

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

Íris Freua Assumpção

CULTURA ESCRITA DIGITAL: negociações para a produção de textos multimodais  
realizadas por crianças em processo de alfabetização e letramento digital

Belo Horizonte

2022

Íris Freua Assumpção

CULTURA ESCRITA DIGITAL: negociações para a produção de textos multimodais realizadas por crianças em processo de alfabetização e letramento digital

**Versão final**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Coorientadora: Dra. Mônica Daisy Vieira Araújo

Belo Horizonte

2022

A851c  
T

Assumpção, Íris Freua, 1994-

Cultura escrita digital [manuscrito] : negociações para a produção de textos multimodais realizadas por crianças em processo de alfabetização e letramento digital / Íris Freua Assumpção. - Belo Horizonte, 2022.

166 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Isabel Cristina Alves da Silva Frade.

Coorientadora: Mônica Daisy Vieira Araújo.

Bibliografia: f. 156-163.

Apêndices: f. 164-166.

1. Educação -- Teses. 2. Letramento digital -- Teses. 3. Alfabetização -- Métodos de ensino -- Teses. 4. Tecnologia educacional -- Efeito de inovações tecnológicas -- Teses. 5. Crianças -- Escrita -- Efeito de inovações tecnológicas -- Teses. 6. Comunicação escrita -- Efeito de inovações tecnológicas -- Teses. 7. Produção de textos -- Efeito de inovações tecnológicas -- Teses.

I. Título. II. Frade, Isabel Cristina Alves da Silva, 1957-. III. Araújo, Mônica Daisy Vieira, 1979-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.3078

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

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL  
CULTURA ESCRITA DIGITAL: NEGOCIAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS REALIZADAS POR  
CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL

ÍRIS FREUA ASSUMPÇÃO

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 Mestrado em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 29 de agosto de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Isabel Cristina Alves da Silva Frade - Orientador (UFMG)  
Prof(a). Monica Daisy Vieira Araujo (UFMG)  
Prof(a). Ana Elisa Ferreira Ribeiro (CEFET/MG)  
Prof(a). Francis Arthuso Paiva (UFMG)

Belo Horizonte, 21 de setembro de 2022.

ROSIMAR DE FÁTIMA OLIVEIRA  
COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



Documento assinado eletronicamente por Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação, em 22/09/2022, às 09:45, 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](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 1776658 e o código CRC 830216D4.

Dedico esta dissertação às crianças e famílias participantes da pesquisa, que ofereceram seu tempo para que este estudo fosse possível. Obrigada pelas trocas!

## AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao final desta etapa tão importante, refleti sobre o percurso até aqui. Vejo o quanto Deus se faz presente nas tarefas mais simples do dia a dia e tenho certeza de que Ele conduziu este estudo o tempo todo, junto com Nossa Senhora, sempre à frente abrindo os caminhos.

Aos meus pais, Aulus e Valéria, e irmãs, Stella e Salma, que vibram comigo a cada conquista e, desde sempre, apoiam minhas decisões, oferecendo a base para que eu chegasse até aqui. Sem vocês, eu não seria metade do que sou! O desejo de aprender sempre mais e encarar desafios vem do incentivo de cada um. Obrigada.

Ao Lucas, que acompanha meu percurso acadêmico desde o início e sabe que cada etapa teve sua importância para o meu desenvolvimento. Seu apoio, presença e carinho foram essenciais para que cada momento fosse vivido com mais tranquilidade e sabedoria. Agradeço também aos meus sogros, que me apoiam e me ajudam sempre que preciso!

Aos meus avós e madrinha, por sempre me oferecerem carinho e acolhimento. Ao meu padrinho Thales e avô Vicente, que não estão aqui para viverem este momento comigo, mas que sei que também celebrariam esta conquista.

Um agradecimento especial às minhas orientadoras, Isabel Frade e Mônica Araújo, pelas trocas, paciência e ensinamentos ao longo destes anos. Agradeço cada minuto que dedicaram para que este estudo fosse concretizado. A cada conversa eu sentia mais confiança em nossa pesquisa! Muito obrigada!

Aos professores e colegas da linha de pesquisa Educação e Linguagem, agradeço por todas as discussões e orientações oferecidas, que me guiaram nos momentos de escolhas.

Às crianças participantes desta pesquisa, obrigada por tão gentilmente se abrirem e compartilharem suas experiências comigo, topando todas as propostas! Agradeço também às famílias, que depositaram sua confiança em mim desde o início do estudo.

À escola na qual buscamos as crianças para participação, agradeço a abertura e confiança em meu trabalho!

Por fim, à Faculdade de Educação da UFMG, que me acolhe há 9 anos, meu muito obrigada!

## RESUMO

A investigação teve como objetivo analisar os comportamentos, gestos, atitudes e estratégias de negociação utilizadas pelos alfabetizados no processo de produção de textos multimodais utilizando computadores, tendo como referência os conceitos de “cultura escrita digital” (CASSANY, 2002), “letramento digital” (MARSH, 2016; FRADE; COSCARELLI; RIBEIRO, 2014) e “multimodalidade” (KRESS; BEZEMER, 2009; JEWITT, 2005). Compreende-se, a partir da perspectiva desta pesquisa, que, além dos processos de alfabetização, os processos de letramento também são alterados pelo uso de dispositivos digitais. Considerando esses novos contextos de produção, utilizando como premissa suas possíveis influências nas práticas de leitura e escrita de crianças em fase de alfabetização e o modo como os textos são configurados por diferentes recursos semióticos, a pesquisa buscou dialogar com essas questões ao propor a seguinte pergunta: quais são as estratégias de negociação das crianças durante a produção de textos multimodais em pares? Para responder essa questão, foi empregada uma metodologia qualitativa e, a partir de livros digitalizados disponíveis gratuitamente na internet, os sujeitos foram motivados, nos encontros da pesquisa, a produzir diferentes gêneros textuais relacionados à temática e à divulgação dos livros em ambientes digitais. Os encontros aconteceram de forma remota com onze crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola particular de Belo Horizonte. Foram desenvolvidas propostas de produção de textos que envolveram recursos multimodais, utilizando estratégias de escrita colaborativa por meio da plataforma Canva e da ferramenta digital Google Apresentações. A análise dos dados foi feita com base na análise do conteúdo das interações, de entrevistas e das produções, com foco nas negociações durante os processos de produção das crianças participantes. Os principais resultados apontam que as crianças estão inseridas em uma cultura escrita digital, sendo estimuladas com conteúdos visuais e orais que repercutem em seus textos. Na escrita, suas práticas sofrem influências dessa cultura, das sugestões dos parceiros de trabalho e, em especial, das ferramentas e plataformas digitais que utilizam para tal fim, moldando suas produções. Com relação às negociações das crianças durante as produções de textos multimodais, foi constatado que estavam relacionadas à definição de papéis, alfabetização digital, gênero textual e ao uso de recursos semióticos. Os dados mostram que a produção de textos em ambientes digitais amplia capacidades de expressão e comunicação, criando mais possibilidades para crianças com as mais diversas experiências com a cultura escrita digital.

Palavras-chave: Cultura escrita digital. Letramento digital. Alfabetização digital. Textos multimodais.

## ABSTRACT

The investigation aimed to analyze the behaviors, gestures, attitudes and negotiation strategies used by children in the process of producing multimodal texts using computers, having as reference the concepts of “digital written culture” (CASSANY, 2002), “digital literacy” (MARSH, 2016; FRADE; COSCARELLI and RIBEIRO, 2014) and “multimodality” (KRESS and BEZEMER, 2009; JEWITT, 2005). From the perspective of this research, it is understood that literacy processes are also changed by the use of digital devices. Considering these new production contexts, using as a premise their possible influences on reading and writing practices of children in the literacy phase and the way in which texts are configured by different semiotic resources, the research sought to dialogue with these questions by proposing the following questions: what are the children's negotiation strategies during the production of multimodal texts in pairs? To answer these questions, a qualitative methodology was used and, from digitized books available for free on the internet, the children were motivated, in the research meetings, to produce different textual genres related to the theme and the dissemination of books in digital environments. The meetings took place remotely with eleven children from the 2nd year of Elementary School from a private school in Belo Horizonte. The production of texts involved multimodal resources, using collaborative writing strategies, using the Canva platform and the Google Presentations digital tool. Data analysis was based on the analysis of the content of interactions, interviews and productions, focusing on negotiations during the production processes of the participating children. The main results indicate that children are inserted in a digital written culture, being stimulated with visual and oral contents that reverberate in their texts. In writing, their practices are influenced by this culture, the suggestions of work partners and, in particular, the digital tools and platforms they use for this purpose, shaping their productions. Regarding the children's negotiations during the production of multimodal texts, it was found that they were related to the definition of roles, digital literacy, textual genre and the use of semiotic resources. The data show that the production of texts in digital environments expands capacities of expression and communication, creating more possibilities for children with the most diverse experiences with digital writing culture.

Keywords: Digital Written Culture. Digital Literacy. Multimodal Texts.



## Lista de figuras

Figura 1 – Captura de tela do formulário enviado aos pais.....	31
Figura 2 – Captura de tela de parte da apresentação do roteiro da entrevista individual.....	34
Figura 3 – Jogo da memória utilizado para diagnóstico .....	35
Figura 4 – Jogo da memória de reconhecimento de ícones.....	54
Figura 5 – Imagens apresentadas para as crianças.....	57
Figura 6 – Placa apresentada para as crianças.....	62
Figura 7 – Captura de tela de compartilhamento do <i>link</i> .....	66
Figura 8 – Captura de tela das opções de acesso ao Canva.....	67
Figura 9 – Captura da tela inicial do Canva.....	68
Figura 10 – Capa do livro “Poder ser”.....	70
Figura 11 – Páginas com o texto.....	71
Figura 12 – Primeira e última parte da produção realizada no Canva.....	72
Figura 13 – Captura de tela da capa do livro.....	75
Figura 14 – Captura de tela da produção de Renato e Júlio .....	76
Figura 15 – Captura de tela da produção feita no Canva.....	77
Figura 16 – Capa do livro “Da janela de Minas”.....	82
Figura 17 – Captura de tela da produção de Pietra e Cecília no Google Apresentações .....	82
Figura 18 – Captura de tela das duas telas da produção de texto multimodal no Canva.....	86
Figura 20 – Captura de tela da parte de inserir um texto no Canva .....	89
Figura 21 – Capa do livro “Chapeuzinho Vermelho” .....	91
Figura 22 – Captura de tela da produção .....	92
Figura 23 – Captura das duas páginas da produção feita no Canva.....	93
Figura 24 – Capa do livro “O menino e o foguete”.....	96
Figura 25 – Captura de tela da produção de Emanuel e Bernardo.....	97
Figura 26 – Captura de tela da produção no Canva.....	98
Figura 27 – Captura de tela das opções apresentadas ao usuário do Canva.....	102
Figura 28 – Captura de tela das opções apresentadas ao usuário do Google Apresentações ...	102
Figura 29 – Captura de tela da primeira parte da apresentação de Bernardo e Emanuel.....	114
Figura 30 – Captura de tela da produção realizada pelo trio.....	115
Figura 31 – Captura de tela do momento da busca por imagens realizada por Júlia no Google Apresentações.....	117
Figura 32 – Frase digitada por Pietra.....	120
Figura 33 – Tela com erro ortográfico.....	121
Figura 34 – Manchete inspirada na história <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , feita por Ana.....	127
Figura 35 – Manchete inspirada na história <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , feita por Clarice .....	127
Figura 36 – Captura de tela da produção de Pietra e Cecília.....	134

Figura 37 – Captura de tela da produção de Renato.....	141
Figura 38 – Captura de tela da escrita coletiva de Emanuel e Bemardo .....	147

## Lista de gráficos

Gráfico 1 – Acesso das crianças aos dispositivos digitais .....	41
Gráfico 2 – Dispositivo mais utilizado .....	42
Gráfico 3 – Objetivos para uso do computador .....	43
Gráfico 4 – Preferência de dispositivos digitais.....	45
Gráfico 5 – Crianças com dispositivos próprios .....	49
Gráfico 6 – Questionário para as famílias.....	50
Gráfico 7 – O que gostaria de aprender a fazer no computador?.....	52
Gráfico 8 – Finalidade de uso das tecnologias digitais.....	53
Gráfico 9 – Quantidade de crianças que reconheceram cada ícone .....	54
Gráfico 10 – Ícones reconhecidos por cada criança .....	55
Gráfico 11 – É um texto? .....	58

## Lista de tabelas

Tabela 1 – Livros lidos por cada dupla ou trio .....	37
Tabela 2 – Quantidade de encontros e horas de gravação por dupla/trio.....	39
Tabela 3 – Gêneros produzidos utilizando o Google Apresentações .....	66
Tabela 4 – Mídia escolhida para divulgação da propaganda.....	69
Tabela 5 – Modos e recursos semióticos utilizados por Nicole, Júlia e Letícia no Google Apresentações.....	73
Tabela 6 – Modos e recursos semióticos utilizados por Nicole, Júlia e Letícia no Canva.....	73
Tabela 7 – Modos e recursos semióticos utilizados por Júlio e Renato no Google Apresentações .....	80
Tabela 8 – Modos e recursos semióticos utilizados por Júlio e Renato no Canva.....	80
Tabela 9 – Modos e recursos semióticos utilizados por Cecília e Pietra no Google Apresentações.....	87
Tabela 10 – Modos e recursos semióticos utilizados por Cecília e Pietra no Canva .....	87
Tabela 11 – Modos e recursos semióticos utilizados por Clarice e Ana no Google Apresentações .....	94
Tabela 12 – Modos e recursos semióticos utilizados por Clarice e Ana no Canva.....	94
Tabela 13 – Modos e recursos semióticos utilizados por Bernardo e Emanuel no Google Apresentações.....	100
Tabela 13 – Modos e recursos semióticos utilizados por Bemardo e Emanuel no Canva.....	101
Tabela 10 – Livros lidos por cada dupla ou trio .....	105
Tabela 11 – Livros e gêneros textuais utilizados com as crianças .....	123

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – CONCEITOS TEÓRICOS RELEVANTES E O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....	20
1.1 Principais conceitos.....	20
1.1.2 Letramento e alfabetização digital.....	20
1.1.3 Multimodalidade e multiletramentos .....	24
1.1.4 Cultura escrita digital e as novas formas de escrever .....	27
1.1.5 O percurso metodológico da investigação.....	28
1.2 Acesso aos participantes da pesquisa .....	29
1.3 Primeiro encontro com as crianças participantes.....	32
1.4 Organização dos encontros para as produções de textos multimodais.....	36
CAPÍTULO 2 – O PERFIL DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES .....	40
2.1. Dispositivos digitais: usos e preferências .....	40
2.2. Experiências de letramento e alfabetização digital.....	48
2.3 Percepções sobre texto.....	56
CAPÍTULO 3 – AS PRODUÇÕES DE TEXTOS MULTIMODAIS DAS CRIANÇAS.....	63
3.1 Google Apresentações .....	64
3.2 Canva.....	67
3.3 Produções de Nicole, Júlia e Letícia .....	69
3.4 Produções de Renato e Júlio.....	74
3.5 Produções de Pietra e Cecília .....	81
3.6 Produções de Clarice e Ana .....	90
3.7 Produções de Bernardo e Emanuel .....	96
3.8 Modos de produção no Google Apresentações e Canva.....	101
CAPÍTULO 4 – PROCESSOS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DURANTE O DESENVOLVIMENTO DAS PRODUÇÕES DE TEXTOS MULTIMODAIS .....	104
4.1 As produções de textos multimodais e a recepção das crianças.....	104
4.2. Estratégias utilizadas pelas crianças ao longo das produções de textos multimodais... 108	
4.2.1. Negociação do recurso semiótico .....	109
4.2.2. Negociação com relação ao gênero textual.....	123
4.2.3 Negociação relacionada a alfabetização digital.....	137
4.2.4 Negociação com relação a definição de papéis .....	143
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICES.....	164

## INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais transformaram diversos aspectos da vida, incluindo atividades cotidianas, de trabalho e aprendizagem, além das maneiras de se relacionar com as outras pessoas. Esse uso trouxe impactos nos modos de ler e de escrever, que, de acordo com Ferreiro (2012), “são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos” (FERREIRO, 2012, p. 13).

Hoje em dia, as práticas de leitura e escrita são realizadas em vários suportes e de maneira frequente, especialmente por meio das telas de *smartphones*, *tablets*, computadores e televisões, pelo envio de mensagens, agendamento de reuniões de trabalho, aprendizagem de novos conteúdos. Há uma infinidade de possibilidades que são oferecidas pelas tecnologias contemporâneas. Com esses recursos, novas formas de comunicação são possíveis. Chartier (2002) exemplifica o uso de *emoticons*, que utilizam, de maneira pictográfica, alguns caracteres do teclado e ilustram a procura por uma outra maneira de linguagem que, inclusive, permite a comunicação universal das emoções independente da língua da pessoa que escreve e/ou recebe. Além disso, a própria forma transformou-se. “É agora um único aparelho, o computador, que faz surgir diante do leitor os diversos tipos de texto tradicionalmente distribuídos entre objetos diferentes” (CHARTIER, 2002, p. 23).

Essa junção de alteração da maneira e da utilização de outros itens para a escrita, como foi citado, pode ser analisada a partir dos estudos de Gunther Kress (2003). Ele afirma que há uma alteração da relação de dominação. Quando a palavra é suplantada pela imagem e o livro passa a ter menos força do que a tela, está “produzindo uma revolução nos usos e efeitos do letramento e de sentidos associados para a representação e comunicação em todos os níveis e em todos os domínios”<sup>1</sup> (KRESS, 2003, p. 1, tradução nossa). Se as pessoas estão, cada vez mais, utilizando esses dispositivos como forma de comunicação, de trabalho e de estudo, compreende-se que “de alguma forma, provocam alteração no processo de alfabetização já que esse fenômeno, sem adentrarmos na reconceituação da alfabetização, precisa conviver e assimilar as mudanças sociais envolvendo o uso da cultura escrita em sociedade” (ARAÚJO; FRADE; GLÓRIA, 2018, p. 58).

---

<sup>1</sup> No original: “are producing a revolution in the uses and effects of literacy and of associated means for representing and communicating at every level and in every domain.” (KRESS, 2003, p. 1).

Compreende-se, a partir da perspectiva desta pesquisa que, além dos processos de alfabetização, os processos de letramento também são alterados pelo uso de dispositivos digitais. Diversos são os modos utilizados para comunicar algo para compor um texto, por exemplo. Nele, encontramos aspectos que não são só verbais para a sua construção, incluindo o uso de imagens estáticas ou animadas, sons, cores diversificadas, entre outros. A presença de vários modos é compreendida como multimodalidade, e Street (2014) a compreende como a variedade dos modos de comunicação existentes. Para ele, essa diversidade de modos de comunicação é utilizada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais tanto como livros e jornais quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros (STREET, 2014). Apesar da multimodalidade não ser exclusiva de textos digitais, compreende-se que as maneiras de se ler e produzir textos utilizando as tecnologias vem mudando ao longo do tempo.

Essa constatação motivou esta investigação que visa compreender como está acontecendo o processo de apropriação dessas tecnologias pelas várias faixas etárias, entre elas a de crianças em fase de alfabetização. O relatório “Young Children (0-8) and Digital Technology: A qualitative study across Europe” (CHAUDRON; DI GIOIA; GEMO, 2018) apresenta as tendências de uso de tecnologias digitais das crianças de 21 países europeus e traz uma série de resultados de pesquisa muito importantes, sendo um deles a informação de que é no contexto familiar que as crianças entre 0 e 8 anos são socializadas no uso da tecnologia, e o primeiro contato tende a ocorrer antes dos dois anos de idade, por meio de *smartphones*, *tablets* e brinquedos eletrônicos. Diante disso, é possível inferir que boa parte da geração que está sendo alfabetizada nas escolas hoje já nasceu em um mundo digital e, quem dispõe dos meios materiais para acessar as tecnologias digitais faz uso desses dispositivos de alguma maneira em seu contexto familiar.

A desigualdade de acesso às tecnologias digitais ainda é grande no Brasil. No entanto, a partir de pesquisas como TIC Domicílios, percebe-se que houve um aumento no acesso de todas as classes, incluindo a classe DE. Em 2018<sup>2</sup>, o acesso ao computador de mesa era possível a 2% dos pesquisados, e ao computador portátil (*notebook*), a 3% deles. A mesma pesquisa, em 2019, revelou que o acesso da classe DE ao computador de mesa passou para 4% e ao computador portátil, 6%. Assim, apesar de ser um número

---

<sup>2</sup> Para mais dados sobre a pesquisa, ver <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2018/domicilios/A/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

extremamente baixo, percebe-se que o número dobrou de 2018 para 2019, o que mostra uma ampliação do acesso aos dispositivos. Essa tendência tem sido observada no Brasil e, cada vez mais, os meios digitais estão presentes no cotidiano das crianças.

Levando essas mudanças em consideração, alguns autores anunciaram o impacto dos meios eletrônicos no cotidiano das pessoas, apontando para o fato de que eles têm substituído, de algumas maneiras, a escrita tradicional nos objetos físicos. É o que mostra Cassany (2002):

Gostemos ou não, uma parte muito importante da comunicação escrita, tradicionalmente desenvolvida em ambientes analógicos ou com objetos físicos (papel, livro, lápis, correio) compostos por átomos, está hoje migrando rapidamente para ambientes digitais (a partir de agora AD) ou eletrônicos (computador, rede, tela), que representam e transmitem informações por dígitos<sup>3</sup> (CASSANY, 2002, p. 1, tradução nossa).

Mas é possível dizer que essa substituição da escrita no papel para o teclado oferece algum avanço no nível conceitual de escrita de crianças em fase de alfabetização? De acordo com a pesquisa de Ferreira e Molinari (2007), esse avanço não se manifesta se forem consideradas as hipóteses que as crianças elaboram sobre o sistema alfabético. A simples transposição da escrita do papel para o teclado não faz com que as crianças pensem mais sobre o que a escrita representa, ou seja, em seus aspectos conceituais e, na verdade, nos casos analisados pelas pesquisadoras, o teclado foi um meio de distração para crianças no nível pré-silábico, que carecem de critérios para decidir quais letras colocar para formar a palavra ditada. No entanto, na pesquisa mencionada, as características e elementos da cultura escrita digital não foram exploradas e, de acordo com Vasconcelos (2019), a cultura escrita digital “abarca o universo multimodal com que o escrito pode se apresentar em sua forma digital, tornando-se capaz de potencializar a linguagem e estimular habilidades significativas de leitura e escrita” (VASCONCELOS, 2019, p. 107).

Diante disso, não é possível pensar a tecnologia como destituída de significado para os aprendentes. Ao contrário, é desejável que ela atue como instrumento aliado na busca pela aprendizagem, no caso desta pesquisa, na produção de textos multimodais com o uso do computador<sup>4</sup>, preparando os alunos para as habilidades sociais que lhes são exigidas.

---

<sup>3</sup> “Nos guste o no, una parte muy importante de la comunicación escrita, tradicionalmente desarrollada en entornos analógicos o con objetos físicos (papel, libro, lápiz, correo postal) compuestos por átomos, hoy está emigrando de modo acelerado hacia entornos digitales (a partir de ahora ED) o electrónicos<sup>3</sup> (ordenador, red, pantalla), que representan y transmiten la información por dígitos. (CASSANY, 2002, p. 1).”

<sup>4</sup> A escolha pelo uso do computador como dispositivo a ser utilizado pelas crianças participantes se dá por algumas questões metodológicas. Pelo fato de a pesquisa ter acontecido de forma remota, devido à



Assim, é necessário pensar práticas pedagógicas que sejam capazes de incluir o uso de computadores, celulares, *tablets* e outros dispositivos, para que os estudantes tenham a oportunidade de aprender a utilizá-los para a escrita de textos multimodais, bem como ter acesso a informações as quais não seriam proporcionadas se não fosse pelo uso da tecnologia digital.

Nas últimas décadas, passamos a questionar sobre as possibilidades de uso de computadores e outros dispositivos digitais para o processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita em contextos escolares, haja vista a ampliação do acesso aos dispositivos digitais por uma grande parte da população e, também, nos espaços escolares (ARAÚJO; FRADE; GLÓRIA, 2018, p. 61).

Sabe-se que a internet permite que os alunos tenham acesso aos *sites* de jornais de outros estados e países, museus, zoológicos, enfim, uma infinidade de possibilidades que passa a ser alcançável para todos, contribuindo para o letramento e alfabetização, conforme pesquisa de Glória (2011), que analisou as implicações do uso do computador e suas contribuições no período inicial de alfabetização.

Em se tratando do grupo de alunos observados, pudemos notar que o uso do suporte digital para desenvolver atividades de produção de texto e de leitura contribuiu muito para que essas crianças desenvolvessem, desde o início da alfabetização, alguns usos da escrita para se comunicar com o outro através de novos gêneros textuais (os gêneros virtuais) muito utilizados, inclusive, fora do espaço escolar (GLÓRIA, 2011, p. 238).

A autora afirma também que mesmo quando não foram trabalhadas atividades com gêneros textuais digitais nas aulas na sala de informática, foi notado que “as ferramentas digitais transformam e dão uma nova roupagem à tarefa, ou melhor, aparecem novos aspectos cognitivos relacionados ao ato de escrever e ler” (GLÓRIA, 2011, p. 240). Para Glória (2011), a tecnologia digital pode, sim, ser uma aliada na aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente por suas características multimodais.

Para acessar esses textos multimodais, o aluno precisa ser um bom navegador e digitador, precisa se alfabetizar também no meio digital. Sendo assim, o termo “alfabetização digital”, conforme definição de Isabel Frade, apresentada no Glossário do Centro de

---

pandemia do novo coronavírus, percebeu-se que os outros dispositivos móveis, como celulares e *tablets*, não ofereceriam os recursos necessários para realizar a chamada de vídeo e visualizar os participantes durante todo o tempo do encontro, enquanto pelo computador é possível navegar em outros *sites* e plataformas sem que a câmera desligue automaticamente. No capítulo 1, essa opção será melhor explicada.

Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/UFMG) “tem sido usado para designar um tipo de aprendizado da escrita que envolve signos, gestos e comportamentos necessários para ler e escrever no computador e em outros dispositivos digitais” (FRADE, 2014).

Diversas pesquisas buscam compreender o uso das tecnologias digitais por crianças em fase de alfabetização, entre elas a de Vasconcelos (2019). A pesquisadora percebeu que

se há o interesse da criança em utilizar o aplicativo para se comunicar, ela o fará independente de suas habilidades de leitura e escrita. Apesar de essas habilidades serem um fator limitante no uso e comunicação pelo aplicativo, a motivação é suficiente para fortalecer a relação entre o letramento digital e as atividades de leitura e escrita digital. Ao fazer o uso consciente do aplicativo de comunicação, as crianças garantem e atribuem sentidos, por meio da combinação multimodal disponibilizada, à apropriação da sua cultura escrita digital (VASCONCELOS, 2019, p. 109).

Essa análise permite refletir que os recursos multimodais são utilizados como estratégia para a comunicação via aplicativo de mensagens instantâneas, havendo o diálogo entre os sistemas semióticos na cultura escrita digital. A criança (e o adulto) pode, então, utilizar não só o sistema de escrita alfabético e também as linguagens multimodais disponibilizadas em ambientes digitais.

A diversidade de atividades e habilidades digitais realizadas por crianças, conforme o estudo “*Young Children (0-8) and Digital Technology: A qualitative study across Europe*” (CHAUDRON; DI GIOIA; GEMO, 2018), é ampliada quando estimulada pela escola. Por isso, Pereira (2018) defende que a escola tem um papel importante na construção das aprendizagens relacionadas aos dispositivos digitais, sendo espaço de oportunidades, especialmente para aqueles que não as teriam no ambiente familiar, visto que

os estudos revelam que, por muito que aprendam informalmente, o conhecimento digital construído pelas crianças é limitado, apontando assim para o papel que a escola é chamada a desempenhar na promoção da construção de aprendizagens (a partir daquelas desenvolvidas em família) e, desse modo, na diminuição do fosso que a separa da experiência familiar, bem assim como na prevenção da exclusão de crianças de famílias com menos acesso a experiências digitais. (PEREIRA, 2018, p. 17).

Nesse sentido, a intervenção do professor provoca contextos diferenciados das experiências que os alunos podem fazer em seu cotidiano. O dispositivo, por si só, não faz nada sozinho e, portanto, não transforma o ensino sem um planejamento com

objetivos e propostas bem definidas, sendo importante que as atividades escolares sejam “diferentes daquelas vivenciadas de forma livre pelas crianças, pois o objetivo de utilizá-las na escola é colocá-las a serviço da alfabetização, por meio de ações intencionalmente planejadas pelo professor” (FRADE *et al.*). Ademais,

observar os modos como as crianças interagem com a tela e com outras crianças, pode contribuir para identificar alguns aspectos de sua aprendizagem. Assim, o professor pode intervir, provocando oportunidades para que elas levantem hipóteses, modifiquem outras, consolidem suas aprendizagens. (FRADE *et al.*, 2018, p. 39).

Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada buscou dialogar com essas questões ao procurar compreender: quais são as estratégias das crianças durante a produção de textos multimodais em pares? Como utilizam recursos semióticos para produzir textos em suporte digital? De que maneira o letramento digital e o nível de aquisição do sistema de escrita alfabético podem impactar o processo de produção de textos multimodais? Para isso, foram feitas observações de quatro duplas e um trio de crianças realizando atividades propostas no computador para compreender seus comportamentos e gestos durante a elaboração dos textos multimodais.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No capítulo 1, é apresentado os principais conceitos que serviram de pressupostos para o desenvolvimento da pesquisa e, depois, descrevemos o percurso metodológico, detalhando as etapas da coleta de dados e conceitos para as suas análises. No Capítulo 2, analisa-se o perfil das crianças participantes considerando suas percepções e práticas na cultura escrita digital. No capítulo 3, foram analisadas as produções de textos multimodais elaboradas pelas crianças ao longo dos encontros da pesquisa. No Capítulo 4, o foco foi a categorização e descrição das negociações entre as crianças, analisando de que forma aconteciam ao longo do desenvolvimento das produções de texto. Por fim, são apresentadas as considerações finais, com os resultados da pesquisa e as principais conclusões, apontando reflexões pertinentes ao campo de estudo.

## CAPÍTULO 1 – CONCEITOS TEÓRICOS RELEVANTES E O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos, primeiramente, os principais conceitos que nortearam as perguntas e o desenvolvimento desta pesquisa. Em seguida, será apresentado o percurso metodológico, descrevendo desde o processo de acesso às crianças para participação na pesquisa a partir de critérios pré-estabelecidos até o encerramento da pesquisa.

### 1.1 Principais conceitos

#### 1.1.2 Letramento e alfabetização digital

A alfabetização é uma temática amplamente discutida no campo da Educação e um conhecimento importante para os professores é tentar compreender como acontece e de que forma podem auxiliar nesse processo. Soares (2016) considera que “aprender a escrita alfabética é, fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras – *escrita* –, ou converter letras, ou combinação de letras em sons da fala – *leitura*” (SOARES, 2016, p. 46).

Assim, desde antes de entrarem no ensino formal, as crianças começam a compreender que existem sistemas de representação, como as brincadeiras de faz de conta, desenhos e ícones. O conhecimento dos sistemas de representação é um dos caminhos para que elas compreendam a escrita como um sistema de representação da fala por meio de letras do alfabeto. No entanto, esse processo ocorre junto às práticas sociais de leitura e escrita de cada tempo, o que supõe articular o letramento e a alfabetização.

Sobre os instrumentos e suportes utilizados pela escola para incentivar a aquisição da leitura e da escrita, Frade e Glória (2015) exemplificam:

como pena de ganso, pluma metálica, lápis, lousa, cadernos, folhas soltas, quadro-negro, borracha, entre outros. Esses suportes, que fazem parte das práticas sociais internas e externas à escola, podem alterar o modo como se aprende e como se tomam as decisões em torno do ensino da leitura e da escrita. (FRADE; GLÓRIA, 2015, p. 340).

A alteração nas decisões em torno do ensino tende a acontecer, já que a chegada das tecnologias digitais mudou a vida de pessoas já alfabetizadas, pois hoje, “alfabetizados sentam-se muitas horas ao dia diante de uma tela para desenvolver práticas de

comunicação, leitura e escrita, em contextos familiares, profissionais e sociais”<sup>5</sup> (CASSANY, 2002, p. 1, tradução nossa). Sendo assim, práticas de leitura e escrita acontecem com frequência por meio dos dispositivos digitais, e esse contexto se apresenta, ou deveria se apresentar, na escola e às crianças em processo de alfabetização. Faz-se necessário, portanto, pensar sobre esse lugar da escrita na contemporaneidade, o que não significa uma substituição de meios, mas uma “ampliação das possibilidades de expressão” (CASSANY, 2002, p. 5, tradução nossa).

O relatório “Young Children (0-8) and Digital Technology. A Qualitative Study Across Europe” (CHAUDRON; DI GIOIA; GEMO, 2018), produzido para a realidade europeia, apresentou resultados e discussões a partir de estudos feitos com crianças entre 0 e 8 anos sobre suas práticas no ambiente digital, sendo que um resultado norteador para as discussões apresentadas foi o de que é no contexto familiar que as crianças iniciam seu contato com os dispositivos digitais.

Um dos apontamentos do estudo de Chaudron, Di Gioia e Gemo (2018) é a necessidade de desenvolvimento de conteúdos curriculares e de uma didática específica para promover a competência digital das crianças logo a partir do início da sua experiência educativa. A pesquisa de Frade *et al.* (2018) aponta os benefícios da realização de propostas no meio digital, mesmo antes das crianças estarem alfabetizadas, como aponta o relatório. Não é porque não leem e não escrevem que as crianças (estendendo essa possibilidade para pessoas de qualquer faixa etária) não consigam utilizar o dispositivo, “pelo contrário, o contato escolar com o computador atrai as crianças a realizarem descobertas sobre esse novo suporte de escrita e estimula a conhecer outras formas de se comunicar e de interagir com o outro” (FRADE *et al.*, 2018, p. 130).

Um dos desafios a se pensar quando se trata do desenvolvimento de habilidades digitais das crianças, especialmente no período da alfabetização, é, de acordo, com Marsh (2016),

assegurar que todas as crianças tenham oportunidades para adquirir e demonstrar tais competências, e que crianças da pré-escola sejam desafiadas para estender suas habilidades, conhecimento e compreensão para engajar criticamente em todos os aspectos da produção de textos

---

<sup>5</sup> No original: “[...] hoy un número elevado y creciente de alfabetizados nos sentamos muchas horas al día ante una pantalla de ordenador para desarrollar nuestras prácticas de comunicación, lectura y escritura, en contextos familiares, laborales o sociales” (CASSANY, 2002, p. 1).

digitais, incluindo a disseminação de suas criações<sup>6</sup> (MARSH, 2016, p. 193).

Portanto, essas outras habilidades necessárias para o uso dos dispositivos digitais são compreendidas como letramentos digitais<sup>7</sup>. Segundo Soares (2004), o termo letramento surge no Brasil ao mesmo tempo que em outros países, como França e Estados Unidos, na década de 1980. Da mesma maneira, surge a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) de “ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate* [...] e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever” (SOARES, 2004, p. 6). A autora define letramento como “as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade” (SOARES, 2002, p. 144).

Com as novas práticas e modalidades sociais de leitura e escrita a partir das tecnologias digitais, emerge, então, o termo “letramentos digitais”, compreendido por Marsh (2016, 2019) como uma prática social que envolve leitura, escrita e criação de significado multimodal por meio do uso de uma variedade de tecnologias digitais. Além disso, relata que o letramento digital pode cruzar barreiras *on-line/off-line*, uma vez que as crianças se envolvem com tais práticas simultaneamente, ao brincarem com um brinquedo ao mesmo tempo que assistem vídeos no YouTube, por exemplo.

A autora pressupõe três dimensões envolvidas no letramento digital: a operacional, a cultural e a crítica. A dimensão operacional se relaciona com as habilidades adquiridas para incluir leitura/visualização e design/produção de textos multimodais. A segunda dimensão, da competência cultural, se relaciona com a maneira pela qual o entendimento de textos é enraizado no ambiente cultural no qual foi criado ou experienciado, podendo pensar na importância de também conhecer e analisar o contexto em que os textos são produzidos. A terceira dimensão, crítica, enfatiza a necessidade de engajamento crítico para identificar as relações de poder em todos os tipos de texto.

---

<sup>6</sup> No original: “[...] to ensure that all children have opportunities to acquire and demonstrate such competences, and that children of a pre-school age are challenged to extend their skills, knowledge and understanding appropriately in order to critically engage with all aspects of digital text production, including dissemination of their creations.” (MARSH, 2016, p. 193).

<sup>7</sup> O termo será utilizado no plural, a partir da concepção de que existem vários letramentos digitais, tendo em vista o fato de que “[...] não é baseado em habilidades, mas nos tipos diferentes de letramento utilizados pelas pessoas para diferentes fins” (BARTON; LEE, 2013, p. 20).

Essas três dimensões foram observadas na pesquisa de Marsh (2016) que acompanhou crianças menores de 5 anos utilizando *tablet* para identificar o quanto os aplicativos para crianças da pré-escola (de idade 0-5 anos), incluindo aplicativos que incorporam a realidade aumentada, promovem a brincadeira e a criatividade. Observações interessantes foram relatadas, dentre elas a de que “observando o engajamento dos adultos nas práticas de letramento digital, as crianças eram, então, aculturadas nas práticas culturais associadas às tecnologias digitais”<sup>8</sup> (MARSH, 2016, p. 188, tradução nossa). Assim, a observação de comportamentos dos adultos seria uma maneira das crianças se apropriarem da cultura escrita digital.

Complementando a definição dada por Marsh (2016), as autoras brasileiras Carla Coscarelli e Ana Elisa Ribeiro (2014) definem letramento digital no Glossário CEALE.

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

Nesse espaço, é preciso saber digitar, utilizar as fontes de letras disponíveis, formatar textos e navegar. “Os alunos precisam saber aprender, saber onde encontrar as informações de que precisam e ter autonomia para lidar com essas informações, avaliando, questionando e aplicando aquelas que julgarem úteis e pertinentes” (COSCARELLI, 2017, p. 32). Essa é uma das maneiras de se letrar digitalmente. Assim, para se comunicar nesses ambientes, novas práticas e comportamentos são exigidos, o que nos faz pensar no que se altera entre as tecnologias manuscritas, tipográficas e digitais. Destaca-se, primeiramente, o espaço da escrita.

Nos primórdios da história da escrita, o espaço de escrita foi a superfície de uma tabuinha de argila ou madeira ou a superfície polida de uma pedra; mais tarde, foi a superfície interna contínua de um rolo de papiro ou de pergaminho, que o escriba dividia em colunas; finalmente, com a descoberta do códice, foi, e é, a superfície bem delimitada da página – inicialmente de papiro, de pergaminho, finalmente a superfície branca da

---

<sup>8</sup> No original: “[...] observing adults engage in digital literacy practices themselves, children were, thus, enculturated into the cultural practices associated with technologies” (MARSH, 2016, p. 188).

página de papel. Atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador. (SOARES, 2002, p. 149).

