

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL**

Walquiria Almeida de Jesus

**EXPERIÊNCIAS COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS POR
CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NO ESPAÇO DOMÉSTICO**

Belo Horizonte/MG

2022

Walquiria Almeida de Jesus

**EXPERIÊNCIAS COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS POR
CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NO ESPAÇO DOMÉSTICO**

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

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

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

Coorientadora: Profa. Dra. Mônica Daisy Vieira Araújo

Belo Horizonte/MG

2022

J58e
T

Jesus, Walquiria Almeida de, 1976-
Experiências com a produção de textos multimodais por crianças de 4 e 5 anos
no espaço doméstico [manuscrito] / Walquiria Almeida de Jesus. - Belo Horizonte, 2022.
145 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. 122-129.

Apêndices: f. 130-143.

Anexos: f. 144-145.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Teses. 3. Educação de crianças
-- Efeito de inovações tecnológicas -- Teses. 4. Alfabetização -- Teses. 5. Alfabetização
-- Efeito de inovações tecnológicas -- Teses. 6. Letramento -- Teses. 7. Letramento
digital -- Teses. 8. Crianças -- Aprendizagem por atividades -- Teses. 9. Crianças --
Produção de textos -- Efeito de inovações tecnológicas -- Teses. 10. Crianças -- Escrita
-- Efeito de inovações tecnológicas -- Teses. 11. Comunicação escrita -- Efeito de
inovações tecnológicas -- Teses. 12. Família e escola -- 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- 372.414

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

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



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

Experiências com a produção de textos multimodais vivenciadas por crianças de 4 e 5 anos, a partir da realização de atividades digitais desenvolvidas em espaço doméstico com as famílias

WALQUIRIA ALMEIDA DE JESUS

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

Aprovada em 28 de novembro 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 Carolina Perrusi

UFPE

Prof(a). Sara Mourão Monteiro

UFMG

Belo Horizonte, 11 de janeiro de 2023.

Prof(a). Eucídio Pimenta Arruda

Vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação
em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



Documento assinado eletronicamente por **Eucídio Pimenta Arruda, Subcoordenador(a)**, em 11/01/2023, às 14:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2012790** e o código CRC **E3C95ABB**.

A todos os que participaram comigo desta caminhada, especialmente às nossas crianças e famílias, pelo engajamento nas atividades, tornando esta pesquisa mais significativa para o aprendizado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por seu amor e cuidado incondicional, por ter me mantido perseverante, com saúde e disposição durante uma pandemia mundial da COVID-19.

À minha família, meus pais queridos, Waldir e Ruth, por todo o investimento ao longo dos anos e, especialmente, ao meu esposo, Décio, também meu grande amigo, por sua paciência nos momentos mais difíceis. Às minhas preciosas filhas, Gabrielle e Giovanna, pela companhia e palavras de carinho e à minha sobrinha Izabela por sua atenção. Vocês são lindos e especiais!

Agradeço à minha querida orientadora Isabel Frade, por sua forma tão carinhosa, generosa e empática de me compreender e por suas valiosas palavras que me ensinaram a ser uma pesquisadora! Fez toda a diferença! Gratidão, Isabel!

À querida coorientadora Mônica Araújo, por me acolher tão bem, junto com os membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital, Nepced/UFMG, desde o primeiro estudo. Aprendo muito com vocês! Gratidão, Mônica!

A todos os meus amigos, que compartilharam dos inúmeros desafios que enfrentamos, sempre com palavras de força, coragem e à Gabriela Rodrigues por suas colaborações.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação e colegas que tive o privilégio de conhecer e participar de bons momentos de aprendizagem, dentre eles os professores Sara Mourão, Gilcinei Teodoro, Francisca Izabel, Aracy Alves, por proporcionarem momentos de convivência e aprendizagem *on-line* e presencial, além da disposição em compartilhar tanto conhecimento. Vocês são maravilhosos!

Agradeço à equipe da EMEI, colegas de longa caminhada. A todos os membros da equipe da Diretoria Regional de Educação Nordeste da Prefeitura de Belo Horizonte, ao Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais, do qual faço parte; aos amigos do Clic/SMED, por acreditarem no trabalho que envolve a cultura digital, e amigos da Secretaria de Educação, pelas formações em diversas áreas do conhecimento que contribuíram na minha jornada.

Por fim, aos queridos estudantes da pesquisa, por se empenharem em suas lindas produções. Não poderia deixar de citar um comentário feito por uma criança da pesquisa, quando fiz o convite para participar desta pesquisa comigo: “Agora a gente é amigo de pesquisa da Wal.” Meu carinho e gratidão a cada família serão eternos. Vocês são incríveis!

RESUMO

As crianças são seres sociais multimodais, e pesquisas nacionais e internacionais indicam que aquelas muito pequenas participam de uma ampla gama de comunicações diárias mediadas digitalmente e em práticas de letramento. Neste contexto, produzem diferentes textos multimodais, configurando a comunicação como um evento multimodal, que agrega diversos modos e recursos semióticos, independentemente do meio pela qual ela se realize, oral ou escrita, manuscrita, impressa ou digital. Considerando essa problematização, o objetivo geral da pesquisa foi investigar elementos que repercutem no processo de realização das atividades escolares feitas por crianças de 4 e 5 anos de idade, envolvendo recursos multimodais, no espaço doméstico. Buscou-se aprofundar a questão, a partir do objetivo específico de compreender como se dá o engajamento das crianças, os conhecimentos digitais que mobilizam, as soluções que encontram, as linguagens que escolhem. Um objetivo secundário foi verificar como a família se mobiliza para mediar a realização das atividades e como percebe o desempenho das crianças. A investigação dialogou com estudos sobre as relações entre crianças, tecnologia e famílias, letramento digital de crianças, sobre multimodalidade, além de pesquisas acerca da relação de crianças com a cultura escrita digital, e analisou documentos oficiais. Essa pesquisa, realizada durante o período de pandemia da COVID-19, aplicou uma metodologia qualitativa, cujas estratégias foram organizadas em torno de um livro de literatura, por meio do qual eram propostas, às crianças, atividades que envolviam a utilização de recursos semióticos, como desenho, escrita, produção de vídeos para divulgação, contação de história, invenção de novos personagens, produção de objetos, entre outros, possibilitando às crianças e suas famílias partilharem e trocarem ideias. Foram utilizadas a observação participante e entrevistas semiestruturadas com as crianças e as famílias. Os principais resultados destacam os modos como as crianças construíram suas estratégias para a produção das atividades e demonstraram sua atuação ativa, criativa e seu protagonismo em cada modo de criação: gestos e comportamentos, entonações, registros verbais, desenhos, produção de artefatos. Para várias crianças, a participação das famílias contribuiu para obter recursos, desenvolver as atividades e estimulá-las. Verificar suas apropriações nos permitiu conhecer como pensam, como constroem sentidos com diferentes recursos semióticos, evidenciando a necessidade de que suas vozes sejam atentamente ouvidas.

Palavras-chave: Multimodalidade. Crianças e Famílias. Educação Infantil. Conhecimento digital. Espaço doméstico.

ABSTRACT

Children are multimodal social beings, and national and international research indicates that very young children participate in a wide range of daily digitally mediated communications and literacy practices. In this context, they produce different multimodal texts, establishing the communication as a multimodal event that assembles diverse semiotic ways and resources, regardless of the means used: oral or written, handwritten, printed, or digital. Considering this issue, the main objective of this research was to investigate elements that reverberate when 4 to 5-year-old children carry out school activities involving multimodal resources in their households. We have deepened the issue from the specific objective of understanding how children's engagement takes place, the digital knowledge they use, the solutions they find, and the languages they choose. A secondary objective was to check how family members mediate these activities and how they perceive children's performances. The investigation dialogued with studies on the relationships between children, technology, and families, children's digital literacy, multimodality, children's relationship with digital written culture, and official documents, among others. The research, conducted during the COVID-19 pandemic, is a qualitative methodology organized around a reading book that proposed activities to the children involving the use of semiotic resources such as drawing, writing, video production, storytelling, creation of new characters, production of objects, etc., allowing children and their families to share and exchange ideas. We conducted semi-structured interviews with the children and families, and participant observation. The main results showed the ways children build their strategies to produce the activities, show their active and creative actions, and their protagonism in each creation: gestures, behaviors, intonations, verbal records, drawings, production of artifacts, etc. To many children, the ways families participated have contributed to raising resources, developing the activities, and stimulating them to develop the activities. Analyzing their appropriations has allowed us to know how they think, and how they build senses with different semiotic resources, indicating the need to listen carefully to their voices.

Keywords: Multimodality. Children and families. Child education. Digital knowledge. Household space.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2
DigiLitEY	<i>Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children</i>
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GNL	Grupo de Nova Londres
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
NEPCED	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
REA	Recursos Educacionais Abertos
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Imagens do livro “O Zoo de Joaquim”	43
Figuras 2 - Roda de história.....	55
Figuras 3 - Produção de Helena, 5 anos.....	56
Figura 4 - Produção de Leandra, 5 anos.....	56
Figura 5 - Produção de Joaquim, 5 anos.....	57
Figura 6 - Produção de Miguel, 4 anos.....	58
Figura 7 - Produção de Luan, 5 anos.....	59
Figura 8 - Joaquim contando a história: O Zoo de Joaquim.....	61
Figura 9 - Mensagem de texto da família da Leandra.....	63
Figura 10 - Leandra contando a história: O Zoo de Joaquim.....	63
Figura 11 - Miguel contando a história: O Zoo de Joaquim.....	66
Figura 12 - Imagens do livro “O Zoo de Joaquim”	69
Figura 13 - Helena contando a história: O Zoo de Joaquim.....	70
Figura 14 - Imagens do livro “O Zoo de Joaquim”	71
Figura 15 - Luan contando a história: O Zoo de Joaquim.....	71
Figura 16 - Leandra contando a história: O Zoo de Joaquim, usando livro digitalizado.....	74
Figura 17 - Helena contando a história: O Zoo de Joaquim, usando livro digitalizado.....	75
Figura 18 - Luan contando a história: O Zoo de Joaquim, usando livro digitalizado.....	78
Figura 19 - Joaquim contando a história: O Zoo de Joaquim, usando livro digitalizado.....	80
Figura 20 - Miguel contando a história: O Zoo de Joaquim, usando livro digitalizado.....	82
Figura 21 - Luan criando o lagarto salvador e incentivando outros a criar.....	84
Figura 22 - Leandra com materiais incentivando todos a criar algo importante.....	85
Figura 23 - Joaquim em sua oficina de criação.....	87
Figura 24 - Helena inventora encenando.....	88
Figura 25 - Miguel encenando com microfone e óculos escuros.....	89
Figura 26 - Imagens do livro “O Zoo de Joaquim” - O pássaro Bartolo	91
Figura 27 - Helena e sua colagem no passarinho.....	92
Figura 28 - Imagens do livro “O Zoo de Joaquim” - O leão Rodolfo.....	93

Figura 29 - Luan fazendo colagem no leão.....	93
Figura 30 - Imagens do livro “O Zoo de Joaquim” - A girafa.....	94
Figura 31 - Joaquim fazendo colagem na girafa.....	95
Figura 32 - Imagens do livro “O Zoo de Joaquim” - O hipopótamo.....	96
Figura 33 - Miguel e o seu hipopótamo de colagem.....	97
Figura 34 - Imagens do livro “O Zoo de Joaquim” - O galo.....	98
Figura 35 - Leandra e sua colagem do galo.....	98
Figura 36 - Joaquim e sua criação: a dona Lagarta, novo animal criado.....	100
Figura 37 - Miguel e sua criação: o porco de garrafa, novo animal criado.....	102
Figura 38 - Leandra e sua criação: o porquinho Bidu, novo animal criado	104
Figura 39 - Luan e sua criação: o lagarto com armadura, novo animal criado.....	106
Figura 40 - Helena e sua criação: o filhotinho do Ratinho Henrique, novo animal criado.....	107
Figura 41 - Espaço Maker.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	22
1.1 MULTIMODALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS.....	22
1.2 LETRAMENTO DIGITAL	28
1.3 MULTILETRAMENTOS	32
2 METODOLOGIA DE PESQUISA	35
2.1 SUJEITOS DA PESQUISA	36
2.2 CONTEXTO E USO DAS TECNOLOGIAS PELAS CRIANÇAS	37
2.3 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	43
2.3.1 Produção de atividades pelas crianças da pesquisa	45
2.3.2 As entrevistas	45
<i>2.3.2.1 Fase 1 - Entrevista tecnobiográfica com as famílias</i>	47
<i>2.3.2.2 Fase 2 - Entrevista com as crianças da pesquisa</i>	49
3 ATIVIDADES MULTIMODAIS	54
3.1 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM AS CRIANÇAS.....	54
3.2 MODOS DE REGISTO A PARTIR DA RODA DE HISTÓRIA.....	55
3.3 MODOS DE CONTAR A HISTÓRIA PARA OS FAMILIARES.....	60
3.4 MODOS DE CONTAR A HISTÓRIA COM LIVRO DIGITALIZADO.....	72
3.5 MODOS USADOS PARA ENCENAR E CRIAR UM NOVO ANIMAL.....	82
3.6 MODOS USADOS NA COLAGEM	90
3.7 MODOS USADOS NA INVENÇÃO DE UM ANIMAL E CRIAÇÃO DE UMA QUADRINHA.....	99
3.8 MODOS DE COMPARTILHAR: ESPAÇO <i>MAKER</i> DE CRIAÇÃO.....	108
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	130
ANEXO	144

INTRODUÇÃO

A maioria das sociedades contemporâneas em seus diferentes contextos culturais estão inseridas na era das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). As novas gerações se envolvem em práticas de leitura e escrita digital, desde bem pequenas, conforme pesquisas nacionais, como a Panorama Mobile Time/Opinion Box¹ e internacionais (BRITO, 2017), que mostram que as novas gerações já nascem imersas em uma cultura com recursos tecnológicos diversos: computadores, dispositivos móveis, internet, *e-books* literários, jogos eletrônicos, *smartphones*, TV digital. Isto não significa que todas as classes sociais usufruam dos seus benefícios, mas o fato é que estas tecnologias estão impactando a sociedade como um todo. Segundo Castells (2013):

[...] a sociedade da informação como um período histórico caracteriza-se por uma revolução tecnológica, movida pelas tecnologias digitais de informação e de comunicação. O seu funcionamento advém de uma estrutura social em rede, que envolve todos os âmbitos da atividade humana, numa interdependência multidimensional. Assim, as redes de comunicação são fontes decisivas de construção do poder. (CASTELLS, 2013, p. 10)

As TDIC são cada vez mais determinantes nas relações interpessoais estabelecidas nos mais diversos contextos, interligadas desde profissionais até pessoais, individuais e coletivos. Vivemos imersos em textos multimodais com som, imagem em movimento, texto verbal e imagem estática e isso traz implicações não somente nas ações que fazemos com o uso dos dispositivos digitais e da internet, mas em especial nos nossos comportamentos e valores relacionados à cultura escrita.

O termo TDIC refere-se não só a computadores, mas inclui dispositivos móveis, como *smartphones*, consolas de jogos, câmeras digitais ou *tablets*. E as crianças vivem imersas em uma ambiência digital desde muito pequenas no espaço doméstico e em demandas do cotidiano relacionadas ao uso de tecnologia digital. A cultura infantil contemporânea mudou e a família colabora com novas experiências de leitura e escrita.

A cultura escrita digital traz um conjunto de práticas que a criança necessita se apropriar para dar significado em suas atividades de leitura e escrita. Nesse sentido, desenvolver os

¹ **Panorama Mobile Time/Opinion Box - Crianças e smartphones no Brasil** é uma pesquisa independente produzida por uma parceria entre o *site* de notícias Mobile Time e a empresa de soluções de pesquisas Opinion Box. Nesta edição, de outubro de 2020, foram entrevistados 1.982 brasileiros que acessam a internet, possuem *smartphone* e são pais de crianças de 0 a 12 anos, respeitando as proporções de gênero, idade, renda mensal e distribuição geográfica desse grupo.

letramentos em contextos digitais desde a primeira infância é fundamental para formarmos leitores e escritores que atendam às demandas sociais e culturais de sua época.

Soares (1998) apresenta a dimensão social do letramento, partindo-se do princípio de que a aquisição da escrita e da leitura por um indivíduo pode trazer-lhe consequências e alterar seu estado ou condição em vários aspectos: sociais, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e econômicos.

[...] no contexto educacional o termo letramento, que inicialmente se associou ao termo alfabetização, para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aquisição do sistema alfabético e suas convenções, mas também como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita, ou, mais amplamente, à cultura do escrito. (SOARES,1998, p.72)

Para Marsh (2019), o letramento digital “pode ser definido como uma prática social que envolve leitura, escrita e criação de significado multimodal através do uso de uma variedade de tecnologias digitais” (MARSH, 2019, p. 21).

Entende-se, nesta dimensão, que letramento é o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita em várias instâncias, como seu ambiente familiar, na comunidade, no trabalho, na escola, entre outros.

Galvão (2004) afirma que:

O papel da família na vivência dos eventos e práticas de letramento é tão forte que, mesmo em ambientes familiares onde os pais não leem e escrevem, é possível, muitas vezes, perceber a existência de eventos de letramento que, amparados pelas práticas de letramento, interagem com as atividades desenvolvidas na escolarização. (GALVÃO, 2004, p. 141)

Baseados em uma pesquisa abrangente, realizada na Europa e na América Latina, Livingstone *et al.* (2015) afirmam que as famílias estão usando cada vez mais as mídias de maneira positiva para melhorar o letramento digital. A pesquisa analisa as consequências para crianças de viver em um ambiente cada vez mais mediado pela tecnologia, tanto na Europa quanto na América Latina.

Inspirados em Chartier (1998), podemos dizer que a internet pode ser uma grande aliada para manter a cultura escrita em funcionamento e para dar-lhe significado abrangente, pois facilita muito a circulação e divulgação de textos e informações diversas. Não significa que a cultura do papel seja ultrapassada ou que deveria ser abolida; muito pelo contrário: os suportes digitais devem e podem ser usados como complemento ao papel e não como uma substituição. As duas culturas, impressa e digital, podem ser complementares.

Estas reflexões fazem repensar sobre os espaços, artefatos e as ações que podem se aliar para promover uma educação capaz de reunir prazer e aprendizagem e contribuir para a construção do objeto de pesquisa.

Dialogando com estas questões, nossa investigação busca compreender os elementos que repercutem no processo de realização das atividades escolares feitas por crianças de 4 e 5 anos de idade, envolvendo recursos multimodais, no espaço doméstico.

A pesquisa se justifica dentro da minha experiência profissional e devido ao meu interesse pelas produções multimodais de crianças pequenas no período de alfabetização.

Na instituição em que foi realizada essa pesquisa, uma escola de Educação Infantil da rede pública, já foram desenvolvidas algumas propostas de experiências que trouxeram vivências, reflexões e inquietações para fazer novas perguntas e investigações sistematizadas sobre conhecimentos e ações referentes à cultura escrita digital na Educação Infantil.

Pela minha atuação na Educação Infantil, participei de ações desenvolvidas com turmas de 4/5 anos, de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte, quando as crianças vivenciaram algumas experiências lúdicas referentes à proposta da Plataforma *code.org*² que me provocaram a pensar sobre o uso de tecnologias digitais na Educação Infantil. As experiências sugeridas por essa plataforma foram planejadas e realizadas em sala e no pátio da escola. Além das atividades da plataforma, de acordo com o planejamento escolar, eram enviadas por WhatsApp às famílias, utilizando recursos digitais de aprendizagem, como histórias em quadrinhos, *e-book* literário interativo, animações, vídeos, áudios, dentre outros recursos lúdicos e atraentes. Os Recursos Educacionais Abertos (REAs)³ potencializam-se, portanto, como recursos essenciais para o aprendizado, colaboração e compartilhamento do conhecimento e, principalmente, por ofertar oportunidades de aprendizagem de forma ampla e irrestrita, alcançando crianças que não teriam outras formas de acesso.

Algumas atividades realizadas com as crianças de 4-5 anos no pátio da escola e em sala, permitiam-lhes, posteriormente, a compreensão das propostas digitais e melhor desempenho ao utilizar a Plataforma *code.org*. Assim, em uma atividade pedagógica com o corpo que propunha às crianças sair de um lugar até outro no espaço escolar facilitava-lhes tanto o desenvolvimento

² A **code.org** é uma organização sem fins lucrativos dedicada a expandir o acesso ao Pensamento Computacional nas escolas.

³ O conceito de **Recurso Educacional Aberto** (REA ou, em inglês, OER) é qualquer recurso educacional incluindo mapas curriculares, materiais de cursos, livros didáticos, vídeos assistidos na internet, aplicativos multimídia, *podcasts* e quaisquer outros materiais designados para uso no ensino e aprendizado disponíveis abertamente para uso por educadores e alunos, sem a necessidade de pagar direitos autorais ou taxas de licença. (Recursos Educacionais Abertos UNESCO, *Commonwealth of Learning*, COL, 2011).

da lateralidade quanto entender como se utiliza o *mouse* do computador. Observe-se que, antes de realizar uma atividade ou jogo da Plataforma em casa, eram realizadas atividades pedagógicas na EMEI com o corpo, facilitando o reconhecimento da atividade que seria feita em casa pelas crianças, dando-lhes autonomia na execução.

Percebi que a experiência vivenciada com a Plataforma Digital estimulou o protagonismo infantil, além de ser discutida, narrada, desenhada, representada, permitindo que a criança vivenciasse o conhecimento por meio de várias manifestações de suas expressões, ou seja, de forma multimodal. As crianças tiveram acesso a computadores portáteis (*netbooks*) equipados para rede sem fio e sem conexão de internet. Os computadores foram mais um recurso de aprendizagem e oportunidade de desenvolvimento nas atividades oferecidas por esse suporte, além de terem possibilitado o exercício da memória visual, da concentração, da leitura de imagens, do controle dos movimentos, da noção espacial, da lateralidade e do pensamento lógico.

Segundo Frade, Araújo e Glória (2018):

[...] o suporte digital pode aguçar a percepção, pelas crianças, dos recursos semióticos a ele relacionados, acentuados pela diversidade de linguagens presente numa multimodalidade típica do digital. A presença de imagens, cores, movimento, som, teclado com representações gráficas, a projeção do escrito em uma tela que brilha, com novos gestos provocados pelo uso do mouse ou teclas, dentre outros aspectos, interferem na produção de sentidos, nas formas como os textos verbais e não verbais dialogam e nas possibilidades materiais dos modos de produção e circulação dos textos. Supomos que essas novas configurações do escrito trazem benefícios e maior complexidade à alfabetização. (FRADE; ARAÚJO; GLÓRIA, 2018, p. 10)

Portanto, o uso de tecnologia digital modifica não só as relações comunicacionais, culturais, políticas e econômicas, como tem influenciado, no contexto educacional, o ensino e a aprendizagem. Desde que as Tecnologias de Comunicação e Informação começaram a se expandir, aconteceram muitas mudanças na maneira de ensinar e aprender. Professores, alunos e famílias têm contato durante todo o dia com as mais diversas mídias, e os modos de interação e aprendizagens têm se alterado.

Os recursos tecnológicos vieram a ser mais explorados, em uma parte das escolas, quando surgiram os desafios no período da pandemia. Levando-se em consideração o contexto histórico de isolamento social e considerando as análises epidemiológicas realizadas pelo Comitê de Enfrentamento à Pandemia da COVID-19,⁴ com a suspensão das aulas nas escolas municipais de Belo Horizonte, esse momento exigiu paciência, responsabilidade e flexibilidade

⁴ COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), agente causador da doença que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Disponível em <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>> Acesso em: 17 jun. 2020.

em cada ação realizada nesta pesquisa. Estas experiências mostram que, possivelmente, serão alteradas as formas de convívio social e as estratégias escolares, mas não sabemos ainda a natureza das mudanças. O fato é que nossa pesquisa foi realizada nesse contexto.

Com a situação-problema e pensando nos desafios e oportunidades de aprendizagem, optou-se por adotar o modelo *on-line* para a realização da produção de alguns dados como a maneira mais segura de preservação à vida e o bem-estar de todos os envolvidos no processo.

As questões envolvendo uma concepção de Educação Infantil perpassam esta pesquisa e algumas bases legais anunciam o que deve ser articulado a esta etapa da Educação Básica. Ressalta-se que a posição de resguardar o direito da criança a um desenvolvimento integral tem base legal. A Resolução nº 20 de 11 de novembro de 2009, do Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), reviu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e fixou em seu artigo 9º:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

[...] II- favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III- possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (BRASIL, 2009, p. 21)

O currículo da Educação Infantil proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com base em campos de experiências, afirma que:

[...] desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. (BRASIL, 2017, p. 42)

Justifica-se, portanto, o desenvolvimento deste trabalho, que pretende contribuir para avanços nas discussões sobre as práticas curriculares de ensino na Educação Infantil no tocante à cultura digital com crianças pequenas.

As breves reflexões sobre o contexto das tecnologias digitais, sobre o letramento que ocorre nesta ambiência e sobre uma concepção de Educação Infantil permitem compreender alguns fatores envolvidos quando crianças, em processo de alfabetização, estão imersas em eventos de atividades de leitura e escrita digitais que favorecem o uso da multimodalidade e de recursos semióticos. Neste processo, elas estabelecem relações com os novos tipos de texto presentes na cultura escrita digital. Consideramos a necessidade de, durante o processo de

alfabetização, oferecer atividades em que as crianças utilizem dispositivos digitais, para que possam se apropriar de conhecimentos sobre da leitura e da escrita e de outros recursos semióticos, também por meio do suporte digital.

Para a realização da pesquisa é fundamental o diálogo com outras investigações. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2003), a produção do conhecimento não é um fator isolado e sim uma construção coletiva de todos que estão inseridos no âmbito acadêmico. Considera-se que a busca seja contínua, em que toda investigação há, constantemente, contribuições para o estudo do tema.

[...] o pesquisador não precisa compartilhar com o seu leitor tudo aquilo que leu, mas deve selecionar os aspectos que mais de perto podem auxiliá-lo na pesquisa que pretende fazer. É recomendável começar pelos artigos mais recentes e, a partir destes ir identificando outros citados nas respectivas bibliografias. (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZAJDER, 2003, p. 181)

Foi com esta concepção que nos debruçamos para buscar trabalhos que dialogassem com a problemática da pesquisa.

O uso do termo **cultura escrita digital** com crianças da Educação Infantil ainda é pouco explorado, da mesma forma, o papel da família, no que concerne ao uso das tecnologias por crianças pequenas, é ainda limitado (MAWSON, 2013). Sobre essa temática, foram realizadas pesquisas bibliográficas nas seguintes bases de dados: *Scholar.google.com.br* (Google Acadêmico), Bases de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Nas buscas, foram relacionados termos como Cultura Escrita Digital, Tecnologias Digitais, Educação Infantil, Famílias e Multimodalidades. Os resultados são mais abrangentes, uma vez que aparecem crianças de várias idades e a maioria das pesquisas investiga o fenômeno no contexto escolar.

Dentre os resultados, destacamos a pesquisa de Glória (2004), que investigou as práticas escolares multimodais de leitura e escrita no computador por alunos da rede pública com idade de 6 anos, e as contribuições que o contato com a escrita digital proporciona no processo inicial de alfabetização.

Sobre esse processo de alfabetização utilizando tecnologias digitais, Glória (2004) observou em que medida a experiência com a escrita digital no início de apropriação, com seus novos gestos e comportamentos, pode contribuir para que a criança reconheça a usabilidade

proporcionada pelos artefatos variados e verificar se o uso do computador na escola, no período de alfabetização, contribui para a ampliação dos conhecimentos sobre a escrita.

Em uma perspectiva mais ampla, Araújo (2007) buscou, em sua Tese, compreender as formas e condições de apropriação da cultura escrita digital por crianças de camadas médias com idades de 7 a 10 anos, consideradas com alto nível de letramento digital, por possuírem e utilizarem computadores e internet no espaço doméstico e escolar. Durante as entrevistas feitas com as crianças e suas famílias, a autora observou que o meio familiar e a escola compreendem, por excelência, lugares de transmissão de todo e qualquer objeto, inclusive da cultura escrita digital. A família tem um papel importante na transmissão de qualquer cultura, inclusive, da cultura digital.

