicação humana, e que os alfabetizados estão imersos em uma cultura midiática e tecnológica em que consomem e têm a possibilidade de produzirem por meio de várias linguagens.

Assim, não é possível desconsiderar inúmeros gêneros textuais que são ofertados no cotidiano, tais como “(...)os quadrinhos, a literatura, os jogos, os sites, os filmes, as músicas - para constatar e refletir no quanto essas linguagens podem impactar os modos de expressão das crianças e o conteúdo dos seus textos” (VAL; FRADE; BENFICA, 2018, p. 67).

Bigelow (2013) reafirma a ideia de que as crianças pequenas compõem textos de forma ativa, são autoras que criam significados por meio de vários modos semióticos, com base em seus conhecimentos sociais, culturais e cognitivos. Um novo panorama comunicacional e o suporte digital permitiram evidenciar a utilização de vários modos semióticos em produções textuais. Portanto, nos termos de Val, Frade e Benfica (2018), pensar em uma alfabetização atual não permite mais achar que quando uma criança utiliza um desenho em uma produção é porque ela não sabe escrever. Mesmo o texto escrito sendo fundamental, a produção textual atual é cercada de “recursos semióticos além do verbal que produzem significados (...) como sons, emojis, desenhos, cores, texturas, entre outros, que são empregados em vários textos na atualidade” (VAL; FRADE; BENFICA, 2018, p. 65).

Assim, na perspectiva do alfabetizar letrando, não é possível desconsiderar os suportes digitais, já que as crianças em seu cotidiano estão envolvidas em práticas sociais de leitura e escrita nesses suportes.

1.6.5.2 Possibilidades do suporte digital para o aprendizado

Embora as crianças, ainda que de forma não equânime, tenham acesso às tecnologias, ao chegarem à escola, muitas vezes, efetivam práticas limitadas ao papel e lápis (BEAM;

WILLIAMS, 2015). A ampliação de práticas de leitura e escrita na sociedade, especialmente as que ocorrem no suporte digital, trazem novos desafios e possibilidades para o aprendizado.

Os gestos e comportamentos diante do computador, as interfaces digitais, ou seja, os cliques que levam a outros espaços, assim como os links e/ou ícones que desencadeiam novas experimentações do texto na tela, contribuem para potencializar ainda mais o computador como forma de se estabelecer relação com a escrita. (FRADE; ARAUJO; GLÓRIA, 2018b, p. 61).

Para Glória e Frade (2015), a inserção do uso do computador em práticas pedagógicas com crianças durante o processo de alfabetização permite pensar em novas possibilidades para o desenvolvimento da escrita. As autoras também ressaltam a importância de a escola utilizar diferentes suportes de escrita e gêneros que circulam socialmente, o que será positivo tanto para a aprender conhecimentos formais quanto para vivenciar práticas sociocomunicativas que envolvem os textos (GLÓRIA; FRADE, 2015).

O contato com a tela que brilha apresentando, ao mesmo tempo, palavras e desenhos animados, sons, além do colorido vibrante típico desse ambiente digital, ampliou e aguçou as crianças a se envolverem nessas práticas da cultura escrita digital, de modo a ampliarem a compreensão sobre os conhecimentos linguísticos, discursivos e culturais de vários sistemas de linguagem combinados. (FRADE; ARAÚJO; GLÓRIA, 2018, p. 81).

Nessa esteira, é possível ainda pensar que os recursos tecnológicos ampliaram as formas de realizar registro, edição e disponibilização de textos, o que proporcionou novas habilidades de produção textual e possibilidades de expressão por meio de várias linguagens. Percebe-se que a utilização de vários recursos semióticos, facilitada pelo suporte digital, possibilita a reflexão sobre quando utilizar os modos disponíveis. Tal processo tem impacto no aprendizado da produção de textos, tais como textos de instrução, poemas, livros literários entre outros (VAL; FRADE; BENFICA, 2018).

Portanto, durante a fase de alfabetização, o aprendizado é favorecido quando se utilizam vários suportes, sendo certo que desconsiderar o suporte digital “(...) pode empobrecer as experiências vivenciadas pelas crianças, tendo em vista que seu uso já faz parte da cultura escrita” (GLÓRIA; FRADE, 2015, p. 356).

CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO

Na pesquisa científica, trabalhar com método busca garantir a confiabilidade e a validação dos resultados encontrados para o pesquisador e para os demais (LAVILLE; DIONNE, 1999). Neste capítulo, apresentamos o caminho empregado para o levantamento e análise dos dados da presente pesquisa.

2.1 Abordagem da pesquisa

Coerente com a definição do problema de pesquisa, a investigação foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa de pesquisa em educação, de finalidade exploratória e por meio de uma pesquisa de campo (BRASILEIRO, 2021). Ao dissertarem sobre a abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) apontam que esta “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa, ocupando-se “da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa” (BRASILEIRO, 2021, p. 83), permitiu a produção de conhecimentos sobre a produção de textos de crianças no suporte digital e a mobilização de modos e recursos semióticos por elas.

2.2 Mudanças de caminhos em função da pandemia da Covid-19

Na primeira semana do mês de março de 2020, todo o planejamento metodológico para ida à campo estava organizado, as observações em sala de aula seriam iniciadas na semana posterior. No entanto, todas as escolas foram fechadas no dia 19/03/2020 em função da pandemia da Covid-19, o que nos obrigou a reconstruir o percurso metodológico.

O caminho, antes da pandemia, era realizar observações, entrevistas e análises partindo de propostas de situações específicas de produção de textos multimodais pelas crianças, por meio de atividades planejadas em conjunto com uma professora da escola selecionada. Entre as quatro escolas que realizamos contatos, a aqui denominada Escola Municipal Adélia Prado, foi a escolhida. Os motivos da escolha foram a convergência de uma maior disponibilidade da gestão escolar em receber a pesquisa e a existência de um laboratório de informática bem

estruturado e com possibilidade de uso. Diante dos problemas no caminho, um novo percurso metodológico foi construído, conforme passamos a apresentar a seguir.

2.3 Participantes da pesquisa

Inicialmente, antes da pandemia, planejamos três grupos de participantes da pesquisa: as crianças dos anos iniciais, estudantes de escola pública, como o grupo principal (CAMPOS, 2008), uma professora e alguns pais. Mudanças precisaram ser feitas e os participantes da pesquisa no novo percurso metodológico foram as crianças e os pais. A importância das crianças foi primordial, já que o objeto da pesquisa foi buscar conhecer suas produções de textos no suporte digital, a análise destas e suas percepções. Já os pais ajudaram a fornecer informações sobre os processos de produção textual das crianças e influências de práticas sociais nesse processo. A exclusão da professora como participante da pesquisa ocorreu pois não encontramos nenhuma docente com interesse e disposição para participar de maneira efetiva do desenvolvimento da pesquisa, principalmente no formato online, já que nas escolas públicas municipais não estavam ocorrendo aulas remotas síncronas. No entanto, isto não significou um prejuízo, haja vista que o objeto da pesquisa não era investigar práticas de ensino. Desde o início, o foco da pesquisa esteve em revelar o que as crianças já sabiam produzir e suas perspectivas sobre o assunto. Nossa trajetória passando pela escola ocorreu por entendermos esta instituição como um local aglutinador e privilegiado para encontrarmos nosso perfil de criança desejado como participante da pesquisa.

No mês de setembro de 2020, realizamos reunião onlínem com a Coordenadora Pedagógica Geral e duas professoras da Escola Municipal Adélia Prado. Nessa conversa foram apresentados os fundamentos e a proposta de desenvolvimento da pesquisa. Ficou combinado que o pesquisador faria uma mensagem de *WhatsApp* contendo um convite dirigido aos pais convidando as crianças para participarem da pesquisa. Nessa mensagem, havia um link que direcionava para um Formulário Google, contendo um vídeo do pesquisador apresentando maiores detalhes do desenvolvimento da pesquisa, além de uma parte para o registro do interesse e informações de contatos. A mensagem foi enviada pelas professoras para os pais de quatro turmas, duas de 3º ano e duas de 4º ano, totalizando cerca de 80 crianças. O retorno foi de sete respostas, convertidas em quatro efetivos participantes.

Figura 1 - Instrumentos de convite aos pais



Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Diante do baixo número de adesões, optamos em realizar o mesmo processo em uma outra escola municipal, localizada na mesma regional, aqui denominada Escola Municipal Jorge Amado. Assim, uma apresentação da pesquisa para a Coordenadora Pedagógica Geral e para quatro professoras foi realizada, bem como o mesmo combinado de envio pelas docentes, de mensagens para os pais de cerca de 80 crianças. Dessa vez, obtivemos dezoito formulários preenchidos, convertidos em dezesseis efetivos participantes.

De posse dos contatos telefônicos dos pais que possuíam o interesse que seus filhos participassem da pesquisa, o pesquisador telefonou para cada um para prestar maiores esclarecimentos, tirar dúvidas e já agendar a primeira entrevista. Ressalta-se que uma solicitação especial foi feita pelo pesquisador. O pedido foi para que os pais explicassem para as crianças sobre a pesquisa e entrevista, além de organizarem a participação somente com o desejo e consentimento delas. Assim, totalizamos vinte crianças participantes, sendo quatro crianças com 8 anos, quatorze com 9 anos e duas com 10 anos.

Os sete pais entrevistados foram selecionados no decorrer do processo. O critério utilizado para seis foi o fato de seus filhos exercerem uma ação ativa em plataformas digitais. Para um deles, o critério foi a criança possuir uma baixa prática digital.

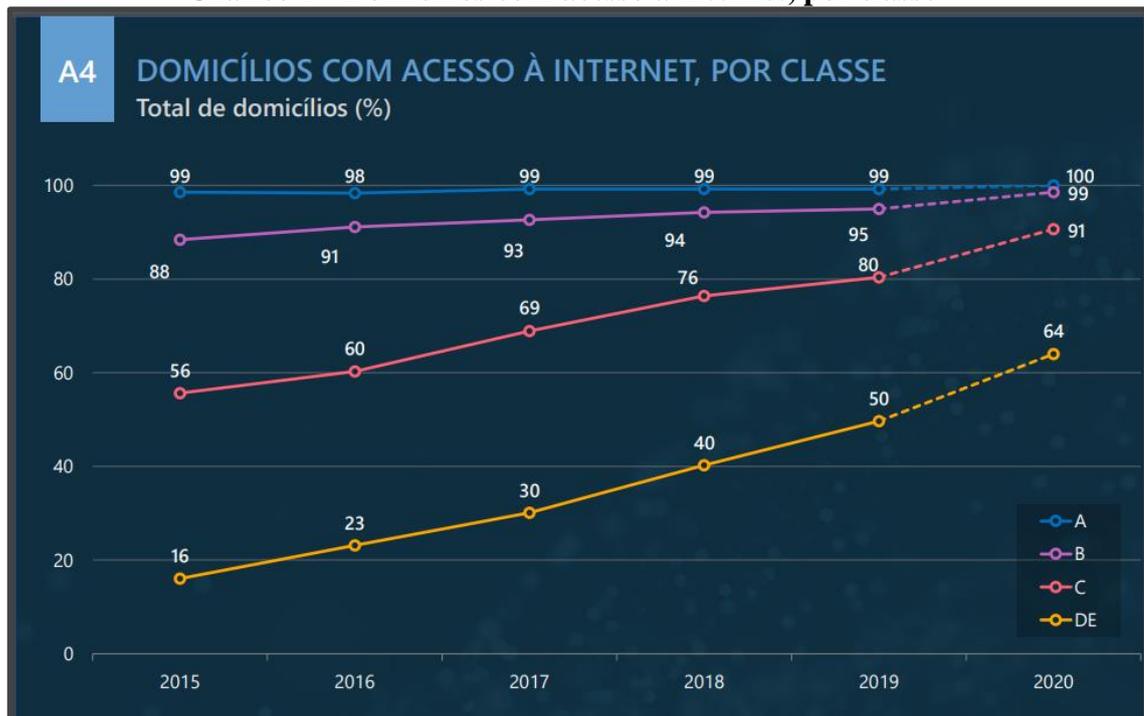
Embora as professoras não tenham atuado como participantes da pesquisa, elas foram

decisivas para solucionar um grande desafio: como encontrar crianças para a realização de uma pesquisa científica em plena pandemia da Covid-19. Sem as docentes, isto jamais teria sido possível pois elas convidaram os pais de suas turmas para autorizarem os filhos a participarem da pesquisa, bem como transmitiram a confiança necessária para que um pesquisador pudesse promover interações pela internet no decorrer da pesquisa.

2.3.1 Vulnerabilidade, gênero e ano escolar das crianças

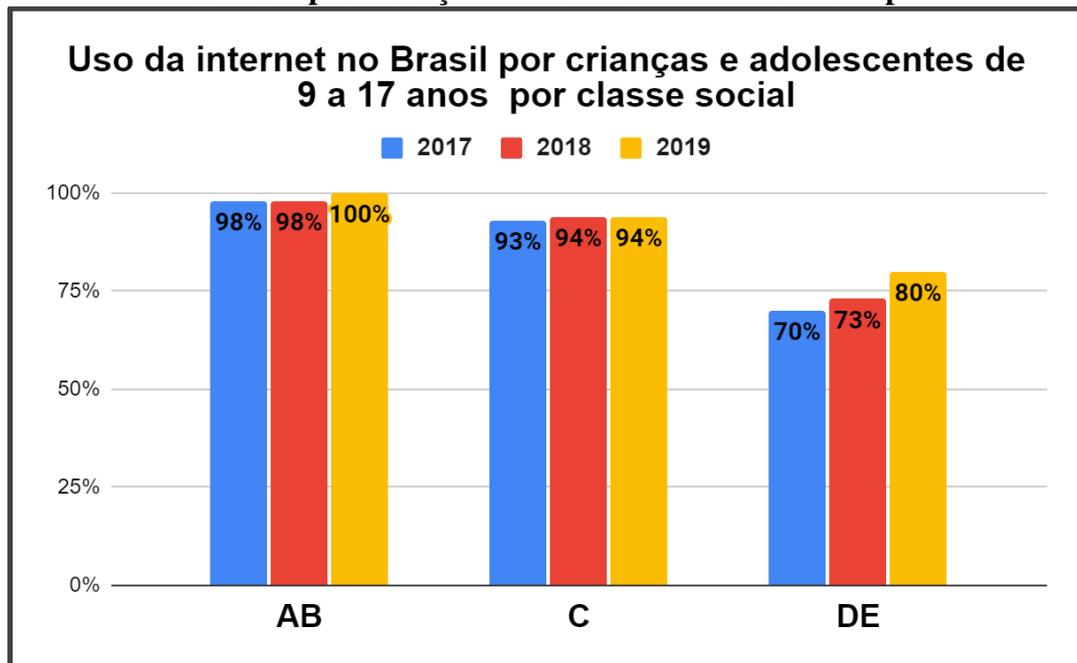
As crianças participantes da pesquisa são estudantes de duas escolas públicas municipais na cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais. Para a preservação do sigilo dos participantes, vamos chamá-las de Escola Municipal Adélia Prado e Escola Municipal Jorge Amado. Também para a preservação do sigilo, no decorrer deste trabalho, substituímos os nomes das crianças por nomes fictícios. A opção por buscar os participantes em escolas públicas ocorreu em função de nosso objetivo de realizar investigações com crianças que, em hipótese, não possuem um pleno acesso à internet e aos dispositivos digitais. Vejamos os seguintes dados nacionais já levantados em outras pesquisas:

Gráfico 1 - Domicílios com acesso à internet, por classe



Fonte: CGI.br. (2021)

Gráfico 2 - Uso da internet por crianças e adolescentes de 9 a 17 anos por classe social



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). (2020)¹¹.

Conforme os gráficos anteriores, é possível perceber a existência da desigualdade de acesso e uso da internet entre as classes sociais. Mas chama a atenção um considerável crescimento nos últimos anos, particularmente nas classes C e DE. Tal crescimento nos instiga a investigar as práticas sociais, particularmente a produção de textos no suporte digital, que ocorrem por conta dessa ampliação de acesso e uso da internet nessas classes sociais. Nessa perspectiva, embora não tenhamos dados sobre a renda familiar de cada participante, apenas a impressão do pesquisador em visita presencial para recolher assinaturas no TCLE e TALE, apresentamos o Índice de Qualidade da Vida Urbana¹² (IQVU) do local de residência das crianças da pesquisa.

¹¹ Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil, ano 2019. Disponível em <http://cetic.br/pt/arquivos/kidsonline/2019/pais>. Acesso em nov. 2021

¹² O IQVU é composto por variáveis como infraestrutura urbana, segurança e educação, entre outras. O índice varia entre 0 e 1, em que 1 é o valor ideal de pleno acesso aos bens e serviços públicos e privados.

Tabela 1 - Índice de Qualidade da Vida Urbana do local de residência das crianças

Unidade de planejamento/localidade que participantes residem ¹³	IQVU	Número de participantes que residem nesta localidade
Caetano	0,730	7
Jardim Europa	0,727	1
Morro dos Cascalhos	0,601	4
Palhoça	0,619	8

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Quanto às informações sobre o gênero e ano de escolaridade dos participantes, sintetizamos na tabela a seguir:

Tabela 2 - Gênero e ano de escolaridade das crianças

Escola	Participantes		Ano de escolaridade	
	Escola Municipal Adélia Prado	Meninos	Meninas	Terceiro ano
1		3	1	3
Total: 4				
Escola Municipal Jorge Amado	Participantes		Ano de escolaridade	
	Meninos	Meninas	Terceiro ano	Quarto ano
	5	11	5	11
	Total: 16			

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Em relação ao gênero das crianças, participaram 14 meninas e 6 meninos. Chama a atenção que nas duas escolas as meninas foram maioria, porém, não surgiram dados que revelassem os motivos dessa predominância.

Já sobre o ano de escolaridade, foram 6 crianças do 3º ano do ensino fundamental e 14 crianças do 4º ano. Importante informar que, quando a pesquisa com as crianças foi realizada (a partir de outubro de 2020), elas se encontravam sem atividades escolares regulares desde 19 de março de 2020, data de suspensão em razão da pandemia causada pelo Coronavírus – Covid-19¹⁴. Nesse sentido, consideramos todas as crianças do 3º ano em fase de consolidação da alfabetização porque sua experiência escolar tinha sido interrompida no início do ano anterior,

¹³ Os nomes das localidades foram substituídos para garantia do sigilo da pesquisa.

¹⁴ Portaria SMED N° 102/2020, publicada no Diário Oficial do Município de 18/03/2020.

inclusive as matriculadas no 4º ano de escolaridade, já que as aulas foram interrompidas no início de 2020, portanto, eram crianças recém saídas do 3º ano.

2.4 Fases de desenvolvimento da pesquisa

Após o desafio de encontrar os participantes da pesquisa, passou-se a uma segunda questão: desenvolver uma pesquisa à distância com as crianças em plena pandemia da Covid-19. O desenvolvimento ocorreu de forma online por meio dos dispositivos digitais, salvo o momento de produção de texto manuscrito, em que os participantes receberam em casa um material. Na sequência, apresentamos um panorama geral indicando as fases da pesquisa, quantos participantes atuaram em cada momento, de que forma, os instrumentos de coleta e os dados produzidos.

Quadro 1 - Panorama geral de desenvolvimento da pesquisa

Panorama geral de desenvolvimento da pesquisa					
Fases	Participantes	Forma	Instrumentos de coleta	Dados	
1 Entrevistas com as crianças	20	Individual	Entrevista	23:51:08 de gravações	
2 Produção manuscrita	Desenho	Individual	Propostas de produção de desenhos e textos	16 desenhos e 32 produções de texto	
	Prevenção contra a Covid-19				16
	Retextualização A vaca que botou um ovo				16
3 Produção digital	Prevenção contra a Covid-19	Individual ou em grupo	* Acompanhamento síncrono de produção de texto * Observação * Entrevista	*20 produções de textos * 25:38:40 de gravações	
	Retextualização A vaca que botou um ovo				15
4 Entrevistas com crianças ativas em redes sociais	7	Individual	Entrevista	01:49:57 de gravações	
5 Entrevistas com pais	7	Individual	Entrevista	02:23:02 de gravações	

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Conforme o quadro apresentado, a pesquisa contou com cinco fases, desenvolvidas do

dia 26/10/2020 até 30/12/2020. Foram 27 participantes, sendo 20 crianças e 7 adultos. As fases 1, 3, 4 e 5 ocorreram por meio de 51 momentos online síncronos, totalizando 53h42m47s de gravações em vídeo. Alguns momentos de produção digital aconteceram em grupos. Assim, durante os 51 momentos, foram registradas 66 participações, efetivadas conforme a tabela a seguir.

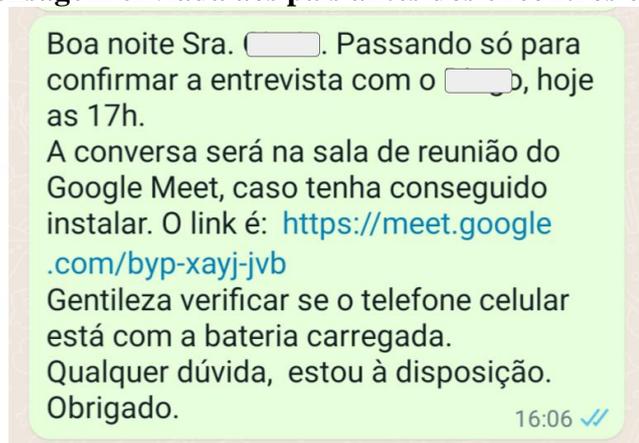
Tabela 3 - Meios digitais utilizados pelas crianças em momentos síncronos da pesquisa

MEIOS DIGITAIS UTILIZADOS PELOS PARTICIPANTES DURANTE OS MOMENTOS SÍNCRONOS DA PESQUISA						
Dispositivo		Aplicativo			Problemas de conexão	
Celular	Computador	Google Meet	Whatsapp	Chamada telefônica	Sim	Não
41	25	58	6	2	14	52
63%	38%	89%	9%	3%	22%	80%

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A maioria dos participantes utilizaram o telefone celular nos momentos de interação com o pesquisador. O aplicativo *Google Meet* foi a ferramenta escolhida por ser um sistema de comunicação por videoconferência, ter possibilidade de apresentação de slides, compartilhamento de tela e gravação. O uso pelas famílias não foi um problema. O pesquisador enviava mensagens orientadoras para os pais antes dos encontros.

Figura 2 - Mensagem enviada aos pais antes dos encontros com as crianças



Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

O uso do *WhatsApp* ocorreu quando o aparelho dos pais não comportava espaço na memória para baixar o aplicativo. As chamadas telefônicas foram usadas em momentos em que

os pais estavam sem dados móveis de internet e sem rede Wi-Fi. Os problemas de conexão existentes foram poucos e estavam relacionados a instabilidade no sinal da internet. No entanto, não comprometeu ou impediu a realização de nenhum encontro programado. A seguir, passamos a apresentar cada uma das fases de desenvolvimento da pesquisa.

2.4.1 Fase 1 - Entrevistas com as crianças

Nessa fase, foram realizadas 20 entrevistas. A presente pesquisa tem como um de seus referenciais teóricos o letramento como prática social (STREET, 2014a), o que nos traz a perspectiva de investigar tanto os textos produzidos pelas crianças quanto as práticas a eles associadas, ou seja, o que as pessoas fazem com as linguagens em suas vidas. Nesse sentido, esta fase da pesquisa cumpriu o objetivo de conhecermos as crianças participantes e parte do seu repertório cultural, assim como suas experiências com a cultura escrita digital. Foi possível saber suas brincadeiras, personagens e filmes preferidos, com quem moravam, gosto em desenhar, bem como um abrangente diagnóstico sobre as percepções dos participantes sobre dimensões da cultura escrita digital (FRADE; ARAÚJO; GLÓRIA, 2018).

Foram levantados dados sobre o uso pelas crianças de artefatos e plataformas digitais, se produziam textos nesses ambientes, suas percepções sobre textos, suportes de escrita e demais práticas digitais multimodais em que estavam envolvidas.

A entrevista semiestruturada foi o tipo de entrevista utilizada (SZYMANSKY, 2002; CARVALHO *et al*, 2004). Considerando que são crianças, muitas em processo de consolidação do sistema de escrita alfabética, segundo Vasconcelos (2019), a forma oral pode garantir o entendimento das perguntas e que se sintam mais confortáveis para responderem. As perguntas foram apresentadas às crianças com o apoio de slides¹⁵ projetados na tela por meio do *Google Meet*, conforme exemplos a seguir:

¹⁵ Conjunto completo de slides estão no apêndice.

Figura 3 - Exemplos de slides utilizados nas entrevistas com as crianças



Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Essa estratégia foi organizada para que as crianças se sentissem seguras e descontraídas. Inicialmente foi explicado sobre a pesquisa que estavam sendo convidadas a participar, que poderiam beber água e ir ao banheiro a qualquer hora, bem como desistir de seguir participando a qualquer tempo, sem que isso representasse qualquer insatisfação do pesquisador. Para deixar a fase mais interativa, alguns recursos foram utilizados. Para captar a percepção sobre o que as crianças consideravam como um texto, foi realizada a dinâmica do “Caminhão de entrega”. Um conjunto de textos multimodais foram apresentados às crianças; elas indicavam em qual depósito queriam entregar aquele texto; após a escolha, o pesquisador movimentava e realizava “as entregas” em tempo real. Em outro momento da entrevista, as crianças foram convidadas a jogar um jogo da memória digital, contendo os símbolos de atuais plataformas digitais. O pesquisador solicitava aos responsáveis o compartilhamento de tela para que pudesse acompanhar a criança jogando; disponibilizou um link no chat em que elas entraram para jogar. Foi um momento de bastante empolgação das crianças.

Figura 4 - Dinâmica com conjunto de textos multimodais



Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Figura 5 - Jogo da memória com símbolos de plataformas digitais



Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

No início, antes de se dirigir às crianças, o pesquisador comunicou aos pais como seria aquele momento, além de deixá-los à vontade para permanecerem ou não ao lado dos filhos. Alguns ficaram e outros não. No caso daqueles que ficaram, estes não interferiram nas respostas das crianças pois o pesquisador deixou evidente que ali não existia nenhuma resposta certa ou errada e que não se tratava de uma prova escolar.

Dados muito relevantes foram obtidos nessa fase. Por fim, o pesquisador convidou a criança para seguir participando das próximas fases da pesquisa.

2.4.2 Propostas de produções de textos

Na fase 1 foi possível conhecermos as práticas sociais e produções de textos que as crianças realizavam no suporte digital. Na fase 2 e 3, o objetivo foi levantar dados sobre as habilidades no uso de recursos e modos semióticos nas produções, bem como os motivos e influências dessas escolhas.

Como procedimento metodológico, utilizamos a proposta para que as crianças produzissem textos de forma manuscrita e digital. Como foi salientado antes, não foi possível propor produções que estivessem relacionadas à sala de aula. No entanto, houve uma preocupação com alguns aspectos discursivos envolvidos no ato de escrever – para quê e para quem – processo coerente com uma perspectiva discursiva de interlocução a partir de textos.

Segundo Val, Frade e Benfica (2018), ao dizerem da importância de conhecimentos necessários para a produção de determinados gêneros, apontam que “não há como produzir argumentos sobre aquilo que não se conhece, narrar notícias sem fatos, emitir julgamentos sem conhecimentos dos assuntos, relatar fatos sem referências concretas (VAL; FRADE; BENFICA, 2018, p. 131). Nessa perspectiva, buscamos propostas em que as crianças não precisassem dividir carga cognitiva com o conteúdo dos textos e pudessem se concentrar no objetivo descrito anteriormente. Por isso, a primeira proposta foi a de produção de um texto relativo à “prevenção contra o coronavírus”, assunto muito difundido à época e que as crianças não teriam dificuldades em compor sobre isso. A segunda proposta foi a realização de uma retextualização, ou seja, “o processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base” (BENFICA, 2014, p. 290). O texto-base escolhido foi um conto “A vaca que botou um ovo” (CUTBILL, 2010).

Partimos de pressupostos teóricos que consideramos que escrevemos para interagir e agir na sociedade, que busquem provocar efeitos sobre interlocutores, com clareza de finalidades e destinatários em contextos diversificados (LEAL; MELO, 2007). Por isso, na proposta de produção sobre proteção contra o coronavírus, para garantir uma certa autenticidade, foi colocado para as crianças que elas deveriam escolher um destinatário para que as produções fossem realmente enviadas.

Por fim, com o objetivo de realizar contrastes para promover conhecimentos e discussões, a mesma proposta de produção foi realizada tanto na forma manuscrita quanto no suporte digital, conforme especificidades apontadas a seguir.

2.4.2.1 Fase 2 - Produção de texto manuscrito

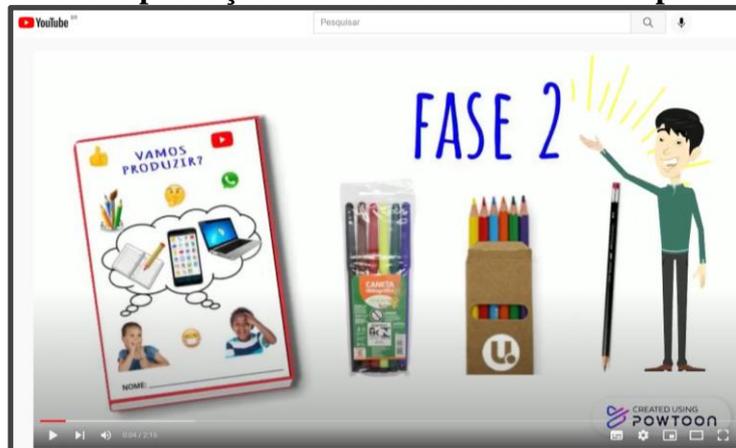
Após as entrevistas, as 20 crianças receberam em suas residências um kit composto por uma caixa de lápis de cor, canetas hidrocor, lápis de grafite, borracha, apontador e um material encadernado com uma proposta de desenho e as duas outras propostas descritas na seção anterior. Em função da pandemia da Covid-19, antes de ser entregue, todo o material passou por procedimentos de higienização idênticos aos previstos nos protocolos da cidade de Belo Horizonte para a entrega de atividades escolares¹⁶.

Figura 6 - Higienização dos kits encaminhados para as crianças



Fonte: Fotografia do autor

Figura 7 - Tutorial sobre produções manuscritas encaminhado para os pais e crianças



Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

¹⁶ Orientações Complementares à Portaria SMED nº 138/2020.

Figura 8 - Capa do livro utilizado na retextualização



Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Após a entrega do kit, enviamos para as crianças, pelo *WhatsApp* dos responsáveis, um tutorial explicando o passo-a-passo da proposta, enfatizando muito que eram livres para utilizarem todos e quaisquer recursos e modos semióticos possíveis. Também enviamos um áudio da história “A vaca que botou um ovo”. A opção em enviar um áudio foi para que as ilustrações do livro e a parte escrita não influenciassem as escolhas e preferências das crianças por recursos semióticos no momento da própria produção de texto.

2.4.2.2 Fase 3 - Produção de texto digital

As produções digitais ocorreram em dois momentos, todas por meio do *Google Meet*. Sempre que foi possível, conforme a disponibilidade de horário das crianças, privilegiaram-se os momentos de produção coletiva. A intenção era de que o diálogo entre as crianças gerasse dados importantes sobre os usos dos modos e recursos semióticos.

Assim, a primeira proposta de produção de “proteção contra o coronavírus” seguiu os passos:

Para que as crianças se sentissem à vontade, iniciamos com uma brincadeira de “adivinha dos emojis”. Vários slides foram projetados em que a criança precisava descobrir o nome do filme, expresso com emojis.

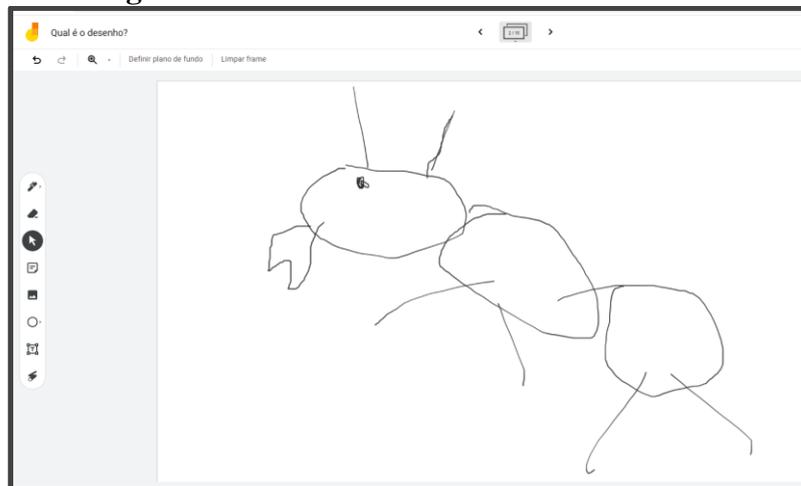
Figura 9 - Brincadeira “adivinha dos emojis”



Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Depois, usando a ferramenta Jamboard¹⁷, disponível no *Google Meet*, o pesquisador fazia desenhos que deveriam ser adivinhados pelas crianças.

Figura 10 - Brincadeira “adivinha o desenho”



Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Após esse momento inicial, a proposta de produção foi explicada. Primeiro, deveriam escolher a plataforma que gostariam de fazer a produção e decidir quem seria o escriba, no caso das produções em grupo. Depois, eram orientados sobre como deveria ser feito o compartilhamento de tela, permitindo que o pesquisador realizasse observações em tempo real da interação da criança com a plataforma. Na sequência, o pesquisador informava que poderiam iniciar todos os procedimentos sem se importarem com sua presença, deveriam chamá-lo quando terminassem. Ao término, o pesquisador realizava algumas perguntas sobre o texto produzido e encerrava esse momento.

Já na segunda produção digital, o pesquisador foi o escriba e as produções ocorreram

¹⁷ É um quadro interativo desenvolvido pelo Google.

exclusivamente na plataforma digital *Book Creator*¹⁸. Essa opção ocorreu para que as crianças ficassem mais livres nas escolhas e que não fossem impedidas de usar quaisquer modos e recursos semióticos por conta de alguma dificuldade de habilidade digital. Com base no áudio da história “A vaca que botou um ovo”, após uma breve apresentação das funcionalidades e possibilidades da plataforma, iniciavam a produção e foram apontando ao pesquisador cada parte do texto e como deveria ser produzido. Após o término, breves perguntas eram realizadas pelo pesquisador. Por meio das observações, com registro em caderno de campo e filmagens (JACCOUD; MAYER, 2008), foi possível coletar relevantes dados.

2.4.3 Fase 4 e 5 - Entrevistas com crianças ativas em redes sociais e entrevista com pais

Durante a fase 1, foram identificadas algumas crianças que possuíam como prática social uma atuação cotidiana e mais intensa em plataformas de redes sociais. Pelo menos seis tinham o seu próprio canal.

Assim, para levantar mais informações sobre o processo de produção de textos no suporte digital, entrevistamos 7 crianças. Nesse momento, foi possível conhecer sobre as plataformas de que mais gostavam, os temas sobre os quais produziam, os modos e recursos preferidos, entre outras questões.

Com o objetivo de conformar uma visão global sobre este fenômeno de produção de textos no suporte digital por crianças e assim responder aos objetivos da pesquisa, entrevistamos 7 pais. A intenção é a identificação de influências para os comportamentos, valores e atitudes da criança na produção textual. Buscamos aferir também suas opiniões sobre as produções dos filhos e formas de controle social deste processo.

2.5 Metodologia para a análise dos dados

Após todos os processos de levantamento de dados da pesquisa, realizamos as análises com base no referencial da Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes e Galiazzi (2016):

A Análise Textual Discursiva, culminando numa produção de metatextos, pode ser descrita como um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do *corpus* são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 63).

¹⁸ Plataforma digital que permite produzir livros usando a escrita, imagens, sons e vídeos.

A opção desta metodologia de análise se justifica por ser um instrumento que tem “a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13). Nesse sentido, buscamos analisar tanto o fenômeno de produção de textos no suporte digital por crianças quanto os discursos dos participantes em relação a dimensões da Cultura Escrita Digital, realizando uma “reconstrução de significados a partir das perspectivas de uma diversidade de sujeitos envolvidos nas pesquisas” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 167).

O processo de desenvolvimento da Análise Textual Discursiva possui um ciclo composto por desconstrução, emergência e comunicação, conforme a figura abaixo:

Figura 11 - Ciclo de desenvolvimento da Análise Textual Discursiva



Fonte: Moraes e Galiazzi (2016)

Antes de dar início ao ciclo de análise, organizamos o *corpus*, considerado o conjunto de documentos e informações da pesquisa, em que os fenômenos puderam ser lidos, descritos e interpretados. Ressalta-se que os textos não se limitam às produções escritas (MORAES, 2003), incluindo também a totalidade dos textos multimodais produzidos com outros recursos. Todas as entrevistas gravadas foram pessoalmente transcritas pelo pesquisador. Tais transcrições foram organizadas em um único documento junto com todos os desenhos e produções textuais das crianças. Portanto, um *corpus* intitulado de Banco de Dados da Pesquisa com 656 páginas foi gerado.

No primeiro movimento do ciclo, desconstrução, os dados da pesquisa foram fragmentados em um processo de desmontagem dos textos (MORAES, 2003), os quais foram examinados nos seus detalhes, o que levou a unitarização, ou seja, codificaram-se as partes do texto. Dessa leitura atribuindo significados ao *corpus*, das falas dos participantes e de suas produções, afloraram unidades de análise, tais como “crianças na nova paisagem semiótica”,

“suportes preferidos”, dados sobre o “acesso ao suporte digital”, “controle social exercido pelos pais”, várias “dimensões do processo de produção de textos e respectivos produtos”, entre outras. Essas unidades de análise e seu conteúdo foram organizados em um documento à parte (MORAES, 2003).

No segundo movimento do ciclo, emergência, parte-se do caos gerado pela desmontagem do texto no primeiro ciclo, em direção a emergência do novo. Trata-se de um conjunto de operações inconscientes que resultam em *insights*. É preciso estar atento para captar o novo emergente que surge do esforço consciente em organizar categorias com base no agrupamento de elementos semelhantes das unidades de análise (MORAES; GALIAZZI, 2016). Assim, na presente pesquisa, organizamos categorias *a priori* deduzidas de teorias que fundamentam a pesquisa ao agruparmos as unidades de análise em grandes conceitos como cultura digital, infância, cultura escrita, alfabetização e letramento digital. Todo esse processo foi capaz de “possibilitar uma compreensão aprofundada dos textos-base da análise e, em consequência, dos fenômenos investigados” (MORAES, 2003, p. 198).

O terceiro movimento do ciclo é a comunicação das compreensões alcançadas com os movimentos anteriores. Dentro do objetivo da Análise Textual Discursiva, está à construção de metatextos analíticos, que “são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 54). Assim, as novas compreensões atingidas na análise serão explicitadas nos capítulos que se seguem.

CAPÍTULO 3 - AS CRIANÇAS E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA ESCRITA DIGITAL

Neste capítulo apresentamos resultados sobre os dados coletados, que nos permitiram analisar quem são as crianças participantes da pesquisa. Foi possível verificar suas percepções e representações sobre diversos aspectos da cultura escrita digital, além do envolvimento em práticas sociais em torno de textos multimodais.

3.1 Cultura digital como parte da cultura infantil contemporânea

Para Lemos (2009), a cibercultura e a cultura digital são sinônimos e estes termos podem se referir a uma cultura em que várias ferramentas digitais estão presentes no cotidiano. Apesar de alertar sobre o risco para não cairmos em um determinismo tecnológico, reconhece que “são tecnologias não apenas da transformação material e energética do mundo, mas que permitem a transformação comunicativa, política, social e cultural efetivamente” (LEMOS, 2009, p. 136).