Como novo espaço de escrita, a tela do computador não possui um espaço definido, como exemplificado por Soares (2002) com relação ao código, sendo possível dizer que a alteração na escrita não é apenas com relação ao espaço físico, mas também nos modos de representação da comunicação.

No meio profissional de muitos adultos, por exemplo, são recebidos muito mais *e-mails* que bilhetes ou cartas. A comunicação é feita por troca de mensagens via *smartphone*, além da oralidade, trocando informações constantemente uns com os outros por meio de aplicativos que possibilitam o envio de mensagens de voz. Vale destacar aqui que essas práticas sociais de comunicação não são delimitadas apenas por letras, frases e textos. A tela é, hoje, o local da imagem “e a lógica da imagem domina a organização semiótica da tela”<sup>9</sup> (KRESS, 2003, p. 52).

Kress discute o letramento levando em consideração todas essas mudanças geradas pelo contexto das práticas sociais de leitura e escrita por meio dos dispositivos digitais, especialmente com relação à multimodalidade, conceito que será abordado no próximo tópico.

### **1.1.3 Multimodalidade e multiletramentos**

Kress (2003, 2005) discute o letramento levando em consideração diversos aspectos, dentre eles a multimodalidade, termo cujo uso cresce a partir dos anos 1990, sendo que suas contribuições vêm de diferentes áreas, incluindo linguística, semiótica, estudos de mídia, estudos do novo letramento, educação, Sociologia e Psicologia (BEZEMER; JEWITT, 2018).

Ao analisar a palavra, pode-se pensar em “multi” como “vários” e modalidade como “modo”, ou seja, vários modos, sendo um reconhecimento de que as pessoas utilizam vários modos para dar sentido a algo. Compreende-se que, para além do escrito, existe, especialmente, no meio digital, *hiperlinks*, sons, vídeos e tantos outros recursos para dar sentido ao que se deseja comunicar.

---

<sup>9</sup> No original: “[...] and the logic of the image dominates the semiotic organisation of the screen”. (KRESS, 2003, p. 52).



Nesse mesmo sentido, Street (2014) compreende a multimodalidade como a variedade dos modos de comunicação existentes. Para ele, essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros (STREET, 2014).

Pensando nos textos nas telas, Jewitt (2005) aprofunda a compreensão de multimodalidade, dizendo que são “conjuntos multimodais complexos de imagens, sons, movimentos animados e outros modos de representação e comunicação. A escrita é um modo nesse conjunto e seu significado precisa ser entendido em relação com os outros modos que o compõem”<sup>10</sup> (JEWITT, 2005, p. 316, tradução nossa). É por meio de recursos como fala, escrita, imagem, gesto, música, *layout*, entre outros – que nós, seres humanos, interagimos com o mundo.

Os autores Kress e Bezemer (2009) definem o que são modos e recursos semióticos, o que nos ajuda a compreender esses aspectos da multimodalidade. Segundo eles,

o modo é um recurso social e culturalmente configurado para criar significado; ou seja, é o produto de um trabalho semiótico-social sobre um material específico ao longo de períodos significativos[...]. Os modos têm diversos recursos semióticos. O modo da escrita, por exemplo, tem recursos sintáticos, gramaticais, léxicos e textuais.<sup>11</sup> (KRESS; BEZEMER, 2009, p. 67, tradução nossa).

Quando se trata de multimodalidade na tela do computador, os modos e recursos multimodais podem ser utilizados de maneiras diferentes pelas pessoas, que podem misturar linguagem, imagens, vídeos, controlar a cor, o *layout* e a fonte do texto.

Esse aspecto visual, inclusive, pode definir a maneira como se deseja que o leitor apreenda o texto. O uso de uma fonte diferente, por exemplo, pode passar a impressão de ser um texto mais informal ou formal, utilizar o negrito para chamar a atenção para determinada palavra, e assim por diante.

Conforme Kress (2003):

---

<sup>10</sup> No original: “[...] complex multimodal ensembles of image, sound, animated movement, and other modes of representation and communication. Writing is one mode in this ensemble and its meaning therefore needs to be understood in relation to the other modes it is nestled alongside (JEWITT, 2005, p. 316).

<sup>11</sup> No original: “el modo es un recurso social y culturalmente configurado para crear significado; es decir, es el producto de un trabajo semiótico-social sobre un material específico a lo largo de períodos significativos. [...] Los modos tienen diversos recursos semióticos. El modo de la escritura, por ejemplo, tiene recursos sintáticos, gramaticales, léxicos y textuales [...]”. (KRESS; BEZEMER, 2009, p. 67).

existem outros efeitos gráficos e visuais, como o negrito, diferenciações em tamanho e tipo de fontes e daí por diante. Estes transformam a escrita como um todo e a letra em particular em entidades visuais, adicionando significados dos modos visuais aos da escrita. Na tela, a entidade textual é tratada como entidade visual de modos que a folha nunca teve<sup>12</sup> (KRESS, 2003, p. 52, tradução nossa).

Nesse sentido, para a escrita de textos multimodais utilizando computadores, as habilidades de escrita se alteram, conforme também é apontado por Kress e Bezemer (2009), pesquisadores que buscaram problematizar as questões da cultura escrita no meio digital.

Esse mundo comunicativo multimodal contemporâneo coloca perguntas sobre o futuro desenvolvimento da escrita, já que escrever se converte com maior frequência, em um dos vários modos de representação utilizados em textos modalmente complexos, e em muitos desses textos, a escrita não constitui o meio central para a criação de significado<sup>13</sup> (KRESS; BEZEMER, 2009, p. 64).

Assim, conforme apontado por Kress e Bezemer (2009), não é somente a escrita verbal que constitui o meio para a criação de significado em um texto. A leitura e a escrita em meios digitais e com a internet demanda escolhas e uso de estratégias diversas, de acordo com o que é adequado para o momento, uma vez que podem ser encontradas “imagens, cores, filmes, fotografias, animações, boxes, banners, formatos e layouts diversos” (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 7). Diante disso, as mesmas autoras defendem a necessidade de se pensar uma pedagogia de multiletramentos, voltada para a formação de sujeitos preparados para a atualidade.

Os multiletramentos apontam para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade na contemporaneidade: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica na constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2013).

O Grupo de Nova Londres (GNL), surgido em 1996, iniciou essa problematização e apresentou, na época, a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, que aponta para

---

<sup>12</sup> No original: “[...] are other graphic or visual effects, such as bolding, differentiations in size and type of fonts, and so on. These make writing as a whole and letter in particular into visual entities, adding meanings of the visual modes to those of writing. On the screen, the textual entity is treated as a visual entity in ways in which the page never was” (KRESS, 2003, p. 52).

<sup>13</sup> No original: “El mundo comunicativo multimodal contemporáneo plantea preguntas agudas acerca del futuro desarrollo de la escritura. Escribir se convierte con mayor frecuencia, em sólo uno de vários modos de representación utilizados em textos modalmente complejos, y em muchos de estos textos, la escritura no constituye el médío central para la creación de significado” (KRESS e BEZEMER, 2009, p.64).

a necessidade de a escola se apropriar dos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Esses novos letramentos surgem em função das tecnologias digitais e da variedade de culturas já presentes nas salas de aula, que devem estar representadas nos currículos.

Por isso, a perspectiva desta pesquisa levará em consideração as possíveis influências que o uso dos recursos multimodais, das culturas nas quais as crianças estão inseridas e o desenvolvimento dos letramentos digitais podem causar na construção de textos e das habilidades envolvidas no processo de produção de textos multimodais utilizando recursos digitais.

#### **1.1.4 Cultura escrita digital e as novas formas de escrever**

Diversas foram as alterações na escrita sofridas por novos contextos e meios de produção. Conforme aponta Chartier (1999), por volta do ano de 1450, com a nova técnica de imprensa, uma nova relação com os textos se instaurou. Na época, persistia uma suspeita de que o impresso romperia a familiaridade entre autor e seus leitores, corrompendo a correção dos textos, colocando-os em mãos “mecânicas”.

Com a chegada dos dispositivos digitais, uma nova estruturação é apresentada, o que para Chartier (1999) indica que “a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler” (CHARTIER, 1999, p. 13). Ao trabalhar com mudanças e continuidades na cultura escrita, o autor adota os textos da cultura manuscrita, da cultura impressa e da cultura digital.

Embora haja permanências da cultura manuscrita e da cultura impressa, as práticas de leitura e escrita acontecem com frequência por meio dos dispositivos digitais, e, destacadas as desigualdades sociais de acesso e uso, pode-se dizer que esse contexto se apresenta ou deveria se apresentar também na escola e às crianças em processo de alfabetização.

Faz-se necessário, portanto, pensar sobre esse lugar da escrita na contemporaneidade, o que não significa uma substituição de meios, mas uma “ampliação das possibilidades de expressão” (CASSANY, 2002, p. 5). Cassany (2002) distingue três grandes orientações de estudo da escrita nos *entornos digitales* (ED) apesar de dizer que a multidisciplinariedade acaba perpassando por todos eles: análise do discurso mediado por

computador; estudos sobre as tecnologias escritas de informação e comunicação e os estudos de alfabetização nos *entornos digitais*.

Esses três aspectos são denominados por Cassany (2002), como o campo da cultura escrita digital, sendo que, para ele, cultura escrita e alfabetização digital podem ser utilizados para fazer referência ao conjunto de práticas comunicativas escritas desenvolvidas no meio digital e ao processo de ensino e aprendizagem sobre esse meio. Uma característica particular da cultura escrita digital, segundo Cassany (2002), é o fato de suas práticas serem muito dinâmicas, alterando-se no mesmo ritmo acelerado que as novas tecnologias evoluem.

Assim, na perspectiva desta pesquisa, fazer parte da cultura escrita digital hoje é fazer uso dos diversos recursos que são oferecidos para comunicar algo, “é manejar mais ferramentas para ampliar as formas de expressão” (RIBEIRO, 2018, p. 97). A ampliação das maneiras de comunicação é algo importante de se analisar para compreender como a cultura escrita digital é produzida por crianças em fase de desenvolvimento e de consolidação da alfabetização.

Quais são as práticas de crianças nos dispositivos digitais? Como se organizam para a produção de textos multimodais e quais estratégias utilizam para a sua realização? Quais recursos utilizam para produzir significado e como os escolhem e os negociam? Essas questões são norteadoras desta pesquisa e os conceitos apresentados são importantes para a interpretação dos dados. O caminho metodológico será apresentado a seguir.

### **1.1.5 O percurso metodológico da investigação**

Considerando os objetivos desta pesquisa, realizou-se uma pesquisa de intervenção de caráter qualitativo que visou analisar quais conhecimentos e comportamentos as crianças em desenvolvimento da alfabetização mobilizam no processo de produção de textos multimodais utilizando o computador.

A pesquisa qualitativa, cujo objetivo é compreender os fenômenos por meio da coleta de dados ao se estudar as experiências, é também um método de estudo que envolve seres humanos, as relações entre eles e as ações em seu ambiente natural de ocorrência (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Um grande diferencial da pesquisa qualitativa é o fato de os dados serem analisados de forma indutiva e baseados em outras pesquisas na área. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “as abstrações são construídas à medida

que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50), e não a partir de hipóteses já construídas.

A pesquisa teve um caráter de intervenção, tendo sido realizados encontros virtuais com as crianças participantes e centrou-se na participação delas. Embora a escola não tenha sido objeto de investigação, os sujeitos foram selecionados na escola, mas os encontros aconteceram *on-line*, estando cada criança e a pesquisadora, em sua moradia.

## 1.2 Acesso aos participantes da pesquisa

A pesquisadora entrou em contato com a instituição de ensino, uma escola particular de Belo Horizonte, para explicar a pesquisa e solicitar o contato com os familiares dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, público-alvo desta pesquisa. A escolha por essa faixa etária se deu em razão de serem crianças que estão dentro do processo de alfabetização, mas que provavelmente já teriam vivenciado experiências utilizando as tecnologias digitais, o que seria um ponto importante, tendo em vista que a pesquisa aconteceria de maneira remota.

Além dessa instituição, a pesquisadora também enviou o formulário para duas mães de crianças de escolas públicas, do 2º ano do Ensino Fundamental I, com as quais tem contato, mas não obteve resposta. Portanto, todas as crianças que participaram da pesquisa eram da mesma instituição, uma escola particular de Belo Horizonte.

Outro critério que foi necessário na seleção dos participantes era o fato de precisarem ter um computador disponível para uso para os encontros da pesquisa. Sabemos que a desigualdade de acesso às tecnologias digitais ainda é grande no Brasil, como mostram os dados da “Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2019”<sup>14</sup>, pelo qual é possível perceber a diferença entre o acesso a dispositivos por diferentes classes sociais. A classe A tem 79% de acesso a computadores de mesa e 96% de acesso a *notebooks*, enquanto as classes D e E possuem 4% e 6% de acesso, respectivamente. São dois “opostos” com um abismo muito grande de diferença entre eles no aspecto verificado.

No entanto, apesar de pesquisas como esta demonstrarem que acesso ao computador não

---

<sup>14</sup> Para mais informações sobre a pesquisa, ver: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A/>. Acesso em: 1 jul. 2022.

é igualmente difundido entre as classes, a escolha por seu uso e não de outros dispositivos se justifica pela produção de dados. No ambiente do *Google Meet*<sup>15</sup>, plataforma de videoconferência utilizada para os encontros, o computador permite que, ao acessar outros recursos no dispositivo, continue sendo possível visualizar a câmera dos participantes. Se fossem utilizados *smartphones* ou *tablets* para tal proposta, quando os participantes fossem para outra aba da internet, por exemplo, para realizar a escrita de um texto multimodal, a câmera do participante desligaria, e não seria possível visualizá-lo durante a realização da proposta.

Manter o contato e a visualização da criança permitiu a apreensão de algumas de suas percepções sobre o momento da realização da proposta, além de facilitar a interação entre os participantes para a troca de informações sobre o que estava sendo feito. Tais aspectos foram considerados importantes na perspectiva desta pesquisa, uma vez que buscou-se analisar o que os alfabetizados mobilizam enquanto realizam a escrita de textos multimodais.

As crianças que participaram da pesquisa possuíam amplo acesso aos dispositivos digitais e à internet, como será discutido mais a frente. A partir dos resultados das entrevistas com elas e do formulário para as famílias, descobriu-se que todas tinham um computador em casa que poderiam utilizar para a pesquisa.

Estabelecidos os critérios e após a autorização da escola parceira, a pesquisadora elaborou um formulário<sup>16</sup>, utilizando a ferramenta Formulários Google, que seria enviado aos responsáveis de todos os alunos cursando o 2º ano do Ensino Fundamental na instituição, cerca de 60 alunos.

O formulário foi elaborado com um vídeo da pesquisadora se apresentando e explicando a investigação, juntamente com o texto verbal da explicação, com uma pergunta ao final:

---

<sup>15</sup> O Google Meet é uma solução do Google que permite aos profissionais fazerem reuniões online, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis. Disponível em: [Google Meet: entenda como funciona e a importância para equipes digitais \(qinetwork.com.br\)](https://www.google.com.br/meet/). Acesso em: 23 ago. 2020.

<sup>16</sup> Link para visualização completa do formulário: <https://forms.gle/CJaMz4ToEdMG2fn29>. O vídeo de apresentação da pesquisadora foi retirado para não expor informações referentes a escola da qual as crianças faziam parte.

Figura 1 – Captura de tela do formulário enviado aos pais

## CONVITE para crianças participarem da pesquisa de mestrado de Íris Assumpção

Por meio deste questionário apresento a pesquisa que comecei a desenvolver com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. Antes de responder, peço que assista ao vídeo para saber mais detalhes.

[Redigido] (não compartilhado) [Alternar conta](#) 🔗

\*Obrigatório

Link para o vídeo: <https://youtu.be/wdmhwKxgUxE>



### Explicação da pesquisa

Queridas famílias,  
 Meu nome é Íris, sou pedagoga, professora do 1º ano do Ensino Fundamental I em uma escola particular de BH e estou cursando Mestrado na Faculdade de Educação da UFMG. Para quem não me conhece, muito prazer!

Como disse, sou estudante do Mestrado na FaE/UFMG, com temática em alfabetização digital, e estou no processo de convidar participantes para a pesquisa, que precisam ser crianças do 2º ano do Ensino Fundamental que tenham computador para uso em casa. Gostaria de apresentar minha pesquisa à vocês, para saber se permitiriam que seu filho (a) participe!

As experiências das crianças no uso de dispositivos digitais, especialmente quando estão aprendendo a ler e a escrever, podem promover o desenvolvimento de habilidades diversas. Faremos cerca de cinco encontros, de forma online, na qual teremos algumas propostas multimodais (utilizando imagens, sons, texto verbal...) para as crianças realizarem e, no processo, vamos desenvolver muitas habilidades necessárias para o uso dos recursos digitais nos dias de hoje. Com isso, poderei analisar quais são as dúvidas que surgem nas crianças durante o processo, como elas tentam resolver possíveis problemas, a quem ou a que recorrem e de que forma compreendem a escrita no digital.

Se você é o responsável legal por uma criança que está no 2º ano do Ensino Fundamental peço que preencha o formulário abaixo, que entrarei em contato para conversarmos mais. A identidade de nenhum participante e família é revelada, podendo desistir de participar da pesquisa a qualquer momento que desejar.

Qualquer dúvida, entrem em contato comigo pelo telefone  ou e-mail

Obrigada!!

---

Após ter assistido o vídeo de apresentação, você aceita o convite para que sua criança participe da pesquisa? \*

Sim

Não

Gostaria de mais esclarecimentos antes de decidir

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Após ouvir a apresentação pelo vídeo ou ler a descrição da pesquisa, os responsáveis deveriam marcar a opção que desejavam, sendo que 100% marcou a opção “sim”, que redirecionava para uma página de agradecimento e inserção de telefone para contato da pesquisadora.

O retorno desse formulário foi de nove respostas, todos tendo se convertido em participantes até o final da pesquisa. Uma das mães, em conversa com a pesquisadora, ofereceu-se para conversar com uma outra, próxima a ela, para que o filho dela também participasse, o que deu certo. Outra família entrou em contato direto com a pesquisadora, sem ter respondido o formulário, e disse que estava disponível para participar também. Assim, a pesquisa contou com a participação de onze crianças, de 7 e 8 anos, e suas famílias, que permaneceram até o final.

A pesquisadora fez contato com cada um dos responsáveis para explicar a pesquisa e realizar o agendamento do primeiro encontro com cada criança, que aconteceu entre setembro e outubro de 2021. Após o primeiro encontro com todos os participantes, foram organizados quatro duplas e um trio, de acordo com a disponibilidade de dia e horário para os encontros semanais, finalizando na primeira quinzena de dezembro de 2021.

Próximo à finalização, a fim de obter também a percepção dos responsáveis pelas crianças sobre o que elas acessam nos dispositivos digitais, com qual frequência e quais dispositivos possuem em casa, foi enviado um questionário<sup>17</sup> via *WhatsApp*, elaborado utilizando a ferramenta Formulários Google. Os responsáveis de dez das onze crianças responderam ao questionário, complementando as informações obtidas no primeiro encontro individual, que será melhor apresentado a seguir.

### **1.3 Primeiro encontro com as crianças participantes**

O primeiro contato com as crianças foi realizado de forma *on-line* e individual, para explicação dos objetivos da pesquisa, apresentação da pesquisadora e para conhecer melhor os sujeitos da pesquisa. Dos onze participantes, nove já conheciam a pesquisadora, pois já tinham sido alunos dela no ano de 2020, quando cursavam o 1º ano do Ensino Fundamental I.

---

<sup>17</sup> Questionário elaborado disponível em: <https://forms.gle/LPNWd3zycboXYANLA>. Acesso em: 3 jul. 2022.



Assim, já existia uma relação entre a pesquisadora e as crianças. No entanto, embora esse conhecimento prévio possa ter configurado as relações, buscou-se estabelecer um diálogo de outro tipo e diferente do que ocorre em salas de aula. O tempo todo a pesquisadora lembrava aos participantes de que o que estavam fazendo não era relacionado à escola, sendo lá o local que eles teriam se conhecido, mas que era uma proposta própria da pesquisadora, que estava realizando uma investigação e precisava da ajuda de cada uma.

No primeiro encontro, foi compartilhada, com as crianças, uma tela com uma apresentação<sup>18</sup>, elaborada como estratégia de pesquisa, utilizando o Canva<sup>19</sup>, plataforma utilizada com as crianças, posteriormente. Essa apresentação era um guia da entrevista semiestruturada para possibilitar uma interação entre pesquisadora e criança de maneira mais descontraída sem expô-la a algum tipo de constrangimento com relação à leitura e à escrita de respostas para a pesquisa, considerando que são crianças, muitas em processo de consolidação do sistema de escrita alfabética.

Para Carvalho *et al.* (2004), a qualidade do dado colhido depende, entre outros fatores, da “disponibilidade e motivação da criança para esse tipo de instrumento de coleta, desde que condições favoráveis de interação sejam oferecidas” (CARVALHO *et al.*, 2004, p. 299), tendo sido essa a proposta ao longo de todos os encontros com as crianças.

Os encontros individuais duraram, em média, 35 minutos, tendo possibilitado a produção de diversos dados com relação ao uso dos dispositivos digitais das crianças, suas preferências e percepções sobre eles. As primeiras perguntas tinham como objetivo conhecê-las, como “Quando é seu aniversário?”, “O que você gosta de fazer? O que não gosta?”. Nessa última, as crianças eram solicitadas a responder de forma escrita, com o objetivo de verificar em qual parte do processo de alfabetização estavam.

No entanto, algumas pediram para apenas falar, pois disseram não ter papel em casa ou porque o *chat* estava demorando a abrir para elas, outras fizeram apenas desenhos no papel e, portanto, a pesquisadora não forçou que houvesse parte em texto verbal. Ao longo dos outros encontros foi possível confirmar as hipóteses de escrita, estando todas as crianças no nível alfabético.

---

<sup>18</sup> Conjunto completo de slides da apresentação estão no apêndice.

<sup>19</sup> Canva é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Canva>. Acesso em: 4 jul. 2022.

Os resultados desse diagnóstico não serão apresentados aqui, pois esse foi um recurso complementar com o objetivo de ter dados prévios sobre seus conhecimentos de escrita. Em momento oportuno, esses dados serão utilizados para compor as discussões durante as análises das produções a fim de verificar alguma possível influência deles nas produções de textos multimodais das crianças, conforme um dos objetivos da pesquisa. Nas imagens abaixo, é possível ver quais foram os tipos de perguntas feitas às crianças e, posteriormente, os resultados serão apresentados.

Figura 2 – Captura de tela de parte da apresentação do roteiro da entrevista individual

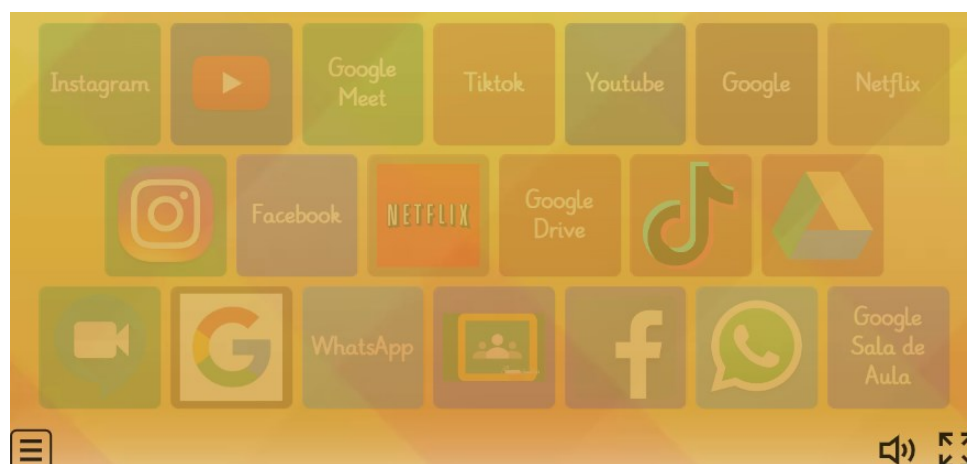




Fonte: elaboração da autora, 2022.

As perguntas foram elaboradas utilizando como referência o trabalho de Rezende (2021), que também investigou as práticas de letramento digital das crianças em sua pesquisa. Após essa conversa com as crianças, foi elaborado e proposto um jogo da memória, utilizando a plataforma *Word Wall*<sup>20</sup>, de reconhecimento de ícones da internet, que serviria como mais uma estratégia para compreender as experiências de letramento digital das crianças da pesquisa.

Figura 3 – Jogo da memória utilizado para diagnóstico



Fonte: elaboração da autora, 2022.

O momento do jogo foi de bastante animação para as crianças, que eram convidadas a compartilhar a sua própria tela, o que permitiu o acompanhamento de cada uma delas jogando. Enquanto jogavam, a pesquisadora perguntava se conheciam os ícones e qual deles não conheciam, cruzando as informações verbalizadas com as do jogo. Após a finalização do jogo, era perguntado se a criança tinha interesse em participar da pesquisa

<sup>20</sup> “Word Wall é uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado”. Disponível em: <https://bityli.com/QJpmhS>. Acesso em: 4 jul. 2022.

e de ter mais alguns encontros com a pesquisadora, e todas disseram que sim. No próximo capítulo, serão apresentados os resultados obtidos a partir do primeiro encontro com as crianças.

#### 1.4 Organização dos encontros para as produções de textos multimodais

Após a finalização de todos os encontros individuais com as crianças e o levantamento de informações sobre os dias e horários disponíveis para os próximos encontros, a pesquisadora organizou os onze participantes em quatro duplas e um trio para a próxima etapa da investigação. Os encontros foram todos combinados com os responsáveis pelas crianças via *WhatsApp*<sup>21</sup>, e o *link* para o encontro *online* e síncrono era enviado por esse aplicativo algumas horas antes do horário marcado.

O primeiro encontro com as duplas ou trio foi reservado para a leitura de um livro selecionado previamente pelas pesquisadoras, para que as propostas de produções de textos multimodais fossem contextualizadas. Como a investigação foi realizada de forma remota, os livros precisavam estar disponíveis na internet e, pensando em oferecer uma experiência diferente para as crianças, pesquisamos por livros digitais e digitalizados.

De acordo com Araújo (2022),

A literatura infantil digital ainda é pouco conhecida no Brasil e no mundo e, nos últimos anos, pouco produzidas no Brasil devido ao alto custo de produção, disponibilidade, em sua maioria, em dispositivo móvel como *tablets*, efemeridade das obras devido ao tipo de tecnologia e do programa que ela foi criada e exigências de atualizações das lojas on-line promove uma diminuição de obras disponíveis no mercado. (ARAÚJO, 2022, p. 147).

A baixa disponibilidade de obras digitais, constatada por Araújo (2022), foi notada ao se realizar busca por livros digitais para as crianças. Em vários casos, os livros digitais só estavam disponíveis para *tablets* ou *smartphones*, e, ainda que disponível para leitura utilizando o computador, constatou-se que a forma de o utilizar era mais complicada, dificultando a fluidez da leitura, conforme será relatado neste trabalho.



---

<sup>21</sup> “O WhatsApp surgiu como uma alternativa ao sistema de SMS e agora possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: textos, fotos, vídeos, documentos e localização, além de chamadas de voz”. Disponível em: [https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt\\_br](https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br). Acesso em: 4 jul. 2022.

Os dois *sites* que encontramos livros digitalizados com um maior nível de multimodalidade disponíveis para leitura no computador foi o do Itaú “Leia para uma criança” e do *Discovery Kids Plus*. Alguns dos livros de cada *site* foram lidos pela pesquisadora, que acabou optando por utilizar os que estavam disponíveis no *site* do Itaú cultural, uma vez que alguns recursos do *Discovery Kids Plus* eram bloqueados e somente poderiam ser acessados por quem tivesse um tipo de conta paga para a plataforma. Outro aspecto observado foi a qualidade das histórias, sendo o fato de algumas do Itaú Cultural terem sido escritas por crianças, e ganhado premiações em Olimpíadas, um fator relevante para que fossem selecionados.

Sendo assim, foram selecionados cinco livros digitalizados do *site* Itaú Cultural e divididos aleatoriamente para cada dupla ou trio participante da pesquisa.

Tabela 1 – Livros<sup>22</sup> lidos por cada dupla ou trio<sup>23</sup>

Participantes <sup>24</sup>	Livro lido	
Bernardo e Emanuel	<i>O menino e o foguete</i>	
Letícia, Nicole e Júlia	<i>Pode ser</i>	
Renato e Júlio	<i>O apanhador de acalantos</i>	

<sup>22</sup> Livros disponíveis em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/>. Acesso em: 2 jul. 2022.

<sup>23</sup> O conteúdo das obras será apresentado na análise das produções das crianças.

<sup>24</sup> Todos os nomes dos participantes são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças para a preservação de identidade.

Clarice e Ana	<i>Chapeuzinho Vermelho</i>	
Cecília e Pietra	<i>Da janela de Minas</i>	

Fonte: elaboração da autora, 2022. Imagens disponíveis em:

<https://www.euleioparauma crianca.com.br/estante-digital/>. Acesso em: 15 set. 2022.

Para a leitura, foi solicitado que uma das crianças compartilhasse sua tela e que elas decidissem como fariam, sendo que todas optaram por revezar a leitura. No entanto, um dos desafios vivenciados foi o do manuseio no momento de troca de página, pois, em alguns momentos, a página movia sozinha e não fixava na parte do texto verbal, fazendo com que as crianças tivessem dificuldade de mexer com o *mouse* para voltar para a parte anterior. Esse foi um problema relacionado a baixa usabilidade das obras disponíveis no *site* do Itaú Cultural e a falta de práticas de leitura de literatura infantil digital pelas crianças pesquisadas.

Paiva (2016) pesquisou sobre a leitura de infográficos para analisar as habilidades necessárias para realizar este tipo de leitura, defendendo que a leitura de imagens seria um objeto de ensino. Esse autor explica que ler no meio digital exige habilidades parecidas com a ação de ler no manuscrito, mas exige também habilidades mais específicas, como clicar com o *mouse* e fixar o cursor em partes específicas, tendo sido essa a maior dificuldade observada para algumas das crianças desta pesquisa. Nesses casos, a pesquisadora procurava explicar como a criança poderia fazer, mas em caso de insucesso, compartilhava sua tela para a realização da leitura daquela parte, retornando para as crianças depois.

Com algumas crianças, dependendo do tempo que a leitura havia demandado, foi possível apresentar, ainda no primeiro encontro, a primeira proposta de produção de texto multimodal, utilizando a ferramenta digital Google Apresentações, sendo que algumas chegaram até a iniciar a produção, enquanto, para outras, foi possível apenas explicar o

que faríamos no próximo. Sendo assim, os encontros seguintes com todas as crianças foram dedicados à produção de textos multimodais, buscando analisar os comportamentos, gestos e estratégias de negociação utilizadas por elas durante a produção.

Por questões de disponibilidade, algumas duplas precisaram cancelar o encontro da semana, por isso a quantidade de encontros por criança não foi igual, conforme apresentado abaixo:

Tabela 2 – Quantidade de encontros e horas de gravação por dupla/trio

Participantes	Quantidade de encontros para primeira produção	Quantidade de encontros para a segunda produção	Total de horas de gravação dos encontros
Cecília e Pietra	3	3	5 horas e 33 minutos
Ana e Clarice	2	2	3 horas e 07 minutos
Bernardo e Emanuel	2	4	5 horas e 05 minutos
Renato e Júlio	3	3	5 horas e 04 minutos
Leticia, Júlia e Nicole	3	4	5 horas e 44 minutos

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Ao início de cada encontro, era feita a retomada do que tinham feito na semana anterior e, posteriormente, explicava-se o que deveriam fazer naquele dia. Caso já tivessem iniciado a produção, era enviado o *link* para a edição via *chat* do *Google Meet*, e acompanhava a elaboração, quando eram feitas perguntas, e fornecida ajuda às crianças quando requisitadas. Com a produção desses dados, foi possível compreender as estratégias utilizadas pelas crianças, e os recursos semióticos que utilizaram. Essa análise será apresentada nos capítulos 3 e 4.

## CAPÍTULO 2 – O PERFIL DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES

Neste capítulo, os dados levantados a partir do primeiro encontro com as crianças serão apresentados, incluindo aspectos de sua tecnobiografia, tais como o perfil relativo ao uso de dispositivos digitais e às práticas culturais de escrita digital. As informações sobre como utilizam os recursos digitais, as ideias sobre o que são textos e como lemos e escrevemos foram coletadas durante conversa com as crianças no primeiro encontro, individual com cada uma delas. Além disso, foi elaborado um questionário *on-line* para as suas famílias para conhecer mais dados relacionados a essas práticas, que também serão apresentados.

### 2.1. Dispositivos digitais: usos e preferências

As experiências da infância na contemporaneidade mudaram consideravelmente nas últimas décadas, sendo o uso dos dispositivos digitais um dos que causou maiores impactos nesse aspecto (CHAUDRON *et al.*, 2018). Devido a isso, grande parte da pesquisa sobre linguagem e as novas tecnologias se dedica às atividades *online* dos jovens e seus usos das mídias sociais.

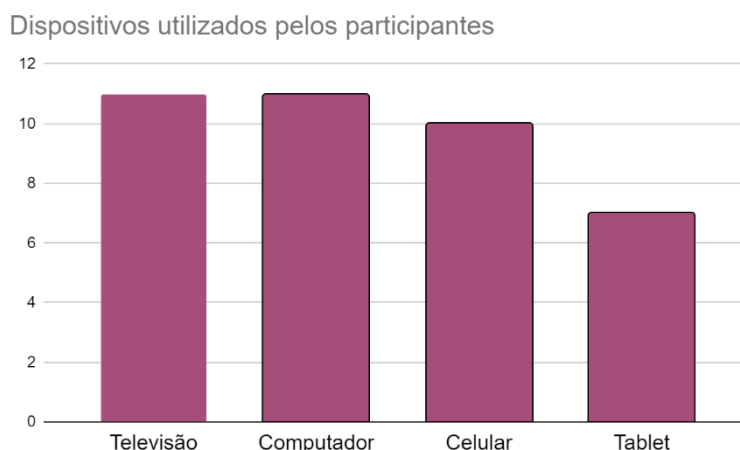
De acordo com Barton e Lee (2015) “estudar as tecnobiografias das pessoas serve como uma maneira de compreender o impacto e as contínuas mudanças de uso da linguagem online, de que todos nós fazemos parte” (BARTON; LEE, 2015, p. 23). A tecnobiografia oferece informações sobre “suas relações cotidianas com a tecnologia” (BARTON; LEE, 2015, p. 99), podendo perpassar desde as experiências prévias com a tecnologia, seus usos atuais e até o futuro esperado no uso da tecnologia. Portanto, uma vez que esta pesquisa foi realizada com crianças que estão inseridas nesse contexto e sendo o objeto desta pesquisa, fez-se necessário conhecer suas oportunidades de acesso e de uso dos dispositivos digitais para entender os processos de produção de textos multimodais delas.

Para isso, no primeiro encontro com cada criança participante foi feita uma entrevista semiestruturada com perguntas relacionadas às práticas delas nos dispositivos digitais, conforme apresentado nos processos metodológicos da pesquisa. Além disso, quando a pesquisa de campo estava finalizando, foi enviado um questionário aos responsáveis pelas crianças para a obtenção de mais dados.

Quando as crianças foram questionadas sobre os dispositivos que utilizam em casa, obtivemos as seguintes informações:



Gráfico 1 – Acesso das crianças a os dispositivos digitais



Fonte: elaboração própria, 2022.

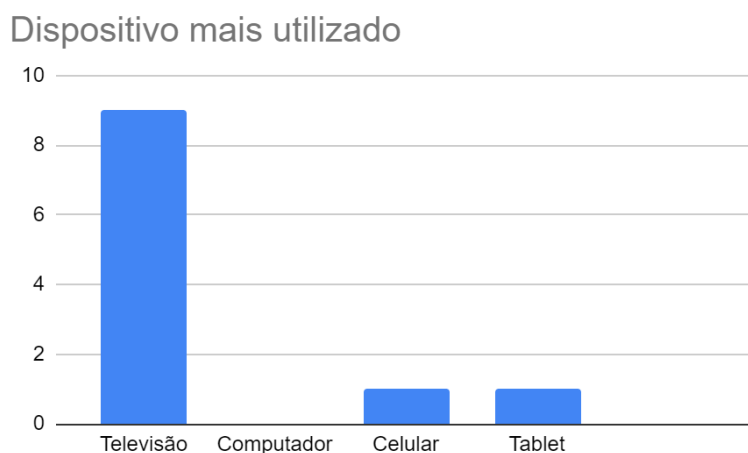
O gráfico acima mostra que todas as crianças utilizavam televisão e computador; apenas uma delas não utilizava celular. Conforme pesquisa TIC Domicílios (2021)<sup>25</sup>, a televisão e o celular estão presentes em 95% das residências entrevistadas. Tais dados corroboram com as informações passadas pelas crianças, que demonstram a presença dos dispositivos em suas casas. No entanto, uma informação que não corresponde à maioria das residências brasileiras é o uso/presença do computador em casa, que na pesquisa TIC Domicílios (2021) apontou a presença de computadores de mesa (16%) e de *notebooks* nas residências (28%) do Brasil. Entretanto, como um fator de seleção dos participantes era a existência de um computador em casa para uso na pesquisa, compreende-se o fato de todas terem respondido que tinham o computador e que faziam uso dele.

No entanto, é importante também analisar, dentre os dispositivos pesquisados, qual é o mais utilizado pelas crianças participantes, o que pode nos ajudar a compreender suas práticas na cultura digital. Assim, a pesquisadora perguntou qual era o que mais utilizavam em casa:

---

<sup>25</sup> Resultados da pesquisa disponíveis em <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2021/domicilios/A/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

Gráfico 2 – Dispositivo mais utilizado



Fonte: Elaboração própria, 2022.