A pesquisa de Araújo (2007) teve como objetivo compreender as diferentes formas da leitura e a apropriação da cultura escrita, entre outras questões, os que acessavam na internet e as condições para esse acesso. A autora conclui que há muita riqueza de usos com a cultura escrita digital, como os jogos e aplicativos, e coloca em questão o papel da escola e da família na apropriação da cultura escrita digital pelas crianças.

Mais relacionadas aos objetivos que se propõem nesta pesquisa estão as investigações feitas por Gonçalves (2015) e Izidro (2015).

Com um foco mais pedagógico, Gonçalves (2015) buscou entender a influência dos jogos digitais e não digitais na rotina da sala de aula de crianças de 6 anos de idade, com o propósito de verificar se influenciavam no processo de alfabetização. Os jogos possuem um caráter de ferramenta para um trabalho mais prazeroso e lúdico, no qual as crianças são desafiadas a pensar, a seguir regras estabelecidas, a trabalhar em equipe, a ouvir e a elaborar opiniões próprias acerca de situações dos jogos. Segundo a autora, a pesquisa teve por objetivo verificar a influência dos jogos, especialmente os digitais, no processo de alfabetização/letramento das crianças, e, como objetivos específicos, identificar quais são os jogos utilizados no contexto da sala de aula, quais os jogos digitais e não digitais são realizados na sala de aula e que tipo de interação os jogos digitais podem gerar entre os alfabetizandos.

Izidro (2015) investigou crianças de 4 a 5 anos em seus processos de letramento digital sobre a aprendizagem móvel e suas vantagens pedagógicas multimodais, bem como algumas possibilidades a serem implementadas em contexto de sala de aula. A intenção foi investigar a maneira como as crianças se relacionam com os dispositivos digitais, tendo-as como protagonistas. Segundo Cazden e colaboradores (1996):

[...] o ensino em sala de aula e o currículo devem se engajar com as experiências e os discursos dos estudantes, que são cada vez mais definidos pela diversidade cultural e

pelos diferentes repertórios e práticas linguísticos que vêm com essa diversidade. (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 88)

A investigação de Izidro (2015) foi de base qualitativa, cunhada a partir das contribuições da Sociologia da infância e dos estudos sobre letramento digital. Foram analisados o processo de letramento digital da criança à luz de sua relação com dispositivos digitais com uma parceria entre crianças e pesquisadores, para o diálogo e a interação, independentemente da alfabetização. Neste sentido, foram organizadas oficinas *makers* para a coleta de dados com as crianças, cuja proposta de trabalho envolveu: a) relação de parceria, cooperação e pertencimento dos envolvidos; b) concepção de criança como coconstrutora de conhecimento e cultura; c) produção material e imaterial; d) o desenvolvimento de temática com a organização de uma atividade que procurava considerar os interesses e necessidades de todos os envolvidos. Os dados resultaram da interação do pesquisador com uma turma específica de crianças com idades entre 4 e 5 anos, de uma instituição pública de Educação Infantil de um bairro da periferia urbana de Maceió, com 15 crianças matriculadas.

Os dados foram gerados por meio de 14 sessões de trabalho. Todas as sessões foram gravadas em vídeo, seis foram selecionadas para transcrição. Essa escolha levou em consideração que os momentos transcritos representavam aquilo que emergiu mais frequentemente dos dados das oficinas. Nas transcrições, duas categorias se destacaram: a cultura de pares e o letramento digital. Estas categorias indicam a emergência de uma cultura lúdica da criança, que se manifesta na imersão nos jogos digitais e nas relações entre crianças, e entre crianças e adultos.

Esta pesquisa dialoga com a nossa, no que diz respeito a uma concepção de crianças como protagonistas, à idade e à etapa/nível da Educação e para conhecer como lidam com a cultura contemporânea, especialmente a que se desenvolve com dispositivos digitais, um dos interesses de nossa investigação.

Assim como Izidro (2015), defendemos a concepção de que criança é um sujeito criativo capaz de aprender e que, à medida que o adulto se propõe a observá-la e a interagir com ela, ela se revela como investigadora e sem medo de errar.

Os estudos de Brito (2017) e Vasconcelos (2019) contribuem para a análise de práticas digitais em contexto doméstico e escolar, valendo-se de diferentes estudos sobre cultura escrita digital, multimodalidade, alfabetização, letramento e interatividade.

Vasconcelos (2019), pesquisando o uso de dispositivos por crianças, procurou compreender como ocorrem as práticas de utilização do aplicativo WhatsApp por crianças de 6 a 9 anos de idade em processo de alfabetização, visando à apropriação da cultura escrita

digital. Esta pesquisa aproxima-se do nosso objeto de estudo quanto ao uso de atividades multimodais, seja com linguagem verbal escrita e em áudio, ou com os demais recursos semióticos que as crianças utilizaram em suas conversas com a pesquisadora. Como referências teóricas, valeu-se de diferentes estudos sobre cultura escrita digital que, segundo a autora, os dados coletados permitiram evidenciar as formas como elas aprenderam a usar o aplicativo WhatsApp, seja por observação do seu uso ou por meio do ensino direto em ambiente doméstico.

Na pesquisa de Vasconcelos (2019), a análise dos dados permitiu evidenciar as formas como as crianças utilizavam os meios digitais, seja por observação do seu uso na escola ou por meio do ensino direto dos pais e familiares.

Brito (2017) procurou conhecer as atividades de crianças portuguesas, de até 6 anos de idade, com os meios digitais e como eram percebidos em ambiente familiar. A investigação foi realizada com entrevistas e observações das famílias em Portugal. Para as entrevistas, a pesquisadora baseou-se nos protocolos de observação utilizados no relatório europeu *Young Children (0-8) and Digital Technology*.⁵

Observa-se que a revisão da literatura, em se tratando de conhecer as atividades multimodais de crianças pequenas, as pesquisas de Brito (2017) e Vasconcelos (2019) que se basearam em uma metodologia qualitativa e investigam a apropriação da criança com os meios digitais em espaço doméstico e escolar, aproximam-se da nossa temática a ser investigada e poderão suscitar problematizações que auxiliem na contextualização e na contribuição que o tema pode proporcionar, além de nos ajudar a entender as novas configurações da cultura escrita na Modernidade, com as crianças e suas famílias, em práticas multimodais nas diversas formas de linguagem (oral, escrita, imagem, gráficos, imagens em movimento).

A escolha do problema justifica-se pela vontade despertada em nós pela contribuição prática que este trabalho poderá vir a ter. Esta dissertação problematiza a seguinte questão: Quais elementos repercutem no processo de realização das atividades escolares feitas por crianças de 4 e 5 anos de idade envolvendo recursos multimodais, no espaço doméstico?

Nesse sentido, pretende-se compreender as crianças envolvidas nesta pesquisa em suas experiências, espaços e contextos que as cercam, seus pensamentos e comportamentos e a sua

⁵ O estudo europeu *Young Children (0-8) and Digital Technologies* é coordenado pelo Joint Research Center (JRC), pertencente à Comissão Europeia, e pelo Institute for the Protection and Security of the Citizen, coordenado por Stephane Chaudron, investigadora do JRC. O estudo teve como intuito verificar as experiências de crianças até 8 anos e das suas famílias com tecnologias digitais (com ligação à internet), iniciado em 2014 (estudo-piloto), havendo já um primeiro relatório com os resultados. Disponível em <<http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239>>

relação como as atividades escolares que envolvem recursos digitais e multimodais, objeto desta investigação. Como as atividades foram desenvolvidas a partir da escola e realizadas em ambiente familiar, foram cruzadas propostas escolares com mediações feitas pelas famílias e as interações das crianças com as propostas.

De acordo com Gunther Kress (2013), a multimodalidade – conceito central desta pesquisa –, é entendida a partir do uso de vários recursos semióticos, como som, imagem estática e em movimento, gestos e texto verbal, entre outras formas de linguagem que podemos utilizar para produzir significados. Se antes utilizar som, imagem em movimento e texto verbal em uma mesma obra literária para crianças era difícil, hoje, por exemplo, a tecnologia permite que elas produzam significado com várias linguagens num simples aplicativo.

Portanto, o objetivo geral de nossa investigação foi analisar o processo de realização das atividades escolares por crianças de 4 e 5 anos de idade envolvendo recursos multimodais no espaço doméstico, com aprofundamento em alguns objetivos específicos: verificar como os membros da família se mobilizam para mediar a realização das atividades e como percebem o desempenho das crianças; compreender como se dá o engajamento das crianças, os conhecimentos digitais que mobilizam, as soluções que encontram, as linguagens que escolhem.

Em outras palavras, esta dissertação investiga o modo como as crianças interagem com as atividades que envolvem a cultura escrita digital e manuscrita, como lidam com os recursos digitais e semióticos, ou seja, quais relações as crianças estabelecem com as telas e outros materiais, como interagem com os diferentes tipos de objetos e imagens que pertencem ao mundo digital. Um dos objetivos é também conhecer algumas percepções das famílias sobre gestos, comportamentos e atitudes que, por sua vez, podem esclarecer as formas como as crianças reagem às atividades propostas junto às famílias.

Embora haja um foco especial no ambiente digital, isso não significa que a cultura escrita - impressa e manuscrita - tenha sido deixada de fora, uma vez que se constitui como maneira de entrada na atividade realizada com suporte digital ou foi resultado de atividades desenvolvidas no meio digital sob a forma de desenhos e escritas manuscritas registradas em folhas de papel.

A experiência com ações em torno de uma proposta ativa e com uso de ferramentas digitais na Educação Infantil leva-nos a fazer indagações que justificam uma pesquisa sobre a relação de crianças da Educação Infantil com linguagens que circulam nos meios digitais.

A incorporação da multimodalidade em abordagens educacionais indica uma mudança fundamental não só no modo como enxergamos a comunicação, mas na maneira como professores e alunos interagem no mundo multimodal.

A nossa pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro, buscamos definir os principais conceitos que sustentam a análise, por meio de um conjunto de referências bibliográficas e embasamentos teóricos que servirão para dar fundamento à nossa investigação. No segundo, tratamos do percurso metodológico, apresentando os sujeitos envolvidos, os instrumentos metodológicos empregados, as entrevistas que identificam as ações de uso dos recursos multimodais. No terceiro capítulo apresentamos a análise sobre a produção das crianças, seu engajamento, uso de recursos e a percepção das famílias. Por fim, apresentamos nossas considerações, retomando os pontos centrais das análises dos dados, além de reflexões que fomentam discussões e recomendações pertinentes ao campo de estudo.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1.1 MULTIMODALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

A multimodalidade, resultado do emprego de diferentes recursos semióticos, tem se constituído num conceito importante na sociedade contemporânea que, com o advento das mídias visuais e digitais tem, cada vez mais, repercutido no modo como nos comunicamos e produzimos sentidos. Ela está presente na cultura gestual, sonora, imagética e o uso de ilustrações, tipografia, diagramação, por exemplo, comporta uma série de recursos semióticos, seja no modo impresso ou manuscrito. Atentando-se para o diálogo entre letramento e multimodalidade, Brian Street (2014) afirma:

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de **multimodalidade**. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros. (STREET, 2014, pp. 229/230)

Malaguzzi (1999) indica que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, na primeira etapa da vida, são potencializados pelo uso das múltiplas linguagens (movimento, gestos, fala, sonoridade, etc.). Neste sentido, podemos afirmar que a utilização das múltiplas linguagens pela criança é uma condição que determina seu desenvolvimento e pode ser uma consequência de seu desenvolvimento.

Esta pesquisa reúne a ideia de múltiplas linguagens, próprias do desenvolvimento infantil, com a noção de multimodalidade, próxima do campo da semiótica e da comunicação, pois acreditamos que a criança pode se desenvolver com as múltiplas linguagens e que a cultura contemporânea repercute no modo como os sujeitos, em geral, produzem significados.

Outro fenômeno contemporâneo que configura as linguagens, os suportes, os modos de produção e divulgação dos textos verbais e multimodais tem sido a cultura digital. Ao abordar, por exemplo, as repercussões desta cultura na cultura escrita, Frade, Araújo e Glória (2018) consideram que as tecnologias digitais provocaram reorganização das práticas da cultura escrita até então configuradas para uma leitura e uma escrita a serem feitas na forma manuscrita ou impressa. As autoras utilizam pressupostos da história da leitura e do livro, sobretudo os de Chartier (2002), para quem o modo de funcionamento da cultura digital:

[...] é, ao mesmo tempo, uma revolução da modalidade técnica da produção do escrito, uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita. (CHARTIER, 2002, p. 24)

Considerando as repercussões na cultura escrita, entende-se que, entre uma caneta e um teclado de computador há mudanças de atitudes, de gestos e comportamentos, acrescentando-se a eles aspectos de engajamento e de práticas da leitura, da escrita e seus usos sociais.

As transformações nos suportes textuais têm provocado formas diferenciadas de ensino e de apropriação da cultura escrita, desde a primeira infância, pois inauguram novos gêneros textuais, gestos e comportamentos de leitura e escrita.

A cultura digital modifica o ritmo comunicacional, altera as relações de tempo e espaço, providencia novas linguagens e inaugura hábitos de leitura e escrita. Ao longo da história do ensino da escrita, a escola tem se servido de instrumentos diversos que estimulam a leitura e a escrita de textos. Afinal, Frade (2005) já avaliava:

[...] hoje sabemos que não basta o aprendizado do sistema de escrita, ou seja, do código, uma vez que, para participar das práticas sociais que envolvem a cultura escrita, são exigidos percepções, conhecimentos, valores e sociabilidades próprias de um tempo de grande disseminação dessa cultura, sempre em movimento, sempre acrescida de novos usos e funções. (FRADE, 2005, p. 61)

A convivência diária com objetos digitais pode, assim, oferecer subsídios à mudança das práticas linguísticas escolares convencionais, com vistas à apropriação de uma nova tecnologia da escrita e, por que não dizer, de textos multimodais que não se valem apenas da escrita. Além disso, há uma concepção do uso da leitura e da escrita, na Educação Infantil, defendida por autores como Baptista (2013), que amplia a noção de apropriação da linguagem escrita por crianças pequenas:

A apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil designa o processo educativo por meio do qual as crianças vão expandindo seus conhecimentos e suas experiências relacionadas à cultura escrita. Esse processo pressupõe situações de aprendizagem planejadas, sequenciadas, sistematizadas e desenvolvidas por profissionais qualificados e devidamente habilitados, que, de um lado, garantam o contato cotidiano das crianças com variados suportes e gêneros discursivos orais e escritos e, de outro lado, incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento e o conhecimento das crianças sobre a linguagem escrita. (BAPTISTA, 2013, p. 33)

Na atualidade, a sociedade requer cidadãos aptos a lidar com a complexidade, manifestar opiniões, participar de diferentes atividades, selecionar informações, conviver com a mudança. Tais habilidades são exercidas de forma complexa e próprias de cada idade, da

cultura digital nos diversos círculos sociais aos quais se vincula, como avaliam Chartier e Frade (2014):

A escola trabalha com uma cultura escrita, com dispositivos que são organizados pela escrita, como livros, cadernos, fichários, quadros e tabelas. Os escritos que circulam nesses materiais acabam conduzindo a um modo de se expressar e pensar que é nutrido pelo modelo escrito e pelos poderes da escrita. No entanto, a escola é, além disso, espaço de encontro de culturas da oralidade, quando os alunos produzem textos orais de sua tradição familiar e de seus grupos de convivência, quando diferentes falares convivem no espaço escolar, quando muitos conhecimentos são transmitidos pela via da oralidade. (CHARTIER; FRADE, 2014, p. 238)

Escrita e oralidade, na cultura digital, acabam se encontrando, ao mesmo tempo em que são reforçados outros aspectos semióticos que constituem a linguagem e seus desdobramentos na sociedade contemporânea. Desse modo, as múltiplas linguagens que constituem o desenvolvimento infantil são expandidas com recursos semióticos que constituem a multimodalidade e que tendem a ser explorados, cada dia mais, na sociedade contemporânea, como um todo, para a produção de significados. Estas questões são muito pertinentes para a Educação Infantil, considerando que, nesta etapa, ganha ainda mais relevância o desenvolvimento global de linguagens e não o predomínio de um dos meios semióticos: a escrita.

Por vários estudos e concepções sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância e o processo de apropriação de conhecimento pelas crianças, sabemos que elas participam ativamente da cultura em que estão imersas, estabelecem desde muito cedo inúmeras relações com tudo o que está à sua volta, seja com as culturas do escrito, seja com outras linguagens. A educação das crianças em espaços institucionalizados pode ter início desde os primeiros meses de vida e a sua entrada na Educação Infantil tem como objetivo o seu desenvolvimento global e não apenas a função de aprender a ler e a escrever, embora as ações de leitura e escrita na escola possam repercutir nas suas percepções e hipóteses sobre a escrita.

As concepções restritas e fragmentadas de letramento que têm permeado as práticas escolares, desde as creches e pré-escolas, dificultam o processo da alfabetização em leitura e da leitura enquanto experiência e formação do sujeito, pois deixam de observar as crianças e os processos sociais que as constituem, as linguagens que desenvolvem, as brincadeiras que vivenciam, para focar apenas num dos objetos do conhecimento.

A imersão da linguagem escrita deve partir do que a criança conhece, das curiosidades que ela deixa transparecer, instigando-a a pensar, a formular hipóteses sobre a escrita, a dialogar com seus pares e com os adultos sobre suas curiosidades e a participar de situações de leitura e

de escrita. Os direitos de aprendizagem contemplam a escrita experienciada no brincar, participar e explorar.

Para assegurar o direito da criança de ampliar seus saberes sobre os objetos do conhecimento, é preciso compreender a oralidade, a leitura e a escrita como práticas sociais que integram as culturas infantis, além de respeitar o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança e a ciência. No caso específico da linguagem escrita, o ensino precisa organizar-se de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias à criança, algo de que lançam mão, porque é relevante para sua vida compreender a linguagem escrita como algo que tenha significado.

Da cultura infantil contemporânea fazem parte novos modos de expressão e de registro, assim como recursos que ampliam as possibilidades semióticas e a capacidade de produção de sentidos. Assim, a pesquisa se apropria de conceitos como letramento digital, multimodalidade, interatividade, para interpretar o que fazem e suas experiências, assim como os tipos de conhecimentos e habilidades demandados, sendo necessário internalizar operações e incorporar novos gestos próprios das tecnologias digitais. Junto a esta cultura digital mais ampla, a própria alfabetização digital se apresenta como um grande desafio:

[...] a criança precisa e pode dominar diferentes técnicas relacionadas ao que se chama de usabilidade: aprender a lidar com as ferramentas do sistema para ligar a máquina; compreender o teclado, seus símbolos e a função de cada tecla para além de digitar as letras; operar com a tela, interagir com ícones, localizar programas, manusear o *mouse* de adulto com suas mãos pequenas (sabendo que ele tem mais de uma função), arrastar, clicar e desenvolver operações cognitivas que permitam memorizar e internalizar tais operações. (FRADE, 2014, p. 26)

A oralidade é uma das linguagens com as quais a criança se relaciona desde o nascimento e, ao lado dela, encontram-se, entre tantas outras, a escrita, a música, a dança, as artes visuais, as linguagens corporal, audiovisual, digital, matemática, cartográfica, dentre outras. E mesmo antes de ler e de escrever as crianças pequenas manipulam estas linguagens utilizando de *smartphones* ou *tablets* com aplicativos de conversas instantâneas ou outros ambientes digitais que facilitam o uso de diversas linguagens que não a verbal.

Galvão (2016) discute o conceito de cultura escrita e suas implicações para a prática pedagógica da Educação Infantil como um modo específico de expressão da cultura: a linguagem escrita.

Entende que nas sociedades complexas em que vivemos a cultura escrita não é homogênea, ou seja, não existe um único lugar para o escrito, e cada grupo, em diferentes épocas e locais, atribuiu ou atribui significados e valores distintos ao escrito; a expressão culturas escritas ou culturas do escrito, referindo-se a todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita. (GALVÃO, 2016, p. 15)

Nesta perspectiva, a autora afirma que, inclusive as crianças, além de serem produtores de cultura, estão de alguma forma inseridas, com diferentes níveis de produção, de aproximação e de participação nas culturas do escrito. As culturas do escrito se relacionam com a pluralidade de linguagens e de suportes, daí a importância de considerar a cultura escrita digital e novos elementos que ela potencializa, em termos de recursos e linguagens.

O direito das crianças a uma Educação de qualidade pressupõe considerar suas peculiaridades, habilidades, interesses e necessidades e, assim, discutir o papel da Educação Infantil na formação do leitor/autor de textos considerados em seu sentido amplo, como resultado do uso de diferentes recursos semióticos para produzir significado e estabelecer uma interlocução com as pessoas, com algum propósito definido.

Dessa forma, o trabalho com as múltiplas linguagens representa um processo de reconhecimento da aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança, no qual ela cria e recria, usa sua imaginação e organiza o espaço no qual está inserida. Considerando o desenvolvimento das múltiplas linguagens na escola, as crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas por meio de todas as suas linguagens naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. Portanto, o conceito de multimodalidade dialoga com o de múltiplas linguagens.

O uso das diversas linguagens é uma realidade na vida de crianças desde o nascimento. Neste estudo, partimos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC),⁶ bem como das *Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*,⁷ que trazem em sua concepção propostas que permitem estabelecer um diálogo entre as múltiplas linguagens e o conceito de multimodalidade. A criança é vista como sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Estes princípios ampliaram o debate presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e estabeleceram seis direitos de aprendizagem que devem ser garantidos na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, como o que é indicado a seguir:

⁶ Nesta dissertação, nos limitamos a fazer referência à BNCC, sem desenvolver uma crítica a ela, considerando que Base Nacional reforça a importância e a presença das linguagens (BRASIL, Base Nacional Curricular, 2017).

⁷ É um documento que expressa uma ideia de Currículo e a concepção de criança para a Educação Infantil. O documento *Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte* compõe-se de: Volume 1 Fundamentos; Volume 2 Eixos Estruturadores; Volume 3 Linguagens Concepções e diretrizes da Política Municipal de Educação Infantil Identificação, conceituação e articulação dos eixos estruturadores (SMED, 2016).

Expressar-se como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações. (BRASIL, 2017, p. 62)

Há documentos que normatizam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, além de ressaltarem a garantia do direito da criança de se manifestar em suas múltiplas linguagens nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil.

Tomando como pressuposto o que nos coloca Gunther Kress (2013), ressaltamos que as crianças são criadoras de significado, são seres sociais multimodais, ativos e interativos. Pesquisas internacionais indicam que crianças muito pequenas, desde o nascimento até os 3 anos de idade, observam e participam de uma ampla gama de comunicações diárias mediadas digitalmente e em práticas de letramento (Chaudron *et al.*, 2018).

A pesquisa coordenada por Chaudron e colaboradores (2018), realizada em países da Europa, com famílias, descobriu que a maioria das crianças de 2 anos de idade usam um *tablet* ou *laptop* e, crianças menores de 5 anos que têm acesso digital em casa, aproximadamente um terço delas possui seu próprio *tablet*.

Em situações sociais, as interações não se dão apenas por meio de palavras, mas de sinais, gestos e imagens, entre outros recursos semióticos, configurando a comunicação como um evento multimodal que agrega diversos modos e recursos semióticos, seja oral ou escrito, manifestados em suportes manuscritos, impressos ou digitais.

Os suportes digitais articulam e fazem circular os mais diversos modos de informação, de arte, de literatura e de conhecimento científico que se apresentam em diferentes linguagens e por meio de uma diversidade de gêneros textuais digitais. Apesar de a multimodalidade não ser um conceito novo e estar presente na cultura oral, manuscrita e impressa, a incorporação da multimodalidade em abordagens educacionais delineiam uma mudança fundamental não só na maneira como enxergamos a comunicação, mas no modo como professores e alunos interagem no mundo multimodal.

As questões que envolvem os processos individuais e sociais de construção da linguagem escrita pela criança, bem como as práticas multimodais de leitura e de escrita desenvolvidas nas creches e pré-escolas, há muito tempo suscitam indagações para a Educação Infantil, por exemplo: Que gêneros textuais precisam fazer parte destes espaços? Que gêneros textuais circulam no seu meio social?

É no contexto das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos que estas práticas

são vivenciadas pelas crianças. Na Educação Infantil, tão importante quanto ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças com práticas sociais, em que a leitura e a escrita estejam presentes, exercendo funções diversas nas interações sociais a partir de diversas linguagens e modos de construção de sentido.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), **modo** é uma forma social e culturalmente determinada que oferece recursos para criar sentidos. São exemplos de modos: a imagem, a escrita, a música, o gesto e a fala, entre outros. Cada modo possui seu conjunto de recursos semióticos, que os autores entendem como:

[...] as ações e os artefatos que usamos para nos comunicar, sejam eles produzidos fisiologicamente – com nosso aparelho vocal, com os músculos que usamos para criar expressões faciais e gestos, etc. - ou por meio de tecnologias – com caneta, tinta e papel; com hardware e software de computador, com tecidos, tesouras e máquinas de costura. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 3)

A multimodalidade, no âmbito desta pesquisa, é concebida de acordo com a semiótica social de Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20), que consideram a produção de sentidos como um evento social, sendo a comunicação definida como “um processo no qual um produto ou evento semiótico é tanto articulado ou produzido como interpretado ou usado.”⁸

1.2 LETRAMENTO DIGITAL

Considera-se os anos 1980 como marco das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil e que, em meados dessa década, os computadores de mesa e *notebooks* passaram a fazer parte de nossa “paisagem comunicacional”, termo usado por Gunther Kress (2003).

O termo **letramento digital** tem sido, tanto na política quanto na pesquisa, cada vez mais vinculado a mudanças nos mercados de trabalho em economias desenvolvidas, transformações baseadas no conhecimento e desenvolvimentos tecnológicos de nossas sociedades. Como tal, os letramentos digitais têm sido frequentemente formulados dentro de estruturas mais amplas de habilidades.

Considerando-se o conceito de **letramento** no Brasil, esta pesquisa pretende contribuir para a análise de um dos aspectos a ele relacionados - os modos de ensinar e aprender e de atuar neste ambientes, a partir de atividades pedagógicas. Soares (2002) apresentou possibilidades quando considerava ainda incipientes as práticas de leitura e escrita neste ambiente:

⁸ No original: A process in which a semiotic product or event is both articulated or produced and interpreted or used.

O momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para refinar e tornar mais claro e preciso o termo letramento. É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (*web*), a internet. É, assim, um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o estado ou condição que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura. (SOARES, 2002, p. 146)

Podemos dizer, vinte anos depois, que o uso da internet possibilitou o surgimento de novas práticas sociais de letramento. Com isso, diferentes letramentos surgem conforme as tecnologias contemporâneas digitais da informação e comunicação vão sendo inseridas no meio social. Podemos dizer, como avaliam Frade e colaboradoras (2018), no caso das crianças pequenas, que:

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

O letramento digital pode ser provocado por meio do uso de novas tecnologias, pelo domínio de suas ferramentas e pelo uso reflexivo e crítico desses recursos.

A extensão do termo letramento para **letramento digital** designa práticas desenvolvidas em contexto e suporte digital. Segundo Coscarelli (2013):

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. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via *e-mail*, SMS, WhatsApp. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade. (COSCARELLI, 2013, p. 181)

Não há uma regra única para se ensinar, mas é preciso ressaltar a criação de rotas de ensino, para que todas as crianças consigam atribuir significado àquilo que aprendem e não apenas repitam um movimento de forma adestrada. Embora não seja foco da nossa pesquisa, a estratégia de propor atividades a serem desenvolvidas pelas crianças e a análise de seus resultados, como se verá nos capítulos seguintes, podem contribuir para desdobramentos pedagógicos na Educação Infantil.