Ao refletirem sobre mudanças que estão ocorrendo na infância, Araújo e Arapiraca (2009) afirmam:

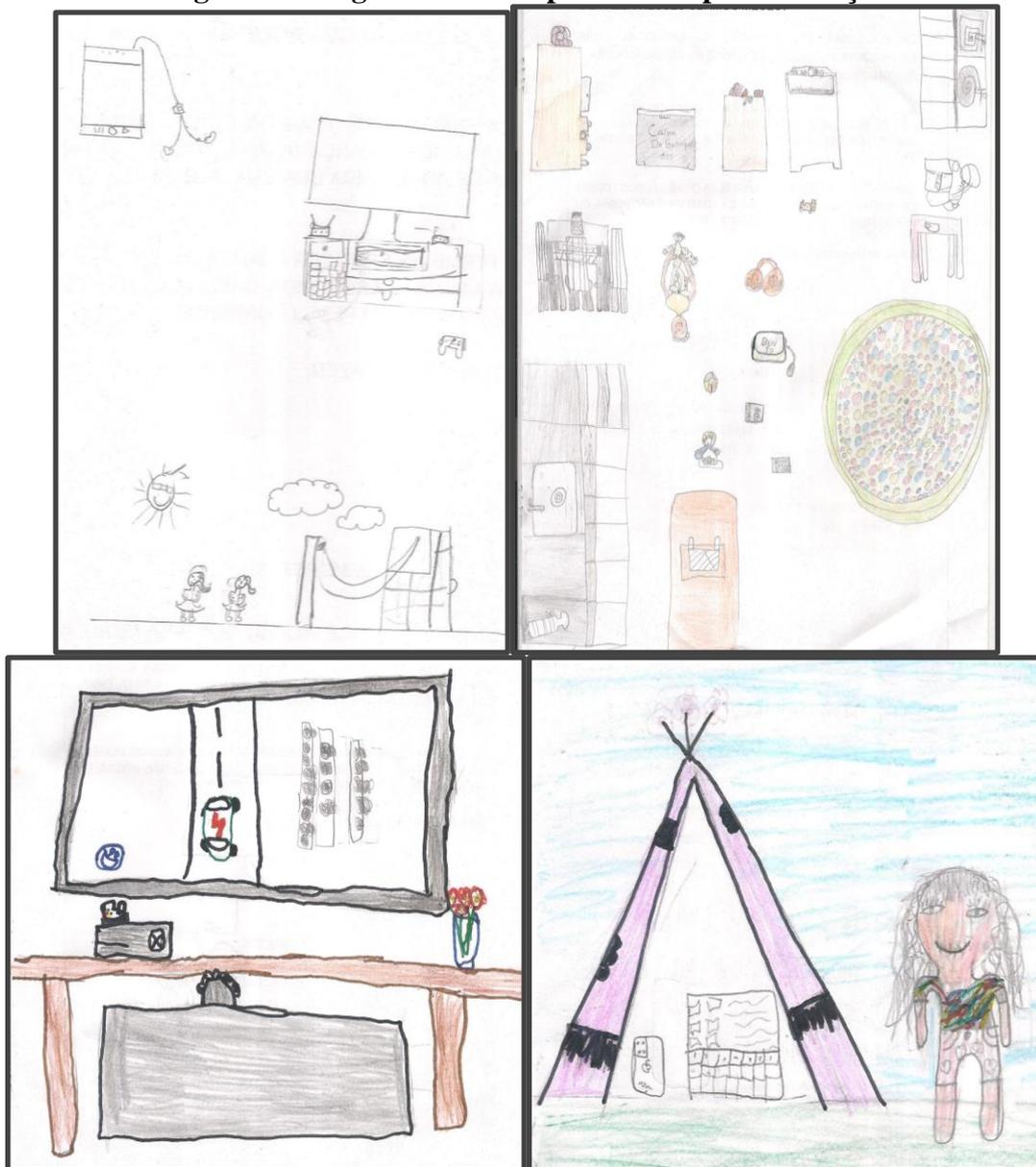
Manifestações dessa mudança cultural estão por toda parte, por todos os lados que se olhe. As mudanças na constituição das famílias, na realidade econômica e aquelas relativas ao advento dos meios de comunicação e informação transformaram e transformam continuamente a infância e a cultura infantil. O papel que tomou a televisão, a internet e outras mídias e tecnologias na educação e no desenvolvimento de culturas infantis, são aspectos que poderíamos relacionar, dentre outros, a essa profunda transformação. (ARAÚJO; ARAPIRACA, 2009, p. 1).

Corsaro (2011) reafirma que as crianças não são passivas nessas transformações, afetam e são afetadas e traz a noção de reprodução interpretativa. Este termo está ligado à ideia de que as crianças se apropriam da cultura adulta, mas não se limitam a ela e a expandem elaborando suas próprias culturas. Produzem uma cultura na medida que se esforçam para interpretar, dar sentido e participar da cultura. Em resumo, “na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e cultura de pares” (CORSARO, 2011, p. 36).

Nessa perspectiva, foi possível perceber a participação das crianças na cultura digital, tanto com a presença de artefatos digitais no cotidiano quanto práticas sociais digitais de lazer, comunicação, participação, informação e aprendizagem, que serão amplamente exploradas nos tópicos posteriores. Essa observação foi confirmada no desenvolvimento da pesquisa por meio

de desenhos produzidos. Em um encarte recebido por cada criança, elas foram convidadas a seguir a instrução: “Você pode fazer um desenho do que você mais tem gostado de fazer nesses últimos meses?”

Figura 12 - Alguns desenhos produzidos pelas crianças



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Também foram elucidativas algumas respostas durante as entrevistas:

DIONES: Eu gosto de brincar de pega-pega, gosto de jogar videogame, gosto de jogar baralho, jogar Uno, ficar vendo “você sabia” no *YouTube*. (...) gosto de jogar bola. Quando eu estou no quintal eu gosto de andar de skate.

JULIETA: Eu gosto de brincar com os jogos no celular e no parquinho também.

ELEN: Eu gosto de brincar no parquinho
 Pesquisador: Mas quando você tá na rua ou no parque você gosta de brincar de quê?
 Elen: Ou eu brinco no balanço que é bem legal ou talvez eu levo meu patinete e minha bicicleta para eu andar lá.
 Pesquisador: Mas quando você tá dentro de casa você gosta de brincar de quê?
 Elen: Às vezes eu brinco de dama com meu avô e brinco com os cachorros, às vezes eu mexo no celular.
 Pesquisador: E no computador ou no celular você gosta de brincar de quê?
 Elen: Ver vídeo e jogar o joguinho.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Destaca-se a explicação de Viviane sobre o seu desenho. Ela relatou que desenhou a si própria, em um parque que gostava muito e para onde levou o seu notebook e o seu telefone para poder assistir um filme, gravar alguns vídeos, “fazer coisinhas com o meu telefone e também curtir o parque”. Ao analisarmos vários desenhos e as respostas das crianças constatamos algo que corrobora com observações feitas por Brito (2017) em pesquisa com crianças em Portugal:

As crianças gostam muito de usar as tecnologias, principalmente o tablet, o *smartphone* e a televisão, utilizando-os com diferentes intensidades, mas também apreciam e mencionam realizar outro tipo de atividades, como jogar à bola ou andar de bicicleta. (BRITO, 2017, p. 218).

Assim, ficou demonstrado que a cultura digital faz parte da cultura infantil das crianças participantes da pesquisa, bem como as preferências das mesmas por ações e brincadeiras não digitais paralelas às ações com as TDCIs. A seguir veremos as percepções e representações que essas crianças constroem sobre a cultura escrita digital, em um movimento de apropriação, reinvenção e reprodução da cultura (CORSARO, 2011).

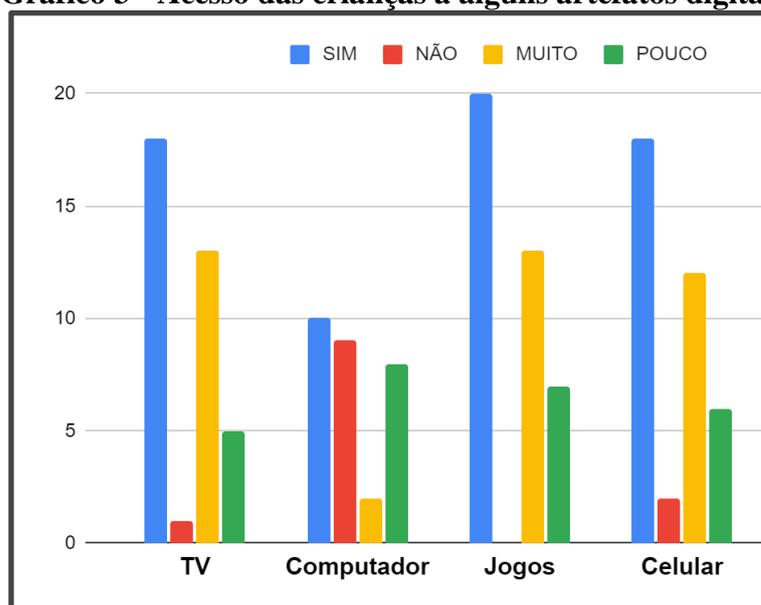
3.2 Acesso e oportunidade: Presença dos artefatos digitais no cotidiano das crianças

Analisar os processos de produção de textos das crianças e suas experiências digitais contemporâneas passa, obrigatoriamente, por conhecer sobre o acesso e oportunidade de uso dos artefatos digitais. Algumas pesquisas feitas em países da Europa demonstram o crescente aumento do acesso e uso de tecnologias digitais como *tablets* e *smartphones* por crianças (KUCIRKOVA *et al.*, 2019). No entanto, partindo da ideia de que as infâncias são diferentes pelas diversas partes do mundo, as práticas de leitura e escrita no suporte digital não podem ser generalizadas. Mesmo nos grandes centros urbanos, onde se infere uma grande presença das mídias digitais, seu uso pelas crianças não são iguais. Para Prinsloo (2020), não é possível apagar as questões de classe, gênero e raça dessas práticas digitais, sob o risco de reificar o

letramento digital. Conforme mencionamos no Capítulo 1, o mesmo autor afirma que, perante um mundo com crescente desigualdade social e de renda, as experiências digitais de crianças da classe média e do hemisfério norte não podem ser consideradas um modelo universal aplicável para todas as crianças (PRINSLOO, 2020).

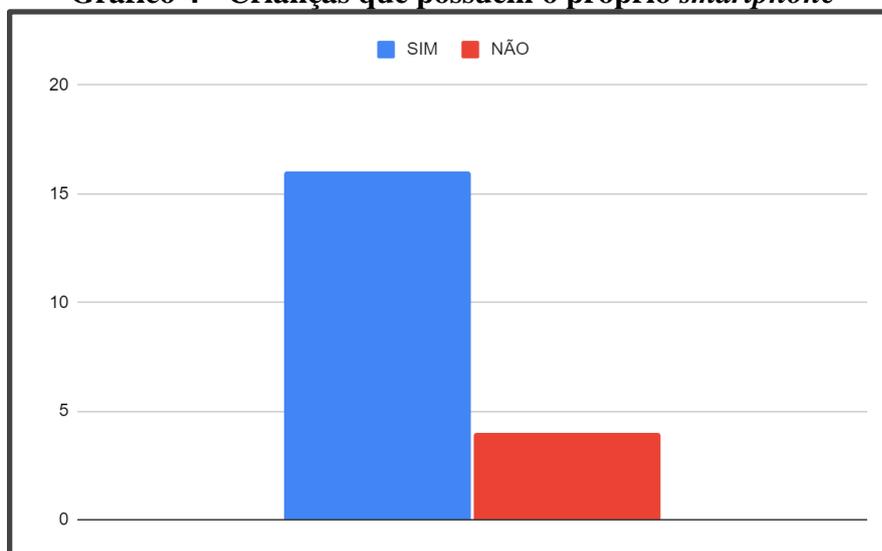
Assim, não são corretas as generalizações de que todas as crianças possuem pleno acesso digital, bem como também não é correto afirmar que todas as crianças das classes populares não possuem nenhum acesso digital. Em nossa pesquisa, foram coletados interessantes dados que dizem sobre o acesso e oportunidades das 20 crianças participantes.

Gráfico 3 - Acesso das crianças a alguns artefatos digitais



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 4 - Crianças que possuem o próprio *smartphone*



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Na análise dos dados, constata-se que as crianças mantiveram o padrão de muito uso de TV, jogos digitais e o telefone celular, ressaltando-se que 100% delas indicaram o uso de jogos. Interessante registrar que, nas entrevistas, as crianças apontaram que o uso da TV era destinado a assistir desenhos, filmes, séries, *YouTube*, videogame, demonstrando pouca presença da “TV aberta” e a convergência de mídias. Em um padrão contrário, de pouco uso, está o computador. Embora 12 crianças tenham informado que possuem computador em casa, das 20 entrevistadas, 10 disseram utilizá-lo.

Ainda que o uso de Tablet não tenha sido objeto de uma pergunta direta, no banco de dados da pesquisa, os participantes citaram diversas vezes a presença e uso deste dispositivo digital, sendo em vários casos o primeiro aparelho digital próprio das crianças e em tenras idades. Constata-se que 90% das crianças declararam utilizar o telefone celular e 80% possuem seu próprio aparelho, o que demonstra que esse artefato digital com tela *touchscreen* está presente no cotidiano das crianças participantes desta pesquisa. Isso pode representar um provável indício da presença de tais dispositivos na experiência das demais crianças da mesma escola e classe social.

Segundo Dahlstrom (2019), não há dúvida das mudanças promovidas na comunicação pelo suporte digital, porém, é necessário debater se existem oportunidades iguais no acesso para a utilização destes aparatos. A mesma autora informa que fatores socioeconômicos fazem com que o acesso a essas ferramentas seja diferente entre estudantes do ensino fundamental. Aponta que esta desigualdade pode ser explicada pelo fato de o acesso a ferramentas digitais ser limitado, pois o uso ocorre de forma dividida com os demais membros da família, ou seja, várias crianças não possuíam computadores ou *tablets* próprios.

Em diálogo com o trabalho de Dahlstrom (2019), os dados levantados em nossa pesquisa apontam positivamente para um padrão de uso mais intenso de determinados aparelhos, o que nos informa sobre a existência de um relevante acesso. Mas cabe destacar que o acesso e as oportunidades de uso não são iguais e aqui indicamos dois motivos. Em primeiro lugar, fica explícito que o acesso ao computador é limitado, já que 50% das crianças disseram que não utilizam; e daqueles que responderam que utilizam o aparelho, 80% disseram ser pouco. Registra-se que os relatos das crianças demonstraram que a presença do aparelho computador, de forma geral, está vinculado com o trabalho dos pais, não estando completamente disponível para o uso. Um segundo motivo, ainda que 80% possuam o próprio aparelho de telefone celular, pode ser que a qualidade dos dispositivos digitais limite o acesso e a oportunidade das crianças para uso e produção com diversos recursos semióticos, conforme afirmam várias delas:

VIVIANE: (...) eu tinha um Motorola, mas só que ele **estragou** (...)
 PESQUISADOR: (...) Que legal, você parou de usar porque o seu telefone **estragou**?
 NATASHA: Sim.
 (...) Elen: O meu tablet **estragou**, então (...)
 RAQUEL: (...) Só que agora meu telefone **estragou** e não dá mais para colocar coisa no *Instagram*. (...)
 TACIANA: eu tenho ele bem de antes, só que aí ele **estragou** e eu fiquei um bom tempo sem ele (...)
 MARTA: (...) Se meu celular ainda estiver **travando** muito (...)
 HÉRCULES: pelo *WhatsApp*, aí o meu celular fica **travando**, fica igual um ventilador rodando o áudio quando fica escutando, eu estou acostumado com mensagem, ligação não dá também, aí a mensagem ou vídeo, sem eu falar nada, porque quando eu falo fica assim ((faz gesto de rodando)).

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Ainda em diálogo com Dahlstrom (2019), esta afirma que um menor acesso levou a uma prática menos frequente e, por consequência, a um menor uso e exploração das oportunidades disponíveis na produção de textos. Paralelamente aos dados levantados sobre acesso, perguntamos sobre o conhecimento e sobre se a criança produzia em determinadas plataformas digitais. As sínteses desses resultados estão a seguir:

Tabela 4 - Escala de acesso a dispositivos eletrônicos

Escala	Nome	TV				COMPUTADOR				JOGOS DIGITAIS				CELULAR				Tem aparelho celular próprio		Escala de acesso digital	
		SIM	NÃO	MUITO	POUCO	SIM	NÃO	MUITO	POUCO	SIM	NÃO	MUITO	POUCO	SIM	NÃO	MUITO	POUCO	SIM	NÃO		
A P r e s e i t a	1 Ana Camila																			4	Critérios para a elaboração da escala: Usa Muito TV, Muito Computador, Muito Jogo, Muito Celular, e tem aparelho celular próprio BAIXO ACESSO 0 a 2 ALTO ACESSO 3 a 5
	2 Hércules																			4	
	3 Liliane																			1	
	4 Taciana																			4	
J o r g e A m a d o	5 Ana Maria																			3	
	6 Anália																			2	
	7 Antonio																			4	
	8 Brenda																			3	
	9 Charles																			3	
	10 Diones																			0	
	11 Elen																			1	
	12 Julieta																			3	
	13 Larissa																			2	
	14 Margarida																			1	
	15 Marta																			4	
	16 Natasha																			4	
	17 Raquel																			3	
	18 Saulo																			3	
	19 Thales																			3	
	20 Viviane																			4	
Geral		18	1	13	5	10	10	2	8	20	0	13	7	18	2	12	6	16	4		
		95%	5%	68%	26%	50%	50%	10%	40%	100%	0%	65%	35%	90%	10%	60%	30%	80%	20%		

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A escala de acesso aos dispositivos eletrônicos foi elaborada pelo autor. Foram

considerados 5 critérios: usar muito TV, computador, jogo e celular e possuir o próprio aparelho de celular. A escala é de 0 a 5, conforme o acesso: 0 não atende a nenhum dos critérios e 5 atende a todos os critérios descritos. De 0 a 2, é um baixo acesso; de 3 a 5, é um alto acesso.

Tabela 5 - Escala de produção de textos em algumas plataformas digitais

Escola	nº	Nome	Produz Youtube		Produz Facebook		Produz WhatsApp		Produz Instagram		Produz TikTok		Experiência de produção em quantas plataformas
			Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	
A P d r e l d i o	1	Ana Camila											2
	2	Hércules											3
	3	Liliane											0
	4	Taciana											3
J o r g e A m a d o	5	Ana Maria											2
	6	Anália											1
	7	Antonio											3
	8	Brenda											2
	9	Charles											1
	10	Diones											0
	11	Elen											3
	12	Julieta											1
	13	Larissa											2
	14	Margarida											3
	15	Marta											2
	16	Natasha											4
	17	Raquel											1
	18	Saulo											1
	19	Thales											3
	20	Viviane											4
Geral			7	13	0	20	18	2	6	14	11	9	
			35,0%	65,0%	0,0%	100,0%	90,0%	10,0%	30,0%	70,0%	55,0%	45,0%	

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Na Tabela 5, a escala de produção de textos em algumas plataformas digitais (*YouTube*, *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram* e *TikTok*) também elaborada pelo autor. O critério utilizado foi a quantidade de plataformas utilizadas pela criança para produzir textos. A escala é de 0 a 5. 0 não produz em nenhuma das plataformas e 5 produz em todas as plataformas indicadas. De 0 a 2, é uma baixa produção; de 3 a 5, é uma alta produção.

Tabela 6 - Síntese do acesso a dispositivos digitais/produção de textos

		Quantidade de plataformas em que a criança produz textos	Escala de acesso digital de 0 a 5	ACESSO/ PRODUÇÃO	Crianças	%
1	Ana Camila	2	4	Alto acesso e baixa produção	8	40%
2	Hércules	3	4	Alto acesso e alta produção	6	30%
3	Liliane	0	1	Baixo acesso e baixa produção	4	20%
4	Taciana	3	4	Baixo acesso e alta produção	2	10%
5	Ana Maria	2	3	TOTAL	20	100%
6	Anália	1	2			
7	Antonio	3	4			
8	Brenda	2	3			
9	Charles	1	3	CRITÉRIOS DA ESCALA DE ACESSO		
10	Diones	0	0	Usa Muito TV, Muito Computador, Muito Jogo, Muito Celular, e tem aparelho celular próprio		
11	Elen	3	1	0 a 2	Baixo acesso	
12	Julieta	1	3	3 a 5	Alto acesso	
13	Larissa	2	2			
14	Margarida	3	1			
15	Marta	2	4	CRITÉRIOS DA ESCALA DE PRODUÇÃO		
16	Natasha	4	4	Criança produz no <i>YouTube, Facebook, WhatsApp, Instagram e TikTok</i>		
17	Raquel	1	3			
18	Saulo	1	3	0 a 2	Baixa produção	
19	Thales	3	3	3 a 5	Alta produção	
20	Viviane	4	4			

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Com o cruzamento de dados, podemos refletir sobre alguns resultados. Dois destes

possivelmente esperados, quais sejam:

a) Quem tem uma alta produção realmente possui um alto acesso, o que corresponde a 30% das crianças.

b) Quem possui um baixo acesso realmente possui uma baixa produção, o que corresponde a 20% das crianças.

Os dados também revelam que 90% das crianças estão envolvidas em alguma atividade de produção. No entanto, os dados que possibilitam ampliar nossa compreensão sobre a produção textual no suporte digital dessas crianças são aqueles que nos levam a inferir que o alto acesso digital não é convertido automaticamente em uma grande produção e exploração das oportunidades disponíveis. Ratificando essa afirmação, temos o dado de que 40% das crianças possuem um alto acesso e baixa produção. E ainda cruzando dados de acesso/produção, temos que o contrário também existe, ou seja, um baixo acesso digital com uma alta produção, correspondendo a 10% das crianças. Tais informações nos permitem concluir que o acesso digital é decisivo no processo de produção textual das crianças. Porém ele não é exclusivo, sendo o processo de produção de textos multimodais dessas crianças passível de várias limitações como o acesso e qualidade dos dispositivos, valores culturais, controle social dos pais, entre outros.

No tocante à relação dos pais e o processo de produção de textos multimodais, apontamos algumas observações. Primeiramente, todos os pais entrevistados possuem acesso e utilizam alguma ferramenta digital. Os dados coletados nos informam desde pais que proíbem o acesso das crianças a alguns dispositivos até aqueles pais em que prevalece um misto de opiniões. Veem como positivo a prática de produção das crianças em paralelo a grandes preocupações com a segurança, o que acaba por estimular o controle social dos pais. Vejamos observações positivas de alguns pais:

PESQUISADOR: Ao fazer estas produções você acha que ele está aprendendo alguma coisa?

ALICE: Claro, aprende. Porque quando você vai produzir alguma coisa, primeiro você pesquisa né, você pensa, você faz um roteiro. Outro dia ele estava aqui falando com um colega sobre como fazer um canal de jogos no *YouTube* (...) **Também tem o próprio aprendizado mais técnico**, de aprender a utilizar a tecnologia...

KÊNIA: Por um lado eu acho muito positivo porque eu fico encantado com que essas crianças fazem, não só A Elen. A Elen era bem fechada, ela era bem tímida. Ela começou a se soltar depois que ela entrou neste *TikTok*, Ela gosta de imitar, as meninas, os meninos, dançar, cantar, a fazer gestos de dança, ela se soltou.

PESQUISADOR: A senhora acha que ele aprende alguma coisa neste movimento todo de produzir?

ELEONORA: Aprende, eu acho que ele se solta mais nos vídeos do que pessoalmente,

Pessoalmente ele é muito tímido. Antes ele era muito fechado e hoje ele já conversa mais, isso eu vejo como positivo.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Segundo Brito (2017), em estudo com crianças até 6 anos e suas famílias, quando se trata do uso da tecnologia digital, fatores ligados às redes sociais como pedofilia e o rapto dos filhos são os principais receios dos pais. Em nossa pesquisa, embora realizada com crianças de 8 a 10 anos, constatamos grandes preocupações, inclusive com a pedofilia, o que acaba gerando estratégias de controle por parte dos pais, conforme a seguir:

PESQUISADOR: O que você acha dessas coisas que ele produz?

ALICE: Eu para ser sincera, eu tenho um pouco de medo. Eu até proíbo ele de postar qualquer coisa antes de mostrar para a gente, Tem uns vídeos que eu censuro até. Ele é doido para fazer um canal no *YouTube* para postar jogos, ele tem jogado online com um colega e os dois estão querendo participar de competições, mas eu vou travando um pouco.

KÊNIA: Por um lado eu acho muito positivo porque eu fico encantado com que essas crianças fazem, não só a Elen. Mas eu sempre estou vendo o que ela está vendo, o que ela está ouvindo. Eu vigio o tempo todo. Às vezes é até um pouco sem graça. Eu fico tirando a liberdade dela. Deixa a mamãe ver, me empresta o seu celular. Eu mexo no celular dela todinho.

Ela me pergunta por que que eu estou ouvindo os áudios dela. Eu falo para ela, filha eu preciso ouvir, eu disse para você que ia deixar você utilizar o *WhatsApp*, mas eu ia ficar vigiando. Ou é assim ou você não vai mexer no celular.

ELEONORA: Por um lado eu acho a criatividade dele muito boa, mas por outro lado eu acho ruim porque ele está muito exposto a outros tipos de pessoas que às vezes entram também. Então é algo que a gente não tem como controlar. No *TikTok* por exemplo, eu estou deixando porque é no meu celular, se fosse no dele mesmo, só ele, eu não deixaria. Porque entram várias pessoas seguindo, pedindo para adicionar, Então eu fico um pouco com medo.

DENISE: No celular dela, a conta dela está vinculado ao meu e-mail, então algumas coisas vai para o meu celular e outras não. Eu até perguntei para o meu vizinho se tem como fazer alguma coisa para mim vigiar, para eu ter acesso(...).

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

As plataformas digitais são espaços presentes nas práticas das crianças que oportunizam a produção textual e, certamente, mobilizam o uso de vários recursos semióticos. No entanto, em função da menoridade civil das crianças, elas não possuem autonomia para a utilização dessas plataformas. Muitas vezes, as crianças que utilizam realizam o cadastro com as informações e e-mail dos pais.

Atualmente, o envolvimento das crianças com as telas é motivo de grandes debates na sociedade. Dialogar sobre o tempo de uso, uso de forma crítica das redes sociais, a importância das experiências e brincadeiras não digitais, os riscos de segurança e a exposição das crianças à publicidade são temas urgentes e necessários. As preocupações das famílias são legítimas,

cabendo ao poder público implementar políticas e fomentar junto à sociedade e instituições educativas a busca de caminhos para solucionar esta preocupação.

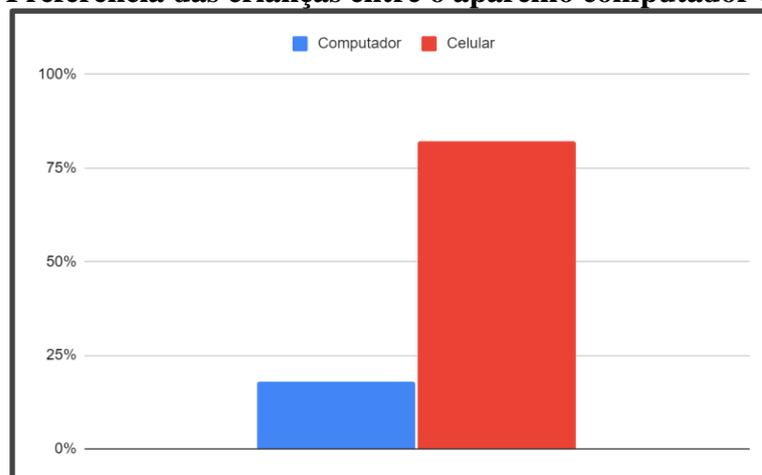
No entanto, é importante ressaltar que os aspectos do controle social a que nos referimos são alguns apresentados por Kucirkova *et al.* (2019) como, por exemplo, o fato de pais e professores decidirem quando e porque a produção ocorre, as vezes limitando a apenas histórias felizes. Apontam que a agência infantil é afetada na medida que as crianças passam a não ter autonomia para expressar seus sentimentos, entendimentos e significados por meio da escrita infantil na tela (KUCIRKOVA *et al.* 2019).

Nesse sentido, consideramos necessário avançar nos debates em busca de um uso que não coloque em risco as crianças e que não afete absolutamente sua autonomia. Apesar de justificada a preocupação dos pais, é preciso reconhecer que o controle social dos adultos em relação às crianças é mais um fator que interfere no processo de produção textual delas no suporte digital, logo, na maior ou menor oportunidade de explorar os modos e recursos semióticos

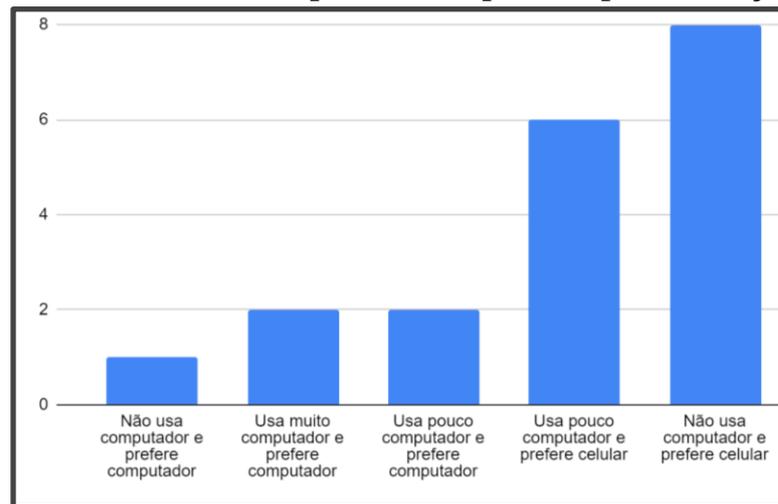
3.2.1 Suportes preferidos e ampliação de acesso e oportunidades

Constam no banco de dados da presente pesquisa as respostas sobre se as crianças preferem o aparelho celular ou o computador. Conforme o gráfico abaixo, 76% preferem o celular e 24%, o computador.

Gráfico 5 - Preferência das crianças entre o aparelho computador e *smartphone*



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Gráfico 6 - Uso do dispositivo computador pelas crianças

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Nesse novo cruzamento de dados, percebe-se que a preferência pelo celular está diretamente ligada ao acesso ou tipo de uso vinculado ao computador. Ou seja, 100% das crianças que disseram preferir o celular, não usam ou têm pouco uso do computador. Logo, como preferir algo a que não se tem acesso? E isso pode ser demonstrado em algumas respostas das crianças:

PESQUISADOR: mas se você tivesse um computador e um celular, qual você preferiria?

THALES: Se eu tivesse um só para mim, eu iria preferir o computador, porque tem alguns computadores que a gente pode instalar jogos.

PESQUISADOR: E entre computador, tablet ou celular, qual você prefere?

THALES: Se eu tivesse um computador só para mim, eu iria preferir ele, mas como eu não tenho, então eu prefiro o celular.

ANA CAMILA: O celular.

PESQUISADOR: Por quê?

ANA CAMILA: Porque aqui em casa não tem computador. Só tenho um computador da minha irmã que ela usa para trabalhar.

PESQUISADOR: E se você estivesse lá na escola, tendo computador e o telefone celular, você ia preferir usar qual?

ANA CAMILA: O computador.

PESQUISADOR: Por quê?

ANA CAMILA: Porque lá é muito legal usar o computador, tem continha para fazer, eu sei que o celular também tem, mas eu prefiro mexer no computador.

PESQUISADOR: Mas por quê?

ANA CAMILA: O computador dá para a gente mexer em mais coisas e o celular não dá. E também a movimentação no computador é melhor.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Sendo certo que o computador é um artefato digital que também oportuniza a experimentação de vários recursos semióticos e práticas sociais, as respostas das crianças não expressam qualquer desprezo a esse objeto. E aqui também não se está colocando em dúvida a

resposta das crianças que escolheram o celular, pois essa escolha pode estar ligada às práticas sociais da criança, para as quais o celular atende bem. Mas é possível constatar que as crianças também possuem interesse em explorar o computador que é dependente do acesso a tal tecnologia digital. Para Dahlstrom (2019), a escola pode cumprir relevante papel para diminuir a desigualdade, na medida que pode ofertar o referido acesso que, unido a um processo de educação, permite aprofundar no potencial das ferramentas de escrita digital. Nos dados coletados na presente pesquisa, também é possível perceber um relevante papel da escola para permitir o acesso ao computador para várias crianças que não possuem esse aparelho em casa ou possuem um uso compartilhado e, portanto, um acesso limitado.

PESQUISADOR: E você sempre usa o computador na escola?

TACIANA: Tinha aula de informática toda quarta-feira .

PESQUISADOR: Então toda quarta-feira você usava o computador?

TACIANA: Sim.

PESQUISADOR: Você gostava?

TACIANA: Sim.

PESQUISADOR: Por que você gostava?

TACIANA: **É porque eu não tinha computador em casa, pelo menos eu tocava em um computador.**

PESQUISADOR: Em casa você usa computador, sim ou não?

VIVIANE: Não, porque eu não tenho.

Pesquisador: E na escola, na integrada ((Programa Escola Integrada, no contraturno)) você usa?

VIVIANE: Sim.

MARTA: Na escola... minha escola não tem computador... eu acho, né.

PESQUISADOR: Então é quando você está na integrada que você mexe no computador?

THALES: Isso.

PESQUISADOR: Você fica na integrada? ((Programa Escola Integrada))

CHARLES: Não, eu ficava.

PESQUISADOR: Mas quando você ficava você usava o computador?

CHARLES: Usava.

BRENDA: E o computador eu já sei mexer também, É porque na integrada eu uso ele e a professora ensina a gente a mexer no computador ((Programa Escola Integrada no contraturno))

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Em vários momentos as crianças fazem referência ao uso do computador na escola. Na Escola Municipal Adélia Prado constata-se situações em que o uso desta tecnologia digital aparece no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem regular em algumas aulas, ainda que, ao que parece, somente no espaço do laboratório de informática. Porém, na Escola Municipal Jorge Amado, várias crianças relataram a não existência até mesmo de um laboratório de informática ou que os computadores estavam estragados. Ainda assim, o acesso

ao computador aconteceu, ao que parece, principalmente no horário de desenvolvimento do Programa Escola Integrada¹⁹. O fato de prevalecer o uso na escola integrada, infelizmente, mostra a pouca integração do computador no cotidiano escolar.

Finalizando a discussão sobre acesso e trazendo para o contexto atual, perguntamos para as crianças se durante a pandemia ela passou a fazer algo no suporte digital que não fazia. Nove crianças responderam que sim e entre as novidades surgidas estão o ganho de aparelhos celulares por algumas, a instalação e uso do *WhatsApp*, a instalação de jogos e produções no *TikTok*. Tudo isso nos faz afirmar que durante o período da pandemia, para algumas crianças, as possibilidades de acesso e oportunidades de práticas multimodais foram ampliadas.

Portanto, sobre o acesso e oportunidades de produção textual das crianças, concluímos que não é possível generalizar dados sobre o tema. Existe um acesso aos artefatos digitais, chamando-se atenção para o fato de que 80% possuem o próprio aparelho celular. No entanto, este acesso incorre em limitações como a falta de acesso pleno a alguns suportes, particularmente o computador e a qualidade dos aparelhos que muitas vezes não conseguem apresentar um funcionamento suficiente para a utilização de vários recursos semióticos. Interessante destacar, como visto, que o acesso por si só não é garantia de produções textuais das crianças. Esse tipo de produção é decorrente de variáveis como a falta de autonomia das crianças, em função da menoridade e controle das famílias para o uso das plataformas digitais, espaços e ambiência contemporâneos que possibilitam a produção. Ainda cabe destacar o importante papel que as escolas podem cumprir em relação ao acesso aos suportes digitais. Por fim, apesar de existir um acesso com limitações, a presença e uso no cotidiano dos artefatos digitais evidenciam a participação dessas crianças de escola pública na cultura digital contemporânea e é a base para a realização de inúmeras práticas sociais, conforme veremos mais adiante, entre elas, a produção de textos digitais, objeto da presente pesquisa.

3.3 Percepções das crianças sobre a Cultura Escrita e Cultura Escrita Digital

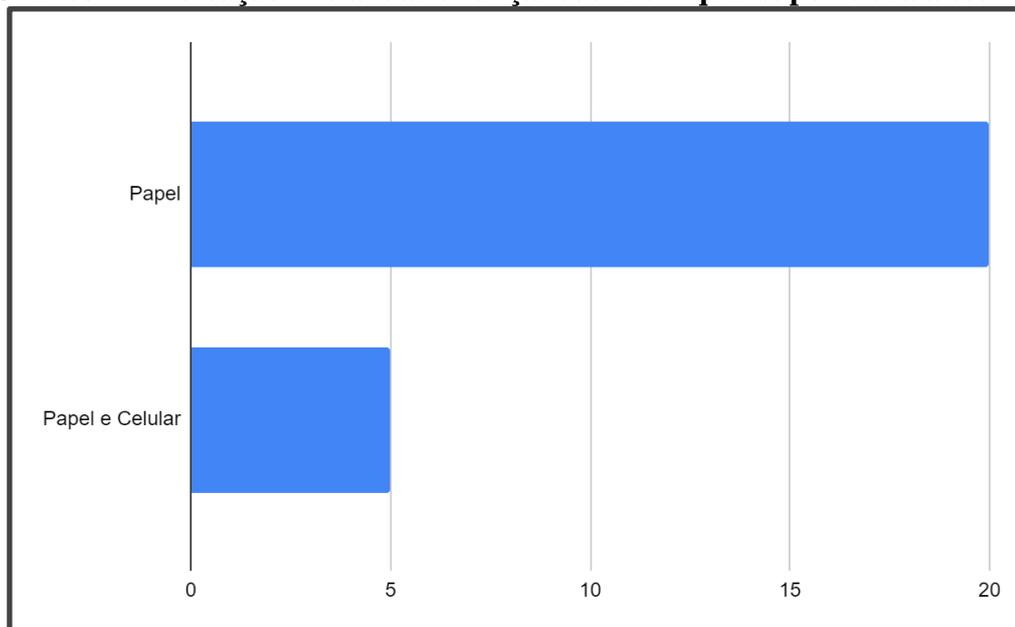
Com a intenção de conhecer melhor quem são essas crianças que produzem textos nos suportes digitais, realizamos perguntas que pudessem demonstrar a sua percepção e participação em algumas dimensões da cultura escrita e da cultura escrita digital.

¹⁹O Programa Escola Integrada está presente nas 177 escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O Programa amplia o tempo de permanência na escola e os espaços de aprendizagem.

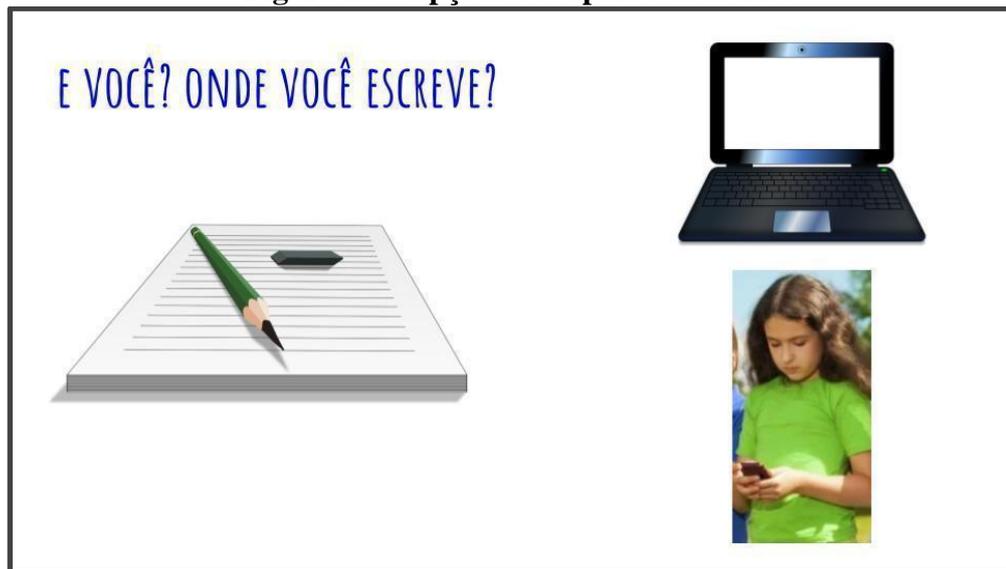
3.3.1 Onde você escreve?

Após pensarem e verem suportes em que nossos antepassados iniciaram a escrita, descritos na metodologia, as crianças foram chamadas a responder em quais suportes elas escreviam, por meio da pergunta direta: Onde você escreve? As 20 crianças, imediatamente, responderam que escrevem no papel. Esse resultado indica que, de início, as crianças têm a representação de que o computador e celular não são suportes ou ambientes de escrita. Dessas 20, após perguntadas se escreviam em mais algum lugar, 5 acrescentaram também o aparelho celular como suporte da escrita. Ninguém indicou o computador.