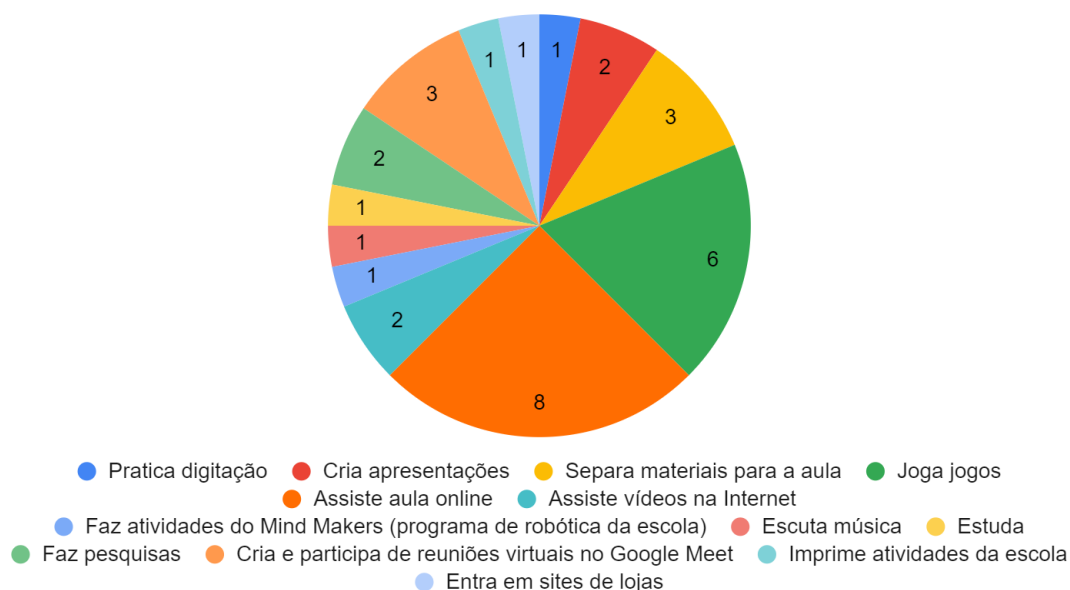
Entre as onze crianças, nove disseram utilizar mais a televisão. Este é, realmente, um dispositivo muito presente nas casas dos brasileiros, conforme foi apresentado pela pesquisa TIC Domicílios (2021), apontando que 95% das residências estão equipadas com o aparelho. Além disso, com as funcionalidades das *Smart TVs*, a televisão também pode ser utilizada como aparelho para acesso à internet e aos conteúdos da internet, como *YouTube*, *Netflix*, *Disney Plus* e diversos outros canais de *streaming*. São conteúdos muito acessados pelas crianças da pesquisa, que relatam assistir televisão todos os dias, pelo menos por alguns minutos.

As crianças participantes da pesquisa são estudantes de uma escola particular de Belo Horizonte (MG), localizada na região centro-sul da cidade, em um bairro de classe média alta. Ademais, vivenciamos, nos anos de 2020 e 2021, o processo de aulas remotas, assíncronas e síncronas para continuar o ensino-aprendizagem de estudantes das mais diversas idades e escolas.

Esse fato fez com que o uso de dispositivos digitais pelas crianças fosse necessário para a continuidade de atividades escolares, fazendo com que muitas das crianças passassem a ter mais contato com os dispositivos. Tendo em vista esse contexto, e com base na resposta de que todas tinham computador em casa, foi perguntado: “O que você faz no computador?”.

Gráfico 3 – Objetivos para uso do computador

O que você faz no computador?



Fonte: elaboração própria, 2022.

Como é possível observar, oito das onze crianças responderam que utilizam o computador para assistir aulas *online*. No momento da realização da pesquisa, de setembro a dezembro, as escolas já tinham sido autorizadas a retornar as atividades presenciais, porém em casos positivos de alunos ou professores com covid-19, a turma ficaria apenas com as atividades *online*. Por isso, a experiência do uso do computador para as aulas era recente e poderia acontecer a qualquer momento com as crianças.

Esse contexto de ensino remoto pode ter alterado os usos e os tempos dedicados a cada atividade ou a utilização de determinado suporte e cabe perguntar: em outras condições culturais e sanitárias, seriam predominantes os usos escolares e a escolha por dispositivos relacionados à esfera escolar? As crianças passariam a maior parte do tempo utilizando esse dispositivo e realizando esse tipo de atividade?

Algumas respostas sobre as preferências podem ser explicadas com outros dados apresentados a seguir. Com a intenção de ampliar e cruzar dados trazidos pelas crianças com os de seus familiares, ao final da pesquisa, a pesquisadora enviou uma mensagem via WhatsApp para as responsáveis pelas crianças perguntando se teriam disponibilidade para uma conversa via telefone. Quatro mães deram retorno e foram agendadas as

entrevistas via telefonema. O objetivo era compreender um pouco mais sobre as percepções da família com relação aos usos dos dispositivos digitais pelas crianças, tendo sido questionado o que a criança fazia no computador.

As respostas serão apresentadas a seguir.

#### Transcrição 1: Respostas das mães entrevistadas

---

Pesquisadora: O que a Júlia costuma fazer no computador?

Mãe da Júlia: A partir da aula on-line ela teve que aprender... ela nunca tinha encostado no computador, por exemplo. Foi aí que ela começou a ter um interesse maior, porque era novidade. Mas ela só usa para aula on-line mesmo.

Pesquisadora: E o computador, quando ele começou a utilizar?

Mãe de Júlio: Foi na pandemia. Mas ele não tem o hábito de usar o computador não, como ele tem o celular e o tablet ele prefere usar eles.

Pesquisadora: A Ana utiliza o computador?

Mãe de Ana: Ela não gosta muito de dispositivos digitais, gosta mais de brincar, usar a imaginação. Começou a utilizar computador na pandemia, e só usa para aula on-line mesmo.

Pesquisadora: Quando a Pietra começou a utilizar o computador? E o que ela faz nele?

Mãe de Pietra: Ela só começou a utilizar na pandemia, a gente sempre foi muito restrito com dispositivos digitais. Hoje em dia, de vez em quando ela usa o computador para joguinhos, umas duas ou três vezes no mês.

---

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

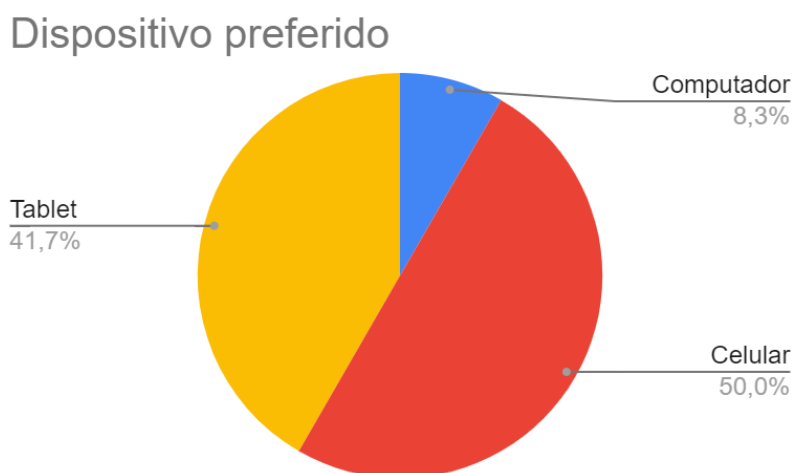
Os dados acima permitem compreender que foi realmente o contexto de pandemia que explica a predominância do tipo de atividade e o uso do dispositivo digital, computador, uma vez que a maioria das práticas das crianças (sete entre as treze citadas por elas) no computador está relacionada à algum uso escolar. Pelas crianças foram citadas práticas como separar os materiais para aula, assistir as aulas, estudar, participar de

videochamadas pelo *Google Meet*, imprimir as atividades da escola, fazer as atividades da aula de robótica e fazer pesquisas. As famílias falaram de forma mais geral, apontando o uso voltado para as aulas *online* mesmo, mostrando que o computador passou a ser utilizado por elas a partir da necessidade imposta pelas aulas remotas durante o período da pandemia em 2020 e 2021.

Assim, é reforçada a ideia de que essas práticas estavam também muito situadas no momento da realização da pesquisa, levando em consideração os novos modelos de aula gerados pela pandemia, o que pode indicar que, caso não precisassem fazer aulas *online*, por exemplo, vários motivos para utilizar o computador seriam retirados.

Um contraponto pode ser apresentado quando mudam as perguntas de pesquisa. Quando questionadas sobre as suas preferências de uso, entre celular, *tablet* ou computador, a maioria das crianças optou pelo celular, em seguida o *tablet* e apenas uma disse preferir o computador.

Gráfico 4 – Preferência de dispositivos digitais



Fonte: elaboração própria, 2022.

Das onze crianças, uma não conseguiu decidir se preferia celular ou tablet, por isso foram consideradas, no gráfico, as duas preferências. A única criança que optou pelo computador relatou que gostava mais pelo fato de a tela ser maior, sendo que as outras crianças apontaram a dificuldade computador não ser portátil e pelo fato de não ter memória boa o suficiente para alguns jogos, que acabam travando.

A preferência pelo celular está relacionada à funcionalidade e à facilidade de manuseio.

### Transcrição 2: Preferência de Clarice

---

Clarice: Eu prefiro o celular.

Pesquisadora: Por quê?

Clarice: Primeiro, porque a gente consegue conversar com ele. Segundo, a gente pode jogar por ele. Terceiro, a gente vê nele.

Pesquisadora: Vê o que?

Clarice: Vídeos.

Pesquisadora: Computador ou tablet não dá?

Clarice: Dá. Mas no computador eu não sei conversar com pessoas por ele.

---

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Em outra explicação, Ana, que também optou pelo celular, disse que é possível mandar uma mensagem importante, cantar parabéns e assistir aula. A possibilidade do contato com outras pessoas foi mencionada nos dois casos, demonstrando ser algo marcante na funcionalidade do *smartphone*. Com relação ao *tablet*, as escolhas eram justificadas mencionando jogos e vídeos, que tinham uma visualização melhor.

### Transcrição 3: Preferência de dispositivo de Cecília

---

Cecília: Escolho o tablet.

Pesquisadora: Por quê?

Cecília: Porque no tablet tem jeito de colocar todo tipo de jogo e também dá para fazer aula, fazer várias coisas...

Pesquisadora: Além dos jogos, dá pra fazer outras coisas... no celular não dá?

Cecília: Dá! Mas eu acho que é melhor porque é maior que o celular, então dá para ver melhor.

Pesquisadora: Computador é maior ainda, então!

Cecília: É, mas no tablet dá para pôr os jogos.

---

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Percebe-se que as escolhas estão mais relacionadas às funcionalidades dos dispositivos e, em seguida, ao tamanho da tela. Essas percepções corroboram com a pesquisa de Chaudron, Di Gioia e Gemo (2018), que perceberam que:

a primeira escolha das crianças são *smartphones* e *tablets*, por causa de sua multifuncionalidade e portabilidade. Dispositivos com tela sensível ao toque são os mais apreciados pelas crianças. A praticidade da navegação por toque e o uso de aplicativos parecem complementar sua ludicidade e habilidades de alfabetização limitadas nessa idade (CHAUDRON; DI GIOIA; GEMO, 2018, p. 33, tradução nossa<sup>26</sup>).

Sendo assim, o que se pode concluir sobre o perfil das crianças participantes desta pesquisa é que possuem amplo acesso aos dispositivos digitais, vendo familiares utilizando e até mesmo tendo suas próprias práticas neles. Sobre as preferências, elas preferem utilizar o celular, e suas práticas no computador estão mais relacionadas às questões escolares.

Foram crianças de uma escola particular que, no início da pandemia da covid-19, estavam cursando o 1º ano do Ensino Fundamental I, ano de desenvolvimento de diversas habilidades da alfabetização, e fizeram isso utilizando também recursos digitais, tendo participado diariamente de aulas síncronas com os professores e seus colegas.

Esse fator deve ser levado em consideração, pois pode ter influenciado no acesso e nas práticas das crianças, contribuindo também para a sua alfabetização digital. No próximo tópico, as experiências de letramento e de alfabetização digital serão discutidas a fim de situar o ponto de partida das crianças no início dos encontros para a produção de textos multimodais.

---

<sup>26</sup> No original: “Children’s first choice is smartphones and tablets, because of their multi-functionality and portability. Devices with a touchscreen are enjoyed the most by children. The directness of touch navigation and the use of apps seem to complement their playfulness and limited literacy skills at that age.” (CHAUDRON, DI GIOIA, GEMO, 2018, p. 33).

## 2.2. Experiências de letramento e alfabetização digital

Pensar no letramento e na alfabetização digital requer pensar nas configurações de textos que existem hoje, seja para ler ou escrever. No entanto, os critérios para definição de textos e suas materialidades são alteradas a partir de tecnologias, propiciando novas práticas (RIBEIRO, 2016). As novas práticas, mencionadas por Ribeiro (2016), acontecem a partir do desenvolvimento da alfabetização digital e do letramento, da apropriação e do exercício das práticas de leitura e escrita na tela.

Por isso, uma vez que a pesquisa aconteceria com crianças de 7 e 8 anos, que realizariam práticas de leitura e escrita na tela de maneira remota, foi importante conhecer um pouco sobre suas práticas com os recursos digitais. Para isso, no primeiro encontro com cada criança, foi perguntado a respeito de quais dispositivos utilizam, quais mais gostam e o que fazem neles, resultados apresentados anteriormente.

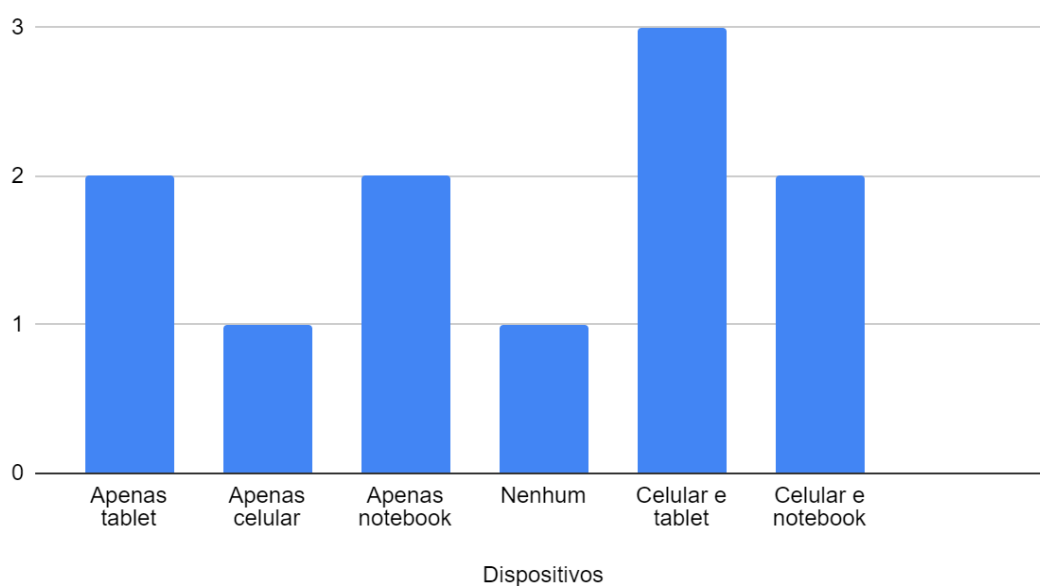
Neste tópico, tem-se o objetivo de compartilhar os dados relacionados às suas práticas com as tecnologias digitais, o que reconhecem de ícones da internet, o que disseram aprender e querer aprender a fazer no computador. A última pergunta tinha como objetivo conhecer um pouco mais sobre as expectativas dos alunos com relação às possibilidades de usos que o computador oferece.

Todas as crianças da pesquisa tinham acesso aos dispositivos digitais, como televisão, celular, *tablet* e computador. No entanto, apenas uma delas disse não ter um dispositivo próprio para si, utilizando o de seus pais quando necessário. Entretanto, outras disseram ter até mesmo dois dispositivos próprios para uso. Essa informação não foi verificada com os responsáveis pelas crianças, por isso apresentaremos aqui os dados referentes ao que elas disseram à pesquisadora.



Gráfico 5 – Crianças com dispositivos próprios

## Crianças com dispositivos próprios



Fonte: elaboração própria, 2022.

A partir do gráfico acima, observa-se que os celulares e *tablets* são os dispositivos que mais aparecem como sendo de uso próprio das crianças. No caso das onze crianças participantes, que estavam no 2º ano do Ensino Fundamental I, o celular é mencionado por seis delas e o *tablet*, por cinco, ficando o celular como o dispositivo próprio que elas mais possuem. Esse dado vai de acordo com a pesquisa de Rezende (2021) e a pesquisa *TIC Kids Online 2019*.

Das 20 crianças de escola pública participantes da pesquisa de Rezende (2021), 16 possuíam o próprio *smartphone*. Já a pesquisa *TIC Kids Online (2019)*, apontou que o *smartphone* era o dispositivo pelo qual as crianças mais acessavam a internet, dado importante ao se pensar que tem se tornado o dispositivo mais popular, dentre os outros, assemelhando-se à televisão nas residências brasileiras<sup>27</sup>, o que faz com que o acesso das mais diversas classes seja ampliado.

O acesso é um dos fatores importantes ao se pensar na alfabetização digital, uma vez que o uso dos dispositivos faz com que se aprenda algumas das habilidades técnicas necessárias, como ligar, desligar e acessar algumas plataformas e aplicativos. De acordo

<sup>27</sup> A pesquisa TIC Domicílios (2021), revelou que a televisão e o celular estão empatados, presentes em 95% das residências brasileiras. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2021/domicilios/A/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

com as famílias das crianças participantes, todas elas conseguem acessar programas nos dispositivos de forma independente.

Gráfico 6 – Questionário para as famílias



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

Essa informação é um bom indicativo de que as crianças possuem experiências de alfabetização digital, na perspectiva de seus responsáveis. 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). Os comportamentos necessários para a leitura e escrita são diferentes a depender do tipo de dispositivo que se utiliza. Conforme apresentado, o computador é o dispositivo menos utilizado pelas crianças da pesquisa, tendo sido o dispositivo selecionado para uso durante as produções de textos multimodais propostas na pesquisa.

Como o computador era um dispositivo pouco utilizado por elas e, conforme dados levantados no primeiro encontro, para muitas crianças seu uso estava associado a tarefas escolares, foi perguntado se aprendiam algo quando utilizavam o computador. As respostas de algumas das crianças foram transcritas.

Transcrição 4: Aprende algo ao mexer no computador? O quê?

---

Bernardo: Explorando o computador aprendo novos ícones.

Nicole: Ganho mais prática na digitação e no uso, para saber onde ficam os sites.

Júlia: Aprendo para que servem os botões.

Clarice: Aprendo robótica, [...] coordenação motora [...] e escrita.

---

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Ressalta-se nas respostas a ideia de questões relacionadas à alfabetização digital, como a digitação, o reconhecimento da localização do que se deseja e da função dos botões.

Na fala de Clarice, percebe-se uma consciência sobre habilidades específicas envolvidas no manuseio que o uso do computador pode exigir do usuário, pois precisa mexer com o *mouse* e desenvolver habilidades de digitação.

Transcrição 5: Percepção de Clarice sobre o que aprende mexendo no computador

---

Clarice: A gente aprende robótica e também com jogos, uma coisa. Com jogos a gente aprende, sabe o quê? Motor... ai gente, esqueci... coordenação motora.

Pesquisadora: E o que é coordenação motora?

Clarice: É como você controla sua mão. E o jogo do computador ajuda porque você tem que mexer em teclas, no mouse... ah, e também escrita!

Pesquisadora: A gente aprende escrita?

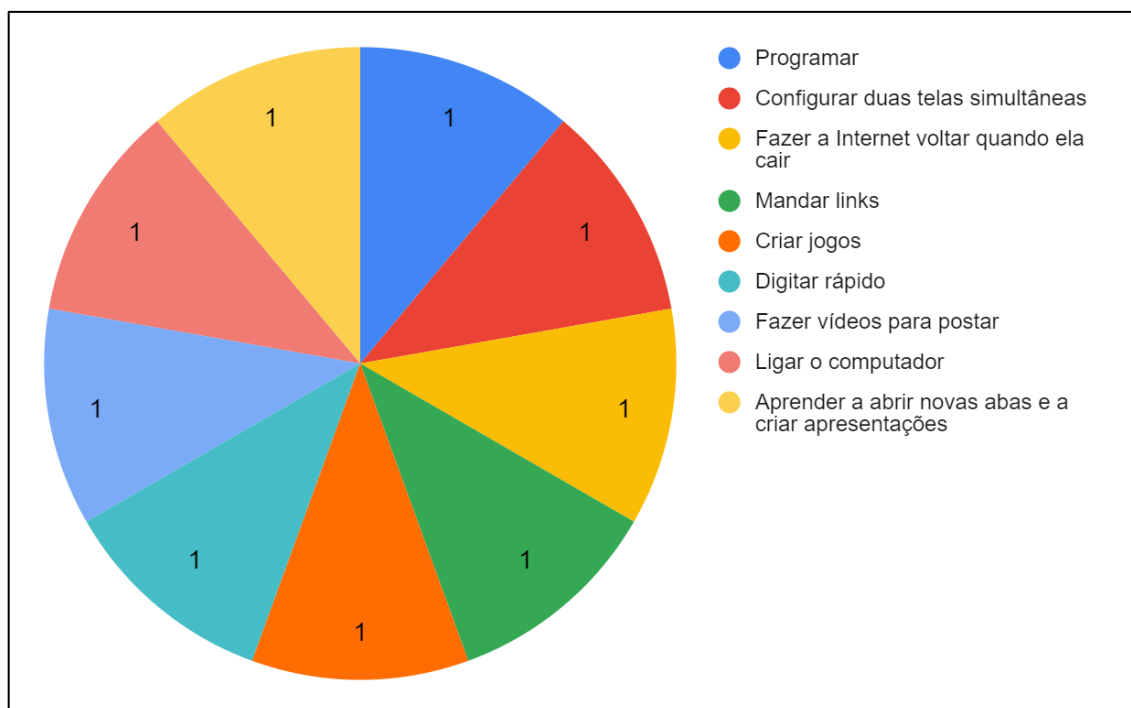
Clarice: Não, não aprende. Porque a letra no computador já é perfeitinha. Você não aprende o traçado da letra, mas a escrita sim.

---

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Diferentemente do que foi percebido nas respostas das crianças sobre o que aprendem fazendo no computador, ao serem questionadas sobre o que gostariam de aprender, houve uma diversificação maior das respostas, estando elas mais relacionadas às habilidades do letramento digital.

Gráfico 7 – O que gostaria de aprender a fazer no computador?



Fonte: elaboração própria, 2022.

Cada uma das crianças respondeu um desejo diferente, sendo que duas delas não souberam o que dizer e, por isso, não entraram na contagem do gráfico acima. Aprender a programar, a enviar *links*, jogar, fazer vídeos para postar na internet e abrir abas para criar apresentações são habilidades mais relacionadas a escrita e a leitura na tela, por isso, são consideradas como de letramento digital.

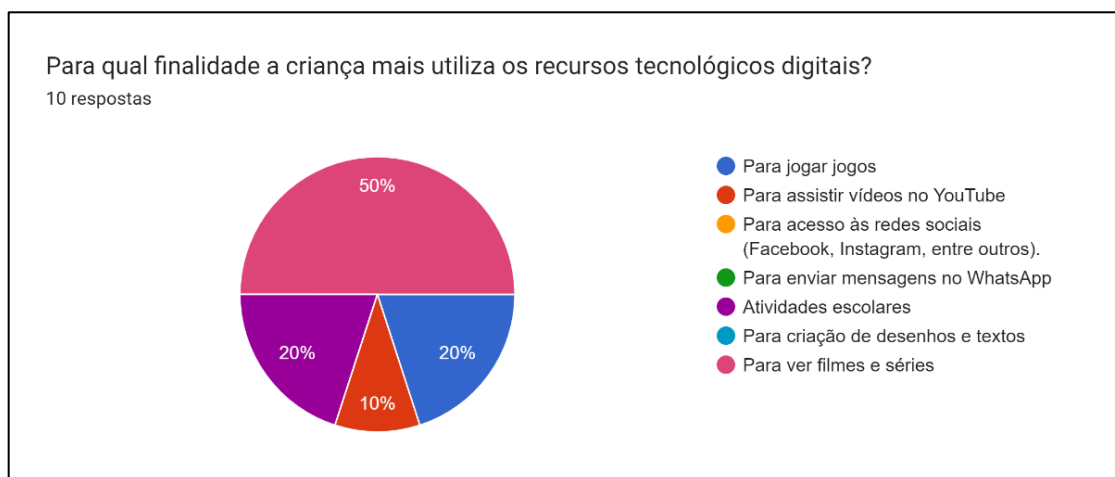
Conforme Frade (2017), o termo letramento digital se refere a apropriação de uma tecnologia e ao exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital. De acordo com Kucirkova *et al.* (2019) “com essas tecnologias, crianças podem acessar textos multimodais e jogos com uma seleção de representações de significado visuais, textuais e de áudio”<sup>28</sup> (KUCIRKOVA *et al.*, 2019, p. 216, tradução nossa).

Levando em consideração o que diz Frade (2017), foi questionado, aos responsáveis, via Formulários Google, sobre a finalidade do uso de dispositivos digitais pelas crianças para compreender as práticas que vivenciavam e quais tipos de textos multimodais teriam

<sup>28</sup> No original: “with these technologies, children can access multimedia texts and games with a selection of visual, textual and audio representations of meaning” (KUCIRKOVA *et al.*, 2019, p. 216).

contato. Na perspectiva dos responsáveis, as crianças utilizam os recursos tecnológicos majoritariamente para assistir filmes e séries.

Gráfico 8 – Finalidade de uso das tecnologias digitais

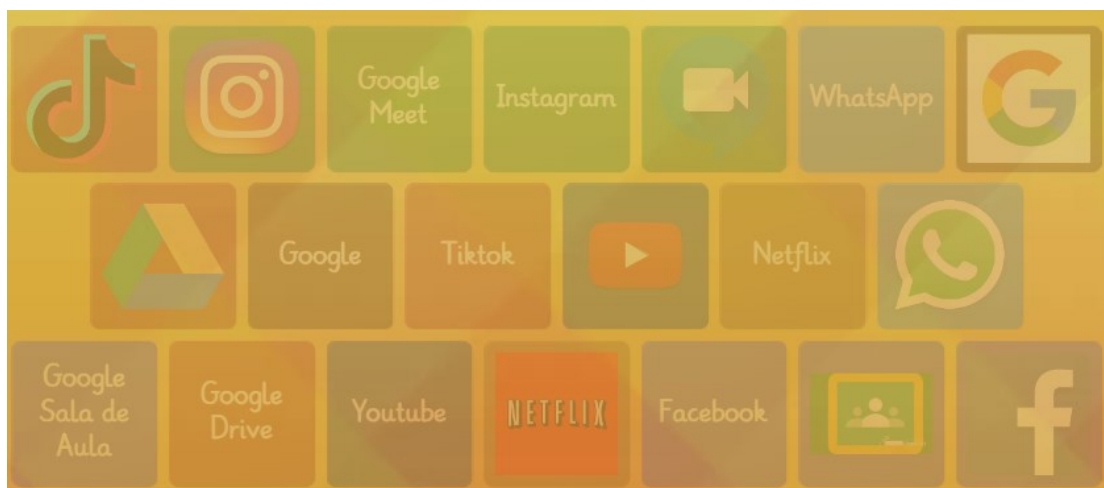


Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

Como informado, das onze famílias, dez responderam ao questionário, tendo 50% informado que a criança utiliza os dispositivos para assistir filmes e séries. As outras 50% das finalidades foram divididas entre jogos (20%), atividades escolares (20%) e assistir vídeos no YouTube (10%). Nenhuma das crianças da pesquisa disse possuir redes sociais (Facebook, Instagram ou outra), por isso acessar as redes não foi uma finalidade do uso dos dispositivos. Pesquisa de Rezende (2021), com crianças de escola pública de idade aproximada às crianças desta investigação, mostra que elas exerciam práticas de produção em plataformas como Instagram, WhatsApp, Tiktok, Youtube, Facebook, o que deixa a questão: as crianças desta pesquisa são mais controladas em relação a certos usos?

Após essa apresentação dos usos dos dispositivos pelas crianças, vamos compartilhar os dados produzidos no momento do jogo da memória de ícones da internet, elaborado pela pesquisadora. Ao final do primeiro encontro, as crianças eram convidadas a compartilhar sua tela na videochamada e a jogar um jogo da memória, cujo *link* era enviado pelo *chat* da plataforma *Google Meet*. No jogo, deveriam fazer a associação entre o ícone e o nome da plataforma ou ferramenta digital, enquanto isso a pesquisadora fez as anotações referentes ao que reconheceram.

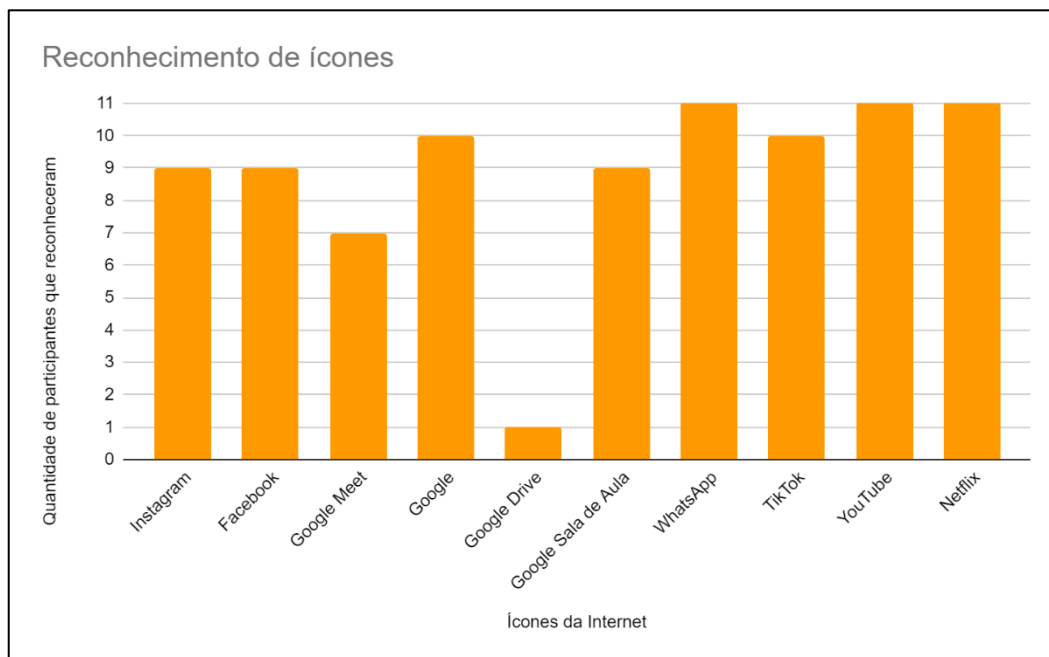
Figura 4 – Jogo da memória de reconhecimento de ícones



Fonte: elaboração própria, 2022.

Eram dez ícones a serem descobertos pelas crianças, tendo sido este o resultado:

Gráfico 9 – Quantidade de crianças que reconheceram cada ícone



Fonte: elaboração própria, 2022.

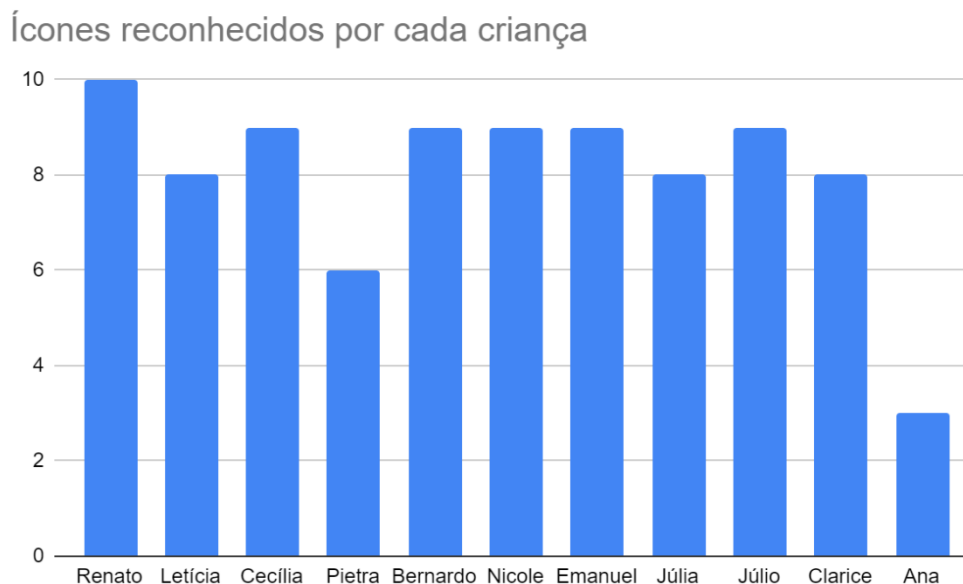
Os ícones reconhecidos por todas as onze participantes foram o do WhatsApp, YouTube e Netflix, ficando o TikTok e o Google em segundo lugar. Por último, o Google Drive, ferramenta digital que seria utilizada na pesquisa, que foi reconhecida apenas por Renato.

Os dados do reconhecimento de ícones foram muito importantes para a organização das experiências de letramento digital das crianças, pois revelam seu conhecimento sobre a internet, seja por práticas próprias ou de pessoas com quem convivem. Assim, as experiências foram classificadas em muitas, médias e baixas, seguindo o seguinte critério:

- Baixas experiências de letramento: crianças que reconheceram entre zero e três ícones;
- Médias experiências de letramento: crianças que reconheceram entre quatro e sete dos ícones;
- Muitas experiências de letramento: crianças que reconheceram entre oito e dez ícones.

A seguir, apresentaremos a quantidade de ícones reconhecidos por cada criança, ajudando na indicação de suas experiências de letramento digital, compreendido, de modo geral, como referente às atividades cotidianas de ler e escrever *online* (BARTON; LEE, 2015).

Gráfico 10 – Ícones reconhecidos por cada criança



Fonte: elaboração própria, 2022.

É possível dizer que Ana e Pietra são as crianças com menos experiências de letramento digital, fato também confirmado a partir das observações da pesquisa, pois possuíam algumas dificuldades no uso das ferramentas digitais, que serão abordadas no Capítulo 4.

Em conversa via telefone para o agendamento dos encontros, as mães de Ana e Pietra demonstraram essa percepção, pois disseram que as filhas são muito envolvidas com brincadeiras, imaginação, brinquedos, por isso não utilizavam com frequência os dispositivos. Entretanto, uma das percepções da pesquisa foi que crianças com baixas experiências de letramento digital conseguem produzir textos multimodais com diversos recursos utilizando algumas estratégias que foram identificadas, caso assim desejassem.

Como um dos produtos desta pesquisa seriam textos multimodais elaborados pelas crianças participantes, fez-se a pergunta para elas, no primeiro encontro, mostrando algumas imagens na tela e perguntando: “é um texto?”, uma estratégia inspirada na metodologia utilizada por Rodrigo Rezende (2021). A discussão conceitual sobre texto e a discussão gerada pelas crianças serão apresentadas no próximo tópico.

### **2.3 Percepções sobre texto**

Textos estão em constante mudança. Mudanças em sua concepção, forma, existência, tecnologias, materialidades, difusão e circulação. Por isso, os modos de ler e produzir textos hoje foram afetados pelos dispositivos com telas, que passaram a oferecer a escrita em teclados e programas de edição (RIBEIRO, 2021).

Em seus estudos sobre os novos meios de comunicação, Kress (2005) destaca que é preciso discutir dois aspectos para compreender a comunicação por meio da escrita. O primeiro aspecto está relacionado aos efeitos da dominação da tela e seus efeitos sobre a escrita; o segundo aspecto refere-se à crescente presença de imagens nas mensagens contemporâneas, em todas as suas formas. Segundo o autor, “si el libro estaba organizado y dominado por la lógica de la escritura, la pantalla está organizada y dominada por la imagen y su propia lógica”<sup>29</sup> (KRESS, 2005, p. 28).

A comunicação pode ser realizada por meio de texto, que não é somente um agrupamento de modalidades, mas seria uma integração de recursos e práticas, uma vez que não basta apenas pensar no texto, é preciso também editá-lo, tarefa que não é mais do privilégio de empresas ou profissionais especializados.

Considerando a conceituação de textos como multimodais nesta pesquisa, qual seria a percepção das crianças? No primeiro encontro individual com cada participante foram

---

<sup>29</sup> “Se o livro estava organizado e dominado pela lógica da escritura, a tela está organizada e dominada pela imagem e sua própria lógica” (KRESS, 2005, p. 28, tradução nossa).



apresentadas algumas imagens para que dissessem se, para elas, eram um texto ou não. Durante a conversa, as crianças foram trazendo também suas percepções sobre o que consideram como sendo um texto, justificando suas escolhas.

Figura 5 – Imagens apresentadas para as crianças



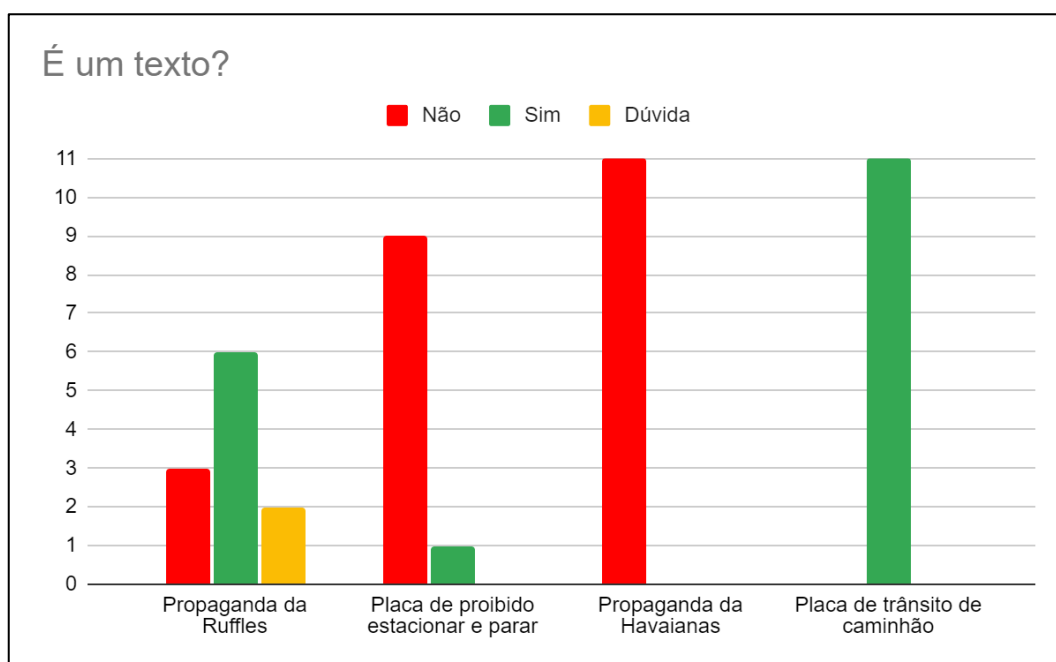


Fonte: elaboração própria, 2022.

Os textos apresentados para as crianças tinham predomínios de modos semióticos diferentes uns dos outros, sendo textos multimodais. Possuem “função social reconhecida e servem aos propósitos de seus autores e às expectativas dos seus destinatários. Todos eles pertencem a um gênero, que circula em determinados campos da atividade humana” (VAL, FRADE, BENFICA, 2018, p. 16).

Cada imagem era apresentada e a criança classificava em texto ou não. Os resultados dessa pergunta foram organizados no gráfico abaixo:

Gráfico 11 – É um texto?