Segundo Barton e Hamilton (2000), existem letramentos associados a diferentes competências da vida. O letramento digital considera as necessidades de os sujeitos dominarem

um conjunto de informações e de habilidades mentais que devem ser trabalhadas pelas instituições de ensino, a fim de capacitar, o mais rápido possível, as crianças a viverem como cidadãos cada vez mais cercados por tecnologias digitais. Assim, é preciso propor um letramento capaz de incluí-las digitalmente na moderna era informacional, por meio de novas ferramentas tecnológicas.

Como esclarece Kleiman (2007, p. 4), “os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.”

A característica multifacetada de letramento pode ser identificada, ainda, pela variedade dos tipos de estudos que se enquadram neste domínio.

Assim, Street (2014) expõe que um texto tem um significado social, pois parte do contexto de uso do indivíduo, envolvendo os valores, as atitudes, sentimentos e as relações sociais. Podemos observar essa característica nos letramentos dominantes, principalmente os identificados na escola, porque possuem uma tendência de se sobrepor a outros tipos de letramentos. O letramento é, portanto, uma atividade contextualizada, faz parte dos usos sociais do sujeito e, por isso, é situado, ou seja, varia de acordo com as práticas diversificadas de leitura e escrita.

Segundo Coscarelli (2016), quanto ao letramento digital, o desafio é considerar a sua diversidade enquanto prática social e incluir as tecnologias digitais, de modo que os sentidos atribuídos a elas no contexto social não se tornem demasiadamente artificiais quando escolarizados. Nossa pesquisa também se relaciona, mesmo que indiretamente, com aspectos do letramento familiar, pois os pais são mediadores de ações escolares propostas pelas escolas. É a partir das interações com familiares e outros adultos que fazem parte da sua vida, bem como dos seus pares, que as crianças aprendem palavras, que depois utilizam para a aprendizagem de mais palavras e para a construção de conceitos acerca do mundo. A falta de exposição a experiências linguísticas estimulantes faz com que as crianças percam rapidamente a oportunidade de desenvolver as linguagens.

Nesse sentido, o letramento familiar é um componente do aprendizado nas famílias, mesmo considerando que o letramento no espaço doméstico não possa ser idealizado, como supõe o projeto do Ministério da Educação (MEC), implementado no final de 2019.⁹

⁹ O programa *Conta pra mim*, vinculado à Política Nacional de Alfabetização, aposta na **literacia familiar** para favorecer o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade das crianças pequenas. Segundo vários pesquisadores, este programa desconsidera décadas de pesquisas sobre alfabetização realizadas pelas universidades brasileiras, revelando concepções restritas e questionáveis sobre infância, educação, literatura e letramento (BRASIL, MEC, 2019).

Pereira (2018) enfatiza a construção de um ensino que tire o melhor partido das possibilidades oferecidas pelos meios digitais como instrumentos de apoio, por exemplo, da construção de aprendizagens criativas e sociais, realizadas física e virtualmente. Trata-se, neste caso, do uso da tecnologia digital na construção de aprendizagens curriculares relevantes e em relação à aprendizagem familiar, às características das tecnologias digitais. A experiência digital familiar prévia ao ingresso na educação formal desempenha um papel importante no estabelecimento das bases da competência digital das crianças, revelando que tal competência está indissociavelmente ligada à identidade e à cultura das crianças. A interação oferecida pelas tecnologias digitais é intuitiva, do que se infere que a tecnologia digital se adequa às formas naturais de aprender das crianças, permitindo ação e oferecendo múltiplos canais de interação, que são natural e espontaneamente desenvolvidos na infância.

Sobre estas aprendizagens e usos, mesmo que as crianças não tenham dominado a leitura e a escrita, elas desenvolvem as suas próprias estratégias, como o autopreenchimento, o reconhecimento oral e o reconhecimento de imagem.

Para Pereira (2018), esta constatação abre uma pequena janela que permite antever uma nova realidade, a configuração de um novo jogo de criação de sentidos em que as crianças são, desde cedo, socializadas em casa, que vão jogar ao longo da vida e que é diferente do jogo que a escola nos ensinou, a nós, adultos, a jogar. A necessidade de pensar um novo paradigma de alfabetização na era da comunicação digital, um paradigma que redefina conteúdos e didática da própria alfabetização e que supõe a ampliação das aprendizagens semióticas, passa a incluir um amplo repertório de modos de representação da informação, assim como a implementação de práticas de aprendizagem que deem conta das capacidades semióticas informalmente desenvolvidas na e para a infância, expandindo-as.

Na teoria da semiótica social, a representação multimodal dos significados implica o uso de diferentes recursos semióticos “moldados socialmente e oferecidos culturalmente” (KRESS, 2010, p. 79), citado por PEREIRA (2018, p.19).

De acordo com este entendimento, não apenas a linguagem escrita, mas também a oral, a imagem – estática e em movimento –, a cor, o som, a música e o *layout*/espaço, entre outros, são recursos materiais (modos) intencionalmente usados para construir (codificar e decodificar) representações para comunicar significados.

Nesta perspectiva, tais concepções são valiosas, uma vez que ao texto escrito são inseridos vários recursos, como cores, letras de formas e tamanhos diferenciados, sons, hipertextos e, sobretudo, imagens, que as crianças utilizam em seus dispositivos digitais mesmo antes de aprenderem a ler e a escrever alfabeticamente. Perante estes vários modos de

estabelecer a leitura, com o texto se manifestando pelo conteúdo e pela forma, demonstra-se o que tem sido denominado de **multimodalidade**.

O conceito de multimodalidade é inseparável do de corpos. Os corpos produzem multimodalidade através da forma como são constituídos sensorialmente e como os sentidos agem no mundo e são alvo de ações de outros. Os sentidos são altamente sofisticados nas informações que nos fornecem: não atuam isoladamente na maioria dos casos e este facto “garante” a multimodalidade do nosso mundo semiótico. (STEIN, 2008, p. 26)

Desse modo, hoje as crianças podem fazer filmes nos celulares, animações com programas no computador, colocar sons, muitas cores, fontes diferentes e animações em seus textos. Não se trata de renunciar à escrita verbal, porque não é assim que a linguagem funciona, mas o de incorporar outros formatos de construção de sentido nas práticas de ensino desde a Educação Infantil.

Assim KRESS (2010) defende que:

(...) o currículo dê continuidade à disposição multimodal das crianças, desenvolvendo-a, valorizando e contemplando, como conteúdo formal de aprendizagem, o conjunto de ferramentas semióticas que são culturalmente relevantes na representação e comunicação dos significados. (KRESS, 2010, p. 99)

Aproveitar-se das “disposições multimodais das crianças” pode ser uma oportunidade que elas necessitam para manipular com consciência e sistematização, no espaço escolar, as diversas linguagens que utilizam fora do espaço escolar quando se comunicam.

1.3 MULTILETRAMENTOS

Os anos 1990 foram de grandes tensões causadas por mudanças sociais, econômicas e de expansão das tecnologias. Enquanto o Brasil passava por transformações, pesquisadores de domínios diferentes se reuniram em um Seminário, denominado *New London Group*¹⁰ (NLG - Grupo de Nova Londres) e se colocaram à disposição para discutir os impactos que as tecnologias poderiam incidir nos espaços escolares. O NLG publicou, então, um *Manifesto Programático* e um *Projeto Internacional de Multiletramentos* para realizar intervenções pedagógicas vigentes, relacionadas a uma nova ordem mundial e à chegada das novas mídias

¹⁰ Grupo de Nova Londres – *New London Group* – (NLG) foi formado por pesquisadores reunidos na cidade de Nova Londres, próxima a New York, a leste dos Estados Unidos que introduziram o termo **multiletramentos**, propuseram a pedagogia dos multiletramentos, tendo em vista as grandes diversidades culturais associadas com as transformações tecnológicas vigentes em todo o mundo.

(CAZDEN *et al.*, 1996, p. 60). A proposta do Manifesto estava voltada para os estudos semióticos de textos, envolvendo diferentes formas de produção, expandindo, assim, o conhecimento sobre letramentos.

Pode-se dizer que o grupo de pesquisadores procurou mostrar que o letramento escolar grafocêntrico, que tende a privilegiar a imagem ou a escrita em detrimento do som, mesmo sendo importante, não é suficiente para dar conta das mudanças constantes, sobretudo tecnológicas, que ocorriam tanto local quanto globalmente. Observa-se, aqui, que o manifesto tem uma dimensão política forte, por ser um ato político, ou seja, uma nova forma de pensar, um comprometimento coletivo em se analisar o contexto atual e pensar uma nova realidade capaz de combater a ideologia dominante.

O princípio do Manifesto era fazer perceber que o mundo estava em mudança, principalmente nas formas de comunicação, e as formas de ensino e letramento como eram vistas no ambiente escolar precisavam acompanhar esse processo. Eram necessárias práticas de letramento que envolvessem novas capacidades de compreender o que acontecia ao redor, como se aprendia a ouvir, ver, ler, escrever, falar e criar, enfim, como se entendia os estudos semióticos dos textos, as diferentes formas de produção, que surgiram frente aos novos ambientes virtuais e não virtuais.

O Grupo apresentou dois argumentos fundamentais que contribuíram para a compreensão sobre multiletramentos: i) a multiplicidade de canais e meios de comunicação; e ii) a crescente diversidade linguística e cultural existente. O primeiro corresponde aos modos de construção de significados e de sentidos, no qual o textual está relacionado com o visual, o áudio, espacial, comportamental, e assim por diante em ambientes como Facebook e *blogs*. O segundo, interage com as possibilidades de se mostrar as diversidades locais e conectá-las, de modo global, a diferentes formas de comunicação.

Os participantes do NLG defendem, sob várias formulações, que:

[...] o ensino em sala de aula e o currículo devem se engajar com as experiências e os discursos dos estudantes, que são cada vez mais definidos pela diversidade cultural e pelos diferentes repertórios e práticas linguísticos que vêm com essa diversidade. (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 88)

Dessa maneira, os meios de comunicação reformulam constantemente os modos como utilizamos a linguagem. Assim, quando a tecnologia proporciona mudanças tão rápidas e significativas, a escola não pode ficar, tão somente, sob a forma de padrões sistematizados e estagnados.

As experiências de leitura e de escrita das crianças estão cada vez mais globais, as favorecendo a lidar com uma imensa diversidade linguística e cultural. O NLG defende um ensino voltado para projetos que considerem tal diversidade e deem visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica.

Há uma motivação crescente impulsionada pelas novidades de hipertextos constituídos de imagens visuais, sons e vídeos, além de animações, textos, que exigem novas formas de compreensão.

O tratamento da perspectiva dos multiletramentos na escola torna-se relevante e quase básico, seja por meio dos letramentos em jogos, dos letramentos em internet, remix, em rede, dentre outros. Neste arcabouço de letramentos e multiletramentos, concordamos com o fato de que:

Enquanto professores de línguas, estamos bem situados para promover os letramentos digitais em sala de aula, integrando-os com a linguagem tradicional e o ensino do letramento na medida em que equipamos nossos alunos com toda a gama de letramentos de que precisarão como membros de redes sociais crescentemente digitalizadas, como trabalhadores do século XXI e como cidadãos de um mundo que faz frente aos desafios ambientais e humanos em escala global. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 60)

Portanto, buscaremos nos posicionar quanto às possibilidades atuais de práticas com a cultura digital, sem esquecer que as desigualdades constituem nossa sociedade, mesmo que famílias tenham acesso a um *smartphone*, equipamentos e internet, são evidentes as diferenças entre estudantes conectados e desconectados, evidenciando escolas menos e mais equipadas e qualificadas.

No contexto de conflitos e de fragilidade, em que a escola é diretamente afetada, nos posicionaremos quanto às possibilidades atuais de boas práticas com as tecnologias. O uso da cultura digital necessita de uma visão crítica por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, já que deve estar associado a objetivos e a uma proposta pedagógica que faça sentido para os estudantes e, no caso, atenda às suas necessidades de acordo com sua faixa etária. Mesmo que sejam crianças pequenas, é possível desenvolver um trabalho em que elas possam ser capazes de ser mais autônomas e participativas no processo educacional.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia da pesquisa parte de uma perspectiva qualitativa. Nossa escolha se fundamenta nas características dos estudos qualitativos descritas por Alves-Mazzotti (2004): a visão holística, a abordagem indutiva e a investigação naturalística.

A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que dimensões e categorias de interesse emergam progressivamente durante os processos de coleta e de análise de dados. (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p. 131)

A abordagem qualitativa possibilitou a compreensão subjetiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa, uma vez que sua visão pode expressar seus pontos vista dos usos, comportamentos, gestos e práticas com a cultura escrita digital. Portanto, trata-se de uma forma de compreender e analisar uma realidade concreta, histórica e social.

Segundo Alves-Mazzotti (1999):

A vertente qualitativa que trabalha preferencialmente no contexto da descoberta é classificada como estudos exploratórios ou descritivos, em que a abordagem é aprofundada e a análise é preferencialmente de conteúdo e não estatística. (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 57)

Para Lüdke *et al.* (2012); Alves-Mazotti (1998); e Oliveira (2003), quando a pesquisa é de caráter documental, os instrumentos de coleta de dados são considerados quaisquer materiais escritos: leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. No caso da nossa pesquisa, a produção dos dados foi realizada a partir de intervenções feitas sob a forma de atividades e por meio de observação direta e de entrevistas.

Ao dissertarem sobre a abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) definem que seja aquela que o mundo é examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. Nossa dissertação problematiza a seguinte questão de pesquisa: Quais elementos repercutem no processo de realização das atividades escolares feitas por crianças de 4 e 5 anos de idade envolvendo recursos multimodais, no espaço doméstico? A pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de realização das atividades escolares por crianças de

4 e 5 anos de idade, envolvendo recursos multimodais no espaço doméstico. Nossa investigação propõe alguns aprofundamentos que foram construídos mediante os seguintes objetivos específicos: verificar como os membros da família se mobilizam para mediar a realização das atividades e como percebem o desempenho das crianças; e compreender como se dá o engajamento das crianças, os conhecimentos digitais que mobilizam, as soluções que encontram, as linguagens que escolhem.

Compreendemos a **multimodalidade**, nosso objeto de pesquisa, como resultado do uso de uma variedade dos modos de comunicação existentes. Segundo Street (2014):

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

Com a chegada da tela e da escrita digital, novas maneiras de escrever, ler e se relacionar com o suporte surgiram. Assim, a cultura escrita digital não se restringe somente à escrita alfabética verbal, mas ao universo multimodal com que o escrito pode apresentar-se em sua forma digital.

Em função desta concepção é que foram construídas várias estratégias metodológicas de pesquisa, com propostas de atividades que pudessem contribuir para o levantamento de dados sobre como as crianças lidam com a produção de textos multimodais.

2.1 SUJEITOS DA PESQUISA

O ensino mediado pelas TDIC pressupõe um rompimento de barreiras físicas e temporais para a promoção de uma aprendizagem ativa, dinâmica, colaborativa e significativa entre os diferentes atores educacionais (estudantes, professores, coordenação pedagógica, gestores e a família). Contudo, este ensino não se limita ao uso de recursos tecnológicos digitais.

A escolha das crianças foi realizada de forma ética e respeitosa, e valeu-se de dados do Mapa Socioeducativo fornecido pela escola, produzido pela Rede Municipal de Ensino. A partir desse Mapa, foram observados os seguintes aspectos: recorte etário da criança, acesso à internet, disponibilidade da família em participar de pesquisas envolvendo as tecnologias. Um dos critérios de escolha visou selecionar as crianças que possuíam maior presença no envio de atividades pelo *WhatsApp*, e famílias com atuação mais intensa em plataformas de redes sociais.

Participaram de forma efetiva uma “bolha”¹¹ com cinco crianças de 4 e 5 anos de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada na Regional Nordeste do município de Belo Horizonte, na qual a pesquisadora é professora efetiva. No caso de nossa pesquisa, a atuação direta da pesquisadora na instituição acabou se constituindo uma condição para que fossem propostas atividades a partir do ambiente escolar.

As crianças selecionadas moram nos bairros Santa Cruz e Palmares, em Belo Horizonte. Para compor os agrupamentos, em conformidade com os protocolos sanitários e as concepções pedagógicas da Rede, seguimos as recomendações de distanciamento social. Assim, a situação encontrada no campo de pesquisa, denominada por bolha, limita o número de estudantes atendidos presencialmente, por cumprirem rotinas com horários e roteiros distintos na jornada escolar, reduzidas as chances de contato com crianças e professores de outros agrupamentos, mas poderiam conviver com relativa liberdade dentro dos ambientes escolares.

A instituição escolhida para nossa pesquisa desenvolve algumas ações relacionadas às **metodologias ativas**.¹² Dessa forma, não foi necessário implementar atividades inéditas com as crianças. No entanto, a pesquisa coloca perguntas novas para observar os eventos e chegar a um conhecimento inédito. Neste sentido, nos propusemos a encontrar crianças que fornecessem informações valiosas e variadas sobre o fenômeno investigado de modo a maximizar o que podemos aprender.

2.2 CONTEXTO E USO DAS TECNOLOGIAS PELAS CRIANÇAS

O Mapa Socioeducativo indicado pela Secretaria de Educação foi decorrente da tentativa de elaborar o perfil de alunos da escola em seu contexto social e familiar, de modo a facilitar a organização e a ressignificação das relações de ensino e aprendizagem no momento de afastamento social. Isso foi mapeado sem perder de vista a importância da prática docente, com a premissa de que as decisões pedagógicas deveriam se constituir dentro da realidade pandêmica, definindo aquilo que era possível fazer. A partir desta iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, o Mapa Socioeducativo foi uma ferramenta utilizada em nossa escola

¹¹ Ressaltamos que, conforme a Portaria SMED nº 072/2021, o conceito de **bolhas** ou **células** se aplica exclusivamente à organização dos agrupamentos das crianças, considerando a necessidade de reduzir os contatos que possam ter com crianças pertencentes a outros grupos, bem como dificuldades que sabidamente apresentam para o cumprimento dos protocolos sanitários e de distanciamento social durante a pandemia de COVID-19.

¹² **Metodologias ativas** é um conceito que pode englobar diferentes práticas e o objetivo é fazer da criança a protagonista. Uma prática comum nas metodologias ativas de aprendizagem são as aulas invertidas, nas quais a criança tem acesso on-line em casa às atividades e ao uso de jogos como meio para a aprendizagem. Essa foi uma estratégia para o desenvolvimento dessa pesquisa (MORAN, 2018).

para elaboramos o perfil de alunos e suas famílias no momento em que a pandemia por COVID-19 nos obrigava a repensar as práticas pedagógicas, sobretudo no que se referia à desigualdade de acesso e uso das tecnologias. De acordo com Chartier (2021):

Esta é uma realidade incontornável, a da desigualdade social e a de sua intensificação no contexto da pandemia. Ainda que certas instituições não possam apagar as desigualdades sociais, elas são fundamentais porque podem limitar seus efeitos. (CHARTIER, 2021, p. 131)

Dessa forma, estratégias de distanciamento social, o trabalho remoto, a aquisição de materialidade tecnológica e a construção do Mapa Socioeducativo fizeram parte do contexto da pesquisa e repercutiram sobre ela. O Mapa, por exemplo, foi um instrumento que permitiu atualizar e correlacionar os aspectos sobre as condições de acesso às tecnologias, os meios e a disponibilidade dos professores, bem como as formas de interação com alunos e famílias.

Segundo Dahlström (2020), não há dúvida das mudanças promovidas na comunicação pelo suporte digital, porém é indispensável debater se existem oportunidades iguais no acesso para a utilização de mudanças. A mesma autora considera que a desigualdade pode ser explicada pelo fato de o acesso a estes suportes ser limitado, uma vez que várias famílias não possuem computadores ou *tablets* próprios. Por essa lógica, menor acesso levou à prática menor e uso dos equipamentos para a realização de atividades enviadas para casa para muitos dos alunos que fazem parte da clientela atendida pela escola.

É importante salientar que o Mapa Socioeducativo ofereceu uma perspectiva para se pensar a educação pós-pandemia, permitindo-nos avaliar a atual política pública educacional com vistas à sua reformulação. O planejamento básico para construir o Mapa levou em consideração a elaboração de um diagnóstico, que permitiu identificar certos problemas na comunidade escolar, ajudando a identificar ainda: a condição atual da família, da criança e do professor frente à pandemia; os recursos tecnológicos disponíveis; as possibilidades materiais da escola para desenvolver novas formas de intervenção pedagógica.

A seguir, apresentamos nas Tabelas 1 e 2 dados sobre docentes da escola que foi o campo da nossa investigação, alunos e suas famílias, em geral, que permitem compreender o contexto desta pesquisa, obtidos no Mapa Socioeducativo:

Tabela 1 - INFORMAÇÕES SOBRE O MAPA SOCIOEDUCATIVO - Professores

Professores	Educação Infantil	Anos Iniciais	Anos Finais	Educação de Jovens e Adultos	Total de Professores
Total de professores lotados na Unidade	24	-	-	-	24
Total de professores que responderam ao formulário	24	-	-	-	24
Professora(e)s do “grupo de risco”	0	-	-	-	0
Professora(e)s que convivem em suas casas com pessoas do algum grupo de risco	22	-	-	-	22
Professora(e)s que têm acesso a computador, <i>notebook</i> ou similar para o trabalho remoto	24	-	-	-	24
Professora(e)s que têm dificuldades na relação com as novas TDICS na interação estudantes/famílias.	5	-	-	-	5

Fonte: Dados fornecidos pela escola; elaborada pela pesquisadora, 2022.

Tabela 2 - INFORMAÇÕES SOBRE O MAPA SOCIOEDUCATIVO - Estudantes e Famílias

Estudantes/Famílias	Idades			Total de Estudantes	Observações
	0 - 3 anos	4 anos	5 anos		
Número total de estudantes matriculados na Unidade	111	81	99	291	Crianças faltosas e/ou sem contato 0-3 anos: 7 crianças 4 anos:- 4 crianças 5 anos: 13 crianças. Crianças que mudaram de residência durante a pandemia/não cancelaram a matrícula ainda:
Número total de famílias que responderam ao formulário	104	74	75	253	3 anos: 2 crianças 4 anos: 5 crianças 5 anos: 12 crianças
Estudantes que convivem com pessoas em grupo de risco.	74	51	38	163	

(continua)

Estudantes/Famílias	Idades			Total de Estudantes	Observações
	0 - 3 anos	4 anos	5 anos		
Estudantes que são do grupo de risco.	14	30	19	63	
Notificações/violações encaminhadas ao Conselho Tutelar no período de distanciamento.	-	-	-	-	
Famílias identificadas em situação de vulnerabilidade/desemprego, em função da pandemia.	23(desemprego)	14(desemprego)	19(desemprego)	56	
Estudantes que têm apoio em casa dos familiares para realizar as atividades escolares.	98	69	50	217	
Famílias que disseram ter acesso à internet/redes sociais	102	71	67	240	Existem crianças/famílias que se mantêm nos grupos de WhatsApp, mas com dificuldade com a internet/celular: 4 anos: 16 crianças 5 anos: 13 crianças 3 anos: 15 crianças atendidas apenas no modo privado
Estudantes que são acessados pela escola (WhatsApp, telefone, Facebook, <i>e-mail</i> , Instagram, correio, etc.).	100	78	92	270	
Famílias que declaram ter condições de receber atividades em casa por grupos de WhatsApp	106	73	70	249	Esse dado está sendo informado não só pelo questionário socioeducativo, mas também pelo contato telefônico/WhatsApp
Estudantes que possuem computador, <i>notebook</i> ou similar, para realizar as atividades escolares em casa.	91	66	58	215	

Fonte: Dados fornecidos pela escola; elaborada pela pesquisadora, 2022.

Conforme o documento *Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens em tempos de pandemia* (SMED, 2020), o Mapa Socioeducativo precisava responder às seguintes questões: Quais são as condições atuais dos(as) estudantes, das suas famílias e dos(as) profissionais da Educação frente aos desafios da pandemia? Como as escolas podem se organizar para que os(as) estudantes continuem seus processos de aprendizagem escolar sem acentuar as desigualdades socioeducacionais?

Em se tratando da apresentação do Mapa Socioeducativo, nas turmas de 4 e 5 anos, chama a atenção que os dados informados dos estudantes que são acessados pela escola, famílias que declaram ter condições de receber atividades em casa por meio dos grupos de *WhatsApp*, e estudantes que possuem computador, *notebook* ou similar, para realizar as atividades escolares em casa, se deram também pelo contato telefônico/*WhatsApp* e isso nos instigou a pesquisar que o uso das mídias digitais pelas crianças não são iguais.

Havia um grande interesse da escola em oferecer atividades para as crianças pelos dispositivos que tivessem em casa. Da faixa etária de 4 anos da pesquisa, 73 estudantes do total de 81, apenas oito não podiam receber tarefas em casa pelo *WhatsApp*. Da faixa etária de 5 anos da pesquisa (99 estudantes) 29 não podiam receber tarefas em casa pelo *WhatsApp*. Essas famílias dos estudantes de 4 e 5 anos que não podiam receber as atividades eram contactadas por telefone, porém a chamada não completava ou o número havia mudado. No contexto da pandemia, muitas cartas foram enviadas na tentativa de contato com o familiar, porém sem retorno algum.

Em muitos momentos ocorreu de as atividades que eram acessadas não retornarem para apreciação da professora e as famílias alegarem a falta de internet, falta de tempo para realizar a atividade ou, até mesmo, que se esqueceram de realizar a tarefa. Foi um período de grande desafio para que todas as famílias pudessem ser alcançadas, porém as dificuldades eram muitas, ora pela falta de interesse do familiar, ora pelo acesso limitado ou inexistente à internet.

Da mesma forma, quanto aos dispositivos disponíveis que o Mapa Socioeducativo registra, dos 66 dos estudantes de faixa etária de 4 anos, 15 não responderam se tinham algum equipamento e dos 58 de faixa etária de 5 anos, 41 não responderam se tinham em casa. Estes dados nos deixam em dúvida se, de fato, os dispositivos pertenciam àquelas famílias ou se funcionavam ao ponto de serem capazes de realizar as atividades propostas.

O Mapa foi desenvolvido com muito afinco, na tentativa de alcançar o objetivo proposto, ou seja, alcançar as famílias dando condições na realização de atividades, não acentuando as desigualdades socioeducacionais, porém percebemos a existência de limitações de acesso e uso da internet. Nessa perspectiva, embora não tenhamos dados suficientes, mas

apenas impressões da pesquisadora quanto às informações prestadas pelas famílias para o Mapa Socioeducativo, entendemos que a ampliação de práticas de leitura e escrita na sociedade, especialmente as que ocorrem no suporte digital, apresentam muitos desafios.

Segundo a pesquisa *TIC Kids On-line Brasil*,¹³ o acesso à internet foi uma demanda real, ressaltando que a desigualdade intensificou-se ainda mais em face ao cenário de isolamento social no País, visto que 4,8 milhões de crianças vivem em domicílios sem acesso à rede mundial de computadores. Conforme a pesquisa, apenas 37% dos alunos de escolas públicas acessavam a internet na escola, em 2019, sendo que, em 26% das escolas, não havia nenhum computador disponível para uso em atividades educacionais.

No que se refere, especificamente, à educação remota neste cenário, as estratégias de ensino a distância (EaD) expuseram ainda mais as disparidades digitais já existentes.

Para Prinsloo (2019), não é possível apagar as questões de classe, gênero e raça de práticas digitais, sob o risco de reificar o letramento digital. O mesmo autor afirma que, perante um mundo com crescente desigualdade social e de distribuição de renda, as experiências digitais podem ocorrer de forma dividida com os demais membros da família. Por esta lógica, o uso e a exploração das oportunidades dos recursos digitais disponíveis, portanto, são igualmente desiguais. No entanto, embora haja o reconhecimento de que as desigualdades seriam mais fortes na escola pública, os dados do Mapa da escola que foi campo de pesquisa parecem fugir à regra.

Desdobra-se desse entendimento que o Mapa Socioeducativo buscou contemplar ações articuladas e em rede, por meio de ações pedagógicas e intencionais com o potencial de trazer novos posicionamentos em tempos de pandemia.