Gráfico 7 - Indicação inicial das crianças sobre em qual suporte usa a escrita

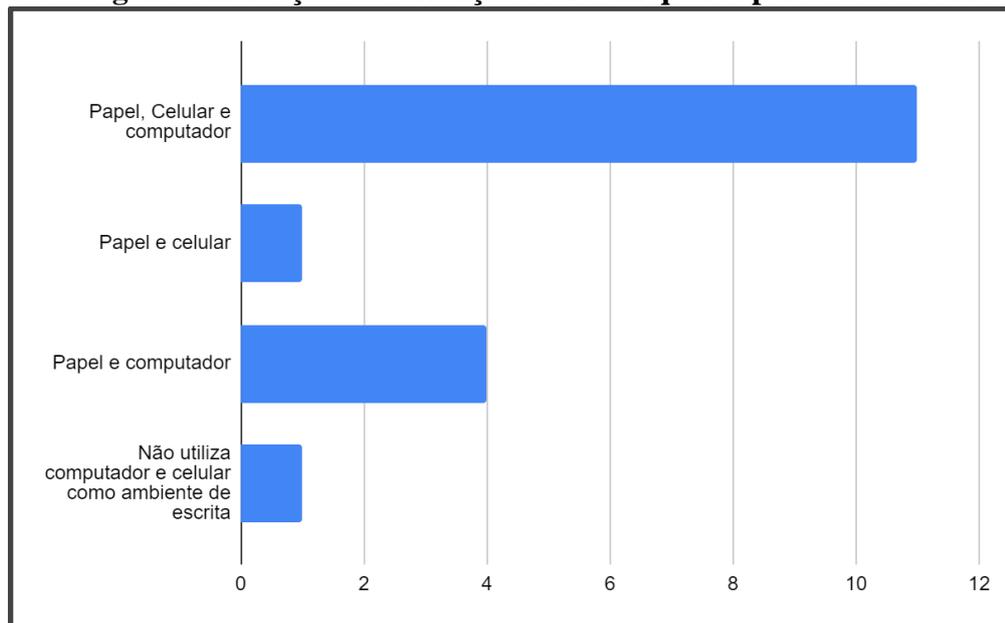


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Figura 13 - Opções de suporte de escrita

Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

Na sequência, a imagem acima foi projetada e então foram novamente perguntados se estas crianças poderiam estar escrevendo no celular/computador e se eles próprios também escreviam nesses suportes digitais. Tão logo, 11 crianças acrescentaram o celular e o computador como ambientes onde também exerciam a escrita. 3 delas acrescentaram apenas o computador e 1 acrescentou apenas o celular. Importante destacar que o gráfico aponta que 1 criança não utiliza o computador e celular como ambiente de escrita. No entanto, em outros momentos da pesquisa, a criança que disse não utilizar, Ana Camila, afirmou e demonstrou que exerce práticas de escrita em vários momentos no suporte digital, como no *WhatsApp*, por exemplo. Não foi possível evidenciar porque ela não apontou tais suportes, provavelmente pode ser que tenha uma noção de conceito de escrita vinculada a longos textos escritos.

Gráfico 8 - Segunda indicação das crianças sobre em qual suporte usa a escrita

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De forma descontraída, o pesquisador perguntou para os participantes o motivo que havia feito esquecer de citar os suportes digitais como suportes de escrita. Como resposta, a maioria simplesmente disse "esqueci" e "nem imaginei". Esse momento pode ser sintetizado nas falas de algumas crianças:

ELEN: Eu escrevo tipo em um diário meu.

PESQUISADOR: Mas é na argila?

ELEN: Não. É na folha mesmo normal.

PESQUISADOR: Onde mais você costuma escrever?

ELEN: Ah... No para casa eu escrevo... e é só uma folha mesmo.

PESQUISADOR: Então o único lugar que você escreve é no papel?

ELEN: Isso. No papel e no livro também.

RAQUEL: Bom, eu escrevo no papel, eu também escrevo no quadro que tem aqui na sala mesmo.

PESQUISADOR: Tem mais algum lugar?

RAQUEL: Bom, não, só quando eu era pequena, quando não achava papel porque fica em cima do armário da minha mãe, aí eu saía escrevendo pelas paredes. Mas isso não acontece mais.

THALES: Hoje em dia eu escrevo no papel... com lápis... e às vezes com lapiseira.

PESQUISADOR: E com caneta?

THALES: Não sou muito fã de caneta.

PESQUISADOR: Tem mais algum lugar onde você escreve?

THALES: No papelão.

HÉRCULES: Ah, Eu escrevo em livros, no papel, às vezes eu escrevo também até na minha mão.

PESQUISADOR: Onde mais você escreve?

HÉRCULES: Caderno. Antes eu também escrevia na parede, só que hoje parei.

PESQUISADOR: Tem mais algum lugar que você escreve?

LILIANE: Tem um quadro lá fora da minha casa e eu também escrevo nele.

VIVIANE: Quando eu era criança eu não escrevia no papel, eu saía escrevendo na parede inteira.

PESQUISADOR: Mas e hoje você escreve onde?

VIVIANE: No papel, hoje em dia no papel.

PESQUISADOR: E na parede, você já parou?

VIVIANE: Já ((risos))

PESQUISADOR: E hoje, você escreve só no papel?

VIVIANE: Sim, que eu saiba.

PESQUISADOR: Você escreve em algum outro lugar sem ser no papel?

ANTÔNIO: Não. Só no papel mesmo.

NATASHA: Eu escrevo é mais no caderno.

PESQUISADOR: Tem mais algum lugar que você escreve?

NATASHA: Tem, na folha branca.

PESQUISADOR: No papel, então?

NATASHA: Uhum (sim).

PESQUISADOR: Tem mais algum lugar que você escreve?

NATASHA: No livro de para casa quando a professora manda.

PESQUISADOR: Mais algum?

NATASHA: Não, só.

PESQUISADOR: Tá certo, você escreve com papel e lápis. Você acha que tem algum outro jeito da gente escrever sem ser usando o lápis?

NATASHA: Tem. Olha, eu não sei se tá certo mas tem dois ((jeitos)), a lapiseira e a caneta.

PESQUISADOR: Pois é, mas então sem usar lápis, sem usar caneta, lapiseira, você acha que tem algum outro jeito que eu posso escrever?

NATASHA: Não, não tem.

PESQUISADOR: E se eu te mostrar isso daqui? ((Projeção na tela de uma folha de papel e um lápis, um computador e uma menina digitando no telefone celular)). O que você acha?

NATASHA: Aí, aí tem jeito de escrever.

PESQUISADOR: Tem? Por que que você acha?

NATASHA: Porque tem teclados, aí não precisa de papel nem lápis.

PESQUISADOR: E por que que você não falou do computador e do celular? Quando eu te perguntei se tem algum outro jeito de escrever por que você não falou do computador e do celular?

NATASHA: É porque eu não imaginei os dois.

PESQUISADOR: Por que você não imaginou?

NATASHA: Porque eu não pensei neles, entendeu?

PESQUISADOR: Mas você acha que dá para escrever com eles?

NATASHA: Dá.

PESQUISADOR: E você escreve com eles?

NATASHA: Sim.

PESQUISADOR: Então você escreve no papel, no celular, no computador?

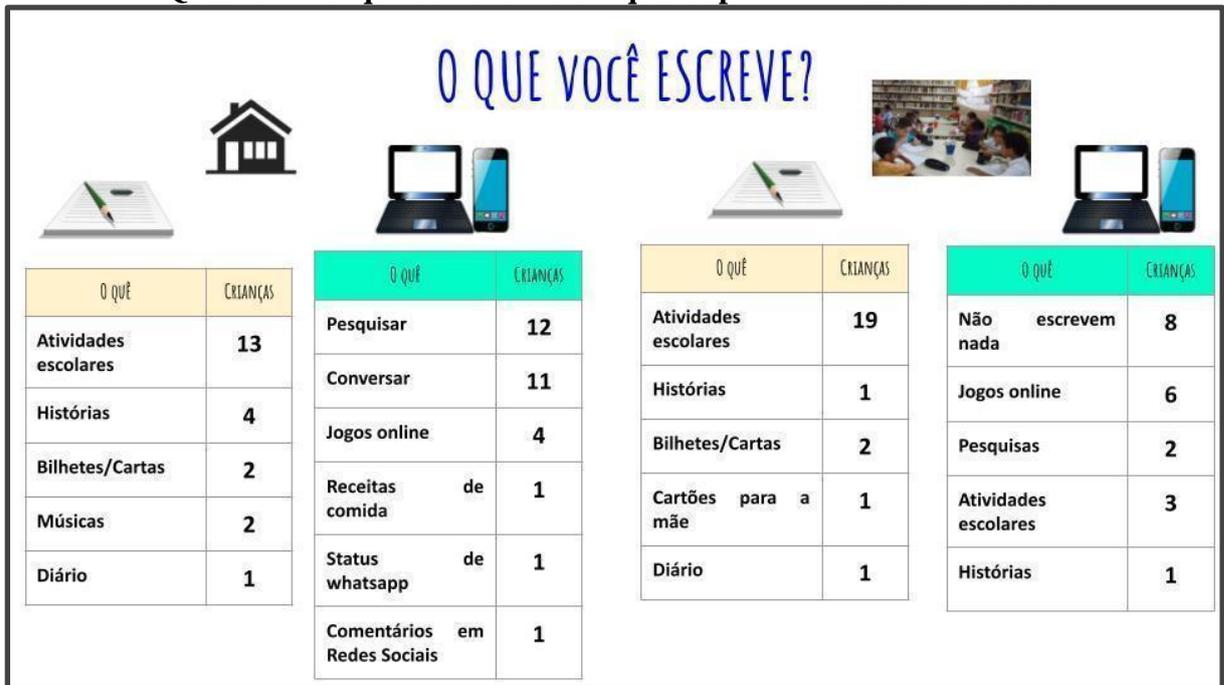
(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Essa representação de papel como lugar de escrita pode indicar várias percepções das crianças sobre a cultura escrita, uma da cultura manuscrita que prevalece com o suporte papel e lápis, outra que pode ter origem nas representações sobre escrita escolar com gestos e

comportamentos nomeados assim nas atividades pedagógicas e feitas com suportes e instrumentos mais acessíveis e uma terceira, a da escrita marginal, aquela que se faz na subversão do suporte no espaço doméstico.

Afora as percepções que prevalecem nas representações e aquelas que foram surgindo como efeito provocado pela metodologia de pesquisa, é possível fazer algumas considerações. Como panorama final deste momento, foi possível constatar que todas as crianças utilizam algum tipo de suporte digital como ambiente de escrita. Interessante que muitas crianças não tenham se lembrado do suporte digital, mas citaram como suporte a própria mão, o quadro e papelão. Parece que estamos lidando com representações concorrentes quando constatamos que a maioria delas não tenha se lembrado do suporte digital como lugar onde praticam a escrita. Tal fato serve de base para constatar que prevalece ainda uma percepção do uso da escrita muito ligada ao suporte papel e à escola. Tal afirmação pode ser mais aprofundada quando analisamos a resposta das crianças referente ao que escreviam em casa e na escola, em ambos os suportes.

Quadro 2 - O que escrevem e em qual suporte em casa e na escola



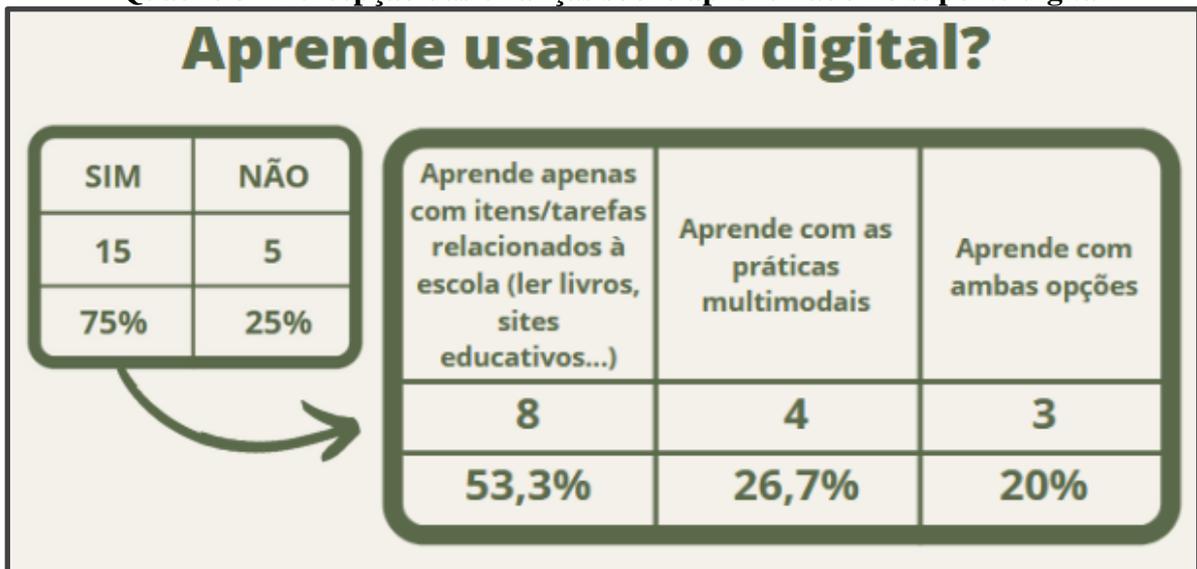
Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A maioria da prática de escrita dessas crianças está diretamente vinculada às atividades escolares realizadas no suporte papel. Por sua vez, as atividades escolares não ocupam lugar relevante no suporte digital na escola, já que apenas 3 crianças relataram realizar propostas escolares no computador, todas da Escola Municipal Adélia Prado. Chama a atenção que 8

crianças responderam que nada escrevem no suporte digital na escola. Portanto, as atividades escolares, realizadas no papel, parecem ser um parâmetro na referência imediata que possuem de suporte de escrita. Conforme as respostas das crianças, as atividades escolares no suporte digital não ocupam um lugar no cotidiano escolar, este nos parece ser o motivo de não citarem de imediato o computador/tablet ou celular como mais um ambiente de escrita. Registra-se que, em vários momentos da pesquisa e neste aqui também, restou evidente que as crianças exercem várias práticas de escrita no suporte digital e com variadas finalidades. Assim, o que pretendemos salientar aqui é como que a tríade escrita/escola/papel constitui um forte valor na percepção destas crianças.

Nessa mesma perspectiva, outra percepção interessante constatada foi a de como a ideia de aprendizado está quase que exclusivamente vinculada à instituição escolar. Com isso, muitas crianças e pais consideram com um valor inferiorizado as práticas no suporte digital. Assim, vários expressam dúvidas se estavam aprendendo alguma coisa com as várias práticas de produção textual no computador e celular que essas mesmas crianças exercem. Para as crianças, perguntamos se elas consideravam que aprendiam alguma coisa utilizando o computador ou celular e com tudo que faziam com estes aparelhos.

Quadro 3 - Percepção das crianças sobre aprendizado no suporte digital



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Também se mostram interessantes as respostas de Julieta e de Denise, mãe de Viviane:

Você acha que você aprende alguma coisa usando o computador ou telefone celular?

JULIETA: Só no Google.

PESQUISADOR: Por quê?

JULIETA: Porque o celular para mim só serve para jogar, conversar com as minhas

amigas, para assistir coisas.

PESQUISADOR: Mas quando você está fazendo essas coisas é possível aprender alguma coisa?

JULIETA: Não, eu aprendo coisas na escola, com livros e essas coisas.

DENISE: Para a escola em si, eu acho que não serve.

PESQUISADOR: Por que você acha que não serve?

DENISE: Porque na escola até então não tem esses negócios (...) então eu acho que estas coisas que ela mexe atualmente, que ela faz no celular, eu acho que não tem muito a ver com a escola não, porque eu quero que ela foque mesmo nos estudos.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Conforme o resultado apresentado, 5 crianças já descartaram de imediato a possibilidade de aprender alguma coisa utilizando o computador ou celular. Mas aprofundando a análise, percebe-se que 15 crianças apontaram ser possível aprender usando o digital. Destas, 53,3% apenas admitem essa possibilidade para situações digitais diretamente vinculadas a atividades que remetem à escola por meio de sites educativos, como contas de matemática, por exemplo.

Por outro lado, algumas crianças e pais reconheceram a possibilidade de aprendizagem por meio das práticas exercidas com o celular e computador:

PESQUISADOR: E fazendo isso tudo que você faz, jogando, fazendo vídeos, mandando mensagens, você acha que aprende alguma coisa?

TACIANA: Acho que sim, né.

PESQUISADOR: Por quê?

TACIANA: Porque quando você vai mandar mensagem também você vai aprendendo melhor como escrever mais as palavras e gravando vídeo você também vai interagindo /.../ Aprendi também a como falar, você vê vários *YouTubers* falando as coisas, você aprende.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Portanto, temos que as inúmeras práticas multimodais e de escrita usando o suporte digital são vistas com desconfiança pelos pais e pelas próprias crianças, que possuem uma percepção que se trata de uma prática de menor valor e menos relevante. Uma pergunta se faz necessária: será que o que se faz no computador precisaria ser legitimado como conhecimento escolar para mudar essa concepção ou é preciso mais tempo histórico de uso para esse tipo de reconhecimento?

3.3.2 Onde é mais fácil escrever? Papel, celular ou computador?

Antes da prensa, portanto, não havia cultura impressa; havia cultura escrita, isto é, uma cultura manuscrita e fortemente concorrente com a cultura oral. A cultura

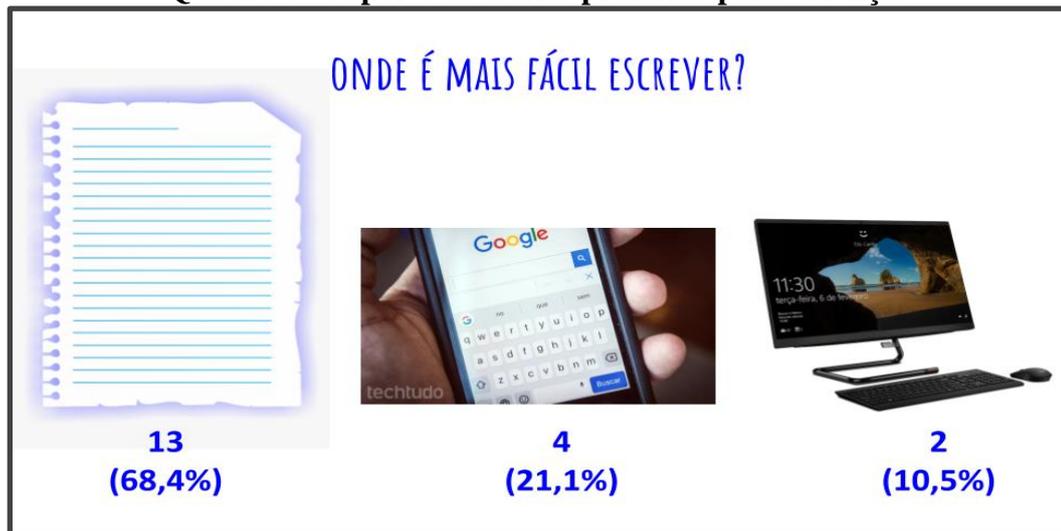
impressa, então, emerge, se instala, altera as modulações da cultura escrita e cria novos letramentos. É de fundamental importância considerar a palavra modulações, uma vez que práticas de culturas anteriores não desaparecem repentinamente. Normalmente são reposicionadas (outro termo importante) em um sistema de mídias que se reconfigura, tecnológica e socialmente. (RIBEIRO, 2018, p. 13).

A cultura manuscrita não desapareceu com o surgimento da cultura impressa. Da mesma maneira, pode-se afirmar que a cultura digital não parece que colocará fim na cultura manuscrita e impressa. Perceber um pequeno aspecto das modulações dessas culturas é o que se pretende neste tópico ao refletirmos sobre onde as crianças preferem escrever. Para Glória e Frade (2015), o estudo de práticas contemporâneas da escrita possuem maior sentido “se contemplarmos as práticas do presente pensando nas continuidades da cultura escrita ou também nos gestos e comportamentos inéditos que a cultura digital propicia” (GLÓRIA e FRADE, 2015, p. 356)

Em relevante trabalho, Glória e Frade (2015) analisam as implicações de se introduzir o computador como suporte de escrita na fase de alfabetização. Dizem sobre as diferenças do ato de teclar em comparação com o ato de escrever de forma manuscrita. Apontam que o ato de teclar parece ser mais tranquilo de se realizar para as crianças no período inicial da alfabetização, chamando a atenção para algumas crianças que disseram que a escrita no papel muitas vezes causa dor. Ressaltam como o uso de atividades de alfabetização no computador, paralelas com as demais, pode propiciar o amadurecimento de gestos motores e possibilitar que as crianças se concentrem nos aspectos construtivos de sua escrita, na medida que não dividem ação cognitiva, já que não precisam pensar no traçado das letras (GLÓRIA; FRADE, 2015).

É preciso ressaltar que os gestos e comportamentos que configuram e condicionam o ato de escrever fazem parte da ação material da produção de textos e, portanto, a conformam. Não existe escrita sem relação com um tipo de materialidade, embora o conteúdo e forma dos textos chamem mais atenção nas pesquisas. Assim, as disponibilidades e recursos – aspectos materiais – presentes na tela de um dispositivo digital também impactam os usos, formas e conteúdos dos textos.

Concordando com todos os apontamentos de Glória e Frade (2015), os dados e análises a seguir buscam ampliar nossos conhecimentos sobre o assunto, considerando agora o objeto da presente pesquisa, qual seja, a produção de textos no suporte digital por crianças em fase de consolidação da alfabetização. Vejamos os dados:

Quadro 4 - Suporte de escrita preferido pelas crianças

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Quadro 5 - Justificativas das crianças sobre os suportes de escrita

Favoráveis ao suporte papel	
Justificativas	Nº de crianças
Pouca habilidade com o teclado / Letras pequenas / Dificuldade em encontrar as letras/ Digitação demorada	6
Não conhece totalmente as letras minúsculas no teclado digital	1
Corretor ortográfico do celular atrapalha	1
A mão dói ao escrever no teclado	1
Favoráveis ao suporte digital	
Justificativas	Nº de crianças
Facilidade e rapidez do teclado de Celular	4
A mão dói ao escrever no papel	4

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A pouca habilidade com o teclado parece ser o principal motivo das crianças que indicaram a preferência pelo papel como suporte de escrita:

ANÁLIA: Nos três são fáceis. só que no computador eu olho, procuro a letra, clico, olho, procura outra letra, no telefone também e no papel. É MUITO MAIS FÁCIL.

PESQUISADOR: Por quê?

ANÁLIA: Também tem várias letras e não está em ordem alfabética, então fica difícil.

PESQUISADOR: O que fica difícil? Por que você acha muito mais fácil no papel?

ANÁLIA: Porque aí é só pensar e escrever. mas no computador, procura letra, clica, procura, clica, no telefone também, é mais difícil.

PESQUISADOR: Onde você acha que é mais fácil de escrever? No papel, no celular ou no computador?

ANTÔNIO: No papel. Porque eu não gravo muito, eu fico procurando as letras e tal, não dá para ver direito as letras aí eu fico confuso. (...) é porque eu fico confundindo, eu não fico gravando onde as letras ficam e no computador também não.

RAQUEL: Eu acho mais fácil escrever em um papel.

PESQUISADOR: Por quê?

RAQUEL: Porque eu não fico procurando as letras no teclado, também é a mesma coisa no celular. A gente pode até ver o celular inteiro, mas eu ainda fico procurando a letra. (...) É difícil ficar procurando as letras. Às vezes a letra está na minha frente e eu continuo procurando ela, as letras me confundem às vezes.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

O corretor ortográfico é uma ferramenta presente nos suportes digitais que pode favorecer os momentos de escrita. No entanto, Elen indicou sua preferência pelo papel com a justificativa de que o corretor a atrapalhava. Ao ser perguntada sobre onde considera mais fácil escrever, ela respondeu assim:

ELEN: Na folha.

PESQUISADOR: Por quê?

ELEN: Por causa que no computador eu escrevo assim, mas às vezes embola tudo na minha cabeça, não consigo. E no celular, talvez eu escrevo alguma coisa e aperto em espaço né, e escreve outra coisa, tipo eu escrevi “tudo bem” e escreve “tudo bom”. Eu não aguento isso. E na folha eu posso escrever tudo que eu imagino.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Margarida é uma das crianças mais jovens da pesquisa. À época da entrevista tinha acabado de completar 9 anos e cursava o 3º ano dos anos iniciais, ano previsto para a consolidação da alfabetização das crianças. No entanto, em função da pandemia, no referido momento, já havia 9 meses de suspensão das aulas presenciais. Ao ser perguntada sobre o suporte de preferência para a escrita, ela indicou o papel. Sua resposta tornou-se interessante na medida em que sua opção não estava diretamente relacionada a uma dificuldade de habilidade com o teclado. Ao pensar no teclado digital do celular, Margarida apontou uma dificuldade com o reconhecimento de letras minúsculas. Vejamos:

MARGARIDA: Eu acho que é no papel.

PESQUISADOR: Por quê?

MARGARIDA: Porque eu já estou acostumada a escrever mais no papel, eu já sei as letras cursivas, eu já sei as letras... que ficam mais fáceis e eu não sei ainda a letra de forma e quando eu vou escrever no celular ou no teclado do computador eu fico pensando “nossa, que letra que é essa?”. Aí tem que colocar no maiúsculo para eu ver qual é a letra ou eu não escrevo, eu peço ajuda para o meu pai.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Duas crianças indicaram o computador como o suporte preferido. Hércules, por exemplo, justificou sua opção pelo teclado do computador por entender que é possível fazer uma digitação mais rápida, pois as letras já estão grafadas.

PESQUISADOR: Você prefere no computador ou no papel?

HÉRCULES: Eu prefiro o computador, porque você só olha as letras e faz isso aqui ó ((criança faz gesto de uma rápida digitação)).

PESQUISADOR: Por que você prefere o computador?

HÉRCULES: Porque é mais fácil, as letras já dá para você ver onde está a cada uma (...)

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Temos que avaliar, com esses dados, que alguns conhecimentos não são naturais e precisam ser aprendidos: o primeiro diz respeito ao reconhecimento e identificação das letras e seus tipos, que é hierarquizado nos primeiros anos escolares e pode ser que as fontes maiúscula e minúscula envolvam dificuldade e isso se soma ao tempo em que fazer relações entre fonemas e grafemas ou escrever ortograficamente são ainda um problema cognitivo; em segundo lugar, há o conhecimento de digitação, que, apesar de estar sendo aprendido por ensaio e erro na contemporaneidade, exige um reconhecimento da posição das letras e uma destreza para utilizar o teclado e o terceiro aponta para uma dimensão cognitiva: quando tudo isto está sendo mobilizado por uma criança no momento de produzir um texto, qual é a principal fonte de dificuldade?

As crianças que optaram pelo teclado digital do celular também apontaram a possibilidade de uma digitação mais rápida. A dificuldade de habilidade não apareceu e nem a dificuldade com as letras. Taciana também trouxe como vantagem a facilidade de apagar eventuais erros, diferente do uso da borracha no papel. Vejamos:

TACIANA: Eu vou ser sincera, para mim eu acho mais no celular.

PESQUISADOR: Por quê?

TACIANA: Porque no celular é mais rápido. No papel, se você escreve e erra, tem que pegar a borracha toda hora. No celular não, é só você escrever e apagar e depois escrever de novo.

PESQUISADOR: E entre o celular e o computador, onde você prefere escrever?

TACIANA: Eu prefiro no celular também.

PESQUISADOR: Por quê?

TACIANA: Eu não sei te explicar, mas eu acho que no celular é mais rápido também. para mim, que não tenho muito desenvolvimento com o computador, fico escrevendo devagar. no celular eu escrevo mais rápido.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Esse depoimento deixa claro que o traçado que o lápis deixa no papel, caso seja errado, exige mais gestos para escrever. Isso não anula o fato de que se erra nos dois suportes, mas o teclado resolve os dois gestos.

Ficou também evidente pelos dados coletados que existe uma diferença entre o teclado do computador e o teclado do celular. Aquelas crianças que optaram pelo teclado do computador não têm preferência necessariamente pelo teclado digital do celular. No trecho a seguir, temos Diones que prefere o teclado do celular. Temos também Julieta, que prefere o papel, mas no comparativo entre o teclado do computador e do celular, ela opta pelo primeiro e diz por que se sente injustiçada. Vejamos:

PESQUISADOR: Você prefere escrever no celular?

DIONES: Aham ((sim)).

PESQUISADOR: Por quê?

DIONES: Tipo no computador, o “A” está aqui e o “L” está do outro lado. É um pouco mais difícil. no celular, tem tela que é pequena, então eu acho mais fácil.

PESQUISADOR: Por que você acha mais fácil?

DIONES: No computador, é muito grande os trem assim, fica difícil porque você tem que olhar e ficar procurando. no celular, você dá só uma olhadinha e aí é mais fácil, dá para você olhar a linha mais rápido.

JULIETA: (...) minha mãe sempre tem que me ajudar para eu achar a letra. No computador eu acho a letra de cor. É o celular que é o meu pior inimigo mesmo.

PESQUISADOR: por quê?

JULIETA: Porque ele não deixa eu achar a letra, para que ele faz mágica “KaBuM está ali, KaBuM está ali”, muda de lugar toda hora. eu não sei onde fica a letra.

PESQUISADOR: entre o celular e o computador, qual você acha mais fácil?

JULIETA: o computador. No computador dá para eu decorar onde fica o bloquinho, ali ((celular)) parece que o bloquinho muda de lugar toda hora. **eu sou uma garota injustiçada.**

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Muito interessante esta diferença apontada por Julieta, pois embora a ordem das letras no computador e no celular seja a mesma, as funções que existem no celular, para maiúscula e minúscula, para números e letras fazem com os caracteres para digitação no celular fiquem mais opacos para o usuário, exigindo uma busca mais ativa. A “mudança de lugar” que causa a injustiça mencionada se deve a uma mobilidade maior de telas que o celular apresenta, mesmo que seja apenas para registrar o escrito.

No conjunto de respostas das crianças, algumas delas deixaram evidente que não existe uma preferência tão bem delimitada. Apontam vantagens e desvantagens em cada um dos suportes. Larissa prefere o papel, mas gosta dos três. Thales também afirma preferir o papel, mas reclama da dor que a escrita manuscrita lhe causa. E Marta justifica sua escolha com base nas facilidades. Assim, temos:

LARISSA: Eu prefiro escrever no papel, porque no papel eu não preciso ficar tentando encontrar as letrinhas, eu mesmo faço a letra, de caixa alta pequena, grande, do jeito que eu quiser. Eu gosto mais de celular, quando eu vou pesquisar, eu vou falar, por que ficar escrevendo se eu posso fazer qualquer outra coisa, perguntar para minha mãe ou ler no dicionário que tem aqui em casa. (...) eu escrevo mesmo quando eu vou caçar algum vídeo e eu não estou em casa.

(...)

LARISSA: Na escola, eu prefiro o computador, porque assim não fica doendo a minha mão de ficar fazendo aquelas curvas, porque como eu já estou no quarto ano, eu já tenho que fazer letra cursiva. Então eu prefiro o computador.

PESQUISADOR: Mas você não acabou de me falar que você prefere o papel?

LARISSA: Bom, eu gosto dos três ((papel, celular e computador)) é bem complicado. No papel fica mais fácil pois eu mesma posso escrever sem caçar as letras. No computador também é bom porque minha mão não fica cansada de tanto ficar fazendo curva, em cima, embaixo de, de um lado para o outro. No celular, eu não gosto muito de usar para poder escrever porque ele é pequeno e eu posso errar a letra facilmente.

THALES: É mais fácil, porque no computador a gente tem que ficar olhando e escrevendo, no celular a gente só fica olhando e coloca os dedos, porque no computador a gente tem que ir com os dois dedos, no telefone a gente vai com dois, mas é melhor para escrever.

(...)

THALES: Se eu tivesse esta opção, com o celular.

PESQUISADOR: Por quê?

THALES: Porque é mais fácil é mais prático.

PESQUISADOR: Mas você não disse que era o papel o mais fácil?

THALES: É melhor para escrever, mas na escola, se eu tivesse a opção eu ia preferir o telefone porque ficar escrevendo vai doer os pulsos, ficar escrevendo mais de uma hora lá, 6 ou 4 horas na escola.

MARTA: No papel, sem dúvidas.

PESQUISADOR: Por quê?

MARTA: Para mim é mais fácil do que escrever no computador e no celular porque ((no papel)) você faz sua letra mesmo, eu acho bem mais fácil. Por exemplo, se fosse para mim escrever um texto, tipo da professora mesmo, grande, no celular e no computador eu acho que eu demoraria bem mais do que para escrever no papel.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

No caso de crianças, em fase da consolidação da alfabetização, ou seja, que já produzem textos escritos mais longos, os teclados do celular e do computador parecem gerar uma certa resistência, e assim passam a optar pelo papel como suporte preferido de escrita. No entanto, é importante observar que estas escolhas estão permeadas por questões relacionadas às habilidades das crianças com o artefato de escrita, que para algumas pode estar ligada a uma questão de pouco ou muito acesso aos aparelhos digitais. Em certos casos, o aprendizado natural de teclar sem uma técnica, o fato de ter que “caçar” as letras por visualização faz o gesto e, quem sabe o pensamento, ficarem mais tortuosos. No caso de poder escrever como atividade de produzir também a letra, ao invés de reconhecer e apertar, é um fator que faz divergir a preferência. Outro fator que influencia as escolhas são as finalidades e extensão dos textos para a escrita. Como Marta disse, prefere o papel se for ter que escrever um texto grande para a professora.

3.3.3 Percepções das crianças sobre o que é um texto

Na mesma perspectiva de buscar apreender cenários de uma nova paisagem semiótica, constata-se uma movimentação sobre a definição e conceito de texto. Barton e Lee (2015), observam que, para o estudo da linguagem, não é possível se fixar em conceitos estáveis construídos outrora. Para esses autores, “a palavra texto é um exemplo. Antes de tudo, não se pode mais pensar em *textos* como relativamente fixos e estáveis. Eles estão mais fluidos com as virtualidades mutantes das novas mídias” (BARTON; LEE, 2015, p. 31). Por sua vez, Rojo (2014) exemplifica como o conceito de texto se expandiu, conforme a seguir:

Na era do impresso, reservou-se a palavra texto principalmente para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra texto se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que hoje falamos também em textos orais e em textos multimodais, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no *YouTube*. (ROJO, 2014, p. 320).

Figura 14- Dinâmica com conjunto de textos multimodais

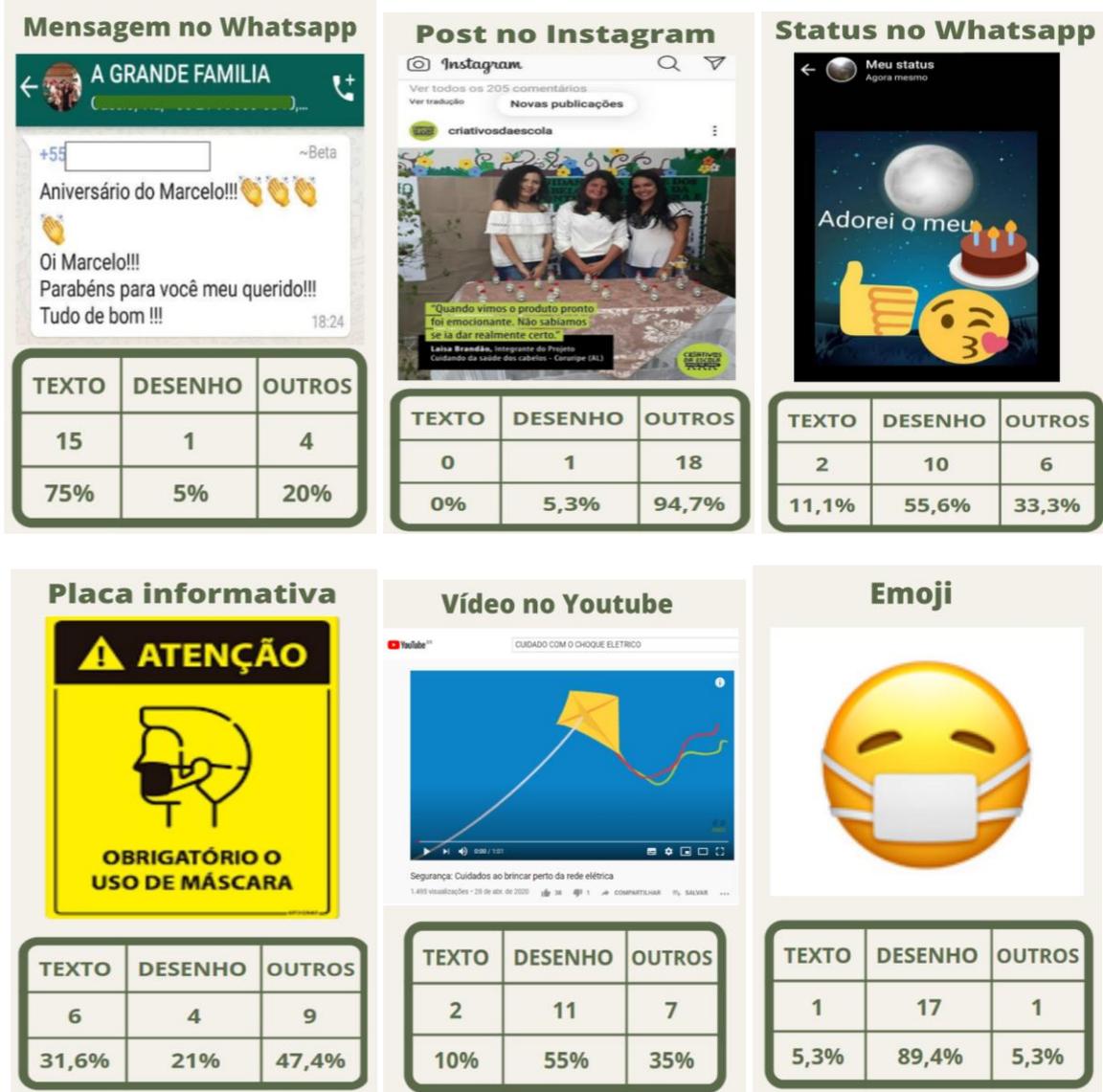


Fonte: Elaborada pelo autor.

Às crianças, apresentamos um conjunto de composições, consideradas por nós como textos, tomando como referência a perspectiva apresentada por Rojo (2014), descrita acima e por Val, Frade e Benfica (2018) que consideram o texto como “produto do uso de uma linguagem, que ganha sentido em determinadas circunstâncias, num determinado contexto histórico e social” (VAL; FRADE; BENFICA, 2018, p. 15).

Elas foram convidadas a indicar em qual “depósito” deveríamos entregá-los. A criança falava e em tempo real o pesquisador movimentava as peças e na sequência fazia algumas perguntas sobre a escolha. Os seis resultados foram tabulados a seguir:

Quadro 6 - Classificação feita pelas crianças sobre os textos multimodais apresentados



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em geral, o modo de representação preponderante nos textos foi utilizado como critério definidor e orientador da escolha da criança. Ou seja, muito modo escrito, é texto; muito modo imagem, é desenho ou outros. Fica bem exemplificada essa afirmação na resposta de algumas crianças sobre o *Post de WhatsApp*, em que 75% das crianças escolheram “texto” como resposta:

LARISSA: Bom, porque geralmente nos desenhos tem muito mais desenhos do que

letras, e no texto tem muito mais letras do que desenhos.

NATASHA: Essas palminhas representam os desenhos também. Só que tipo, tem mais letra do que essas palminhas.

JULIETA: Porque não é um desenho e nem outra coisa, então é texto e isto se chama mensagem de texto.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Larissa, Natasha e Julieta afirmaram que o *Post* era um texto. Já Hércules e Diones afirmaram que se trata de “outra coisa”, nem texto nem desenho. Ter que classificar ou não como um texto uma composição com modos semióticos integrados foi motivo de conflito interno e dúvida:

PESQUISADOR: Por que você acha que é outra coisa?

DIONES: Ah... é... quando eu fico em dúvida eu coloco “outras coisas”, que é um textinho de aniversário, tipo uma carta mandando para o outro. Eu fiquei na dúvida, aí eu coloquei em outros, mas eu estou achando que é textos, porque aparece um textinho que mandou para o Marcelo.

PESQUISADOR: Mas qual é a sua dúvida?

DIONES: Porque tem uns desenhos de Palma de mão ((palminhas)) e aí poderia ser “outros” ((não seria texto e nem desenho)) porque está escrito um textinho e tem os desenhos de palma de mão dando parabéns, então poderia ser outros.

HÉRCULES: Essa mensagem não é um texto. Se fosse um texto seria maior.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

No *Post* no *Instagram*, a lógica se manteve. Elen afirmou que se tratava de “outros”, nem texto e nem desenho:

PESQUISADOR: Tudo bem, mas você acha que não é texto por quê?

ELEN: Por causa que não tem muita escrita.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

No Status de *WhatsApp*, o modo imagem estava preponderante, assim 55% das crianças optaram por “desenho”, exemplificada pelas falas de Larissa, Ana Maria e Elen. O destaque aqui cabe para as crianças que optaram por “outros”. Estas, assim escolheram, em função de um conflito gerado pela presença do modo escrita, conforme as falas de Anália. Vejamos:

LARISSA: Isso é mais ou menos um texto, só que um texto, ao invés de várias palavras, tem vários emojis... e também um desenho, ficou confuso, muito confuso.

PESQUISADOR: Pode escolher.

LARISSA: Então eu vou colocar... “outros” porque é um texto e um desenho... Então coloca em desenho, porque tem muitos desenhos.

PESQUISADOR: Por que você acha que é desenho?

ANA MARIA: Porque está cheio de desenho e com pouca letra.

PESQUISADOR: Por que você acha que é desenho?

ELEN: Por causa que “outros” eu não tô confiando que é, nem texto por causa que, texto tem que ter umas coisas assim próprias /.../

PESQUISADOR: Você falou que texto tem que ter algumas coisas próprias, tipo o quê?

ELEN: Parágrafo, essas coisas.

ANÁLIA: “Outros”, porque é uma foto e só tem uma frase. Então não é texto. Texto é quando tem mais de quatro frases.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Ainda chamamos a atenção para algumas crianças que optaram pelo “outros”, como fruto de um conflito diante da presença do modo escrita e do modo imagem. Na placa informativa sobre o uso de máscaras, Diones e Elen explicitam bem este conflito:

PESQUISADOR: Onde vamos entregar a número 5? ((Projeta na tela uma placa contendo o modo escrita e imagem))

DIONES: Em outros.