Fonte: elaboração própria, 2022.

Analisando os resultados, observa-se que a propaganda da batata “Ruffles” foi a que mais dividiu a opinião das crianças, tendo tido seis respostas positivas (de que era um texto), três negativas e duas em dúvida. Verifica-se que é uma imagem que comunica a informação misturando os modos semióticos mais frequentes em textos: imagem e palavra. A imagem como um recurso fortemente presente na comunicação é uma característica dos textos da atualidade, conforme afirma Kress (2005), é “um meio completo de representar ideias, transmitir informação e conhecimento”<sup>30</sup> (KRESS, 2005, p. 29).

As justificativas das escolhas referentes a essa primeira imagem foram diversas:

Transcrição 6: Justificativa de Cecília

---

Pesquisadora: Isso é um texto? [Apresentando a imagem da propaganda da batata “Ruffles”.]

Cecília: Não.

Pesquisadora: Você pode explicar?

Cecília: Eu acho que só é texto quando tem várias palavras formando uma frase.

---

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Bernardo apresentou perspectiva parecida com a de Cecília:

Transcrição 7: Justificativa de Bernardo

---

Pesquisadora: Isso é um texto? [Apresentando a imagem da propaganda da batata “Ruffles”.]

Bernardo: É.

Pesquisadora: Por quê?

---

<sup>30</sup> No original: “como un medio completo de representar ideas, transmitir información y conocimiento” (KRESS, 2005, p. 29).

Bernardo: Eu li escrito “por uma vida mais crocante”.

---

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Do mesmo modo que Bernardo e Cecília, Letícia apresentou uma fala interessante quando questionada sobre a imagem da batata “Ruffles”:

Transcrição 8: Texto para Letícia

---

Pesquisadora: Isso é um texto?

Letícia: É. Tem texto.

[...]

Pesquisadora: E o que é um texto?

Letícia: Tem frase.

---

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Nota-se que as três crianças consideraram como texto apenas a parte verbal dele, tendo lido e apontado como se aquela parte fosse a que representasse um texto. No entanto, para Cecília essa parte verbal estava “pequena”, não tendo palavras o suficiente para uma frase, conforme disse, não podendo ser considerada como um texto mesmo. Bernardo e Letícia consideraram que toda a composição era um texto, porque tinha um texto verbal nela.

A fala de Clarice confirma a ideia das crianças participantes, de que para ser texto precisa ter parte escrita, conforme apresentado abaixo.

Transcrição 9: O que é texto?

---

Clarice: Um texto é tudo que tem uma escrita que te dá uma informação.

---

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

A percepção das crianças leva em consideração que textos são formados pelos modos verbais, enquanto, na verdade, a parte verbal pode nem existir em um texto (JEWITT, 2005). Outro aspecto importante sobre os textos é que podem ganhar sentido “em determinadas circunstâncias, num determinado contexto histórico e social” (VAL, FRADE, BENFICA, 2018, p. 15).

A segunda imagem apresentada era a de uma placa de proibido parar e estacionar, que possui uso social em determinados contextos, especialmente em áreas urbanas. Seu significado foi conhecido por todas as crianças, mas a única criança que disse que era um texto foi Renato:

Transcrição 10: Explicação de Renato

---

Pesquisadora: E isso, é um texto?

Renato: É só um sinal de proibido estacionar. Uma placa.

Pesquisadora: Mas é um texto ou não?

Renato: É...

Pesquisadora: E o que esse texto diz?

Renato: Proibido estacionar.

---

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Em sua fala, Renato demonstrou conhecimento sobre o significado daquela placa, que diz algo sem utilizar palavras escritas. Conforme Kress e Bezemer (2009) “en la comunicaci3n un texto funciona como un mensaje”<sup>31</sup> (KRESS; BEZEMER, 2009, p. 67), sendo a mensagem, de acordo com Renato, que é “proibido estacionar”.

Já a propaganda do chinelo da empresa “Havaianas” e a placa avisando do trânsito de caminh3es tiveram respostas unânimes das crianças. Nessas duas, há o predom3nio do modo semi3tico escrita (embora estejam tamb3m presentes elementos como molduras,

---

<sup>31</sup>“Na comunica3o, um texto funciona como uma mensagem” (KRESS, BEZEMER, 2009, p. 67, tradu3o nossa).

imagem, mudança de fundo e de cor das letras), e o predomínio da imagem na propaganda da Havaianas.

O fato de todas as crianças terem tido o mesmo pensamento nas duas imagens apresentadas (propaganda do chinelo e placa de trânsito de caminhões) pode indicar que, quando o texto multimodal tem o predomínio de um modo, especialmente quando este modo é o verbal, elas não possuem dúvidas de que é um texto. Da mesma maneira, quando o predomínio é do modo imagem, como era o caso da propaganda do chinelo “Havaianas”, não tiveram dúvidas de que não seria um texto, a partir de suas concepções.

A relação entre o modo imagem e o modo verbal é discutida por Jewitt (2005), que explica.

Em alguns textos, a escrita é dominante, enquanto em outros pode ter pouco ou nada de escrito. O *design* particular das relações de imagem e palavra em um texto impacta em sua forma potencial de significado. Por exemplo, um aplicativo de computador pode ser projetado para reunir toda a “força” representacional e comunicacional da imagem e da palavra em torno de um único signo; imagem pode ser usada para reforçar o significado do que é dito, do que é escrito, e assim por diante. Por sua vez, essa relação serve para produzir ou indicar coerência<sup>32</sup> (JEWITT, 2005, p. 316).

No texto da placa do caminhão, o modo imagem complementa o verbal, estando este bem determinado com uma frase simples e que transmite a ideia de maneira direta:

Figura 6 – Placa apresentada para as crianças



Fonte: elaboração da autora, 2022.

<sup>32</sup> No original: “In some texts writing is dominant, while in others there may be little or no writing. The particular design of image and word relations in a text impacts on its potential shape of meaning. For example, a computer application can be designed to marshal all the representational and communicational ‘force’ of image and word around a single sign; image can be used to reinforce the meaning of what is said, what is written, and so on. In turn, this relationship serves to produce or indicate coherence.” (JEWITT, 2005, p. 316)

Ao realizar a leitura da parte escrita já é possível entender do que se trata, sendo a imagem um complemento da parte verbal. Talvez por isso tenha sido a que todas as crianças consideraram como texto, uma vez que havia uma mensagem clara a ser comunicada. Durante a elaboração de textos das crianças, foi possível perceber que elas utilizavam essa mesma estratégia, acrescentando imagens que tinham relação com o que tinham escrito. Essa análise será apresentada e discutida nos Capítulos 3 e 4.

É importante salientar que não se pretendeu classificar as respostas das crianças em certas ou erradas, mas, sim, utilizá-las como dados sobre o que consideram como sendo um texto, já que seriam convidadas a produzir alguns textos durante os encontros seguintes. Retomando as ideias de Ribeiro (2021), não existe uma única definição de texto e nem de como produzi-lo. “O texto muda – em sua concepção, forma e existência, em suas tecnologias, materialidades, difusão e circulação” (RIBEIRO, 2021, p. 11). Por isso, o que se pretendeu neste tópico foi apresentar as concepções de texto de acordo com o contexto e tempo em que a pesquisa aconteceu.

Assim, foi objetivo deste capítulo apresentar o perfil das crianças participantes levando em consideração os usos e preferências por dispositivos digitais, as experiências relatadas por elas sobre o que fazem e como utilizam os dispositivos, sendo ele relacionado ao letramento digital das crianças e, por fim, a discussão sobre as ideias de textos que as crianças possuíam no início da pesquisa.

Com esses dados, foi possível compreender e situar melhor seus processos de produção de textos multimodais, proposta desta pesquisa, uma vez que tínhamos como premissa que as experiências na cultura escrita e na cultura escrita digital poderiam influenciar os processos e produções das crianças.

### **CAPÍTULO 3 – AS PRODUÇÕES DE TEXTOS MULTIMODAIS DAS CRIANÇAS**

Neste capítulo, apresentaremos as produções<sup>33</sup> de textos multimodais feitas pelas onze (11) crianças participantes da pesquisa. As produções foram todas elaboradas utilizando o meio digital e acompanhadas pela pesquisadora no momento de sua elaboração por

---

<sup>33</sup> Algumas produções com vídeos não serão disponibilizadas para visualização, para preservar a identidade das crianças.

meio do recurso de compartilhamento de tela disponível na plataforma *Google Meet*. Destaca-se aqui que o foco desta pesquisa é analisar o processo das crianças participantes, e não a qualidade dos textos, por isso tal aspecto não será discutido. As análises nos possibilitaram responder uma das perguntas da pesquisa: como utilizam recursos semióticos para produzir textos em suporte digital? Além disso, foi possível perceber que vários recursos multimodais foram utilizados e que seus usos sofrem influências de diversos aspectos.

### 3.1 Google Apresentações

O Google Apresentações é uma ferramenta digital que faz parte do Google Workspace, que inclui ferramentas de colaboração como o Gmail, Agenda, Meet, Chat, Drive, Documentos, Planilhas, Apresentações, Formulários, *sites* e outras. Para ter acesso a essas ferramentas, basta criar uma conta Gmail, podendo ser utilizado em qualquer sistema operacional, o que garante uma boa acessibilidade às pessoas, escolas e empresas, por isso as crianças da pesquisa conseguiam acessar e utilizá-lo facilmente, uma vez que já estavam logadas com seus e-mails institucionais<sup>34</sup> ou dos familiares.

A produção no Google Apresentações foi a primeira proposta de texto multimodal para as crianças, e o objetivo foi compreender quais usos fariam dos recursos disponíveis, quais estratégias utilizariam para a produção e de que maneira mobilizariam seus conhecimentos prévios para uso da ferramenta digital. As produções foram direcionadas para gêneros e temáticas relacionadas aos livros lidos, tendo sido bem recebidas pelas crianças participantes.

No momento da apresentação da proposta, a pesquisadora perguntava se as crianças já haviam utilizado a ferramenta digital chamada “Google Apresentações”, mas nem sempre pelo nome as crianças reconheciam o que era, sendo que algumas, após verem a ferramenta, falaram de momentos em que já viram alguém utilizando, como foi o caso de Júlia, Letícia e Nicole.

---

<sup>34</sup> Durante o período das aulas *online* em 2020 e 2021, as crianças participantes da pesquisa receberam um *e-mail* e senha para o *e-mail* institucional da escola, e muitas o utilizavam para acessar o encontro no Google Meet.



## Transcrição 11: Reconhecendo o Google Apresentações

---

Pesquisadora: Vocês conhecem o Google Apresentações?

Letícia, Júlia e Nicole: Não...

Pesquisadora: Eu vou mostrar, porque às vezes vocês lembram qual é. Nicole, compartilha sua tela?

Júlia: Eu sei, só que não sei qual é.

[Com orientações da pesquisadora, Nicole acessou a ferramenta].

Pesquisadora: Sabem qual é? Já usaram?

Júlia: Não, eu só vejo a professora usando.

Nicole: Já usei. Na aula.

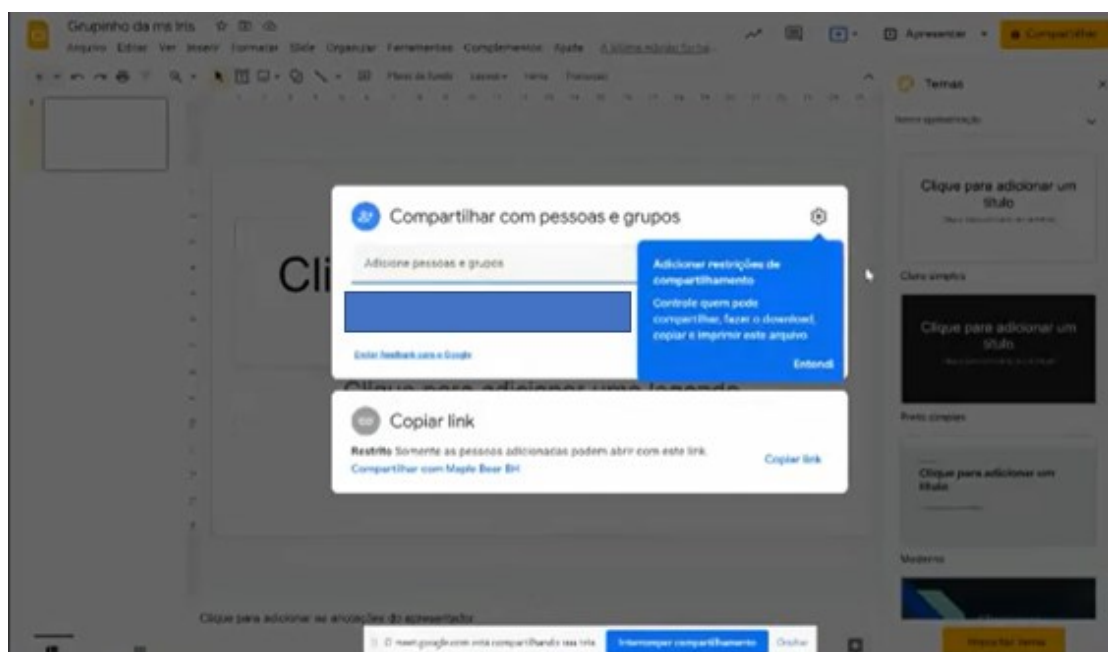
Letícia: É, a professora usa bastante.

---

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

O que podemos perceber é que, pelo nome, as crianças não sabiam do que se tratava, mas, ao visualizarem o que era, fizeram a associação, mostrando que tinham algum conhecimento sobre seu uso.

Na abertura da ferramenta, uma das crianças era solicitada a criar e compartilhar com os outros colegas o *link* que permitiria que os outros editassem o mesmo documento, permitindo, assim, um trabalho colaborativo de escrita. A pesquisadora orientava sobre como gerar e compartilhar o *link* no chat do *Google Meet*, plataforma pela qual a pesquisadora e crianças interagiam.

Figura 7 – Captura de tela de compartilhamento do *link*

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Após o envio do *link* no bate-papo do *Google Meet*, os outros participantes acessavam e iniciavam a produção que era baseada no livro que haviam lido anteriormente, sendo um gênero diferente para cada dupla.

Tabela 3 – Gêneros produzidos utilizando o Google Apresentações

Dupla ou trio	Gênero produzido
Nicole, Júlia e Letícia	Conto
Bernardo e Emanuel	Texto informativo
Clarice e Ana	Manchete
Cecília e Pietra	Poema
Renato e Júlio	Anúncio

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Conforme exemplificado no capítulo da metodologia da pesquisa, foram selecionados alguns gêneros diferentes para cada grupo, que poderiam ser relacionados ao livro digital, da plataforma Itaú, que as crianças leram. O objetivo da produção no Google Apresentações era que as crianças explorassem a ferramenta e produzissem o que

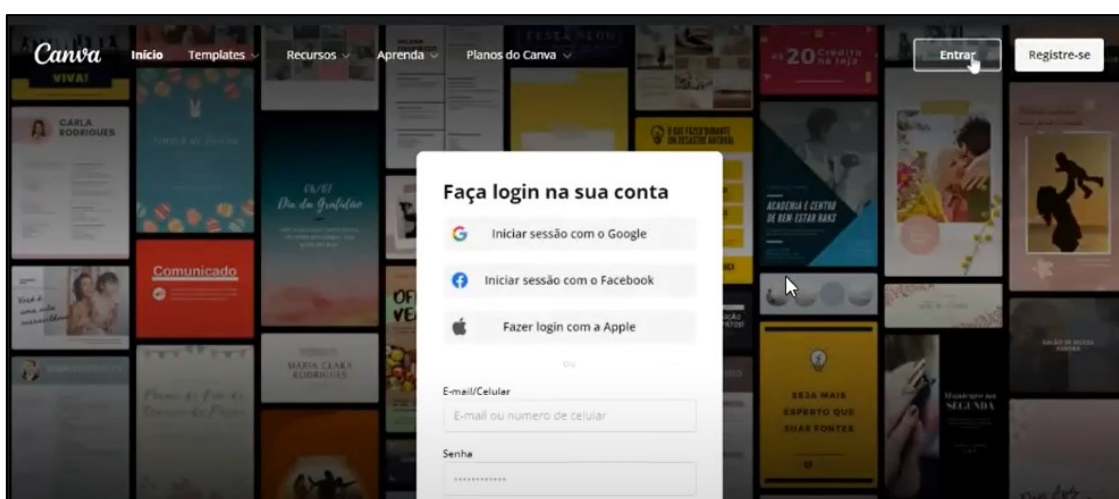
desejassem dentro do gênero solicitado. Essa estratégia também favoreceu a obtenção de um diagnóstico sobre as condições com as quais crianças trabalhariam com o uso dos recursos multimodais. O gênero daria um suporte para as negociações e ideias que teriam para trabalharem colaborativamente. Não é o objetivo desta pesquisa regular o que as crianças escreveriam, deixando-as livres com suas ideias, mas ajudando-as a concentrar-se na temática proposta.

### 3.2 Canva

No Canva, os passos para o início da produção eram bem parecidos com o do Google Apresentações. A pesquisadora perguntava se as crianças conheciam a plataforma, sendo que apenas uma delas, Bernardo, disse já ter utilizado para fins de lazer. Segundo ele, sua mãe faz uso para postagens no Instagram, pois ela possui um perfil de divulgação de produtos feitos à mão.

Para acessar a plataforma, é necessário possuir um *login*, que pode ser feito com uma conta do Google já existente ou criar uma nova para uso na plataforma. Com as crianças, para facilitar o acesso, a pesquisadora orientava que entrassem com um *e-mail* do Google, assim não seria necessário criar uma conta na plataforma. No momento que a criança acessava o *site* e clicava em “entrar”, as seguintes opções apareciam na tela:

Figura 8 – Captura de tela das opções de acesso ao Canva



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

Assim, era orientado que elas clicassem em “iniciar sessão com o Google” e, automaticamente, as opções de *e-mail* salvas no computador apareciam, sendo necessário selecionar o *e-mail* que desejavam. Após feito isso, o *site* já estava pronto para ser utilizado pelo usuário. Para todas as duplas e trios, foi proposto que fizessem uma propaganda sobre o livro que leram na plataforma do Itaú, sendo estimulados a pensar para qual mídia elaborariam a sua propaganda, se seria para o *YouTube*, *Instagram*, *WhatsApp* ou outra. A partir dessa escolha, as crianças selecionavam um modelo de design, conforme sugestões apresentadas na tela inicial do Canva.

Figura 9 – Captura da tela inicial do Canva



Fonte: *site* do Canva, 2022.<sup>35</sup>

Os meios digitais escolhidos pelas crianças para a divulgação da propaganda, foram os seguintes:

<sup>35</sup> Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

Tabela 4 – Mídia escolhida para divulgação da propaganda

Dupla ou trio	Mídia escolhida
Nicole, Júlia e Letícia	Instagram
Bernardo e Emanuel	YouTube
Clarice e Ana	Instagram
Cecília e Pietra	WhatsApp
Renato e Júlio	YouTube

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Tanto o Canva quanto o Google Apresentações oferecem possibilidades de criação de textos com diversos recursos que podem ser escolhidos pelo usuário para a criação do sentido desejado. Assim, após a abertura do design desejado, era feito o compartilhamento do *link* com os parceiros de trabalho, via *chat* no *Google Meet*, da mesma forma que havia sido feito com o Google Apresentações, e, assim, iniciou-se o trabalho de produção do texto multimodal de forma colaborativa.

Para a apresentação das produções de textos multimodais realizadas pelas crianças, tomaremos como base o trabalho de Rezende (2021), que conclui que a plataforma utilizada influencia no que as crianças produzem. Serão realizadas análise das produções no Google Apresentações e no Canva, verificando possíveis diferenças e semelhanças. As produções feitas pelas crianças serão apresentadas no próximo tópico, juntamente com a discussão a respeito dos recursos multimodais utilizados. Nesta seção, o objetivo é analisar os modos multimodais que foram utilizados pelas crianças, sendo que as negociações em torno desses usos serão apresentadas em outra parte desta dissertação.

### 3.3 Produções de Nicole, Júlia e Letícia

As três crianças desse trio já se conheciam e eram da mesma sala na escola na qual estavam cursando, na época, o 2º ano do Ensino Fundamental I. As três meninas tinham 7 anos de idade, sendo que Nicole completou 8 anos próximo ao final dos encontros virtuais da pesquisa.

A primeira produção, feita no Google Apresentações, tinha como objetivo escrever um conto no qual apresentassem uma situação do dia a dia que gerasse uma reflexão, semelhante a história *Pode ser*.

Figura 10 – Capa do livro “Poder ser”<sup>36</sup>

Fonte: *site do Eu leio para uma criança*, 2022.

A partir da leitura da história, as crianças tinham refletido que era importante irmos em busca dos nossos sonhos. Algumas partes da produção serão inseridas neste capítulo, mas o arquivo completo da história (e das outras produções elaboradas pelas crianças, exceto as com imagens e vídeos de si mesmas) está disponível no *link* no apêndice desta pesquisa.

A figura abaixo mostra a captura de tela da primeira página da produção, pensada e elaborada pelas participantes.

---

<sup>36</sup> Resumo de apresentação da história: "A magia do futebol e do universo infantil se unem nesta história de Adriana Falcão em que a bola garante o entrosamento de uma garotinha com a turma da escola". Disponível no *site*: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/pode-ser/>. Acesso em: 20 out. 2022.

Figura 11 – Páginas com o texto

Era uma vez uma menina chamada Luiza. Ela gostava de ler, mais tinha vergonha de ir para a biblioteca. Ela sempre sonhava em ganhar muitos troféis, mais como ela tinha vergonha ela não ia para a biblioteca ai ela foi tendo coragem e ai ela conseguiu! 27/10/2021 horas 16:21.



e todo mundo chamava ele de menino maluquinho mas o nome verdadeiro dele era Jorge.



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

Nessas páginas, o uso de imagens estáticas e bordas chama a atenção. De doze (12) páginas que fizeram com textos escritos na produção, dez (10) têm alguma imagem estática. Conforme aponta Ribeiro (2018, p. 66), “uma imagem pode completar o que faltou a uma palavra dizer”, sendo dois modos que podem se complementar, causar redundâncias ou criar contrapontos possíveis.

O modo escrito aparece no início, com parte da história criada pelas participantes, não tendo tido nenhuma edição sobre ele e utilizado o tamanho e a fonte padrão da ferramenta

digital. O texto verbal apresenta início, meio e fim, demonstrando coesão no pensamento das meninas. Parte das imagens que inseriram são de itens mencionados na história: a biblioteca, o troféu, o menino maluquinho e um desenho de personagem com dúvida. A outra imagem, de uma personagem de desenho infantil, não está diretamente relacionada com essa parte do texto.

Já na segunda produção, elaborada utilizando o *site* Canva, o trio fez assim:

Figura 12 – Primeira e última parte da produção realizada no Canva



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

A captura de tela do arquivo mostra que as crianças também utilizaram imagens estáticas na produção, mas utilizaram recursos multimodais no próprio modo escrito, algo que não haviam investido tanto no Google Apresentações. Nesta pesquisa, buscou-se investigar essas escolhas, por isso o que se pode considerar, até o momento, é que algo na plataforma poderia ter influenciado, na maneira do trio elaborar, o modo escrito. Além disso, inseriram um som de uma música instrumental na primeira tela da apresentação, no entanto não houve prosseguimento do som nas telas seguintes.



De acordo com Kress (2005), quando juntos, os modos imagem e escrita, muito provavelmente, serão utilizados para propósitos diferentes na comunicação, o que faz com que a escritura deixe de ser o transmissor completo de todo o significado. As crianças Nicole, Júlia e Letícia, de certa maneira, comprovam essa teoria, pois buscam acrescentar imagens em quase todas as páginas que fizeram, expondo uma importância que tal recurso possui para elas.

Tabela 5 – Modos e recursos semióticos utilizados por Nicole, Júlia e Letícia no Google Apresentações

Nicole, Júlia e Letícia - Google Apresentações	
Imagem estática	<input checked="" type="checkbox"/>
Texto verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Variação de fonte/tamanho de letra	<input checked="" type="checkbox"/>
Variação de cor no texto verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Borda	<input checked="" type="checkbox"/>

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Tabela 6 – Modos e recursos semióticos utilizados por Nicole, Júlia e Letícia no Canva

Nicole, Júlia e Letícia - Canva	
Imagem estática	<input checked="" type="checkbox"/>
Imagem em movimento	<input checked="" type="checkbox"/>
Som	<input checked="" type="checkbox"/>
Texto verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Variação de fonte/tamanho de letra	<input checked="" type="checkbox"/>
Variação de cor no texto verbal	<input checked="" type="checkbox"/>

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Pela tabela apresentada acima, vemos que, no Canva, as três participantes utilizaram dois recursos diferentes dos utilizados no Google Apresentações, que foi o som e a imagem em movimento, mas em nenhum dos dois inseriram vídeos. Quanto a isso, as participantes disseram que estavam tímidas e que, por isso, não queriam colocar vídeos de si mesmas, como outras duplas fizeram.

Com relação ao plano de fundo, de imagens estáticas, foi um recurso explorado pelas crianças, que escolheram modelos apresentados nas opções oferecidas pela plataforma. Na primeira tela, acrescentaram imagens relacionadas aos sonhos, ao futebol e a capa do

livro. Na segunda tela, o recurso da imagem de fundo já estava posto, tendo elas acrescentado a parte verbal e feito a edição. Observa-se que a revisão ortográfica da segunda tela foi feita, tendo sido escrita por uma criança que já estava no processo da alfabetização, o que não foi observado na primeira produção, no Google Apresentações. Apesar de a ferramenta marcar as palavras ortograficamente incorretas, não foi algo que as participantes notaram e, quando perguntadas o que eram as marcações, disseram não saber.

Nas produções de Júlia, Nicole e Letícia, destaca-se a grande diferença entre o uso das imagens estáticas e do texto verbal, tendo preenchido mais os espaços, fazendo um uso mais completo da página disponível para a produção. Tal questão será discutida ao final da apresentação das produções de todas as crianças participantes, pois foi um aspecto diferenciador a partir do espaço digital utilizado na maior parte das produções analisadas. Cabe aqui recordar que o objetivo não é comparar o que cada plataforma ou ferramenta digital oferece, mas sim

### **3.4 Produções de Renato e Júlio**

Na época da realização da pesquisa de campo, Renato estava com 8 anos e Júlio, com 7 anos. Eram crianças da mesma escola e ano escolar, 2º ano do Ensino Fundamental I, mas que não se conheciam. Eles passaram a se conhecer por causa da pesquisa e somente após alguns encontros é que se encontraram pessoalmente na escola.

A primeira produção, realizada no Google Apresentações, tinha como objetivo a elaboração de um anúncio inspirado na história *O apanhador de acalantos*, lida no primeiro encontro pela plataforma “Leia para uma criança” do Itaú.

Figura 13 – Captura de tela da capa do livro

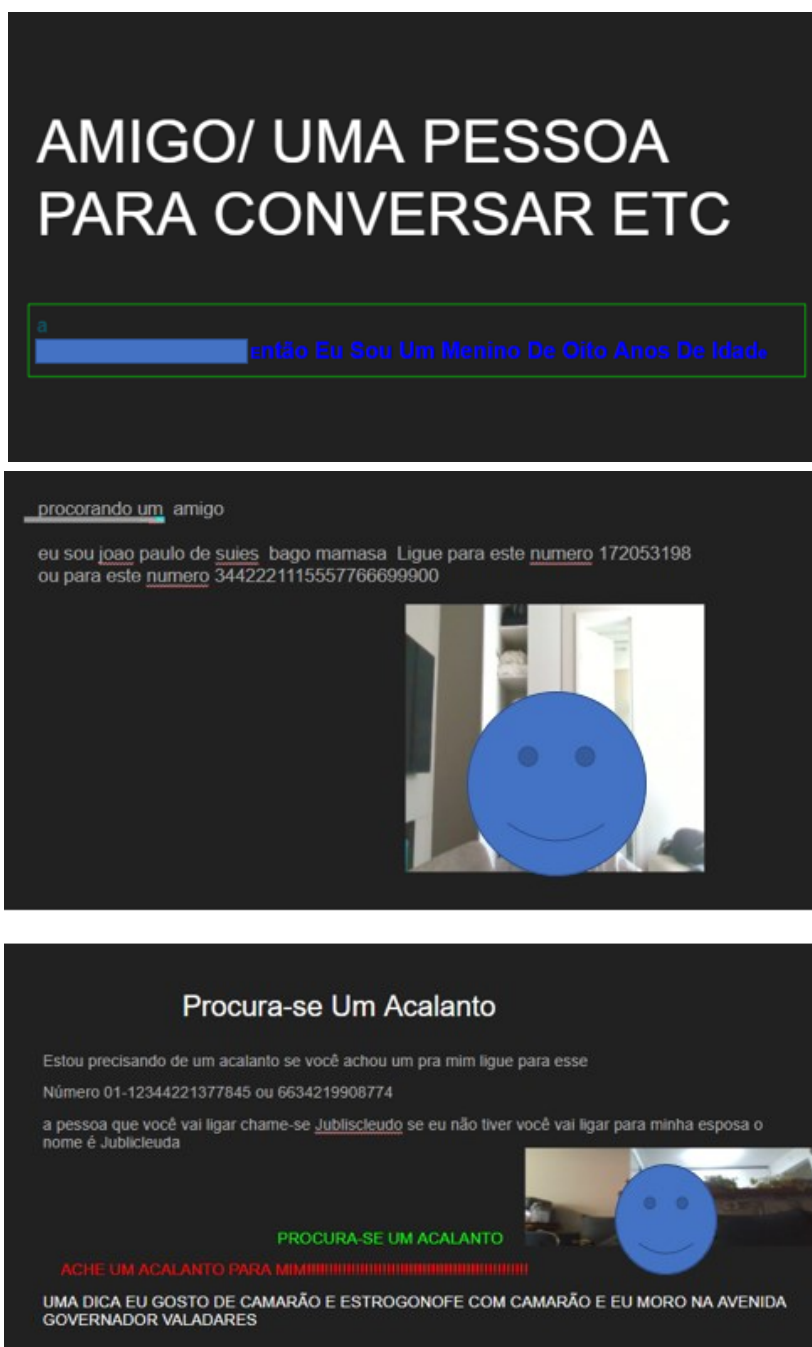


Fonte: *site* Eu leio para uma criança, 2022.

A história, baseada em uma das vencedoras da categoria “Crônica da Olimpíada da Língua Portuguesa de 2019”, relata o dia de uma menina que, curiosa a respeito de um senhor na feira da cidade, percebe que o que ele queria naquele dia não era comprar alimentos ou itens na feira, mas, sim, conversar com as pessoas à procura de companhia. A menina reflete, então, que ela também vive uma vida de solidão ao ficar conectada na internet, sem toque e sorrisos verdadeiros.

A partir da leitura dessa história, foi discutido com Renato e Júlio sobre o que era um anúncio e qual era seu objetivo, sendo proposto que fizessem a produção deles baseada nesse gênero para anunciar a procura por um acalanto.

Figura 14 – Captura de tela da produção de Renato e Júlio



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

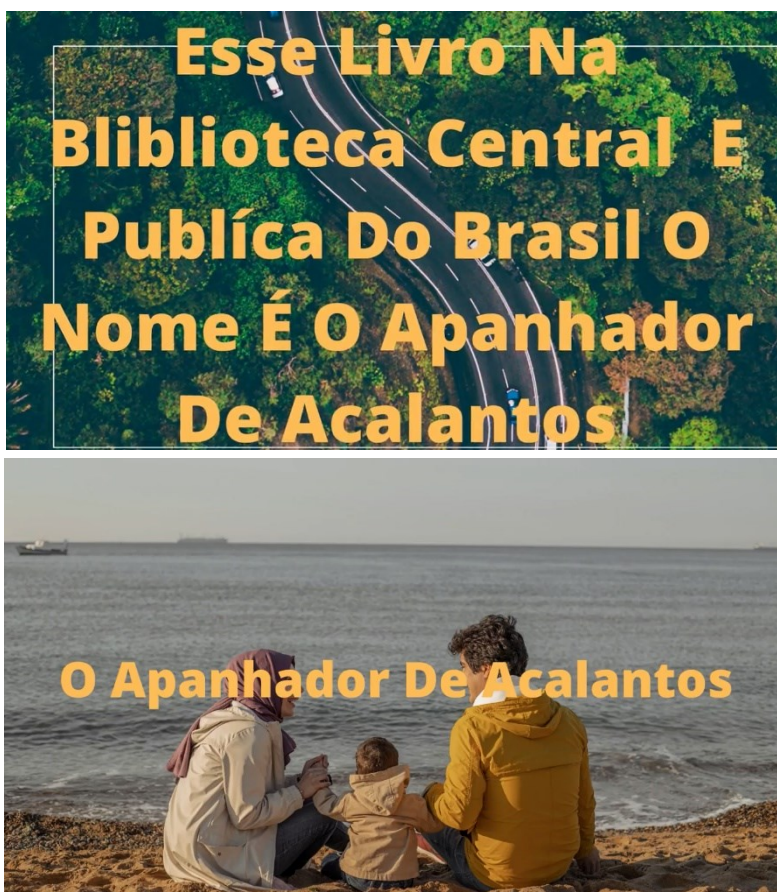
Foram inseridos elementos na captura da tela para preservar a identidade das crianças participantes da pesquisa, já que elas usaram fotos e seu próprio nome na produção. O modo escrito aparece com maior realce na produção, existindo uma organização em relação ao título, que recebe um destaque maior na primeira e na última página. Observa-se também que há uma alteração de cor em algumas frases e do uso de borda na caixa de

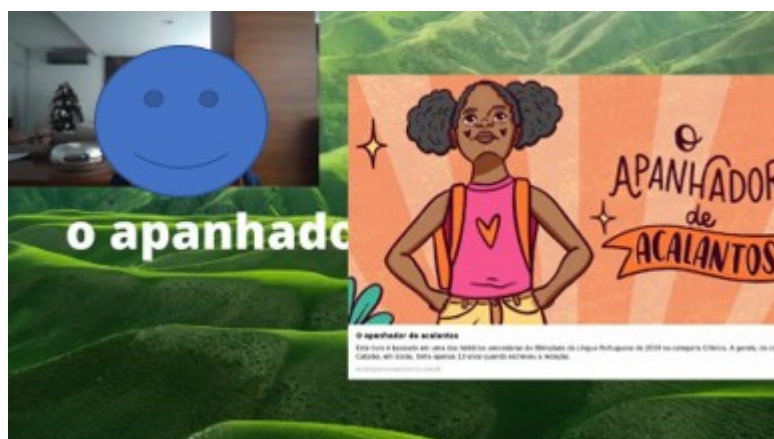
texto da primeira página, o que pode indicar que os participantes exploraram os recursos disponíveis na ferramenta.

Em relação ao uso do espaço, uma das primeiras ações de Júlio foi clicar na opção de *template* com o preto no fundo, fazendo com que os *slides* seguintes também seguissem a mesma cor. Por isso, na produção foi necessário que eles alterassem a cor da letra, passando-a para branco, sendo que o *template* naturalmente vem na tonalidade preta. Essa alteração mostra que se preocuparam com a legibilidade do texto.

A segunda produção, feita na plataforma Canva, foi um vídeo para postagem no *YouTube*, conforme escolha da dupla.

Figura 15 – Captura de tela da produção feita no Canva





Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

Após as telas apresentadas acima, existe uma última, que é do vídeo de Renato. Ele gravou um comentário sobre o livro, porém houve um problema no áudio e não ficou gravado o que ele disse, apenas sua imagem falando. Por conter apenas a imagem da criança, essa tela não será inserida aqui. A quarta tela é do vídeo com o comentário de Júlio, que diz o seguinte:

Transcrição 11: Fala de Júlio no vídeo gravado

---

Júlio: “Fala galera, beleza? Aqui é o ‘Júlio’ e eu to trazendo para vocês um livro muito legal chamado ‘O apanhador de acalantos’. Ele é muito legal, é baseado na história é... que, uma menina tava lá na feira e aí ela encontrou um velhinho e tal e aí o velhinho falou

sobre as coisas. Sabe como você sabe as coisas que ele falou? Só comprando o livro ou no site Itaú. Tchau! Tenha uma boa leitura!”<sup>37</sup>

---

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Percebe-se que Júlio utiliza uma linguagem com expressões recorrentemente utilizadas em vídeos do YouTube, o que corrobora com a ideia de Gualberto e Pimenta (2019) com relação a influência social nas escolhas semióticas, incluindo a linguagem. O uso de vocabulário e gírias próprios da plataforma foram percebidos nos vídeos de outras crianças também.

Esse tipo de comportamento é considerado, a partir da perspectiva desta pesquisa, como resultado da imersão de crianças na cultura escrita digital. Conforme define Vasconcelos (2019), a cultura escrita digital é o lugar simbólico e material que a linguagem digital é empregada como meio de interação, comunicação ou informação.

Dessa forma, a cultura escrita digital se constrói a partir de linguagens multimodais disponibilizadas em ambientes digitais. Com ela mudam-se algumas posições sobre quem pode escrever e publicar e as situações e contextos nos quais se escreve/lê. E, por se tratar do termo “cultura”, compreende-se que essa configuração repercute nas práticas culturais de grupos que vivenciam as tecnologias digitais (VASCONCELOS, 2019, p. 24).

Por essa repercussão nas práticas culturais a partir do que é vivenciado no meio digital é que se compreende o uso de vocabulário e entonação específicas de vídeos do YouTube, como foi o caso apresentado acima de Renato e Júlio.

Um questionamento feito pela pesquisadora a Renato foi se o livro realmente poderia ser encontrado na “Biblioteca Central e Pública do Brasil”, como ele escreveu na primeira tela da produção. Renato disse que a biblioteca pública era a “Leitura”, uma livraria da cidade. A pesquisadora explicou que na livraria era preciso pagar pelo livro adquirido, e Renato continuou querendo colocar esse termo. Assim, a pesquisadora comentou que existia uma biblioteca pública na Praça da Liberdade, localizada em Belo Horizonte, e foi, então, que ele disse que o livro poderia ser encontrado lá. Foram várias as tentativas

---

<sup>37</sup> As falas das crianças foram mantidas tal qual ouvimos, ou seja, com erros de português e com as expressões do vocabulário mineiro (exemplos: tava e to) para não as descaracterizar.

da pesquisadora de tentar entender e convencer Renato a explicar melhor em quais locais o livro estava disponível, mas não houve nenhuma alteração na escrita por parte da criança.

Os modos com os quais Júlio e Renato mais se preocuparam e dedicaram tempo para escolha foram as imagens de fundo, apesar de terem utilizado outros modos também, como apresentado abaixo.