O Mapa Socioeducativo teve sua ação de reflexão e dos diálogos entre a escola e a família. Foi uma ferramenta que ajudou a compreender o contexto das crianças e de suas famílias nas dimensões sociais e educacionais no conhecimento do ambiente e as condições de vida de cada criança no aspecto do distanciamento social, mas ainda se faz necessário adentrarmos em discussões quanto ao uso de dispositivos digitais com recursos multimodais diversos que seja possível a todos.

¹³ Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI). Mais informações disponíveis em <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ON-LINE_2018_Livro_Eletronico.pdf>

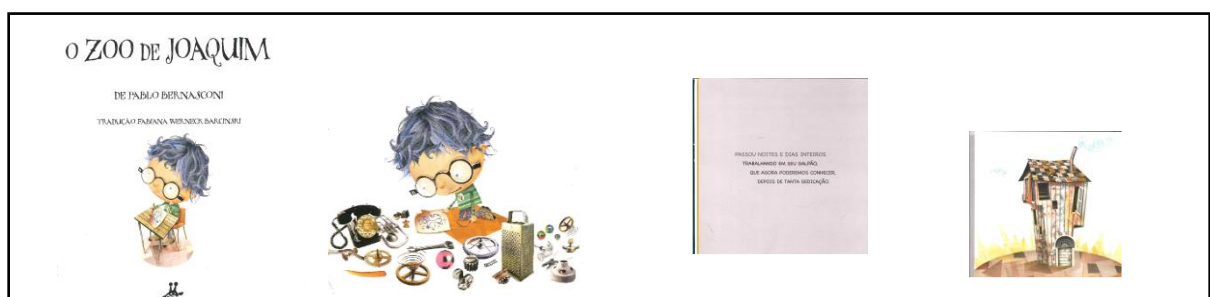
2.3 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Para a produção de dados, foi criada como estratégia selecionar uma história publicada no livro “O Zoo de Joaquim”, de Pablo Bernasconi. Seu enredo trata da atuação de um garoto chamado Joaquim, que resolve montar 10 animais a partir de materiais como aparelho de telefone antigo, ralador de queijo, molas e outras peças que pareciam não ter mais utilidade. Joaquim, o inventor, passa noites e dias trabalhando e cria alguns animais: uma ave exótica feita de espanador, um galo feito de buzina e outros animais que vão compor o seu criativo zoológico. O autor escolheu fazer uma narrativa enumerativa, na forma de estrofes, criando 10 animais. Há páginas compostas apenas por estrofes e páginas que apresentam a criação de Joaquim na forma de ilustrações. Com esta estrutura, supomos que a sequência de criações apresentada nas ilustrações poderia servir de apoio à memória. Recontar supõe tomar como base um texto, em sua estrutura, tema e estilo e, certamente, o texto precisa ser lido para as crianças várias vezes, a fim de que se apropriem da linguagem. Na metodologia empregada, como não houve muita repetição da leitura da história, não se esperava que recontassem como o autor, como prevê a atividade denominada *Reconto*, que prevê que se conte com a linguagem usada pelo autor, conforme nos indica Sá (2014):

Reconto é a reconstrução oral de um texto já existente. O principal procedimento é a imitação a partir de um texto modelo: um conto clássico, anúncio, texto expositivo, uma notícia, entre outros. Tal procedimento implica recontar parecido com o que estava no livro, no jornal, na revista, no encarte, ou como se fosse o autor. O propósito é a adesão ao texto selecionado, respeitando seu tipo de linguagem, as marcas do gênero, o tema e a sua estrutura. (SÁ, 2014, p. 1)

Abaixo, a Figura 1 traz os dados da folha de rosto e uma sequência de páginas sobre a construção de um objeto, para explicitar o estilo do autor e os recursos semióticos apresentados no livro:

Figura 1 - Imagens do livro “O Zoo de Joaquim”



Fonte: Reproduzida pela autora, 2022.

De forma geral, ao ter o livro como tema central, nosso objetivo foi o de analisar o processo de realização das atividades envolvendo recursos multimodais pelas crianças no espaço doméstico, observar o engajamento das crianças, seus conhecimentos e linguagens escolhidas. Para cada atividade que será detalhada mais à frente, elaboramos os seguintes objetivos e atividades, apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 - Atividades e Objetivos

ATIVIDADE	OBJETIVOS
1. Modos de registrar a partir da roda de história	Propor uma roda de história para criar um repertório que seja fio condutor de futuras produções e possibilitar o registro manuscrito para analisar os modos utilizados pelas crianças para representar a história.
2. Modos de contar a história que ouviu para os familiares	Propor às famílias que a criança socialize a história “O Zoo de Joaquim” que ouviu na escola, sem a mediação de um adulto, usando apenas a linguagem oral para analisar os recursos semióticos e modos de engajamento das crianças.
3. Modos de contar a história para a família com o livro digitalizado	Evidenciar a multimodalidade a partir das atitudes, comportamentos e linguagens empregadas pela criança, assim como o manuseio de artefatos digitais.
4. Modos usados para encenar e para criar um animal que Joaquim ainda não criou	Explorar a imaginação criadora decorrente da forma como as crianças se apropriam da história e o modos/recursos semióticos empregados para dar conta da tarefa de criar e divulgar em vídeo sua produção.
5. Modos usados na colagem de papéis, panos ou o que tiver disponível em casa sobre a obra	Provocar uma situação em que a criança pudesse demonstrar habilidades plásticas e manifestar recursos visuais e de oralidade em sua <i>performance</i> , ao divulgar sua produção em vídeo para partilhar conhecimentos.
6. Modos usados na invenção de um animal que ainda não foi criado por Joaquim e criação de uma quadrinha	Estimular a criança a criar um animal para analisar recursos semióticos, tais como cores, som e escrita.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Além da proposta de produção de atividades, foi feita a observação direta de sua realização e entrevistas para aprofundamento sobre a produção das atividades pelas crianças. Para Frade (2005):

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

De maneira geral, a pesquisa envolvendo recursos multimodais em espaço doméstico está em crescimento e por isso cabe examinarmos novos estudos e considerarmos os acúmulos de discussões sobre como os sujeitos desenvolveram as atividades propostas e como os membros da família se expressaram sobre o desempenho das crianças.

2.3.1 Produção de atividades pelas crianças da pesquisa

A entrada de crianças no mundo da cultura escrita começa com os gestos sociais de leitura em família e os escritos presentes em casa, ou seja, desde que elas entram em contato com estes registros. Elas compreendem o escrito, pela familiaridade que criam com estes contextos, ainda que não estejam alfabetizadas. Quando entram na escola, as crianças levam experiências diversificadas, vivenciadas com a escrita manuscrita, impressa e digital. Desse modo, as condições culturais e sociais exercem um papel fundamental na apropriação das práticas de leitura e de escrita na infância. Assim se expressa Roger Chartier (2021):

Mais do que empreender uma crítica com vistas a evitar ou impedir as mudanças geradas pela emergência e expansão da tecnologia digital – até porque essa seria uma luta vã, já que não há retrocesso possível –, é preciso lutar pela manutenção da pluralidade e da diversidade dos meios, dos objetos, dos modos de ler e das práticas culturais de ambos os universos, impresso e digital. Este é o caminho que acredito ser o mais adequado e viável para seguirmos, explorando as potencialidades de nossa situação atual, na qual convivemos com a pluralidade das formas de inscrição das imagens, do som e da escrita. (CHARTIER, 2021, pp.130-131)

Para a produção das atividades, pensamos nesta pluralidade de oportunidades que a criança teria ao ser demandada para realizar produções que envolvessem recursos multimodais, e as colocassem diante do desafio de trabalhar a construção autora e a apropriação da leitura e da escrita com atividades práticas que contribuíssem para o desenvolvimentos de suas linguagens, conforme veremos posteriormente, na análise mais detalhada das produções das crianças da pesquisa.

2.3.2 As entrevistas

As entrevistas feitas após a realização das atividades propostas pela pesquisadora foram semiestruturadas, não seguindo uma ordem rígida, deixando as crianças e suas famílias

partilharem e trocaram ideias. Segundo Mukherji e Albon (2010), neste tipo de entrevista há flexibilidade e adaptação das perguntas, levando em consideração o nível de conhecimento dos entrevistados. Também foi utilizado o caderno de campo, instrumento que possibilitou o registro das impressões iniciais de pesquisa, que ocorriam quando cada criança realizava a atividade proposta. Para Bogdan e Bilken (1994), estudos realizados nesta perspectiva assumem diversas formas e são conduzidos em múltiplos contextos. No que tange aos recursos, a investigação qualitativa possui algumas características centrais, as quais seguem brevemente:

Os dados da investigação qualitativa incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, filmagens disponibilizadas, documentos pessoais, memorandos e outros documentos oficiais que poderão ser utilizados e aproveitados como meio de pesquisa. (BOGDAN; BILKEN, 1994, p. 48)

Neste sentido, o paradigma da contemporaneidade se fundamenta no aumento da capacidade humana no que se refere ao processamento e ao ato de comunicar. Da mesma forma, continuamente, cada ano traz diferenças na variedade de conhecimentos e experiências acerca da linguagem *on-line* e de seus suportes digitais.

De acordo com Barton e Lee (2015):

Apesar da ideia de nativos digitais mascarar a variedade de conhecimentos e experiências entre os jovens e também entre as pessoas mais velhas, pois não há idade clara para marcar uma diferença no uso da tecnologia, estudar as tecnobiografias das pessoas serve como uma maneira de compreender o impacto e as contínuas mudanças de uso da linguagem *on-line*, de que todos nós fazemos parte. (BARTON; LEE, 2015, p. 215)

Um procedimento que usamos foi a construção de uma espécie de tecnobiografia a partir de entrevista com os pais e com as crianças, para saber sobre as plataformas de que mais gostavam, dispositivos digitais que possuíam em casa, jogos preferidos, *sites* e aplicativos prediletos, entre outras questões relacionadas às práticas, comportamentos e valores de uso de dispositivos digitais e internet. As entrevistas tiveram duração média de 12 a 15 minutos, transcritas para então serem analisadas. As entrevistas foram, basicamente, uma breve descrição das famílias, equipamentos eletrônicos que possuíam, atividades multimodais preferidas, aspectos positivos e negativos nas propostas digitais, relato sobre o seu nível de letramento digital.

Para obter algumas informações sobre o letramento digital das famílias e suas crianças, na Fase 1, realizamos uma entrevista tecnobiográfica com as famílias, sendo possível conhecer os equipamentos que possuíam em casa e de que mais gostavam, como se dava o acesso às tecnologias, entre outras questões. Na Fase 2, a entrevista tecnobiográfica foi realizada de forma acolhedora, as crianças ouvidas e, com a ajuda de um familiar, elas responderam a questões

como com quem gostavam de brincar/jogar, quais equipamentos utilizavam, entre outras perguntas. O acesso e uso de tecnologias era uma das condições para o desenvolvimento da pesquisa e, dessa forma, foi importante mapear algumas experiências com os ambientes digitais e com os dispositivos nele presentes. A intenção das entrevistas foi a de identificar algumas influências para os comportamentos, valores e atitudes da criança, famílias e professoras com os recursos digitais, além de criarmos uma aproximação da pesquisadora e os envolvidos com a pesquisa.

2.3.2.1 Fase 1 - Entrevista tecnobiográfica com as famílias

A pesquisa foi predominantemente desenvolvida com o uso de tecnologias digitais, para entrevistas com parte dos pais e, sobretudo, para envio de propostas a serem desenvolvidas no espaço doméstico, algumas delas com o uso de dispositivos digitais para produção, gravação ou divulgação das atividades. Para tanto, foi necessário realizar uma tecnobiografia com as famílias e desenvolver algumas de suas técnicas com as crianças.

A tecnobiografia, gênero proposto por Barton e Lee (2015), pode ser descrita como uma história de vida em relação às tecnologias, na qual há o relato das experiências das pessoas com os recursos tecnológicos presentes em seu cotidiano e na construção de sua própria identidade.

O primeiro passo para a elaboração de uma tecnobiografia é a realização de uma entrevista com a pessoa a ser biografada. Após a entrevista, “os dados gerados são transformados numa narrativa que dá corpo à tecnobiografia”, conforme Barton e Lee (2015, p. 99). Os autores avaliam que:

[...] têm um papel fundamental nessas mudanças contemporâneas, que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos. A linguagem é essencial na determinação de mudanças na vida e nas experiências que fazemos. Ao mesmo tempo, ela é afetada e transformada por essas mudanças. (BARTON; LEE 2015, p. 13)

Numa abordagem sociocultural da linguagem escrita, Barton e Lee (2015, p. 25), afirmam que “o letramento é uma atividade social, e a melhor forma de descrevê-lo é em termos de práticas de letramento das pessoas.

Na sequência, apresentamos os dados do Apêndice E, com informações sobre as cinco famílias da pesquisa em entrevista. As entrevistas foram realizadas com três mães via WhatsApp, e duas famílias de forma presencial. Em relação aos equipamentos das famílias investigadas, há certo equilíbrio nas ocorrências de uso do *smartphone* e da TV, o que possivelmente reforça o uso do WhatsApp, considerado o principal aplicativo de mensagem

instantânea utilizado no Brasil na atualidade, pois basta baixá-lo em um aparelho *smartphone* e ele estará incorporado nas práticas diárias de comunicação das pessoas, com muitas atrações e possibilidades. No mesmo nível, há a TV, dispositivo usado como forma de atração, pelas imagens, sons e movimentos. Em relação a outras pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre uso de dispositivos (*kidsonline*), o grupo se distingue pela posse de computador de mesa ou *notebook*, que nem sempre está presente nas famílias brasileiras.

O acesso à internet em casa é resultado da combinação de pacote de dados e banda larga, que facilita a conexão das famílias e atende às suas necessidades. O acesso a aplicativos e serviços complementam o uso da internet. Constata-se uma preocupação das famílias com o acesso às tecnologias digitais, uma vez que afirmam que devem estar inseridas nas rotinas escolares e familiares. Ressaltamos que as tecnologias digitais não chegam a todas as parcelas da população, ficando boa parte fora da rede, excluída do acesso à informação proporcionada por esses artefatos e, por conseguinte, da participação plena na sociedade. Moran (2013) defende práticas inovadoras, via equilíbrio entre tecnologias simples e digitais, atividades presenciais e *on-line*, de modo que o estudante aprenda em todos os ambientes por onde circula. O autor também defende a diversificação na forma de uso das tecnologias, via técnicas diferentes e atrativas, leitura variada de textos em diversas formatos: impressos, digitais, multimídia, simples, dentre outros. Em função dessa diversificação, nossa pesquisa trabalhou com atividades *on-line*, *off-line*, com impressos e outros materiais físicos nas atividades propostas.

Pelos dados, constata-se que o uso dos recursos tecnológicos pelas crianças cumprem a função de lazer, para a maioria delas. Conforme relatos das crianças, os jogos eletrônicos são grandes responsáveis por isso. Além desses, as redes sociais também são muito utilizadas, fazendo com que todos tenham oportunidade de interagir. Neste viés, entendemos que o avanço tecnológico tem possibilidade de integrar valores e habilidades nas atividades educacionais, quando bem-aplicados.

Quanto ao uso do celular para atividades da escola, as famílias apresentam opiniões positivas e pressupõe-se que tal recurso pode aumentar a motivação e o engajamento das crianças para a aprendizagem. O avanço da tecnologia contribui cada vez mais para a inclusão de crianças com deficiência com *softwares* e equipamentos diversos. As crianças da pesquisa não apresentam dificuldades de acesso e, por isso, acessam com facilidade os dispositivos.

Ao mencionar que nossos estudos seriam desenvolvidos com o apoio das famílias e envolveriam, entre outros recursos, o uso de dispositivos digitais, foi perguntado às famílias se

elas tinham alguma sugestão ou comentário a fazer sobre a pesquisa, reproduzidos abaixo, que mostram sua cooperação e avaliação sobre a participação na pesquisa:¹⁴

- *Fico muito feliz pela escolha do meu filho para realizar o trabalho e ficamos lisonjeados.*
- *Achei bom a minha filha participar da pesquisa. Ela é uma criança muito tímida, vergonhosa e ser escolhida para realizar as atividades é uma forma de vencer estas dificuldades.*
- *Sim, esse tipo de pesquisa nos dá a oportunidade de ter uma análise mais detalhada sobre o nosso filho.*

De acordo com Brito (2017), que desenvolveu uma pesquisa sobre o uso de tecnologias nas famílias de vários países da Europa, embora tenha ocorrido um crescimento quanto ao uso das tecnologias com crianças a partir dos 9 anos de idade (*EU Kids on-line*, realizado desde 2006), estudos com crianças menores ainda são reduzidos (MAWSON, 2013). Para outros pesquisadores, o papel da família e o uso das tecnologias por crianças de até 6 anos é limitado, tendo principalmente ênfase em questionários que calculam o número de horas que as crianças utilizam tecnologias por dia (PLOWMAN *et al.*, 2012). Considerando a forma como vêm ocorrendo as pesquisas citadas por estes autores, é um desafio envolver crianças com menos de 6 anos como participantes ativos em investigação e ter acesso a famílias e ao seu ambiente familiar (PLOWMAN *et al.*, 2012).

2.3.2.2 Fase 2 – Entrevista com as crianças da pesquisa

Nessa fase, usamos algumas técnicas e pressupostos da tecnobiografia para entrevistar cinco crianças com faixa etária entre 4 e 5 anos e, nesse momento, foi possível conhecer um pouco sobre as plataformas que mais apreciavam, com quem gostavam de brincar, os temas de desenhos prediletos, os modos e aparelhos preferidos, se pertenciam a eles ou aos pais, entre outras questões.

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

¹⁴ Nesta dissertação, optamos por uma formatação específica para identificar os relatos dos participantes: recuo de 2,5 cm, corpo 11, entrelinha 1,5, itálico.

Na análise dos dados, constata-se que as crianças mantiveram o padrão de multiuso do telefone celular, e indicaram o uso dos jogos e desenhos; consta o uso do celular dos pais e de uso pessoal. Interessante registrar que, nas entrevistas, as crianças afirmaram que, por meio das tecnologias, sempre ocorre interação destinada aos desenhos e jogos. Nesse aspecto, ao serem expostas a ícones do mundo digital relacionados a mídias sociais, aplicativos e programas, as crianças expressaram-se de formas variadas: com palmas, gargalhadas, palavras e olhares. A pesquisa utilizou algumas mídias sociais como metodologias, mas ressaltamos que o recurso audiovisual possibilita, ainda, a ampliação, na criança, de diferentes formas de expressão de seus sentimentos, de suas vontades e de seus pensamentos.

Embora o Apêndice F tenha sido construído com opções de dispositivos tecnológicos, em conversas com a pesquisadora as crianças comentaram sobre outros brinquedos preferidos, o que demonstra que elas convivem com dispositivos tecnológicos e outros repertórios materiais e simbólicos:

Luan: Meus brinquedos são os bonecos, qualquer um, mas tem que ter pernas pra correr.

Leandra: A casinha da Barbie e a Barbie.

Helena: Casinha de boneca, bichinhos de massinha, bonequinhas e slime.

Joaquim: Gosto muito de carrinho.

Com as entrevistas foi possível conhecer mais sobre suas brincadeiras, personagens e filmes preferidos, com quem moravam, gostos em desenhar, bem como conhecer algumas percepções dos participantes sobre dimensões da cultura escrita digital (FRADE; ARAÚJO; GLÓRIA, 2018).

Algumas pesquisas demonstram o crescente aumento do acesso e uso de tecnologias digitais como *tablets* e *smartphones* por crianças (KUCIRKOVA *et al.*, 2019). No entanto, partindo-se da ideia de que as infâncias são diferentes nas diversas partes do mundo, tanto as brincadeiras quanto as práticas de leitura e escrita no suporte digital não podem ser generalizadas. Mesmo nos grandes centros urbanos, onde se infere uma grande presença das mídias digitais, os usos não são iguais.

Observa-se que um desafio para as famílias, hoje, é compreender a relação das crianças com as telas e disponibilizar meios materiais para que elas interajam com os dispositivos. Com o isolamento em meio à pandemia, essa questão ficou ainda mais relevante. No grupo

pesquisado, constata-se que as crianças usam dispositivos próprios ou dos familiares para brincar e se divertir.

É difícil avaliar como as crianças consideram o tempo gasto, em seu cotidiano, para brincadeiras com dispositivos digitais. Pode-se, entretanto, estimar que muitas brincadeiras atualmente estão relacionadas à tecnologia, computadores, *smartphones*, *videogames* e tudo o que envolve tecnologias digitais. Além destas brincadeiras, a tecnologia está presente na vida das crianças dentro dos ambientes escolares e em outros meios, o que faz com que as crianças tenham muita familiaridade com tais tecnologias. É possível manter uma criança entretida por horas, já que existem diversos jogos disponíveis.

Brito (2018) discute o estilo de mediação da família na utilização das tecnologias por crianças de até 6 anos de idade. Como resultado, avalia que a utilização das tecnologias por pais e filhos é muito importante, sendo um processo permeado por regras e afetos. Sobre isto, afirma:

Os pais desempenham um papel crucial na promoção e maximização do uso saudável de tecnologias pelos seus filhos. Visto as crianças explorarem ao máximo as tecnologias é necessário um equilíbrio nesta utilização que é praticamente diária. As competências cognitivas e funcionais até aos 6 anos ainda estão em fase de desenvolvimento, e por isso os pais desempenham aqui um papel crucial na promoção do uso seguro e apropriado das tecnologias. (BRITO, 2018, p. 40)

Desta maneira, a literatura alerta para um uso responsável das tecnologias pelas crianças pequenas, o que implica a necessidade de acompanhamento e supervisão, com controle do tempo de exposição às telas por parte da família.

É importante assinalar que brincar implica liberdade, porque se trata de algo que não é fixo. Para brincar, é necessário fazer uma escolha. As crianças da pesquisa mostraram que costumam brincar com pais, amigos, primos e até brincam sozinhas, já que é brincando que a criança conhece e significa o mundo, é brincando que ela desenvolve a sua autonomia.

As tecnologias digitais fazem parte do cotidiano de uma parcela de famílias e de crianças brasileiras, embora saibamos que tantas outras ainda não têm acesso a elas devido ao cenário de exclusão social. A exclusão digital se constitui como uma faceta da exclusão social, que cria situações de sofrimento para cidadãos e cidadãs com as tentativas de emudecimento e aniquilação de suas humanidades no contexto das cidades (GOBBI; ANJOS; PITO, 2020).

Para as crianças da pesquisa, encontrar um jogo divertido, baixar um aplicativo e assistir a um desenho são ações que fazem com que elas se apropriem das tecnologias digitais, construindo suas hipóteses e formas de uso – o que demonstra sua atuação ativa no âmbito das

tecnologias. Ouvir as crianças e verificar suas preferências foi um trabalho interessante na perspectiva de dar voz e vez a elas.

As entrevistas realizadas nos permitiram verificar que, por meio da interação, as crianças criam regras, imitam e desenvolvem a linguagem. Observamos a existência de contextos sociais e culturais que auxiliam a criança a criar suas respostas e, com esta ação, a forma como se desenvolvem e pensam, vinculam a imaginação à realidade e reelaboram criativamente as suas experiências.

Ao analisar as respostas dos envolvidos na pesquisa, nos remetemos à Base Nacional Comum Curricular (2017), que traz indicações sobre a necessidade de desenvolver habilidades para trabalhar com várias linguagens e com a tecnologia digital.

Considerando que são ricas estas interações, a ideia de mobilização de diferentes formas de registro oral, escrito, filmagem, fotográfico e desenho, que foram incentivadas nas atividades da pesquisa são coerentes com uma concepção de que as crianças podem variar suas linguagens.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2017, p. 63)

Ainda na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), também se destaca a atenção dada aos recursos, os mais diversos, entre eles o digital, como a que se apresenta no seguinte objetivo: Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores – livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, *tablet*, etc. (p. 48).

No campo da pesquisa, isto é ressaltado, sobretudo no que diz respeito à relação que as crianças podem estabelecer com a escrita:

Os gestos e comportamentos diante do computador, as interfaces digitais, ou seja, os cliques que levam a outros espaços, assim como os links e/ou ícones que desencadeiam novas experimentações do texto na tela, contribuem para potencializar ainda mais o computador como forma de se estabelecer relação com a escrita. Isso porque envolvem o usuário num sistema em que ele tem que fazer escolhas entre várias opções, interagir de forma *online* com outros sujeitos e grupos e com a própria máquina, etc. Esses recursos disponibilizados com o advento das tecnologias digitais, costumam favorecer, em vários aspectos, a interatividade. (FRADE *et al.*, 2018, p. 24)

Há um campo de pesquisas que lança luz sobre as práticas familiares de uso das tecnologias e como as crianças aprendem no ambiente doméstico. Conforme Brito (2017):

O conhecimento detido pelas crianças relativo à utilização dos dispositivos digitais vem, principalmente, de casa, pois existem vários meios digitais que estão sempre disponíveis. As crianças aprendem a utilizar inicialmente através da observação de familiares. Elas são seres exploradores e, ao contrário do adulto, não têm receio de

experimentar todas as opções dos aparelhos, aprendendo por tentativa e erro. (BRITO, 2017, p. 220)

Nossa pesquisa revela uma pequena parte das condições de acesso e o modo como as crianças se engajam no desenvolvimento das atividades que envolvem o uso de tecnologias e outros ambientes na instância doméstica. No processo da construção do conhecimento da criança, espera-se que a experimentação esteja presente, e assim foi proposta como uma concepção que norteou a metodologia da pesquisa, pois nesta fase eles se desenvolvem por meio de brincadeiras. Na diversão é que surgem seus interesses e podemos compreender suas noções de aprendizado.

Embora não tenha sido apresentado como objetivo desta investigação, as crianças da pesquisa tiveram a oportunidade de experimentar atividades que beneficiaram sua aprendizagem, apropriando-se de gestos e movimentos por intermédio de uma história que foi oferecida a elas. Também utilizaram materiais variados para manipulação, de texturas e sensações e, pela exploração de diferentes objetos desenvolveram a imaginação e a criatividade.

3 ATIVIDADES MULTIMODAIS

Considerando que, desde muito pequenas, as crianças têm acesso a atividades multimodais em jogos digitais, vídeos, programas de televisão (MARSH, 2019, p. 19), supostamente elas podem aprender a ler e a escrever utilizando recursos semióticos. Esta concepção está no cerne das atividades que foram propostas nesta pesquisa. O modo como elas resolvem as atividades dependem de repertórios os mais diversos e de tecnologias variadas:

[...] as ações e os artefatos que usamos para nos comunicar são eles produzidos fisiologicamente, com nosso aparelho vocal, com os músculos que usamos para criar expressões faciais e gestos, ou por meio de tecnologias – com caneta, tinta e papel; com hardware e software de computador, com tecidos, tesouras e máquinas de costura. (VAN LEEUWEN, 1996, p. 3)

Com essa concepção, foram propostas algumas práticas de produção multimodal que visavam coletar dados sobre os recursos semióticos que as crianças mobilizaram, assim como os gestos e comportamentos que mostraram seu engajamento nas tarefas. Nas entrevistas com os pais, esses dados foram aprofundados, considerando a visão que a família construiu sobre as estratégias e engajamento das crianças, assim como em quais situações foram necessárias mediações do adulto.

A produção de dados foi feita especialmente a partir das intervenções da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, por meio da realização de atividades no espaço doméstico. Foram analisadas as criações feitas por crianças e que envolveram o uso de diferentes linguagens como forma de expressão de ideias. Compreendemos que, além do espaço escolar, temos o espaço doméstico que é um ambiente de aprendizagem multimodal (BEZEMER; JEWITT, 2016), ou seja, nele há comunicação e aprendizagem realizadas a partir de várias semioses. Neste sentido, os recursos semióticos são utilizados a partir do contexto no qual a criança está inserida, no caso desta pesquisa, o contexto doméstico.

Os variados recursos de criação utilizados como suportes são: livro de história, folhas, tintas, roupas, tela do celular, dentre outros disponibilizados pela família. A seguir, serão apresentadas as atividades multimodais realizadas pelas crianças.