PESQUISADOR: beleza. Por que você acha que é outro?

DIONES: Porque tem “atenção” escrito e tem um desenho, então tem que ser outro. Aí tem texto, desenho e outros, então se tiver um desenho e escrito alguma coisa será sempre em outros, vale tudo junto.

ELEN: Eu tô em dúvida se o cinco é “outro” ou “texto”

PESQUISADOR: Por quê?

ELEN: Por causa que isso é tipo uma escrita e não é desenho. É um desenho, mas... eu não iria entender só com o desenho. Então eu tô achando que é outros mesmo.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

As demais composições seguiram o mesmo critério de modo preponderante na escolha. Por fim, cabe apenas destacar a resposta de Larissa ao classificar como texto o emoji com máscara:

PESQUISADOR: E a sete? ((Projeção de emoji usando uma máscara contra a Covid-19))

LARISSA: Vai em texto. Porque é um pequeno texto, só que com uma imagem representando o texto, e não palavras.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Importante salientar que não se pretendeu qualificar as respostas das crianças como certas ou erradas, apenas utilizá-las como meio de aflorar as suas percepções. Ribeiro (2021) afirma que não se chegou a uma conclusão que colocasse fim ao debate acerca do que é um texto. A autora não considera isso um problema pois o texto muda ao longo do tempo “em sua

concepção, forma e existência, em suas tecnologias, materialidades, difusão e circulação -, seria impertinente que apenas um conceito pudesse cercar “o que é um texto” (RIBEIRO, 2021, P. 11).

Estamos diante, cada vez mais, de uma expansão do significado de texto em que os suportes digitais oportunizam a utilização de vários modos semióticos na produção de textos contemporâneos (DAHLSTRÖM, 2020). Domingo, Jewitt e Kress (2014) consideram que no novo cenário semiótico em que vivemos, o modo escrita está sendo desafiado. Apontam que o modo imagem está reduzindo o domínio da escrita ao ser cada vez mais utilizado, com ou sem a escrita. Apesar disso, a ideia de texto ainda está muito vinculada ao modo escrita. Se as discussões sobre a linguagem são obrigadas atualmente a conceituar e reconceituar o significado de texto, esse movimento também pode ser visto na percepção das crianças, expressa em suas escolhas e respostas. Isso fica evidente quando várias crianças apontaram a necessidade de *letras*, “*muita*” *escrita*, *parágrafo*, *mais de quatro frases* para poder qualificar as figuras como um texto.

Os conflitos internos gerados perante os textos com o modo escrita e imagem integrados também parecem ser em função do domínio que o modo escrita ainda exerce. Interessante perceber a incredulidade de algumas crianças, é como se aquela composição não pudesse ser considerada um texto. A “saída” encontrada por alguns para acabar com o conflito foi qualificar como texto aqueles que continham grande quantidade de modo escrita. Diante de um texto com o modo escrita e o modo imagem, como a placa informativa sobre uso de máscara, escolheram a opção “outros”. É como se “outros” fosse uma nova nomenclatura para textos multimodais, o que pode ser ilustrado com algumas respostas de Diones:

((Status de *WhatsApp*))

DIONES: /.../ Eu acho que em outros.

PESQUISADOR: Por quê?

DIONES: se fosse desenho não iria ter palavras. Então deve ser outros, deve ser que no “outros” vale 2, quando tiver texto e desenho é outros.

((Placa informativa))

PESQUISADOR: Beleza. Por que você acha que é outro?

DIONES: Porque tem “atenção” escrito e tem um desenho, então tem que ser outro. Aí tem texto, desenho e outros, então se tiver um desenho e escrito alguma coisa será sempre em outros, vale tudo junto.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Apesar da integração de modos em composições textuais gerar desconfianças em algumas crianças, isso não é motivo para impedir que produzam textos integrando vários

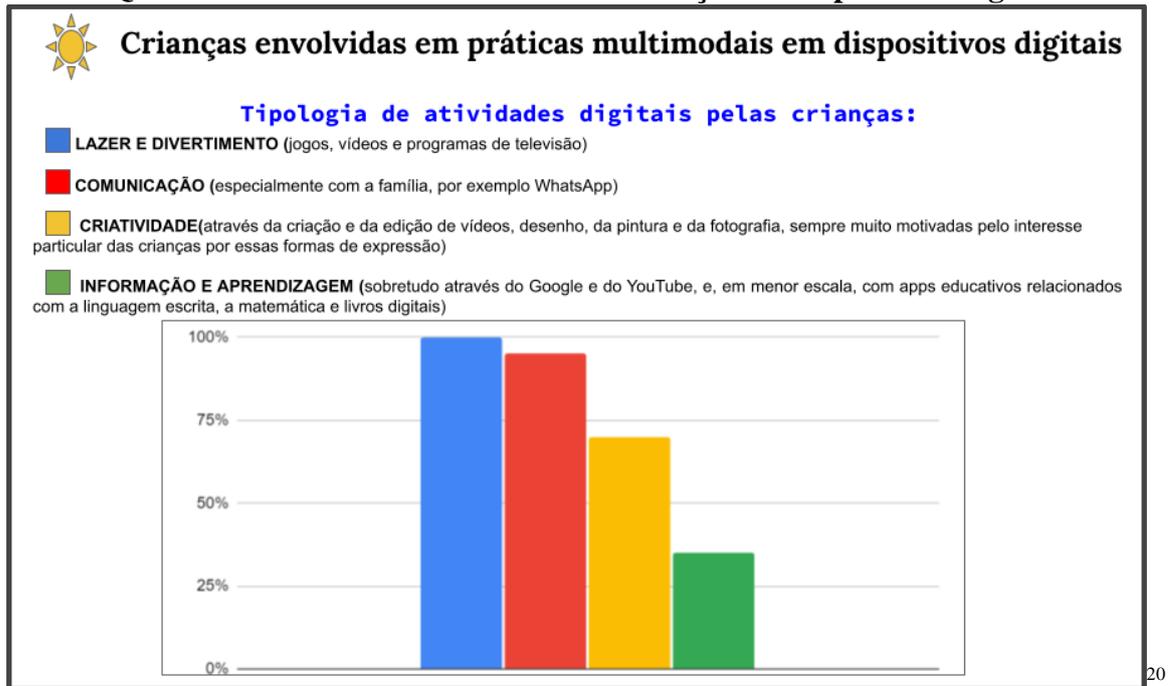
modos, como pode ser constatado ao longo desta pesquisa. Conforme visto em tópicos anteriores, para várias dessas crianças, o lugar da escrita, de texto, é na escola e no papel. Lembrando que também foi constatado que os textos nos suportes digitais não estão presentes na prática escolar dessas crianças. É como se tais produções não fossem legitimadas pela instituição escolar. Talvez esses possam ser os motivos de uma certa desconfiança em qualificar como texto as composições híbridas apresentadas a elas, mesmo que estejamos em um novo cenário semiótico em que ocorrem mudanças no papel e lugar da escrita.

3.4 Quais são as práticas sociais em torno dos textos multimodais nas quais as crianças estão envolvidas?

Após aprofundarmos nosso conhecimento sobre as percepções das crianças sobre ambientes de escrita, textos e suportes preferidos, torna-se relevante verificar as práticas sociais no suporte digital que estão envolvidas. A publicação de trabalho organizado por Pereira, Ramos e Marsh (2016) aponta que, apesar das desigualdades de acesso, as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano de crianças europeias e que estão desenvolvendo várias habilidades de letramento digital. Brito (2017) diz que já estão presentes no vocabulário das crianças de até seis anos palavras como “computador, Internet, email, iPad, rato, telemóvel, *Facebook* ou *YouTube*, o que sugere que as crianças de hoje têm acesso a meios digitais e os utilizam” (BRITO, 2017, p. 15).

Trazendo o olhar para o Brasil, os dados da pesquisa revelaram que as crianças participantes também estão envolvidas em diversificadas práticas no suporte digital, conforme o quadro a seguir:

Quadro 7 - Práticas multimodais das crianças em dispositivos digitais



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A maioria das atividades digitais estão no campo do “lazer e divertimento”. Todas as crianças informaram que utilizam o *YouTube* para assistir vídeos, bem como a prática de jogar nos dispositivos digitais. Chama a atenção o estilo de jogos apontados pelas crianças, conforme os dizeres de Antônio:

ANTÔNIO: (...) eu fico jogando jogo online né, porque agora tá na quarentena não pode sair, não pode fazer nada, aí eu tenho um amigo lá e eu tenho minha prima online.

PESQUISADOR: Você falou que você joga online o Xbox. Como é que é? Você conversa com sua prima e com seus amigos?

ANTÔNIO: Eu convido meu amigo para um grupo e a gente vai conversando, além da minha prima que ela mora longe. Agora não dá para chamar ela para brincar né, só no Xbox.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Registra-se que 70% das crianças afirmaram que jogam jogos tais como Roblox, Among Us, PK XD e Fortnite. Em comum, tais jogos podem ser classificados como do gênero jogo em grupo ou de multijogadores. Portanto, essas crianças estão envolvidas com jogos online, autênticos espaços de práticas comunicativas efetivas, via oral ou por escrito no chat.

Na sequência, 95% das crianças exercem atividades digitais de comunicação. Tais ações ocorrem principalmente por meio do *WhatsApp*, que é utilizado para se comunicar com seus familiares mais próximos e os que moram em cidades distantes, bem como a participação de

²⁰ As tipologias foram inspiradas em tipologias utilizadas por SUSANA PIRES PEREIRA (2019).

grupos de amigos.

Quanto à tipologia da criatividade, 70% das crianças exploram o suporte digital para realizar produções, conforme será mais explorado a seguir. Por fim, 35% declararam desenvolver variadas práticas de informação e aprendizagem. Entre os principais exemplos, temos Ana Camila, que baixou um aplicativo para treinar operações matemática; Diones, que faz pesquisas e assiste vídeos da NASA para saber sobre os planetas; Natasha estava frequentando sua catequese por meio do *Google Meet*; Taciana e Viviane, entre outras coisas, utilizam o *YouTube* para ver vídeos sobre como fazer a unha.

VIVIANE: Sempre que a gente faz pesquisa, aparece videozinhos, e eu gosto muito de assistir aqueles vídeos. É de unha, de comida, desse tipo de coisa, é muito legal. De maquiagem.

TACIANA: Para mim você também vê ((vídeos)) fazendo unhas e aí você pode aprender e fazer.

PESQUISADOR: Como assim pintando unha?

TACIANA: É porque a gente vê no *YouTube* algum vídeo de uma pessoa mais experiente fazendo alguma coisa e aí aprende.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Saulo aproveita o *YouTube* para desenvolver seus dotes artísticos:

PESQUISADOR: E você sabe para que serve *YouTube*?

SAULO: Para assistir vídeo, tutorial.

PESQUISADOR: Você assiste tutorial de quê?

SAULO: Eu faço violino, aí eu procuro tutorial de violino.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Já Marta constituiu durante a pandemia um grupo de *WhatsApp* de apoio às atividades escolares, com amigas que não são da sua escola. Marta também utiliza o Google e o *YouTube* para procurar receitas de comida pois gosta de cozinhar:

MARTA: Por exemplo, como eu te falei, da Google, eu pesquiso aí eu descobri algo que eu não sabia, eu faço bastante receitas de comida, a maioria dá errado né, mas eu tento e quando fica bom eu até como e repito. Eu aprendo a cozinhar.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Portanto, temos jovens crianças atuantes em práticas sociais digitais. Tal afirmação é feita com base em Ribeiro e Coscarelli (2014) ao conceituarem letramento digital. Para as autoras, relaciona-se com práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais; saber se comunicar com propósitos variados; os digitalmente letrados precisam ter a competência de saber ler e produzir textos explorando a multimodalidade. Assim, usar diferentes linguagens nos ambientes digitais, exercer uma comunicação cotidiana por meio de aplicativos e o uso efetivo dos dispositivos digitais para variados propósitos constituem nítido

processo de letramento digital dessas crianças. Porém, Ribeiro e Coscarelli (2014) alertam que a inserção em práticas no ambiente digital ocorre de forma desigual, conforme foi possível ver diferentes níveis de práticas entre as crianças pesquisadas.

De forma geral, em meio a novas práticas sociais que a cultura digital propicia, de forma particular, ela altera a cultura escrita na medida em que amplia novos ambientes de leitura e escrita (FRADE; ARAÚJO; GLÓRIA, 2018). O acesso a vários recursos digitais para consumir e produzir textos representa uma transformação e novas condições para o processo de produção de textos (DAHLSTRÖM, 2020). Para a produção dos textos, estão “à mão” dos alfabetizandos, fora do espaço escolar, novos recursos que expandem os textos verbais, que os substituem ou disputam/agregam sentidos (FRADE, ARAÚJO E GLÓRIA, 2018, p. 58).

Nesse sentido, no decorrer do levantamento de dados da pesquisa, buscamos descobrir se as crianças produziam textos no suporte digital. Nos deparamos com variadas experiências de composição textual, principalmente por meio de plataformas digitais de redes sociais. Dahlström (2020) nos traz a ideia de que as composições textuais multimodais e suas postagens em redes sociais já fazem parte do cotidiano das pessoas. Das 20 crianças participantes da pesquisa, apenas 2 não ficaram evidenciado algum tipo de produção textual, particularmente nas plataformas apresentadas a seguir. Vejamos a quantidade/porcentagem e em quais plataformas as crianças produzem:

Quadro 8 - Plataformas utilizadas pelas crianças para produzir textos



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Dos resultados obtidos, podemos realizar as seguintes análises. A produção tanto no *WhatsApp* quanto no *Status do WhatsApp* apresentou marcante participação. O motivo para tal pode ser o fato de o *WhatsApp* poder ser considerado o principal aplicativo de mensagem instantânea utilizado no Brasil na atualidade, basta baixá-lo em um aparelho *smartphone*, e ele está incorporado nas práticas diárias de comunicação das pessoas. Há um número considerável de crianças que produzem textos no *TikTok*. Os prováveis motivos são as influências culturais, pois, no momento das entrevistas, era e ainda é uma plataforma em ascensão no meio jovem, principalmente. Também existem muitas sugestões de conteúdos para a composição textual. Porém, para a criança acessá-la, depende de certos requisitos como o aval de um adulto e o registro de um e-mail. A produção no *YouTube* também precisa da construção de um canal vinculado a um e-mail e a criança depende dos seus próprios conteúdos para criar. Crianças como Hércules tentam levar à frente um canal sobre dicas de jogos. Em relação ao *Instagram*,

poucas crianças produzem nessa plataforma. Isso pode estar ligado ao fato de uma maior preferência por outras plataformas “do momento” como o *Tik Tok*.

Na perspectiva de um conceito ampliado de texto, em que a palavra texto se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo (ROJO, 2014), podemos afirmar que as crianças efetivamente estão produzindo textos. E produzem usufruindo de uma das características da produção textual em suporte digital, qual seja a de exercer maior participação e interação, criando ativamente conteúdo próprio e não sendo mero consumidor passivo (ANDERSSON; HASHEMI, 2016)

Apesar de não compor uma rede social, em determinada dinâmica na coleta de dados, ao lado dos símbolos de várias plataformas, apresentamos o símbolo do Microsoft Word. O Word é um dos principais processadores de edição de textos que também possui várias possibilidades multimodais. No entanto, nenhuma criança reconheceu o seu símbolo. Não cabe aqui classificar este episódio como algum déficit ou falta dessas crianças. A reflexão que nos interessa é outra. Então, vejamos, o modo semiótico escrita é um modo dominante na construção de significados em nossa sociedade atual. É como se os demais modos semióticos possuíssem um valor secundário. No entanto, os dados nos dão indícios de que provavelmente a inserção das crianças em práticas efetivas e reais de produção de textos possa estar acontecendo por meio das produções no suporte digital em contexto não escolar na composição de vários modos semióticos.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS TEXTOS MULTIMODAIS PROPOSTOS NA PESQUISA: PROCESSOS E PRODUTOS

Durante o desenvolvimento da pesquisa, as crianças foram convidadas a realizar produções manuscritas e no suporte digital²¹. Muitas delas foram acompanhadas pelo pesquisador de forma síncrona e por meio do compartilhamento de tela. A partir da análise dos produtos e dos processos, nos foi possível verificar o emprego de vários modos e recursos semióticos na produção textual, os motivos e influências para essas escolhas, conforme veremos a seguir.

4.1 Alfabetização digital

Entre os vários aspectos que envolvem o processo de produção de textos multimodais no suporte digital, um deles relaciona-se com a alfabetização digital. Esse termo designa “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).

Durante o processo de produção dos textos, tanto na primeira proposta, momento em que as próprias crianças utilizaram diretamente o dispositivo digital, quanto na segunda proposta, foi possível constatar que dominam várias habilidades, inclusive de articulação de sistemas ideográficos e alfabéticos, considerando a multimodalidade (FRADE, 2014). De forma geral, percebemos a livre escolha da plataforma que gostariam; habilidades para digitar, uso do corretor ortográfico, inserção da escrita em distintas posições na tela, com cores e efeitos; o uso de imagens e imagens em movimento e sons também aconteceram. Apenas para exemplificar algumas habilidades das crianças:

VIVIANE: Eu gravo o vídeo no *TikTok*, posto o vídeo e apago ele, porque aí o vídeo vai ficar salvo. Depois de ter feito isso, eu vou no *CapCut* e edito o vídeo com o efeito que eu quero, corto partes que eu não gostei, estas coisas.

RAQUEL: Eu sei jogar, eu sei conversar, eu sei baixar joguinho também, eu sei tirar print de fotos, que quando a pessoa manda uma foto para gente e aí a gente quer copiar essa foto a gente tem que tirar um print. Eu também sei tirar foto.

MARGARIDA: Eu acho que eu sei jogar joguinhos, tirar fotos, mandar mensagens para as outras pessoas, gravar. Escrevo mensagens para as outras pessoas.

²¹ Pode-se ter acesso a todas as produções de cada criança por meio de links no apêndice desta dissertação.

ANA CAMILA: Eu sei jogar, sei mandar mensagem, comunicar com os meus amigos, tem aplicativos para fazer continhas que eu baixei, tem *TikTok*, tem *YouTube*, tem aplicativo de música.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

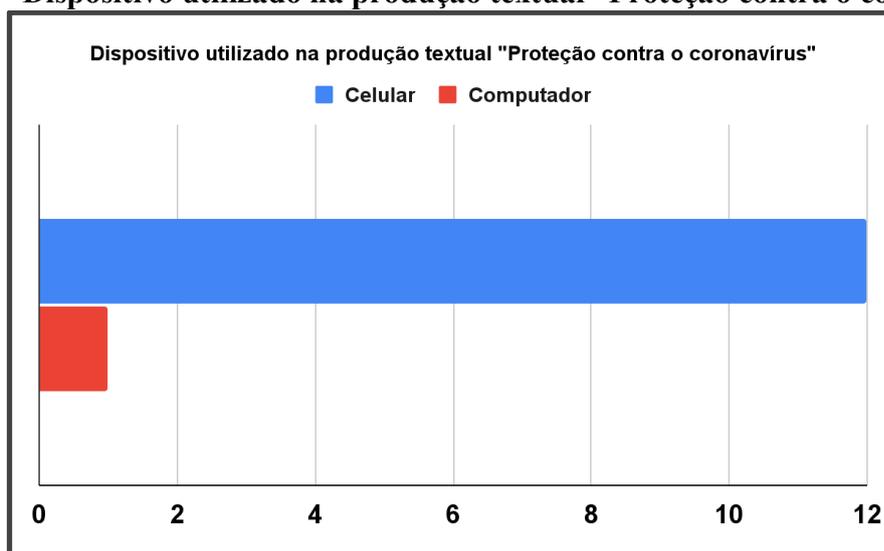
As habilidades das crianças foram destacadas por vários pais, que muitas vezes são “socorridos” pelos filhos perante algum impasse tecnológico. Esse tipo de aprendizagem não ocorre de forma intencional na escola dos participantes, embora exista um relativo uso de computadores.

Apesar de as crianças possuírem várias habilidades, o que garante que estejam envolvidas no seu cotidiano em produções de textos multimodais, tais habilidades não são completas e iguais entre os participantes. Quando perguntado se teria alguma coisa nos dispositivos digitais que gostariam de saber fazer e que ainda não sabem, registra-se que 55% das crianças manifestaram o desejo de aprender mais coisas como saber usar e baixar determinados aplicativos e mexer nas configurações dos aparelhos. Portanto, um maior domínio sobre conhecimentos e habilidades com a tecnologia digital pode ser considerado um fator que pode potencializar as composições textuais multimodais dessas crianças e consequente letramento digital.

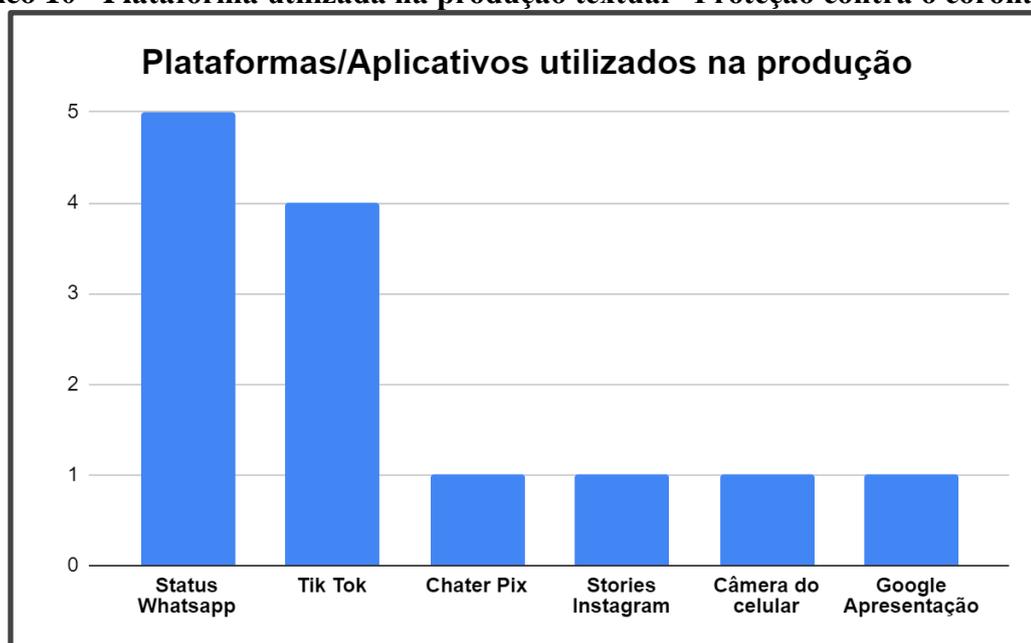
4.2 Presença e articulação dos modos semióticos nas produções das crianças

Na proposta de produção sobre a “Prevenção contra o coronavírus”, as crianças tiveram a liberdade de escolher a plataforma de sua preferência para produzir. Já na proposta de retextualização digital sobre “A vaca que botou um ovo”, o pesquisador foi o escriba na plataforma *Book Creator*.

Vejamos os dados das escolhas feitas pelas crianças referentes à produção “Proteção contra o coronavírus”:

Gráfico 9 - Dispositivo utilizado na produção textual “Proteção contra o coronavírus”

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 10 - Plataforma utilizada na produção textual “Proteção contra o coronavírus”

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na produção textual das crianças para o tema “Prevenção contra o coronavírus”, utilizando dispositivos digitais, apresentaram-se dados interessantes em algumas dimensões. As crianças poderiam utilizar o telefone celular ou computador. Apenas uma criança optou pelo dispositivo computador. As demais optaram pelo dispositivo celular, o que corrobora com os dados sobre o acesso e oportunidade na produção de textos dessas crianças. Nos dados sobre acesso, ficou demonstrado que as crianças utilizam muito celular em casa e a maioria possui seu próprio aparelho. Portanto, a familiaridade com esse instrumento de escrita e usabilidade

nos parece ser um fator relevante e que interfere no processo de produção textual no suporte digital por essas crianças.

Quanto à plataforma e aplicativo escolhidos pelas crianças para fazer a sua produção, no capítulo anterior, constatou-se que 80% das crianças já haviam produzido utilizando o status do *WhatsApp* e cerca de 52% das crianças informaram que produziam no *TikTok*. Portanto, a opção das crianças na escolha da plataforma seguiu o padrão daqueles aplicativos que já conheciam, tais como o status do *WhatsApp* e o *TikTok*. Ressalta-se o grande interesse pela utilização do *TikTok*, aplicativo “do momento”. Um destaque que deve ser feito neste momento é quanto à utilização do Chatterpix. Liliane optou pela utilização desse aplicativo que permite a integração de imagens, escrita e áudio. É uma criança que, conforme ficou demonstrado na pesquisa, não possui uma prática efetiva de utilização dos dispositivos digitais. Ainda assim, explorando as várias possibilidades e oportunidades que o suporte digital oferece, foi possível participar efetivamente de uma produção textual integrando recursos semióticos.

Kress (2005) discorre sobre momentos na criação de signos em que se toma uma decisão sobre o modo como o significado a ser criado deve ser realizado. Aponta que, muitas vezes, essa escolha é naturalizada, apesar de não ser, como se existissem modos pré-concebidos para determinadas produções. Por exemplo, alguns gêneros são sempre realizados por escrito, outros, como uma revista de moda, exploram imagens e cores. Kress (2005), segue dizendo sobre possibilidades na escolha de modos na criação de significados:

Mas, em outras ocasiões, temos a possibilidade de escolher: quanto escrita usar em uma página web, se é que queremos usar alguma, quantas imagens, quais cores, se acompanhamos com sons gravados e imagens em movimento. Na verdade, atualmente todas essas possibilidades de escolha estão aumentando, o que é uma razão importante para focar no design. (KRESS, 2005, p. 61, tradução nossa).²²

Interessante dizer dessas possibilidades, inclusive exploradas pelas crianças, como se verá abaixo. São escolhas não arbitrárias e realizadas sob a influência de contextos sociais e culturais. O produtor de signos concretiza suas perspectivas, valores e interesses em suas representações (KRESS, 2005).

²² “Pero, en otras ocasiones, tenemos la posibilidad de elegir: cuánta escritura utilizar en una página web, si es que queremos emplear alguna, cuántas imágenes, qué colores, si la acompañamos con sonidos una grabados y con imágenes en movimiento. De hecho, en el momento actual todas esas posibilidades de elección están aumentando , lo que constituye razón importante para centrar la atención en el diseño.

Quadro 9 - Modos semióticos presentes nas produções de texto das crianças

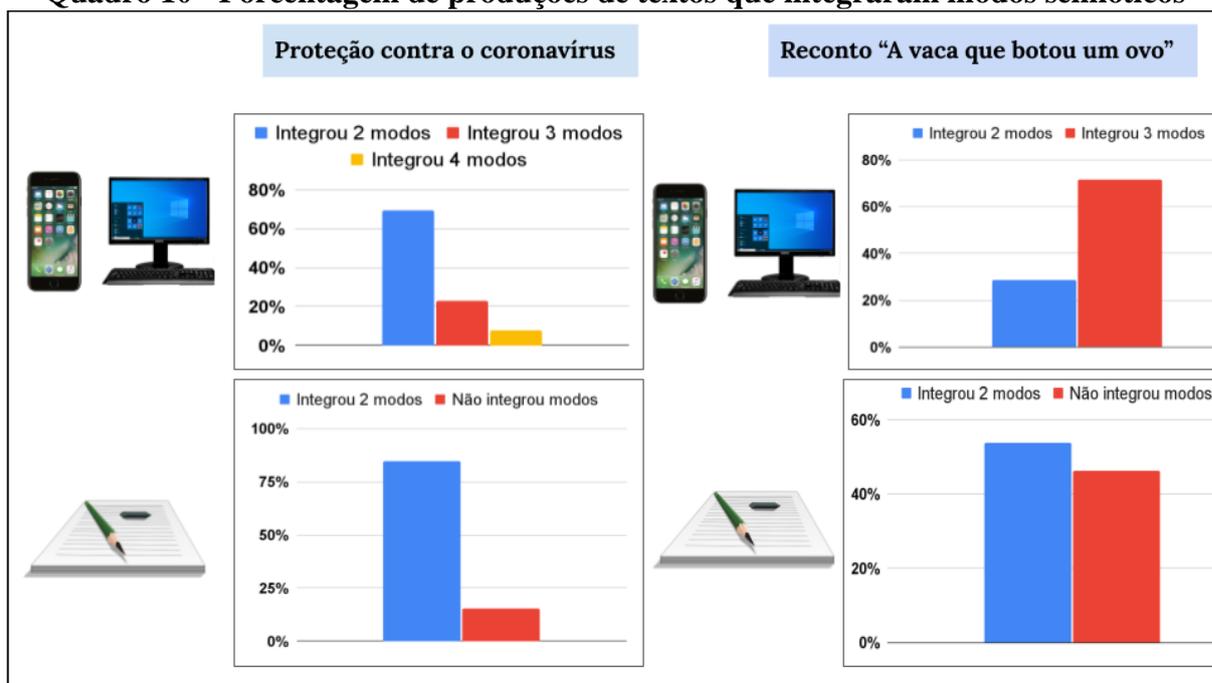
Proteção contra o coronavírus		Reconto “A vaca que botou um ovo”	
			
Das 13 produções, os seguintes modos semióticos apareceram em:		Das 7 produções, os seguintes modos semióticos apareceram em:	
10	10	5	6
Escrita	Imagem	Imagem em movimento	Som
77%	77%	38%	46%
Das 13 produções, os seguintes modos semióticos apareceram em:		Das 13 produções, os seguintes modos semióticos apareceram em:	
13	11	Imagem em movimento	Som
Escrita	Imagem	Imagem em movimento	Som
100%	85%		
			
7	7	1	4
Escrita	Imagem	Imagem em movimento	Som
100%	100%	14%	57%
13	7	Imagem em movimento	Som
Escrita	Imagem	Imagem em movimento	Som
100%	54%		

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na produção digital 1 (Proteção contra o coronavírus), o suporte digital oferece possibilidades de uso de outros modos semióticos, além da escrita, que esteve presente em 92% de todas as produções. Os dados demonstram que essas possibilidades foram efetivamente utilizadas ao constatarmos a presença da imagem, imagem em movimento e sons em 77%, 38% e 46%, respectivamente, das produções. Tais usos demonstram uma disposição à experimentação de vários modos semióticos pelas crianças, bem como seu determinado grau de alfabetização digital.

Em comparação com a produção manuscrita (Proteção contra o coronavírus), a presença do modo escrita e da imagem apresentam-se presentes em proporção superior ao do suporte digital justamente por serem os dois únicos modos disponíveis na produção no papel, logo houve uma concentração. Situação diferente poderia ocorrer caso fosse possível o uso de outros modos semióticos, como é no suporte digital.

Em comparação com a Produção Digital 2 (retextualização digital “A vaca que botou um ovo”), em comum temos também uma tendência por parte das crianças à experimentação de outros modos semióticos na construção de sentidos na produção textual, também proporcionada pelo suporte digital.

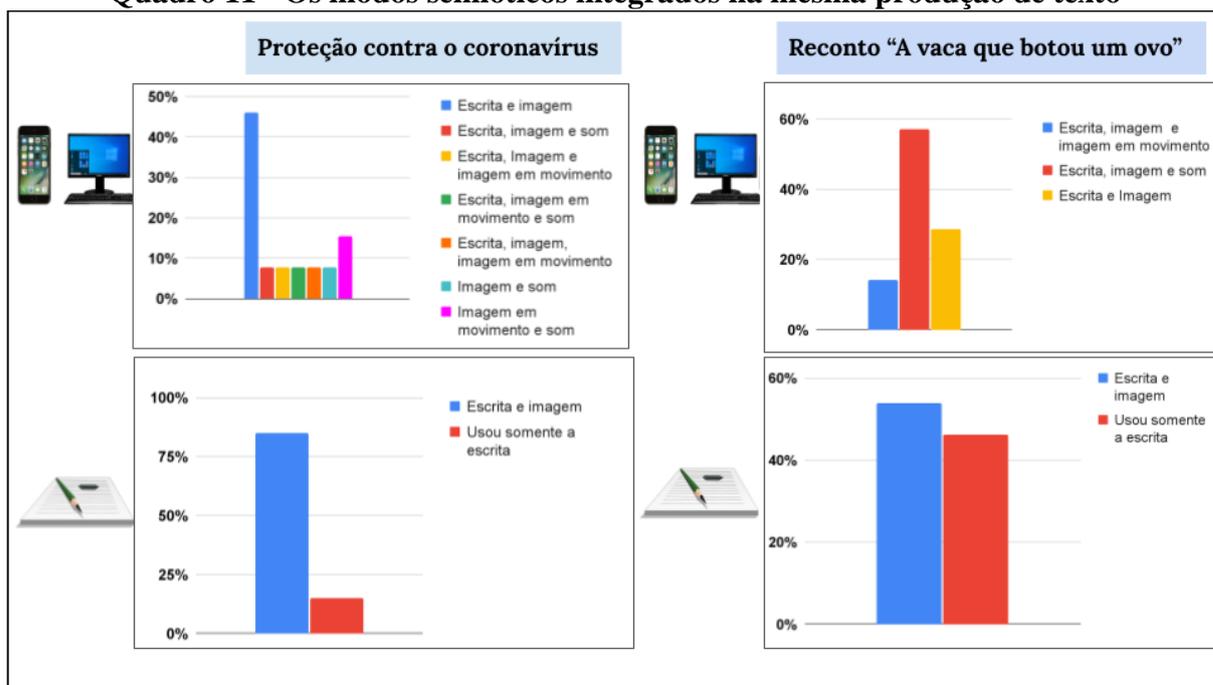
Quadro 10 - Porcentagem de produções de textos que integraram modos semióticos

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nas duas propostas de produções digitais, todas integraram mais de um modo semiótico, demonstrando mais uma vez uma maior facilidade no uso e integração de modos semióticos proporcionada pelo suporte digital. Comparando a produção digital 1 com a produção digital 2, constatamos na segunda que um maior número de produções integrou 3 modos semióticos. Isto se explica pelas características e diferenças dos gêneros e tipos textuais de cada produção. Na produção digital 1, foi uma espécie de regras de proteção, um texto injuntivo. Já na produção digital 2, foi um conto, um texto narrativo, logo com uma extensão maior, em que existiram mais situações e oportunidades na história para o emprego e escolha de mais modos semióticos.

Nas produções manuscritas, a integração dos modos possíveis no suporte papel (escrita e imagem) esteve presente na maioria das produções, particularmente na produção manuscrita 1 (Proteção contra o coronavírus). Apesar disso, houve produções que utilizaram apenas o modo escrita, principalmente na retextualização manuscrita. Isso pode ser explicado pelo fato de que determinados tipos de imagens podem ser usados mais facilmente no suporte digital. No caso da produção da retextualização manuscrita, talvez podemos acrescentar novamente a característica do gênero, um conto, e tipo textual, um texto narrativo, em que várias situações narradas aumentaram o nível de trabalho que deveria ser empregado na escolha de imagens, coladas ou desenhadas. Acrescente-se a isso o fato de a retextualização realizada pelas crianças ser uma atividade escolar que visa à apropriação de uma linguagem verbal própria do gênero e isso pode ter modelado a escolha dos modos.

Quadro 11 - Os modos semióticos integrados na mesma produção de texto



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

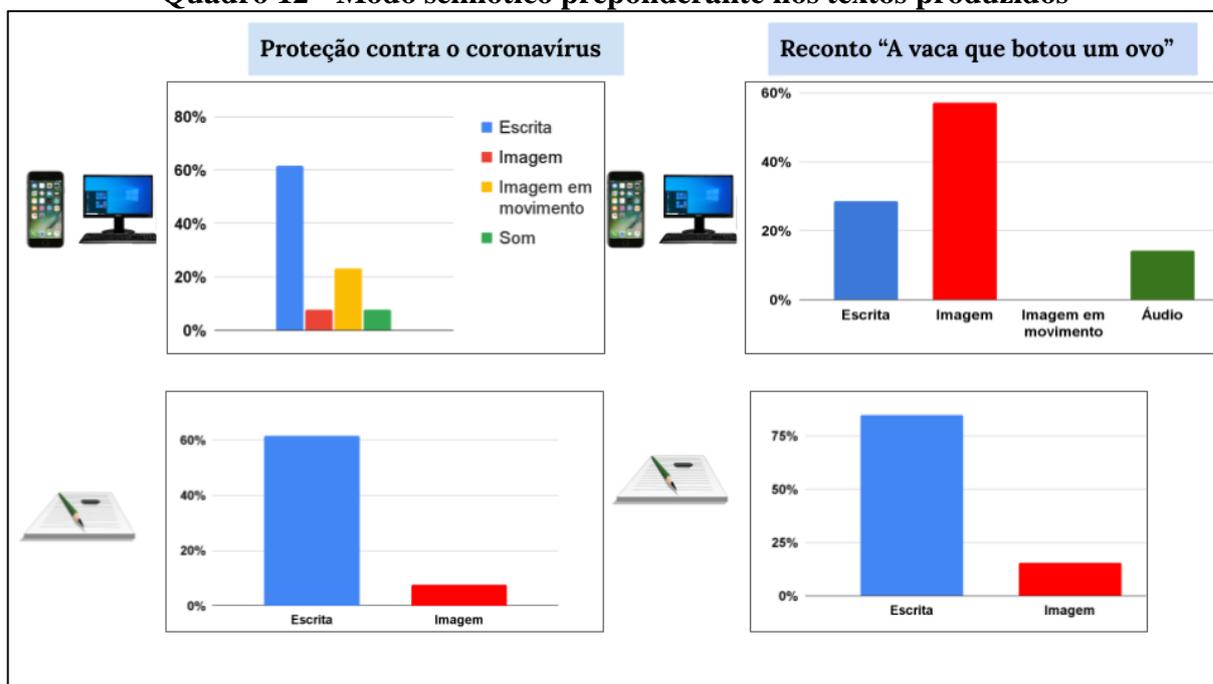
Na produção digital 1 (Proteção contra o coronavírus), ressaltadas as produções que utilizaram imagem e áudio(1); imagem em movimento e áudio(2), todas as outras tiveram presente o modo semiótico escrita integrado com mais algum modo. Na produção 1, a escrita e imagem foram integradas na maioria das produções. Já na produção digital 2, o som marcou presença, unido à escrita e imagem, em 57% das produções. Talvez isso possa ser explicado pelas características das plataformas utilizadas, ou seja, as plataformas moldando o processo de escrita. Por exemplo, na produção digital 1, a maioria optou por realizá-la no status do *WhatsApp*. Esse aplicativo, apesar de possibilitar o uso de vários modos semióticos, não facilita muito a sua integração. Ou seja, após optar por utilizar a escrita, a integração do som não é mais possível. Por sua vez, no aplicativo *Book Creator*, utilizado na produção 2, o uso de quaisquer dos modos semióticos poderia ser empregado a qualquer momento.

Importante ressaltar que o fato de se chamar atenção aqui para a integração de vários modos semióticos não significa uma afirmação quanto à possibilidade da existência de algum texto monomodal ou desintegrado. Ao contrário, nos termos que Ribeiro (2021), “aderir a ideia de que textos são sempre compostos multimodalmente nos ajuda também enxergar tais modos e suas modulações na composição textual” (RIBEIRO, 2021, p. 123).

Portanto, nossa opção ocorreu como forma de melhor perceber as modulações nas produções e principalmente tentar compreender os motivos envolvidos nas decisões das crianças em usar os modos semióticos e melhor atender ao objetivo da pesquisa, qual seja,

analisar a produção de textos multimodais de crianças no suporte digital e o valor da escrita nessas produções.

Quadro 12 - Modo semiótico preponderante nos textos produzidos



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Ainda que a integração de vários modos tenha mostrado ser uma realidade, principalmente no suporte digital, é preciso analisar com maior profundidade o peso e a função que o modo escrita ainda exerce. Mesmo constatando a presença de outros modos semióticos, particularmente a imagem, presente em 76% de todas as produções, digitais e manuscritas, a escrita foi o modo preponderante na proposta de proteção contra o coronavírus (digital e manuscrita) e na produção manuscrita de retextualização. Apenas no conto digital, a imagem foi o modo preponderante. O expressivo número nos faz refletir sobre possíveis motivos da função que a escrita ainda exerce nas produções dessas crianças. Estaria presente pelo fato de ainda ser o modo semiótico dominante? Ou elas valorizam esse modo porque as experiências escolares as levam a isso?

Da análise dos gráficos, infere-se que, apesar do modo imagem estar presente na maioria das produções, este exerce um papel de complementação da escrita, salvo no conto digital, ficando a cargo do modo escrita o papel preponderante na produção de sentido dos textos construídos pelas crianças.