Tabela 7 – Modos e recursos semióticos utilizados por Júlio e Renato no Google Apresentações

Renato e Júlio - Google Apresentações	
Imagem estática	<input checked="" type="checkbox"/>
Texto verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Variação de fonte/tamanho de letra	<input checked="" type="checkbox"/>
Variação de cor no texto verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Bordas	<input checked="" type="checkbox"/>

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Tabela 8 – Modos e recursos semióticos utilizados por Júlio e Renato no Canva

Renato e Júlio - Canva	
Imagem estática	<input checked="" type="checkbox"/>
Som	<input checked="" type="checkbox"/>
Vídeo	<input checked="" type="checkbox"/>
Texto verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Variação de fonte/tamanho de letra	<input checked="" type="checkbox"/>
Variação de cor no texto verbal	<input checked="" type="checkbox"/>

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Pela tabela apresentada acima, vemos que, no Canva, a dupla utilizou os recursos de som e vídeo, que não foram utilizados no Google Apresentações, mas deixaram de colocar bordas na produção. O uso de recursos multimodais no texto verbal se manteve, com alteração de tamanho, fonte e cor das letras utilizadas. Além disso, destaca-se que todas as imagens estáticas utilizadas na produção do Canva passaram pela escolha das crianças, mas elas não demonstraram uma preocupação de relacioná-las com o texto verbal ou com o livro lido, apesar da pesquisadora ter dado algumas sugestões ao longo dos encontros.



A partir dessas observações, pode-se pensar: por que as crianças fizeram uso de certos recursos em uma das produções de texto e não nas duas? Da mesma maneira como observado em Letícia, Júlia e Nicole, o que poderia causar essa alteração entre os recursos utilizados? Renato e Júlio justificam suas escolhas dizendo que gostaram da imagem, por isso a teriam colocado, e essa mesma justificativa foi utilizada com boa frequência entre as crianças participantes.

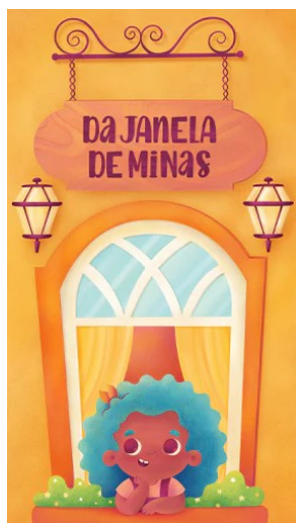
Nas produções de Renato e Júlio, destaca-se que nos dois meios digitais utilizados houve um investimento na inserção do plano de fundo das páginas, sendo que na primeira produção houve um investimento maior no texto verbal do que na segunda produção. Nesta, a dupla focou mais no uso das imagens, sons e na gravação dos vídeos do que na coerência do que estava sendo escrito no texto verbal. Além disso, em ambas as produções houve um investimento deles com relação aos recursos que os fazem aparecer, seja pelas fotos de si mesmos ou os vídeos comentando sobre o livro lido.

### **3.5 Produções de Pietra e Cecília**

As duas meninas, Pietra e Cecília, já tinham sido da mesma turma na escola em que estudavam, tendo, na época da pesquisa, 7 anos. Disseram que já tinham sido muito amigas quando tinham 5 anos, mas que depois ficaram em turmas diferentes e acabaram perdendo um pouco o contato. Durante os encontros, interagiram muito bem e falavam de diversos assuntos enquanto realizavam as produções.

A primeira produção, realizada no Google Apresentações, tinha como objetivo a escrita de um poema, inspirada na história *Da janela de Minas*, lida no primeiro encontro com a dupla, utilizando a plataforma “Leia para uma criança”, do Itaú. Esse livro foi baseado na história vencedora da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2019, na categoria “Poema”. A história traz o relato de uma menina dizendo o que vê de sua janela, trazendo aspectos típicos de Minas Gerais, como a “beleza da Pampulha”, o cheiro do feijão tropeiro e o brilho da cachoeira, mas trazendo o contraste dessa beleza, como as pessoas de barriga vazia, sem lar e o choro de quem perdeu amigos na barragem que se rompeu, lembrando o rompimento da barragem em Brumadinho (Minas Gerais), em fevereiro de 2019.

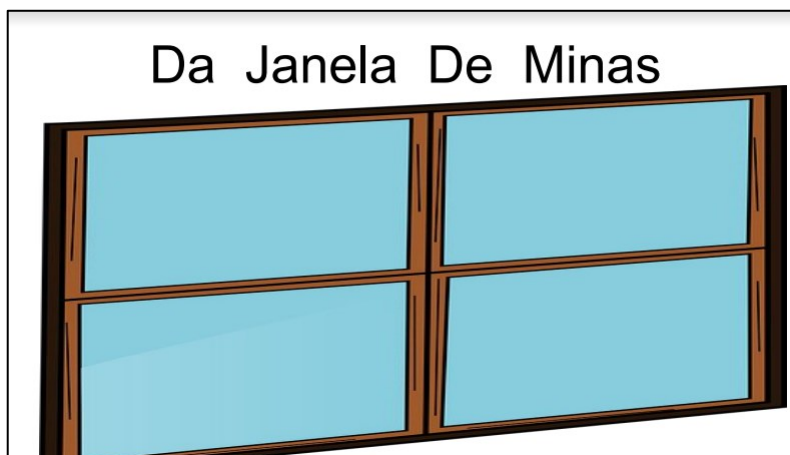
Figura 16 – Capa do livro “Da janela de Minas”



Fonte: *site* do Eu leio para uma criança, 2022.

Durante a leitura com a dupla, a pesquisadora perguntou se elas sabiam desse acontecimento e mostrou para elas o vídeo do momento do rompimento da barragem, explicando o que era e o que causou. Cecília, quando viu o vídeo, disse que se lembrou de ter ficado sabendo. Após essa conversa, a pesquisadora apresentou a proposta do poema sobre o que veem de sua janela, iniciando a realização pelo Google Apresentações. O mesmo procedimento era seguido com todas as duplas, um dos participantes acessava a ferramenta, criava o arquivo e compartilhava o *link* para a edição para o outro participante, iniciando a escrita colaborativa.

Figura 17 – Captura de tela da produção de Pietra e Cecília no Google Apresentações

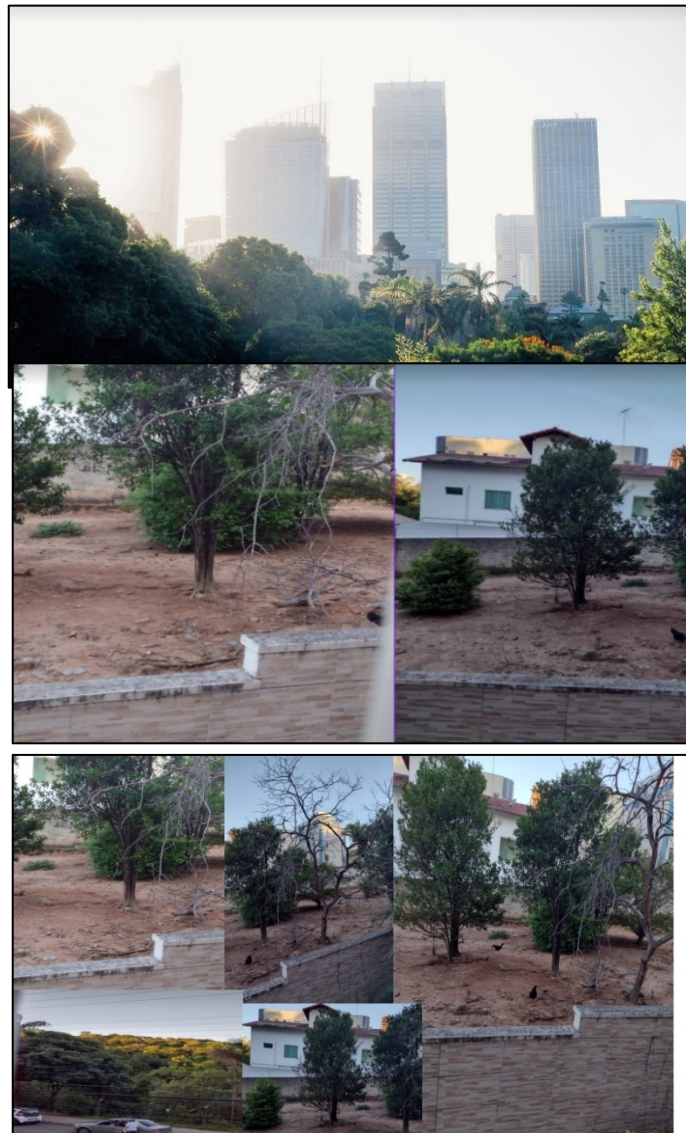


## Da Janela De Minha Casa

Eu Vejo Uma Padaria Que Se Chama Ping pao  
E Eu Tambem Vejo Um Predio Grandao !!!!!

## da janela de minha casa

eu vejo um grade tereno com arvores galinhas e galos





Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

É possível perceber que o modo imagem possui um destaque grande na produção das crianças, sendo que Pietra tirou fotos da janela de sua casa para anexar à produção. Isso mostra que ela não se limitou aos recursos que são disponíveis para os usuários, mas deu um tom próprio que mostra aspectos da sua vida. Pietra pediu a sua mãe o celular e tirou fotos, tendo solicitado que a mãe as enviasse para a pesquisadora via WhatsApp, e a pesquisadora inseriu e Pietra editou e organizou, as fotos, da maneira como gostaria na página.

Já Cecília não quis tirar as fotos do que vê pela sua janela, mas pesquisou imagens prontas utilizando o recurso de busca por imagens no Google, presente na ferramenta. No entanto, na busca pela imagem ideal, Cecília refletiu sobre qual estava mais próxima da sua realidade. Ao ter encontrado uma imagem de uma paisagem com o mar, disse que aquela vista só seria possível se estivesse em um hotel, tendo continuado a busca e inserido a que tinha um prédio alto, como disse no poema “um prédio grandão”.

Esse episódio mostra que o recurso encontrado pronto pode ter limitado a construção de significado. Rezende (2021) traz uma análise que mostra que as plataformas impõem

certos limites no que pode ser feito, mas a possibilidade de inserção de imagens próprias indica que é possível modificá-las quando o autor do texto quer produzir um significado mais próximo de sua realidade.

Na segunda página, elaborada por Cecília, ela optou por colocar letra maiúscula no início de todas as palavras e justificou dizendo que “ficava bonitinho”, demonstrando uma preocupação com o lado estético do texto verbal, mas não necessariamente correto pelas convenções da Língua Portuguesa, apesar de ser uma criança que já conhece a regra de uso da letra maiúscula. A padaria que Cecília menciona fica perto da casa de sua avó em Betim (Minas Gerais), e é algo marcante para a menina, que contou que lá havia um pão de queijo maravilhoso e quis inserir esse fato no poema.

Além disso, Cecília utilizou o recurso de rimas, conhecimento que ela já tinha sobre o gênero “poemas”, pois perguntou à pesquisadora se na produção precisaria ter rimas também. A pesquisadora disse que poderia colocar, caso quisesse, então Cecília fez a rima com o nome da padaria “Ping pão” e “prédio grandão”, e inseriu a imagem de um prédio alto. Ajeitar todas as imagens nas páginas disponíveis foi uma tarefa na qual as duas se ajudaram e se concentraram na organização.

Na segunda produção, feita utilizando o Canva, o objetivo era que fizessem uma propaganda do livro lido, pensando de que forma fariam a divulgação. E as crianças quiseram que a produção fosse enviada pelo *WhatsApp* para as suas famílias. No encontro, relembramos a história lida e discutimos os lugares em que já viram propagandas, como eram e o que poderiam colocar na sua produção. Após essa conversa, acessaram a plataforma Canva e fizeram pesquisas por designs relacionados a “livros” e “propagandas”, selecionando um deles para iniciar a produção.

Figura 18 – Captura de tela das duas telas da produção de texto multimodal no Canva



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

Na primeira parte, Pietra gravou um vídeo de si mesma, dizendo o seguinte:

Transcrição 12: Fala de Pietra no vídeo

---

Pietra: Oi! Aqui eu sou a Pietra, falando direto do Canva. Bom, hoje eu li um livro muito legal, se chama “Da janela de Minas”. Eu achei muito legal e acho que vocês vão gostar também. Bom, se você quer saber onde encontrar ele, é só procurar no site Itaú. Tchau, tchau!

---

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Assim como Júlio, Pietra também faz uso de vocabulário que tenta se aproximar do ouvinte, utilizando expressões como “acho que vocês vão gostar também” e “tchau, tchau!”. Além disso, insere o *link* que redireciona para o livro, acrescenta setinhas que brilham e a imagem do dedo polegar para cima, que é conhecido como um botão de “like” na internet.

Na segunda página, elaborada por Cecília, são acrescentadas imagens estáticas e em movimento (a do gato, que faz movimentos com as páginas do livro que está segurando) e texto verbal com alteração de cor e tamanho da letra. A criança tentou gravar um vídeo

de si mesma fazendo comentários cerca de quatro (4) vezes, mas teve problemas técnicos que fizeram o vídeo travar, então ela optou por deixar sem ele. Os problemas tecnológicos que ocorreram durante a tarefa levaram às mudanças de opção, mas é relevante destacar que as crianças também foram para esse recurso que não demanda programação visual e nem uma produção de texto verbal escrito.

Dessa maneira, cabe em outras pesquisas, e com variação de recursos técnicos, verificar até que ponto o vídeo tende ou não a substituir outros recursos ou se é utilizado porque, conforme pesquisa *TIC Kids Online 2019*<sup>38</sup>, as atividades de maior frequência realizadas na internet, por crianças entre 9 e 17 anos, é com o objetivo de assistir a vídeos, programas, filmes ou séries, em todas as classes sociais (A-E). O *YouTube* é uma das plataformas com esse objetivo, portanto, poderia ser um fator de influência no que as crianças teriam desejo de realizar, uma vez que o utilizam com frequência. Esse aspecto foi também observado por Rezende (2021), que compreende que as práticas sociais das crianças em torno dos textos multimodais influenciam seus processos de produção de textos.

Tabela 9 – Modos e recursos semióticos utilizados por Cecília e Pietra no Google Apresentações

Pietra e Cecília- Google Apresentações	
Imagem estática	<input checked="" type="checkbox"/>
Texto verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Bordas	<input checked="" type="checkbox"/>

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Tabela 10 – Modos e recursos semióticos utilizados por Cecília e Pietra no Canva

Pietra e Cecília - Canva	
Imagem estática	<input checked="" type="checkbox"/>
Imagem em movimento	<input checked="" type="checkbox"/>
Vídeo	<input checked="" type="checkbox"/>
Texto verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Varição de fonte/tamanho de letra	<input checked="" type="checkbox"/>
Varição de cor no texto verbal	<input checked="" type="checkbox"/>

Fonte: elaboração da autora, 2022.

<sup>38</sup> Para ver mais informações sobre a pesquisa, acesse [https://www.cetic.br/media/analises/tic\\_kids\\_online\\_brasil\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://www.cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2019_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 22 maio 2022.

A partir das informações apresentadas acima, percebemos que, no Canva, Pietra e Cecília utilizaram mais modos semióticos. O que se destaca são os recursos no texto verbal, que na primeira produção não foram explorados pelas participantes, mas ganharam uma atenção na segunda produção. A dupla explorou mais as possibilidades do uso dos recursos disponíveis na plataforma e percebeu que muitas coisas já vinham prontas, como as imagens estáticas, as imagens em movimento e os outros elementos utilizados por elas. No entanto, na hora em que quiseram escrever, as duas acharam que teria o que elas queriam escrever já pronto, assim como os outros recursos, por isso fizeram as seguintes perguntas à pesquisadora:

Transcrição 13: Busca por texto verbal

---

Pietra: Como é que eu posso escrever uma coisa?

[Pesquisadora explicou como encontrar a parte em que tinha um “T” escrito “texto”].

Pesquisadora: Você quer um texto grande, um pequeno, médio...?

Pietra: Eu quero que esteja escrito “boa leitura”.

Pesquisadora: Vai lá em cima. Escolhe uma dessas três opções. Aí você escreve.

Cecília: Como é que eu consigo escrever um título... um título não. Como eu consigo escrever ‘boa leitura’?

Pesquisadora: Clica no título ou subtítulo... você quer grande ou pequeno?

Cecília: Pequeno.

Pesquisadora: Pode clicar e aí você escreve.

---

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.



Figura 20 – Captura de tela da parte de inserir um texto no Canva



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

Pela transcrição apresentada, observa-se que as duas participantes quiseram escrever a mesma frase, o que pode ter sido uma coincidência ou influência, pois Pietra fala primeiro e pode ser que Cecília tenha gostado da ideia também. Entretanto, o fato que aqui se quer destacar é o comportamento das meninas, porque pela maneira como fizeram a pergunta para a pesquisadora, pensavam que poderiam encontrar a expressão já pronta para inserção. Cecília, inclusive, chegou a escrever “boa leitura” no campo de busca do texto, o que demonstra essa percepção de que poderia encontrar algo já pronto.

Nota-se, pela captura de tela da parte das opções de texto, que existem, sim, frases e expressões prontas, já com fonte e tamanhos determinados, mas são opções voltadas para o *layout* que o editor deseja, podendo depois editar a parte do texto verbal. Essa ocorrência pode ser relacionada à cultura escrita que se produz nos meios digitais, com opções de expressões que vão se completando, com corretores ortográficos, mesmo com as opções corte e cole. Isso também nos leva a pensar no que significa produzir um texto verbal na sua linearidade temporal, o que não se compara com a lógica do espaço que regula o recurso imagético. Para Kress (2005),

a lógica da imagem termina por dominar o ordenamento, a forma, a aparência e usos da escritura. Assim, a escrita permanecerá subordinada à lógica da tela, a lógica espacial de uma imagem. A escritura será,

inevitavelmente, cada vez mais parecida a uma imagem e será configurada por essa lógica. (KRESS, 2005, p. 67, tradução nossa).

A busca de Cecília pelo próprio texto já pronto e a presença de opções para isso demonstram que talvez a escrita já tenha entrado na lógica da imagem descrita por Kress (2005). Da mesma maneira que acontece com a ação de inserir imagens, basta um clique para ter um texto conforme convenções da língua, de tamanho e cor determinados e que pode ser movido para qualquer lugar da página na tela. A edição do texto verbal passa a ser opcional, mas já está moldada de acordo com um formato pré-determinado, deixando de exigir certas ações e escolhas do editor.

Nas produções de Cecília e Pietra, destaca-se o uso dos recursos semióticos que se complementam: *gifs*<sup>39</sup>, texto verbal, vídeo e imagens relacionadas à proposta de divulgação do livro. Outro fato recurso utilizado na primeira produção pelas participantes foram as muitas imagens reais, da janela da casa de Pietra, mas na segunda produção, elas não consideraram essa possibilidade.

Algumas hipóteses para esse fato poderiam ser consideradas: não sabiam que era possível realizar a inserção de imagens reais? Não desejaram fazê-lo? Quiseram utilizar o que a plataforma tinha a oferecer e que já estava pronto? A plataforma, por já apresentar tantas possibilidades “prontas”, teria restringido as possibilidades de ideias das crianças ou, na verdade, teria facilitado mais o uso dos recursos semióticos? Algumas dessas perguntas serão retomadas e discutidas ao final das apresentações das produções de todas as crianças.

### 3.6 Produções de Clarice e Ana

Clarice e Ana já se conheciam e eram amigas por causa da escola em que estudavam juntas. Na época da realização da pesquisa, Clarice tinha 8 anos e Ana tinha 7 anos, estando as duas no 2º ano do Ensino Fundamental I. Como apresentado no Capítulo 2, eram a dupla com a maior diferença de experiências de letramento e alfabetização digital, o que poderá contribuir para estabelecer relações entre o acesso a essas experiências de maneira diversificada e sua influência no resultado da produção de texto multimodal.

---

<sup>39</sup> Gif é um formato de imagem. Além de não ter áudio, ele é uma junção de imagens de baixa compressão que, quando passadas, dão a sensação de movimento. Disponível em: <https://canaltech.com.br/software/o-que-e-gif-e-como-usa-lo/>. Acesso em 26 jun. 2022.

A primeira produção, realizada utilizando a ferramenta Google Apresentações, tinha como objetivo a produção de uma manchete sobre o acontecimento da história da “Chapeuzinho Vermelho”, na versão da plataforma “Leia para uma criança”, do Itaú, que foi lida pela dupla no primeiro encontro. Nessa versão, a Chapeuzinho e a Vovozinha são engolidas pelo lobo, mas um caçador que passava percebe o barulho, consegue abrir a barriga do lobo e retirar as duas.

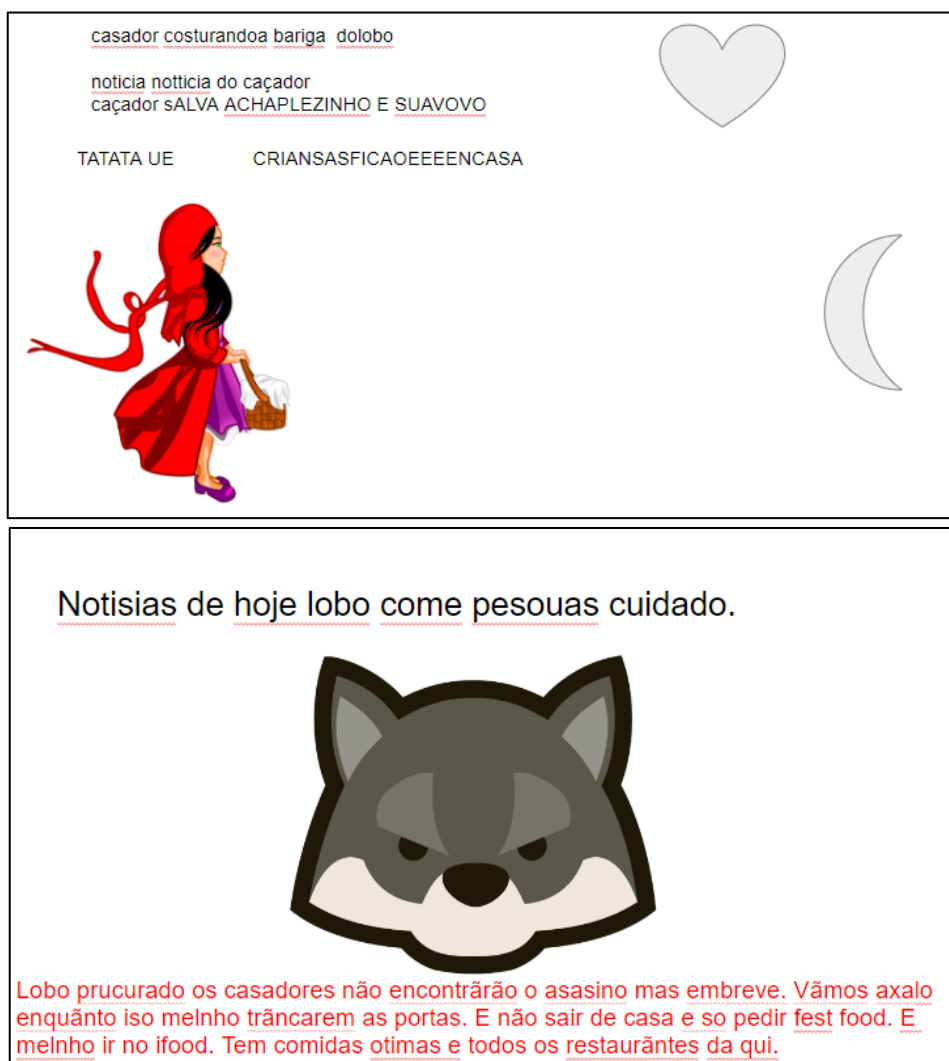
Figura 21 – Capa do livro “Chapeuzinho Vermelho”



Fonte: *site do Eu leio para uma criança*, 2022.

Após a leitura, a pesquisadora perguntou o que elas sabiam sobre manchete, para que servia e como era feita, mostrando exemplos para elas. Assim, elas começaram a produção de texto, sendo que cada uma elaborou uma página.

Figura 22 – Captura de tela da produção



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

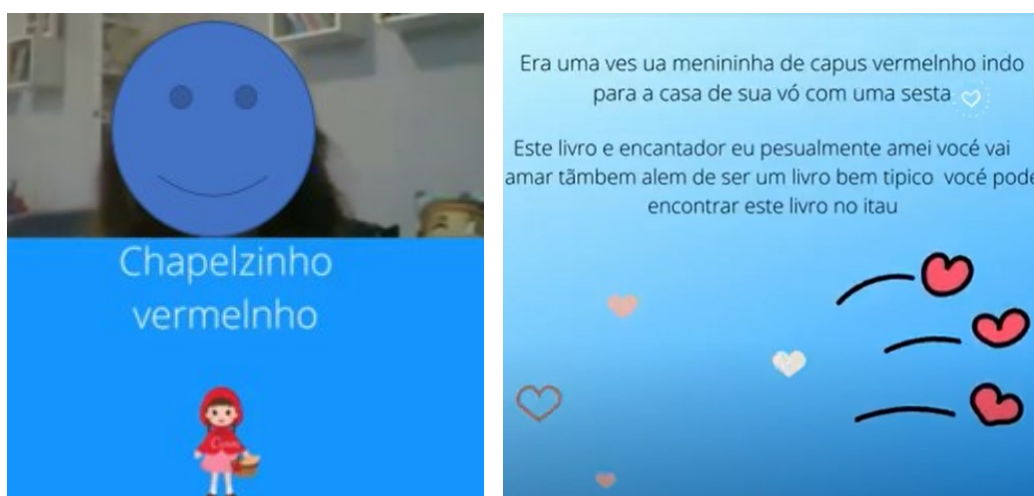
Nessa produção, chama a atenção a presença de título nas duas páginas, conforme característica do gênero “manchete”. No entanto, apesar das duas crianças terem utilizado a estratégia, foi Clarice quem diferenciou a manchete do restante da página, alterando a cor e tamanho da letra. Ana manteve a fonte e tamanho padrão da ferramenta, mas acrescentou uma entonação musical para a parte “TATATA UE” no momento em que foi ler para a sua colega e para a pesquisadora. O uso do recurso semiótico sonoro, mais especialmente, de entonação, fica submerso nos bastidores de um texto escrito, conforme o que elas fizeram, mas o fato de a autora ter lido em voz alta mostra que ela embutiu, na oralidade da leitura, um recurso aparentemente ausente.

Além disso, observa-se que as duas crianças optaram por colocar imagens relacionadas aos personagens da história, tendo Ana optado pela Chapeuzinho Vermelho e alguns outros elementos, e Clarice, pelo lobo.

Na segunda produção, em que foi utilizado o Canva, o objetivo era de fazer uma propaganda do mesmo livro que leram. No momento de escolher em qual rede social fariam a divulgação, Ana optou YouTube e Clarice, o Instagram, mas Clarice convenceu Ana a mudar de ideia, dizendo que, no YouTube, elas não saberiam postar o vídeo. Clarice selecionou a opção “post para Instagram” presente nas opções de designs na plataforma e, antes de darem início, discutiram o que era o Instagram.

Elas não faziam uso dessa rede social, mas conheciam suas funções com relação às postagens. Clarice observou os modelos existentes, mas optou por fazer em uma página em branco e compartilhou o *link* para que a pesquisadora e Ana acessassem também.

Figura 23 – Captura das duas páginas da produção feita no Canva



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Ana optou por inserir seu vídeo comentando sobre o livro, tendo falado o seguinte:

Transcrição 14: Fala de Ana no vídeo

---

Ana: Oi, meu nome é Ana e hoje eu li um livro bem legal, que se chama “Chapeuzinho Vermelho”, mas na minha escola é muito diferente. Na minha escola é “Chapeuzinho

coloridos”, que tem a vermelha, a roxa, a rosa e muito mais cores, as cores do arco-íris. Espero que vocês gostem desse livro, porque é muito, muito, muito legal. Tá? Mas “Chapeuzinho Vermelho” o que tá aí, é bem melhor!

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

No momento do vídeo, Ana relembra quando leu *Chapeuzinho de todas as cores* e fez até uma mistura sobre qual livro estava falando, não ficando compreensível qual das versões ela realmente gostou. Ainda se destaca o uso de plano de fundo da mesma tonalidade, que não foi negociado entre elas, mas houve um acordo natural, em que uma viu a cor inserida e procurou fazer do mesmo jeito. Além disso, Clarice acrescentou várias imagens de corações em movimento, ficando apenas o texto verbal estático na página.

Na percepção de Clarice e Ana, uma página complementou a outra, pois a página de Ana fala qual é o título e a de Clarice conta um pouco sobre a história e em qual lugar encontrá-la. Quando questionada sobre o que Clarice quis dizer com a parta em que escreveu “um livro bem típico”, ela disse que era um livro bem conhecido.

Tabela 11 – Modos e recursos semióticos utilizados por Clarice e Ana no Google Apresentações

Clarice e Ana - Google Apresentações	
Imagem estática	<input checked="" type="checkbox"/>
Texto verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Variação de cor no texto verbal	<input checked="" type="checkbox"/>

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Tabela 12 – Modos e recursos semióticos utilizados por Clarice e Ana no Canva

Clarice e Ana - Canva	
Imagem estática	<input checked="" type="checkbox"/>
Imagem em movimento	<input checked="" type="checkbox"/>
Video	<input checked="" type="checkbox"/>
Texto verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Variação de fonte/tamanho de letra	<input checked="" type="checkbox"/>
Variação de cor no texto verbal	<input checked="" type="checkbox"/>

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Analisando os modos e recursos semióticos utilizados nas diferentes plataformas/ferramentas, nota-se que no Canva a dupla utilizou mais recursos semióticos do que no Google Apresentações. Inseriram imagens em movimento, vídeo, e variaram o tamanho da letra para se adaptar ao espaço disponível. No entanto, a alteração do tamanho da letra foi uma sugestão da pesquisadora, pois quando Clarice digitava para Ana, não era possível ler, já que a letra estava muito pequena.

Na edição do texto verbal, foi Clarice quem fez os movimentos e perguntou à Ana como ela gostaria, pois Ana teve muita dificuldade no manuseio do *mouse* e do teclado e chegou a falar que tinha desistido de realizar a escrita verbal. Ao ver a frustração da colega, Clarice se ofereceu para fazer os ajustes que Ana estava tentando, inclusive perguntando se ela gostaria de acrescentar uma imagem, procurando a imagem e inserindo do tamanho que Ana solicitava. Clarice possibilitou que a produção de texto de Ana tivesse mais recursos semióticos, demonstrando, conforme nossa hipótese, que o trabalho colaborativo faz com que um ajude o outro a superar dificuldades.

Nas produções de Clarice e Ana, destaca-se o acréscimo do uso de plano de fundo e gifs ao utilizarem o Canva, tendo sido o grande diferencial entre suas duas produções, pois houve a preocupação das participantes de preencher o fundo com algo que não fosse só o branco e de acrescentar algo em movimento na página. Esse foi o aspecto de maior investimento de Clarice, que buscou as figuras que queria, organizou-as e deu um significado para elas naquele contexto, de que eram corações batendo que davam uma animada no cenário, como relatou à pesquisadora. Para Ana, a maior experiência foi a de gravar o vídeo com seu comentário, tendo gravado alguns antes de escolher qual seria o oficial.

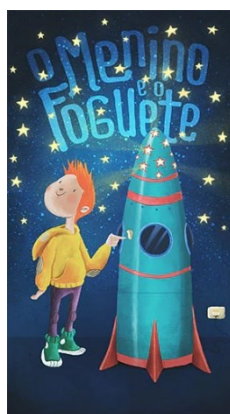
Nos encontros e produções de Ana e Clarice, as experiências de letramento e alfabetização digital contribuem para a produção dos textos multimodais, mas não é um fator determinante do que será produzido, uma vez que elas estavam em ambiente colaborativo e de possibilidade de exploração dos recursos. Dessa maneira, cada criança poderá desenvolver as habilidades da alfabetização digital no tempo que for necessário, mas sem deixar de pensar e participar dos modos de produção próprios da cultura escrita digital.

### 3.7 Produções de Bernardo e Emanuel

Bernardo e Emanuel já se conheciam na escola e eram muito amigos, sendo que eram da mesma sala do 2º ano do Ensino Fundamental I. No momento de realização da pesquisa, Bernardo estava com 8 anos e Emanuel, com 7 anos. Os dois relatavam experiências relacionadas à cultura escrita digital, especialmente no que se refere aos jogos e ao YouTube, espaço no qual Emanuel gostava muito de assistir vídeos relacionados aos jogos que apreciava. Durante os encontros, essa também foi a dupla que mais utilizou o chat do Google Meet, usando-o para responder questionamentos da pesquisadora, conversar entre si ou até mesmo enviar frases/letras aleatórias, não relacionadas ao que se dizia.

A dupla realizou a leitura do livro *O menino e o foguete*, também do projeto “Leia para uma criança”, do Itaú. Essa história é sobre uma aventura de um menino no espaço que viaja em um foguete, que era uma luminária presente de seu avô.

Figura 24 – Capa do livro “O menino e o foguete”

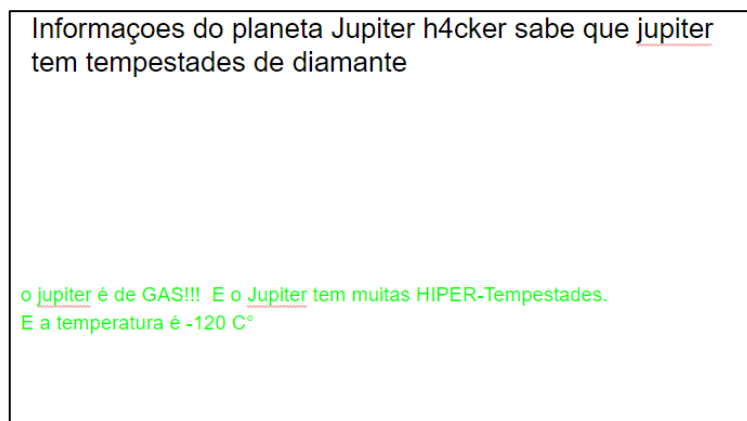
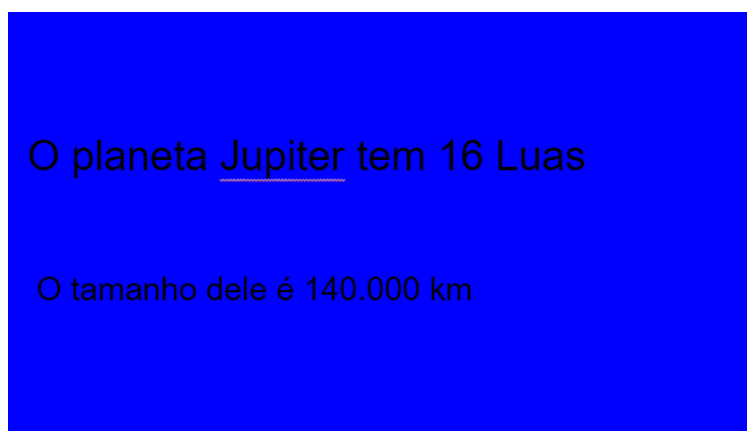


Fonte: *site do Eu leio para uma criança*, 2022.

A produção realizada utilizando o Google Apresentações tinha como objetivo a escrita de informações a respeito de um planeta, escolhido por Emanuel e Bernardo. Os dois escolheram Júpiter e demonstraram ter muitos conhecimentos sobre planetas, falando sobre diversas informações e realizando a escrita multimodal de forma colaborativa. Para fins de análise, selecionamos algumas das páginas feitas pela dupla para inserir aqui, e o arquivo completo está no apêndice da dissertação.



Figura 25 – Captura de tela da produção de Emanuele Bernardo



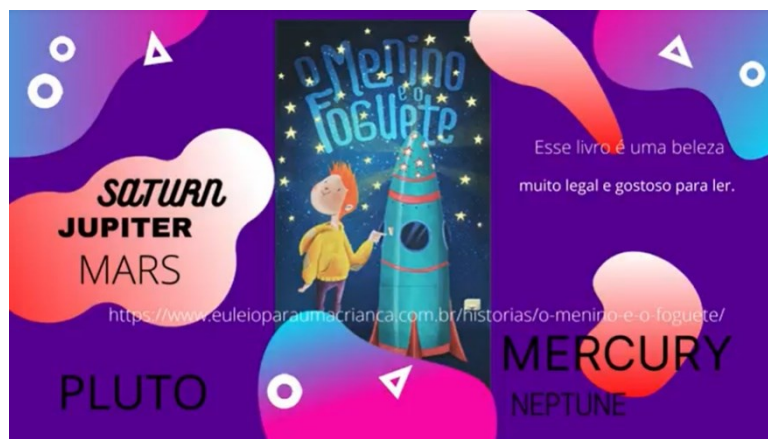
Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

Essas três telas foram selecionadas, pois apresentam os recursos utilizados pela dupla. O primeiro que queremos destacar é o plano de fundo, tendo sido feito de três maneiras diferentes nas três páginas apresentadas. Foi feito uso de imagem estática, selecionada pelas crianças participantes, na primeira imagem; alteração da cor de fundo, na segunda imagem; e nenhuma alteração para o fundo foi feita em relação ao modelo padrão do

Google Apresentações, na terceira imagem. Outro aspecto de destaque foi o uso de tamanhos e cores diferentes para a parte do texto escrito, no qual colocaram informações que já sabiam sobre Júpiter. O escrito “h4cker”, de acordo com Emanuel, foi porque quis e porque já viu em alguns lugares escreverem “hacker” com o número 4 no lugar da letra “a”.

A segunda produção foi realizada utilizando o Canva, sendo que Bernardo disse, na época, já conhecer a plataforma, enquanto Emanuel não conhecia. Quando questionado, Bernardo disse que sua mãe já havia mostrado para ele, mas que seria a primeira vez que faria uma produção lá. A dupla optou por fazer a divulgação como uma postagem no YouTube, tendo feito da seguinte forma:

Figura 26 – Captura de tela da produção no Canva





Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

O formato que fizeram foi o de um vídeo com as três partes acima apresentadas. Vários dos objetos movimentavam, havia um som instrumental que remetia a suspense ao fundo e cada um optou por gravar o seu vídeo.

Transcrição 15: Fala de Bernardo e Emanuel

---

Bernardo: Aperte neste link, este link é o livro. Você pode ler sobre um menino e um abajur-foguete super legal. E ele vai para o espaço para uma super aventura no espaço sideral. Este livro é muito gostoso de ler. Por favor, clique no link, você não vai se arrepender.

Emanuel: Por favor, clique nesse site agora, para ver esse livro cheio de aventuras no espaço do “O menino e o foguete”. Curta essa gostosura com a sua família. Isso é muito bom, esse livro, ele é de uma aventura super super legal de planetas incríveis. Tchau!

---

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

As falas dos vídeos das duas crianças demonstram um apelo para que o ouvinte acesse o *site* que eles mencionam para ter acesso ao livro. O vocabulário utilizado por eles é informal, como geralmente é na internet. O fundo, a imagem da capa do livro e as outras imagens de foguetes e planeta, escolhidos por Emanuel, estão relacionados com a história. Já a parte da produção feita por Bernardo parece ter sido mais inspirada pelo que ele gostou e queria colocar do que buscando uma relação com a temática da história lida. Os emojis<sup>40</sup> que Bernardo inseriu na sua produção possuem várias expressões diferentes e, nesse caso, são animados, ou seja, movimentam. Quando questionado sobre o motivo dessa escolha, ele disse que achou os emojis divertidos e que, quando encontrou um deles em sua busca por “elementos” no Canva, a própria plataforma colocava abaixo sugestões de elementos relacionados aos que ele estava utilizando, tendo aparecido os outros emojis nessa parte, fazendo com que ele tivesse interesse em inseri-los na produção.