3.1 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM AS CRIANÇAS

Conforme apresentado no Capítulo 2, Metodologia da Pesquisa, o planejamento metodológico foi uma sondagem inicial com as crianças, cujos pais haviam concordado com a participação. Ela se deu por meio da história, intitulada “O Zoo de Joaquim”, de Pablo

Bernasconi, para que, em fase posterior de coleta de dados, fosse construída uma sequência de atividades a serem realizadas no ambiente doméstico.

Figura 2 - Roda de história



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

3.2 MODOS DE REGISTRO A PARTIR DA RODA DE HISTÓRIA

A **roda da história** é uma prática frequente na Educação Infantil e a história “O Zoo de Joaquim” foi contada pela pesquisadora. A partir da história, foi proposta uma atividade de registro em folha de papel. O objetivo, para a pesquisa, foi o de criar um fio condutor que guiasse as produções desenvolvidas durante a investigação e possibilitar o registro manuscrito com o propósito de analisar os modos utilizados pelas crianças para representar a história. Essa atividade inicial foi destinada a observar níveis de compreensão da história, as correlações do registro com a história e a escrita das crianças.

Para a história contada, recorremos à metodologia *storytelling*¹⁵ – uma narrativa com um enredo mais bem-elaborado com recursos audiovisuais, além das palavras, técnica utilizada com elementos específicos tais como personagem, ambiente, para transmitir uma mensagem de forma inusitada e assim conectar-se à criança. Trata-se do uso de uma história que suscita o imaginário, a produção, o desenvolvimento da linguagem oral de forma significativa e contextualizada e agrega a escrita, como outro recurso semiótico.

Logo após a roda de história, as crianças fizeram um desenho relacionado ao que ouviram.

¹⁵ A metodologia *storytelling* é a arte básica de contar uma história, de comunicar sua ideia, mensagem ou evento, por meio de palavras, imagens e sons criativos. O que o *storytelling* faz é gerar vida ou significado para um cenário.

Nesta primeira atividade, optamos por realizar a sondagem na escola, com as crianças presentes, seguindo os protocolos de saúde, uma vez que a bolha selecionada já poderia estar no ambiente escolar. Entendemos que esse contato foi fundamental para estabelecer relações mais próximas com as crianças.

Figura 3 - Produção de Helena, 5 anos

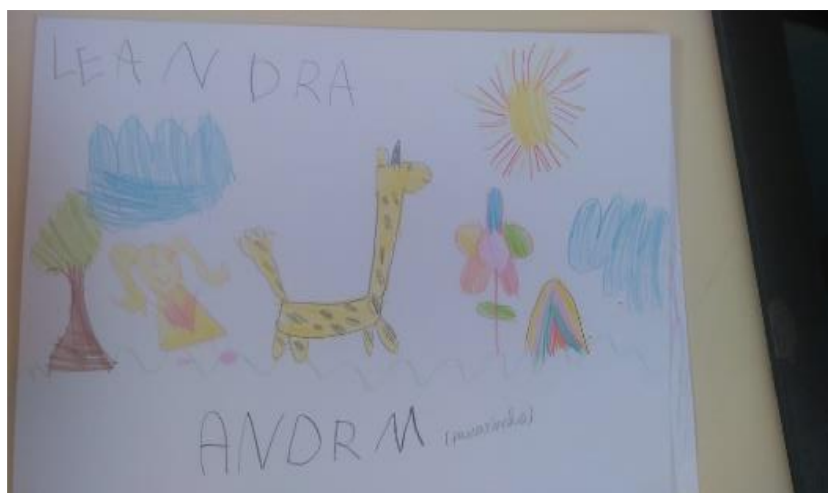


Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Helena usou alguns gestos, a imaginação e a criatividade ao aplicar sua habilidade criadora ao desenhar no papel os animais de que mais gostou da história. Desejou escrever do seu jeito o nome da história contada, conforme observa-se acima: DRBNULQLUELOA. Percebe-se que os desenhos de Helena são fundamentais enquanto linguagens expressivas em sua produção e está em evidência em relação ao texto verbal.

Esta atividade é um exemplo de produção espontânea da criança, que mostra como ela se apropria de materiais disponíveis para criar, explorando diversas linguagens para fazer suas produções e expressar sentimentos.

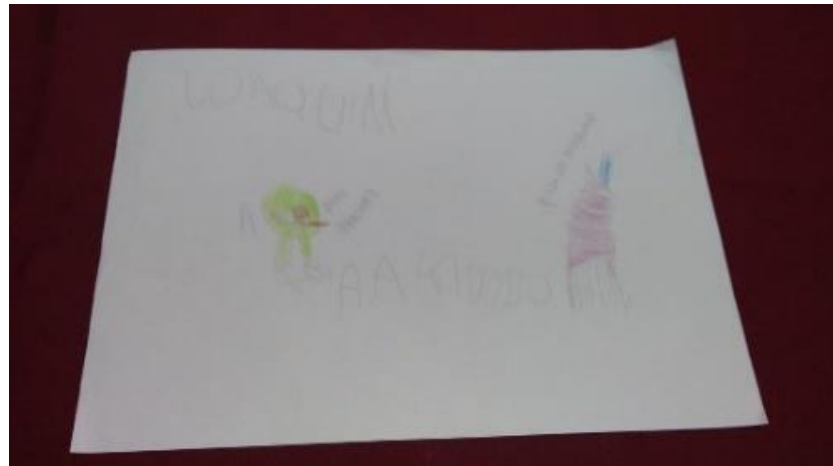
Figura 4 - Produção de Leandra, 5 anos



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Leandra foi incentivada a expressar seus conhecimentos e habilidades. Demonstrou extremo engajamento ao desenhar a história contada. A figura humana no desenho representando sua imagem alegre é explicada por ela, quando diz que na história de Joaquim aparece o seu animal preferido, o passarinho. Observa-se que a criança escreveu ANDRM, representando PASSARINHO, por gostar muito de pássaros e por ter um em sua casa, de cor azul e branco. Quando viu o passarinho Bartolo na história, lembrou-se da cantoria do seu passarinho, da sua bagunça na gaiola e logo quis comentar sobre ele. O desenho de Leandra não foi produzido apenas como atividade de linguagem plástica visual ou motora, mas a criança produziu um rico material que envolve a expressão de linguagem, sem ainda ter desenvolvido habilidades de registro alfabético e de leitura.

Figura 5 - Produção de Joaquim, 5 anos



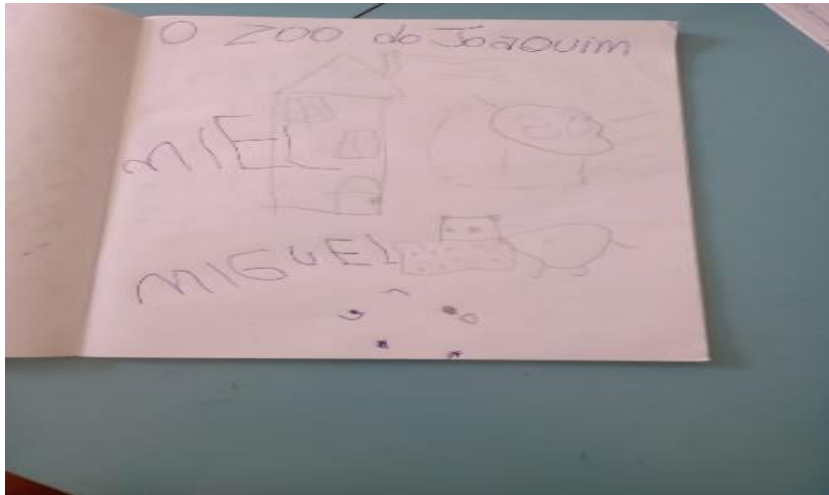
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Joaquim fez questão de desenhar a casa e disse que parecia com aquela onde morava. Falou sobre o tamanho e as cores da sua casa. Percebemos que as crianças, de alguma forma, manipulam os recursos semióticos mesmo sem muita consciência. A pluralidade de marcas e tentativas de registrar os códigos alfabéticos, de forma semelhante ao que as outras crianças fizeram, demonstraram a sua criatividade e nos fez supor a disposição da criança em fazer suas tentativas e hipóteses desse registro gráfico. Segundo Kress (2005, p. 196), [...] “a forma do signo nos dá uma forte indicação do interesse do seu criador no momento da criação.”¹⁶ A partir desta perspectiva, a escrita da criança segue um caminho de evolução regular, em sua aprendizagem e desenvolvimento, elaborando suas hipóteses e atribuindo significado à sua

¹⁶ No original: [...] la forma del signo me da una fuerte indicación del interés del criador del mismo, en el momento de crearlo.

escrita. Ferreiro (2001) considera que as crianças são participantes ativos de seu próprio conhecimento e enfatiza a importância da construção de hipóteses de escrita das crianças. Assim, avalia que o processo de alfabetização não se restringe à repetição de letras; a alfabetização é um processo de construção e de representação da linguagem.

Figura 6 - Produção de Miguel, 4 anos



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Miguel realizou a atividade do desenho no espaço doméstico. Podemos considerar o ambiente em que está inserido como determinante de sua produção, pelos recursos existentes, e estimar o modo como os adultos gerenciaram a sua produção. Ele apresenta dificuldade no uso da linguagem ao formar frases, unir palavras e descrever com clareza um fato e tem acompanhamento individualizado. Ele ficou admirado com os objetos utilizados por Joaquim e, conforme relatado pela mãe, Miguel reproduziu alguns sons de animais, à medida que ia desenhando. Disse que o seu pai sabia fazer todas as invenções de Joaquim. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 89), as artes são formas de linguagem que expressam, comunicam e atribuem sentido às sensações, sentimentos, pensamentos e a realidade, por meio da organização de vários elementos. Portanto, supõe-se que conforme Miguel foi criando e desenhando, ele reproduzia o que sabia, as experiências vividas e o que sentia.

Figura 7 - Produção de Luan, 5 anos



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Luan é muito criativo e falante. Quando estava desenhando, fez questão de comentar as criações de Joaquim de que ele mais gostou. Usou a imaginação ao falar que poderia utilizar o ralador de sua mãe para criar um animal. Essa atividade favoreceu interações, pois levou Luan a discussões que abriram caminhos para a socialização de emoções e interesses. A verbalização foi um processo que ocorreu enquanto produziam a linguagem do desenho. O uso da linguagem verbal, possivelmente, indica uma intencionalidade na escolha dos recursos semióticos, portanto, “falar no desenvolvimento de uma criança sem levar em consideração o contexto em que está inserida é esquecer um ponto importante e bastante significativo deste processo, pois é nas relações sociais, nas interações, que este desenvolvimento ocorre” (OLIVEIRA, 2003, p. 32).

Nesta atividade, desenvolvida na própria sala de aula, as condições de interação de uma criança com a outra são melhor garantidas. Nela, as crianças da pesquisa tiveram a oportunidade de socializar por diversas linguagens, como a oral, a plástica visual e técnicas de escrita criativa para expressar suas ideias nos desenhos. Promovemos momentos em que as crianças compartilharam e interagiram, trocando experiências vividas. A linguagem plástica visual foi uma oportunidade para o desenvolvimento da criança, compondo o que se apresenta como multimodalidade:

Uma perspectiva teórica baseada nos estudos linguísticos e na semiótica social, que afirma que os significados comunicativos são construídos, compartilhados, desafiados por meio do uso de vários modos, dentre os quais a escrita, a fala, a imagem, o som, o gesto, a imagem em movimento. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006)

Pelas artes podemos decifrar segredos, ler e escrever o mundo. E esta é uma leitura importante para o desenvolvimento cognitivo da criança. Em todas as apropriações há presença

do recurso verbal. Seja no espaço doméstico ou escolar, as crianças utilizam mais de um tipo de linguagem ao mesmo tempo, ou seja, nossa comunicação não é monomodal. Com a voz, usamos a linguagem verbal, que se complementa com gestos, com os movimentos corporais e expressões faciais que, em conjunto, promovem a comunicação e geram aprendizado (KRESS, 2013). Nos desenhos apresentados, temos a materialidade possível para a representação, mas verificamos a utilização de vários recursos semióticos na construção do sentido, tais como escrita, imagens estáticas, cores, formas e tamanhos, cada uma com seu potencial representativo, ou seja, com seus limites e permissibilidades - termo usado por Gunther Kress (2013), para falar do potencial dos recursos:

Em um mundo comunicacional multimodalmente concebido, duas questões emergem: uma é sobre “aptidão” dos meios de representação; a outra é sobre a “complexidade dos modos” desenvolvidos para realizar solicitações e tarefas representacionais e comunicacionais. Os modos de uso comum são fala; imagem em movimento; escrita, gesto, música; modos 3D; ação; cor. Cada um oferece potenciais específicos e é ainda especificamente adequado para tarefas comunicacionais e representacionais. (KRESS, 2013, p. 28)

Ressalta-se que, mesmo sem a tecnologia digital, é possível promover a manipulação de diversos recursos semióticos para que as crianças aprendam a utilizar cada um deles com intencionalidade. A riqueza de recursos envolvidos na produção escrita feita à mão mostra isso.

3.3 MODOS DE CONTAR A HISTÓRIA PARA OS FAMILIARES

Foi proposto às famílias que, ao chegar em casa, a criança fizesse a socialização da história “O Zoo de Joaquim” que ouviu na escola, sem a mediação de um adulto, usando apenas a linguagem oral, a fim de analisar os recursos semióticos e os modos de engajamento das crianças. A intenção dessa socialização foi estimular a criança para que ampliasse seu vocabulário, levantasse hipóteses sobre as palavras que desconhecesse, se inspirasse no modelo do adulto leitor, criando estrutura em suas narrativas, conforme se prevê na atividade de reconto defendida por autores como Ana Teberosky e Sepúlveda (2005), como forma de apropriação, por crianças pequenas, da linguagem escrita que aparece em gêneros como as histórias. O Caderno Infância da UVESP traz a seguinte análise: “Através da interação social e pela mediação da linguagem, a criança vai atribuindo sentido ao mundo que a cerca e, agindo nesse meio, vai transformando suas estruturas cognitivas” (UVESP, 1999, p. 16).

O desenvolvimento da linguagem cumpre um papel importante para ajudar as crianças a sistematizar o resultado de suas ações, recordar, compreender e dar forma ao seu pensamento.

Para Bezemer e Jewitt (2016, p. 3), existe uma relação entre comunicação e aprendizagem. Seja sozinha ou auxiliada, no espaço doméstico, cada um desses elementos pode repercutir no engajamento e na aprendizagem da criança sobre a produção e a leitura de textos multimodais. Há também a criação de um ambiente que envolve gestualidade e uma espécie de ritual próprio para contar histórias:

Joaquim: Vou contar a história no meu quarto para a minha mãe.

Mãe: Vamos sentar no seu tapete para você me contar.

Ao observar Joaquim de forma presencial, em sua casa, percebi que ele estava bem ansioso e queria falar tudo ao mesmo tempo. A mãe observava atentamente todos os movimentos da criança e fazia muitas expressões com o rosto, ainda mais quando errava. Tem-se a impressão que ele não podia errar e, por isso, a mãe sempre ajudava em alguma parte da história, falando baixinho para ele. Joaquim se saía bem, fazendo improvisos, com gestos espontâneos, quando percebia que podia falar algo que “não devia”.

Figura 8 - Joaquim contando a história: O Zoo de Joaquim



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

As interações são fundamentais no processo de formação de um indivíduo e na construção do conhecimento, sendo que a primeira manifestação desta representação social ocorre na família. Esta instituição é seguida com igual relevância pela escola, cujo papel é o de ser responsável pelo desenvolvimento da criança.

Aos três anos de idade já é possível à criança perceber o mundo que a cerca, fazer a representação deste mundo, reconhecer o outro e começar a compreender algumas regras de socialização. Sua forma de expressão não se permeia somente pela

linguagem oral. Ela utiliza-se também de outras linguagens para ser compreendida. (BELO HORIZONTE, 2016)

A família deve ser um espaço para a integração da criança, oferecendo possibilidades de experiências diversificadas e estimulando descobertas e socialização. Ao fazer isto, facilita os processos de expressão, que vêm privilegiar o desenvolvimento da imaginação, elemento essencial na formação da criança. O diálogo a seguir mostra a percepção da mãe sobre como seu filho fez a atividade:

Pesquisadora: *O que te chamou a atenção ao ouvir sua criança contar a história?*

Mãe: *Como ele achou engraçado, ele ficava surpreso a cada momento com o material utilizado. O gesto que ele fazia com o olho, a boquinha, a atitude que ele teve. Ele fazia o som dos bichinhos contando a história.*

Pesquisadora: *Foi criada uma entonação diferente para contar a história? Lembra em quais momentos essa entonação ficou mais diferenciada?*

Mãe: *Teve. Ele é bem firme para poder conversar. No momento da história ele foi mais infantil. Eu senti que ele mudou, sabe? O comportamento dele foi mais menininho, (rs), vendo tudo aquilo.*

Pesquisadora: *O que chamou mais atenção nos gestos da criança durante a contação?*

Mãe: *A boquinha e o olho. Aquele olhinho de espanto... que ele fazia quando via os bichinhos.*

Verifica-se o uso de recursos semióticos próprios da oralidade, ou seja, gestos, movimento com a boca, com o olho, o som dos bichos, entonação da voz. Joaquim demonstra que já se apropriou desses recursos e isso se deve, provavelmente, a uma espécie de imitação das experiências de contação de história no espaço escolar, doméstico, na televisão entre outras oportunidades.

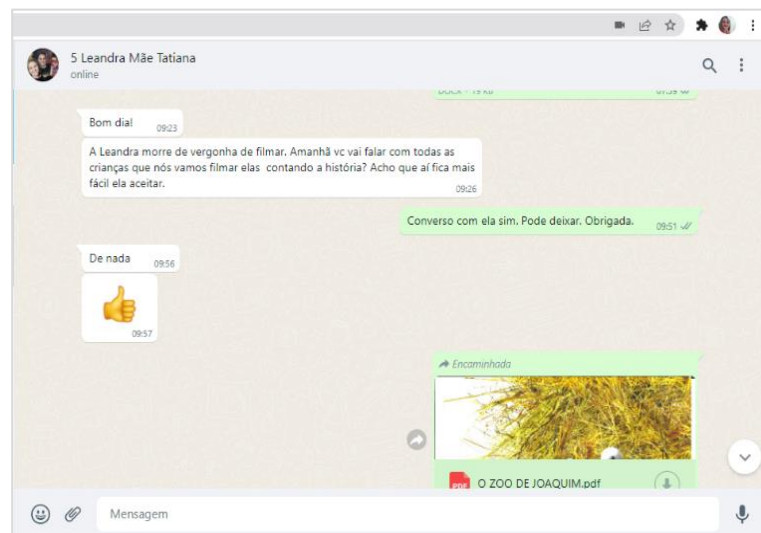
Segundo a mãe de Joaquim, o filho é bem maduro e a sua fala é bem firme na maioria das vezes. Ela acredita que isto ocorre devido à convivência, em sua maior parte, com adultos. Relatou que na pandemia, Joaquim teve menos contato com crianças de sua idade e isso o prejudicou um pouco. Ficou surpresa com a facilidade que Joaquim teve para contar a história, os gestos demonstrados, já que este ano tem sido a sua primeira experiência escolar. Joaquim é filho único e a mãe passou por algumas situações difíceis, dentre elas a pandemia e, por isso, o filho não frequentou a escola antes. O comportamento demonstrado por Joaquim na pesquisa foi uma resposta positiva para o seu desenvolvimento, como afirmou a mãe.

Para essa mesma atividade, a família de Leandra vivenciou outra situação, relatada pela mãe:

Mãe: A Leandra morre de vergonha de filmar. Amanhã você vai falar com todas as crianças que elas serão filmadas? Acho que aí fica mais fácil ela aceitar.

Observei que Leandra é uma criança extremamente tímida, ao conversar com a mãe, me relatou que fazer estes vídeos foi um desafio. Precisou colocar óculos, suou as mãozinhas, mas ela conseguiu. Afirmou que foi um desafio para ela também e estava preocupada se a filha conseguiria contar uma história, ser filmada e fotografada. Quando viu Leandra expressar-se, e ficar feliz depois do vídeo, a mãe percebeu que valeu a pena.

Figura 9 - Mensagem de texto da família da Leandra



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Figura 10 - Leandra contando a história: O Zoo de Joaquim



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

O ambiente doméstico instiga o uso de modos específicos que repercutem no engajamento, na comunicação e, conseqüentemente, na aprendizagem. Nesse sentido, neste espaço, os recursos semióticos são utilizados a partir do contexto no qual a criança está inserida, no caso desta pesquisa: a casa da criança, local acolhedor e seguro para Leandra. A participação e o envolvimento da família também tem um significado valioso na vida escolar da criança.

Pesquisadora: *Lembra de quando a sua criança teve que contar uma história em casa? Comente sobre como foi a contação da história por sua criança em sua casa.*

Mãe: *No dia que você contou a história na sala da Leandra, ela chegou muito entusiasmada para me contar. Ela foi contada em casa de forma tranquila e estava interessada em me chamar para ouvir e ter atenção no que ela contava.*

Pesquisadora: *Em que momentos e como a família precisou ajudar a criança nessa contação da história?*

Mãe: *A Leandra morre de vergonha dessas coisas, de filmar, e falar muito, sabe? Disse que ela podia contar sem vergonha alguma. No início ela ficou inibida, mas depois se soltou.*

Pesquisadora: *O que te chamou a atenção ao ouvir sua criança contar a história?*

Mãe: *A atitude dela de me contar os detalhes da história de como Joaquim fez os animais.*

Pesquisadora: *Foi criada uma entonação diferente para contar a história? Lembra em quais momentos esta entonação ficou mais diferenciada?*

Mãe: *A entonação de voz foi de uma criança animada e com vontade de fazer também animais e ficou mais forte na medida em que gostava de falar do animal ao mesmo tempo gesticulando com as mãos para me explicar as criações.*

Pesquisadora: *O que chamou mais atenção nos gestos da criança durante a contação?*

Mãe: *Ela se movimentava de forma tímida, mas quando empolgava exagerava e começava a rir.*

Pesquisadora: *Você pode dizer se percebeu emoções em sua criança, ao contar a história? Você percebeu emoção? Houve risos? Inquietação? Como ela se comportou?*

Mãe: *Muita alegria, com uma mistura de risos. Ficou calminha em alguns momentos também. Teve interesse e atenção para a contação de história.*

Pesquisadora: *Como a criança registrou a tarefa para me enviar? Precisou de ajuda?*

Mãe: *A atividade foi filmada.*

Por mais acolhedor que fosse o ambiente da casa de Leandra, a criança apresentou um comportamento de medo, a entonação da sua voz oscilava e, ao colocar os óculos, e segurar em

sua mão o seu Fidget Toy, brinquedo que quando pressionado faz um pequeno barulho, supomos que buscava amparo para que aquele momento pudesse passar rápido, já que, segundo a mãe, a criança apresentava uma timidez pontual. No entanto, como colocar os óculos faz parte da *performance*, é como se ela se transformasse num personagem para contar a história e esta *performance* constitui a multimodalidade na oralidade. É importante ressaltar o respeito à criança e estimular seu desenvolvimento emocional. A infância é uma época para desenvolver habilidades sociais, interagir e aprender por meio das relações com outras pessoas. Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), é possível encontrar desde o campo de experiências a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação, uma referência: “Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.”

Levando-se em consideração a necessidade de inserção das Tecnologias Digitais, previstas pela BNCC em seus pressupostos gerais para a Educação Básica, bem como prover o engajamento das crianças na cultura digital, procurando contemplar as mais diversas linguagens e letramentos, é possível vislumbrar as filmagens e fotografias como possíveis objetos de ensino e aprendizagem. É preciso entender que a criança é capaz de construções significativas e representa o mundo que a cerca de forma singular, como ela o vê e o entende. Conforme afirma Chagas (2009, p. 20), “quando a criança cria, estabelece maneiras de representar suas próprias experiências e emoções, relacionando-as em sua convivência com outras pessoas, o que faz com que desenvolva sua sensibilidade.” Contudo, ela está evoluindo em seu próprio tempo e ritmo, respeitando suas fases de desenvolvimento.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 89), as artes são formas de linguagem que expressam, comunicam e atribuem sentido às sensações, sentimentos, pensamentos e a realidade, por meio da organização de vários elementos. Portanto, supõe-se que à medida que Miguel foi criando e desenhando ele reproduzia o que sabia, as experiências vividas e o que sentia.

Figura 11 - Miguel contando a história: O Zoo de Joaquim



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Miguel é uma criança atendida por uma equipe composta por fonoaudióloga, terapeuta ocupacional e psicóloga. A criança foi diagnosticada com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) apresentando sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. No início da pesquisa, ele esteve inquieto, mas foi se adaptando ao que estava sendo proposto.

No caso dessa criança, a mãe relatou que Miguel ficou muito feliz em participar da pesquisa e que era uma oportunidade para ele “melhorar nas atividades”. Disse, ainda, que foi um período difícil para fazer as atividades em casa durante a pandemia, porque ela não sabia ensinar como as professoras. Miguel tem pouco acesso às tecnologias, mas sempre que utiliza o celular, porque gosta de ver desenhos e fazer chamadas de vídeo.

Cabe ressaltar que, para fazer o relato a seguir, Miguel estava em espaço doméstico e utilizou o recurso disponível - borracha, lápis, caneta, uma folha - e o engajamento em fazer o melhor naquelas condições. A criança seguiu uma sequência dos fatos conforme foi possível, com a mediação de sua mãe, especialmente quando aparecia algum personagem que não sabia o nome. Neste momento, ele perguntava, sussurrando, e a mãe respondia, suspirando, talvez envergonhada, devido a câmera do celular estar ligada, filmando ambos. Miguel detalhou a casa de Joaquim se apegando a detalhes, como a portinha da casa, a bolinha da porta, citou o triângulo e quadrado, formas que aparecem na casa do personagem. Ele tentava se expressar com pausas, como se estivesse buscando se lembrar de alguma parte da história, parava um pouco, depois de falar uma frase, retomava aos animais já citados utilizando gestos,

e a fala pouco ordenada deve ser explicada por diferentes fatores, um deles o fato de a história ouvida ainda não se constituir como apoio para a enunciação do texto.

Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), a paisagem semiótica da comunicação visual tem passado por efetivas transformações. Estas mudanças têm produzido efeitos na forma e nas características de uma nova escrita dos textos, que estão se tornando cada vez mais multimodais, textos nos quais coexistem mais de um modo semiótico (visual, sonoro, gestual, etc.).

***Miguel:** E fez o leão, o passarinho, uma girafa, um passarinho e um “hipopota”, aí fez muito legal, aí fez uma casinha, uma porta, um triângulo pra cima e pra baixo, um quadrado e assim e fez uma porta e tem uma bolinha na porta e ele fez bonitinho. Aí ele fez um leão de bichinhos e fez um leão e fez um passarinho. Hum...o galo e os animaizinhos e fez os amigos deles. (a mamãe ajudou o Miguel em duas parte da história).*

Percebe-se que mesmo Miguel apresentando dificuldades em atividades cotidianas em sala de aula, não deixou de realizar as atividades da pesquisa.

Embora a pesquisa não tenha tido como objetivo verificar a aprendizagem das crianças, algumas atividades específicas, desenvolvidas na investigação, podem ter oferecido maiores benefícios para as crianças. A abordagem da mãe, reproduzida abaixo, mostra a necessidade de mediação para o engajamento na atividade e a utilização de recursos semióticos, como movimentos do corpo:

***Pesquisadora:** Lembra de quando a sua criança teve que contar uma história em casa? Comente sobre como foi a contação da história por sua criança em sua casa.*

***Mãe:** Miguel se esforçou muito para contar, ajudei um pouquinho para ele ficar animado, porque estava diante de uma câmera e não queria errar.*

***Pesquisadora:** Em que momentos e como a família precisou ajudar a criança nesta contação da história?*

***Mãe:** Como disse, ajudei um pouquinho, mas Miguel fazia movimentos demonstrando esforço e boa vontade para contar da melhor forma, para mim e para seu pai.*

Miguel recebeu estímulos da pesquisadora e de seus pais e foi se conectando com as partes da história, interagindo com o ambiente e com quem nele se encontrava e, de forma integrada, demonstrou expressividade no olhar, ao fazer os gestos, enquanto relatava a história. Parecia que Miguel se divertia ao falar das cores e tamanhos dos animais, objetos que via na

história e imagens estáticas apontadas no livro. Além de ajudar a despertar o gosto pela leitura, o livro é um importante instrumento de compreensão do mundo sendo, ao mesmo tempo, motivo de inspiração e imaginação que desperta memórias ao longo da infância.