A característica do gênero e tipo textual, um conto e texto narrativo, ao lado da materialidade do suporte, pode explicar a imagem como modo preponderante na retextualização

digital. A facilidade para usar imagens e a liberdade para poder recontar contribuem com esta afirmação. Isso não pode ser percebido na mesma proposta de retextualização, porém manuscrita, em que a escrita foi predominante. No entanto, não é apenas o suporte digital que determina os modos semióticos utilizados nas produções textuais das crianças. A materialidade interfere, mas não completamente. Por exemplo, algumas crianças relataram sobre a dificuldade de fazer no suporte digital a imagem e o desenho que gostariam, daí a opção pelo uso da escrita. Outras crianças disseram que apesar de saber e gostarem de utilizarem outros modos semióticos, optaram pelo uso da escrita pois estavam destinando aquela produção para seus avós e disseram que se utilizassem o modo imagem talvez eles não entendessem. Também foi relatado a preferência da escrita em função de que “coisas sérias deveriam ser feitas por escrito”, como o assunto de prevenção contra o coronavírus.

Embora não seja considerado baixo o uso de imagem em movimento e sons, 38% e 46%, respectivamente, o seu menor uso em comparação ao modo escrita e imagem talvez possa ser explicado por um acesso e uso limitado pelas crianças. Isso impede oportunidades de experimentar ações de vários modos nas produções textuais, principalmente na escola. As crianças exploram e usam as possibilidades do suporte digital, mas também levam em consideração quem é o destinatário e as possibilidades e limitações de cada modo para a construção de sentido que se pretende. Tais análises nos permitem afirmar que as crianças são capazes de mobilizar vários recursos semióticos em suas produções textuais, tanto no suporte papel quanto no suporte digital. As crianças harmonizam e buscam explorar da melhor forma as oportunidades semióticas disponíveis. Para Kress (2005):

A co-presença desses outros modos levanta a questão de sua função: eles estão simplesmente reproduzindo o que a linguagem faz? Eles são marginais auxiliares ou desempenham um papel completo? E, em caso afirmativo, é o mesmo papel que o papel de escrever ou um diferente? Se fosse esse o caso, teríamos que nos perguntar se a linguagem (como linguagem falada ou escrita) tem seus potenciais e limitações especiais, ou seja, suas próprias permissibilidades. Esta é uma nova pergunta a ser feita sobre linguagem e alfabetização. (KRESS, 2005, p. 2, tradução nossa)²³

Kress (2005), assim como outros autores apresentados anteriormente, amplia o conceito de texto e afirma que utiliza esse termo para qualquer caso de comunicação que se produza em

²³ “La copresencia de esos otros modos plantea la cuestión de su función: están replicando, simplemente, lo que hace el lenguaje? Son auxiliariamente marginales o juegan un papel pleno? Y, en tal caso, se trata del mismo papel que el de la escritura o de otro diferente? Si fuera así, tendríamos que plantearnos si el lenguaje (como lenguaje hablado o escrito) tiene sus potenciales y limitaciones especiales, es decir, sus propias permissibilidades. esta es una nueva pregunta que hay que hacerse respecto del lenguaje y del alfabetismo”.

qualquer modo ou em qualquer combinação de modos. Afirma que os textos possuem um lugar onde aparecem e que tais lugares possuem efeitos sobre os textos. Aponta para a página para dizer que foi um lugar dominante para a aparição dos textos, particularmente por meio do livro, e a página se organiza segundo a lógica da escrita, mesmo quando contém imagens. O autor ressalta que a tela atualmente ocupa um lugar dominante onde os textos aparecem e que a tela se organiza pela lógica da imagem. Para Kress (2005), não significa que a escrita não possa aparecer na tela, mas que quando aparece está submetida pela lógica da imagem. É certo que as mudanças apontadas por Kress fazem sentido, no entanto, conforme os dados obtidos em nossa pesquisa, esse movimento de subordinação da escrita na lógica da tela não parece ocorrer de forma tão linear e outras variáveis influenciam na decisão das crianças para o uso da escrita ou não. Mesmo diante do suporte digital, o uso de imagens não ocorre necessariamente. A forte presença do modo escrita e ocupando uma função preponderante em grande parte das produções corroboram com nossa afirmação e nos convidam a investigar outras dimensões como o destinatário, o tipo textual ou gêneros específicos que podem influenciar na decisão nos usos da escrita, da imagem ou de outros modos nas produções das crianças.

4.2.1 Observações sobre o modo semiótico: escrita

Quadro 13 - Observações sobre o modo semiótico escrita

ESCRITA/ TIPOGRAFIA							
 <p>Proteção contra o coronavírus</p>				 <p>Reconto “A vaca que botou um ovo”</p>			
Contém escrita	Caixa alta	Caixa baixa	Cursiva	Não cursiva	Cores		
					Monocolor	Coloridas	
10	3	7	2	8	8	2	
77%	30%	70%	20%	80%	80%	20%	
Contém escrita	Caixa alta	Caixa baixa	Cursiva	Não cursiva	Cores		
					Monocolor	Coloridas	
7	5	2	1	6	4	3	
100%	71%	29%	14%	86%	86%	14%	
							
Contém escrita	Caixa alta	Caixa baixa	Cursiva	Não cursiva	Cores		
					Monocolor	Coloridas	
13	5	8	7	6	12	1	
100%	38%	62%	54%	46%	92%	8%	
Contém escrita	Caixa alta	Caixa baixa	Cursiva	Não cursiva	Cores		
					Monocolor	Coloridas	
13	3	10	9	4	13	0	
100%	23%	77%	69%	31%	100%	0%	

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na produção digital 1 (Proteção contra o coronavírus), a maioria optou pelo uso de letra caixa baixa. Já na produção digital 2 (A vaca que botou um ovo), essa proporção se inverteu e

a maioria optou pelo uso de letra caixa alta. Das 5 opções pela caixa alta, 2 utilizaram apenas na capa/título da produção. No caso da escolha de letras não cursivas, na produção digital 2, Thales, Antônio e Saulo (de 9, 10 e 8 anos) fizeram uma escolha consciente pela letra não cursiva pelos seguintes motivos:

PESQUISADOR: Por que vocês não preferem a letra cursiva aqui?
 ANTÔNIO: Porque a primeira é mais legal.
 PESQUISADOR: Mas é legal por quê?
 THALES: Porque tem pessoas que não vão entender a cursiva e assim fica melhor.
 SAULO: Tipo uma do 1º ano não vai entender a letra cursiva ((refere-se a uma criança do 1º ano do ensino fundamental))
 PESQUISADOR: Por que, menino do 1º ano não conhece letra cursiva?
 ANTÔNIO: Muita gente que é do primeiro ano não sabe ler letra cursiva, e assim fica melhor.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Na produção manuscrita 1 (Proteção contra o coronavírus), a tendência da escrita no papel com letra cursiva ocorreu em 54% das produções. Chama atenção que em 46% das produções foram utilizadas a letra não cursiva. Talvez tal fato tenha ocorrido por ser uma preferência individual, mas também por uma atitude consciente de querer construir um aviso contra o coronavírus, uma espécie de cartaz e/ou aviso publicitário em que geralmente são usadas letras não cursivas e caixa alta para chamar a atenção. Por exemplo, Natasha, 9 anos, utilizou caixa alta não cursiva na produção 1 e caixa baixa cursiva na produção 2. Saulo e Hércules, ambos com 8 anos, utilizaram caixa alta não cursiva nas duas produções.

O uso de cores nas letras foi baixo em todas as produções, prevalecendo o uso de uma única cor. No entanto, no suporte digital, algumas produções experimentaram uma diversidade de cores, o que pode ser explicado pela disponibilidade e facilidade do uso propiciada pelos aplicativos do suporte digital. Julieta, 9 anos, deixa expressa sua opção em utilizar letras maiúsculas, demonstrando um conhecimento estético, social e mesmo um padrão que ela chama de profissional:

PESQUISADOR: Você quer que eu utilize letra minúscula, maiúscula, caixa-alta, o que você quer?
 JULIETA: Maiúscula.
 PESQUISADOR: Por quê?
 JULIETA: É para ficar mais... ficar... igual eu sempre vejo.
 PESQUISADOR: Onde você sempre vê?
 JULIETA: Eu sempre vejo nos cartazes, Covid-19 escrito com letras maiúsculas, Então eu quero deixar tudo profissional.
 (...)

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

É possível aprofundarmos nossa análise para perceber as modulações existentes em função do suporte material e assim perceber que a forma como a escrita aparece não ocorre de maneira igual. É certo que em função da influência da cultura manuscrita ou impressa na cultura digital e vice-versa, é possível termos textos que aparentemente seguem a mesma estrutura composicional. Na forma manuscrita, em geral, uma mensagem escrita aparece em uma sequência, com parágrafos e com um enquadramento habitual na página. Já na forma digital, a presença da escrita pode ocorrer explorando outras possibilidades. Por exemplo, na produção de Ana Camila,²⁴ 9 anos, temos a presença do modo escrita em alguns momentos do texto, posicionado no centro, em outros momentos nas margens, com diversos efeitos de movimento e cores.

Os resultados apresentam uma grande presença do modo escrita em todas as produções. Trata-se de um valor social que pode ser nitidamente observado no diálogo com Diones, 9 anos, durante seu processo de produção textual de proteção contra o coronavírus:

PESQUISADOR: Por que quando você estava fazendo você apagou tudo e disse que queria fazer com sua voz, mas depois voltou a escrever. Por quê?

DIONES: Eu fiquei com vergonha de fazer com a voz.

PESQUISADOR: Vergonha de quê?

DIONES: Vergonha dos outros acharem que eu não sei escrever, que eu tenho preguiça.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Para Domingo, Jewitt e Kress (2014), o papel da escrita está mudando nas formas digitais de comunicação. Apesar disso, conforme já discutido, o modo escrita ainda ocupa um valor de destaque nos processos comunicativos atuais.

²⁴Clique no link para ver a produção de Ana Camila com todos os recursos semióticos utilizados: <https://bit.ly/3wN2AhN>.

4.2.2 Observações sobre o modo semiótico: imagem

Quadro 14 - Observações sobre o modo semiótico imagem

IMAGENS NAS PRODUÇÕES

Proteção contra o coronavírus



Contém Imagem	Foto	Desenho	Imagem da internet ou do aplicativo	Emojis	Cores	
					Monocolor	Coloridas
10	0	1	4	5	0	10
77%	0%	10%	40%	50%	0%	100%



Contém Imagem	Foto	Desenho	Colagem de imagem	Emojis desenhados	Cores	
					Monocolor	Coloridas
11	0	10	1	1	2	9
85%	0%	91%	9%	9%	18%	82%

Reconto “A vaca que botou um ovo”



Contém Imagem	Foto	Desenho	Imagem da internet	Emojis	Recursos do aplicativo	Cores	
						Monocolor	Coloridas
7	1	0	7	3	5	0	7
100%	14%	0%	100%	43%	71%	0%	100%



Contém Imagem	Foto	Desenho	Colagem de imagem	Emojis desenhados	Cores	
					Monocolor	Coloridas
7	0	7	0	0	2	5
54%	0%	100%	0%	0%	29%	71%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na produção digital 1 (Proteção contra o coronavírus), apesar de o modo semiótico imagem estar presente em 77% de todas as produções, mesma proporção do modo escrita, o papel e função da imagem merecem uma análise mais aprofundada. Constatou-se que em 50% das produções que utilizaram imagem, estas foram por meio de pequenos emojis, posicionados na margem da tela, sendo um complemento/ilustração da escrita. Tal situação pode estar ligada ao domínio que o modo escrita exerce na construção de sentidos atualmente e na concepção que se tem do que é um texto (tendo a escrita como principal referência e já demonstrado anteriormente), principalmente quando se apresenta aos participantes da pesquisa a proposta de produzir um texto, ainda que tenha sido destacado para elas a opção de poder utilizar todos os modos semióticos possíveis. Mas outros elementos precisam ser levados em consideração, tais como as características do tipo textual, qual seja, um texto injuntivo, e as plataformas utilizadas na produção textual. Os textos injuntivos apontam instruções de ações. Assim, demonstrar uma série de ações desejáveis na prevenção contra o coronavírus utilizando somente imagens torna-se um tanto complexo. Apesar da complexidade, ainda que na função de complementação, utilizando a facilidade que o suporte digital oferece, fizeram questão de usar os emojis na orquestração de modos para reforçar a escrita e compor o sentido geral da produção. Portanto, fica demonstrado que não existe uma disputa entre os modos semióticos, mas sim um modo que

se adequa melhor para determinada proposta e outros modos que são melhor empregados em outras propostas.

PESQUISADOR: Por que vocês escolheram fazer usando palavras e usando estas imagens?

VIVIANE: Bom, eu achei que assim um jeito bem legal. Porque às vezes a gente só escreve a palavra, a pessoa não vai saber o que realmente tem que fazer. Aí a gente quis colocar as questões aí, menos o trocar de roupa porque a gente não conseguiu achar nada assim, mas o resto, usar máscara, tomar banho, lavar a mão e usar álcool em gel a gente achou.

PESQUISADOR: e por que vocês não fizeram só com imagem?

VIVIANE: Ah, eu acho que só com imagem ia ficar bem legal e só com escrita também, mas com os dois juntos eu acho que ia ficar mais legal ainda.

ELEN: É.

VIVIANE: A gente quer representar uma coisa em que a pessoa possa entender o que ela tem que fazer, então eu acho que com a escrita e os desenhos a pessoa vai entender direitinho e vai interessar.

PESQUISADOR: Eu estava vendo Aquele desenho que você fez, eu vi que você usou a escrita, você usou o desenho... como foi fazer este desenho, você quis usar imagem e escrita por quê?

VIVIANE: É porque eu achei que iria ficar mais especificado, a pessoa iria entender.

PESQUISADOR: Entender a escrita ou com imagens?

VIVIANE: Com os dois.

NATASHA: Ahn... ((Natasha procura vários emojis)) Eu iria usar esta palminha.

PESQUISADOR: Por quê?

NATASHA: Ao invés de usar esta palminha, eu iria usar esse emoji aqui, de máscara.

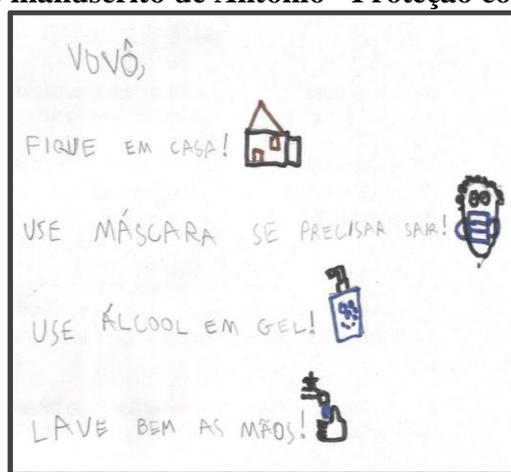
PESQUISADOR: Por quê?

NATASHA: Porque, como eu escrevo máscara, eu iria mostrar o bonequinho que é para usar máscara.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

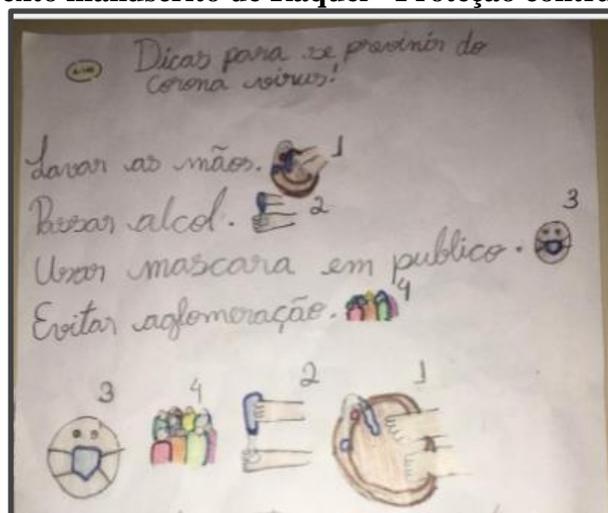
Nessas perspectivas, ao compararmos com a produção manuscrita 1 (Proteção contra o coronavírus), temos também a presença de imagens em elevado número de produções (85%). Da mesma forma que na produção digital, prevaleceu o uso de imagens que exercem o mesmo sentido de emojis, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa. Nesses casos, da mesma maneira, foi um complemento/ilustração da escrita. Registra-se que a imagem com sentido de emojis foi constatada evidentemente na produção que representou um emojis com máscara, na que utilizou colagens e em 7 das 10 produções que realizaram desenhos. Considerando que a história da cultura escrita não é feita de modo linear, podemos aqui dizer de situações em que a cultura digital passa a ter influência nas produções manuscritas.

Figura 15 - Texto manuscrito de Antônio - Proteção contra o coronavírus



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

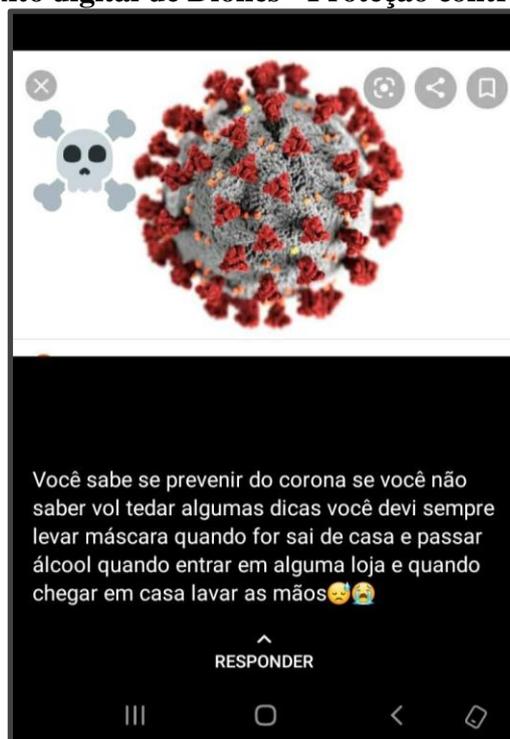
Figura 16 - Texto manuscrito de Raquel - Proteção contra o coronavírus



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A maioria das imagens utilizadas nas produções de proteção contra o coronavírus exerceram a função de complementação do modo escrita, conforme demonstrado anteriormente. Porém, merecem destaques algumas produções em que as imagens ampliaram o significado e trouxeram elementos novos para a construção de sentidos do texto. No caso da produção digital de Diones, podemos analisá-las em três partes.

Figura 17 - Texto digital de Diones - Proteção contra o coronavírus



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na primeira, temos a imagem de uma figura representativa da Covid-19 ao lado de uma figura de uma caveira que representa perigo. Na segunda, temos algumas instruções de prevenção contra o coronavírus como lavar as mãos, usar máscara e passar álcool. Na terceira, temos a presença de dois emojis, um rosto triste com uma lágrima e um rosto chorando muito. Aqui, apesar de o modo escrita exercer a função preponderante na composição, as imagens usadas não estão diretamente ligadas com o que está escrito no sentido de ser uma ilustração do escrito. Ao contrário, as imagens trazem mais informações e novos elementos que influenciam na formação do sentido que a criança pretende dar ao seu texto. Ou seja, além de sugerir ações de prevenção ao coronavírus, Diones deixa evidente que a Covid-19 mata ao associar o símbolo do vírus com uma caveira, bem como ressaltar que se trata de um assunto que traz muita tristeza e choro ao usar os emojis. Vejamos parte do seu processo de produção:

PESQUISADOR: Você está procurando o quê de emojis?

DIONES: Eu ia colocar um emojis feliz, mas como é de covid, esse trem triste, aí eu não sei... ((continua procurando))... Ah, já sei.

(...)

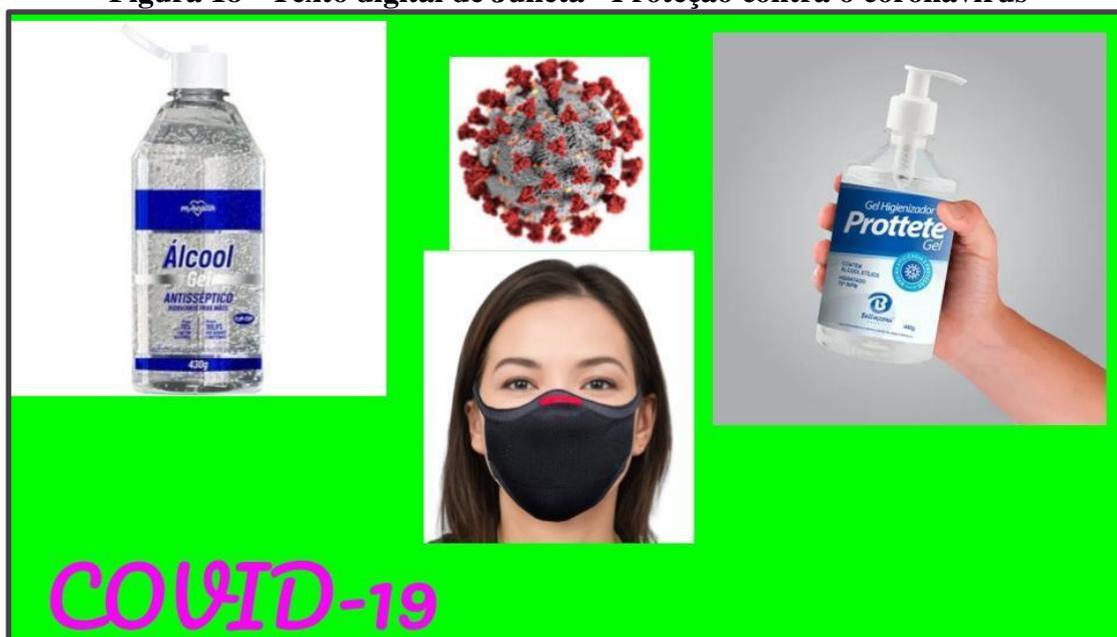
PESQUISADOR: Por que você quis usar esta caveirinha?

DIONES: Eu quis usar ela porque o Covid-19 mata, e ela tá morta é só osso. Iria ser melhor para os outros entender que... não sei... eles sabem que a covid mata, por isso que eu coloquei esta caveira.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Ainda na linha das imagens ampliando a construção dos sentidos na composição, a produção de Julieta também é um bom exemplo. Na produção digital desta criança o modo imagem exerceu função preponderante na produção de sentidos.

Figura 18 - Texto digital de Julieta - Proteção contra o coronavírus



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em seu texto temos a representação do vírus posicionada na margem superior da página, uma mulher usando uma máscara, potes de álcool em gel e na margem inferior esquerda, por escrito, “Covid-19”. Percebe-se que não se trata de um aglomerado desconexo de imagens. A forma como Julieta posicionou as imagens, bem como as imagens selecionadas, nos permitem afirmar que estamos diante de um verdadeiro texto injuntivo construído quase que exclusivamente com imagens, em que a sua intenção de prevenção contra o vírus será facilmente interpretada pela destinatária escolhida por ela (uma amiga). Um ponto a ser ressaltado e que nos ajuda a compreender melhor o uso das imagens na composição de Julieta, diferente das demais, está na plataforma escolhida por ela. Lembrando que, na produção digital 1 (Proteção contra o coronavírus), a grande maioria optou por usar o status do *WhatsApp* e o *TikTok*. Julieta optou por usar o Google Apresentação, tendo o pesquisador como escriba. Assim, temos que, apesar de todas essas plataformas possibilitarem o uso de pelo menos os modos escrita, imagem, imagem em movimento e som, a empregabilidade desses modos não ocorre de maneira igual em cada uma delas. Assim, podemos afirmar que o Google Apresentação possui um espaço mais expandido na tela e com muita facilidade para pesquisar a imagem desejada e integrá-la na produção a qualquer momento. Diante do exposto, nos parece

que Julieta explorou muito bem esta interface.

Nas produções manuscritas de proteção contra o coronavírus, as composições de Hércules e Anália utilizaram a imagem como o modo semiótico preponderante, em tendência contrária às demais. Hércules fez três conjuntos de grandes desenhos ocupando posições de destaque no papel, sugerindo ações de uso de máscara, lavagem das mãos e a necessidade do distanciamento físico entre as pessoas.

PESQUISADOR: Estava vendo alguns desenhos que você fez, aquele sobre as dicas, Use a máscara, Lave as Mãos. Por que você quis usar a escrita com um desenho?

HÉRCULES: Porque se eu usasse só o desenho e eu fizesse um pouquinho errado Iria ficar ruim então por isso eu coloquei lá ((a escrita))

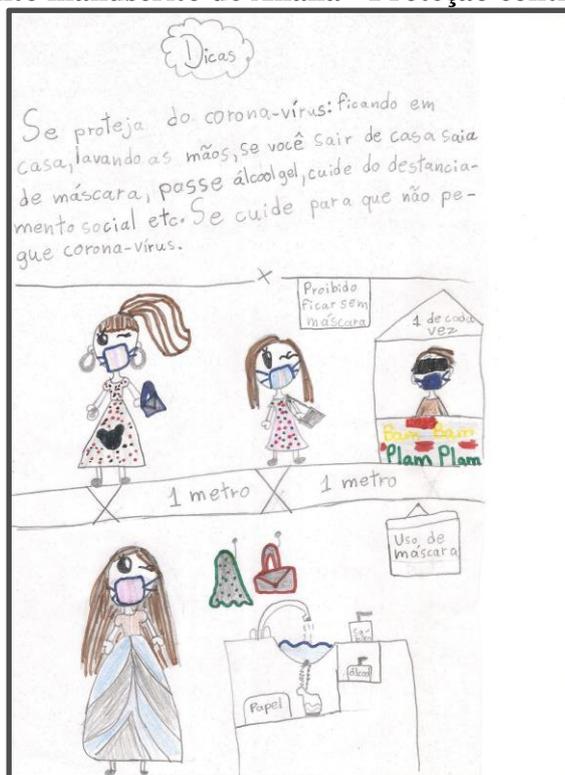
PESQUISADOR: Você escreveu primeiro e desenhou depois ou primeiro você desenhou e só depois escreveu?

HÉRCULES: Eu fiz tudo junto. Eu fazia uma parte do desenho e depois eu escrevia.
(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Anália também sugere o uso de máscara, o distanciamento físico e a lavagem de mãos para a proteção contra o coronavírus. A produção de Anália ganha destaque e tem pelo menos dois motivos para explicar o seu processo e escolhas semióticas. Primeiro, é perceptível uma grande habilidade dessa criança na produção de desenhos, expressa na riqueza de detalhes, cores e integração do modo escrita no próprio desenho. Em segundo lugar, uma influência cultural e seu gosto pessoal pelo estilo de ilustração Kawaii, conforme declarado em suas entrevistas. O estilo Kawaii “se refere à ilustração de personagens que nos transmitem fofura e simpatia, mas que compartilham certos padrões formais, como cabeças grandes, corpos rechonchudos, olhos bem redondos”²⁵. O desenho produzido por Anália também traz este estilo de ilustração.

²⁵ Fonte: <https://www.domestika.org/pt/blog/4292-o-que-e-estilo-kawaii-e-quais-sao-as-chaves-para-desenha-lo>. Acesso em nov. 2021.

Figura 19 - Texto manuscrito de Anália - Proteção contra o coronavírus



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Figura 20 - Texto manuscrito de Hércules - Proteção contra o coronavírus



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Além de usar o modo semiótico imagem como preponderante na composição textual, as produções de Hércules e Anália possuem mais um ponto em comum. Ambas utilizam o modo escrita para praticamente reforçar exatamente a mesma mensagem contida nas imagens. Tal situação talvez possa ser explicada pelo valor que o modo escrita possui nas produções de texto. Como foi proposta uma produção de texto às crianças, mesmo tendo sido orientadas de que estavam livres para usar os modos semióticos de sua preferência, é como se tal produção não pudesse abrir mão do modo escrita. Também é como se existisse uma desconfiança sobre o modo imagem, como se não fosse capaz de produzir sentidos de forma desvinculada do modo escrita.

A segunda proposta de produção textual, a retextualização de “A vaca que botou um ovo”, tanto a digital quanto a manuscrita, trazem interessantes elementos para analisarmos o modo imagem nas produções das crianças. Das quatro propostas textuais executadas pelas crianças, a única que teve o modo imagem como preponderante na construção de sentidos na maioria das produções foi justamente a realizada no suporte digital de “A vaca que botou um ovo”. Foi também a proposta que mais explorou uma maior variedade de recursos imagéticos, tais como foto, imagem da internet, emojis e recursos do aplicativo *Book Creator*.

4.2.2.1 Uso de imagens da internet e demais recursos do aplicativo

Novamente, outros elementos influenciam as decisões das crianças pelo uso ou não de determinados modos semióticos, além da materialidade do suporte. O gênero textual conto e o tipo textual narrativo tem como algumas características a existência de personagens, acontecimentos e lugar/espço onde se desenvolve uma história. Nesse sentido, diferente do texto injuntivo da proposta de prevenção contra o coronavírus, o texto narrativo traz mais liberdade para expressão e propicia maiores oportunidades de uso da imagem, particularmente no suporte digital. Essa é a mesma percepção de Antônio, conforme abaixo:

PESQUISADOR: Na produção passada que nós fizemos sobre o coronavírus, por que naquela produção teve mais escrita e hoje teve mais imagens?

ANTÔNIO: Porque a do corona era mais fácil escrever do que fazer desenhos.

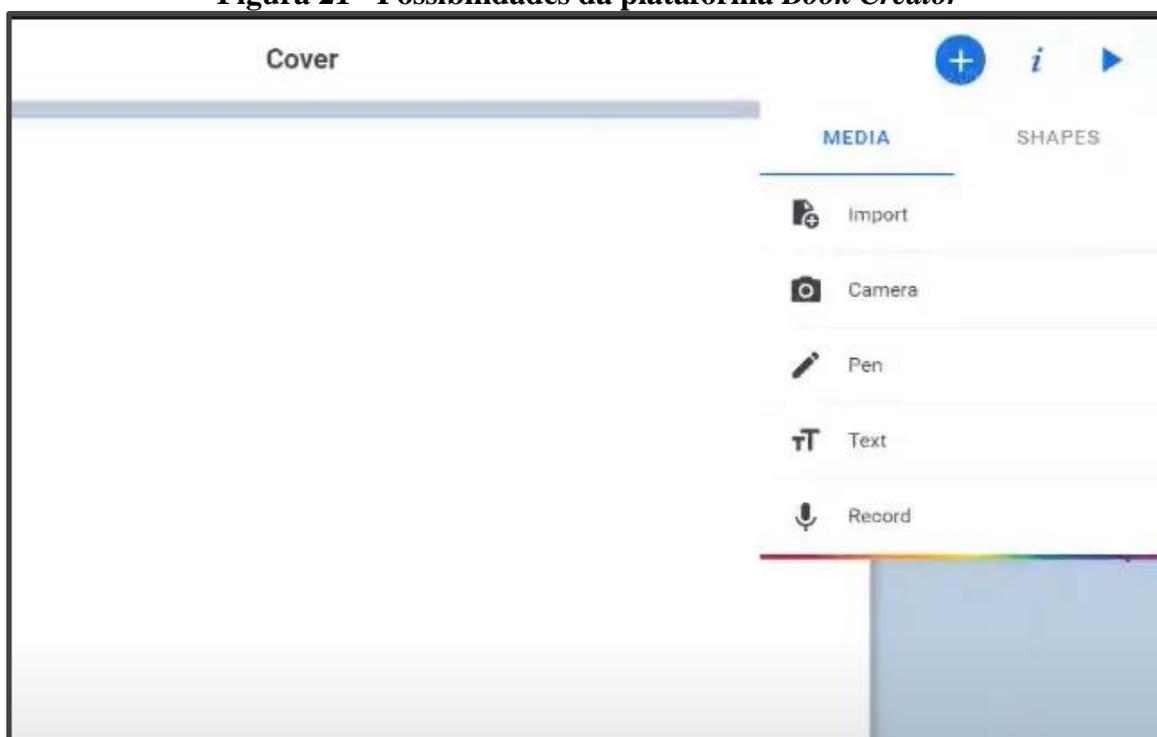
(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Mas a materialidade do suporte também cumpre papel relevante no processo de produção. Assim, recontar uma fazenda onde a “vaca” morava, foi feita de forma rápida, eficaz e com riqueza de detalhes por meio de uma imagem, presente na maioria das produções das

crianças. Tal representação poderia sim ser feita por meio do modo escrita, no entanto, tal processo seria mais demorado e talvez não cumprisse o objetivo da criança. Aqui, novamente, ressaltamos a discussão sobre os limites e possibilidades de cada modo semiótico, em que, para determinadas situações, um modo pode ser mais propício do que o outro na produção de sentidos da composição textual.

O processo de produção do conto digital de Antônio, Saulo e Thales, cuja capa está em seguida, traz momentos interessantes sobre o uso das imagens da internet. No momento inicial, o pesquisador apresentou as possibilidades da plataforma *Book Creator*, contendo a importação de imagens e vídeos da internet, fotos e vídeos de outro local, recursos variados como a caneta mágica, a escrita e sons. Thales se antecipa e diz como gostaria de fazer e imediatamente o pesquisador pergunta sobre o modo semiótico desejado. Vejamos o diálogo após as imagens a seguir:

Figura 21 - Possibilidades da plataforma *Book Creator*



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Figura 22 - Capa do texto digital de Antônio, Saulo e Thales - A vaca que botou um ovo²⁶



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

THALES: Eu acho que primeiro a gente coloca um ovo, depois a gente coloca umas vacas.

PESQUISADOR: Quando você fala colocar uma vaca, você quer que escreva, você quer que desenhe, você quer colocar uma imagem, de que forma você quer?

THALES: Imagem.

PESQUISADOR: Os outros meninos concordam?

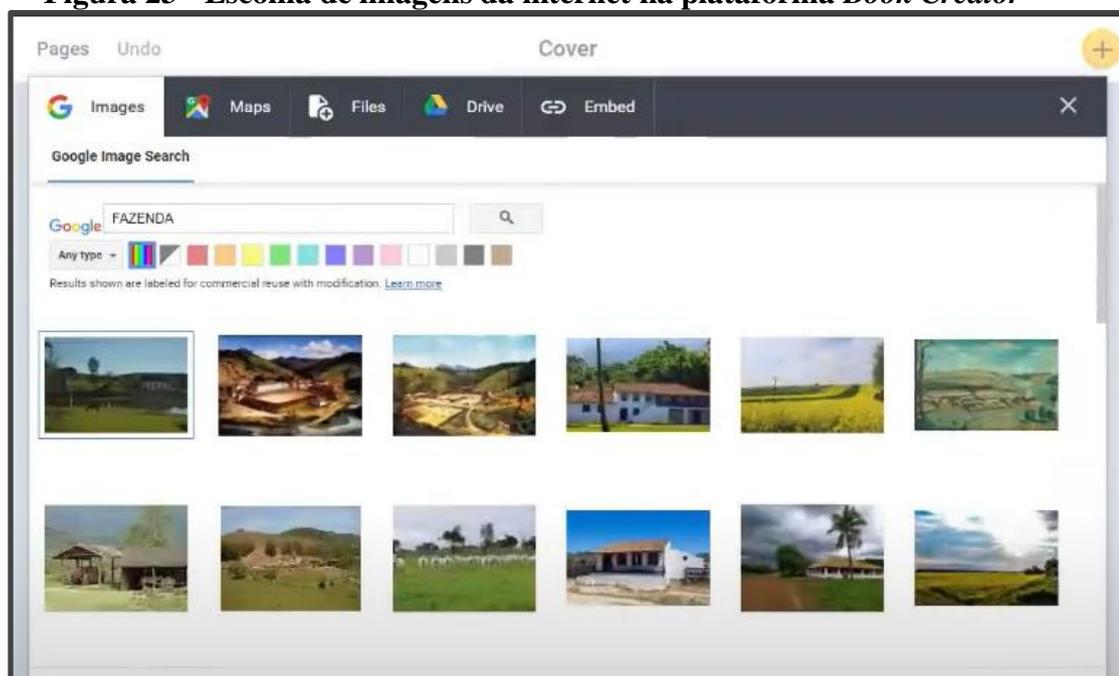
ANTÔNIO: Sim, uma imagem.

SAULO: Sim.

ANTÔNIO: A imagem pode ser tipo de uma fazenda, aí você coloca um desenho de uma vaca ou tenta achar uma foto que tem umas vacas.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Figura 23 - Escolha de imagens da internet na plataforma *Book Creator*



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

²⁶ Clique no link para ver o conto digital de Antônio, Saulo e Thales: encurtador.com.br/apJZ9

Imediatamente, o pesquisador fez uma busca no google e várias imagens da internet foram disponibilizadas. Em poucos segundos, as crianças construíram o cenário/local da narrativa e avançaram para a sequência da história.

No momento seguinte da produção, Antônio, Saulo e Thales utilizaram o modo escrita na continuidade do texto. Na sequência, mais uma vez, optaram por usar uma imagem da internet, quando buscavam vacas e galinhas. Ao serem questionados pelo pesquisador se gostariam de usar uma imagem pronta ou fazer um desenho, escolheram a imagem sob a justificativa da facilidade no uso, conforme o relato a seguir:

ANTÔNIO: Eu colocaria uma vaca e umas galinhas.

PESQUISADOR: É para desenhar ou pegar a imagem pronta?

THALES: Desenhar.

ANTÔNIO: Pega a imagem pronta, é melhor.

PESQUISADOR: Por que é melhor?

ANTÔNIO: Porque aí não te dá tanto trabalho de ficar desenhando vaca.

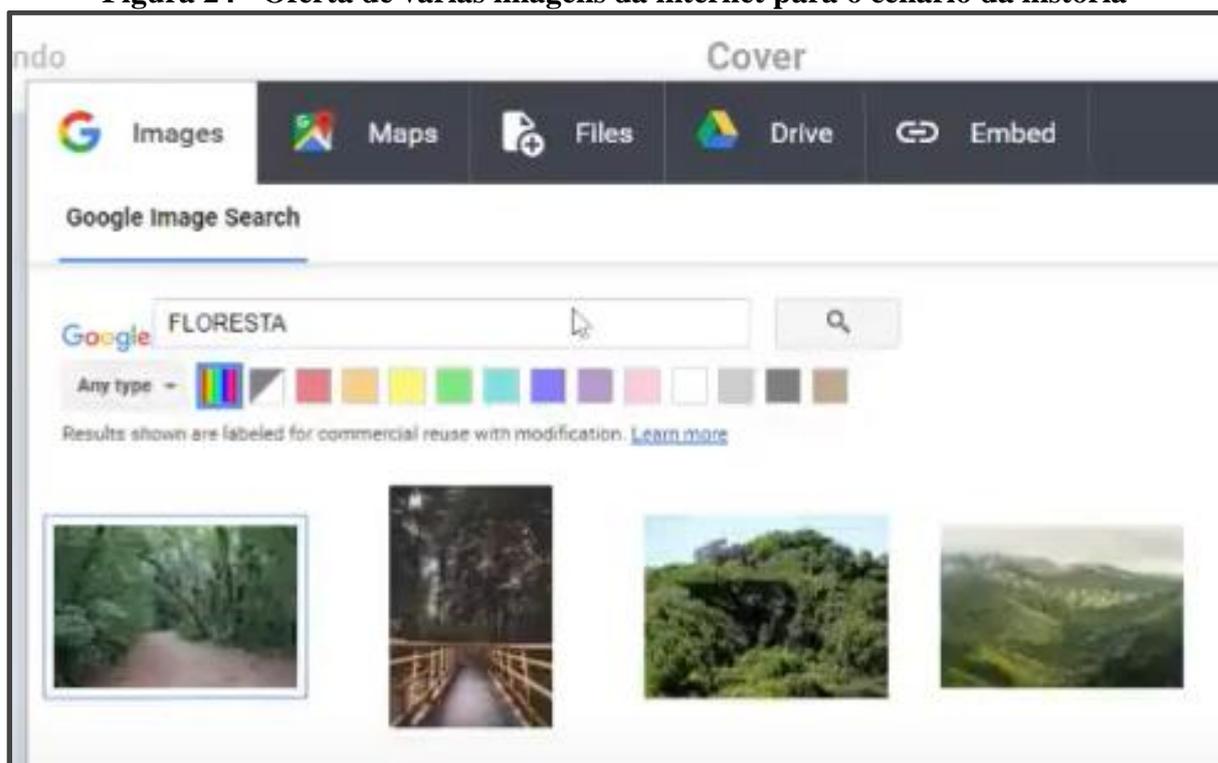
(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

A preocupação de Antônio em não dar ao pesquisador “tanto trabalho de ficar desenhando”, que no momento atuava como o escriba, nos leva a uma reflexão. Ilustrar um texto narrativo, tanto de forma digital quanto manuscrita, requer a existência de habilidades que nem todas as pessoas possuem.

Corroborando com a “facilidade” no uso de imagens da internet nas produções dos textos narrativos, apresentamos mais um exemplo.

Elen, Natália e Viviane fizeram um retextualização em que narraram animais selvagens fugindo de uma onça. Na história, a fuga dos animais iniciou-se na floresta, desenvolveu-se para outro ponto da mesma floresta e encerrou-se em uma caverna usada como esconderijo. Para construir o sentido de fuga passando por esses diversos locais, de forma intencional, optaram por utilizar três imagens distintas. De forma prática, disseram o nome do local que buscavam, o pesquisador/escriba digitava e imediatamente várias opções eram colocadas à disposição das autoras. Chama a atenção que, no processo de produção das meninas, a inserção das imagens ocupou o tempo total de 1 minuto e 40 segundos; sendo 40 segundos para a primeira imagem e 30 segundos para a segunda e terceira, respectivamente. A exploração de forma acessível e rápida dos recursos do aplicativo *Book Creator* na inserção de imagens da internet permitiu que o restante do tempo fosse concentrado na inserção de outras imagens, mas principalmente no desenvolvimento da história e diálogos dos personagens. Dessa forma, a economia de esforço rendeu investimentos em outros aspectos da história.