Mais uma vez, utilizando o recurso de identificação do que os usuários estão buscando para a produção, observa-se que a plataforma pode influenciar as escolhas deles. Será que se não tivessem aparecido outros emojis como sugestão para Bernardo, ele teria inserido outro tipo de imagem? Bernardo optou por inserir emojis parecidos pela facilidade de inserção que a plataforma ofereceu, uma vez que estavam já aparecendo como sugestões para ele? São essas e outras questões que surgiram a partir das análises dos dados produzidos.

Pela tabela abaixo, tem-se o dado de que essa dupla foi a que mais utilizou os recursos disponíveis no Canva.

Tabela 13 – Modos e recursos semióticos utilizados por Bernardo e Emanuel no Google Apresentações

Bernardo e Emanuel - Google Apresentações	
Imagem estática	<input checked="" type="checkbox"/>
Texto verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Variação de fonte/tamanho de letra	<input checked="" type="checkbox"/>
Variação de cor no texto verbal	<input checked="" type="checkbox"/>

Fonte: elaboração da autora, 2022.

<sup>40</sup> “Emoji é um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa. O termo é de origem japonesa, composto pela junção dos elementos e (imagem) e moji (letra). Atualmente, os emojis são muito populares nas redes sociais e em aplicativos de mensagens instantâneas, como o WhatsApp”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/emoji/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

Tabela 15 – Modos e recursos semióticos utilizados por Bernardo e Emanuel no Canva

Bernardo e Emanuel - Canva	
Imagem estática	<input checked="" type="checkbox"/>
Imagem em movimento	<input checked="" type="checkbox"/>
Som	<input checked="" type="checkbox"/>
Vídeo	<input checked="" type="checkbox"/>
Texto verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Varição de fonte/tamanho de letra	<input checked="" type="checkbox"/>
Varição de cor no texto verbal	<input checked="" type="checkbox"/>

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Destaca-se, entre as duas produções, a diferença na organização do texto escrito, que no Google Apresentações as informações ficaram mais espaçadas e sem um padrão, enquanto havia alguns padrões apresentado no Canva, com os textos verbais ao redor das imagens, com um fundo adequado para que seja possível ler o que está escrito. Além disso, o *link* se manteve na parte de baixo em todas as páginas, sendo um recurso citado na fala dos dois nos vídeos que fizeram divulgando o livro.

Sendo assim, tais questões podem levar a pensar se algum aspecto da plataforma poderia ter favorecido essa organização no Canva, que no Google Apresentações não aconteceu. Essa e outras perguntas serão discutidas no próximo tópico.

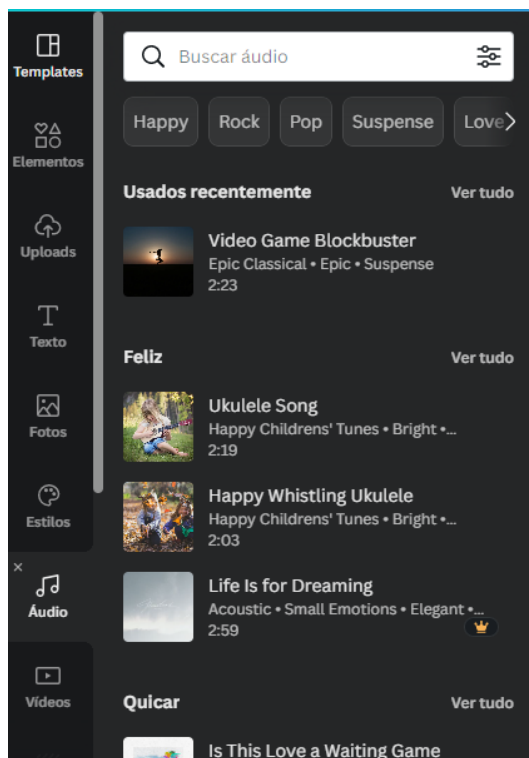
### 3.8 Modos de produção no Google Apresentações e Canva

A partir da apresentação e análise de cada uma das produções elaboradas com as crianças desta pesquisa, o objetivo deste tópico é discutir se algum aspecto da ferramenta digital e das plataformas utilizadas podem ter influenciado no modo de produção dos textos multimodais dos participantes, uma vez que todos fizeram uso de mais variados recursos semióticos na segunda produção. Seria o Canva, então, uma plataforma que possui mais recursos a serem utilizados?

De modo geral, podemos dizer que não, uma vez que todos os recursos selecionados para análise podem ser explorados em ambos – Google Apresentações e Canva. No entanto, o Canva possui a estratégia e a interface que apresenta mais esses recursos, para o usuário, por meio de modelos, sugestões de itens a serem utilizados com base nas buscas recentes e a possibilidade de visualização do recurso selecionado durante a escolha dele.

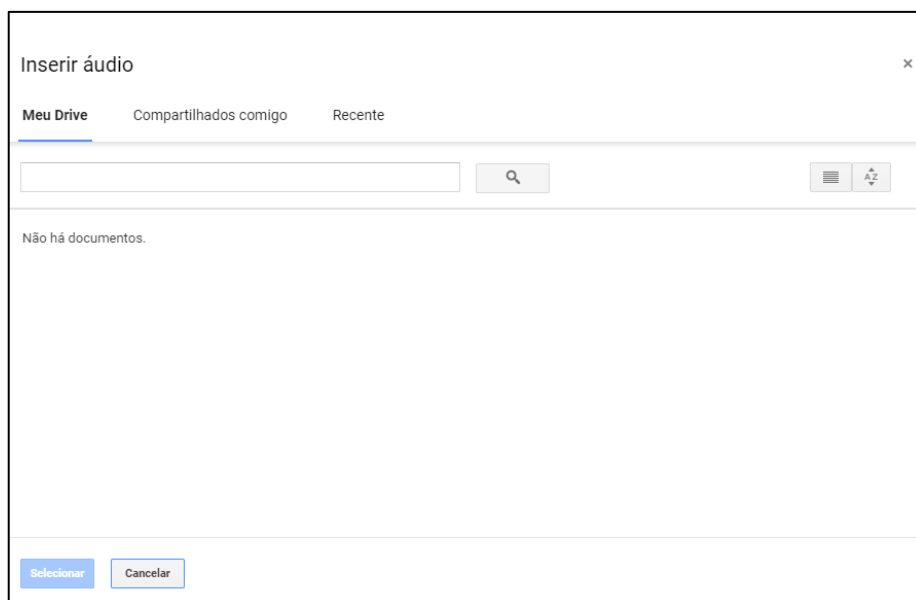
Como exemplo, a captura de tela do que aparece para a pesquisadora quando ela seleciona “áudio” na barra de ferramentas do Canva e do Google Apresentações:

Figura 27 – Captura de tela das opções apresentadas ao usuário do Canva



Fonte: elaboração da autora, 2022.

Figura 28 – Captura de tela das opções apresentadas ao usuário do Google Apresentações



Fonte: elaboração da autora, 2022.

No Google Apresentações, é necessário que seja um áudio que o usuário tenha em seu Google Drive, enquanto no Canva várias opções são fornecidas de forma gratuita, para além das diversas outras para o usuário do programa premium. O fato de ser necessário gravar um áudio, fazer *upload* para o Drive e somente depois ser capaz de inseri-lo dificulta e restringe o processo. No Canva, para além das diversas opções sugeridas, há ainda categorias que o usuário pode selecionar, para que outros tipos de música apareçam para ele. O mesmo pode ser observado com outros tipos de recursos, como imagens e vídeos em que sugestões são apresentadas no Canva, mas não no Google Apresentações.

Por isso, uma conclusão a que se pode chegar a partir de tais análises é que a plataforma ou ferramenta é capaz de moldar as possibilidades de uso dos recursos multimodais, seja ao não oferecer modelos prontos, exigindo que o usuário realize mais buscas por recursos e, conseqüentemente, exigindo maior planejamento por parte de quem produz o texto; ou apresentando diversas possibilidades, permitindo criações diversificadas, porém direcionadas. Assim, cabe refletir sobre quais são os critérios para determinação do que será sugerido a cada usuário da plataforma e a qual cultura digital estariam relacionados, análise que não cabe a esta dissertação.

Essa também foi uma percepção de Rezende (2021) após as análises dos textos multimodais elaborados pelas crianças em sua pesquisa com relação à influência cultural que os textos recebem. Nesta pesquisa, isso foi observado a partir das falas das crianças em seus vídeos, empregando gírias da internet e selecionando recursos como “joinha”, “emojis” e “gifs”, elementos muito utilizados para comunicação em redes sociais.

No capítulo 4, abordaremos as negociações das crianças participantes durante o processo de produção dos textos multimodais, o que poderá trazer mais elementos para a discussão a respeito das influências da cultura na qual os estudantes estão imersos para a definição do que será feito e, mais importante, é o como será feito, um dos principais focos da análise desta dissertação.

## CAPÍTULO 4 – PROCESSOS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DURANTE O DESENVOLVIMENTO DAS PRODUÇÕES DE TEXTOS MULTIMODAIS

Neste capítulo iremos apresentar os dados coletados durante as produções de textos realizadas nos encontros *on-line* com as crianças participantes da pesquisa. Ao longo de 4 a 6 encontros com cada dupla e trio<sup>41</sup>, foram feitas propostas de produção de textos, relacionadas ao livro<sup>42</sup> lido no primeiro encontro com as duplas formadas. Foi observado e analisado o uso dos recursos semióticos e de qual forma aconteciam as negociações entre as crianças para o desenvolvimento dos textos multimodais, conforme veremos a seguir.

### 4.1 As produções de textos multimodais e a recepção das crianças

Produzir textos hoje traz uma experiência diversa comparada com tempos atrás, sendo a razão mais evidente o fato de dispormos de dispositivos digitais com diversos recursos na contemporaneidade. Para Ribeiro (2021), a pandemia da covid-19 nos fez repensar essa ideia de que o acesso aos dispositivos é amplo, pois “socialmente, as tecnologias digitais estão instaladas, o que nos coloca em um cenário de camadas de exclusão e tentativas de inserção ligadas ao letramento” (RIBEIRO, 2021, p. 13). Como apresentado, as crianças participantes da pesquisa possuem amplo acesso aos dispositivos digitais, e todas disseram utilizar televisão e computador, sendo que a maioria disse que utiliza o computador para aula *on-line*. Por esse motivo, as crianças já sabiam como utilizar o *Google Meet*, local em que os encontros da pesquisa foram realizados.

No primeiro encontro com cada dupla ou trio foi feita a leitura de um livro pré-selecionado, e ao final do encontro foi feita uma discussão sobre o que tinham lido e, dependendo do tempo disponível, a primeira proposta de produção era iniciada. Abaixo, encontra-se uma tabela dos livros<sup>43</sup> lidos por cada participante:

---

<sup>41</sup> As 11 crianças foram divididas em 4 duplas e 1 trio.

<sup>42</sup> Cada dupla/trio realizou a leitura de um dos livros selecionados. A tabela com o livro lido por cada dupla será apresentada no próximo tópico.

<sup>43</sup> Todos os livros utilizados podem ser acessados no site “Leia para uma criança”. Os *links* para os livros estarão disponíveis no apêndice desta dissertação. Disponível em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/>. Acesso em: 18 jun. 2022.



Tabela 10 – Livros lidos por cada dupla ou trio

<b>Participantes<sup>44</sup></b>	<b>Livro lido</b>
Bernardo e Emanuel	<i>O menino e o foguete</i>
Letícia, Nicole e Júlia	<i>Pode ser</i>
Renato e Júlio	<i>O apanhador de acalantos</i>
Clarice e Ana	<i>Chapeuzinho Vermelho</i>
Cecília e Pietra	<i>Da janela de Minas</i>

Fonte: elaboração própria, 2022.

A escolha dos livros foi feita pela investigadora desta pesquisa após análise de duas plataformas digitais com livros infanto-juvenis digitalizados disponíveis gratuitos e legalmente. O principal aspecto para escolha dos livros foi o conteúdo, e a plataforma Itaú “Leia para uma criança” apresentava histórias interessantes, algumas conhecidas e outras elaboradas por crianças que receberam algum tipo de premiação, como foi o caso do livro *Da janela de Minas* e *O apanhador de acalantos*.

No primeiro encontro com Bernardo e Emanuel, após a leitura do livro *O menino e o foguete*, foi gerada uma discussão sobre o que eles sabiam sobre planetas, pois eram crianças que tinham muitos conhecimentos sobre o assunto. Eles utilizaram o *chat* para escrever informações e também falavam o que sabiam, por isso foram estimulados a escolher um planeta para realizarem a primeira produção, que seria um texto informativo sobre o planeta selecionado. As crianças ficaram empolgadas e escolheram falar sobre Júpiter. Emanuel quis, então, pesquisar “fatos do Júpiter” no *Google*, mas enquanto pesquisava com Bernardo já foram discutindo as informações que sabiam e leram outras no *site* que acessaram. O encontro terminou, por isso, a primeira produção só teve início no segundo encontro, realizado no dia 3 de novembro 2021.

Nesse dia foi feita uma retomada da história lida e da discussão sobre o planeta Júpiter. Após a retomada, a pesquisadora disse que as crianças escreveriam, informações sobre esse planeta para pessoas que poderiam não saber sobre ele e utilizaram o *Google Apresentações*. A pesquisadora explicou como poderiam acessar a plataforma e pediu que Bernardo apresentasse a tela para ir ajudá-lo a encontrar o local. Quando questionadas se

<sup>44</sup> Todos os nomes dos participantes são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças para a preservação de identidade.

já tinham utilizado a plataforma, disseram que não, mas foram rapidamente inserindo os textos e mexendo na plataforma, iniciando a produção de texto multimodal.

Um fato que aconteceu com a dupla Cecília e Pietra exemplifica como a mudança de suporte para a escrita é um fator que parece atrair as crianças e estimulá-las de uma forma diferente daquela realizada no papel, suporte que estão mais acostumadas a utilizar. Após a leitura do livro *Da janela de Minas*, as crianças foram estimuladas a olhar pela janela de suas casas e observar o que viam, e elas foram retomaram as memórias até mesmo de outros locais, como o caso de Cecília, que se lembrou do apartamento de sua avó, em Betim (cidade da região metropolitana de Belo Horizonte). Ela conseguia sentir o cheiro da padaria que tinha perto, que, segundo ela, tinha o melhor pão de queijo do mundo. Já Pietra disse que próximo à casa dela havia uma “Boca do Forno”, lanchonete bem tradicional em Belo Horizonte, cidade em que ela mora. Depois da discussão relacionada com a história lida, a pesquisadora propôs o início da produção:

Transcrição 16: Diálogo propondo a primeira produção a Cecília e Pietra

---

Pesquisadora: Então, o que vocês acham de serem poetas hoje?

Pietra: Ah não!

Pesquisadora: O que vocês acham de olharem pela janela e escreverem o que estão vendo?

Cecília: Eu não quero escrever...

Pietra: Minha cabeça não está pensando direito mais não...

Pesquisadora: É pelo computador! Não é no papel não!

Cecília: Eba! Não é no papel!

Pesquisadora: É, a gente não está fazendo as coisas pelo computador? É no computador.

Cecília: Aleluia! Obrigada, Deus!

---

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Não só a reação verbal, como a corporal (suas expressões demonstravam que não estavam animadas para a produção) das duas crianças demonstra que, caso a produção fosse no papel, provavelmente não a fariam, pois estavam cansadas e não queriam escrever. No entanto, quando entenderam que utilizariam o computador para fazer a produção, ficaram animadas e prontas para começar. Tal mudança nos faz pensar: a energia a ser desprendida na escrita à mão é maior? As crianças possuem essa percepção de que no computador ficam “menos cansadas” para fazer produções escritas? Qual a relação que essas crianças estão mantendo com o suporte digital e a escrita manuscrita? Existe uma valorização diferente ou é uma percepção de um esforço maior na escrita manuscrita? Quando questionadas sobre o motivo de terem ficado mais animadas quando foram informadas de que a produção seria utilizando o computador, Cecília e Pietra relatam um ponto em comum: o cansaço de precisar escrever com o lápis e fazer os movimentos das letras.

#### Transcrição 17: Motivo da preferência pela escrita no computador

---

Pietra: Eu acho mais divertido, porque não tem que escrever. Porque eu não gosto de ficar fazendo cada forma da letra, cada detalhezinho... no computador é só digitar.

Cecília: É porque no computador a mão da gente dói menos, quando a gente usa o lápis a mão fica doendo.

---

Fonte: Elaboração própria, 2022.

As duas crianças demonstraram, então, uma preferência pela escrita no computador por uma questão de praticidade, por não ser necessário fazer a forma das letras e, com isso, exigir menos esforço das mãos. No entanto, Rezende (2021) apresenta dados diferentes com as crianças que participaram de sua pesquisa, que demonstraram preferência pela escrita no papel e conclui que a “pouca habilidade com o teclado seria o motivo da preferência pelo papel como suporte de escrita” (REZENDE, 2021, p. 84). As crianças da pesquisa de Rezende (2021), que apresentaram preferência pela escrita no computador, foram a minoria e, em seus depoimentos, assim como o de Pietra e Cecília, não apontam dificuldades nas habilidades exigidas na escrita no teclado, como encontrar as letras e saber identificar quais desejam.

Assim, introduzida a percepção de algumas crianças diante das propostas de produções que iriam fazer utilizando o computador, partiremos para a discussão sobre as estratégias utilizadas por elas durante a produção dos textos multimodais.

#### **4.2. Estratégias utilizadas pelas crianças ao longo das produções de textos multimodais**

Um dos objetivos da pesquisa era o de verificar quais estratégias as crianças participantes da pesquisa utilizariam ao longo das produções de textos multimodais para solucionar possíveis dúvidas e como aconteceria o processo de produção estando organizadas em duplas ou trio.

Com essa perspectiva encontramos o trabalho realizado por Luize (2007), que pesquisou sobre o processo de apropriação da escrita na infância a partir de situações interativas entre elas. O estudo investigou reflexões e ações dos pequenos aprendizes frente a propostas desafiadoras de produção textual, tanto no papel quanto no computador. Em nosso caso, interessa saber como foram os desafios da escrita de textos multimodais. É preciso levar em consideração que a pesquisa mencionada foi realizada em 2007, 15 anos atrás, e o acesso às tecnologias digitais, especialmente entre as crianças, é maior hoje em dia, podendo ter repercussões diferentes. Na pesquisa da autora recuperamos dados sobre o momento em que a produção acontecia no computador, sendo que Luize percebeu, a partir das observações das interações entre os alunos, que

o computador oferece inúmeras vantagens para a elaboração de textos em parceria, se comparado às possibilidades da produção manuscrita [...]. Em primeiro lugar o computador exhibe de forma nítida todos os símbolos que compõem nosso sistema, incluindo letras e outras marcas gráficas utilizadas para pontuação e acentuação. Esse repertório fica evidente para quem grafa e também para quem dita, favorecendo amplas observações e até a divisão da tarefa de digitar. (LUIZE, 2007, p. 147).

Assim, percebe-se que o fato de estar diante de um dispositivo digital já pode favorecer o trabalho em pares, pela facilidade de visualizar a escrita por meio do monitor e do teclado, algo que realmente pode facilitar a reflexão sobre o que está sendo elaborado. No entanto, a utilização de recursos multimodais, foco central desta pesquisa, não foi objeto de investigação. Em pesquisa desenvolvida com crianças em processo de alfabetização, Julianna Glória (2011) afirma que “é fundamental que levemos em conta o aspecto da

multimodalidade em nossa observação das práticas de letramento ocorridas no suporte digital e vivenciadas por crianças no início do processo formal de alfabetização” (GLÓRIA, 2011, p. 54). Isso porque as tecnologias de informação e comunicação e a internet “não só modificaram a função do gênero textual, mas também ampliaram seus recursos multimodais e as formas de interação entre os interlocutores” (MARQUES, 2016, p. 118). Nesse contexto, a multimodalidade é um aspecto central que foi levado em consideração no momento das produções de texto utilizando o computador.

Quando as crianças produzem em duplas ou trios, certamente precisam negociar papéis, conteúdos e formas de escrita e, nesta pesquisa, essa foi uma das categorias que emergiu do processo de produção. Dentro dessa macrocategoria foram construídas outras categorias relacionadas aos momentos de negociação entre as crianças, apresentadas a seguir:

- Negociação do recurso semiótico;
- Negociação com relação ao gênero;
- Negociação com relação à alfabetização digital;
- Negociação de definição de papéis.

Essas categorias foram levantadas a partir da análise dos encontros, verificando quais eram os objetivos das negociações realizadas entre elas e os modos como negociavam em processo de interação. A reprodução de partes dos eventos de produção de textos, com diálogos entre as crianças e delas com a pesquisadora, como será visto adiante, é o modo de recuperar evidências sobre os processos de negociação. Exemplos e análises dos contextos também serão apresentados a seguir para melhor compreender seus usos.

#### **4.2.1. Negociação do recurso semiótico**

Estudos de Kress e Bezemer (2009) apontam o uso dos recursos semióticos na produção de textos como algo indispensável de ser levado em consideração na contemporaneidade. De acordo com os autores, escrever se converte, em maior frequência, em apenas um dos vários modos de representação utilizados em textos modalmente complexos, sendo que em muitos deles a escrita não é o meio principal para criação de significado. Sendo assim, as negociações em torno dos usos dos recursos na produção dos participantes da pesquisa

não poderiam ser desconsideradas e, na verdade, é um dos pontos principais de discussão nesta pesquisa. O trecho abaixo, de diálogo realizado entre Clarice e Ana<sup>45</sup>, vai retratar um dos momentos de discussão envolvendo os usos dos recursos semióticos durante a produção de uma propaganda, utilizando a plataforma Canva:

Transcrição 18: Clarice e Ana em discussão sobre recurso semiótico.

---

Clarice: Eu posso tirar esse traço preto daqui?

Ana: Que traço preto?

Clarice: Esse daqui [mexeu com o mouse o traço].

Ana: Pode.

Clarice: Espera aí, que agora eu vou organizar aqui um pouquinho. Você quer colocar alguma imagem assim, que nem eu coloquei?

Ana: Tudo bem. Eu quero.

Clarice: Que imagem?

Ana: A chapeuzinho.

Clarice: Eu tentei pesquisar aqui, vou tentar de novo.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

O trecho acima retrata um momento em que Clarice oferece um tipo de ajuda no uso dos recursos semióticos para Ana, dizendo que iria organizar a página da colega, oferecendo-se para inserir uma imagem, algo que aparentemente Ana não havia pensado em inserir. Clarice começou a digitar no campo de pesquisa de “templates” “Xa...” e a pesquisadora disse que na verdade ela precisava ir até a busca por elementos e que a palavra deveria ser escrita com “ch” para que desse certo. Essa interferência se fez necessária para que a criança conseguisse encontrar o resultado desejado, já que estava digitando o que queria em um local que ofereceria outro tipo de recurso, não desejado por Clarice naquele momento. Foi uma oportunidade de explicar à criança aonde ela deveria procurar pela

---

<sup>45</sup> Os nomes das crianças são fictícios e foram escolhidos por elas para preservação da identidade de cada uma.

imagem e de fazer uma correção ortográfica que ajudaria nos resultados a serem encontrados no campo de busca. Assim, Clarice conseguiu encontrar opções de imagens:

Transcrição 19: Clarice e Ana.

---

Pesquisadora: Qual você quer, Ana?

Ana: Eu não consigo ver.

Pesquisadora: Você não está vendo a tela da Clarice? Vem para o “Meet”.

Ana: Eu não tô vendo.

Clarice: Eu vou escolher um aqui, Ana, e se você gostar, a gente pode usar.

Ana: Tá bom. Vai.

[Clarice inseriu um desenho da Chapeuzinho Vermelho].

Ana: Que fofo, eu gostei! Só “bota” ela pequena?

Clarice: Tá.

Pesquisadora: Menor, por quê?

[Ana não respondeu].

Ana: Tá bom. Assim.

Clarice: Onde você quer que eu coloque?

Ana: No meio. Assim, tá bom.

Pesquisadora: Você acha que a imagem da Chapeuzinho Vermelho ajuda?

Ana: Ajuda.

Pesquisadora: Ajuda como, o quê?

Ana: Porque eles percebem a Chapeuzinho Vermelho com o [meu] vídeo.

---

Fonte: Elaboração própria, 2022.

As duas participantes demonstraram bastante liberdade e aceitação das ideias uma da outra e, apesar de terem feito as produções em páginas diferentes, Clarice buscava ajudar Ana. Conforme já apontado, Ana era uma das crianças que menos utilizava os dispositivos

digitais, portanto ela tinha o menor nível de letramento e alfabetização digital. Esse pode ter sido um fator que fez com que ela não explorasse muito os recursos presentes na ferramenta e plataforma utilizadas (Apresentações Google e Canva), tendo sido Clarice quem apresentava as possibilidades existentes nelas.

Na primeira produção feita utilizando o Apresentações Google, Ana ficou focada apenas na escrita verbal da proposta, que era a de fazer uma capa de jornal relacionada à história da “Chapeuzinho Vermelho”, que foi lida pela dupla. Após ter visto que a colega Clarice inseriu o desenho do rosto de um lobo na sua página, Ana perguntou:

Transcrição 20: Clarice e Ana.

---

Ana: Como é que eu desenho?

Pesquisadora: Clarice, você pode explicar?

Clarice: Sim, só dá para fazer em letras.

---

Fonte: Elaboração própria, 2022.

No entanto, Clarice acabou não explicando, pois estava entretida na sua produção. A pesquisadora achou melhor não interromper a concentração de Clarice e pediu, então, que Ana compartilhasse a tela e foi explicando para ela como colocar formas e encontrar o ícone que a permitiria realizar a busca por “imagens prontas”, conforme dito e solicitado por Ana. Ela conseguiu inserir imagens da Chapeuzinho Vermelho e depois decidiu colocar uma forma de lua na página. No entanto, naquele momento, o posicionamento das imagens na página não foi algo que Ana se preocupou em pensar e finalizou sua produção assim.

Por outro lado, o posicionamento dos recursos utilizados foi algo de muita atenção para Renato, que chamou a atenção de Júlio para o posicionamento do texto e da imagem na produção feita no Apresentações Google.



Transcrição 21: Renato e Júlio.

---

Renato: Sua foto tá tampando [o texto].

Júlio: Sério? [Começou a mexer nas configurações da foto]

Renato: É, verdade. Você vai aumentar a foto!

Júlio: Tô tentando tirar ela do lugar!

Pesquisadora: Vai pelo cantinho...

---

Fonte: Elaboração própria, 2022.

A forma como as imagens se posicionam no texto está relacionada ao uso dos dois sistemas semióticos no ambiente digital e com recursos digitais. A escrita na tela, como no papel, é mais linear. Por outro lado, quando a imagem é colada, o usuário precisa ter mais controle ao criar significados com os dois sistemas e administrar operações de registros diferenciadas. Isso também gera questões e decisões que estão no campo da diagramação. Segundo Kress (2005), “na escrita, boa parte do significado do texto e de suas partes se deriva das disposições da sintaxe; na imagem, boa parte do significado dela se deriva das relações especiais dos elementos representados” (KRESS, 2005, p. 28, tradução nossa<sup>46</sup>), por isso pensar no posicionamento da imagem também era algo importante a ser pensado, e o foi pelas crianças.

Da mesma forma, Bernardo solicitou a pesquisadora que mudasse o posicionamento e tamanho da imagem, por achar que estava atrapalhando a ver outra parte da apresentação:

Transcrição 22: Bernardo.

---

Pesquisadora: Assim?

Bernardo: Maior... Não, agora vai pra trás desse “coiso”, porque “tá” atrapalhando um

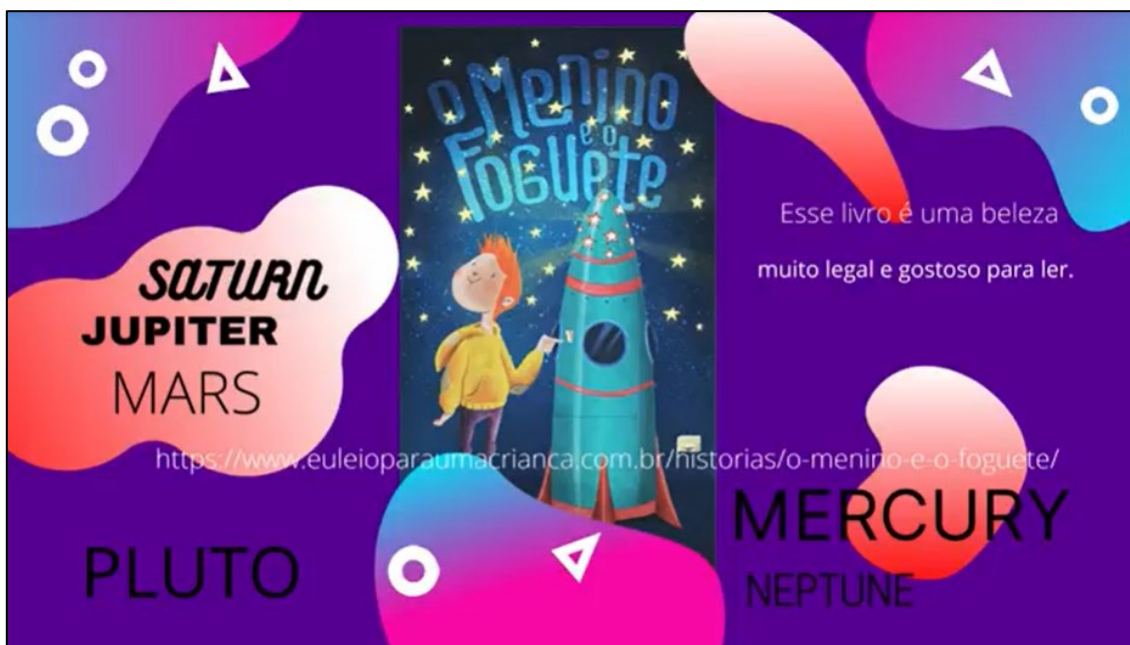
---

<sup>46</sup> No original “En la escritura, buena parte del significado del texto y de sus partes se deriva de las disposiciones de la sintaxis; en la imagen, buena parte del significado de ésta se deriva de las relaciones especiales de los elementos representados” (KRESS, 2005, p. 28).

pouco.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Figura 29 – Captura de tela da primeira parte da apresentação de Bernardo e Emanuel



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Além do posicionamento, o tamanho das imagens foi um ponto em comum nos três diálogos apresentados acima. Não só para essas duplas, mas para todas as crianças, em algum momento, havia a negociação relacionada ao tamanho da imagem inserida. Essa questão pode nos fazer refletir em relação à importância que a imagem possui na composição multimodal do texto, conforme discutido por autores que estudam a história da escrita e da multimodalidade, como Jewitt (2005) e Kress (2005). Este discute sobre as diferenças e permanências da leitura e da escrita a partir dos recursos digitais contemporâneos e afirma que a lógica da tela está dominada pela imagem e sua própria lógica (KRESS, 2005). Complementando essa percepção, Jewitt (2005) analisa o impacto das novas lógicas de leitura e escrita, explicando que o “design particular da relação entre imagem e palavra em um texto impactam na sua potencial forma de significado” (JEWITT, 2005, p. 316, tradução nossa<sup>47</sup>). Na pesquisa foi percebido que o uso de

<sup>47</sup> No original, “The particular design of image and word relations in a text impacts on its potential shape of meaning” (JEWITT, 2005, p. 316).

imagens era algo importante para as crianças, que sempre realizavam as buscas a fim de encontrar aquilo que, para elas, faria sentido na produção, tendo todas inserido algum tipo de imagem, tanto no Apresentações Google quanto no Canva. Essa atitude e comportamento podem ser um reflexo do que veem nos textos com os quais têm contato.

No entanto, não poderia ser qualquer imagem, pois precisava ser algo que “chamasse a atenção”, relacionado à estética e ao objetivo da produção, conforme demonstrado pela fala de Nicole, no encontro em que discutiram uma produção realizada no Canva, que seria publicada no Instagram<sup>48</sup> para divulgar o livro lido (*Pode ser*).

Figura 30 – Captura de tela da produção realizada pelo trio



Fonte: Elaboração própria, 2022.

A produção tinha duas páginas, compondo um vídeo de 11 segundos. A imagem de uma mão na primeira página movimenta, levantando o dedo indicador, apontando para o que está dentro da caixa de texto. Já a segunda página apresenta elementos estáticos. No

<sup>48</sup> As produções não foram realmente publicadas, o objetivo de definir o local de publicação era voltado para o direcionamento do tipo de produção a ser feita.

encontro seguinte à finalização da produção, a pesquisadora retomou o que tinha sido feito, fazendo questionamentos às crianças participantes para melhor compreensão de suas percepções sobre o que produziram. Abaixo, parte da discussão realizada no início do encontro, no qual a pesquisadora apresentou a tela com a produção do trio para que visualizassem a produção:

Transcrição 23: Debate sobre a opção pelo *template*

---

Pesquisadora: Por que vocês escolheram esse modelo? Que tinha os corações, esse dedinho aí?

Nicole: Porque a gente ia postar no Instagram.

Pesquisadora: Mas poderiam ser outros, não? Por que esse?

Nicole: Porque ele é colorido e precisava ser colorido para chamar a atenção.

---

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

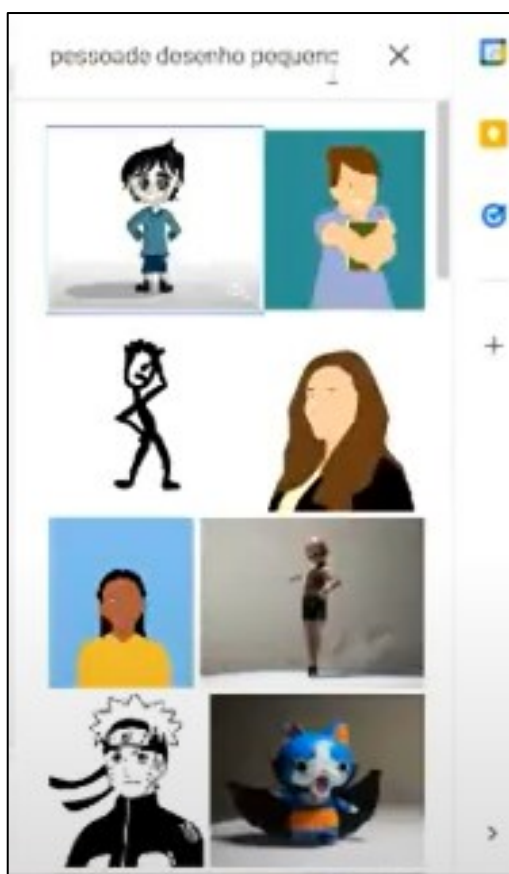
A necessidade de ser uma imagem colorida e que chame a atenção é uma percepção de Nicole, que foi a única que respondeu à pergunta, e, em outros momentos, também apresentou essa visão. Quando questionada sobre o porquê de ser importante chamar a atenção, Nicole não demonstrou uma consciência sobre os objetivos disso, o que leva à ideia de que tal percepção pode ser um resultado daquilo que vê nas mídias sociais, pois ela diz que no Instagram tem mais movimento e “coisas” mexendo.

Entretanto, apesar de ser recorrente o uso das imagens, esse era também um dos maiores desafios para as crianças participantes, que precisavam aprender a manusear tais imagens no computador e dedicavam um tempo grande para encontrar e ajustar aquelas que mais gostavam. No terceiro encontro do trio Letícia, Júlia e Nicole, as três participantes estavam escrevendo uma história utilizando o Google Apresentações e, por diversas vezes, tentavam buscar imagens para inserir nas páginas da apresentação. Muitas vezes, colocavam as imagens e depois as apagavam. A pesquisadora questionou as participantes sobre o porquê de estarem retirando as imagens, que já tinham inserido, e elas diziam que

a imagem “estava atrapalhando” ou que estava “muito grande”. Após ter apagado a imagem que havia colocado e sido questionada do motivo, Letícia perguntou à pesquisadora: “Por que as imagens têm que aparecer tão grandes?”.

A realização dos ajustes nas imagens não era algo dominado por todas as crianças, sendo um fator de dificuldade na hora da organização da página, o que fazia algumas desistirem de utilizar determinada imagem ou seguiam uma outra estratégia, como pensado por Júlia, ao escrever no campo de busca por imagens “pessoa de desenho pequeno”:

Figura 31 – Captura de tela do momento da busca por imagens realizada por Júlia no Google Apresentações



Fonte: Elaboração própria, 2022.

A captura de tela do momento da busca por imagens realizada por Júlia demonstra o desejo de escolha por imagens que já venham “menores” e, talvez, mais fáceis de serem posicionadas na página. Antes de realizar essa busca, Júlia disse que tentaria encontrar a mesma imagem (que havia apagado há pouco tempo), mas que iria tentar deixá-la menor,

tendo acrescentado a palavra “pequeno” ao restante do termo utilizado na busca. A estratégia utilizada por Júlia, no entanto, não traz os resultados que ela esperava, que seriam as imagens em um tamanho menor para a inserção na página, sendo algo que requer um maior nível de alfabetização digital e dedicação do editor para adequar aquela figura a maneira como deseja.

Por isso, a pesquisadora tentava ajudar as crianças nesses momentos, explicando aonde deveriam posicionar o mouse e a forma como deveriam clicar, pois era esse movimento que garantiria o sucesso ou fracasso da criança na hora de ajustar a imagem e, conseqüentemente, teria influência na produção feita. Como dito, por vezes as crianças desistiam de utilizar alguma imagem por não terem conseguido posicioná-la da forma como gostariam e isso acontecia com aquelas que ainda estavam em desenvolvimento da alfabetização digital, especialmente no que se refere ao manuseio do *mouse* e seus “cliques”.

As negociações das crianças participantes não estavam restritas apenas ao uso de imagens, como apresentado até então. Havia negociações também relacionadas à escrita feita nas produções. Um dos processos dos participantes, geralmente feita de uma criança com conhecimentos diferenciados que envolviam maior ou menor domínio da escrita alfabética, da correção ortográfica das palavras e uso de espaçamento entre elas. Como o momento da escrita era visto e acompanhado, mesmo por quem não estava escrevendo, já que estavam utilizando o mesmo arquivo, as possibilidades de correção aumentavam, pois era possível ver na hora o processo de escrita de uma palavra e frase. Abaixo, no diálogo entre Pietra e Cecília é possível identificar o momento dessa correção:

Transcrição 24: Cecília e Pietra.

---

Cecília: Clica em “Clique aqui para adicionar um título”.