Dessa forma Miguel se expressava pela linguagem oral e quanto mais observava as imagens, ele as enriquecia se esforçando em tornar o seu pensamento ágil, para relatar a história.

Para Vygotsky (1995),

[...] por volta dos dois anos de idade, o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem. Enquanto que no desenvolvimento filogenético foi à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho que impulsionou a vinculação dos processos de pensamento e linguagem, na ontogênese esse impulso é dado pela própria inserção da criança num grupo cultural. A interação com membros mais maduros da cultura, que já dispõem de uma linguagem estruturada, é que vai provocar o salto qualitativo para o desenvolvimento verbal. (VYGOTSKY, 1995, p. 47)

Vygotsky (1995) deixa clara a importância da mediação no processo de aquisição da linguagem oral. Neste sentido, quanto mais a criança se expressar em diferentes situações como narrar história, explicar uma brincadeira, solicitar ajuda, contar o que fez em casa, ainda mais ela ampliará sua habilidade oral.

A mediação, por meio da história, auxilia a criança nas atividades práticas – o que possibilita a ela viver suas experiências, pois está em uma relação mediada, como no relato a seguir:

Pesquisadora: *Em qual momento teve a participação do pai do Miguel?*

Mãe: *Miguel é muito próximo ao pai e recebeu ajuda para fazer as atividades.*

Conversavam e ao mesmo tempo faziam com muito esforço o trabalho.

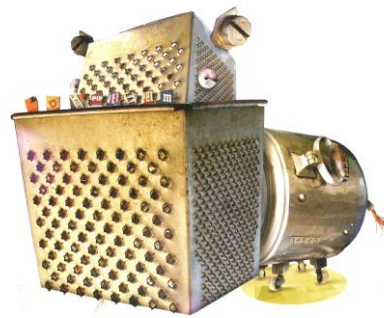
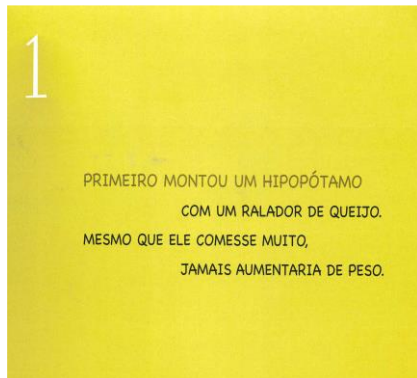
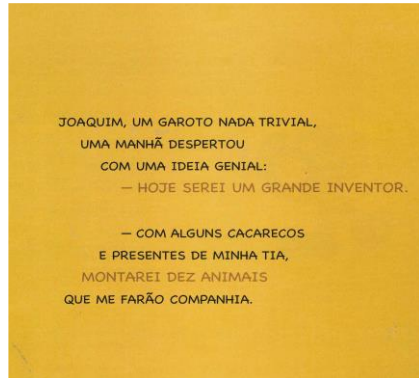
Por meio da mediação, foi possível realizar ações para a compreensão da leitura feita pela criança, tornando-a sujeito ativo e, nesta relação, a presença do pai, a organização do ambiente em casa e dos objetos facilitaram a aprendizagem.

Da mesma forma e levando em conta o desenvolvimento de Helena, a seguir veremos o registro do evento em vídeo realizado na casa da criança, transcrito pela pesquisadora, em que consta a percepção da menina sobre a atividade a ser desenvolvida.

Na transcrição, Helena usa a ideia de itens, talvez fruto da sua experiência escolar, de classificar, mas usa a enumeração como apoio à memória e, em determinado momento, “a memória falha”, o que não impede que ela recupere a ideia da motivação que levou o menino a fazer os animais. Certamente,

a estrutura da narrativa, apresentada em estrofes, a cada vez surge um animal, deu apoio ao processo cognitivo de lembrar e aos modos verbais de expressar o relato.

Figura 12 - Imagens do livro “O Zoo de Joaquim”



Fonte: Reproduzida pela autora, 2022.

Ao chegar em casa, motivada pela história que ouviu, Helena juntou objetos em uma caixa para fazer “itens”, segundo expressão dela, que representavam os animais de Joaquim. Percebi que Helena teve a intenção de se parecer com Joaquim, juntando os cacarecos ao seu redor no chão da sua casa, para inventar animais divertidos e úteis.

Figura 13 - Helena contando a história: O Zoo de Joaquim



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Mãe: Por que você tem que juntar estas coisas aí na caixa?

Helena: Pra fazer itens.

Mãe: Como assim?

Helena: Uns animaizinhos, por causa de uma historinha que a Wal contou pra gente.

Mãe: Como era a historinha? Conta pro papai o que você lembra desta história.

Helena: Era assim era de um menino que fez 10 animais com muitos itens pequenos primeiro foi o hipopótamo, depois o ratinho, depois o elefante, coelhinho, girafinha e um tanto de animais

Pai: E aí, o que mais?

Helena: Hoje eu estou esquecida.

Pai: O que mais o menino fez?

Helena: Ele fez muitos animais para ter novos amigos.

Mãe: Ele fez isso com os itens dele?

Helena: Ele era um inventor.

Mãe: Você sabe o nome dele?

Helena: Eu esqueci.

Mãe: Mas você gostou da história desse menino?

Helena: Gostei e a gente agora é os coleguinhas de escola da Wal.

A partir de uma mediação adequada de seus pais, que indica a importância do papel da família no engajamento da atividade, Helena utiliza a linguagem verbal e gestual para se expressar. Helena também usou a pista enumerativa para relembrar parte da história.

Outra situação de recontar a história foi vivenciada com Luan, que igualmente usou a estratégia enumerativa, conforme transcrição do diálogo, reproduzido a seguir:

Mãe: Quero ouvir a história, Luan.

Luan: O Zoo de Joaquim... ele fez 10 animais para ter companhia. Ele fez no seu balcão: 1º Hipopótamo, 2º elefante, 3º coelho, o outro é o leão, pronto, mamãe!

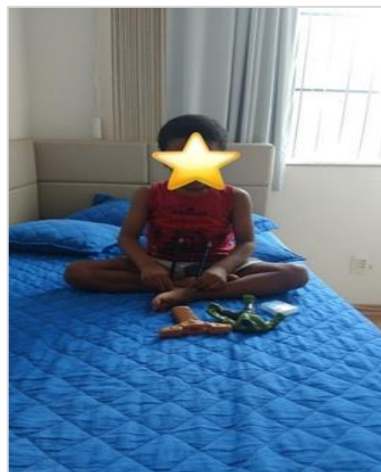
Figura 14 - Imagens do livro “O Zoo de Joaquim”



Fonte: Reproduzida pela autora, 2022.

Luan é uma criança bem espontânea para falar, mas neste dia apresentou timidez diante da câmera. A impressão que tive é que queria brincar com os brinquedos e não estava disposto no momento para contar a história. A pesquisadora e a mãe o convenceram que seria uma brincadeira bem-divertida. Luan entendeu e quis fazer, porém, sem demorar.

Figura 15 - Luan contando a história: O Zoo de Joaquim



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Vemos que, ao ser desafiado a narrar sobre os animais, ele se recusa a continuar ou abrevia a tarefa, ao dizer “pronto, mamãe”. Talvez isso tenha ocorrido, porque ele não estava se sentindo confortável e disposto, e também porque estava brincando com seus brinquedos e a

mãe o pediu para contar a história, sem antes preparar a criança para aquele momento. Nossa intenção não é avaliar se a mediação da família foi adequada ou não, mas evidenciar como a experiência pode ser diferenciada, dependendo da disposição dos sujeitos e da interação que a mãe estabelece com a criança.

Nesta perspectiva, Vygotsky (2007, p. 103) afirma: “O aprendizado adequadamente organizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.”

A aprendizagem conduz o desenvolvimento e é responsável pela determinação do comportamento humano de superação e transformação, principalmente, por meio da linguagem.

Ao observar outros aspectos da interação, vemos que Luan se comunicou com o corpo, com gestos, de diversas formas. Neste aspecto, a criança tem de ser exposta a todas as possibilidades de expressão que existem, inclusive a oralidade. Assim, quando mencionamos a expressão de Luan “pronto, mamãe”, ao final da sua narrativa sobre os animais, não falamos apenas de uma linguagem verbal, mas sim de uma série de diferentes linguagens, incluindo as expressões corporais, gestuais e faciais.

3.4 MODOS DE CONTAR A HISTÓRIA COM LIVRO DIGITALIZADO

A história “O Zoo de Joaquim” foi digitalizada e a proposta era de que fosse “lida” e manuseada no celular, para a família. O objetivo da pesquisa era evidenciar a multimodalidade, a partir das atitudes, comportamentos e linguagens empregadas pela criança, assim como o manuseio de artefatos digitais.

A noção de **texto digitalizado** está explicada no verbete dos “Termos e Ações Didáticas sobre Cultura Escrita Digital” (2021):

Resultado do processo de digitalização do livro impresso, sendo encontrado em dois formatos principais: o PDF (*Portable Document Format* ou Documento em Formato Portátil) e o ePub (*Electronic publication* ou Publicação eletrônica). O PDF é uma das subcategorias do livro digitalizado mais acessadas na internet. Trata-se de um formato com padrão de arquivo aberto que possibilita uma maior abrangência de alcance de conteúdos, uma vez que o leitor não depende de um dispositivo específico, tampouco de *softwares* e/ou sistemas operacionais para realizar a leitura. (ARAÚJO et al, 2022, p. 148)

Ao digitalizar um texto impresso, não modificamos seu conteúdo, mas a forma de manuseio e o modo como aparece na tela. Na atividade proposta, o livro digitalizado foi enviado em arquivo PDF para os pais, e que se trata de um texto digitalizado e não digital em sua origem.

Ao tratar da diferença entre texto digitalizado e textos digitais, Roger Chartier (2021) comenta que os primeiros estão ainda em uma existência paralela com o mundo do impresso. Assim, ao digitalizar o texto “O Zoo de Joaquim” para uso na pesquisa, ele permanece o mesmo do ponto de vista textual, mas foi alterado o modo de manuseio das páginas e a forma de entrada no texto.

Embora pouco se tenha alterado nos recursos semióticos, nessa atividade, nosso foco de observação estava no manuseio, na atitude, nos comportamentos, durante a visita à história em uma tela e no modo como a história, contada com apoio do celular, ocorreria. Além disso, a realização desta atividade junto à família traz novos significados à tarefa e ao engajamento.

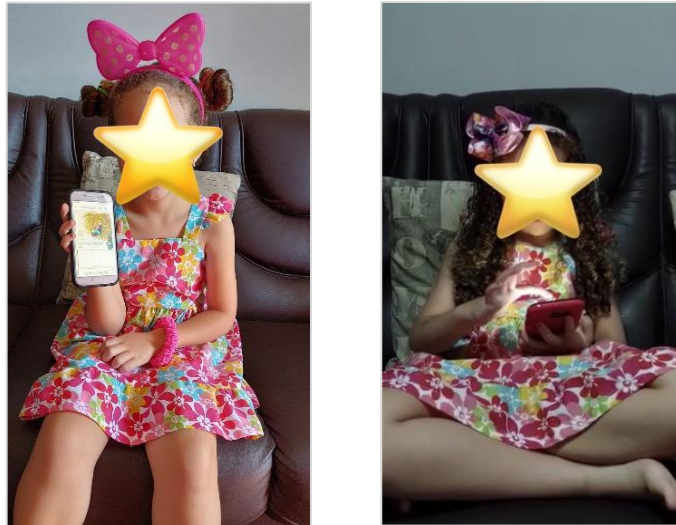
Conforme Bezemer e Jewitt (2016), os ambientes instigam o uso de modos específicos que repercutem no engajamento, na comunicação e como resultado na aprendizagem. É relevante a forma como se organiza o espaço de aprendizagem, as intervenções, seja quando a criança está sozinha ou acompanhada, no espaço doméstico. Conforme já foi dito, de acordo com os autores, a comunicação e a aprendizagem estão interligadas, sendo assim, buscamos evidenciar a multimodalidade a partir das atitudes e comportamentos da criança. Entendemos a relevância dos recursos semióticos no ensino e na aprendizagem da criança na Educação Infantil, conforme sugere a Base Nacional Comum Curricular.

Mesmo um texto como o livro “O Zoo de Joaquim”, com imagens estáticas e escrita como modos predominantes, foram explorados vários recursos multimodais, uma vez que a cor da página, a cor da fonte, o espaçamento, a forma de alinhar o texto, entre outros elementos, foram escolhas semióticas que nos mostram que não há ali apenas uma modalidade sendo mobilizada. Podemos dizer, retomando Kress e Van Leeuwen (1998, p. 186), que “todos textos são multimodais.”

A estudante Leandra teve a sua experiência com o livro digitalizado, ao manusear no celular. Em sua narrativa, ela se vale do que vê e não da linguagem verbal que o autor usou. Segue o relato:

Leandra: O Zoo de Joaquim. Ele pegou um monte de material, eu tô vendo a casa dele, o hipopótamo que foi feito de ralador, o urubu que foi feito de graveto, o rato que foi feito de telefone, o leão que foi feito com bola e papel todo dourado, esse bicho que não sei, foi feito de leitura, o galo que foi feito de relógio...opa! Eu tô vendo o coelho que foi feito de pau, eu tô vendo aquele passarinho que ninguém consegue vereu tô vendo o elefante, eu tô vendo o elefante, eu tô vendo a girafa e fim.

Figura 16 - Leandra contando a história: O Zoo de Joaquim, usando livro digitalizado



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Observei que Leandra contou a história com maior desenvoltura e sem apresentar muita timidez. Na escola, ao me ver, estava feliz e quis me contar a história de novo. Estava bem-desinibida. Relatei isso para a mãe, que ficou muito agradecida.

Evidencia-se a importância desses modos para que a criança consiga compreender a história e criar a narrativa e a forma como o texto verbal é imaginado a partir de uma cena imagética. Neste caso, com o apoio do celular, Leandra mostra como constrói sentido por meio da multimodalidade, quais inferências faz e como preenche com sua imaginação “eu tô vendo aquele passarinho que ninguém consegue ver.” Cabe perguntar: Leandra teria usado as mesmas expressões, se estivesse manuseando o texto impresso? O que constatamos é que os recursos semióticos utilizados na história permitem que Leandra, mesmo em processo inicial de alfabetização, vivencie novas experiências de leitura, ampliando o repertório de experimentações na cultura escrita digital. Para Frade (2005), há tanto uma necessidade de se ampliar o que entendemos por alfabetização, como de se pensar sobre quais são os aprendizados necessários para lidar com gêneros, suportes e instrumentos para inscrição na tela.

O interesse pela história “O Zoo de Joaquim”, o entendimento das possibilidades de leitura, o que acontece em cada clique dado por ela é narrado por Leandra com segurança e entusiasmo, mesmo que apresente certa timidez. Os recursos multimodais experimentados na história lida na forma digital são considerados pela criança, como elementos importantes à leitura das imagens realizada na tela.

Na mesma atividade, destacamos a estudante Helena que se apropriou do celular de duas formas: ora de forma individual, ora contando com a mediação da mãe. O celular a auxiliou na

contação da história, já que no primeiro contato, ela se valeu das imagens, das opções que aparecem quando se clica e que alteram o modo da narrativa, mesmo quando o texto parece ter simplesmente transferido para a tela. Nesta situação, a questão do manuseio fora do formato códice - que instituiu gestos específicos inventados antes da imprensa – tem de ser alterada e muda-se a relação com o texto.

Mesmo antes de ir à escola, ou paralelamente às atividades escolares, as crianças vivenciam modos de leitura, além de incluírem gestos e objetos em sua comunicação verbal. A experiência com práticas de letramento, na escola e em ambiente doméstico, faz com que uma junção das aprendizagens nesses dois ambientes se mesquem, o que pode ser verificado nas fotos a seguir, quando Helena vai agregando objetos como um brinquedo, quando se aninha no colo da mãe para manusear o celular.

Figura 17 - Helena contando a história: O Zoo de Joaquim, usando livro digitalizado



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Segue entrevista na íntegra, realizada com a mãe de Helena, sobre a atividade:

Pesquisadora: A criança tem o costume de entrar no celular para ler histórias?

Mãe: Não há costume de usar o celular para ler história

Pesquisadora: Lembra-se de como a criança leu a história no celular?

Mãe: Sim, de modo cuidadoso, pelas imagens ela lembrava o que lhe havia sido contado, ao mesmo tempo em que improvisava a continuidade do texto nas imagens. Ia passando os dedos pelas páginas na mesma ordem, sem se perder.

Pesquisadora: Alguém da família teve de fazer algo para achar e entrar na história com a criança, ou não?

Mãe: Não foi preciso.

Pesquisadora: *Pode descrever o modo como a criança manuseou a tela do celular? Ela parou ou voltou em alguma parte?*

Mãe: *Ela não voltou em nenhuma parte.*

Pesquisadora: *O que você percebeu do momento em que a criança usou os gestos na hora de ler a história com o celular?*

Mãe: *Gesticulou pouco, mas balançava o corpo, sistematicamente.*

Pesquisadora: *Qual gesto feito pela criança te chamou mais a atenção?*

Mãe: *Não houve gestos marcantes, mas, no primeiro contato, uma ansiedade com os dedos e irritação, por perder às vezes o controle das páginas.*

Pesquisadora: *Em algum momento, a criança achou estranho ler a história clicando com o dedinho?*

Mãe: *Não houve estranhamento, mas certa irritabilidade, quando perdia o controle das páginas.*

Pesquisadora: *Para você, foi prazeroso para ela usar o celular como se fosse um livro?*

Mãe: *Superada a irritação quando as páginas passavam muito rápido pelo descontrole dos dedinhos, percebemos que foi prazeroso.*

Pesquisadora: *A história, mesmo sem movimentos e sons, foi atrativa? Como você percebeu o envolvimento da criança com a leitura na tela do celular?*

Mãe: *A história foi atrativa e envolvente, mesmo sem movimentos e sons,*

Pesquisadora: *Como a criança registrou a tarefa para me enviar? Precisou de ajuda?*

Mãe: *A tarefa foi registrada por vídeo. Ela não precisou de ajuda para manipular o celular enquanto contava a história.*

Embora se naturalize a recepção de textos em dispositivos digitais, o que acontece com Helena mostra que não é simples a transposição para um dispositivo digital a partir de um texto impresso. O fato de haver um texto digitalizado, não significa uma leitura em que se pode controlar a página, como a que deve ter sido experienciada por Helena no contato com livros impressos. Transposta para a tela em formato PDF, é necessário dar *zoom* na página e, dependendo do gesto na tela, muda a página que o leitor está lendo. Isso explica sua irritabilidade, pois o ritmo e a forma de controle podem ter se alterado. Em entrevista concedida por Roger Chartier, em 2021, estas diferenças de manuseio que alteram o modo de significar os textos são apresentadas:

A ubiquidade dessas formas breves que nos chegam pelas telas intensifica maneiras de apropriação dos textos segundo a lógica da descontinuidade, da segmentação e da brevidade. Trata-se de uma prática de leitura que fragmenta, ao mesmo tempo em que é fragmentada. Este tipo de leitura se afasta daquele que se vinculava com a própria categoria de “obra”. (CHARTIER, 2021, p. 123)

Os modos de ler, na infância, podem variar de acordo com a natureza e o suporte dos textos a serem lidos, neste caso, nas telas. Este modo na interação da criança com o texto demonstra a necessidade de que as situações e os ambientes, escolares ou familiares, propostos para o estímulo da prática leitora devem manter-se em perspectiva para que a criança se sinta à vontade para ler como lhe aprouver. Considerando as características próprias dessa faixa etária e o modo como as crianças aprendem, observamos a importância de ter um trabalho contínuo, que envolva a multimodalidade para o desenvolvimento da oralidade, compreendendo e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças.

Observa-se os comportamentos e gestos da criança, tais como apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, em suas percepções e representações sobre os aspectos da cultura escrita digital, quando há o seu envolvimento em práticas sociais em torno da multimodalidade. O uso de leitura de histórias em *tablets*, *Chromebooks* pode ser potencializado à medida que estas possam acessar, conhecer, praticar e, assim, aproveitar as possibilidades que os recursos de leitura em suporte digital oferecem.

O estudante Luan, de 5 anos, ficou feliz em contar a história, que daquela vez seria lida e consultada na tela do celular, mas quis contar sem este apoio. Ao relatar, falou apenas sobre o que mais gostou. Demonstrou resistência em fazer, por ficar tímido ao ser filmado. Durante o momento da entrevista, a mãe o convenceu que seria uma brincadeira bem-divertida. Luan entendeu e quis fazer.

A seguir, reproduzimos a narrativa que a criança fez sem o apoio do celular:

Luan: O Zoo de Joaquim ele fez 10 animais para ter companhia. Ele fez no seu balcão: 1º Hipopótamo, 2º elefante, 3º coelho, o outro é o leão, pronto, mamãe!

Ao ouvir da família os relatos de Luan, percebi o quanto a criança estava envolvida e como a narrativa de memória e a forma de contar que se apoia no celular se diferem no seguinte aspecto: ao contar a história sem o apoio do livro, segundo a mãe, ela teve de convencer Luan que era apenas uma brincadeira, que seria rápido e que ele não precisava ter vergonha. Com a história no celular, ele se expressou melhor ao narrar, falando com mais detalhes, apesar do nervosismo diante da câmera. Isso reforça a ideia de que a mediação ocorreu com o recurso do livro como apoio.

Como forma de comparação, transcrevo a manifestação de Luan tendo como apoio o celular, observando que ele ficou tão empolgado que quis contar de novo para sua avó:

Luan: *No Zoo de Joaquim ele queria dez animais para ter companhia. Ele usou um telefone, pedaços, cenoura, escova de dente, e pedaço de nave, um instrumento, uma mola, uma bola, uma ferramenta, tudo mais, um ralador e demorou dez dias... o primeiro é o hipopótamo, o segundo um passarinho, terceiro rato, o quarto leão, o segundo um bicho estranho e um galo e um coelho e um outro passarinho e um elefante e uma girafa e ele criou todos os animais e fim, e brincaram e ficaram no galpão e fim.*

Analisando as duas exposições, constata-se, em primeiro lugar, que com o apoio do livro, mesmo quando a criança ainda não sabe ler, a abordagem vem com mais detalhes da sequência. Em segundo lugar, Luan faz uma descrição inicial que dá um contexto para a história e, no desfecho, usa uma fórmula mais clara para finalizar. Esta mudança pode ter ocorrido, porque as imagens serviram de apoio à memória, o que liberou Luan para pensar na forma do texto e no funcionamento do gênero, seja oral ou escrito. Ressalta-se que não foi o suporte digital, mas sim estar com o livro no momento da leitura que proporcionou a mudança qualitativa da contação.

Figura 18 - Luan contando a história: O Zoo de Joaquim, usando livro digitalizado



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Luan apresenta bom desenvolvimento e, a cada etapa da pesquisa, a organização de suas estruturas internas se modifica com o surgimento de novos elementos, com os quais deverá se relacionar, e novos objetos para compreender e apreender, sendo que para tal ele necessita criar formas de compartilhar as suas ideias. Com o apoio do suporte digital, o celular, Luan contou a história para todos os familiares da casa. Contava repetidamente e se utilizava de gestos e comportamentos variados para atrair a atenção dos ouvintes. Isso confirma a ideia de que:

É necessário providenciarmos oportunidades e experiências às crianças para se envolverem com as tecnologias digitais, tendo como objetivo desenvolver as suas competências operacionais. Esta evolução força os pais à difícil tarefa de se atualizarem com regularidade, promovendo uma utilização segura e de qualidade dos dispositivos digitais, acompanhando-as nesta utilização e encontrando um propósito no seu uso como o seu envolvimento em brincadeiras imaginativas de novas e inovadoras maneiras. (BRITO, 2017, p. 85)

A família tem um papel importante no acompanhamento e na utilização dos suportes digitais, pois é neste espaço que se inicia o uso frequente de dispositivos digitais. Observa-se que Luan se apropriou do celular para contar a história aos seus familiares. Considerando-se que as crianças, desde muito novas, têm acesso a textos multimodais em vídeos e programações, por exemplo, elas precisam aprender a ler e a escrever utilizando recursos semióticos. Isso implica o conceito de letramento digital que, para Marsh (2019, p. 21), pode ser definido como “uma prática social que envolve leitura, escrita e criação de significado multimodal através do uso de uma variedade de tecnologias digitais.”

No entanto, considerando a natureza da consulta ao texto digitalizado e o modo de usar o dispositivo, ressaltamos que as ações que as crianças executam com os dispositivos digitais são semelhantes às que fazem com outros brinquedos: ligar e desligar um carrinho de controle, por exemplo. Tratam-se de movimentos de ação-reação e que estimulam os seus sentidos.

Pesquisadora: *Pode descrever o modo como a criança manuseou a tela do celular? Ela parou ou voltou em alguma parte?*

Mãe: *Ele sempre segurava o celular com uma das mãos e, em alguns momentos, usava o dedinho indicador para chamar a atenção de algum ponto específico do vídeo. Às vezes, voltava na parte que mais gostou.*

Pesquisadora: *O que você percebeu do momento em que a criança usou os gestos na hora de ler a história com o celular?*

Mãe: *O Luan olhou para a tela e vi que ele ficou ansioso para contar a história, queria começar logo.*

Pesquisadora: *Qual gesto feito pela criança te chamou mais a atenção?*

Mãe: Arregalar os olhos, quando tinha alguma coisa que ele gostava mais.

Neste relato, temos duas questões envolvendo a gestualidade. A primeira, aquela que se refere ao manuseio do celular, ao processo de acionar o arquivo, de ir passando páginas e de saber ir e voltar na tela. A segunda se refere à multimodalidade do gesto, que representa uma atitude, como expressar-se com o olhar para demonstrar o gosto e que tem ligação com a forma de recepção dos textos e seu conteúdo.

Os familiares mais próximos das crianças são, de fato, mediadores relevantes no que diz respeito à aprendizagem na utilização dos suporte digitais. Na imagem do Luan contando a história, percebemos a situação de aconchego e intimidade. Certamente, a presença da avó teve significado especial para ele, por ser alguém muito próxima e, conforme a mãe relatou, contar a história para a avó o deixava feliz e ele se sentia importante, por isso estava tão ansioso.

Em outra situação, observamos Joaquim narrando a história, utilizando o celular da sua mãe. Ele fez duas tentativas antes de contar a história. Na primeira tentativa, quando procurava a história no celular, estava ansioso para narrar e foi preciso pedir a ele que esperasse até que estivessem prontos para iniciar a gravação. Na segunda tentativa, não estava conseguindo achar as imagens, por isso comentou:

Joaquim: Não consigo encontrar a história, onde está?

Mãe: Joaquim aperta em cima e vai rolando com o dedo.

Naquele momento, percebi que, embora tenha se perdido para encontrar a história, Joaquim tinha certa familiaridade com o celular e, por isso, encontrou a história com rapidez, deixando-o mais seguro e disposto a contá-la. Observei que, assim que iniciou a história, ele apresentou certa preocupação com o ambiente, devido às interrupções. Em um momento, uma vizinha chegou em sua casa e o barulho vindo da cozinha o fez dispersar, mas logo voltou a sua atenção para o que estava proposto.

Figura 19 - Joaquim contando a história: O Zoo de Joaquim, usando livro digitalizado



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

É importante salientar que a leitura literária digital compreende aquela gerada e estruturada segundo possibilidades semióticas e literárias próprias desse meio e, geralmente, lido em uma tela de computador (HAYLES, 2009, p. 20). Pode ser contrastada com a literatura digitalizada, a qual a pesquisa se propõe, em que Joaquim se apropriou, caracterizada como uma remediação (BOLTER; GRUSIN, 2000) da obra impressa para o suporte digital, tornando-se mais uma possibilidade de circulação e leitura de texto literário que surge com a cultura escrita digital.