Figura 24 - Oferta de várias imagens da internet para o cenário da história



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

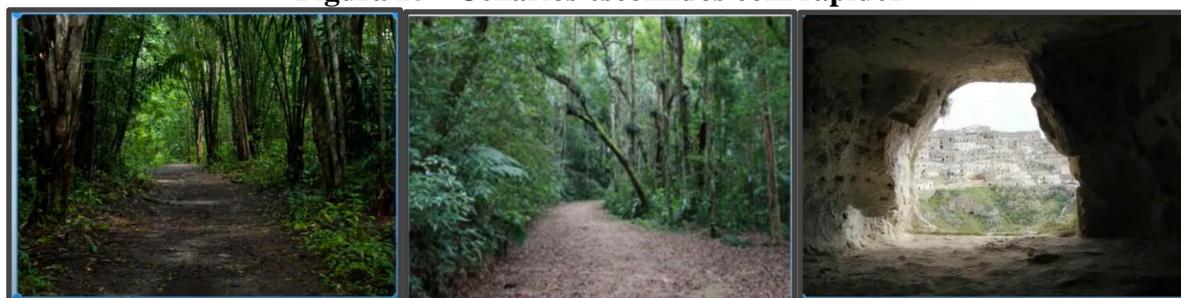
NATASHA: Vamos procurar um fundo... Uma floresta.

Pesquisador: Então vou digitar Floresta... apareceu aqui, qual dessas vocês querem?

NATASHA: A sexta.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Figura 25 - Cenários escolhidos com rapidez



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

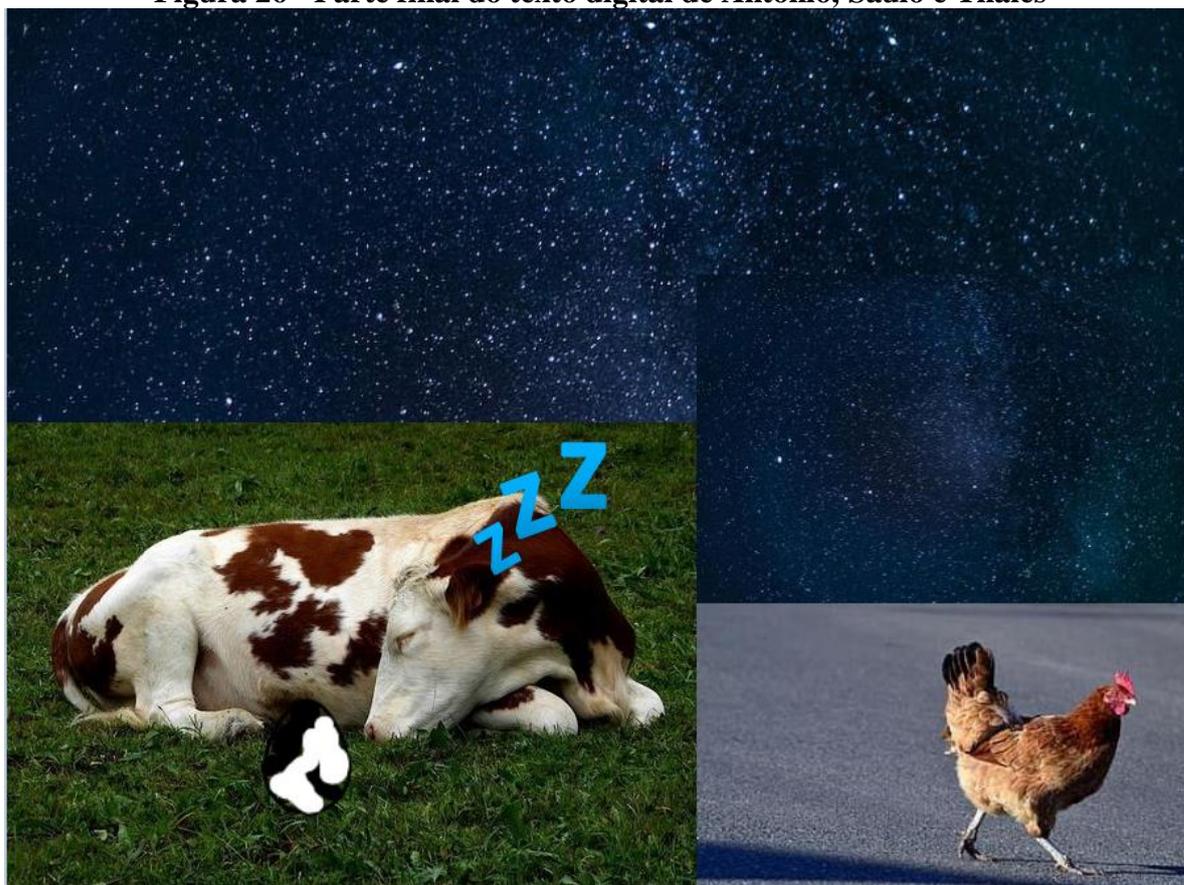
Embora neste momento estejamos focando o conto digital e o uso de imagens da internet, recorreremos aos resultados de uso de imagens na produção do conto manuscrito realizado pelas crianças. Conforme já apontado acima, 100% dos contos digitais utilizaram imagens. Por sua vez, na retextualização na forma manuscrita, de todas as produções, foi a que menos utilizou imagens, estas estão presentes em apenas 54% dos textos. Esse extremo deixa evidente a influência da materialidade no processo de produção textual dessas crianças. Para a mesma proposta de retextualização, no suporte digital, há maior uso de imagens. No manuscrito,

há menor uso de imagens. Esse resultado não nos permite qualificar entre bom ou ruim o uso de um determinado suporte em detrimento de outro. Mesmo porque, em seguida veremos o emprego de interessantes imagens na produção manuscrita.

No suporte digital é possível suprir barreiras de forma facilitada com o uso de outras opções de imagem. Portanto, temos boas evidências de que o suporte digital propicia a todos, inclusive a quem não possui habilidades de ilustração, o uso de forma fácil de imagens para a produção textual, no caso em questão, um texto narrativo.

4.2.2.2 Uso dos recursos imagéticos do aplicativo

Figura 26 - Parte final do texto digital de Antônio, Saulo e Thales



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Retomando a discussão já realizada sobre o uso da imagem de forma preponderante na construção do sentido e não apenas como ilustração/complementação do modo escrita, os contos digitais trouxeram vários exemplos.

A Figura 26 é a parte final do conto digital de Antônio, Saulo e Thales. Nela podemos analisar o uso de imagens da internet, de demais recursos do aplicativo e da imagem construindo o sentido do texto de forma preponderante. De forma contextualizada com o áudio da história

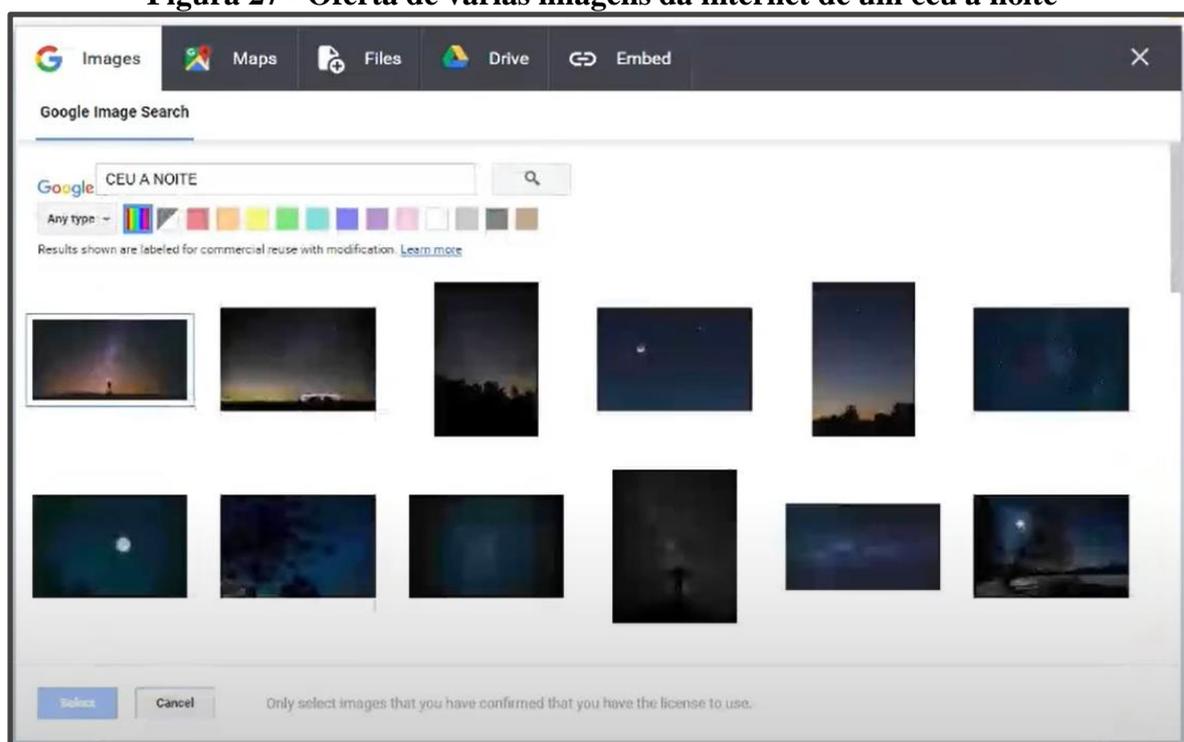
narrada, que serviu de base para todos as retextualizações, os autores optaram por contar, por meio de imagens, que a vaca havia botado um ovo durante a noite, enquanto todos dormiam. e que isso ocorreu por influência das galinhas.

Durante o processo de produção, perante a página/tela em branco, Antônio pede:

ANTÔNIO: Pesquisa, céu à noite, ou faz tipo um desenho de um céu à noite. Se ficar bom, coloca lá em cima.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Figura 27 - Oferta de várias imagens da internet de um céu à noite



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Imediatamente a pesquisa retorna com inúmeras imagens de céu a noite e Antônio se empolga:

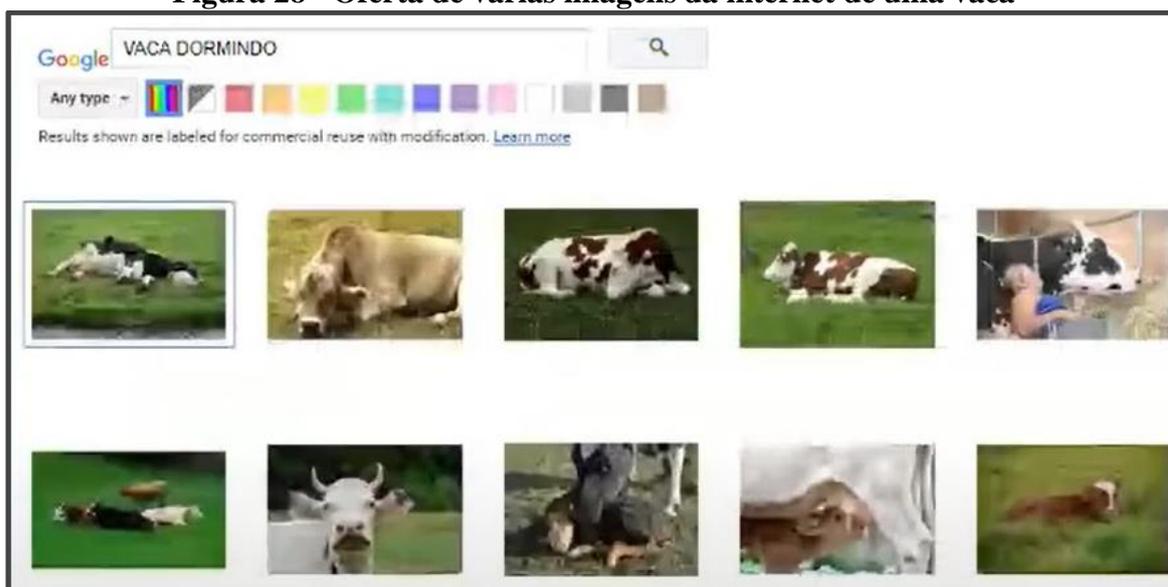
ANTÔNIO: (...) Aí, ooolhhlhhaaa!!! Pega a sexta imagem.

Na sequência:

ANTÔNIO: Aí você pega uma imagem de uma vaca dormindo (...)

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Figura 28 - Oferta de várias imagens da internet de uma vaca



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

ANTÔNIO: Coloca ela na esquerda e as galinhas indo para a direita. E embaixo dela coloca um ovo.

(...)

SAULO: Coloca os emojis aí. Tenta procurar um emojis que tem uns “zzzs”, aí você coloca em cima da vaca.

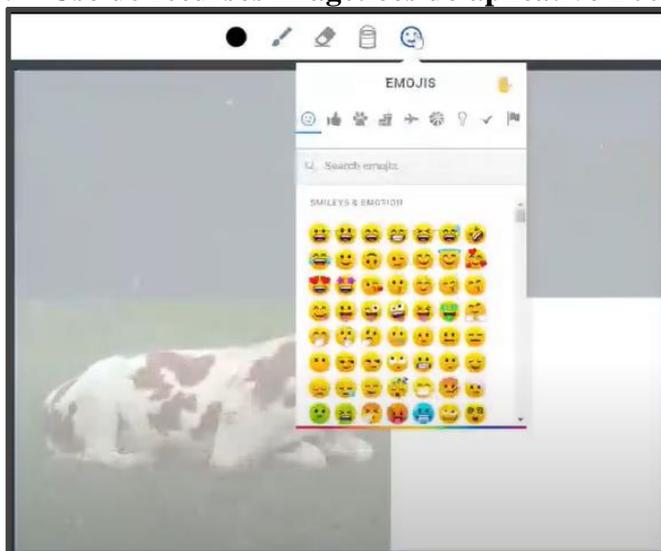
ANTÔNIO: Tipo de dormindo.

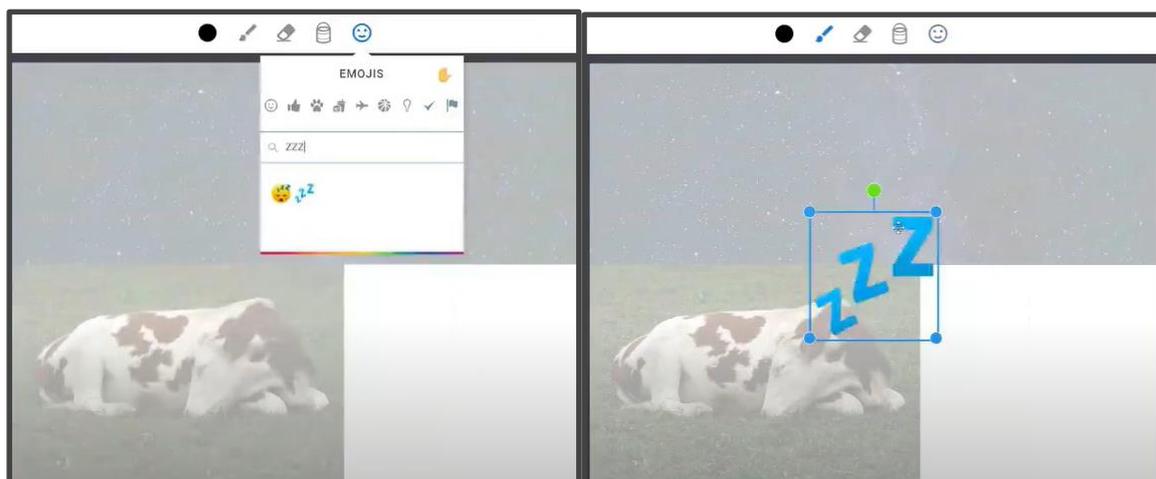
PESQUISADOR: Onde será que eu acho isso?

ANTÔNIO: Vai naquele negócio de escrever e escreve “zzz”.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Figura 29 - Uso de recursos imagéticos do aplicativo *Book Creator*





Fonte: Dados da pesquisa (2021).

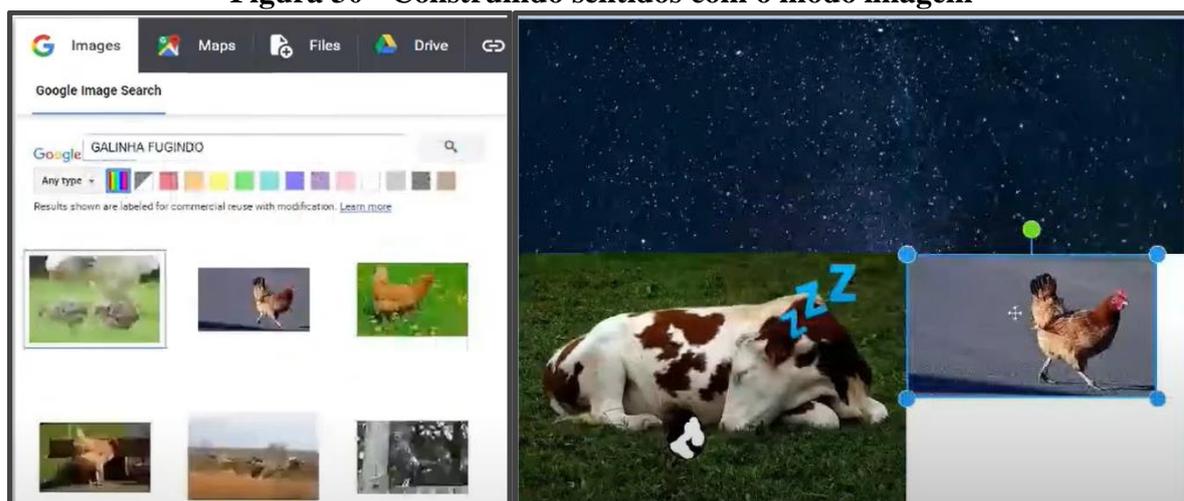
ANTÔNIO: Agora você pega uma imagem de uma galinha indo para a direita, meio que elas fugindo.

A reflexão sobre o que significa a escolha da direção do andar da galinha mostra um conhecimento importante adquirido por quem observa as sutilezas que uma imagem pode demonstrar ou por quem analisa como se constrói um plano sequência de imagens coerente com as relações que se quer estabelecer. No caso deste texto, é a perspectiva da orientação espacial e relação entre imagens o que predomina, e não a linearidade temporal da linguagem verbal que prevalece na escrita, conforme Gunther Kress (2005) afirma:

Todos os elementos da imagem estão relacionados em arranjos espaciais e estão simultaneamente presentes. A escrita é a ordenação dos elementos (sintático-gramaticais e lexicais) nas sequências convencionais da sintaxe: A imagem é a ordenação dos elementos (representações) em uma exposição mais ou menos convencional e espacialmente simultânea. (KRESS, 2005, p. 28, tradução nossa)²⁷

²⁷ “Todos los elementos de la imagen están relacionados en disposiciones espaciales y están simultáneamente presentes. La escritura es la ordenación de elementos (sintático-gramaticales y lexicales) en las secuencias convencionales de la sintaxis: La imagen es la ordenación de elementos (representaciones) en una exposición más o menos convencional y espacialmente simultánea.”

Figura 30 - Construindo sentidos com o modo imagem



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Por fim, é interessante a discussão em seguida entre as crianças sobre a pergunta colocada pelo pesquisador quanto à necessidade ou não de acrescentar mais algum modo semiótico na construção de sentidos daquela parte da história.

ANTÔNIO: Pega esta segunda. Ela está indo exatamente para a direita. Coloca ela um pouco para baixo.

(...)

PESQUISADOR: Então tem mais alguma coisa para fazer aqui? Vai querer gravar, vai querer escrever, vai querer desenhar ver o que vão querer?

ANTÔNIO: Escreve assim: E no meio da noite, as galinhas bolaram um plano para fazer a vaca ficar feliz.

(...)

PESQUISADOR: Thalles, você acha que tem que escrever alguma coisa agora?

THALES: Eu acho que não. Você falou que a gente podia usar a escrita, imagem o som ou tudo junto. **Mas aqui já define tudo, que ela botou um ovo e as galinhas estão saindo correndo e dá para ver que elas aprontaram alguma.**

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021, grifo nosso)

Antônio achava que seria necessário complementar/ilustrar com o modo escrita aquela passagem. Assim, como em outras análises feitas antes, é como se o modo imagem não fosse capaz de produzir sentidos de forma independente ou de fato era interessante, para Antônio, integrar o modo escrita e imagem na construção de sentidos. Infelizmente não foi possível aprofundar na opinião da criança sobre essa questão. Thales, com a concordância de Saulo, decidiu pela não necessidade de mais nenhum modo semiótico naquele momento ao afirmar “aqui já define tudo”. As crianças ressaltaram, assim, a capacidade de o modo imagem produzir sentidos de forma preponderante.

4.2.2.3 Alguns apontamentos sobre o conto manuscrito

No conto elaborado, de forma manuscrita, da história “A vaca que botou um ovo”, 54% das produções utilizaram o modo semiótico imagem, sendo a proposta de produção que menos utilizou esse modo. Isso ocorreu em contraponto com o conto digital, proposta que mais utilizou o modo imagem.

Aquelas produções manuscritas que exploraram a imagem realizaram desenhos interessantes, alguns coloridos e com riqueza de detalhes. Nenhuma foto ou colagem foi utilizada e os desenhos foram produzidos com o lápis, lápis de cor e canetinhas que foram disponibilizadas para as crianças.

Da análise dos desenhos manuscritos podemos verificar que as imagens em sua maioria complementam/ilustram a escrita, em apenas uma a imagem ocupou lugar de destaque ao lado da escrita e em outra foi utilizada apenas na capa.

Vejamos alguns destaques:

Figura 31 - Texto manuscrito de Antônio - A vaca que botou um ovo



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A produção de Antônio, devido às suas habilidades, torna-se interessante pois orquestrou o modo imagem e escrita, sem que nenhum sobrepusesse o outro. A imagem ocupou lugar de destaque em vários momentos, tanto no posicionamento central da página quanto na produção de sentido. Antônio usou os tons branco e escuro em toda a produção, chamando atenção a vaca malhada com o ovo também malhado. Em outra passagem, ao construir o sentido de tristeza da personagem, a criança por meio de seu desenho fez uma vaca expressivamente triste. Apesar disso, sentiu a necessidade de usar o modo escrita para reforçar sua ideia. Na Figura 32, mesmo desenhando o ovo chocando, também quis utilizar a escrita.

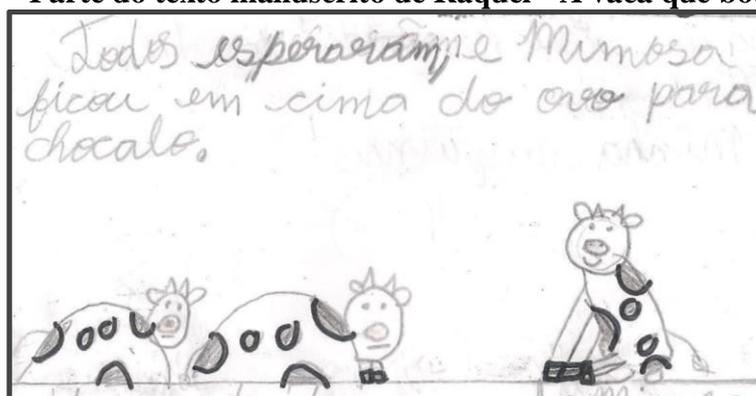
Figura 32 - Parte final texto manuscrito de António - A vaca que botou um ovo



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

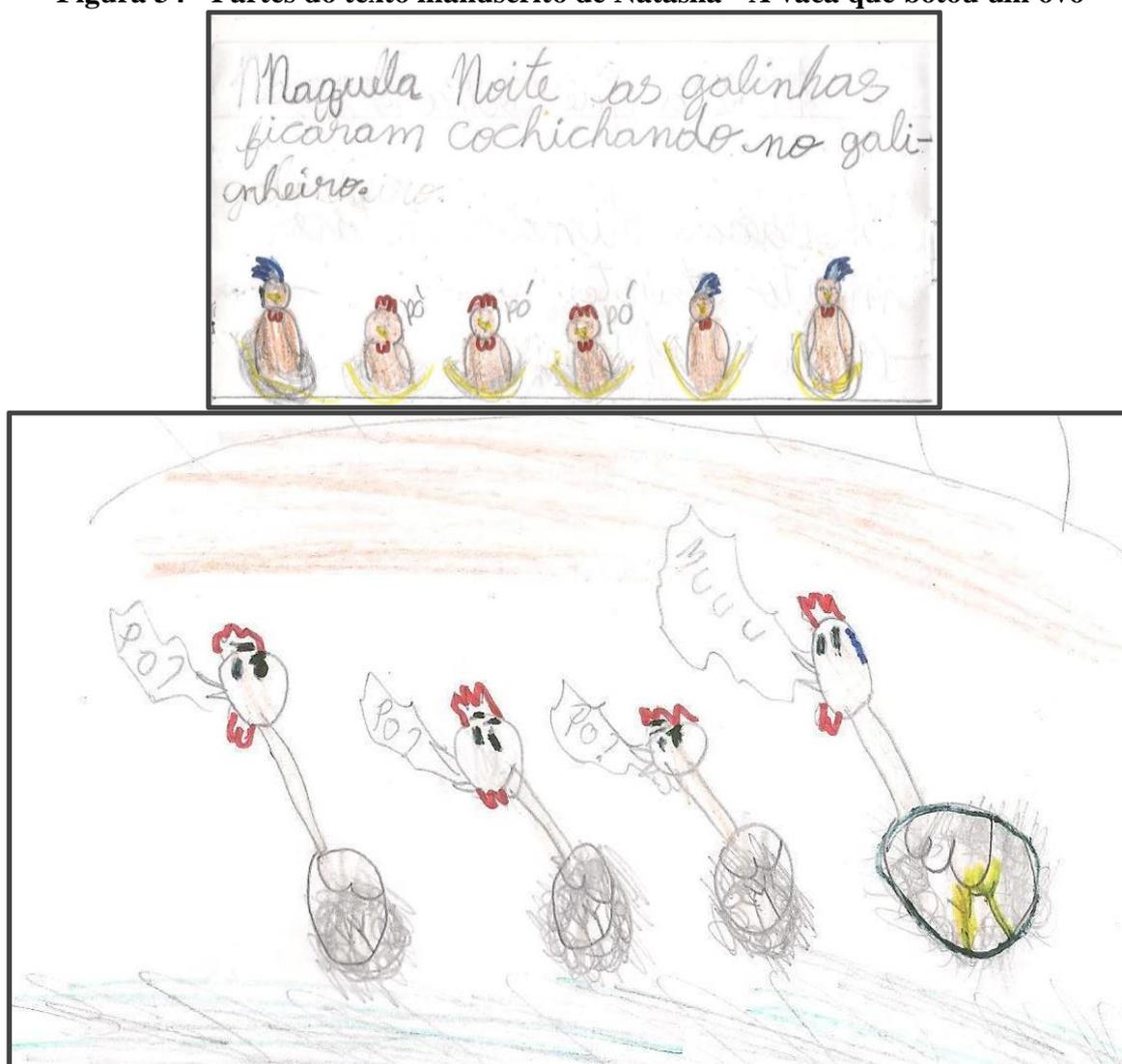
Raquel e Natasha também produziram interessantes desenhos que compuseram o conjunto de suas produções, mesmo quando o modo escrita ocupou um lugar de destaque.

Figura 33 - Parte do texto manuscrito de Raquel - A vaca que botou um ovo



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Figura 34 - Partes do texto manuscrito de Natasha - A vaca que botou um ovo



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Natasha intitulou sua produção de “A galinha que mugia”. Na passagem acima, após narrar com o modo escrita o fato de que ao amanhecer a galinha mugiu e todas as outras olharam para ela, Natasha utilizou um recurso interessante. Desenhou quatro galinhas, uma delas mugindo, representada pelo modo escrita unido ao desenho. As demais “cocoricando”, representadas também com desenho e escrita e, para demonstrar o espanto pela situação, colocou um símbolo de interrogação, “pó?, pó?, pó?”.

Portanto, a análise da produção manuscrita traz alguns elementos que nos permitem refletir sobre as produções no suporte digital. No caso do conto, em ambos os suportes, o gênero conto e tipo textual narrativo parecem propiciar uma maior exploração de imagens. No conto digital, conforme visto na seção anterior, a inserção de imagens ocorreu de maneira fácil e rápida. Na manuscrita, apesar de interessantes desenhos, certamente o tempo para a produção não foi tão rápido e fácil. As crianças que talvez não possuíssem as habilidades necessárias na

produção de desenhos deixaram de explorá-los. Apesar dessas relativas desvantagens, o desenho manuscrito parece possuir a vantagem de representações mais de acordo com a intencionalidade do autor.

4.2.3 Observações sobre o modo semiótico: imagem em movimento

Quadro 15 - Observações sobre o modo semiótico imagem em movimento

IMAGENS EM MOVIMENTO						
Proteção contra o coronavírus				Reconto “A vaca que botou um ovo”		
						
Contém Imagem em movimento	Vídeo da internet/aplicativo	Câmera de vídeo do dispositivo	Efeitos do aplicativo	Gifs	Cores	
					Monocolor	Coloridas
5	1	2	1	2	0	5
38%	20%	40%	20%	40%	0%	100%
						
Contém Imagem em movimento	Vídeo da internet /aplicativo	Câmera de vídeo do dispositivo	Efeitos do aplicativo	Gifs	Cores	
					Monocolor	Coloridas
1	1	0	0	0	0	1
14%	100%	0%	0%	0%	0%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O modo semiótico imagem em movimento, em comparação com os demais modos nos quais optamos por focar, apareceu em menor proporção nas produções das crianças. Na proposta de produção “Proteção contra o coronavírus”, apenas 38% utilizaram o referido modo. Interessante perceber que, das plataformas usadas pelas crianças, 83,3%²⁸ ofereciam o uso da imagem em movimento, apenas no *Chatter Pix* (utilizado em 1 produção) não era possível o uso de tal modo semiótico. Não foi possível aferir se essa situação ocorreu por preferências pessoais das crianças; seriedade da temática, como apontado por algumas crianças, o que levou ao uso do modo escrita de forma preponderante na maioria das produções; ou alguma dificuldade no campo das habilidades na inserção, seleção e integração de imagens em movimento no texto produzido.

Já na proposta de produção “A vaca que botou um ovo”, esse número foi ainda menor e apenas 1 produção (14%) fez o uso da imagem em movimento. Aqui, a plataforma utilizada

²⁸ Status do WhatsApp, WhatsApp, TikTok, Stories Instagram, Google Apresentação e câmera do celular.

foi a *Book Creator*, que ofertava o uso deste modo semiótico. Era possível gravar um vídeo e inserir, bem como buscar imagens em movimento do próprio arquivo do computador e da internet. A temática do conto era mais livre e descontraída, mas ainda assim tal modo semiótico não foi explorado. Talvez isso possa ser explicado pela influência de experiências comunicativas anteriores em dois sentidos. Primeiro, é provável que em produções escolares de um conto não seja comum a integração de vários modos semióticos. Segundo, mesmo tendo sido afirmado que poderiam utilizar quaisquer modos e mesmo sendo no suporte digital e na tela, a aparência do suporte textual era de um livro com suas páginas, semelhante ao suporte impresso, onde é impossível o uso de vídeos.

Interessante notar que a presença da imagem em movimento nas produções das crianças ocorreu de diferentes formas. Ana Camila usou Gifs animados, assim como Viviane e Elen.

Figura 35 - Texto digital de Elen e Viviane - Proteção contra o coronavírus



Fonte: Dados da pesquisa (2021).²⁹

Figura 36 - Gifs do texto digital de Ana Camila



²⁹ Clique no link para ver o texto de Elen e Viviane com todos os recursos semióticos utilizados: <https://bit.ly/320BZCL>.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).³⁰

Os Gifs são considerados “tipo de arquivo que exhibe movimento em poucos frames, numa espécie de vídeo curtíssimo e, em geral, repetitivo” (RIBEIRO, 2021, p. 116). Para Cintra e Souza (2020):

O GIF animado, enquanto veículo sígnico, confere sentido mediante seu conteúdo essencialmente icônico e, dadas suas capacidades de alcance e reprodução, passa a atuar como objeto simbólico dentro das culturas dos ambientes virtuais. (CINTRA; SOUZA, 2020, p. 13).

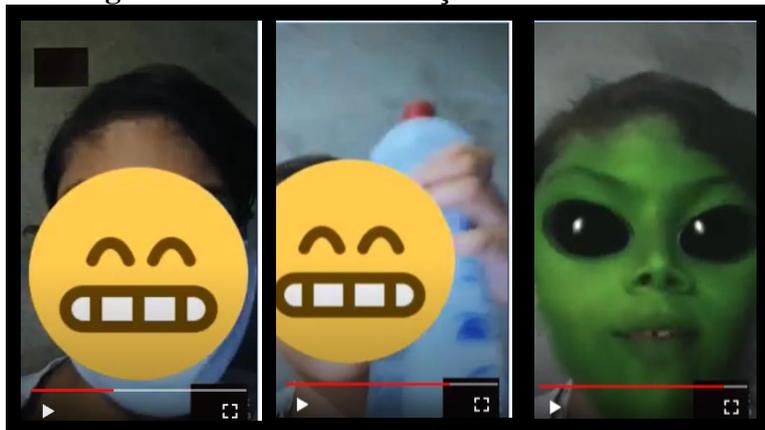
No processo de produção das meninas foi possível notar como o suporte digital e a interface das plataformas permitiram o uso fácil, escolha e inserção dos Gifs no texto, conforme será mais explorado adiante. Hércules e Larissa optaram por gravar vídeos. Larissa utilizou somente a câmera do *smartphone* de sua tia gravando uma mensagem sobre a prevenção contra o coronavírus. Abaixo, sua explicação sobre os motivos pela escolha desse modo semiótico:

LARISSA: Bom, porque eu achei que ia ser mais prático, mais fácil e seria um pouco mais rápido de fazer.
 PESQUISADOR: Mas é mais fácil para você fazer ou para outra pessoa entender?
 LARISSA: Bom, porque se for para uma criança pequena que ainda não sabe ler, fica mais fácil para ela entender.
 PESQUISADOR: Mas você fez foi para a sua avó, não foi?
 LARISSA: Foi.
 PESQUISADOR: A sua avó sabe ler?
 LARISSA: Sabe.
 PESQUISADOR: Mas mesmo assim você preferiu fazer no vídeo?
 LARISSA: Aham... Porque caso ela fosse mostrar para a minha irmã que ainda não sabe ler, seria mais fácil, né.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Já Hércules fez uma interessante construção, conforme se pode constatar na próxima imagem:

Figura 37 - Texto digital de Hércules - Proteção contra o coronavírus³¹



³⁰ Clique no link para ver a produção de Ana Camila com todos os recursos semióticos utilizados: <https://bit.ly/3FeJkNf>.

³¹ O emoji foi utilizado para preservar a identidade do participante.

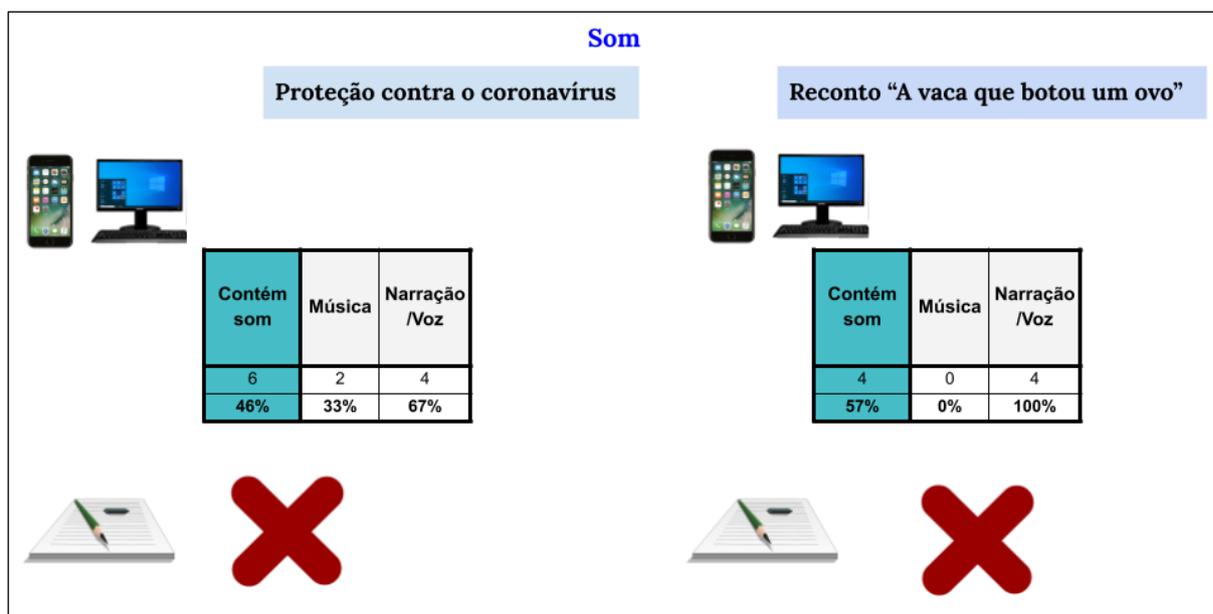
Fonte: Dados da pesquisa (2021).³²

Percebe-se que a criança realizou montagens sequenciadas no vídeo. Conseguiu, dentro de uma produção digital, explorar efeitos visuais não digitais (uma máscara e um pote de álcool em gel físicos) com efeitos digitais (emojis de um extraterrestre colocado sobre seu rosto e articulado com sua voz).

Com esses dois exemplos, mais uma vez, podemos perceber a importância da materialidade e da facilidade proporcionada pelo suporte digital. Larissa e Hércules souberam utilizar bem essa possibilidade para atenderem seus objetivos comunicacionais. Nos casos em questão, Larissa desenvolveu seu processo em busca da garantia de que sua mensagem chegasse e fosse compreendida por várias pessoas, inclusive crianças que não sabem ler. Hércules, como entusiasta do *TikTok*, cumpriu seu objetivo de fazer uma produção descontraída e com efeitos, conforme o perfil dessa plataforma.

4.2.4 Observações sobre o modo semiótico: Som

Quadro 16 - Observações sobre o modo semiótico som



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

As possibilidades afetivas do som são completamente diferentes da visão e do tato; o som se percebe de um modo mais imediato e tangível no corpo que a vista e, certamente, se sente de modo diferente. Uma teoria do significado que não leva isso em conta não poderá proporcionar explicações plenamente satisfatórias para as novas formas comunicacionais. (KRESS, 2005, P. 64, tradução nossa)³³

³² Clique no link para ver a produção com todos os recursos semióticos utilizados: <https://bit.ly/3FgUaII>.

³³ “Las permisibilidades afectivas del sonido son completamente diferentes de la vista y el tacto; el sonido se percibe de un modo más inmediatamente tangible en el cuerpo que la vista y, ciertamente, se siente de modo

O uso de sons na produção de textos encontrou possibilidades em função do suporte digital. Assim como o uso da imagem em movimento, a inserção de sons ocorreu em menor proporção quando comparado com o uso da escrita e da imagem. Ainda assim, seu uso foi marcante e interessante nas produções de algumas crianças. As experiências e oportunidades semióticas foram ampliadas. Para conseguirmos inserir sons nas produções de retextualização de “A vaca que botou um ovo”, foi preciso uma “grande operação”, já que a produção textual foi realizada de forma remota, cada um na sua respectiva casa, unidos por meio da plataforma *Google Meet*. Na plataforma *Book Creator*, o pesquisador dava o “start” para a gravação. Para dar tudo certo foi preciso o pesquisador deixar o seu microfone fechado na plataforma *Google Meet*, por onde o som das crianças chegavam. Duas plataformas, duas entradas de áudio. Se isso não fosse feito, a plataforma *Book Creator* não captaria o som das crianças. Com bastante desenvoltura, elas se empolgaram no momento da utilização dos sons, conforme se verifica:

PESQUISADOR: Eu estou tentando dar um jeito para colocar a voz de vocês aqui para gravar, vamos fazer um teste? Fala bem alto que eu vou gravar.

NATASHA: “Eu adoro abacaxi!”

Pesquisador: Vamos escutar? Funcionou?

NATASHA: Sim!!! Adorei!!!

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Na proposta de produção “Proteção contra o coronavírus”, a produção de Ana Camila e a realizada em trio por Antônio, Saulo e Thales optaram por usar músicas.

Ana Camila usou música instrumental³⁴ e assim justificou sua escolha:

PESQUISADOR: Por que você quis usar a música?

ANA CAMILA: Porque sem música não ia ficar muito bom, aí eu achei melhor pôr música.