Pietra: Aonde?

Cecília: Aí, com a letra pequenininha.

Pietra: Aqui?

Cecília: Aí, pronto. Agora escreve “eu vejo”.

Pietra: Tá.

Cecília: E depois você fala o que você vê.

[Pietra começou a digitar “eov”].

Cecília: É com a letra “u” que escreve “eu”.

[Pietra trocou o “o” pelo “u”, mas continuou escrevendo a frase sem dar espaço entre “eu” e “vejo”].

Cecília: Pietra, coloca espaço.

[Pietra apagou até o “eu”, deu espaço e escreveu “vejo”].

Cecília: Espaço. E agora você escreve o que você vê da sua janela.

---

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

Após as duas intervenções de Cecília sobre o espaçamento entre as palavras, percebe-se que Pietra começou a dar espaço e a pensar mais quando uma palavra terminava para continuar a escrita de sua frase, pois em todas as palavras continuava escrevendo sem dar o espaçamento, e, após ter escrito uma ou duas letras, lia novamente e percebia a necessidade do espaço. Cecília não interveio mais, tendo esse processo de escrita da frase de Pietra levado 5 minutos. Alguns erros ortográficos se mantiveram, não tendo sido notados pela participante, apesar das marcações geradas pelo corretor do programa utilizado, mas é interessante analisar como o fato de estarem utilizando o mesmo arquivo e fazendo uma produção compartilhada influenciou no planejamento da escrita de Pietra e talvez até na sua percepção do que era palavra no sentido gráfico. Os erros iniciais de Pietra, para escrever a expressão “eu vejo”, também podem se relacionar ao processo de digitação, uma vez que a sequência da frase apresenta apenas problemas ortográficos. Como Cecília interveio logo no começo, quando viu as primeiras letras, isso também pode ter levado a uma maior focalização e atenção de Pietra, que conseguiu escrever cometendo apenas erros de ortografia.

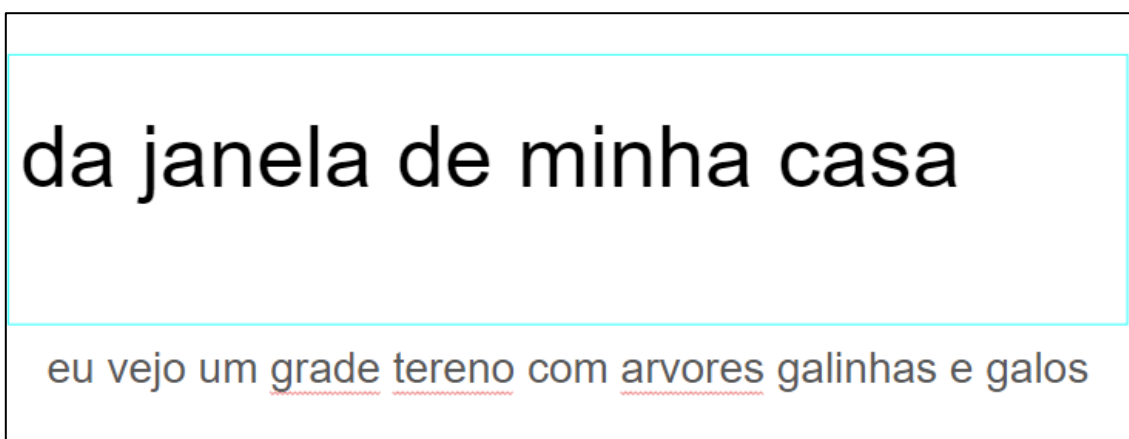
O episódio relatado demonstra a importância da imersão das crianças em fase de alfabetização nas tentativas de escrever textos.

Conforme Val; Frade e Benfica (2018):

Antes da ampliação do conceito de alfabetização, que supõe domínio do sistema alfabético e ortográfico com a finalidade de ler e produzir textos, havia uma ideia de que primeiro era preciso dominar o registro, a habilidade de escrever no sentido de codificar e depois é que viria a produção de textos. (VAL, FRADE; BENFICA, 2018, p. 128).

Assim, diversos fatores são levados em consideração durante o processo de alfabetização, e não só o conhecimento técnico das letras e seus sons. Uma criança que ainda não domina o registro pode aprender muito sobre como funciona o texto, como foi o caso de Pietra. O resultado de sua escrita foi influenciado pelas sugestões e apontamentos da colega, mediado pelo ambiente digital em que estavam realizando a videochamada. Conclui-se que, durante os encontros das pesquisas, alguns dos desafios da escrita para crianças em fase de alfabetização puderam ser superados ao utilizarem a tecnologia digital e, mais ainda, utilizaram a tecnologia digital durante a produção de textos em conjunto, conforme pode ser visto no resultado da frase elaborada por Pietra.

Figura 32 – Frase digitada por Pietra



Fonte: elaboração própria, 2022.

O mesmo tipo de intervenção aconteceu com outra dupla participante. Renato fez algumas correções na escrita de Júlio, que é uma criança que costuma confundir o “t” e “d”, erro



bastante comum no início do processo de alfabetização. Júlio apresentou a tela e colocou o vídeo da apresentação para que pudessem ver como estava ficando. Na última tela, Júlio havia escrito assim:

Figura 33 – Tela com erro ortográfico



Fonte: elaboração própria, 2022.

Renato pediu que Júlio voltasse para o *site* do Canva e disse:

Transcrição 25: Correção de Renato

---

Renato: Você escreveu “atenção” errado. Você escreveu “adensao”.

---

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Renato fez uma correção na escrita de Júlio, relacionada a uma questão de alfabetização, que ainda não estava totalmente esclarecida para Júlio naquele momento, sendo que, quando Júlio foi fazer a reescrita dessa frase, antes que ele começasse a escrever, Renato já alertou “Atenção, é com ‘t’!”. Júlio escreveu corretamente, mas ao invés de “ç” colocou “s”, tendo Renato intervindo antes mesmo que ele finalizasse a palavra:

### Transcrição 26: Segunda correção de Renato

---

Renato: Não! Júlio, não é assim não! É com cê-cedilha.

Júlio: Vai, escreve aí. [Apagou].

Renato: Não consigo, Júlio! Tenho que gravar meu vídeo! Eu te falo vai, escreve.

Júlio: Pode falar.

---

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

Essa operação de grafar, ao mesmo tempo em que se tem de gravar um vídeo, pareceu criar para Renato mais uma carga cognitiva que complexificava a tarefa de produção de textos na contemporaneidade. Dessa maneira, ele preferiu deixar a tarefa com Júlio, mas disponibilizou-se para ajudar na escrita. No entanto, Renato começou a gravar seu vídeo comentando sobre a história, conforme optaram por fazer, e Júlio precisou reescrever sozinho. Renato finalizou o vídeo quando Júlio estava justamente na palavra “atenção”, então começou a ditar para o colega.

### Transcrição 27: Soletração de Renato

---

Renato: “A”, “t”... “T”, não “d”. “E”, “n”, cê-cedilha...

Júlio: Não tenho o cê-cedilha.

Renato: Tem sim.

Pesquisadora: Em alguns computadores não tem mesmo não, mas você pode colocar, clicando no acento agudo e depois no “c”. Mas você também pode escrever, Renato, já que o seu tem.

Renato: Ah! Deixa que eu escrevo!

---

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

Por fim, Júlio e Renato começaram a se envolver com outras questões da produção e

acabaram apagando a página que tinha a frase escrita e não fizeram a correção. Consideramos que a negociação que envolvia os usos dos diversos recursos semióticos foi a que mais apareceu durante os encontros com as crianças, o que pode ser justificado, uma vez que elas estavam realizando produções conjuntas e precisavam tomar decisões com relação ao que colocariam no texto.

#### 4.2.2. Negociação com relação ao gênero textual

Após a leitura do livro selecionado para cada dupla, no primeiro encontro, foi feita uma proposta de produção de texto multimodal utilizando o Google Apresentações, sendo feita uma sugestão de gênero textual que relacionasse ao que foi lido. Após a finalização dessa produção, todos os participantes foram apresentados a outra plataforma de design gráfico, o Canva, na qual a proposta foi a realização de uma propaganda do livro para divulgar para outras pessoas aquela história. Cada produção precisou de cerca de dois encontros para sua realização, sendo que decisões precisaram ser tomadas para guiar a forma de realizar a produção, como o local de divulgação e o público a ser alcançado, ou seja, as condições de produção deveriam estar claras para que as crianças conseguissem produzi-los.

Na tabela 11, apresentamos os livros lidos pelas crianças e os gêneros produzidos:

Tabela 11 – Livros e gêneros textuais utilizados com as crianças

Participantes	Livro digital lido	Google Apresentações	Canva
Pietra e Cecília	<i>Da janela de Minas</i>	Poema	Propaganda
Letícia, Júlia e Nicole	<i>Pode ser</i>	Conto	Propaganda
Ana e Clarice	<i>Chapeuzinho Vermelho</i>	Notícia	Propaganda
Renato e Júlio	<i>O apanhador de acalantos</i>	Anúncio	Propaganda
Emanuel e Bernardo	<i>O menino e o foguete</i>	Texto informativo	Propaganda

Fonte: elaboração própria, 2022.

Como informado no início do capítulo, a escolha dos livros foi feita pela investigadora desta pesquisa, após análise de duas plataformas digitais com livros infanto-juvenis digitalizados disponíveis gratuitamente e legalmente. O principal aspecto para escolha dos livros foi o conteúdo, sendo que a plataforma Itaú “Leia para uma criança”<sup>49</sup> apresentava histórias interessantes, algumas conhecidas e outras elaboradas por crianças que receberam algum tipo de premiação, como foi o caso do livro *Da janela de Minas* e *O apanhador de acalantos*. Não era objetivo da pesquisa fazer uma análise dos livros e das leituras feitas com as crianças, por isso serão brevemente apresentados e partiremos para a discussão com relação aos gêneros produzidos após as leituras.

Assim como os livros, os gêneros textuais das produções também foram escolhidos pelas pesquisadoras, buscando garantir a sua relação com a história e sua diversificação, para que cada dupla ou trio fizesse a produção de um gênero diferente. Já a segunda produção seria do mesmo gênero textual, para proporcionar outros aspectos para análise e discussão dos dados apresentados.

A primeira produção de todas as crianças, realizada no Apresentações Google, tinha também o objetivo de diagnóstico e, por isso, foi realizada uma produção que partiu das ideias das crianças e do que elas conseguiam fazer na ferramenta digital. As intervenções da pesquisadora só aconteciam quando solicitadas pelas crianças.

Transcrição 28: Clarice

---

Clarice: Íris, não aparece como eu coloco para poder escrever.

Pesquisadora: [...] Você precisa clicar no T dentro do quadradinho.

[...]

Clarice: Íris, onde é que fica o negocinho de colorir e fazer desenhos?

Pesquisadora: Você quer desenhar?

Clarice: É.

---

<sup>49</sup> Ver site <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/leia-para-uma-crianca/> para conhecer diversos livros. Acesso em: 13 maio 2022.

Pesquisadora: Aqui não tem como desenhar muito livre, tem como você colocar formas e fazer linhas.

---

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

No caso da produção realizada utilizando a ferramenta Apresentações Google, como apresentado nos diálogos, a pesquisadora procurava responder às perguntas das crianças sobre os recursos disponíveis quando era questionada sobre algo. Não foi feita uma apresentação do que poderia ser feito dentro da ferramenta antes do início do uso pelas crianças, por isso o caráter diagnóstico para analisar o que as crianças demandavam saber e como descobriam a maneira de utilizar. No entanto, considerando que as crianças desejavam desenhar e a ferramenta Google Apresentações não apresentava esta possibilidade, isso não pode ser desconsiderado como um forte determinante do uso de recursos, conforme Rezende (2021) assinalou em sua pesquisa. Após ter sido informada de que não seria possível fazer um desenho livre, que deveria utilizar formas e linhas, optou-se por buscar uma imagem pronta diretamente na plataforma do Google.

Com relação às negociações entre elas, focando nas negociações direcionadas ao aspecto do gênero textual, após as análises percebeu-se que ela foi a que menos apareceu entre as categorias estabelecidas. Os trechos dos diálogos relacionados serão apresentados e discutidos na tentativa de compreensão de seus aspectos.

Quando a proposta era apresentada para a dupla, discutíamos as características daquele gênero, especialmente o objetivo e público-alvo dele, como demonstrado no diálogo abaixo, entre Ana, Clarice e a pesquisadora:

Transcrição 29: Clarice e Ana.

---

Pesquisadora: Então, a gente vai fazer uma coisa que chama “manchete”.

Ana: Ham?

Pesquisadora: Vocês já viram um jornal? Já leram um jornal?

Clarice: Eu não li, mas já sei o que é. Manchete é quando colocam notícias importantes, assim... vou dar um exemplo. “Olha, uma manchete!”. “Alguém sumiu” ou “pegou fogo

em uma casa”.

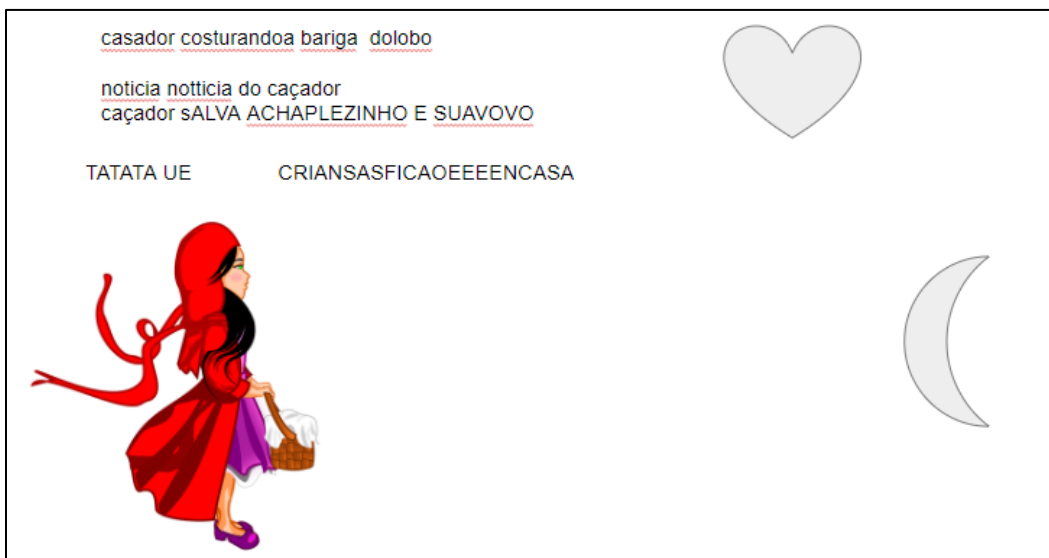
Pesquisadora: Isso mesmo, a manchete dá destaque ao que quero falar. Por exemplo: “Fogo no apartamento na rua tal” e depois explico o que aconteceu.

---

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

No trecho acima é possível perceber que Clarice possui bom conhecimento prévio sobre algumas características do gênero manchete, pois deu exemplos de frases curtas e chamativas, assim como são feitas. Após essa introdução, a pesquisadora apresentou modelos de manchete para as participantes, destacando a mudança no tamanho da letra e a presença de imagens. Discutiram o que chama primeiro a atenção quando veem aquela página, e as participantes concordaram que era a imagem. Depois, disseram que o que chama a atenção é o texto que possui fonte maior, que era a manchete da capa do jornal apresentado. Após essa apresentação do gênero, a pesquisadora fez a proposta para a dupla para que fizessem uma manchete de algo relacionado à história *Chapeuzinho Vermelho*, que leram no primeiro encontro. Apresentamos abaixo a captura de tela com o resultado da produção das duas participantes:

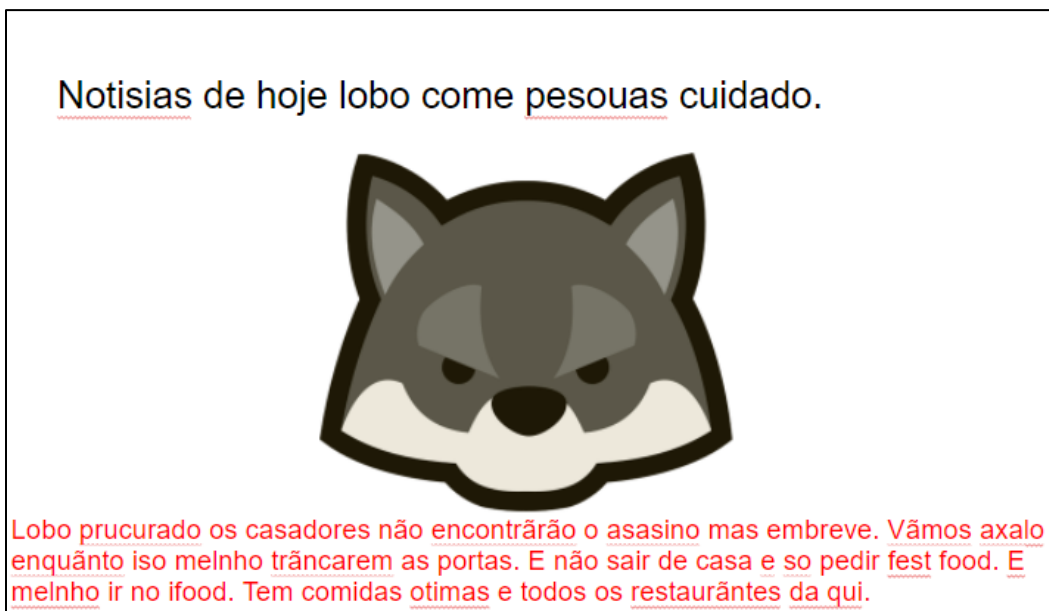
Figura 34 – Manchete inspirada na história *Chapeuzinho Vermelho*, feita por Ana



“Caçador costurando a barriga do lobo. Notícia, notícia do caçador. Caçador salva a Chapeuzinho Vermelho e sua vovó. ‘Tatata ue’, crianças ‘ficam’ em casa”.

Fonte: elaboração própria, 2022.

Figura 35 – Manchete inspirada na história *Chapeuzinho Vermelho*, feita por Clarice



“Notícias de hoje. Lobo come pessoas, cuidado. Lobo procurado, os caçadores não encontraram o assassino, mas em breve vamos achá-lo. Enquanto isso, melhor trancarem as portas. E não sair de casa e só pedir ‘fast food’. E melhor ir no ifood. Tem comidas ótimas e todos os restaurantes da qui”.

Fonte: elaboração própria, 2022.

Ao analisar as duas produções, percebe-se que possuem um elemento comum, que é o caráter de alerta ao leitor: “Melhor trancarem as portas e não sair de casa” e “crianças, fiquem em casa”. Quando questionadas sobre o porquê de terem inserido esse aviso na produção, as participantes responderam que era necessário avisar para proteger as pessoas, pois o lobo ainda não tinha sido encontrado, para não se machucarem quando fossem sair de casa. Assim, nota-se que, para Clarice e Ana, o uso da manchete pode ser para dar avisos às pessoas.

Da mesma maneira, no encontro para a produção da propaganda do livro que leram, a mesma dupla, Clarice e Ana, tiveram uma discussão sobre o que era propaganda, apresentando suas ideias e percepções dos objetivos e características do gênero:

Transcrição 30: Clarice e Ana.

---

Pesquisadora: Como é uma propaganda?

Clarice: Uma propaganda, eu acho que é assim... De repente, quando você está assistindo, do nada, aparece uma coisa, tipo... você já viu a propaganda do shopee?

Pesquisadora: Acho que não, como?

Clarice: “Shopee tem frete grátis”. [imitou a voz e entonação da propaganda]

Ana: “Shopee pee pee pee, sho sho pee pee pee pee” eu nunca fui praí, só shopping. [cantorolou no ritmo da propaganda dessa plataforma].

Clarice: Eu acho que propaganda é tipo um minivídeo para mostrar as mercadorias e alguns lugares que você pode comprar coisas para as indústrias conseguirem dinheiro mais rápido.

Ana: Eu não gosto, quero ser livre sem propaganda. Quero estar livre sem propagandas!

Clarice: Eu também odeio propaganda.

Pesquisadora: É, quando fica repetitivo, fica chato... No nosso caso, a gente vai então fazer um comentário sobre o livro que vocês leram para as pessoas verem esse livro e quererem ler.



Ana: Eu topo!

---

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

É possível perceber que a primeira associação que fazem quando ouvem a palavra “propaganda” é com os anúncios que aparecem nos vídeos que assistem no YouTube<sup>50</sup>, plataforma muito utilizada por crianças e adolescentes atualmente. Conforme dados da pesquisa *TIC Kids Online 2019*<sup>51</sup>, as atividades de maior frequência realizadas na internet por crianças entre 9 e 17 anos é com o objetivo de assistir aos vídeos, aos programas, aos filmes ou às séries, em todas as classes sociais (A até E). O YouTube é uma das plataformas com esse objetivo, de compartilhamento de vídeos variados enviados por qualquer pessoa. Outras duplas também associavam propagandas aos vídeos do YouTube, como é descrito no diálogo abaixo:

Transcrição 31: Emanuel e Bernardo.

---

Pesquisadora: Geralmente onde que as pessoas divulgam as coisas e fazem propaganda de algo? Onde a gente vê muita propaganda?

Emanuel: Nos vídeos super legais, aí aparece a propaganda e estraga nossa vida.

Pesquisadora: Como é essa propaganda?

Bernardo: Aparece “compre esse produto, compre esse produto! Está em oferta, 50%”.

Emanuel: É, tipo assim, você está vendo um vídeo de um menino jogando, super legal, aí aparece “Vamos, compre esse produto na Black Friday”.

Bernardo: A propaganda é só para você comprar coisa que você já tem, gastar dinheiro, e outros ficarem ricos.

---

<sup>50</sup> O termo vem do Inglês “you” que significa “você” e “tube” que significa “tubo” ou “canal”, mas é usado na gíria para designar “televisão”. Portanto, o significado do termo “YouTube” poderia ser “você transmite” ou “canal feito por você”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/youtube/>. Acesso em: 22 maio 2022.

<sup>51</sup> Para ver mais informações sobre a pesquisa, acesse [https://www.cetic.br/media/analises/tic\\_kids\\_online\\_brasil\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://www.cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2019_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 22 maio 2022.

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

Os participantes mencionaram a “Black Friday”, pois o encontro descrito aconteceu em novembro, mês conhecido por essa promoção, e geralmente os anúncios do YouTube, plataforma na qual fazem menção, estavam direcionados para fazerem propaganda dos produtos para essa data. Da mesma maneira, Cecília e Pietra também mencionam o YouTube como plataforma em que é possível ver propagandas, mas depois mencionam os canais de televisão, outro dispositivo marcado pelos intervalos entre os programas, com as propagandas:

Transcrição 32: Cecília.

---

Pesquisadora: Onde geralmente a gente vê propaganda, de que é...?

Cecília: Você tá falando daquelas propagandas que passam quando a gente vê alguma coisa no YouTube?

Pesquisadora: Tem essas propagandas que passam no YouTube...

Cecília: Tem da televisão... tá passando um programa e aí para um tempo.

---

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

Pelos primeiros exemplos trazidos pelas crianças, percebemos que o YouTube é realmente uma plataforma de referência para elas no que diz respeito às propagandas, sendo que as crianças identificam rapidamente o que é, assim que surgem na tela. Para Marcuschi, “os gêneros são formas de organização e expressões típicas da vida cultural” (MARCUSCHI, 2009, p. 19), por isso podemos relacionar o reconhecimento do gênero pelas crianças às experiências no seu dia a dia, pois os dados revelam que elas traziam exemplos de situações vivenciadas com aquele gênero textual, no caso, a propaganda.

Outro aspecto forte presente no discurso das crianças, ao explicarem o que é uma propaganda, é o fato de não gostarem quando elas aparecem. Emanuel utiliza a expressão

“estragam nossa vida” e Ana diz que quer ficar “livre de propagandas”. Essa questão também é apontada como relevante no trabalho de Sampaio e Cavalcante (2016), no relatório *Publicidade infantil em tempos de convergência*.

No caso do YouTube, apesar de algumas crianças afirmarem gostar muito desse site de compartilhamento de vídeos, a presença da publicidade, em especial a elevada quantidade de mensagens comerciais que nele aparecem, foi objeto de questionamento em seis (6) grupos e foi reconhecida em todos os grupos em que foi feita a indagação (SAMPAIO; CAVALCANTE, 2016, p. 59).

No caso da nossa pesquisa, as crianças também demonstraram gostar de assistir vídeos no YouTube, tendo mencionado vídeos que assistem ao longo dos encontros e também explicitados vídeos que assistem nos diálogos apresentados. Apesar de demonstrarem não gostar de terem os vídeos que assistem interrompidos por causa da propaganda, percebe-se que as melodias e expressões utilizadas ficam marcadas nas crianças, como Clarice, Ana, Bernardo e Emanuel demonstraram ao cantarolar as músicas e utilizar as expressões comuns nos anúncios: “compre”, “desconto”, “produto”.

Assim, feita essa análise da percepção das crianças participantes sobre o gênero “propaganda”, proposto como a segunda produção de texto multimodal para elas, foram trazidos exemplos sobre as negociações relacionadas ao gênero durante a execução da produção. Adiantamos que poucas foram as situações de conversa entre as crianças motivadas pela discussão sobre o gênero, mas houve algumas interações nesse aspecto.

A produção textual da propaganda foi feita utilizando a plataforma Canva, como já apresentado, tendo em vista que é uma plataforma muito utilizada para montagem de designs gráficos e que possui diversos recursos semióticos disponíveis para uso<sup>52</sup>. Após feita a discussão do gênero, foi apresentada a plataforma e seus recursos para que as crianças ficassem livres para utilizar o que desejassem, mas sempre retomando o objetivo da produção durante sua execução, que eram comentar e divulgar o livro lido no primeiro encontro.

---

<sup>52</sup> De acordo com a revista Forbes (2020), “As origens do Canva datam de 2007 [...]. Um terceiro cofundador, Cameron Adams, juntou-se ao casal em 2012, quando mudaram o foco para um novo negócio focado no uso de software para tornar as ferramentas de design gráfico e digital acessíveis a não designers e empresários, fornecendo modelos para a produção de produtos físicos como menus e folhetos, mas também para fins digitais, como Instagram, Facebook e outras campanhas de mídia social”. Disponível em: <https://forbes.com.br/negocios/2020/06/aplicativo-canva-bate-us-6-bilhoes-em-valor-com-rodada-de-investimento-de-us-60-milhoes/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

Um recurso presente na plataforma Canva e que, após ter sido apresentado para as crianças, muitas se empolgaram, foi o de “gravar a si mesmo”. A possibilidade de poderem incluir vídeos de si mesmas falando sobre o livro acabou sendo um recurso utilizado por sete das onze crianças participantes. Dessas sete crianças, duas acabaram desistindo de deixar seus vídeos, pois tiveram alguns problemas técnicos na execução (os vídeos gravados não ficaram salvos ou, por problemas de conexão, as falas ficavam cortadas).

Os dados coletados na pesquisa com crianças corroboram o que Marcuschi (2009) aponta.

Pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados. (MARCUSCHI, 2009, p. 16).

Essa possibilidade diversa de uso de recursos faz com que haja uma integração entre eles, tendo sido algo observado nas falas das crianças que gravaram vídeos com seu comentário sobre o livro lido. Em quatro dos sete vídeos havia menção aos *links* nos quais as pessoas poderiam acessar o livro recomendado, uma estratégia muito recorrente em propagandas na internet, os chamados *hiperlinks*, que redirecionam o leitor para outras páginas na internet. Marcuschi (2007) discute que o hipertexto não é uma novidade das tecnologias digitais. Ele está presente no dia a dia das pessoas, em momentos como o de caminhar na rua, ouvir o anúncio dos produtos de uma loja pelo microfone, ler o nome da loja e ver, mais a frente, *outdoor* com enormes fotos. No entanto, o que diferencia essa situação do hipertexto eletrônico é o fato de o computador permitir que “eu entre na Web, visite bibliotecas virtuais e sobreponha à página em leitura uma obra qualquer e até mesmo uma biblioteca inteira” (MARCUSCHI, 2007, p. 195) sem sair de casa, ao invés de precisar sair e ir até o local desejado para obter uma informação.

Ademais, a presença do *link* na própria produção foi uma estratégia utilizada por alguns dos participantes e, com isso, esse recurso semiótico entrava também nas negociações das crianças durante a produção. Apresentamos abaixo o diálogo entre Emanuel e Bernardo, quando negociavam o posicionamento do *link* que direcionaria ao livro no *site* “Leia para uma criança” do Itaú:

Transcrição 33: Emanuel e Bernardo.

---

Pesquisadora: Eu comentei com vocês que sendo um vídeo as pessoas não conseguem clicar no link, não é?

Emanuel: Eu sei, mas eu vou colocar o link em todos os lugares. Vou copiar e colar no vídeo do Bernardo.

Bernardo: Ou!

Emanuel: Ué, mas tem que ter link, se não, não é uma propaganda né!

---

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

A fala de Emanuel reforça a percepção das crianças participantes de propaganda como algo oriundo da internet cuja característica é também a possibilidade de ser direcionado direto ao “produto” que está sendo anunciado. Interessante perceber que, na visão de Emanuel, se não é oferecido ao público o acesso ao que está sendo anunciado, não seria uma propaganda. Dessa maneira, os aspectos mais marcantes que se sobressaem na sua negociação e na sua produção parecem ter origem na cultura escrita digital, o que também acontece com Cecília e Pietra, na discussão abaixo sobre a inserção do *link* que redirecionasse o leitor direto para o livro do qual elas fazem referência na sua produção:

Transcrição 34: Negociação de Cecília e Pietra sobre o link do livro

---

Cecília: A gente podia mandar o link.

Pietra: Mas aí a parte de procurar no Itaú não adianta nada...

Pesquisadora: O título consegue virar um link para o livro.

Pietra: Mas aí não adianta nada a gente falar para a pessoa procurar o livro no Itaú se já vai estar lá.

Cecília: Se a pessoa quiser procurar, ela procura, se não, já vai estar aí.

Pietra: Verdade, mas então eu quero fazer outro vídeo e apagar esse.

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

Figura 36 – Captura de tela da produção de Pietra e Cecília



Fonte: elaboração própria, 2022.

É possível visualizar a produção de Pietra e Cecília, que incluía diversos recursos semióticos discutidos no Capítulo 3 desta dissertação. No local em que está escrito o título do livro que leram, *Da janela de Minas*, elas fizeram a inserção do *link*. Portanto, quando clicasse no título, o leitor seria redirecionado ao *link* da plataforma na qual o livro está disponível. Pela discussão apresentada entre as crianças e a pesquisadora, é possível perceber que Pietra queria que a sua fala no vídeo, comentando sobre o livro, correspondesse ao restante dos recursos multimodais presentes na produção, pois em seu vídeo ela dizia que para quem quisesse ler a história era “só procurar no site Itaú”, por isso a discussão se o *link* seria inserido ali ou não. Por fim, Pietra gravou um novo vídeo com a seguinte fala:

Transcrição 35: Fala do novo vídeo de Pietra

Pietra: Oi, eu sou a Pietra falando direto do Canva e hoje eu li um livro muito legal chamado *Janela de Minas*. Você quer saber? Não precisa nem procurar, é só clicar no link aqui debaixo! Tchau, tchau!

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

Assim, percebe-se que há uma influência de aspectos da cultura digital na qual as crianças estão expostas, que influenciam nos comportamentos das produções. Quando questionada sobre o motivo de ter inserido o *link* na produção, Pietra respondeu que via isso na aula on-line<sup>53</sup>, a professora colocava *links* para os alunos clicarem e descobriu que o *link* servia para entrar no “aplicativo”, por isso inseriu o *link* na propaganda que elaborava.

O trio que mais teve negociações em torno do gênero foi o de Nicole, Julia e Letícia. Na primeira produção, feita utilizando o Apresentações Google, as três precisaram fazer uma história inspirada no livro *Pode ser*, lido por elas no primeiro encontro. Todas as negociações partiram de Julia, que buscava o tempo todo interagir com as outras colegas e era a que mais oferecia ajuda a elas. Julia fazia comentários e perguntas como:

Transcrição 36: Pensamentos de Júlia sobre o gênero.

---

Pesquisadora: Vocês podem fazer como se fosse um livro, com capa e tudo. O que estão pensando?

Júlia: Eu tava pensando da gente fazer na primeira parte o que todo livro tem, um desenho e o nome da história.

Pesquisadora: A capa?

Júlia: Isso!

[...]

Pesquisadora: Então, pode fazer! Pensa aí o que vocês precisam para fazer a capa...

Júlia: Mas qual vai ser o tema? Só para eu já saber...

---

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

---

<sup>53</sup> Pietra menciona a aula on-line do período da pandemia devido ao coronavírus. Na escola em que ela estuda, as aulas on-line começaram em abril de 2020 e seguiam o formato síncrono, com aulas diariamente com os professores via plataforma *Google Meet*.

No trecho acima, Júlia demonstra conhecimentos importantes para a escrita de uma história: a definição da temática antes de iniciar a escrita, e a elaboração de uma capa, que se relaciona com o que a história trará. De acordo com Val, Frade e Benfica (2018), o gênero é uma manifestação de um discurso, tendo compromisso com suas condições de produção. “O texto ocorre numa determinada circunstância, num determinado momento, dirigido a determinado público, para cumprir determinado objetivo” (VAL; FRADE; BENFICA, 2018, p. 45).

Apesar de Júlia ter demonstrado que tais aspectos eram importantes, nenhuma das colegas do trio respondeu sobre a temática, mas Letícia fez uma pergunta direcionada a pesquisadora, que devolveu a pergunta para o grupo:

Transcrição 37: Letícia e Júlia.

---

Letícia: Íris, eu posso colocar o título, a idade e o nome dos personagens?

Pesquisadora: Pergunta para as meninas, a história é de vocês!

Júlia: Letícia, qual vai ser o jeito da história? Vai ser com várias meninas, uma menina só, maluca...? Só para eu já saber aqui.

Letícia: Eu quero uma história maluca.

Júlia: Tá!

---

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

Novamente, Júlia é quem toma a frente da organização da história de que devem escrever, agora perguntando sobre os personagens da história, informação importante para a elaboração de uma história com coerência. A negociação sobre a organização do gênero textual pode ter influência da cultura escrita na qual as meninas estavam submetidas, de histórias que já leram ou escreveram. O fato de não haver “regras” estabelecidas pela pesquisadora pode ter estimulado as participantes a fazerem algo diferente do que já



tinham feito, com personagens e contextos diferentes, uma vez que a história que elaboraram tinha situações bem particulares acontecendo, conforme pode ser visualizado nos apêndices desta dissertação. No entanto, não foi possível verificar essa hipótese, pois no momento da realização a pesquisadora não perguntou à elas o porquê de quererem uma história “maluca”.

#### **4.2.3 Negociação relacionada a alfabetização digital**

Um dos objetivos da pesquisa foi compreender as demandas das crianças participantes durante a elaboração das propostas, e a demanda que apareceu com maior recorrência foi à relacionada aos recursos existentes no computador e nas plataformas utilizadas, compreendida aqui como relacionada a alfabetização digital das crianças participantes da pesquisa.

O termo “alfabetização digital”, conforme definição de Isabel Frade, apresentada no Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/UFMG), “tem sido usado para designar um tipo de aprendizado da escrita que envolve signos, gestos e comportamentos necessários para ler e escrever no computador e em outros dispositivos digitais” (FRADE, 2014, p.25). Compreende-se que tais demandas se relacionam ao fato de as crianças apresentarem diferentes usos<sup>54</sup> dos recursos digitais, especialmente no que tange à leitura e escrita, portanto, sua alfabetização nesse meio também se encontra em estágios diferentes.

A maioria das perguntas sobre os recursos para as produções dos textos eram feitas para a pesquisadora, mas em diversos momentos também recorriam aos próprios colegas para ajudá-los a utilizar algum recurso, como o que aconteceu quando Nicole e Júlia estavam utilizando a plataforma Google Apresentações para a produção do conto.

Transcrição 38: Nicole e Júlia.

---

Nicole: Como é que eu boto imagem?

Júlia: Você vai em uma lupinha. Quer que eu apresente [a tela] para você ver?

---

<sup>54</sup> Os usos dos recursos digitais por cada participante da pesquisa foram apresentados no capítulo 3.

Nicole: Quero!

Júlia: Ó, deixa eu vir aqui... [...]. Vai clicar nessa foto aqui, ó, e vou vir aqui “pesquisar” e eu posso procurar.

Nicole: Tá bom.

---

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

Júlia já sabia como colocar imagem, sem requisitar a explicação da pesquisadora, e foi ela quem explicou para as outras colegas como inserir as figuras. A estratégia utilizada por Júlia, de apresentar sua tela para que a colega pudesse acompanhar os movimentos de seu mouse mostrando o lugar em que deveria clicar, foi muito interessante e eficaz, não só nesse momento, mas em diversos outros.

Esse comportamento pode ter sido intensificado ou escolhido pelo fato de serem encontros virtuais para a produção, mas, de qualquer maneira, faz parte de um modo de ensinar criado ou reproduzido por Júlia, como uma usuária e/ou participante de aulas virtuais. Situações parecidas aconteceram com o trio em outros encontros, inclusive partindo de Letícia, que havia esquecido como é colocado imagens e pediu ajuda a Júlia novamente. Nas duas outras vezes em que Júlia teve que explicar como inserir imagens, utilizou a mesma estratégia, perguntando às colegas se a estavam “vendo”, ou seja, vendo sua tela, para mostrar o lugar em que deveriam clicar.

Transcrição 39: Letícia e Júlia.

---

Pesquisadora: Letícia, se você quiser, pode copiar a imagem que a Júlia pegou e colocar no seu também ou pegar outra da internet.

Letícia: Vou tentar... porque eu não entendi quase nada.

Júlia: Eu te ajudo, Letícia. [...] Letícia, você está me vendo?

Letícia: Não. Agora eu tô.

Júlia: Ó, você vai pesquisar no Google “pode ser livro Itaú”.

Letícia: Nesse negócio de pesquisar, ali?

Júlia: É, no Google. Abre uma nova guia.

Letícia: Já abri.

Júlia: Aí você vai escrever “pode ser” com S! [...] Pronto? Apareceu?

Pesquisadora: Tem que ir nas imagens.

Júlia: Vai nas imagens.

Letícia: Imagens? Tá.

Júlia: Foi?

Letícia: Aham.

---

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

A possibilidade de ir fazendo junto e observando os movimentos da colega durante uma produção foi muito produtiva para o trio, sendo esse comportamento um reflexo da modalidade de escrita colaborativa, que tem uma possibilidade ampliada com as ferramentas digitais, quando sujeitos com habilidades complementares interagem para criar um conhecimento compartilhado.

A proposta de escrita colaborativa em ambiente digital se baseia na interação, permitindo ao aluno o desenvolvimento de diversas competências, tanto relacionadas a habilidades pessoais como àquelas que dizem respeito à produtividade e ao trabalho cooperativo. (FAGUNDES *et al.*, 2009, p. 7).