No Brasil, encontramos com maior facilidade obras de literatura digitalizada. Tais obras trazem níveis diferentes de multimodalidade, interatividade e possibilidade de participação do leitor. Segundo Hayles (2009, p. 53) “a literatura eletrônica nos desafia a repensar o que a literatura, e o literário, podem fazer e ser”, ou seja, as obras literárias digitais ampliam as possibilidades do literário até então condicionadas para o suporte impresso.

Em outra ocasião, o estudante Miguel demonstrou interesse em narrar a história no período da noite, assim que sua mãe chegou do trabalho. Ele já estava sentado na poltrona com o celular do seu pai na mão. Na gravação, foi possível perceber e ouvir que alguém estava na cozinha, preparando algo, como se estivesse fritando algum alimento. Mesmo assim, Miguel se mantinha atento à história e não se dispersou com os movimentos que estavam acontecendo em sua casa.

Miguel: Ele fez uma casa, um ‘hipopota’, o Joaquim fez um negocinho que dá pra varrer.

Mãe: Fez mesmo uma casa.

Miguel: Fez o passarinho, olha lá.

Mãe: De vera, fez mesmo.

Miguel: Depois ele fez um peru com asas, um negócio.

Mãe: Agora tá bom.

Miguel: Não! No número 4, ele fez um passarinho de rodinha,

Mãe: Joaquim fez isso tudo, ne? Pronto.

Miguel: Mais uma história fez o leão com cabelos e rabo e boca,

Mãe: Só mais uma...

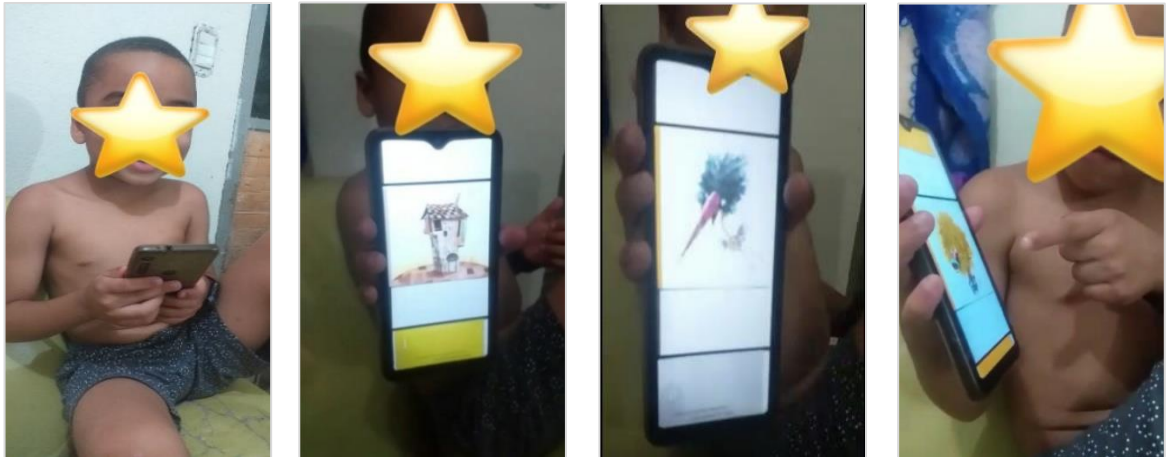
Miguel: Joaquim fez um outro animal.

Mãe: Agora, dá tchau!

Miguel: Tchau, Joaquim!

O livro que serviu de base para o reconto tinha uma estrutura de estrofes e enumerativa. Miguel trocava a ordem de objetos criados por Joaquim, não que fosse um problema, mas, ao fazer isso, trocava o nome dos objetos usados de personagem. Em certo momento, tive a impressão que a mãe apresentou impaciência e queria que Miguel parasse de contar a história, mas a criança quis continuar. Ele foi persistente, repetindo o nome dos animais e objetos.

Figura 20 - Miguel contando a história: O Zoo de Joaquim, usando livro digitalizado



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Os possíveis sons, às vezes, feitos pela criança, o texto verbal, as imagens e a tela devem ser considerados para a construção do sentido, no momento da tarefa que propusemos, e constituem elementos do literário que, para Hayles (2009, p. 96), “é computacional”.

Provavelmente, a falta de contato da criança com este tipo de recurso literário se justifica devido ao fato de as experiências de leitura digitalizada ter sido vivenciada com livros impressos em papel. A estrutura de tela, a interface e os modos de interação são diferentes, mas é relevante fazer este tipo de mediação, para que as crianças vivenciem várias experiências de leitura literária.

3.5 MODOS USADOS PARA ENCENAR E CRIAR UM NOVO ANIMAL

De acordo com Pereira (2018), a obra da criação apoia-se sempre em formas existentes e em necessidades historicamente produzidas, além de salientar que o primeiro passo do processo de imaginação criadora é a percepção de si como sujeito e daquilo que o circunda, a partir do processo de apropriação das significações, ou seja, a criança que cria não retira suas ideias do nada, mas da realidade e das suas experiências, que são reelaboradas.

Para essa atividade, pensou-se na criação de um brinquedo educativo, baseado na história “O Zoo de Joaquim”, com o objetivo de explorar a imaginação criadora decorrente da forma como as crianças se apropriam da história e o modos/recursos semióticos empregados por elas para dar conta da tarefa de criar e divulgar em vídeo sua produção. Uma segunda dimensão envolvida na atividade foi o pedido de que apresentassem sua criação em vídeo e isso envolveu outro tipo de ação: a *performance* oral.

No relato a seguir, observa-se um processo criativo de conceitos e significações. A proposta de atividade fez suscitar, na criança, memórias de um mundo atual, com fatos reais, que a incentivam a fazer algo para ajudar o planeta, conforme abordado por ela:

Mãe: Luan é uma criança que se interessa pelos acontecimentos do mundo. Ele é muito curioso. Quando foi pedido para ele criar algo e pedir que outros criem também, ele se sentiu importante e pediu para o vídeo dele ir para o YouTube, porque todo mundo precisava criar alguma coisa para ajudar o mundo.

Luan: Olá, galerinha! Hoje a gente fez um lagarto no próximo vídeo. Sabe pra que é esse lagarto? Pra salvar o mundo, acabar com a guerra, acabar como o coronavírus. E o que você vai fazer pra salvar o mundo?

Pesquisadora: Luan, por que você quer seu vídeo no YouTube?

Luan: Porque todo mundo vai ver.

Pesquisadora: Você acha importante fazer algo para salvar o mundo?

Luan: Sim, aí vai acabar a guerra

Pesquisadora: O que é a guerra, Luan?

Luan: Uma coisa ruim, sabe?

Pesquisadora: Onde você ouviu falar da guerra?

Luan: Na TV e no celular da minha mãe.

Pesquisadora: Você havia me dito que queria fazer esta atividade com a roupa do Batman. Por que você desistiu?

Luan: Ah, achei melhor falar do meu lagarto salvador. Quero ele no YouTube também, Wal.

O mundo digital e conectado modifica a forma como a criança aprende e se relaciona. Ela tem acesso a informações, imagens, conforme mencionado por Luan, que cita a plataforma multimodal do YouTube. Quando escolhe fazer uma divulgação nesta plataforma de vídeos, demonstra o conhecimento sobre a importância da plataforma para alcance mundial e a possibilidade que qualquer pessoa tem de produzir vídeos e postar. Ou seja, ela se coloca em

uma posição de produtora de conteúdo e não somente de receptora. O que Luan mostra é o conhecimento que possui do modo de funcionamento da cultura escrita digital, elegendo o que ele acha que pode ser a melhor função para abordagem do tema. Ao incentivar outros a criar, ele também manifesta que estas ações podem “ajudar a mudar o mundo”.

Figura 21 - Luan criando o lagarto salvador e incentivando outros a criar



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Por meio de gestos, imagens, escrita, desenho e atitudes, Luan se constitui e interage com o mundo. No seu relato, Luan faz um convite aos espectadores, usando uma entonação firme, ao perguntar: “E o que você vai fazer pra salvar o mundo?” Ele aponta o dedo e supomos que havia ali um desejo de uma resposta dos seus ouvintes. Fica claro quando a pesquisadora o indaga: “Luan, por que você quer seu vídeo no YouTube?” E ele responde: “Porque todo mundo vai ver.”

Conforme o documento *Percursos curriculares e trilhas de aprendizagens* (BELO HORIZONTE, 2020, p. 48), que circula na Rede Municipal de Ensino em que a pesquisa foi desenvolvida, os seres humanos são constituídos pela linguagem e, como sujeitos socioculturais, vivem experiências singulares que envolvem as linguagens em práticas culturais próprias de sua família e de seu território social.

Numa cultura mediatizada (televisão, rádio, celulares, materiais impressos), ainda que sob condições desiguais de acesso, as crianças partilham e compartilham repertórios mais amplos e, em suas produções, são ativas, lúdicas, curiosas, indagadoras e produzem sentidos nas interações que fazem. (BELO HORIZONTE, 2020, p. 48)

Nessa perspectiva, percebe-se a participação das crianças na cultura digital, tanto aquela que é resultado da presença de artefatos digitais no cotidiano quanto as que são configuradas pelas práticas sociais digitais de lazer, comunicação, participação, informação e aprendizagem.

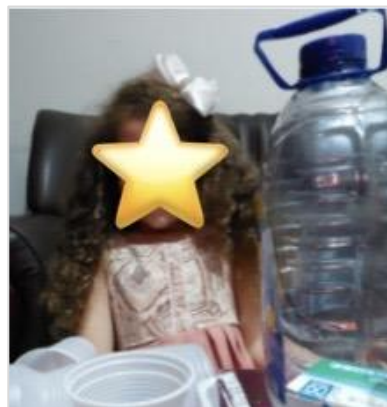
É o aprendizado que possibilitará o despertar de processos internos, à medida que a criança se coloca num ambiente social determinado e na relação com o outro nas diversas esferas e níveis de atividades. Nessa perspectiva, a estudante Leandra foi desafiada a criar um animal e desenvolver o seu processo de socialização, mesmo apresentando timidez, pôde contar com sua família, professoras, pesquisadora em seu percurso, a fim de permitir que ela pudesse falar mais facilmente, sem medo de julgamentos, e desenvolver uma relação de confiança naquilo que foi proposto na atividade.

Existir é mais que viver, pois obriga uma abertura para com o mundo, estar nele e com ele. Gera uma ligação comunicativa que carrega em si um sentido de criação e de criticidade que não faz parte do simples viver, como é comum aos animais não racionais. Então, transcender, discernir, dialogar, comunicar e participar são exclusividades do existir humano. (FREIRE, 2002, p. 50)

Na atividade, Leandra foi incentivada a estabelecer relações com o outro e com o mundo, já que não sabia quem poderia assistir ao vídeo encenado por ela. Fazer a encenação foi outro desafio para Leandra. A criança mora com os pais, tem pouco contato com outras crianças, a não ser na escola. Quis fazer o vídeo rapidamente, porque não ia saber o que dizer. Segue a transcrição:

Leandra: Eu tô com meu material aqui para fazer um animal. E vocês? Também já estão fazendo já? Eu estou com todos os meus materiais aqui já. Tchau, beijo!

Figura 22 - Leandra com materiais incentivando todos a criar algo importante



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Leandra estava ansiosa para contar a história, desejou colocar óculos para se apresentar e, em seu tom de sua voz, manifestou um comportamento retraído, um pouco de ansiedade e preocupação, como se quisesse acabar logo com aquele momento: “Eu estou com todos os meus materiais aqui já. Tchau, beijo!” Tem-se a impressão que faltou uma ou duas frases para

comentar sobre o seu animal. O apoio emocional e social oferecido pelos pais é firmado de maneira segura. Segundo a mãe, existem vários contextos interpessoais na vida familiar, os quais precisam ser enfrentados pela criança. Sendo assim, o esforço em executar as demandas apresentadas na pesquisa, de contar a história para pessoas da família, pesquisadora, colegas, fazer um animal, deixar ser filmada foram etapas válidas para o desenvolvimento das habilidades sociais de Leandra.

Para esta mesma atividade de encenação, Joaquim demonstrou que, ao brincar de construtor, além de explorar os objetos, sons, movimentos que faziam, ele interagiu e se expressava em múltiplas linguagens. Ao interagir, se expressava construindo suas próprias regras da brincadeira e tomando decisões de como seria o carro, a cor, que manobras poderia fazer, possibilitando o desenvolvimento intelectual, desenvolvimentos simbólicos e a criatividade.

Esta interação corrobora o que discute Vygotsky (2007, p. 137) quando afirma: “A essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais.” Estas relações irão permear toda a atividade lúdica, serão importantes indicadores do desenvolvimento da criança, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras.

O diálogo estabelecido com Joaquim mostra como ele se coloca no lugar de inventor, acenando para a ideia de que todos podem ser.

***Pesquisadora:** Que legal! Estou na casa do Joaquim observando, conversando, aprendendo também. Joaquim você sabia... [fui interrompida pela criança que completou o que eu queria falar].*

***Joaquim:** ... que o Joaquim da história é um inventor?*

***Pesquisadora:** Isso mesmo. E ele tem o seu nome.*

***Joaquim:** É. Eu também sou um inventor. Já fiz um carro, montei esse aqui [mostrou um carrinho] na minha oficina. E todo mundo pode inventar alguma coisa. Que nem eu. Montei esse carro. Inventei uma lagarta e minha oficina também. Aqui tem parafuso, serrote, martelo, chaves aqui, esse daqui também [mostrou]. Esse carro de madeira eu que fiz também de várias cores, verde, vermelho, amarelo, azul, preto e embaixo é normal. Aqui dentro tem um papel que sai e é só isso.*

Figura 23 - Joaquim em sua oficina de criação



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Os brinquedos são recursos semióticos para criar significados. Estes recursos não se restringem à fala, à escrita e à criação de imagens, eles estão presentes em quase todas as atividades humanas, transmitindo algum significado. Para Kress (2013), **modo** é uma forma social e culturalmente determinada, que oferece recursos para criar sentidos, como a imagem, a escrita, a música, o gesto, a fala, etc. Cada modo possui seu conjunto de recursos semióticos, que Van Leeuwen entende como:

[...] as ações e artefatos que usamos para comunicar, sejam eles produzidos fisiologicamente - com nosso aparelho vocal; com os músculos que usamos para criar expressões faciais e gestos etc. - ou por meio de tecnologias - com caneta, tinta e papel; com *hardware* e *software* de computador; com tecidos, tesouras e máquinas de costura, etc. (VAN LEEUWEN, 2008, p. 3)¹⁷

Da mesma forma, a estudante Helena incluiu modos óbvios de comunicação, como linguagem, gestos, imagens e música, mas menos óbvios, como roupas e objetos do cotidiano, todos com valor cultural e significado, para se comunicar com as pessoas de casa e quem viesse a assistir ao seu vídeo. Dessa forma, ela cria uma cena, montada para valorizar sua *performance*. A seguir, a transcrição do vídeo de Helena:

Helena: *Oi! Eu sou a Helena! Hoje eu sou uma inventora e vou cantar uma musiquinha para vocês. Ela é da Branca de Neve e ela é assim: A Branca de Neve, a Branca de Neve foi passear além das montanhas para brincar, a mamãe chamou para lá... E agora, eu vou usar as coisas que tem aqui. Vocês tão vendo, né? Jornal, papel, caixa, cola, lápis e... rolo de papelão, copinho de iogurte, roupas de boneca, giz de cera, de barbante, adesivo. Eu vou começar fazendo as partes do corpo: o olho... vai ser de que*

¹⁷ No original: [...] as the actions and artefacts we use to communicate, whether they are produced physiologically – with our vocal apparatus; with the muscles we use to create facial expressions and gestures, etc. – or by means of technologies – with pen, ink and paper; with computer hardware and software; with fabrics, scissors and sewing machines, etc.

cor? Eu tenho essas cores, ó: verde, verde claro, azul escuro e azul claro. Qual que vocês vão querer? Verde ou azul? Azul? Azul? Então tá bom! 'Deixa eu' fazer... Não! O azul tá muito claro, azul escuro...

Figura 24 - Helena inventora encenando



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Na atividade, Helena estava na sala de sua casa, vestida com uma capa de princesa. Ela separou todo o material, ensaiou, convidando os amigos para realizar com ela uma grande criação. Usou o balde e as colheres de pau como instrumentos musicais para fazer um som e chamar a atenção dos ouvintes. Ela os interpela em vários momentos “vocês tão vendo, né?”, para uma participação simbólica, quando diz “Qual que vocês vão querer?” – como se eles pudessem escolher. No momento da gravação, ela introduz o vídeo com uma musiquinha, improvisando “um roteiro” para dar mais graça à sua fala e indica os materiais que vai usar para a sua criação.

Na atividade de encenação, observa-se que ocorrem expressões mais genuínas da cultura infantil. Na infância, a criança pequena está sendo constituída social e culturalmente, e a brincadeira com diversos recursos semióticos assume um papel fundamental como forma de interação social, de apropriação, ressignificação e reelaboração da cultura.

O estudante Miguel passou por uma experiência parecida com a da Helena, ao se expressar pela linguagem verbal e usar movimentos, enquanto encenava. Miguel citou objetos ainda não mencionados, trazendo outras informações e argumentando com mais autonomia, mesmo que sua fala estivesse pouco ordenada. Consideramos que a participação da mãe na atividade ocorreu de forma criativa, ao mostrar algumas imagens e gestos que fizeram Miguel se lembrar daquilo que precisava falar. Em cada modo teve um potencial de importância e, neste caso, a imagem pode ser um complemento do texto, ou o texto pode ser o complemento da

imagem. E isso nos mostra que a multimodalidade é uma condição comum da comunicação humana.

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressivas, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos. (BRASIL, 1998, p. 18)

Em cada movimento que fazia, Miguel utilizava um tipo de recurso, ora um microfone improvisado, os óculos escuros do pai que o deixavam mais à vontade. Assim, mesmo que tenha apresentado poucos recursos, demonstrou interesse e motivação o que favoreceu o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo da criança, sujeito de sua aprendizagem e de suas escolhas e ações.

Durante a encenação, Miguel iniciou falando sobre a história de Joaquim e foi preciso a mediação da mãe para que ele pudesse cumprir o que precisava ser feito naquele momento, que era incentivar as pessoas a criar algo a partir da história de Joaquim. Durante a encenação, percebi uma conversa pouco ordenada, pois ora falava de um brinquedo, ora falava o que tinha na casinha de Joaquim e novamente a mãe intervinha e a criança conseguia voltar para a proposta de criação. Ao final, Miguel disse o seguinte: “Joaquim criou muitas coisas legais e vocês, o que podem criar?” Esta última mensagem mostra como Miguel está atento a um possível interlocutor do vídeo e que também interpela quem vai assistir para uma participação.

Figura 25 - Miguel encenando com microfone e óculos escuros



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Desde a infância, os processos criativos emergem em atividades lúdicas, em encenações e na produção de narrativas. A criança ouve, observa e acumula materiais que usará para compor seu cenário de fantasia, com objetivo de desenvolver suas potencialidades. Pelos dados, vê-se que elas criam narrativas multimodais em que a ludicidade, a criatividade e a ficção jogam um papel fundamental. Quando as famílias (e a escola) entram neste jogo, elas têm seus direitos assegurados e ampliados.

3.6 MODOS USADOS NA COLAGEM

A colagem de papéis, panos e outros materiais foi proposta a partir da experiência do personagem Joaquim, e o desafio era provocar uma situação em que a criança pudesse demonstrar habilidades plásticas e manifestar recursos visuais e de oralidade em sua *performance*, ao divulgar sua produção em vídeo para partilhar conhecimentos. As crianças foram motivadas a escolher uma das criações de Joaquim para fazer uma colagem. Esta colagem foi objeto de apresentação em vídeo, trazendo para a atividade as dimensões da *performance*. Os textos são sempre vistos como multimodais e o termo **escrita** já não é mais sinônimo de texto nem o único modo de representação (BEZEMER; JEWITT, 2016).

Ressaltamos a ideia de que a escrita nem sempre é o meio central para a criação de significado. Em alguns textos, ela é dominante e, em outros, pode haver pouca ou nenhuma escrita. A relação entre **imagem** e **palavra escrita** também impacta as possibilidades de produção de significado (JEWITT, 2005). Nesta perspectiva, a semiótica social da multimodalidade é vista como “uma teoria geral de (produção de) significado com o pressuposto de que todos os modos têm um papel específico a desempenhar na construção do significado” (MAVERS; KRESS, 2015, p. 226).

A seguir, observa-se nas descrições das crianças algumas páginas do livro “O Zoo de Joaquim”, que vão possibilitar conhecer como o autor narra a história e a influência do modelo do livro na forma como as crianças desenvolvem suas habilidades manuais e artísticas de colagem.

Figura 26 - Imagens do livro “O Zoo de Joaquim” – O pássaro Bartolo



Fonte: Reproduzida pela autora, 2022.

Essa atividade permitiu à Helena manifestar sua oralidade ao se expressar, partilhar conhecimentos e demonstrar suas habilidades plásticas. Observei como a mãe de Helena se mobilizava para mediar a realização das atividades que foram propostas, oferecendo a materialidade necessária, deixando a criança escolher os objetos de sua preferência, qualificando a participação de Helena em todas as propostas de atividades. Na colagem, não foi diferente, a criança demonstrou em seus gestos e comportamentos, disposição e atitude, ao escolher e ao falar sobre uma das criações de Joaquim. O trecho a seguir, extraído do documento norteador da Rede Municipal, reforça o que compreendemos como funções sociais envolvidas na oralidade:

A oralidade atravessa as interações e as relações sociais de forma marcante, seja no convívio da criança com os adultos, seja na relação com seus pares, em diferentes situações da vida cotidiana, levando-as a perceber diferentes usos da linguagem oral. Muito do que as crianças trazem dessas práticas, aliadas aos repertórios da tradição, oral como brincadeiras, declamações de quadrinhas, jogos de linguagem, deve compor a experiência escolar. (BELO HORIZONTE, 2020, p. 49)

Dados do caderno de campo da pesquisadora, que registra sua interação com as crianças, mostra como a oralidade era marcada por várias significações:

Pesquisadora: Helena falava sem parar o quanto achava o passarinho fofinho.

Helena: Oi, Wal, hoje eu tô aqui pra fazer uma criação do Joaquim que é o passarinho pretinho. Vou usar algodão, massinha branca, massinha marrom, papel amarelo, lápis azul e lápis rosa, cola preta, tesoura. Fofinho é bem pretinho, é o meu passarinho.

Pesquisadora: Que legal, Helena! Como você vai montar o seu passarinho?

Criança: De papel colorido pra fazer as pernas, e o bico e depois do bico eu fiz uma bola pra fazer o corpinho dele e depois da bola eu fiz os olhinhos e depois dos olhinhos eu fiz o chapéu, juntei as partes e acabei.

Figura 27 - Helena fazendo colagem no passarinho



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Ao realizar este trabalho artístico, Helena expressou seus sentimentos e emoções ao relatar os detalhes de sua obra de arte. Ela utilizou a imaginação e, trabalhando o processo de criação, demonstrou a sua capacidade e o seu talento inato para captar a realidade de maneira natural, usando lápis de cor, giz de cera, tesoura, tintas, pincéis, entre outros materiais, para fazer a colagem. Dessa forma, Helena utilizou de recursos semióticos como cores, tamanhos, texturas, formas, gestos, mudanças na fisionomia para se comunicar. O vídeo de Helena realizando a atividade captou diálogos, movimentos realizados e seu olhar detalhista para os materiais disponibilizados. Sua produção propiciou diversificados usos, diferentes vias de representação simbólica (apoio de desenhos, imagens, símbolos), variados modos de expressão, formas de associar ideias e ampliação das alternativas.

Por meio das interações, experiências de criação e brincadeiras, a **oralidade** revela um pensamento em ação e pode ser enriquecida, ampliada, falada e comunicada de diversas maneiras. As criações com materiais estruturados, recicláveis, estimularam Helena e, conseqüentemente, contribuíram para desenvolvimento da linguagem.

Para esta atividade de colagem, observamos Luan, que pensou em fazer uma colagem no leão da história. Segundo ele “o leão é parecido com o Naruto da minha série ninja preferida”, quando indagado por que a comparação, Luan relatou que “o leão é forte e corajoso igual o Naruto.”.

Figura 28 - Imagens do livro “O Zoo de Joaquim” – O leão Rodolfo



Fonte: Reproduzida pela autora, 2022.

Luan se apropria de elementos da história, que mescla com outras experiências com mídias, internalizando-os em seu repertório, expressando no trabalho artístico as suas impressões. Com linguagem específica, ele organiza informações, exercita a imaginação, externaliza suas emoções e interpreta os objetos colados de um modo muito particular, conforme demonstra transcrição:

Luan: Esse é o meu animal preferido do Zoo de Joaquim. O leão é parecido com o Naruto. Ele é mais veloz, pula alto, e como eu pus o leão: fita colorida, papel, e também bola de papel com papelão e pétalas de flores e também com as orelhas com papel e papelão, é o mesmo.

Figura 29 - Luan fazendo colagem no leão



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Neste aspecto, a colagem de Luan é compreendida como uma produção mais livre e mais subjetiva. Percebe-se que ele fez a colagem no desenho inteiro, mas selecionou algumas características do leão, especialmente quando mencionou que na roda de história contada pela

pesquisadora ela havia citado a cabeleira de ouro do leão. Luan se lembrou e enfatizou que “a cabeleira do meu leão não tem ouro, mas tem pétalas de flor que a minha mãe me deu.” Luan demonstrou seus sentimentos, sobretudo a linguagem oral e, ao enfatizar a participação da mãe, sentiu-se seguro, já que ela é uma auxiliar da ação educativa e está mais presente em casa do que qualquer outro familiar.

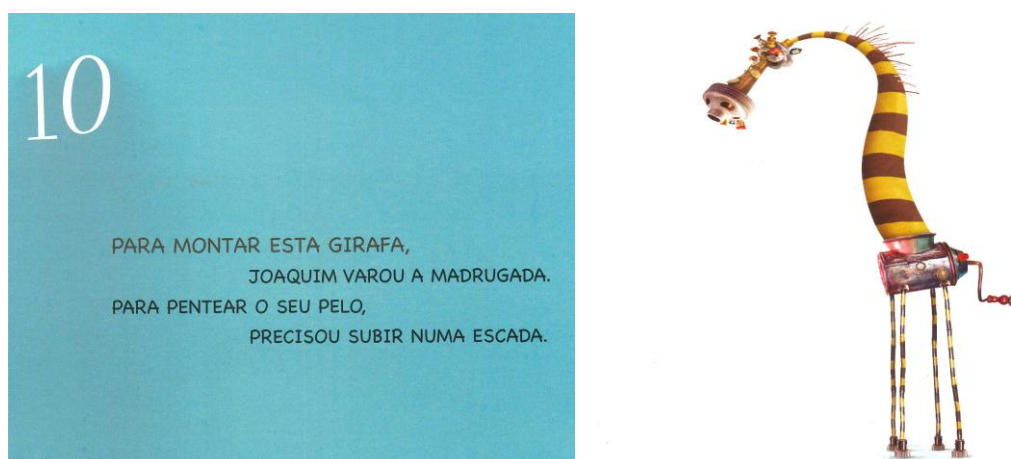
É importante verificar que a escolha de colagem implicou um critério criado por ele. A seleção de critérios é resultante de marcas culturais e sociais que influenciam os sujeitos.

Torna-se necessário perceber que os conteúdos de suas produções são influenciados culturalmente. Para Val, Frade e Benfica (2018), isso significa que, pensando no processo de alfabetização inicial de crianças pequenas, é necessário considerar as mudanças e os novos processos da comunicação humana, uma vez que os alfabetizados estão imersos em uma **cultura midiática** que consomem e têm a possibilidade de produzirem por meio de várias linguagens.

Assim, não é possível desconsiderar “(...) os quadrinhos, a literatura, os jogos, os *sites*, os filmes, as músicas, para constatar e refletir no quanto tais linguagens podem impactar os modos de expressão das crianças” (VAL; FRADE; BENFICA, 2018, p. 67).