PESQUISADOR: Por que você colocou essa música e não colocou outra? Por que você não colocou uma música de igreja ou um rock?

ANA CAMILA: É porque se a pessoa ficar cantando e a gente colocar a escrita, não vai ficar muito bom.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Antônio, Saulo e Thales usaram uma música no idioma inglês “Dance Monkey”³⁵ com a seguinte justificativa:

diferente. Una teoría del significado que no lo tenga en cuenta no podrá proporcionar explicaciones plenamente satisfactorias para las nuevas formas de comunicacionales.”

³⁴ Clique no link para ver a produção de Ana Camila com todos os recursos semióticos utilizados: <https://bit.ly/3HISGc0>.

³⁵ Clique [no link](#) para ver a produção de Antônio, Saulo e Thales com todos os recursos semióticos utilizados: <https://bit.ly/3D9n6eZ>.

PESQUISADOR: O Antônio está dando a sugestão de colocar uma música, o que vocês acham disso, Saulo e Thalles?

SAULO: Legal.

PESQUISADOR: Por que é legal?

ANTÔNIO: Porque se ficar sem som no fundo não vai ficar chamativo para as pessoas (...).

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

As crianças parecem ter clareza sobre como as mensagens hoje são produzidas para captar o interesse e a escolha de um recurso que não podia dispersar a atenção foi uma ação consciente. Assim, a expressão “som no fundo” pode informar sobre qual camada do texto deveria vir em primeiro plano.

Ainda na proposta de “Prevenção contra o coronavírus”, quatro crianças exploraram o uso das vozes. Aqui o destaque vai para a produção de Liliane. Ela utilizou o aplicativo Chatter Pix. Colocou uma imagem de sua preferência e gravou com sua voz dicas para a prevenção contra a Covid-19. Na entrevista ficou demonstrado que, em função do controle social promovido por seus pais, a criança possui um baixo acesso digital, poucas habilidades e não possui seu próprio aparelho de celular. Apesar disso, graças às possibilidades do suporte digital ao disponibilizar vários modos semióticos, a criança produziu um texto³⁶ efetivamente e pôde se sentir incluída em uma prática social comunicativa.

Ao refletir sobre o processo de inserção nas novas possibilidades tecnológicas em processos comunicacionais atuais, Ribeiro (2021) indica como estão presentes “experiências comunicacionais anteriores até que as configurações sejam atualizadas. E essas configurações se atualizam no uso” (RIBEIRO, 2021, p. 118). Essa afirmação lança luz sobre nossas análises ao olhar para as produções das crianças que utilizaram a imagem em movimento (em menor número) e o uso de sons. Fica nítido uma espécie de hibridismo em que, ao mesmo tempo, aparecem a presença de experiências comunicacionais anteriores e uma disposição em querer experimentar as novas possibilidades oferecidas pelo suporte digital. As experiências comunicacionais anteriores são expressas quando buscam seguir um padrão de livro explorando a escrita e justificada na fala de Larissa ao falar sobre seu conto digital:

PESQUISADOR: Por que vocês preferiram fazer a maioria por escrito?

LARISSA: Porque eu acho que um livro geralmente é mais contado em imagens e leitura. E um livro é feito mais para ler do que para ouvir, não é?

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

³⁶ Clique no link para ver o texto de Liliane com todos os recursos semióticos utilizados: <https://bit.ly/30kbYOp>.

Podemos dizer que a decisão no uso da parte escrita está mais ligada às experiências comunicativas anteriores, mais analógicas e vivenciadas nos manuscritos e impressos e o uso de sons também está ligado às experiências comunicativas anteriores dessas crianças (como o rádio e TV), porém, no suporte digital, que é mais recente, conforme já demonstrado, constatamos seu envolvimento em várias práticas multimodais digitais. Assim, “nossas configurações de letramento estão sempre se atualizando e se modificando, conforme a comunicação viva em que nos metemos diariamente” (RIBEIRO, 2021, p. 114).

4.3 Multimodalidade: presença marcante nas produções de crianças no suporte digital

Pensar na produção de textos no suporte digital tem como um de seus traços marcantes a presença e discussão sobre a multimodalidade, conforme ficou evidenciado nas entrevistas e produções realizadas pelas crianças em nossa pesquisa. A paisagem contemporânea da comunicação nos ambientes digitais carrega consigo uma mudança no papel e uso da escrita (DOMINGO; JEWITT; KRESS, 2014). Constatar isso não significa buscar uma competição entre os modos semióticos, em que um seria melhor que o outro. O horizonte que se abre é o de uma maior visibilidade para os demais modos semióticos, além da escrita, sempre reconhecendo que os vários modos sempre estiveram presentes na comunicação humana (ANDERSSON; HASHEMI, 2016). E essa maior visibilidade implica ter percepção para as potencialidades e limitações de cada modo semiótico (JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016). Nesse sentido:

Entendemos, então, a multimodalidade como resultado dos recursos semióticos mobilizados para uma ação de comunicação, o que envolve a utilização orquestrada de diferentes linguagens ou modos para atingir um propósito comunicativo, ou seja, para realizar com eficiência uma ação comunicativa que vai atingir um objetivo numa determinada situação e ambiente. (FRADE; ARAÚJO; GLÓRIA, 2019).

Portanto, chamamos a atenção para a produção de textos no suporte digital como um processo de orquestração de vários modos semióticos. Evidente que tal processo de composição multimodal não ocorreu de forma desligada das influências dos suportes, das preferências, experiências anteriores e valor da escrita. As produções no desenvolvimento da pesquisa demonstraram textos como produto dessa orquestração das crianças em que foi possível perceber o engajamento e aproveitamento das oportunidades semióticas. Também foi possível constatar uma grande disposição nessa orquestração em que 100% das produções no suporte digital e 70% das produções manuscritas harmonizaram modos semióticos. Tal disposição pode

ser vista nas falas das crianças a seguir:

PESQUISADOR: E você pensa em usar qual modo de representação, por escrito, com imagens, com vídeos, com áudios, ou vão usar tudo junto?

VIVIANE: Vamos usar tudo junto?

ELEN: Pode ser.

VIVIANE: É, porque tudo junto vai ficar bem legal.

PESQUISADOR: Mas o que vocês acham de poder construir esta história utilizando todas essas possibilidades de imagens, escrita, vídeos e som?

NATASHA: Se a gente tiver vontade de inventar alguma coisa, a gente vai lá e inventa o que a gente quer, a gente pode tirar foto, a gente pode pegar imagens, a gente pode desenhar, pode gravar, a gente pode fazer tudo, eu gostei muito desse aplicativo.

PESQUISADOR: Mas você acha isso bom ou ruim poder usar isto tudo?

NATASHA: Eu acho muito bom.

RAQUEL: Porque a gente queria fazer um pouquinho de cada coisa. Na capa, a gente pegou uma imagem e desenhou com a caneta mágica. Depois a gente quis experimentar uma coisa diferente, escrevendo e colocando emojis.

PESQUISADOR: E por que na página 3 vocês preferiram fazer com narração?

RAQUEL: Por mim, a mesma coisa, querer experimentar mais uma coisa diferente, então a gente preferiu o áudio para fazer outra coisa diferente.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

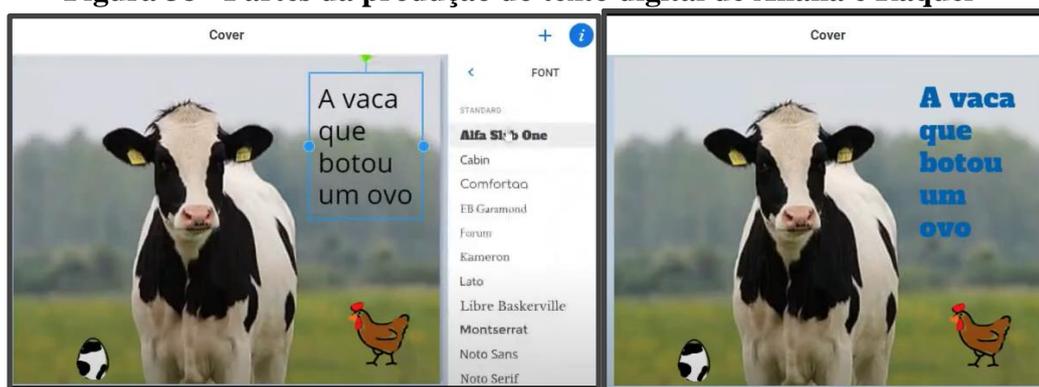
Essa disposição à experimentação gerou textos em que “o uso dos signos e seus significados dentro do contexto de uso não foi arbitrário” (ARAÚJO; FRADE; COSCARELLI, 2020, p. 12). Abaixo veremos alguns exemplos.

4.3.1 Anália e Raquel

Nas produções de texto das crianças, a inserção do modo escrita veio acompanhada da escolha das fontes tipográficas. Segundo Araújo, Frade e Coscarelli (2020), textos que possuem uma aparência monomodal, na verdade, não o são, pois apesar de haver a “escrita com uma única fonte, [ela] explora recursos multimodais uma vez que traz a cor da página, a cor da fonte, a escolha da fonte (...)” (ARAÚJO; FRADE; COSCARELLI, 2020, p. 6).

Assim como as outras crianças, Anália e Raquel, ao optarem pelo uso da escrita, fizeram escolhas em relação à fonte, tamanho, cor e posicionamento das letras, conforme a seguir:

Figura 38 - Partes da produção do texto digital de Anália e Raquel³⁷



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

PESQUISADOR: Agora você já pode ir pensando o tipo de letra que você vai querer usar.

ANÁLIA: Pode ser aquela cursiva.

(...)

PESQUISADOR: E por que você teve a ideia de procurar uma letra cursiva?

ANÁLIA: Por que fica parecendo a nossa letra, parecendo que a gente que escreveu mesmo.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

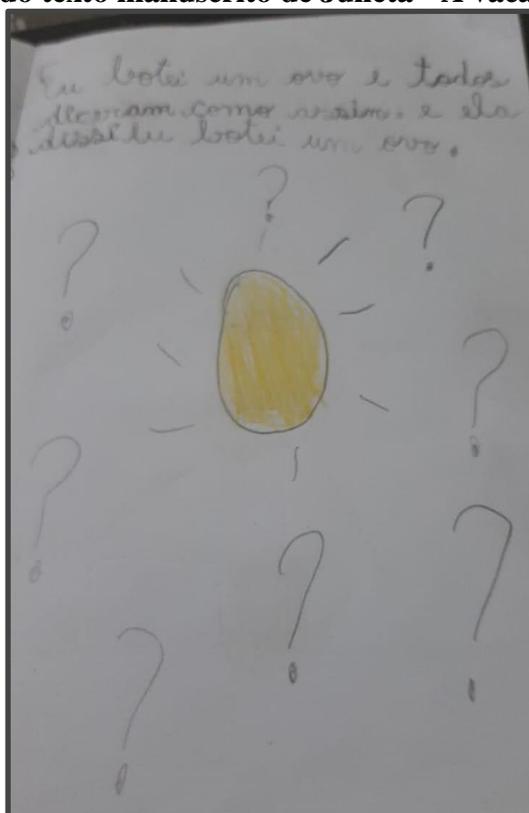
Assim, na construção dos sentidos, Anália e Raquel, optaram por posicionar o título na capa na posição vertical e em usar a cor azul, pois segundo elas para diferenciar da vaca e ovo que já estavam com a cor preto e branco. A fonte da capa teve como justificativa “parece mais com o estilo fazenda, mais country”. Por fim, a opção em usar balões de fala expressa mais uma habilidade de produção das crianças, bem como representa mais um recurso semiótico que pode ser articulado com o modo escrita na construção de sentidos.

³⁷ Clique no link para ver o conto digital de Anália e Raquel: encurtador.com.br/enyE1

4.3.2 Julieta

Em outra demonstração de orquestração, podemos ver a produção de Julieta, tanto a manuscrita quanto a no suporte digital. Em seu conto manuscrito, cria uma história sobre uma porca que botou um ovo. Em determinada passagem, a porca diz: “*Eu botei um ovo e todos ficaram com medo. e ela disse eu botei um ovo.*” (conforme o original escrito pela criança). Em seguida, caprichosamente, articula ao lado do modo escrita, símbolos de interrogação em volta da imagem de um ovo. Utilizando de outros modos e recursos além da escrita, expressa os questionamentos devido ao fato de uma porca ter botado um ovo. Se fossemos analisar tal produção unicamente com o referencial do modo escrita, nos limitaremos a perceber os erros ortográficos e a falta de letras maiúsculas no início de frases. É a abordagem multimodal que propicia uma visão ampliada para esta criança e suas habilidades para composição textual.

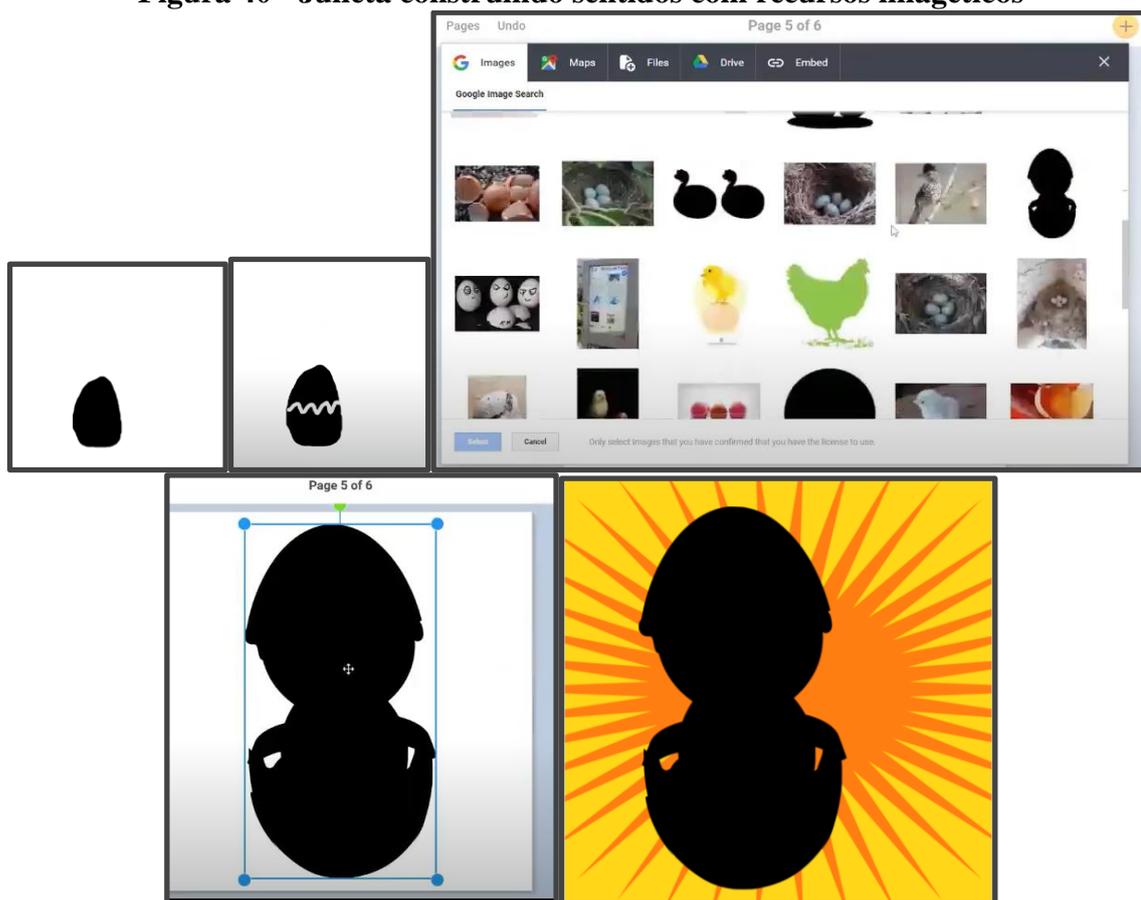
Figura 39 - Parte do texto manuscrito de Julieta - A vaca que botou um ovo



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No conto na forma digital, Julieta contou a história de uma vaca que botou um ovo. Na parte final de sua produção, fez a opção de utilizar a imagem como modo preponderante. O que fez de maneira bastante consciente, conforme veremos:

Figura 40 - Julieta construindo sentidos com recursos imagéticos



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Após a inserção do ovo botado pela vaca, Julieta queria encerrar com o ovo chocando. O pesquisador ofereceu a tentativa de desenhar. Mas isso não a agradou. Ela disse que ficou parecendo um ovo de Páscoa e que gostaria de buscar uma imagem na internet. Ao ver as opções, optou pelo que está demonstrado na Figura 40, conforme o diálogo seguinte:

PESQUISADOR: Qual você quer?

JULIETA: Este quarto, esse preto aí. **Ele está chocando então faz sentido.**

JULIETA: Ai que cena linda!

(...)

PESQUISADOR: Você deseja usar mais alguma coisa?

JULIETA: Desejo... a gente pode colorir o fundo?

PESQUISADOR: Sim, qual cor você quer?

JULIETA: Esse amarelo aí embaixo.

PESQUISADOR: Ficou bom?

JULIETA: **Exatamente perfeito.**

PESQUISADOR: Por que ficou perfeito?

JULIETA: Porque dá um ar de surpresa.

PESQUISADOR: O que dar o ar de surpresa?

JULIETA: **Esse fundo, que abriu mesmo, né, o ovo chocou.**

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Julieta demonstra mais uma vez que suas opções na composição são harmonizações intencionais e não aleatórias. Organiza o conjunto de recursos semióticos para construir os sentidos desejados.

4.3.3 Elen, Natasha e Viviane

Um outro exemplo interessante é o conto digital de Elen, Natasha e Viviane³⁸. Fizeram a opção de usar imagens dos cenários e dos personagens, além de usar a narração com as próprias vozes como o modo semiótico preponderante da história. Na próxima imagem temos uma parte desta produção e os motivos apresentados por Viviane para justificar a escolha pelo uso da narração.

Figura 41 - Parte da produção do texto digital de Elen, Natasha e Viviane



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

VIVIANE: Muita gente às vezes confundem as falas, e com o áudio, a gente faz uma voz para cada personagem. Então vai ficar um pouco melhor. A história vai ficar bem mais legal. E também vai ficar uma coisa bem real e a pessoa não vai ter como confundir se a fala de um ou de outro. Eu acho que fica bem legal assim.

Um ponto a ser destacado é que, após a análise de outras produções escritas das três meninas, constata-se que todas encontram-se no nível alfabético de conceitualização da escrita (SOARES, 2020). Portanto, a orquestração com os sons da fala nada tem a ver com qualquer

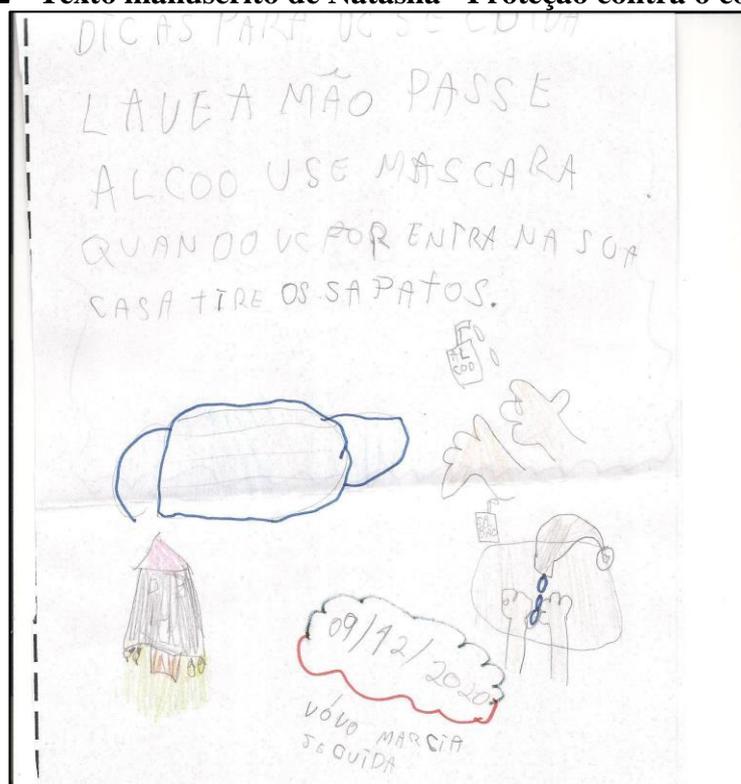
³⁸ Clique no link para ver a produção de Elen, Natasha e Viviane com todos os recursos semióticos utilizados: <https://bit.ly/3CdoGv7>.

dificuldade na produção escrita. E dentro da discussão das limitações e possibilidades dos modos semióticos, a justificativa de Viviane aponta para a opção em explorar uma possibilidade do som, qual seja a certeza de qual personagem está falando e deixando tudo mais real.

4.3.4 Natasha

Para encerrar os exemplos de orquestração dos modos semióticos pelas crianças, apresentamos as produções de Natasha de prevenção contra o coronavírus.

Figura 42 - Texto manuscrito de Natasha - Proteção contra o coronavírus



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Figura 43 - Texto digital de Natasha - Proteção contra o coronavírus

Ola vovó bença eu queria te manda um recado do corona virus:lave as mãos toda hora passe alcoo quando vc for sai leva um alcoo bem piqueno e leve a mascara. 🙌🤒

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O primeiro exemplo foi a produção manuscrita em que ela escreveu as dicas de prevenção juntamente com desenhos ilustrativos. Já na produção digital, a criança optou por produzir seu texto pelo Status do *WhatsApp* e, mesmo tendo a opção de vários recursos, utilizou a escrita e dois emojis. A produção no suporte digital foi acompanhada em tempo real e Natasha apresentou várias dúvidas de como poderia construir seu texto. Ao final da produção, explicou que quis fazer por escrito por dois motivos. O primeiro é que a destinatária era a sua avó, caso fizesse com imagens ou vídeos ela não iria entender. O segundo motivo é que “coisas sérias”, como coronavírus, deveriam ser feitas por escrito, como já apontado anteriormente.

O que chama atenção aqui é que, em entrevistas anteriores, já tínhamos identificado que Natasha possuía relevantes experiências multimodais no suporte digital, sendo até mesmo proprietária de um canal no *TikTok*. Inicialmente, pensávamos que produzir por meio dessa plataforma seria sua escolha natural, mas não foi. Suas escolhas serviram para nos revelar como outras dimensões além do suporte digital interferem nas decisões das crianças no momento da produção do texto. No entanto, na tentativa de observarmos o uso de vários modos semióticos por Natasha, fizemos a proposta de que ela realizasse uma nova produção nos dias seguintes. A criança foi informada de que essa proposta poderia ser feita para postar no seu canal do *TikTok*, caso ela quisesse. Ela aceitou e realizou a seguinte produção³⁹:

Figura 44 - Momentos do novo texto digital produzido por Natasha



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Segue abaixo a transcrição da fala de Natasha⁴⁰:

Olá, galera, boa noite!

Então, eu vim dar umas dicas para vocês do coronavírus. Fiquem bem espertos, quando você for sair de casa, cubra o nariz e a boca com a máscara e leve um vidrinho

³⁹ Emojis inseridos para preservar a identidade da participante.

⁴⁰ Clique no link para ver a produção de Natasha com todos os recursos semióticos utilizados: <https://bit.ly/3ozpd5L>.

de álcool para você passar na sua mão. Aí, quando você chegar, você lava a máscara, lava sua mão, quando você acabar de lavar sua máscara passe álcool, passe álcool na sua mão e você tem que lavar a mão antes das refeições e depois das refeições. Então um beijão e tchau.

(Fonte: Dados da pesquisa, 2021)

Nessa nova produção, Natasha realizou tudo com grande desenvoltura, usou a imagem em movimento, sua própria voz, usou a escrita em determinado momento do texto (*dicas do covid*), além de gestos ilustrativos de cada ação de proteção necessária. Além disso, sua fala foi coloquial e objetiva, com a extensão suficiente “para passar o seu recado”.

Para Araújo, Frade e Coscarelli (2020), encontramos nos textos “um trabalho de harmonização de diferentes linguagens, feita pelo autor que vai procurar a melhor forma de explorar esses recursos, a fim de atingir seu objetivo comunicativo.” (ARAÚJO; FRADE; COSCARELLI, 2020, p. 6). Isso ficou demonstrado nas três produções de Natasha, ela explorou o recurso que tinha em suas mãos em cada um daqueles momentos. Não há que realizar comparações e julgamentos entre as produções de Natasha. Apenas cabe ressaltar que as oportunidades de inserção de vários modos e o estímulo ao seu uso favorecem a inclusão e participação em eventos de letramento, bem como mais vantagens para as crianças cumprirem o objetivo comunicativo que desejarem.

4.4 Plataformas moldando a produção textual das crianças

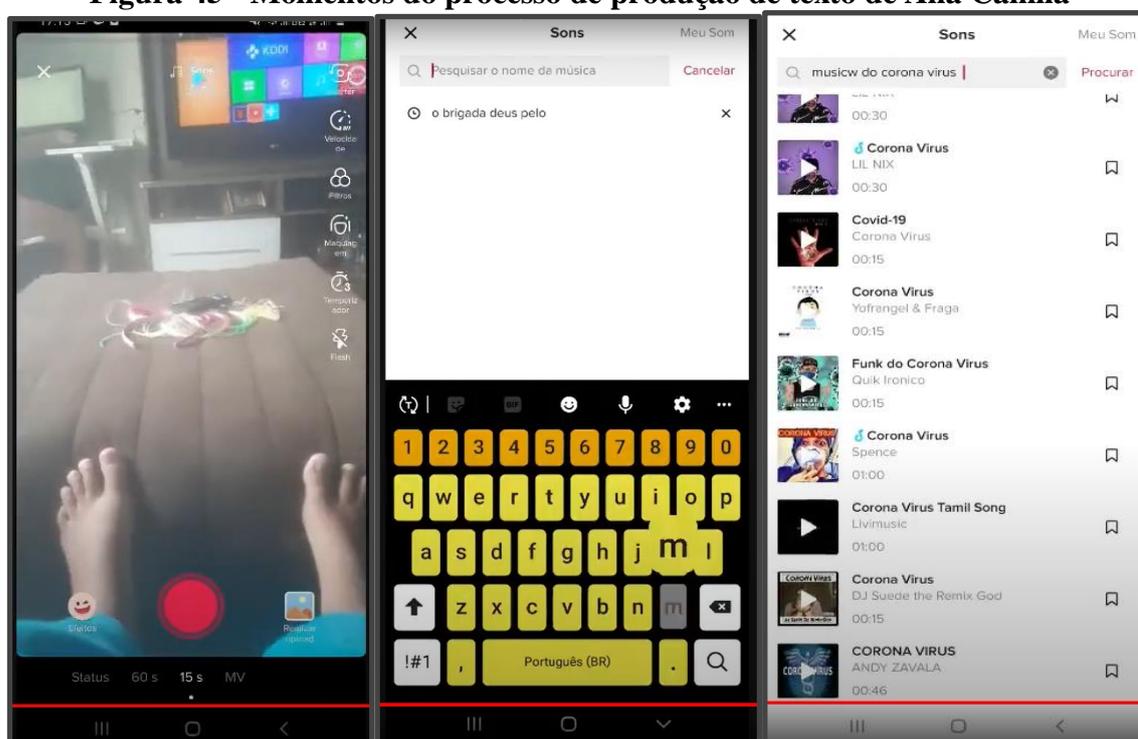
Conforme já trabalhado anteriormente, nos referenciais de Gualberto, Santos e Pimenta (2019), ao produzirmos textos, os signos que construímos são motivados, construídos sob a influência de relações de poder, influência do ambiente social, cultural, econômico, político e tecnológico, ainda que não tenhamos consciência disso. Para Bezemer e Kress (2017), em um mundo semiótico contemporâneo os textos produzidos por crianças e jovens recorrem a vários modos de representação. Tecnologias digitais possibilitaram um aumento de textos em que a escrita não é mais o meio fundamental na criação de sentido. A questão é pensar em alterações ocorridas no processo de criação de textos, buscando compreender como os jovens utilizam a escrita, o texto oral, imagem, tipografia, imagem em movimento, entre outros, em suas produções. Não se trata de verificar o uso isolado de cada modo de representação, mas sim considerar o conjunto integrado em que cada um exerce uma função. Constata-se uma presença maciça de *smartphones* e *tablets* nas mãos de jovens que utilizam plataformas com vários recursos para a produção e compartilhamento de textos multimodais em mais e variadas situações do que antigamente, tanto em contextos institucionais quanto não institucionais.

(BEZEMER; KRESS, 2017).

A investigação sobre a produção de textos no suporte digital também passa por analisarmos as influências que exercem as plataformas de redes sociais no processo de produção. Como já demonstrado anteriormente, a maioria das crianças participantes da pesquisa utilizam alguma plataforma e efetivamente produzem textos. Isso nos abre possibilidades para verificar a tecnologia moldando a escrita como um dos caminhos para compreender a escrita em contextos online (DOMINGO; JEWITT; KRESS, 2014), ou seja, os recursos tecnológicos e os formatos de cada plataforma influenciam o processo de produção.

Vejamos o exemplo de Ana Camila. A criança informou que gostaria de realizar sua produção por meio da plataforma *TikTok*. Durante a produção, perguntada sobre quais modos gostaria de utilizar, inicialmente, ela foi enfática em afirmar que usaria apenas a escrita. No entanto, como seu processo foi acompanhado pelo pesquisador por meio do compartilhamento de tela, foi possível observar que a criança abre e observa a interface da plataforma *TikTok*, contendo um conjunto de opções tais como sons, botão para iniciar a gravação de vídeo, filtros, efeitos, entre outros. Em seguida, abandona sua ideia inicial de usar apenas a escrita e inicia sua produção de texto escolhendo primeiro o som. Para tanto, digita “música do coronavírus” e imediatamente a plataforma já oferece inúmeras sugestões de canções. Apesar disso, a criança busca em outros locais e acaba escolhendo uma música instrumental “*Monkey Spinning*”.

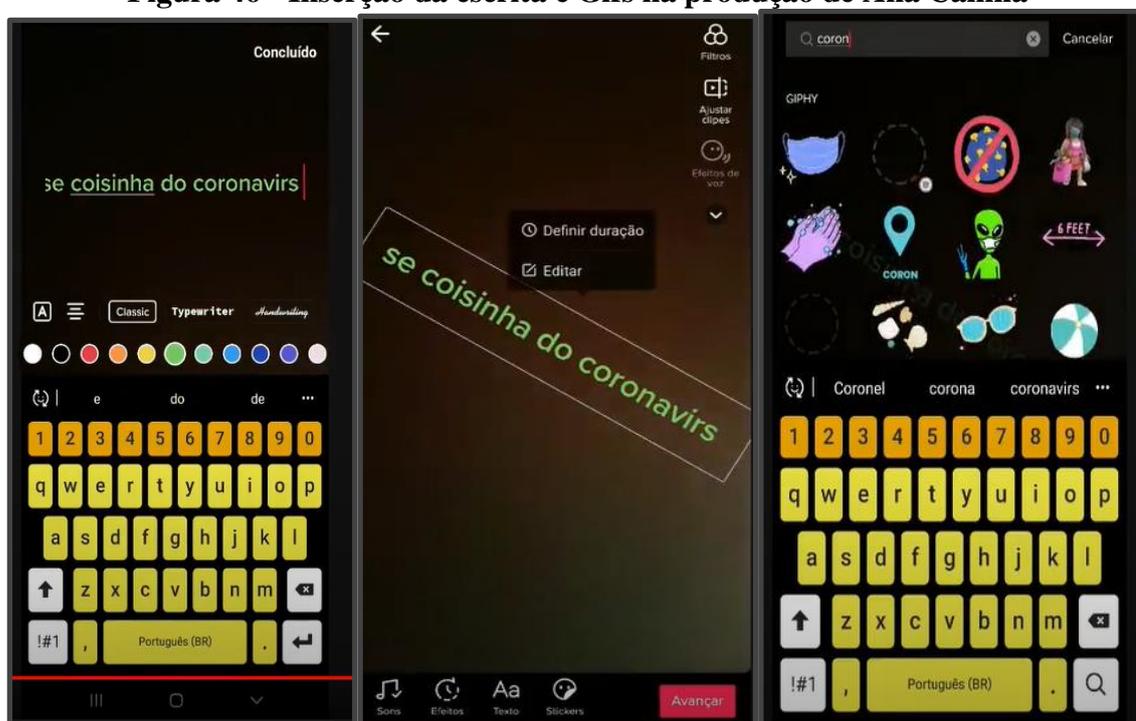
Figura 45 - Momentos do processo de produção de texto de Ana Camila



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em seguida inicia a inserção de frases escritas, escreve a frase “se coisinha do coronavírus” (se cuida do coronavírus) e na sequência define a duração de inserção da mesma e o posicionamento. Registra-se que também foi possível escolher a fonte da letra e a cor.

Figura 46 - Inserção da escrita e Gifs na produção de Ana Camila

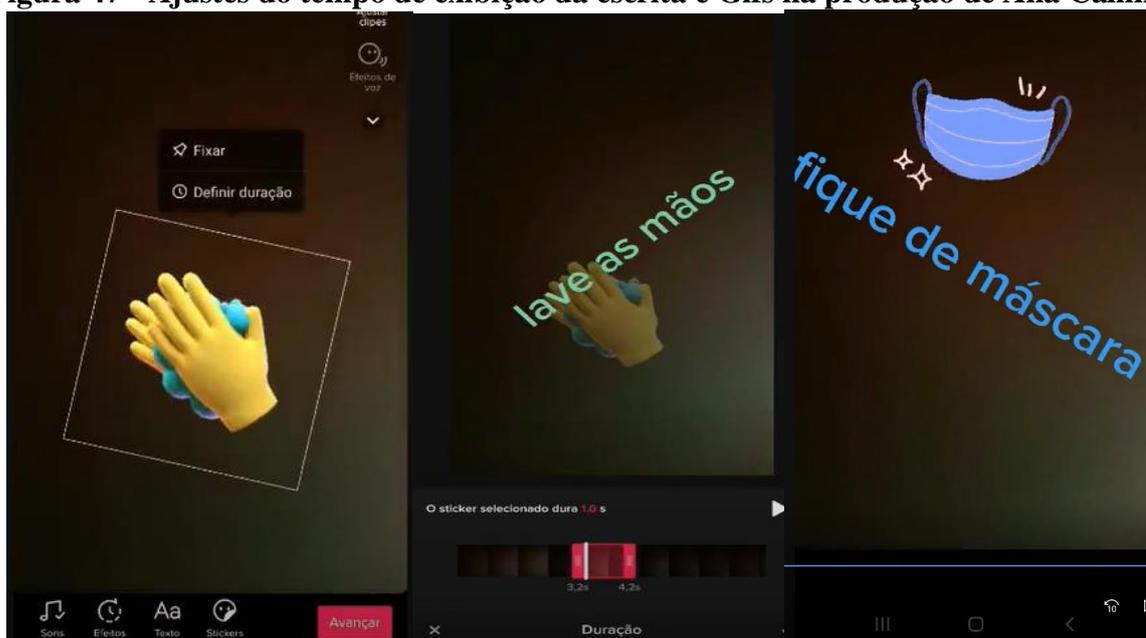


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Após isso foi em busca de stickers. Na parte de busca, digita “coron”, e imediatamente vários Gifs relacionados ao coronavírus aparecem. A criança escolhe o Gif de uma mão sendo lavada, bem como define a posição, tamanho e tempo de duração de inserção. Na sequência acrescenta mais algumas frases e Gifs seguindo o mesmo procedimento e encerra a produção⁴¹. Todo o processo durou dez minutos, foi realizado na plataforma *TikTok* e utilizou som, imagem em movimento e escrita.

⁴¹ Link para ver a produção de Ana Camila com todos os recursos semióticos utilizados: <https://bit.ly/3FjwbCN>.

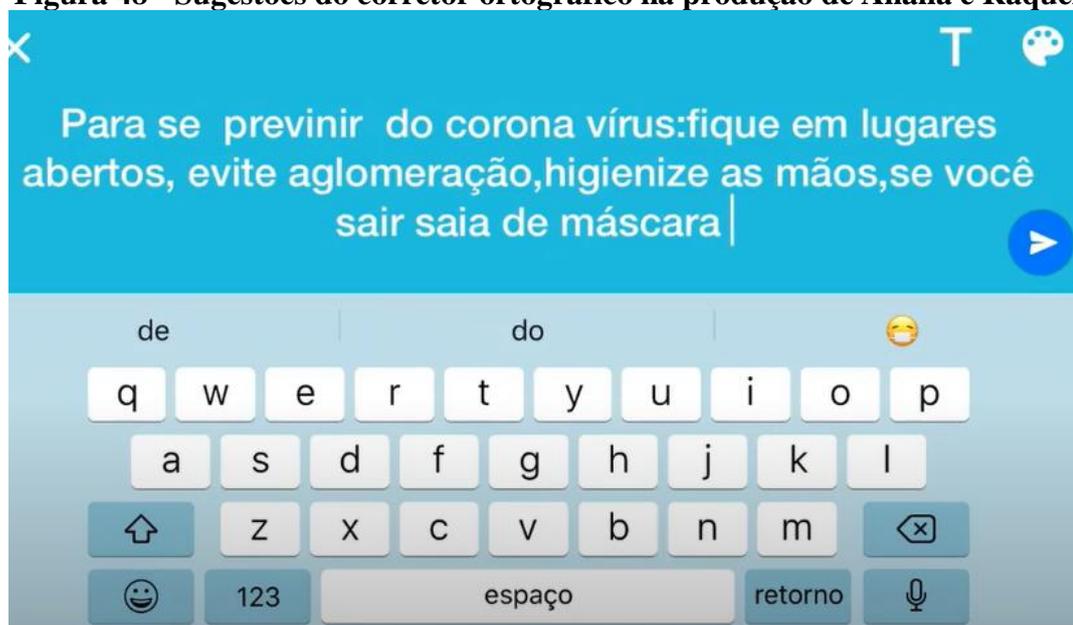
Figura 47 - Ajustes do tempo de exibição da escrita e Gifs na produção de Ana Camila



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em várias outras produções das crianças, foi possível observar a escrita sendo influenciada pelo corretor ortográfico; uso de emojis pelas crianças após sugestão da plataforma, ou seja, a criança digitava a palavra escrita e por reconhecimento a plataforma já apresentava opções de emojis dentro da temática, como, por exemplo, um emojis de máscara.

Figura 48 - Sugestões do corretor ortográfico na produção de Anália e Raquel

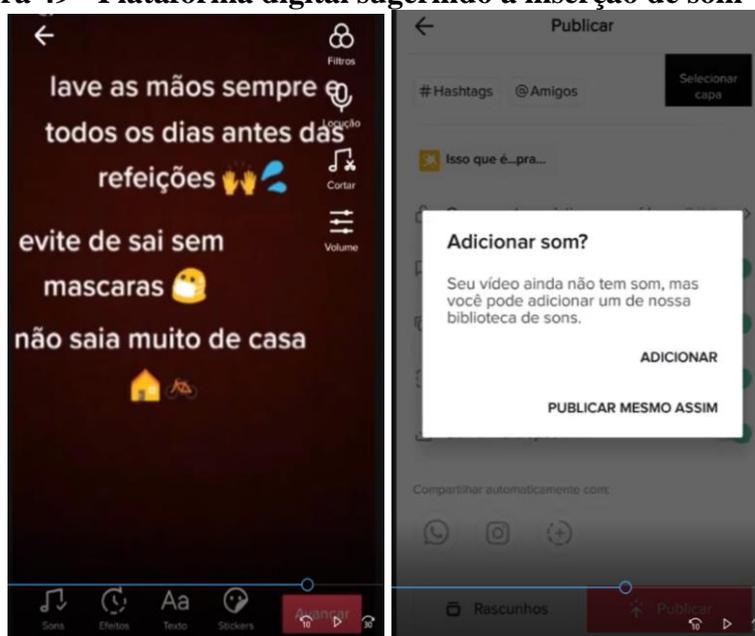


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Entre tantos outros exemplos, para finalizar, apontamos a produção de Antônio, Saulo e Thales, realizada na plataforma *TikTok*. As crianças tinham como intenção construir frases e

usar os emojis, como de fato o fizeram. Logo, a produção iria contar com os modos semióticos escrita e imagem. No entanto, quando já estavam prestes a encerrar, a plataforma realiza a pergunta: Adicionar som? Foi a partir disso que retornaram, inseriram uma música e somente após encerraram, fazendo com que o texto fosse composto por escrita, imagem e som.

Figura 49 - Plataforma digital sugerindo a inserção de som



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A tecnologia digital permitiu um amplo acesso e com baixo custo para a produção textual integrando vários recursos semióticos (JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016). A tecnologia digital permitiu o acesso, mas seus recursos e sua materialidade (forma da tela, modo como as escolhas se apresentam, por exemplo) também moldam o processo de produção. Para Bezemer e Kress (2017):

As potencialidades e as limitações para a produção de texto em cada uma diferem significativamente, assim como o público que cada uma delas pode alcançar. Portanto, fazer o texto agora requer uma avaliação da aptidão e de ajuste entre plataforma, que tem implicações para os recursos disponíveis para criação de texto e público e o interesse do produtor de texto. (BEZEMER; KRESS, 2017, p. 14, tradução nossa)⁴².