Nesse caso, a colaboração criaria um significado compartilhado sobre um processo, um produto ou um evento. Isso significa que, ao trabalharem em grupo, os sujeitos podem produzir melhores resultados do que se atuassem individualmente em relação à escrita colaborativa no ciberespaço. Bembem e Santos (2013) abordam que “o ciberespaço permite que os indivíduos se mantenham interligados independentemente do local geográfico em que se situam” (BEMBEM; SANTOS, 2013, p. 142).

A colaboração para atingir melhores resultados também pode ser observada em encontros

da dupla Renato e Júlio. Em diversos momentos, quando um deles utilizava um recurso diferente, o colega da dupla perguntava como fazê-lo, conforme exemplifica o diálogo abaixo, ocorrido durante a produção de um anúncio utilizando o Google Apresentações.

Transcrição 40: Renato e Júlio.

---

Renato: O que você fez, Júlio?

Júlio: Estou tirando uma foto minha!

Renato: Hahahahaha eu também quero, para eles saberem quem eu sou. Cara, como você fez isso?

Júlio: Uai, é só clicar em uma setinha que tem “inserir imagens”, aí embaixo vai ter “câmera”.

Renato: Câmera!

Júlio: Você clica, faz o sorriso e aperta.

Renato: Ahh, que legal cara!

Júlio: Eu nem sabia disso, só fui seguindo a ordem.

---

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

Após a explicação dada por Júlio, Renato foi tirar a sua foto para inserir na apresentação que estavam fazendo utilizando o Google Apresentações, o anúncio sobre a história lida *O apanhador de acalantos*. Apresentamos abaixo a captura de tela da produção de Renato após ter inserido sua própria foto no anúncio:

Figura 37 – Captura de tela da produção<sup>55</sup> de Renato



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Quando Renato diz que quer inserir uma imagem “para saberem quem eu sou”, demonstra a percepção de que é uma representação muito utilizada como recurso de identificação. Junto com o texto verbal, inseriu-se a imagem, mantendo uma organização dos recursos utilizados. É interessante ver que, ao mesmo tempo em que a criança se expõe, mostrando seu rosto, ela também entra no universo/jogo ficcional, brincando com os nomes de quem o leitor deve procurar e com a ideia de que um acalanto pode ser achado com o recurso verbal.

No caso dos dois participantes e dessa produção, o texto verbal é o que chama mais a atenção e fornece informações ao leitor do anúncio. Houve uma mistura de frases com as letras totalmente maiúsculas e as minúsculas, e de cores. Quando questionados sobre os motivos dessas escolhas, os participantes disseram que gostam de cores.

Várias das justificativas das crianças para as escolhas dos recursos semióticos se relacionam a questões estéticas e de interesses pessoais. Esse interesse é entendido por Gualberto e Pimenta (2019), como resultado social:

<sup>55</sup> Nesta dissertação, com o intuito de manter a privacidade das crianças, foi criada uma forma para tampar o rosto dos participantes.

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)<sup>56</sup>.

Veremos ainda em outras respostas das crianças como que suas escolhas, fruto do meio social em que estão e de suas práticas na cultura escrita digital, não parecem ser conscientes. O uso dos nomes “Jubiscleudo” e “Jubiscleuda”, bem como a inserção de um número de telefone que não corresponde a um número real, foi parte de uma brincadeira de Renato e Júlio. Júlio deu a ideia de utilizarem o nome “Jubiscleudo” e, a partir disso, eles começaram a fazer outras brincadeiras com as informações que colocariam na escrita. O modo de escrita, para Renato e Júlio, era também uma possibilidade de uso da criatividade para a criação do gênero proposto, o de um anúncio.

No que se refere ao uso da imagem na produção, parece que Renato não domina a habilidade da configuração do tamanho da imagem, tendo feito uma redução de forma desproporcional, ficando achatada. Renato inclusive quis ensinar Júlio a deixá-la dessa forma.

Transcrição 41: Renato e Júlio.

---

Renato: Júlio, sabe como eu diminui a foto?

Júlio: Eu sei, eu tô tentando.

Renato: Não, mas sabe como eu deixei a foto amassada?

Júlio: Não.

Renato: Debaixo pra cima.

Júlio e Renato riram juntos.

---

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

---

<sup>56</sup> No original: “[...]all signs we produce are choices; and they are motivated by our interest, which is socially shaped. Thus, when we make a text, we are designers, once we orchestrate several modes and resources to materialize meanings” (GUALBERTO, PEREIRA, 2019, p. 4).

Não foram somente Júlio e Renato que demonstraram dificuldade em configurar o tamanho das imagens inseridas, mas, de maneira geral, todas as crianças. Recorrentemente recorriam à pesquisadora para perguntar como organizar a imagem no espaço disponível, sendo uma dificuldade enfrentada a questão de achar o ponto em volta da imagem para clicar e manter o botão pressionado enquanto se move o mouse para diminuí-la.

Conforme Gloria (2004):

As novas tecnologias, vinculadas ao uso do computador, da informática e da telemática exigem o desenvolvimento de novas habilidades e competências de escrita; isso porque são constituídas de novas ferramentas e novos recursos disponibilizados apenas pelo meio digital. (GLÓRIA, 2004, p. 12).

Mover a imagem e ajustá-la no tamanho desejado é uma habilidade que está relacionada a uma familiaridade com a ferramenta digital utilizada, e, especialmente, com a elaboração de textos multimodais acrescentando o modo imagem. Tal prática não era comum entre as crianças, conforme foi compreendido a partir do perfil de suas práticas nos ambientes digitais.

As crianças utilizavam o computador, na maior parte, para assistir aulas *online* e os outros dispositivos para assistir vídeos e jogar jogos. O uso para produção de textos, da maneira como propostos na pesquisa, não foi relatado pelas crianças. Por isso, considera-se que diversas habilidades exigidas no ambiente digital para a produção dos textos foram sendo desenvolvidas pelas crianças ao longo dos encontros, tanto com a mediação da pesquisadora quanto dos próprios parceiros de trabalho.

#### **4.2.4 Negociação com relação a definição de papéis**

Trabalhar em conjunto com outra pessoa se relaciona com a tentativa de definir o lugar de atuação de cada uma e a forma a se realizar algo, buscando um resultado comum. Durante uma escrita colaborativa, como era o caso desta pesquisa, isso torna-se ainda mais essencial para que realmente haja um trabalho em conjunto no qual todos tenham participação. Nos encontros, as crianças eram estimuladas pela pesquisadora a trabalharem em conjunto, especialmente pelo fato de ser uma produção para cada

dupla/trio, e essa colaboração passou a ser algo natural para as crianças também. Aqui, serão apresentados exemplos de negociações realizadas que envolviam a definição de papéis entre as crianças participantes durante a produção de texto multimodal.

As novas possibilidades das tecnologias digitais contemporâneas trazem novas maneiras de interação, sendo o autor também o editor do texto, já que a tela oferece possibilidades diferentes de disposição formal e conceitual que aquelas oferecidas pela página do papel (KRESS, 2005). A plataforma e a ferramenta digital utilizada com as crianças, Canva e Apresentações Google, são caracterizadas pela possibilidade de escrita colaborativa simultânea, portanto, mesmo estando em lugares e utilizando dispositivos digitais diferentes, as crianças editavam juntas o mesmo arquivo. Ademais, no caso da pesquisa, as crianças precisariam fazer negociações para que a produção de texto multimodal fosse realizada por elas, e uma das categorias observada foi a de definição de papéis.

#### Transcrição 42: Estratégia de definição de papéis

---

Clarice: Ana, que tal a gente fazer pedra, papel e tesoura para ver quem faz a primeira página?

Ana: Pode ser!

---

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

A negociação acima foi realizada com o objetivo de tomarem uma decisão com relação ao uso do recurso, ou seja, quem faria o uso da primeira página e quem, então, ficaria com a seguinte. É uma estratégia interessante, muito utilizada por crianças para ajudá-las a tomar decisões. Um fato curioso sobre o jogar pedra, papel e tesoura via chamada de vídeo é que é preciso saber o local para se posicionar a mão para que o colega veja o sinal feito. Por causa disso, foi preciso repetir o jogo algumas vezes até que as duas colocassem as mãos simultaneamente dentro do espaço da câmera. De toda forma, a cultura infantil gestual e oral entra no jogo da produção digital, reintegrada no recurso disponível.

Uma tarefa muito esperada e desejada pelas crianças era a de apresentar a sua tela para que a pesquisadora e os colegas acompanhassem o que estavam fazendo, algo requisitado nos primeiros encontros. Somente após alguns encontros, a pesquisadora percebeu a



plataforma *Google Meet* permitia que mais de um apresentasse simultaneamente. Por isso, essa decisão de quem iria apresentar ficou mais restrita aos primeiros encontros, tendo sido algo que entrava na negociação das crianças, pois nos encontros seguintes todos passaram a compartilhar as telas juntos.

Para o trio Letícia, Júlia e Nicole, uma forma de definição de papéis foi a alternância de vezes, conforme será apresentado na transcrição desse momento do encontro realizado no dia 24 de novembro de 2021, no qual o trio estava elaborando seu conto inspirado na história *Pode ser*, utilizando o Google Apresentações:

Transcrição 43: Decisão para compartilhar a tela com os participantes da videochamada

---

Pesquisadora: Então, quem vai apresentar a tela agora?

Júlia: Eu posso?

Nicole: A Letícia apresentou na penúltima aula...

Júlia: Aham. Eu não tinha apresentado ainda. A Nicole tinha apresentado na primeira vez que a gente foi usar.

Letícia: Quando a gente escreveu isso a Nicole apresentou.

Nicole: Então pode ser a Júlia, né?

Júlia: Então tá, deixa eu colocar aqui.

---

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

O que se percebe é que as três crianças tentaram retomar pela memória quem havia apresentado a tela das últimas vezes, para que todas pudessem ter a oportunidade, sem causar injustiças. Esse tipo de comportamento também foi observado por Vass *et al* (2008), que buscaram identificar padrões de discurso e estratégias colaborativas que facilitam o compartilhamento e, assim, apoiam atividades conjuntas de escrita criativa. Durante as observações de duplas de crianças realizando atividades de escrita, as

pesquisadoras organizaram aspectos que predominaram durante a realização das atividades e categorizaram tais características. Perceberam que, “o jeito que se referem à parceria no momento das decisões [...] ou pedindo reforço e sugestões (‘o que podemos fazer?’) mostra os esforços dos parceiros para estabelecer e manter igualdade, mutualidade e reciprocidade”<sup>57</sup> (VASS *et al*, 2008, p. 27, tradução nossa). Assim, percebemos que com as três meninas do trio mencionado o mesmo aconteceu no episódio relatado, pois buscaram uma estratégia que não fosse prejudicar ninguém.

Outra negociação que precisa ser feita é com relação ao que será escrito e quem o fará. Quanto a isso, as crianças buscavam definir perguntando e ouvindo as opiniões umas das outras. Fagundes *et al* (2007) relata sobre os papéis diversificados que acabam sendo definidos durante interações em que “todos os participantes de uma rede de comunicação mediada pelas tecnologias da informação e comunicação exercem papéis diversificados em um momento ou outro e mesmo simultaneamente durante as interações estabelecidas” (FAGUNDES *et al*, 2007, p. 2). Essa definição de onde e de quem escreveria foi sugerida por Emanuel da seguinte forma durante a produção de um texto informativo sobre Júpiter utilizando a ferramenta Apresentações Google.

Transcrição 44: Sugestão de Emanuel

---

Emanuel: Posso escrever uma informação de Júpiter junto com você? Você escreve no título e eu escrevo nas informações, pode ser?

Bernardo: Aham!

Emanuel: Escreve em cima, pode começar.

---

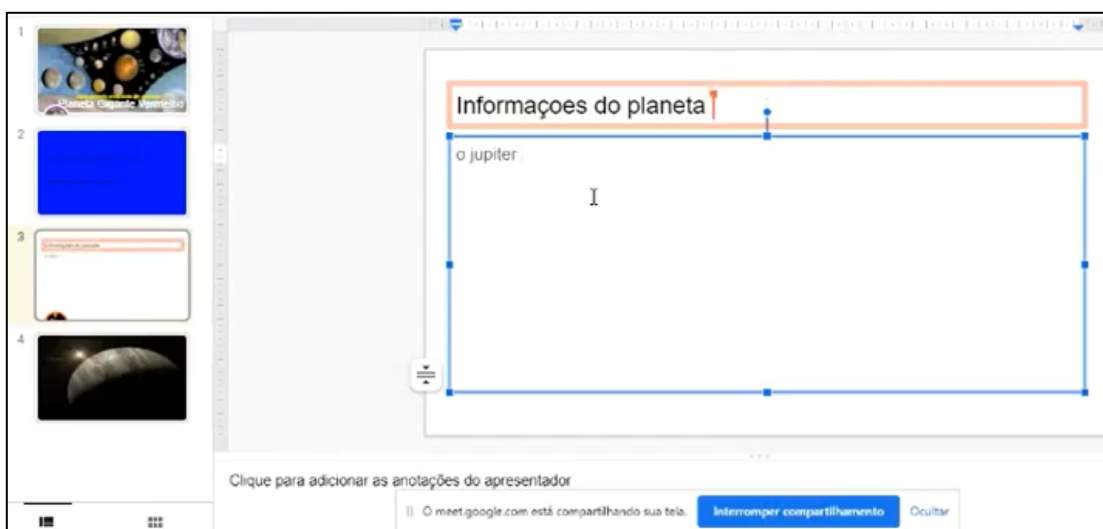
Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

---

<sup>57</sup> No original: “The way they refer to the partnership (we as one single entity) in making decisions (“We do that one! Alright then!”) or asking for reinforcement and suggestions (“What shall we do?”) shows the partners’ efforts to establish and maintain equality, mutuality and reciprocity”. (VASS *et al*, 2008, p.27)

Após essa definição, os dois começaram a escrever o que queriam simultaneamente, na mesma página. A ferramenta Apresentações Google permite identificar quem está escrevendo em qual parte, diferenciando os usuários por meio de cores, como é possível ver na captura de tela da produção de Emanuel e Bernardo.

Figura 38 – Captura de tela da escrita coletiva de Emanuel e Bernardo



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Bernardo e Emanuel eram crianças que já tinham experiências de letramento digital avançado e estavam acostumados a mexer em diversas plataformas e ferramentas do computador, por isso conseguiam compreender qual era o espaço de cada quando estavam em uma mesma página. Essa compreensão não se estendia a todas as crianças, especialmente às que não estavam acostumadas a utilizar ferramentas de escrita colaborativa, tendo sido um desafio para algumas, como foi o caso de Ana, que acabou apagando a página que Clarice havia feito no Canva, da sua propaganda do livro *Chapeuzinho Vermelho*.

Transcrição 45: Ana e Clarice recuperando uma página

---

Ana: Como é que eu vou arrumar? Ah, já sei, é só eu apertar no lixo.

Clarice: Ana, você apagou minha página!!

Ana: Apaguei? Desculpa, Clarice!! Pensei que fosse o meu. Desculpa, Clarice!

Clarice: Tudo bem, sem problema.

Pesquisadora: Ana, eu vou te ajudar a desfazer. Você vai apertar dois botões que eu vou te falar quais são. Tem um que é CTRL e outro que é o Z.

Ana: Achei.

Pesquisadora: Aí, Ana, você vai apertar o CTRL e a letra Z e depois solta.

---

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2022.

As teclas CTRL e Z são utilizadas para “desfazer” algo que o usuário tenha feito, sem que seja necessário começar tudo novamente. Mesmo com as instruções da pesquisadora, Ana não conseguiu compreender como manusear as duas teclas da forma necessária e, portanto, não conseguiu recuperar a página de Clarice no arquivo. No entanto, é interessante observar que Clarice não demonstrou ficar chateada com Ana e que Ana se preocupou em pedir desculpas para Clarice, um comportamento que é muito necessário quando se está trabalhando em conjunto, habilidade social que a escrita colaborativa também ajuda a desenvolver.

Em sua pesquisa, que analisou alguns recursos de escrita colaborativa, Fagundes *et al* (2007) concluíram que a proposta de escrita colaborativa em ambiente digital “se baseia na interação, permitindo ao aluno o desenvolvimento de diversas competências, tanto relacionadas a habilidades pessoais como àquelas que dizem respeito à produtividade e ao trabalho cooperativo” (FAGUNDES *et al*, 2007, p. 8). Por isso, após análise das estratégias utilizadas pelas crianças para as produções de textos multimodais propostas nesta pesquisa, constatamos que há, sim, um aspecto importante do trabalho em parceria proporcionado pelo uso de recursos de escrita simultânea, no qual um aprende com o outro, colabora e desenvolve habilidades de percepção de grupo e de construção de objetivos em comum para o alcance de um resultado.

Além disso, os exemplos apresentados neste capítulo nos permitiram demonstrar o uso ampliado de recursos que as crianças puderam mobilizar em suas produções, sendo que essa presença tem o poder de mudar os rumos das produções das crianças, tanto por

perceberem possibilidades que não haviam pensado antes, como por alguma dificuldade de uso da tecnologia que pode impedi-las de executar algo de seu desejo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte, retomamos as principais questões que a pesquisa buscou responder e deixamos algumas perspectivas de desdobramentos para futuras investigações. Pretendemos ressaltar conclusões para este estudo que teve como objetivo geral analisar negociações, comportamentos, gestos, atitudes e estratégias utilizadas pelos alfabetizandos no processo de produção de textos multimodais utilizando computadores, para a compreensão de suas estratégias diante das produções de textos multimodais em ambientes digitais e de suas práticas na cultura escrita digital.

Algumas conclusões que o estudo gerou podem ser aqui descritas:

- As experiências que as crianças possuem com a cultura escrita e com a cultura escrita digital influenciam suas produções de textos utilizando o computador;
- As escolhas das crianças com relação ao uso dos recursos semióticos são conscientes, sendo que as justificativas apontam para questões estéticas, mostrando o valor disso para suas produções;
- Quando em pares, as negociações que precisam fazer para a produção influenciam os caminhos das produções, fazendo com que crianças com menos experiências com letramento digital também integrem os diversos recursos semióticos em seus textos;
- As plataformas ou ferramentas digitais que foram utilizadas para as produções de textos multimodais influenciam o processo, especialmente quando apresentam, ao usuário, as possibilidades de uso dos recursos semióticos.

A pesquisa produziu dados a partir de encontros remotos com onze crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola particular de Belo Horizonte (MG). Foi realizado um primeiro encontro individual com todas as crianças, no qual foi possível apreender suas práticas na cultura escrita digital e algumas percepções sobre a cultura escrita. A partir desses encontros, foi possível verificar que todas as crianças participantes tinham acesso aos dispositivos digitais, sendo a televisão o dispositivo mais utilizado por nove entre as onze crianças. No entanto, o dispositivo que mais gostam de utilizar é o celular, que foi o escolhido por cinco crianças.

Sobre suas práticas, foi possível apreender que estão relacionadas ao lazer, como assistir vídeos no YouTube e jogar jogos, mas também escolares, quando no computador, reflexo

do período da pandemia e de aulas *online*. Essas discussões sobre os usos e as práticas dos dispositivos digitais corroboram com a realidade analisada em outras pesquisas, como a de Chaudron, Di Gioia e Gemo (2018), no contexto da Europa, e a TIC Domicílios (2021), realizada no Brasil.

Assim, o que se observou foi que, no momento das discussões para as produções dos textos multimodais, as crianças demonstraram que aquilo que veem e acessam nos dispositivos digitais servem como repertórios e influenciam suas maneiras de produzir textos. O jeito de escrever, falar e integrar os recursos semióticos evidenciados pelas crianças se assemelha ao que circula nos ambientes digitais, sendo produções que as crianças interagem em seu dia a dia.

Quando as crianças eram questionadas sobre os motivos para uso dos recursos semióticos, na maioria das vezes, diziam que tinham gostado da imagem, que queriam algo colorido para chamar a atenção, por isso teriam colocado na produção. Havia consciência das escolhas, mas na maior parte elas ocorriam por questões estéticas.

Emanuel e Nicole, por sua vez, mostraram um outro lado do uso dos recursos semióticos, relacionado aos seus objetivos de acordo com o que se quer comunicar, ao dizerem que para ser uma propaganda é preciso ter um *link* para direcionar o leitor a algum lugar, pois, para eles, no Instagram é preciso ter mais imagens em movimento associadas a textos mais curtos, para que a pessoa tenha tempo de ler, e que é preciso ter itens que chamem a atenção e despertem o desejo do leitor de procurar saber mais sobre aquele assunto apresentado.

As percepções dos usos são diversas entre as crianças, mas apontam para uma conscientização dos seus conhecimentos sobre gêneros textuais e desses gêneros no ambiente digital. Na perspectiva desta pesquisa, essas são habilidades importantes de serem desenvolvidas desde o início da alfabetização para um maior desenvolvimento do letramento e, portanto, das práticas de leitura e produção de textos multimodais.

A cultura escrita digital é, portanto, um conjunto de experiências da cultura escrita vivenciadas no meio digital, que se ampliam pelas diversas possibilidades que são apresentadas e que são possíveis nesse meio, estimulando as diversas linguagens do universo multimodal.

Especialmente quando falamos de usuários em fase de alfabetização, as experiências com a cultura escrita digital ampliam suas formas de comunicação, pois podem fazer uso de outras estratégias, que não só pela escrita alfabética, para produzir o que desejam. No caso desta pesquisa, isso não significa que usam esses recursos, porque não dominam o registro alfabético.

O potencial de comunicação é ampliado mais ainda quando se pensam nas oportunidades que o trabalho colaborativo ofereceu às crianças durante esta pesquisa. Além de terem diversas maneiras de comunicação do texto apresentadas a elas, puderam também conversar e fazer negociações com seus pares, aprendendo diversas habilidades com eles.

Os exemplos ao longo desta dissertação, especialmente aqueles apresentados no Capítulo 4, demonstraram como umas aprendiam com as outras, tanto a inserir imagens, vídeos e textos escritos quanto as habilidades da escrita alfabética, aprendendo a dar espaço entre as palavras, iniciar frases com maiúsculas e a escrita ortográfica de algumas palavras.

A partir de tais observações, foi possível compreender que o trabalho colaborativo foi de extrema importância, em especial para as crianças com menos experiências de letramento e alfabetização digital, possibilitando que suas produções expressassem suas ideias ao utilizar os variados recursos semióticos nas ferramentas e plataformas digitais.

De modo geral, notou-se, ao longo das negociações entre os pares, que os encontros foram oportunidades de trocas de ideias e de desenvolvimento de novas práticas no ambiente digital, uma vez que não era comum para essas crianças utilizarem o computador para produzir textos multimodais pela plataforma Canva e pela ferramenta digital Google Apresentações.

Os comportamentos, gestos e estratégias eram diversos e estavam relacionados à produção de texto multimodal proposta, tendo as crianças negociaram a definição de papéis, o uso dos recursos semióticos, aspectos dos gêneros textuais e desafios referentes à alfabetização digital. Por vezes, os próprios colegas se ajudavam, especialmente nas questões técnicas de uso mais complexas, pois essa atitude precisava partir da pesquisadora, que também atuou como mediadora do aprendizado do uso dos recursos semióticos utilizando o computador.

Com relação aos outros aspectos apontados nas negociações das crianças, os conhecimentos delas sobre gêneros textuais trazidos durante as discussões e negociações



foram essenciais para a compreensão do que as crianças entendiam e pensavam ser importante na produção do gênero proposto. Além disso, na medida em que as crianças falavam sobre o gênero, iam moldando as produções e pensavam se estavam de acordo com os objetivos, construindo seus conceitos na prática.

Nos dados, destaca-se a negociação com relação aos recursos semióticos, que foi a que mais apareceu entre as outras categorias. Consideramos por recursos semióticos desde as alterações no texto verbal, posicionamento e tamanho, até as negociações feitas pensando nas imagens, vídeos e sons utilizados nas produções.

Uma das conclusões sobre esse recurso foi o de que era o que mais exigia diferentes estratégias das crianças, especialmente daquelas com menos experiências de alfabetização e letramento digital. Para inserir uma imagem, por exemplo, as crianças precisavam preencher, de acordo com a escrita ortográfica, o tipo de imagem que queriam inserir.

Houve momentos em que os colegas ditaram a forma ortográfica da palavra, em outros explicavam como copiar as imagens da internet e depois inseri-las na apresentação, fazendo buscas bem específicas para tentar encontrar o que desejavam, como o uso da palavra “pequena”, um recurso utilizado para que as imagens ficassem mais próximas ao tamanho que desejavam.

Esse manuseio referente ao tamanho foi um grande desafio para a maioria das crianças, exigindo habilidades no uso do *mouse* e o conhecimento de como fazê-lo. Por isso, em alguns momentos fazia necessária a intervenção da pesquisadora para ajudar as crianças com questões relacionadas à aquisição de habilidades para alfabetização digital.

Por fim, a partir dos dados produzidos nesta pesquisa, foi possível concluir que as plataformas ou ferramentas digitais utilizadas podem influenciar nos recursos escolhidos pelas crianças em suas produções. A plataforma Canva oferecia maior visualização do que poderia ser feito, por exemplo, por meio de modelos de apresentações, possibilidades de inserção de sons, sugestões de imagens e elementos a partir das buscas feitas pelo usuário, e de *designs* para os textos verbais.

As crianças se inspiravam a partir dos modelos oferecidos e, quando selecionavam imagens a serem inseridas no texto, sugestões similares ao que foi pesquisado apareciam, gerando mais ideias e opções que talvez não teriam sido pensadas por elas. Percebeu-se

que algumas das crianças acabaram gostando das sugestões, empregando-as para ampliar seus textos. Já no Google Apresentações, era preciso criar um texto em uma página em branco, sem sugestões visíveis em sua tela, tendo, no total, utilizado menos recursos semióticos do que no Canva. Dessa maneira, os recursos disponíveis moldam os textos que as crianças produzem nos ambientes digitais empregados na investigação.

Assim, a pesquisa aqui apresentada conseguiu responder à sua questão principal: quais são os comportamentos, gestos, atitudes e estratégias de negociação utilizadas por alfabetizandos no processo de produção de textos multimodais utilizando o computador? Demonstrou que diversas são as estratégias e que, no trabalho colaborativo e dependendo da plataforma utilizada para a produção, as produções das crianças recebem influências diversas, que contribuem para o aumento de suas experiências com o letramento e alfabetização digital.

Entretanto, apontamos uma importante limitação da pesquisa. Por ter sido realizada durante um período de restrições aos encontros e possibilidades de trabalhos em pares presencialmente, devido a pandemia da covid-19, os dados foram produzidos de maneira remota e síncrona, sendo necessário que as crianças possuíssem um computador em casa para uso durante os encontros online.

As informações levantadas sobre acesso aos computadores revelaram que se encontra mais presente em famílias de classe média e média-alta. Consequentemente, a possibilidade de participação na pesquisa foi restrita e não abarcou as estratégias para as produções de textos multimodais de crianças com perfis socioeconômicos diferentes.

Tal limitação pode ser considerada como possibilidade para futuras pesquisas na área. Realizar investigações sobre os comportamentos das diversas crianças ao produzirem textos utilizando recursos multimodais, de forma presencial e compartilhando dispositivos, poderia oferecer ainda mais dados referentes às negociações que fazem e de que maneira isso poderia influenciar o letramento digital em suas experiências.

Outra possibilidade seria investigar as produções de textos multimodais em pares utilizando, além do computador, o *tablet* e/ou *smartphone*, compreendendo as diferentes dificuldades e facilidades vivenciadas pelas crianças nos diferentes dispositivos, pensando no uso dos modos semióticos e nas habilidades da alfabetização digital.

Com isso, algumas perguntas surgem: quais são realmente os conhecimentos exigidos das crianças no processo de alfabetização? De que maneira é possível oferecer possibilidades para o desenvolvimento de habilidades exigidas na sociedade contemporânea? Aprender a escrita envolve muito mais do que construir suas hipóteses sobre o sistema alfabético e registrá-las no papel, porque outras questões surgem quando as crianças estão produzindo textos em ambientes digitais.

Aprender a escrita, hoje, é participar de ambientes colaborativos e de integração de ideias, possibilitando o uso de diversos recursos para a comunicação do que se deseja. O meio digital é, nesse sentido, uma possibilidade enriquecedora para a ampliação do desenvolvimento das percepções sobre o que realmente é aprender a ler e escrever.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. Impacto dos recursos semióticos para recuperação da informação explícita em uma obra de literatura infantil digital por crianças. **Textura – Revista de Educação e Letras**, v. 24 n. 58 p.146-165 abr./jun. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6946>. Acesso em: 02 jul. 2022.

ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; 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, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/296>. Acesso em: 02 nov. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. *In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994. p. 47-51. Disponível em: [https://www.academia.edu/6674293/Bogdan\\_Biklen\\_investigacao\\_qualitativa\\_em\\_educacao](https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao). Acesso em 02 nov. 2020.

BARTON, D; LEE, Carmem. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Traduzido por Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEMBEM, Angela Halen Claro; SANTOS, Plácida Leopoldina V. Amorim da Costa. Inteligência coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Lévy. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v18n4/10.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BEZEMER, J; JEWITT, C. Multimodality: A Guide for Linguists. *In: LITOSSELITI, L, (ed.). Research Methods in Linguistics Second Edition*. New York: Bloomsbury Publishing, 2018. p. 1-18. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10075966/>. Acesso em: 2 nov. 2020.

CARVALHO, AnaM. A. *et al.* O uso de entrevistas em estudos com crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 291-300, ago. 2004.

CASSANY, Daniel. La alfabetización digital. **ALFAL**, San José de Costa Rica, 2002. Disponível em: [https://www.academia.edu/5600410/La\\_alfabetizaci%C3%B3n\\_digital](https://www.academia.edu/5600410/La_alfabetizaci%C3%B3n_digital). Acesso em: 2 nov. 2020.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHAUDRON, Stephane; DI GIOIA, Rosanna; GEMO, Monica. Young children (0-8) and digital technology, a qualitative study across Europe. Publications Office of the European Union: EUR – **Scientific and Technical Research Reports**, 2018. Disponível em: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/young-children-0-8-and-digital-technology-qualitative-study-across-europe>. Acesso em: 2 nov. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 8, p. 33-56, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/293>. Acesso em: 2 nov. 2020.

COSCARELLI, Carla. Alfabetização e letramento digital. *In*: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed.; 2 reimp. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica Editora, 2017. p. 25-40.

COSCARELLI, Carla. RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramentodigital>. Acesso em: 2 nov. 2020.

COSCARELLI, Carla. KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. *In*: KERSCH, Dorotea Frank. COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (org.). **Multiletramentos e**

**Multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016.

SCHÄFER, Patrícia Behling; LACERDA, Rosália; FAGUNDES, Léa da Cruz. Escrita colaborativa na cultura digital: ferramentas e possibilidades de construção do conhecimento em rede. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14012>. Acesso em: 19 jul. 2022.

FERREIRO, Emilia; MOLINARI, María Claudia. Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización: Escrituras realizadas en papel y en computadora. **Memoria Académica**, v. 28, n. 4, p. 18-30, 2007. Disponível em: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7468/pr.7468.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7468/pr.7468.pdf). Acesso em: 2 nov. 2020.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (org.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed., 2 reimp. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica Editora, 2017. p. 59-83.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* **Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita**. Belo Horizonte: FaE/Ceale, 2018. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Not%C3%ADcias/Tecnologias%20Digitais%20na%20Alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização digital. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte. Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-digital>. Acesso em: 2 nov. 2020.

GLÓRIA, Julianna Silva. **Letramento digital: estudo sobre práticas escolares de leitura e escrita no computador vivenciadas por alunos/usuários da rede pública de ensino**.

2004. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

GLORIA, Julianna Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. 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. 3, p. 339-358, set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698127905>. Acesso em: 2 nov. 2020.

GLORIA, Julianna. S. **Influências e confluências do uso do suporte de escrita digital na alfabetização de crianças do 1º ano do primeiro ciclo**. 2011. 323 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8NVHVU>. Acesso em: 2 nov. 2020.

GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. A Multimodal Analysis of Aesthetics in Brazilian School Textbooks. *In*: TØNNESSEN, Elise Seip; FORSGREN, Frida (ed.). **Multimodality and Aesthetics**. London: Routledge, 2019. Disponível em: <http://bit.ly/33cupRx>. Acesso em: 19 jun. 2022.

JEWITT, Carey. Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**. v. 26, n. 3, p. 315-331, set. 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/233364050\\_Multimodality\\_Reading\\_and\\_Writing\\_for\\_the\\_21st\\_Century](https://www.researchgate.net/publication/233364050_Multimodality_Reading_and_Writing_for_the_21st_Century). Acesso em: 02 nov. 2020.

KOZINETS, Robert. The Field Behind the Screen: Using Netnography for Marketing Research in Online Communities. **Journal of Marketing Research**, v. 39, p. 61-72, 2002. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/235360688\\_The\\_Field\\_Behind\\_the\\_Screen\\_Using\\_Netnography\\_for\\_Marketing\\_Research\\_in\\_Online\\_Communities](https://www.researchgate.net/publication/235360688_The_Field_Behind_the_Screen_Using_Netnography_for_Marketing_Research_in_Online_Communities). Acesso em: 27 out. 2020.

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**, v. 53, n. 4, p. 216-225, nov. 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/lit.12173>.

Acesso em: 10 jun. 2022.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. New York: Routledge, 2003.

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, Judith. STREET, Brian (org.) **Lectura, escritura e matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina**. México: Siglo XXI, 2009. p. 64-83.

LUIZE, Andréa. **O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual**. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042007-101110/pt-br.php>. Acesso em: 02 nov. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A coerência no hipertexto. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica Editora, 2017. p. 185-207.

MARQUES, Renata Garcia. Campanha publicitária, tecnologias e (re)construção de identidades no espaço escolar. *In*: CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 109-135.

MARSH, J.A. The Digital Literacy Skills and Competences of Children of Pre-school Age. **Media Education: Studi, Ricerche, Buone Pratiche**, v. 7, n. 2, p. 178-195, 2016. Disponível em: <http://riviste.erickson.it/med/it/2016/the-digital-literacy-skills-and-competences-of-children-of-pre-school-age/>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MARSH, Jackie. Researching the Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children. A European Agenda for Change. *In*: Pereira, Íris Pereira (ed.). **The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood**. Abingdon: Routledge, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203730638>. Acesso em: 20 jun. 2022.



PAIVA, Francis Arthuso. Leitura de imagens em infográficos. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

PEREIRA, Íris. Para uma reconceptualização do processo de alfabetização. Desafios colocados pela comunicação digital. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 8, p. 15-32, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/294>. Acesso em: 02 nov. 2020.

PESQUISA sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. **TIC Kids Online**, Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.cetic.br/tics/kidsonline/2018/criancas/B2/>. Acesso em: 26 abr. 2020.

PESQUISA sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. **TIC Kids Online**, Brasil, 2019. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/analises/tic\\_kids\\_online\\_brasil\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://www.cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2019_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 22 maio 2022.

PESQUISA sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. **TIC Educação**, Brasil, 2018. Disponível em: [http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC\\_EDU](http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_EDU). Acesso em: 21 jun. 2019.

PESQUISA TIC Domicílios (2019). Brasil, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A/>. Acesso em: 1 jul. 2022.

PESQUISA TIC Domicílios (2021). Brasil, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2021/domicilios/A/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

REZENDE, Rodrigo Vieira. **Produção de textos multimodais no suporte digital por crianças de 8 a 10 anos provenientes de duas escolas públicas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. 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; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SAMPAIO, Sílvia Vitorino Sampaio; CAVALCANTE, Andrea Pinheiro Paiva (org.) **Publicidade infantil em tempos de convergência: Relatório Final**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2016.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-162, dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, *online*, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

STREET, Brian. Multimodalidade. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte. Faculdade de Educação. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em: 2 nov. 2020.

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).

VASS, Eva; LITTLETON, Karen; MIELL, Dorothy; JONES, Ann. The Discourse of Collaborative Creative Writing: Peer Collaboration as a Context for Mutual Inspiration. **Thinking Skills and Creativity**, v. 3, n. 3, p. 192-202, 2008.

VASCONCELOS, Rebecca. **Práticas multimodais no aplicativo WhatsApp: apropriação da cultura escrita digital por crianças em período de aquisição da escrita**. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação,

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31837>. Acesso em: 2 nov. 2020.

## APÊNDICES

### Apêndice I – Links para visualização das produções de textos multimodais das crianças

Participantes	Produção no Google Apresentações	Produção no Canva
Nicole, Júlia e Letícia	<a href="https://bit.ly/3Ps7466">https://bit.ly/3Ps7466</a>	<a href="https://bit.ly/3cmxd7C">https://bit.ly/3cmxd7C</a>
Bernardo e Emanuel	<a href="https://bit.ly/3v7GWW2">https://bit.ly/3v7GWW2</a>	<a href="https://bit.ly/3RM9Apr">https://bit.ly/3RM9Apr</a>
Clarice e Ana	<a href="https://bit.ly/3ojIBE2">https://bit.ly/3ojIBE2</a>	<a href="https://bit.ly/3yZj7kf">https://bit.ly/3yZj7kf</a>
Renato e Júlio	<a href="https://bit.ly/3B5a1oH">https://bit.ly/3B5a1oH</a>	<a href="https://bit.ly/3oEVGYZ">https://bit.ly/3oEVGYZ</a>
Cecília e Pietra	<a href="https://bit.ly/3PqoxvO">https://bit.ly/3PqoxvO</a>	<a href="https://bit.ly/3Onj0oh">https://bit.ly/3Onj0oh</a>

**Apêndice II – Links do roteiro de entrevista, formulários e questionários  
elaborados para a pesquisa**

Formulário - Convite para a pesquisa	<a href="https://forms.gle/9jDs1Noe7ofEw8Nr9">https://forms.gle/9jDs1Noe7ofEw8Nr9</a>
Roteiro da entrevista com as crianças	<a href="https://bit.ly/3xni3qi">https://bit.ly/3xni3qi</a>
Questionário enviado para as famílias	<a href="https://forms.gle/T5GnPbGGmxYEd9Fz5">https://forms.gle/T5GnPbGGmxYEd9Fz5</a>

**Apêndice III – Links dos livros da plataforma Itaú utilizados na pesquisa**

Participantes	Livro lido	Link de acesso
Bernardo e Emanuel	O menino e o foguete	<a href="https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/o-menino-e-o-foguete/">https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/o-menino-e-o-foguete/</a>
Pietra e Cecília	Da janela de Minas	<a href="https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/da-janela-de-minas/">https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/da-janela-de-minas/</a>
Renato e Júlio	O apanhador de acalantos	<a href="https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/o-apanhador-de-acalantos/">https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/o-apanhador-de-acalantos/</a>
Letícia, Júlia e Nicole	Pode ser	<a href="https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/pode-ser/">https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/pode-ser/</a>
Clarice e Ana	Chapeuzinho Vermelho	<a href="https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/chapeuzinho-vermelho/">https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/chapeuzinho-vermelho/</a>