Os exemplos mostrados nesta seção nos permitiram demonstrar o uso pelas crianças desse amplo acesso referido anteriormente, bem como a tecnologia moldando seu processo de produção textual. As interfaces de várias plataformas atuam de maneira a oferecer o uso dos

⁴² “The potentials and constraints for text making on each differs significantly, and so does the audience he can reach on each. Hence making text now requires an assessment of the aptness of fit between platform, which has implications for resources available for text making and audience, and the text maker’s interest.”

modos semióticos. E esse processo de oferta ostensiva ou invasiva tem o poder de mudar o planejamento inicial do autor. É como se os rumos do processo de composição textual fossem alterados a depender das sugestões das plataformas, se a criança encontrar algo interessante, ela segue por um caminho, se não, por outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa partiu da constatação da grande presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no cotidiano das pessoas e, por consequência, de novas possibilidades de leitura e escrita no ambiente digital; do aumento do acesso e uso de dispositivos digitais por crianças; de revisões de literatura que apontaram mais trabalhos sobre leitura digital e menos trabalhos sobre a escrita digital; e do nosso interesse em conhecer a participação das crianças de escola pública na cultura escrita digital, particularmente na temática de produção de textos. Para tanto, formulamos as seguintes perguntas: Como as crianças, estudantes de escola pública municipal de Belo Horizonte/MG, dos anos iniciais do ensino fundamental, utilizam e mobilizam diferentes recursos semióticos para a construção de significados na produção de textos multimodais em sua prática social e nas atividades propostas na pesquisa? Qual é o lugar do modo escrita nas produções de textos multimodais das crianças? Assim, nossa pesquisa buscou compreender aspectos da cultura escrita quando os participantes estão inseridos nos ambientes digitais, com foco na produção de textos multimodais.

Diante deste contexto, nosso trabalho teve como objetivo geral investigar as produções de textos multimodais em dispositivos digitais e o uso dos modos e recursos semióticos por crianças dos anos iniciais provenientes de duas escolas públicas municipais de Belo Horizonte/MG. Foi preciso que alguns objetivos específicos fossem cumpridos. Com os dados coletados em entrevistas com as crianças e com alguns pais, foi possível identificar e analisar as práticas sociais de produção textual com o uso de tecnologias digitais vivenciadas por elas e demais práticas multimodais. Com o acompanhamento em tempo real do processo de produção de textos propostos no decorrer da pesquisa foi possível analisar como as crianças utilizam modos e recursos semióticos. Com as entrevistas e com as produções de textos realizadas pelas crianças, identificamos e analisamos como mobilizam o modo semiótico escrita em relação aos outros modos na produção de textos multimodais.

Assim, com as lentes teóricas da cultura escrita digital (FRADE; ARAÚJO; GLÓRIA, 2018), do letramento como prática social (STREET, 2014b), do letramento digital (RIBEIRO; COSCARELLI, 2014), da multimodalidade (KRESS; BEZEMER, 2009) e produção de textos (VAL; FRADE; BENFICA, 2018), unidas a um percurso metodológico dentro das condições concretas impostas pela pandemia da Covid-19, podemos afirmar que foi possível responder os problemas de pesquisa elaborados, conforme as principais conclusões que passamos a descrever a seguir. Foram revelados vários aspectos que se relacionam com o nosso objeto de pesquisa, qual seja, a produção de textos multimodais.

Um primeiro aspecto é cultura digital como um traço característico da cultura infantil contemporânea. Isso se expressa tanto na presença dos artefatos digitais nas mais tenras idades, como ficou evidenciado, quanto nas possibilidades de observações de familiares em práticas sociais digitais de produção de textos multimodais. Outro aspecto importante é sobre o acesso das crianças aos dispositivos digitais e oportunidades para a produção textual. Chamou a atenção o fato de que as crianças participantes, com idade de 8 a 10 anos, estudantes de escola pública, possuem um amplo acesso aos dispositivos digitais, sendo que 80% possuem o próprio aparelho de *smartphone*. Certamente esse número tem relação com o fato de que 90% dessas crianças estejam envolvidas em produções de textos multimodais, particularmente em plataformas de redes sociais.

No entanto, esse considerável acesso digital não é automaticamente convertido em processos amplos e plenos, ou seja, existem dimensões que limitam as produções de textos multimodais dessas crianças. Um fator limitante é que nem todas as crianças possuem acesso a diversos dispositivos digitais em que seria possível produzir textos multimodais. Por exemplo, o computador está presente em 50% dos domicílios dos participantes e com um baixíssimo uso. Quando o acesso ocorre, é de forma compartilhada com outros familiares. Portanto, experiências de produção de texto são limitadas aos *smartphones* em sua maioria. Um segundo fator que limita é a baixa qualidade dos dispositivos digitais usados por algumas crianças. Existem falas das crianças relatando impedimentos nos processos de produção textual, pois os aparelhos estavam estragados e, quando não, ficavam “travando” muito, principalmente com a tentativa de uso de outros modos semióticos diferentes da escrita. Outro fator limitante é o controle social exercido pelos pais/responsáveis pelas crianças. Boa parte dos processos de produção de textos multimodais destas crianças ocorrem em redes sociais que não permitem o uso por menores de dezoito anos, portanto, dependem de um adulto para garantir o acesso a essas plataformas. Os pais apontam receios aos riscos das atividades online na internet e assim criam estratégias para permitir ou proibir o uso pelas crianças. Portanto, embora justificado o controle social dos pais, essas limitações interferem diretamente nas oportunidades plenas e autônomas das crianças, atingindo assim suas experiências de produções de textos multimodais.

Um outro aspecto que nossa pesquisa revelou foi sobre as práticas sociais em torno de textos multimodais em que as crianças estão envolvidas e como isso influencia nos processos de produção de textos. As crianças estão envolvidas em práticas multimodais de diferentes tipologias como lazer e divertimento, comunicação, criatividade e informação e aprendizagem. Ficou demonstrado que crianças de 8 a 10 anos possuem uma prática digital ativa, não se limitando a um consumo passivo em que só assistem “filmes” e jogam “joguinhos”, o que por

si só não teria nenhum problema. Porém, a atuação dessas crianças vai além e seu interesse passa pelo uso das ferramentas de pesquisa para resolver situações, escolares e não escolares; participação, por meios digitais, de formações religiosas como catequese; pesquisas por interesses individuais como saber sobre a N.A.S.A⁴³; uso de tutoriais do *YouTube* para aprender sobre como fazer maquiagem e as unhas, bem como aprender a cozinhar e a tocar violino. É provável que a forma como as crianças estão consumindo textos atualmente influencie o modo como elas produzem textos. Assim, também é provável que essa atuação ativa com práticas sociais diversificadas constitua novos contextos e sejam influências sociais e culturais para seus processos de produção de texto.

Apesar dessa expressiva prática digital multimodal, um outro aspecto foi revelado pela pesquisa, qual seja, algumas percepções e representações que as crianças possuem sobre a leitura e escrita no suporte digital. A primeira delas é que o ambiente digital não é inicialmente reconhecido por elas como um ambiente de escrita, embora todas as crianças participantes da pesquisa utilizem algum tipo de dispositivo digital para alguma prática de escrita. Uma segunda percepção é de que os textos multimodais não sejam classificados como textos pela maioria das crianças. Somente quando possuem uma grande quantidade do modo semiótico escrita, é que consideram aquela composição como um texto. Por fim, tanto crianças quanto alguns pais possuem uma percepção que atribui um valor inferiorizado às práticas no suporte digital, incluindo a de produções de textos multimodais. Acreditamos que essas três percepções estejam ligadas ao peso e valor que a instituição escolar representa quando se fala de leitura e escrita. Boa parte da prática de escrita dessas crianças ocorre de forma manuscrita e no papel, sendo ligada às atividades escolares, seja em casa ou na própria escola. Na escola também, ficou evidenciado que não faz parte da prática escolar o trabalho com textos nos suportes digitais, incluindo as composições de textos multimodais. Ainda é forte a visão que para ser considerado como aprendizado precisa passar pela chancela do conhecimento escolar. Portanto, as percepções e um valor inferiorizado dado para as práticas sociais digitais podem interferir em uma maior ou menor exploração e oportunidades para a produção de textos multimodais pelas crianças.

Ao analisar como as crianças utilizam as possibilidades e limitações de vários recursos semióticos na produção de textos, a pesquisa também nos trouxe interessantes aspectos.

Um primeiro aspecto relaciona-se com a alfabetização digital (FRADE, 2014). Ao acompanhar sincronicamente as produções de textos, foi possível constatar que as crianças

⁴³ National Aeronautics and Space Administration. Tradução nossa: Administração Nacional da Aeronáutica e do Espaço.

possuíam domínio em relação a gestos e comportamentos para a produção de textos multimodais. No entanto, esse domínio não é igual entre as crianças. Embora tenham sido observados interessantes momentos de utilização de vários sistemas de representação, aqueles que possuem mais acesso digital não detêm competências de tudo, mas por óbvio, possuem mais habilidades do que aqueles com menor acesso digital. Portanto, o grau de alfabetização digital é um aspecto que interfere nas composições textuais multimodais das crianças.

Nas duas propostas de produção de textos realizadas pelas crianças, “Proteção contra o coronavírus” e retextualização de “A vaca que botou um ovo”, importantes observações foram feitas. De maneira geral, ficou demonstrada uma grande disposição das crianças à experimentação de vários modos semióticos. Pode-se afirmar que buscaram explorar as possibilidades e limitações dos modos e recursos e que aproveitaram as oportunidades semióticas. E isso passa, em primeiro lugar, por perceber o impacto da materialidade do suporte digital nos processos de produção de textos. Hoje, a ideia de produzir textos foi ampliada pelo ambiente digital, tanto pela forma com novos e diferentes gestos para se produzir, diferentes dos gestos para se produzir no papel e com lápis, quanto pelas possibilidades facilitadas para o emprego de diversos modos e recursos semióticos.

Tais afirmações podem ser evidenciadas nas produções digitais das crianças em que a escrita, imagem, imagem em movimento e sons foram utilizados na produção de sentidos. Nenhum texto é monomodal e o uso de diversos modos semióticos é próprio da comunicação humana. Apesar disso, o suporte digital propiciou o uso de forma facilitada (sem desconsiderar os limites de alfabetização digital), na medida em que, em todas as produções digitais, foram integrados no mínimo dois modos semióticos, entre os quatro referidos que optamos em dar destaque. O modo escrita ainda possui um lugar de relevo, conforme abordaremos a seguir. O modo imagem, muito presente nas produções, em sua maioria, cumpriu a função de complementar/reafirmar a informação que o modo escrita já apresentava. Mas também houve interessantes produções que trouxeram o uso da imagem, por si só, ampliando as informações e significados. A imagem em movimento e sons estão presentes em várias produções e o seu uso ocorreu de forma intencional pelas crianças e não em função de eventual limitação de alguma criança na apropriação do sistema de escrita alfabética.

Toda esta análise precisa ser feita considerando o lugar que o modo semiótico escrita ainda ocupa nas produções dos textos multimodais das crianças. É um lugar de destaque com presença em 93% dos textos produzidos e um lugar de preponderância na intenção de produção de sentidos. Apesar de o suporte digital permitir uma maior visibilidade para os outros modos semióticos e uma tendência à mudança no uso da escrita, esse modo ainda possui um valor

social muito forte para as crianças. É emblemática a desistência de Diones em realizar sua produção gravando sua voz em função do receio de acharem que ele não sabia escrever; também a decisão de Natasha ao usar o modo escrita na prevenção contra o coronavírus com a justificativa de que “coisas sérias se faz por escrito”. Na tela, a escrita também ocupa um lugar mais dinâmico e com as possibilidades de vários efeitos e recursos.

Portanto, embora a materialidade do suporte influencie muito, outras questões são levadas em conta pelas crianças no momento de produzir os textos multimodais. A facilidade e oportunidade no uso não são mecanicamente convertidas no uso de diversos modos semióticos. Assim, concluímos que no cumprimento dos objetivos comunicacionais das crianças, o processo de produção de textos multimodais também é atravessado por outros fatores como a temática/conteúdo; o tipo e gênero textual; o destinatário; as influências das plataformas digitais moldando tal processo; a alfabetização digital; representações e valores sobre a cultura escrita e o valor social da escrita. Também foi possível concluir que as crianças orquestraram os modos semióticos de forma intencional e não aleatória. Tudo isso são conhecimentos e capacidades que as crianças em fase de consolidação do processo de alfabetização já possuem, fruto de suas experiências comunicativas anteriores. Certamente muitas dessas experiências são escolares, mas a pesquisa demonstra que o contexto não escolar ainda tem sido o principal local de desenvolvimento da alfabetização digital, do letramento digital e particularmente das produções de textos multimodais no suporte digital.

Cabe destacar que essa participação ativa das crianças nas produções de textos multimodais no suporte digital foi analisada em uma perspectiva mais ampla, a das mudanças que ocorrem no mundo da comunicação, tanto no âmbito social quanto no tecnológico. Conforme Kress (2005), trata-se de uma reestruturação de poder em termos do exercício das representações e comunicações em que as tecnologias da escrita estão vinculadas a essas mudanças. Isso significa que se relativizou a lógica de poucos comunicando para muitos, abrindo caminhos para que todos possam publicar para todos, graças a algumas mudanças, entre elas as mudanças tecnológicas ligadas à difusão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (KRESS, 2005). Em nossas análises, é evidente que tais mudanças não ocorrem de forma natural. Seria uma ingenuidade acreditar que todos detêm poder para comunicar a partir do momento que têm acesso a estas tecnologias, desconsiderando traços marcantes de desigualdades de classe, raça e gênero. Apesar disso, para Kress (2005), “os potenciais dessas tecnologias envolvem uma mudança social radical, uma redistribuição do poder semiótico, o

poder de criar e difundir significados”⁴⁴ (KRESS, 2005, p. 25, tradução nossa). Nossa pesquisa foi capaz de demonstrar que crianças de escola pública de um centro urbano estão envolvidas nas mudanças na comunicação e na paisagem semiótica.

Percebemos isso porque não enxergamos as crianças como seres passivos e como vítimas das tecnologias digitais. Nosso olhar de pesquisa foi em busca de perceber que a produção de textos multimodais representa uma ampliação da capacidade de comunicação das crianças na medida que aumentam a sua capacidade de expressão no mundo. Constatou-se que parte considerável das práticas de leitura e escrita das crianças estão limitadas ao modo semiótico escrita, ligada à escola e no suporte papel. Muitas vezes a mobilização da linguagem é limitada a práticas artificiais no espaço escolar. O suporte digital abriu possibilidades para ressignificar as práticas de leitura e escrita, conforme concluímos na pesquisa. Interessante notar que, diante de uma paisagem comunicacional em que o modo semiótico escrita ainda exerce um domínio e uma supervalorização, em muitos casos, tem sido por meio das práticas multimodais e explorando os demais modos semióticos que ocorre o envolvimento das crianças em práticas de leitura e escrita com participação, interação e colaboração entre os sujeitos, especialmente após o advento da pandemia de Covid-19 e da necessidade de isolamento social. Constatamos que as crianças são sujeitos atuantes em práticas de produções de textos multimodais, em contexto não escolar, mobilizando a linguagem como forma de expressarem seus gostos e sentimentos, participarem de práticas comunicativas reais e não artificiais, enfim, ampliando o escopo de sua atuação sobre o mundo.

Acreditamos que revelar vários aspectos dos processos de produção de textos multimodais por crianças de escola pública em um centro urbano foi uma das principais contribuições da nossa pesquisa para a área de educação e linguagem, já descrita aqui. No entanto, ainda resta afirmar que o envolvimento das crianças em práticas multimodais é um caminho de possibilidades abertas, com grande potencial a ser explorado, em que a instituição escolar, instituição social de extrema relevância, pode contribuir para cumprir um importante papel de ampliação do “poder semiótico” (KRESS, 2017, p. 17) das crianças em nossa sociedade.

A escola pode democratizar o acesso aos diversos dispositivos digitais, bem como aprofundar os conhecimentos já existentes pelas crianças no âmbito da alfabetização digital em diversas ferramentas digitais. A presente pesquisa mostrou que os principais dispositivos que as crianças produzem textos ainda são os *smartphones*, como também demonstrou que a escola,

⁴⁴ “(...) los potenciales de estas tecnologías implican un cambio social radical, una redistribución del poder semiótico, el poder de crear y difundir significados”.

para alguns, é o único local em que acessam um computador. A escola também tem a oportunidade de legitimar e estimular o uso de vários modos semióticos para o ensino/aprendizagem e como forma para as crianças se expressarem. Pode, também, reconhecer e valorizar as práticas domésticas digitais que já são desenvolvidas pelas crianças como forma de aproximar a escola e o cotidiano destas e, assim, potencializar experiências de linguagem e ensino cada vez mais significativas. Como instituição educativa, a escola é lugar privilegiado para pautar, com pais e estudantes, os dilemas contemporâneos e preocupações sobre as práticas digitais *online*. O diálogo intencional sobre essas questões pode garantir um uso mais seguro para as crianças, com criticidade sobre conteúdos e práticas digitais, sem que represente uma limitação e controle da sua vontade de explorar o mundo.

Ao tratarmos das limitações desta pesquisa apontamos algumas questões. Uma primeira limitação óbvia é que nem todos os aspectos envolvidos na análise das produções de textos multimodais pelas crianças de escola pública foram tratados. Uma segunda limitação, de ordem metodológica, foi que, em função da pandemia da Covid-19, nossa pesquisa teve que ser realizada de forma online, com a ressalva para as produções manuscritas realizadas pelas crianças em suas residências. Embora tenhamos alcançado várias crianças, o que superou nossas expectativas, era nossa intenção desde o início alcançar os mais vulneráveis entre os vulneráveis para conhecer sua participação na atual paisagem semiótica. Aquelas crianças sem nenhum acesso digital ou com limitações de acesso, infelizmente, não nos foi possível conhecê-las. No desenvolvimento da pesquisa, alguns pais, após manifestar um interesse inicial, declinaram do convite afirmando que não possuíam pacote de dados suficientes para as interações via *smartphone*.

Tais limitações já representam possibilidades de continuidade de estudos, bem como outras a seguir. Conforme a pesquisa demonstrou, as crianças produzem textos multimodais em várias plataformas. Não foi possível aprofundarmos nas temáticas e conteúdos que essas crianças produzem, sendo essa uma primeira possibilidade de novos estudos. O processo de compartilhamento de textos é uma possibilidade do suporte digital, sua relação como forma de produzir textos também pode ser investigada. Aprofundar nas igualdades e diferenças do processo de produção de textos multimodais por meio de um teclado de computador e por meio de uma tela *touchscreen* também poderia render resultados interessantes.

Por fim, a condição social desfavorável não é capaz de aplacar a participação das crianças na cultura escrita digital. No entanto, é preciso ressaltar que a desigualdade social segue sendo um grande muro a represar um gigantesco desejo de participação, de criatividade, competências e habilidades discursivas que essas crianças, estudantes de escola pública,

poderiam desenvolver ainda mais. Constatase, então, um verdadeiro desperdício, em relação à participação social e cultural das crianças. Somente políticas públicas direcionadas às crianças, professores e escolas poderão garantir que possam se expressar no mundo de forma plena, utilizando todos os modos e recursos semióticos que os suportes digitais oportunizam. Que este dia chegue logo para todas as crianças, uma vez que isso não é favor, é sim um direito de todas!

REFERÊNCIAS

ADAMI, Elisabetta. Multimodality. In: GARCIA; FLORES; SPOTTI. (Ed.). **The Oxford Handbook of Language and Society**. Oxford University Press. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331412043_Multimodality. Acesso em: 20 jun. 2019.

ANDERSSON, P; HASHEMI, S. Screen-based literacy practices in Swedish primary schools. **Nordic Journal of Digital Literacy**, 2016, p. 86-103. Disponível em: https://www.idunn.no/dk/2016/02/screen-based_literacy_practices_in_swedish_primary_schools . Acesso em: 20 nov. 2019.

ARAÚJO, M.D.V. Formas e condições de apropriação da cultura escrita digital por crianças de camadas médias. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

ARAÚJO, Liane C. de; ARAPIRACA, Mary de A. Cultura Infantil e Modos de Narrar na Contemporaneidade: Marcas de Narrativas Visuais e Hipertextuais na Produção Escrita de Crianças. In: II Encontro Baiano de Estudos em Cultura. Cultura infantil e modos de narrar na contemporaneidade: marcas de narrativas visuais das mídias na produção escrita de crianças, 2009, **Encontro**. Disponível em: https://www.iiis.org/CDs2010/CD2010CSC/SIECI_2010/PapersPdf/XA155FW.pdf. Acesso em: 18 nov. 2019.

ARAÚJO, M. D. V.; FRADE, I. C. A. da S.; COSCARELLI, C. V.. Multimodalidade: aproximações conceituais, produções infantis e propostas pedagógicas no processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 4-25, 3 dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2020454>. Acesso em fev. 2021.

BARTON, David; LEE, Carmem. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Traduzido por Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEAM, Sandra; Williams, Cheri. Technology-Mediated Writing Instruction in the Early Literacy Program: Perils, Procedures, and Possibilities. **Computers in the Schools**. v: 32:3-4, p. 260-277, 17 nov. 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07380569.2015.1094320>. Acesso em: 13 nov. 2019.

BENFICA, M.F.M.B. Retextualização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (orgs.) **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. p. 290-291.

BEZEMER, J; KRESS, G. Young people, *Facebook*, and pedagogy: Recognizing contemporary forms of multimodal text making. In: Kontopodis, M., Varvantakis, C., & Wulf, C. (Eds.). **Global Youth in Digital Trajectories**. [S.l.]. Routledge. 2017.

BEZEMER, J.; JEWITT, C.; O'HALLORAN, K. **Introducing Multimodality**. Londres: Routledge, 2016, p. 14-29.

BIGELOW, E. iWrite: Digital message making practices of young children. 2013. Dissertation (Doctor of philosophy in Learning, Teaching and Diversity) - University. Nashville, Tennessee, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. *In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: jun. 2018.

BRASILEIRO, A.M.M. Como produzir textos acadêmicos e científicos. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

BRITO, Rita. **Família.com**: Famílias, crianças (0-6) e tecnologias digitais. Covilhã: LabCom.IFP, 2017. Disponível em: http://www.labcom.ubi.pt/ficheiros/201706051635-201708_familiacom_rbrito.pdf. Acesso em: jun. 2021.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In: Cruz, S. H. V (Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-41.

CARDOSO, C. J. ; VAL, M. G. C. . Produção de textos escritos. *In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (orgs.) Glossário Ceale. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. p. 266-268.

CARVALHO, Ana M. A. et al. O uso de entrevistas em estudos com crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 291-300, Ago. 2004.

CGI.br. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). (2021). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: pesquisa TIC Domicílios (Edição Covid-19 - Metodologia adaptada), ano 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp/ Imprensa Oficial do Estado, 2009.

CINTRA, Laura Batista; SOUZA, Sandra Maria Ribeiro de. O Uso de GIFs Animados nas Redes Sociais. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 43º, 2020, Virtual. Anais [...]. Virtual, 2020. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-1170-1.pdf> . Acesso em 25 set. 2021.*

COOK-GUMPERZ, J. **Alfabetização e escolarização**: uma equação imutável. *In: COOK-GUMPERZ, J. (Org.). A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 27-57.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 192 páginas, 2016.

COSTA VAL, Maria da Graça; VIEIRA, Martha Lourenço. **Língua, texto e interação: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CUTIBILL, Andy. **A vaca que botou um ovo**. Ilustrações de Russel Aito. São Paulo: Salamandra, 2010.

DAHLSTRÖM, H. What happens when multimodality comes into the classroom? : A study of Swedish children's use of multiple modes while creating narrative text. In: **The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children: Engaging with Emergent Research**. Braga, Portugal: Centro de Investigação em Educação (CIEd) /Research Centre on Education Instituto de Educação, Universidade do Minho. pp. 60-66, 2016.

DAHLSTRÖM, H. **The importance of digitalisation: Pupils' text creation: Part 7 of the reading lift module Digital text work grades 4-9**. [online]. 2019. Disponível em: <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/P03WCPLAR113941>. Acesso em: 25 de jun. 2019.

DAHLSTRÖM, H. (2020). Prerequisites for students 'text creation: A study of digital resources, multimodality and students' possibilities for action. 2020. Doctoral thesis - Mid Sweden University, Sundsvall, 2020. Disponível em: <https://www.miun.se/en/personnel/helenedahlstrom/>. Acesso em: 18 set. 2020.

DAHLSTRÖM, H.; BOSTRÖM, L. Pros and Cons: Handwriting Versus Digital Writing. **Nordic Journal of Digital Literacy**, v.12, n.4, p. 143-161, 2017. Disponível em: <http://miun.diva-portal.org/smash/get/diva2:1167420/FULLTEXT01.pdf> . Acesso em: 18 nov. 2019.

DANIELSSON, Kristina. **To create multimodal texts**. Disponível em: <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/P03WCPLAR113941>. Acesso em: 25 de jun. 2019. [S. l.: s. n.]. 2019. Disponível em: <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/P03WCPLAR113941>. Acesso em: 25 de set. 2019.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M.M. **Multimodalidades e Leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DOMINGO, M. JEWITT, C. KRESS, G. Multimodal social semiotics: Writing in online contexts. In K. Pahl and Rowsel (eds.). **The Routledge Handbook of Contemporary Literary Studies**. London: Routledge. 2014. Disponível em http://eprints.ncrm.ac.uk/3084/1/D4Writing_and_Multimodal_social_semiotics.pdf. Acesso em 12 dez. 2019.

DOWDALL, C. Young children's writing in the 21st century. The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood. In: Erstad, O., Flewitt, R., Kümmerling-Meibauer, B., &

Pereira, Í.S.P. (Eds.). **The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood**. Abingdon: Routledge, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203730638>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ERSTAD *et al.* The emerging field of digital literacies in early childhood. In: ERSTAD, O.; FLEWITT, R.; KÜMMERLING-MEIBAUER, B.; PEREIRA, Í.S.P. (Eds.). **The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood**. Abingdon: Routledge, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203730638>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FIAD, Raquel Salek; VAL, Maria da Graça Costa. Produção de textos. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (orgs.) **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014b. p. 264.

FLEWITT, Rosie. Multimodal literacies. In: Marsh, Jackie and Hallet, Elaine (Eds). **Desirable Literacies: Approaches to Language and Literacy in the Early Years**. London, UK: Sage, 2008, p. 122-366.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização digital. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale**. Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. p. 25.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; ARAÚJO, M.D.V.; GLÓRIA, Julianna Silva. Multimodalidade na alfabetização: usos da leitura e da escrita digital por crianças em contexto escolar. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 8, p. 57-84, 2018. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/296> Acesso em: 10 jun. 2019.

GALVÃO, A. M. O. Cultura escrita. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale**. Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. p. 82.

GALVÃO, A. M. O. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

GLÓRIA, Julianna Silva. Influências e confluências do uso do suporte de escrita digital na alfabetização de crianças do 1º ano do primeiro ciclo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

GLÓRIA, Julianna. FRADE, Isabel. A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 339-358, Julho-Setembro, 2015.

GUALBERTO, C.; KRESS, G. Social Semiotics. *In*: HOBBS, R.; MIHAILIDIS, P. (ed.) **The International Encyclopedia of Media Literacy**. New York: Wiley-Blackwell, 2019.

GUALBERTO, C.; PIMENTA, S. A Multimodal Analysis of Aesthetics in Brazilian School Textbooks. *In*: TØNNESEN, E. S.; FORSGREN, F. (Ed.) **Multimodality and Aesthetics**. Londres: Routledge, 2019. Disponível em: <http://bit.ly/33cupRx>. Acesso em 15 set. 2019.

GUALBERTO, C.; SANTOS, Z.; PIMENTA, S. Leitura e produção textual no contexto acadêmico: práticas e reflexões a partir da multimodalidade e da Semiótica Social. *In*: GUALBERTO, C.; SANTOS, Z.; PIMENTA, S. (Orgs.). **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 13-35. Disponível em: <http://bit.ly/2Oc9Ocl>

JACCOUD, M.; MAYER, R. **A observação direta e a pesquisa qualitativa**. In: POUPART, J. et al. A Pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 254-294.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.) **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Editora Pontes. 2016

KRESS; Gunther. **Literacy in the New Media Age**, London/New York: Routledge, 2017.

KRESS, Gunther. **El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación**. Granada: Aulae, 2005.

KRESS, G. BEZEMER J. Escribir en un mundo de representación multimodal. In. KALMAN; STREET (Coord.) **Lectura, escritura e matemáticas: Diálogos com a América Latina**. México: Siglo XXI, 2009.

KRESS, Gunther; ROWSELL, Jennifer. Literacy as Social Practice. New realities and new models. In: BLOOME, CASTANHEIRA, LEUNG; ROWSELL (org.). **Retheorizing Literacy Practices: Complex Social and Cultural Contexts**. New York: Routledge, 2019. p. 30-49.

KUCIRKOVA, Natalia *et al.* **Children's Writing With and On Screen(s): A Narrative Literature Review**. COST ACTION ISI1410 DigiLitEY, 2017. Disponível em: <http://digilitey.eu>. Acesso em 10 mar. 2019.

KUCIRKOVA, Natalia *et al.* Systematic review of young children's writing on screen: what do we know and what do we need to know. **Literacy**, [online], vol. 53, n.4, p. 216-225, nov. 2019. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/lit.12173>. Acesso em: dez. 2019.

JEWITT, Carey. Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. **Discourse: studies in the cultural politics of education**. v. 26, n. 3, 2005, p. 315-331.

JEWITT, C. An introduction to multimodality. *In*: JEWITT, C (Ed.). **The Routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2014.

JEWITT, C.; BEZEMER, J.; O'HALLORAN, K. **Introducing Multimodality**. London: Routledge, 2016

HODGE, B.; KRESS, G. **Social semiotics**. London: Polity Press, 1988.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte : UFMG, 1999.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

LEMOS, André. Infraestrutura para a cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sergio (Org.) **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009. p. 134-149.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LIMA, Felipe de Brito Lima. Engajamento estudantil no uso de aplicativos educacionais inseridos em contextos multimodais. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/20234>. Acesso em: 20 de jun. 2019.

LUZ, Sandra Dias da. Miradas no caleidoscópio: oficinas de multiletramentos com dispositivos móveis na criação de narrativas digitais na educação básica. 2017. 229 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2017.

MANGEN, Anne; BALSVIK, Lillian. Pen or keyboard in beginning writing instruction? Some perspectives from embodied cognition. **Trends in Neuroscience and Education**, v. 5, p. 99-106, Set. 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2211949316300114?via%3Dihub>. Acesso em: 15 nov. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MAVERS, Diane; KRESS, Gunther. Semiótica Social e Textos Multimodais. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (orgs.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MEDEIROS, Maria das Vitórias dos Santos. **A multimodalidade no ensino fundamental**: uma análise das práticas sociais de leitura na contemporaneidade. 2015. 250 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, Brasil.

MILLS, Kathy A.; UNSWORTH, Len. Multimodal Literacy. **Oxford Research Encyclopedia of Education**. [online], 2017. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.232>. Acesso em: 5 mai. 2019.

MONTEIRO, Roselma da Silva. O texto não verbal na sala de aula: concepções, didatizações e possibilidades. 2009. 203 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3^a. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORO, Roberta Gerling. Literatura Digital Infantil: práticas de leitura no contexto familiar. 2018. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil, 2018.

MUELLER, P. A.; OPPENHEIMER, D. M. The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking. **Psychological Science**, v.25, p. 1159–1168, abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0956797614524581>. Acesso em: 20 Set. 2019.

PEREIRA, I.; RAMOS, A.; MARSH J. The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children: Engaging with Emergent Research. **Proceedings of the first Training School of COST Action IS1410**, University of Minho, Braga, Portugal, 6th - 8th Jun., 2016. Disponível em: <http://digilitey.eu>] Acesso em: 20 Set. 2016.

PRINSLOO, Mastin. Children's divergent practices and access to digital media in home, school and neighbourhood communities. In: ERSTAD, O., FLEWITT, R.; KÜMMERLING-MEIBAUER, B; PEREIRA, Í.S.P. (Eds.). **The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood**. Abingdon: Routledge, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203730638>. Acesso em: 20 jan. 2020.

OLIVEIRA, Denise Claudete Bezerra de. Práticas de letramento multimodal em sala de aula. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil, 2016.

O'HALLORAN, Kay L. **Multimodal Discourse Analysis: Systemic functional perspectives**. London and New York: Continuum, 2004.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale**. Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos Multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje** – palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane. Texto multimodal. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale**. Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014.

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

ROWE, D. W.; MILLER, M. E.. Designing for diverse classrooms: Using iPads and digital cameras to compose eBooks with emergent bilingual/biliterate four-year-olds. **Journal of Early Childhood Literacy**, Thousand Oaks, v.16. n. 4, p. 425-472, Dec.2016

SELFE, Cynthia L. The Movement of Air, the Breath of Meaning: Aurality and Multimodal Composing. **College Composition and Communication**, vol. 60, no. 4, p. 616–663, 2009 Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40593423>. Acesso em: 16 jan. 2020.

SEFTON-GREEN, J. *et al.* **Establishing a Research Agenda for the Digital Literacy Practices of Young Children**: a White Paper for COST Action IS1410, 2016. Disponível em: <http://digilitey.eu>. Acesso em 10 mar. 2019.

SOARES, Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita; letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935> Acesso em: 21 jun. 2018.

SOARES, Magda Becker. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014a.

STREET, Brian. Multimodalidade. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (orgs.) **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014b. p. 229

SUSANA PIRES PEREIRA, Íris. (2019). Para uma reconceptualização do processo de alfabetização. desafios colocados pela comunicação digital. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 8, p. 57-84, 2018. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/296> Acesso em: 10 jun. 2019.

SZYMANSKY, Heloísa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2002.

VAL, Maria da Graça Costa; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. **Produção de textos escritos na alfabetização**. Belo Horizonte: UFMG/Fae/Ceale, 2018. (Letra A no processo de alfabetização, v.2).

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. *In*: TANNEN, Debora; HAMILTON, Heidi E.; SCHIFFRIN, Deborah (Org.). **The Handbook of of Discourse Analysis**. 2.ed. [S. l.]: Wiley-Blackwell, 2015. p. 447-465.

VASCONCELOS, Rebecca Schirmer de Souza. Práticas multimodais no aplicativo *WhatsApp*: apropriação da cultura escrita digital por crianças em processo de alfabetização. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

APÊNDICE

Participação das crianças em cada uma das fases de desenvolvimento da pesquisa									
	Nome	Idade	Ano escolar	Fase 1 Entrevistas com as crianças	Fase 2 Produção de texto manuscrito	Fase 3 Produção de texto digital	Fase 4 Entrevistas com crianças ativas em redes sociais	Fase 5 Pais entrevistados	Clique no link para ver os textos produzidos pela respectiva criança
1	Escola Municipal Adélia Prado	Ana Camila	9	4º					encurtador.com.br/ehuKU
2		Hércules	8	3º					encurtador.com.br/kCFL5
3		Liliane	9	4º					encurtador.com.br/biFU9
4		Taciana	9	4º					encurtador.com.br/dosQS
5	Escola Municipal Jorge Amado	Ana Maria	9	4º					encurtador.com.br/wyEMS
6		Anália	9	4º					encurtador.com.br/aFMQ9
7		Antônio	10	4º					encurtador.com.br/stH39
8		Brenda	8	3º					encurtador.com.br/ixyLT
9		Charles	8	3º					----
10		Diones	9	4º					encurtador.com.br/pvOS8
11		Elen	9	4º					encurtador.com.br/glvJW
12		Julieta	9	3º					encurtador.com.br/pEHVY
13		Larissa	9	4º					encurtador.com.br/ioU37
14		Margarida	9	3º					----
15		Marta	10	4º					----
16		Natasha	9	4º					encurtador.com.br/enN06
17		Raquel	9	4º					encurtador.com.br/mHOY1
18		Saulo	8	3º					encurtador.com.br/aggP3
19		Thales	9	4º					encurtador.com.br/fqDJQ
20		Viviane	9	4º					encurtador.com.br/wyAS4

Roteiro das entrevistas semiestruturadas

<p>VAMOS CONVERSAR?</p> 	<p>VOCÊ GOSTA DE BRINCAR DE QUÊ? E NO COMPUTADOR E CELULAR?</p> 																														
<p>QUAL O SEU DESENHO OU FILME PREFERIDO?</p> 	<p>VOCÊ GOSTA DE DESENHAR?</p> 																														
<p>EM CASA VOCÊ USA?</p> <table border="1" data-bbox="272 1173 778 1406"> <thead> <tr> <th></th> <th>SIM</th> <th>NÃO</th> <th>MUITO</th> <th>POUCO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>TV</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>COMPUTADOR</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>JOGOS</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>CELULAR</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>LIVROS</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		SIM	NÃO	MUITO	POUCO	TV					COMPUTADOR					JOGOS					CELULAR					LIVROS					<p>COMO NOSSO TATARA TATARA TATARA TATARA TATARA AVÔ ESCRIVIA?</p> 
	SIM	NÃO	MUITO	POUCO																											
TV																															
COMPUTADOR																															
JOGOS																															
CELULAR																															
LIVROS																															
<p>E VOCÊ? ONDE VOCÊ ESCRIVE?</p>	<p>E VOCÊ? ONDE VOCÊ ESCRIVE?</p> 																														



O QUE VOCÊ ESCREVE?



ONDE É MAIS FÁCIL ESCREVER?




NA ESCOLA, VOCÊ IRIA PREFERIR ESCREVER COM LÁPIS OU COMPUTADOR/CELULAR?



AJUDE O CAMINHÃO A FAZER AS ENTREGAS



AJUDE O CAMINHÃO A FAZER AS ENTREGAS



O QUE VOCÊ SABE FAZER COM UM CELULAR OU TABLET? E COM UM COMPUTADOR?

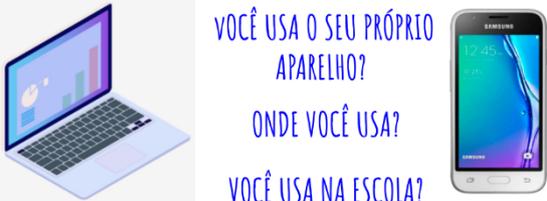


QUAL VOCÊ PREFERE?

VOCÊ USA O SEU PRÓPRIO APARELHO?

ONDE VOCÊ USA?

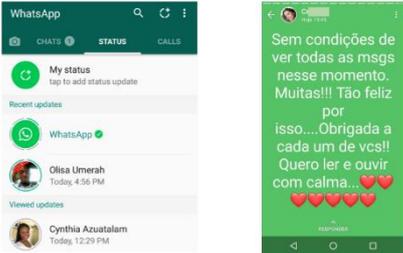
VOCÊ USA NA ESCOLA?



VOCÊ ENVIA ALGUMA COISA PARA ALGUÉM?

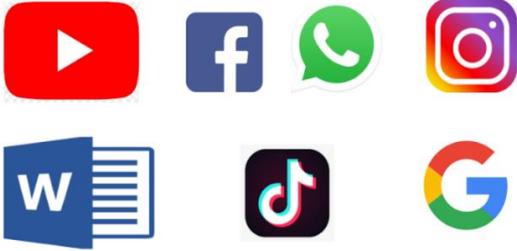
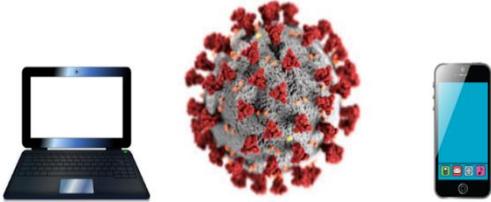


VOCÊ SABE O QUE É STORIES/STATUS?



VOCÊ SABE JOGAR JOGO DA MEMÓRIA?

https://www.efuturo.com.br/jogo_memoria_internauta.php?cdJogo=4672&id=19071

<p>VOCÊ CONHECE ESTE SÍMBOLO?</p> 	<p>TEM ALGUMA COISA NO COMPUTADOR OU CELULAR QUE VOCÊ NÃO FAZIA ANTES DA PANDEMIA E QUE AGORA VOCÊ FAZ?</p> 
<p>COM QUEM VOCÊ APRENDEU A USAR O COMPUTADOR OU TELEFONE CELULAR?</p> 	<p>VOCÊ ACHA QUE SEUS PAIS GOSTAM DO QUE VOCÊ FAZ NO CELULAR OU NO COMPUTADOR? E SUAS PROFESSORAS, GOSTAM?</p> 
<p>VOCÊ ACHA QUE APRENDE ALGUMA COISA USANDO O COMPUTADOR OU TELEFONE CELULAR?</p> 	<p>O QUE VOCÊ GOSTARIA DE SABER FAZER NO CELULAR/COMPUTADOR E QUE AINDA NÃO SABE?</p> 
<p>O QUE VOCÊ ACHOU DA NOSSA ENTREVISTA ?</p> 	