Na sequência, apresentaremos a girafa, animal escolhido por Joaquim para realizar de forma espontânea a colagem, a pintura, a modelação e as construções, que são alguns meios de expressão plástica, fruto da possibilidade de usar materiais diversificados.

Figura 30 - Imagens do livro “O Zoo de Joaquim” – A girafa



Fonte: Reproduzida pela autora, 2022.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009), princípios estéticos devem ser respeitados nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, em todas as etapas da escolarização do ser humano, pois são

manifestações expressivas que vão evoluindo com o passar do tempo, “comunicando” ideias, sentimentos e característica próprias de cada indivíduo. Os princípios estéticos referem-se à sensibilidade, criatividade, ludicidade e à liberdade de expressão nas variadas manifestações artísticas e culturais. Assim se expressa Joaquim:

Pesquisadora: *Ei, Joaquim, o que você está fazendo?*

Criança: *Tô fazendo uma girafa, porque na história do Zoo de Joaquim tem uma girafa eu gostei e resolvi fazer ela usando papel colorido, cola, papel picadinho e só.*

Pesquisadora: *Que parte é essa do corpo da girafa?*

Criança: *Essa aqui é a perna.*

Pesquisadora: *Você está usando a cola? [balançou a cabeça]. Acabou a cola? [balançou a cabeça]. Como você vai fazer agora?*

Criança: *Derramar aqui a cola. [apontou o dedo indicando na tampinha]*

Pesquisadora: *Você vai fazer uma girafa pequena ou grande?*

Criança: *Desse tamanho aqui [indicou o tamanho com as mãos]*

Pesquisadora: *Por que você escolheu fazer a girafa?*

Criança: *Porque ela é a mais legal da história.*

Pesquisadora: *Mais legal? Mais legal que o bicho abacate? É isso? [balançou a cabeça dizendo sim]*

Pesquisadora: *Quais as cores você está usando para fazer a girafa?*

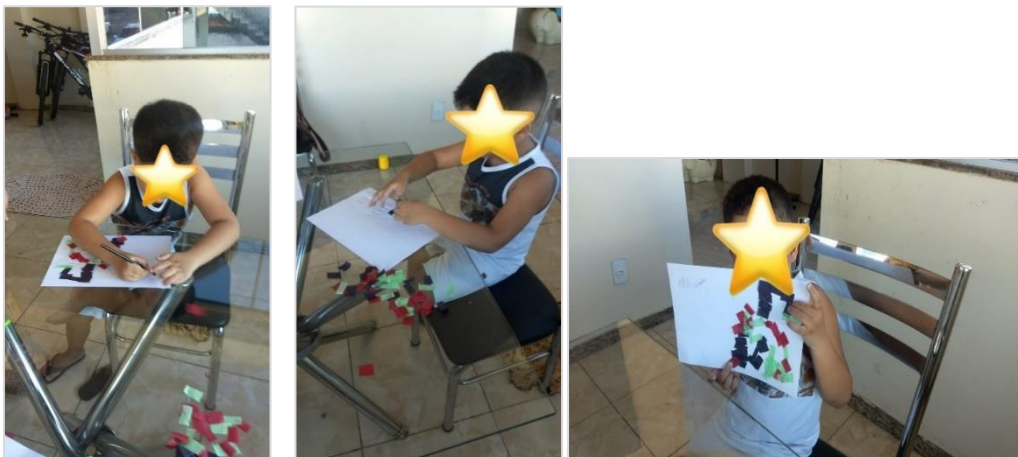
Criança: *A cola.*

Pesquisadora: *E as cores?*

Criança: *Preto, vermelho e verde.*

Pesquisadora: *Muito bem!*

Figura 31 - Joaquim fazendo colagem na girafa



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Enquanto Joaquim realiza sua produção, utiliza-se da linguagem oral para expor seu pensamento referente ao desenho e à colagem, isto é, ele adota duas linguagens, a oral e a plástica, para a expressão de seu pensamento, as quais têm importante contribuição no seu processo de aprendizagem. Brincando com cores, cola, papéis ele explora não apenas o mundo material e cultural à sua volta, como também expressa e se comunica, por meio de imagens e palavras. Trata-se de proporcionar à criança, a partir da exploração de materiais e objetos, a comunicação de sentimentos e a liberdade em criar, deixando a imaginação e a criatividade “correrem soltas”.

Nesta mesma atividade, observamos Miguel mostrando sua criação, o hipopótamo da história “O Zoo de Joaquim”. Segundo relatado pela mãe, Miguel observava seu pai fazendo as perninhas do animal e, ao mesmo tempo, recebia orientação para realizar a colagem. Nesta interação familiar, as trocas instituídas com seu pai faziam com que Miguel ficasse estimulado, interagindo com variados materiais que podia escolher para realizar a colagem. Nesse processo, ele realizou, de forma espontânea, a colagem e a pintura, concretizando a criação do modo de o animal se movimentar. Ao observar a narrativa de Miguel, de modo a interpretar sua colagem a partir da imagem que segue, foi possível observar o desenvolvimento da sua oralidade:

Figura 32 - Imagens do livro “O Zoo de Joaquim” – O hipopótamo



Fonte: Reproduzida pela autora, 2022.

Pesquisadora: *O que você fez, Miguel?*

Miguel: *Meu 'hipopota', com meu amigo papai.*

Pesquisadora: *O que você e seu pai colocaram no hipopótamo?*

Miguel: *Orelha, olho, nariz, pintei o nariz dele, coleí ele na caixa pra ficar durinho e depois poder andar e papai colocou a perninha.*

Pesquisadora: *Você vai usar algum outro material no seu hipopótamo?*

Miguel: Não. Agora o 'hipopota' vai brincar comigo.

Figura 33 - Miguel e o seu hipopótamo de colagem



Fonte: Acervo da pesquisadora. 2022

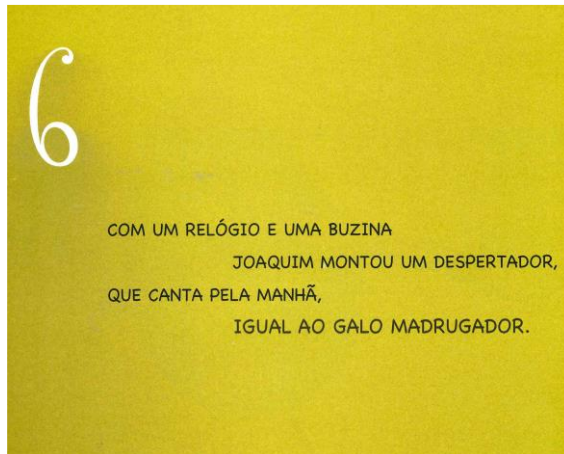
Evocamos Kress (2005) que, ao especificar sobre recursos disponíveis em ambientes digitais, nos diz sobre possibilidades na escolha de modos na criação de significados:

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

O aprendizado das crianças tem sua iniciação muito antes de irem para o ambiente educativo escolar. As situações de aprendizado que são encaradas por elas no ambiente familiar, já possuem uma história. O aprendizado que acontece com seus familiares, diferencia-se evidentemente do aprendizado escolar. Observa-se no processo de construção e criação de Miguel que, ao ser estimulado e incentivado, desenvolve potencialidades importantes para o seu processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, analisamos a produção de Leandra. Entendemos que, ao desenvolver suas produções, Leandra teve contato com as mais variadas linguagens, pois enquanto desenhava, modelava, recortava, ela tinha acesso à linguagem plástica, sendo estimulada em seu processo criativo e de imaginação. Desse modo, a criança produziu seus próprios conceitos, a partir da observação da imagem, na página a seguir:

Figura 34 - Imagens do livro O Zoo de Joaquim – O galo



Fonte: Reproduzida pela autora, 2022.

Leandra fez a atividade à noite e, como já estava cansada, não quis conversar muito. Me disse que gosta de fazer colagem, escrever no celular ao invés de escrever no papel. Disse que cansa menos a mão. Infelizmente não foi possível aprofundar na opinião da criança sobre essa questão. Este relato de Leandra mostra como ela se aproveita de várias possibilidades, ao mesmo tempo em que se apropria do recurso semiótico da escrita.

Figura 35 - Leandra e sua colagem do galo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Leandra se esmerou ao fazer o modo imagem, sem utilizar algumas habilidades de escrita que ela exercitava. Dessa forma, um modo não se sobrepôs ao outro. A imagem ocupou lugar de destaque em seu papelão.

Enquanto Leandra fazia a sua colagem, utilizava-se da linguagem oral para expor seu pensamento referente ao animal escolhido da história, isto é, ela adotava duas linguagens (oral e plástica) para a expressão de seu pensamento, linguagens que têm importante contribuição no seu processo de aprendizagem.

O modo **imagem**, muito presente nas produções, em sua maioria, cumpriu a função de complementar/reafirmar a informação que o modo **escrita** já apresentava. A criação da imagem pela criança com uma colagem ampliou informações e significados. No entanto, ainda resta afirmar que o envolvimento das crianças em práticas multimodais é um caminho de possibilidades abertas, com grande potencial a ser explorado, no qual a instituição escolar é de extrema relevância, pois pode contribuir para cumprir um o papel de ampliação do **poder semiótico** (KRESS, 2018, p. 17) das crianças em nossa sociedade. A escola pode, ainda, reconhecer e valorizar as práticas domésticas digitais e manuscritas, que já são desenvolvidas pelas crianças como forma de aproximar do seu cotidiano e potencializar experiências de linguagem e ensino cada vez mais significativas.

3.7 MODOS USADOS NA INVENÇÃO DE UM ANIMAL E CRIAÇÃO DE UMA QUADRINHA

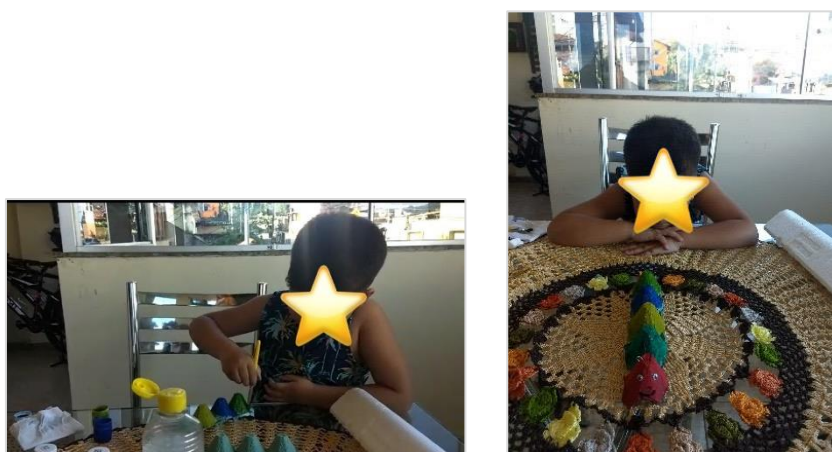
O mundo é multimodal e nossas práticas comunicativas, por explorarem este universo, também o são. Mesmo antes de ir à escola, ou paralelamente às atividades escolares, as crianças desenham, escrevem, além de incluírem gestos e objetos em sua comunicação verbal. Na criação de textos, a escrita é um dos sistemas de signos mais comumente utilizado, criando conteúdo por meio de letras e outros símbolos (DAHLSTRÖM, 2020). Pensar na produção de crianças em fase de apropriação da escrita supõe não apenas que elas dominem o sistema de escrita, mas signos e modos de dizer que são modelados pela escrita, seja registrando como sabem, seja ditando para um adulto.

A experiência com práticas de letramento na escola faz com que uma junção das aprendizagens se meschem. A proposta dessa atividade foi estimular a criança a criar um animal para analisar os recursos semióticos usados por ela, tais como cores, som e escrita.

Voltemos ao enredo da história de Joaquim, que serviu de repertório para as crianças. Enquanto objeto e suporte do brincar, ao criar um animal, Joaquim, nosso sujeito de pesquisa, é estimulado a representar e a expressar-se enquanto manuseia objetos, tintas, materiais reutilizáveis que evocam aspectos da realidade. Assim, ao inventar uma girafa, Joaquim entra

em contato com uma criação que envolve recursos semióticos como cores e sonoridade associados à apresentação do animal produzido, pois sua criação se movimenta, fazendo um barulhinho, conforme dito por ele. Além disso, a criação de Joaquim pode incorporar todo um imaginário criado pelo universo infantil. Ao representar essas realidades imaginárias, foram estimuladas, na pesquisa, as brincadeiras de faz de conta e a criatividade, independentes se os movimentos e registros são realizados numa tela ou na folha de papel.

Figura 36 - Joaquim e sua criação: a dona Lagarta, novo animal criado



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

A forma como Joaquim explica e contempla a sua criação, reproduzida a seguir, mostra, mesmo que de forma parcial, como ele mobilizou os recursos. Estes recursos são modificados ou acrescentados, porque a atividade envolveu duas partes, a **visual** e a **sonora**, com a criação de uma quadrinha. Segue entrevista:

Pesquisadora: *E hoje eu estou na casa do Joaquim, né, Joaquim? E eu estou muito feliz. 'Deixa eu' chegar mais pertinho do Joaquim. Olha! Que lindo! O que é isso que você está fazendo, Joaquim? Conta pra gente.*

Joaquim: *Uma lagarta. Eu tô usando também tinta, caixa de ovo, esse olhinho e linha. Pra fazer um animal que não tem no Zoo do Joaquim.*

Pesquisadora: *O que você está fazendo, Joaquim?*

Joaquim: *Uma lagarta e o nome dela é Dona Lagarta.*

Pesquisadora: *Quais materiais você está usando?*

Joaquim: *Tinta vermelha, verde claro, amarelo, azul, olhinho que mexe, uma antena de clips.*

Pesquisadora: *Por que você escolheu fazer uma lagarta?*

Joaquim: *Ela é diferente e faz um barulhinho chichichichicri. É colorida e rasteja.*

Pesquisadora: Vamos escrever sobre ela? Pode falar que escrevo no papel para você.

A LAGARTA COLORIDA

QUE RASTEJA E FAZ

UM BARULHINHO

CHICHICHICHICRI.

Do ponto de vista da linguagem verbal e, apesar de ter ditado uma quadrinha, ao observar a pesquisadora escrevendo, Joaquim tentava compreender as funções sociais do sistema de escrita, ao perguntar o que eu estava escrevendo, quando iniciei a escrita do CHICHICHICHICHICRI. Expliquei que estava escrevendo o barulhinho da lagarta, conforme ele havia me dito.

Ressalto que a escrita e a leitura devem estar presentes na Educação Infantil de maneira indissociável dos seus pilares, que são as interações, brincadeiras e as práticas sociais infantis de ler e de escrever, porém, de forma relevante e com sentido para cada faixa etária. Esta vivência nos impulsiona a buscar alternativas para promover meios de alfabetizar em condições de acesso às práticas escolares, às tecnologias, aos materiais pedagógicos e a alguns dos artefatos que marcam a cultura escrita contemporânea. Além disso, estão em jogo as condições de letramento das famílias e o grau de autonomia das crianças, situação que requer estratégias mais específicas quando elas estão em processo de alfabetização. O modo de conceber a alfabetização desenvolvida no âmbito de experiências culturais com a escrita e os recursos semióticos a ela associados estabelece um diálogo com o que as crianças vivenciam no meio social ou poderiam vivenciar, caso não tenham determinados recursos no espaço doméstico.

Assim, ao planejar as práticas pedagógicas **para e com** a criança, há que se considerar as infâncias e as especificidades desta fase da vida. Isso significa que, em todas as ações, é preciso garantir, simultaneamente, os direitos à infância e à aprendizagem, em um desenvolvimento integrado de suas habilidades.

Acreditamos que a exploração de diferentes recursos e, considerando as experiências que as crianças vivenciam em espaços domésticos, precisa ser ampliada em uma perspectiva **multimodal**, resultado da utilização de diferentes recursos semióticos.

Nesse sentido, o estudante Miguel foi desafiado a manipular objetos, cores, materiais diversos para a criação do bicho solicitado de uma forma bem natural. Do mesmo modo, quando pensamos nas práticas de leitura e escrita no suporte digital, é possível observar a participação de crianças em experiências digitais em contextos sociais, principalmente o familiar, conforme propõe Baptista (2013):

Entende-se que é necessário garantir o contato cotidiano das crianças, desde cedo, com um repertório variado de suportes e gêneros textuais (orais, escritos e multimodais), bem como planejar e mediar práticas que despertem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento e o conhecimento das crianças sobre a linguagem escrita. (BAPTISTA, 2013, p. 33)

As crianças demonstram curiosidade em torno do escrito e levantam constantemente hipóteses acerca dos seus significados, dos seus usos e das suas funções, ressaltando que não se pode perder de vista os eixos que orientam as propostas pedagógicas da Educação Infantil, que são as **interações** e o **brincar**.

Desde cedo, elas observam à sua volta os adultos e outras crianças mais velhas utilizando o telefone celular para comunicação, ligações, leitura e escrita de mensagens, fotos e filmagens, jogos, dentre outros. Observam a possibilidade de criação, utilizando materiais reutilizáveis como o demonstrado por Miguel, na Figura a seguir, ao criar um porco usando uma garrafa grande que, para Erstad *et al.* (2019), permite a construção de valiosas concepções informais de letramento:

Figura 37 - Miguel e sua criação: o porco de garrafa, novo animal criado



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Foi proposto que Miguel produzisse uma quadrinha para o seu animal, mas no dia o seu pai não estava presente e tive a impressão de que ele não queria falar muito sobre a sua criação. Ele logo se manifestou, falando a quadrinha, conforme transcrevemos abaixo, mas não quis mais mostrar o seu porco nem falar sobre ele.

*Porco bem grande na garrafa
Feitas pelo meu pai, cheio de bolinhas
com rabo e orelhas bem grandes
uma de cá e outra de lá que coloquei*

Podemos observar que Miguel tenta reproduzir uma quadrinha num formato livre, como o modelo do livro apresenta, usando um meio de descrever, com afetividade, a construção e usando a expressão “uma de cá, outra de lá” que dá uma ideia de que está falando e manuseando o brinquedo, ao mesmo tempo. Da mesma forma que Joaquim, ele tem habilidade de ditar para a pesquisadora um texto verbal construído com base na escrita que “escutou”.

Faz parte da cultura infantil, no espaço doméstico e no espaço escolar, o uso de recursos semióticos para a produção de brinquedos, para a realização de atividades pedagógicas, para as brincadeiras. Entretanto, não são conscientes os motivos das escolhas ou as crianças são pouco estimuladas a explicar ou se expressar sobre a escolha dos recursos semióticos.

Considerando um conceito ampliado de alfabetização, que não se limita ao domínio das letras, Val, Frade e Benfica (2018) afirmam que, desde o início deste processo, está presente a produção de textos escritos e multimodais com as crianças. Desde antes de o aprendizado formal na escola, Miguel conviveu com práticas de leitura e escrita no ambiente familiar, especialmente com seu pai que parece ser uma figura importante para ele no processo de alfabetização, já que o incentiva a fazer construções e descobertas.

A produção de múltiplas linguagens, em diferentes suportes e com materiais verbais e físicos, demandam uma reorganização da ação docente em torno das práticas que fazem dialogar com a cultura escrita e outras linguagens.

A estudante Leandra criou um porquinho de nome Bidu. Observa-se que a criança já relata com mais detalhes a sua criação. Embora sejam objetos que representem higiene e alimento (rolo de papel toalha, potes de iogurte, garrafa de suco), há alguns signos da cultura escrita envolvidos entre eles, como os objetos canetinha e papel colorido.

A criação que veremos a seguir, na próxima página, nos mostra como Leandra explora e articula, de forma criativa e comunicativa, signos e linguagens escolhidos devido à ambiência familiar e ao espaço em que estava imersa no momento da produção.

Figura 38 - Leandra e sua criação: o porquinho Bidu, novo animal criado



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Ao observar Leandra e sua criação, cheguei a pensar no que Leandra se inspirou para criar um nome para o seu porquinho. Dentre as brincadeiras infantis, ela logo se lembrou do celular da sua mãe, que a motivou a fazer essa referência. A multimodalidade dialoga com referências culturais e diversidade social de suportes, ambientes e linguagens. São questões que o ambiente escolar precisa trabalhar, para compreender melhor como acontece a aquisição de processos semióticos pelas crianças. Vejamos a entrevista a seguir:

Pesquisadora: *Leandra, por que você escolheu um porquinho?*

Criança: *Porque eu gosto de porquinho.*

Pesquisadora: *O que você usou para fazer esse porquinho?*

Criança: *Rolo de papel toalha, potes de iogurte, garrafa de suco, canetinha, papel colorido.*

Pesquisadora: *O Bidu fica feliz quando balança o rabinho... e o que te faz feliz?*

Criança: *Brincar na escola com as minhas colegas, assistir televisão e brincar no celular da minha mãe, quando ela deixa, fazendo um monte de coisa.*

Pesquisadora: *De que você brinca no celular?*

Criança: *Faço um monte de desenho, boneca, flor e um monte de coisa.*

Pesquisadora: *Joaquim também fez um monte de enfeites em seus animais que ele criou na história e ainda falou sobre eles. Fale sobre o seu porquinho...*

Criança: *Este é o meu porquinho Bidu*

Ele balança o rabinho

Ele balança o corpinho

E fica feliz

Leandra faz sua quadrinha de forma livre, usando expressões que mostram descrição e movimento. Possivelmente, essa forma de dizer foi configurada pela experiência com o livro que gerou as propostas. Ao ditar o texto em situação de pesquisa, ela revela que se apropriou de conhecimentos sobre o gênero textual.

Reconhecer que as crianças produzem textos antes mesmo de entrar em uma instituição de ensino formal não significa que a proficiência neste processo já esteja completa, sendo importante observar o papel relevante da escola. Assim, considerando a importância do desenvolvimento de conhecimentos e capacidades sobre a Língua, para atuar em práticas sociais, “o trabalho com a escrita de textos é uma das facetas do letramento dos alunos, na qual a escola deve investir” (VAL; FRADE; BENFICA, 2018, p. 128).

Quando Leandra comenta sobre “brincar na escola com as minhas colegas, assistir televisão e brincar no celular da minha mãe, quando ela deixa, fazendo um monte de coisa”, não é possível desconsiderar os suportes digitais, já que as crianças em seu cotidiano estão envolvidas em práticas sociais de leitura e escrita nestes suportes.

Conforme foi dito, em qualquer situação comunicativa, seja no espaço doméstico ou escolar, utilizamos mais de um tipo de linguagem ao mesmo tempo, ou seja, nossa comunicação não é monomodal. Com a voz, usamos a linguagem verbal, que se complementa com gestos, com os movimentos corporais e expressões faciais que, em conjunto, promovem a comunicação e geram aprendizado.

Para Glória e Frade (2015), o processo de alfabetização permite pensar em novas possibilidades para o desenvolvimento da escrita. As autoras ressaltam a importância de a escola utilizar diferentes suportes de escrita e gêneros que circulam socialmente, o que será positivo tanto para aprender conhecimentos formais quanto para vivenciar práticas sociocomunicativas que envolvem os textos (GLÓRIA; FRADE, 2015). Ressaltamos que o trabalho com o registro escrito exige certa autonomia das crianças e, na pesquisa, poderia ter sido proposto o registro escrito pela criança, mas avaliamos que a apropriação da escrita alfabética não era nosso objeto de estudo. No entanto, foi possível verificar como elas se relacionaram com o gênero, ao ditar, ou seja, como conseguem se apropriar do que vivenciaram para ditar uma quadrinha.

A articulação dos vários conhecimentos promoveu o desenvolvimento fluido do estudante Luan para a atividade proposta de criação de um animal ainda não criado por Joaquim e a construção de um pequeno texto produzido por ele, de modo a demonstrar autonomia e criatividade. Dessa forma, reafirmamos o que dizem um dos pesquisadores de referência para esta pesquisa: “Quanto a criação do texto é um ato semiótico no qual o significado é relevante

em todos os aspectos, tendo em vista que é também um ato social com consequências sociais” (KRESS, 2003, p. 69).

Figura 39 - Luan e sua criação: o lagarto com armadura, novo animal criado



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Pesquisadora: *Que animal você está criando?*

Criança: *Um lagarto. Eu vou fazer um bicho que o Joaquim não fez, eu vou fazer um lagarto com armadura e vou falar sobre ele.*

Pesquisadora: *O que você está colocando no seu lagarto?*

Criança: *Ô Wal, meu lagarto é noturno, ele tem armadura.*

Pesquisadora: *Me conte mais sobre o seu lagarto.*

Criança: *Meu animal é herbívoro,*

Meu lagarto é sem perna

Mas só que ele escala na parede

Faz igual a uma lagartixa.

Luan manifestou, em sua produção, conhecimentos de mundo, ao se referir sobre hábito e classe do seu animal “meu animal é noturno, é herbívoro” e trabalhou com frases curtas que organizam uma quadrinha, numa perspectiva descritiva coerente. De forma espontânea no espaço doméstico, mostrou como ele se apropriou de materiais disponíveis para criar e inventar seus próprios textos, ou seja, explorando diversas linguagens (recursos semióticos) para expressar sentimentos, pensamentos, narrar histórias e tecer reflexões, tais como: “mas ele escala na parede”, “faz igual a uma lagartixa.” As escolhas dos modos utilizados e de como são usados são marcados pelas condições do ambiente, pelos recursos existentes.

A estudante Helena, aproveitando os recursos que já tinha em sua casa, criou o filhotinho do Ratinho Henrique, da história “O Zoo de Joaquim”. Com toda sua criatividade e imaginação, ela pensou em criar este filhotinho para que o Ratinho Henrique não ficasse sozinho. Vemos

que ela expande a narrativa, desdobrando sentidos e personagem, a partir da rede de sentidos que ela cria, entrando no jogo do imaginário.

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia, realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (VYGOTSKY, 1995, p. 35)

A criança, compreendida como sujeito histórico e de direitos, é o centro das propostas pedagógicas e do planejamento e, é por meio das interações, brincadeiras e das vivências cotidianas, que elas constroem a identidade pessoal e coletiva e produzem cultura.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) considera a Educação Infantil uma etapa essencial na escolarização e estabelece os direitos de aprendizagem para esta etapa, cabendo destacar:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2018, p. 38)

Consideramos que, para construir seu processo de aprendizagem, Helena precisou aprender a planejar e pôr em prática suas ideias. Os momentos em que soltou a sua inventividade na realidade foram, para ela, o estabelecimento de um projeto pessoalmente significativo, conectado com a sua personalidade, que necessita das suas escolhas, e por isso supomos que envolveu satisfação no que estava fazendo, conforme imagem a seguir:

Figura 40 - Helena e sua criação: o filhotinho do Ratinho Henrique, novo animal criado



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Pesquisadora: Você é muito criativa, hein, Helena? O que está fazendo agora?

Criança: Um filhote do Rato Henrique.

Pesquisadora: O que você diria sobre este filhotinho?

Criança: O filhotinho do Ratinho Henrique

Vai brincar com Helena

depois chegou outro amigo

para brincar juntos

Além de construir o ratinho, Helena demonstra sentidos construídos pela audição da história e o conhecimento da forma de quadrinhas que, como as outras crianças, ela constrói de forma livre e sensível. Ela não apenas descreve, mas cria vínculos com a história, como se fosse também um personagem, quando diz “o ratinho vai brincar com Helena e chegou outro amigo para brincar juntos.” Ela se dispõe a sistematizar em forma de texto a conclusão do seu trabalho.

Portanto, pensar em uma alfabetização atual não permite mais achar que quando uma criança utiliza um desenho em uma produção é porque ela não sabe escrever. Mesmo o texto escrito sendo fundamental, a produção textual atual é cercada de recursos semióticos além do verbal que produzem significados (...) como sons, desenhos, cores, texturas, entre outros, que são empregados em vários textos na atualidade. (VAL; FRADE; BENFICA, 2018, p. 65)

Mesmo as crianças não tendo se apropriado do sistema de escrita alfabético, as atividades de produção de textos foram realizadas tendo a pesquisadora como escriba. A atividade pode promover a aprendizagem de outros conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético, assim como desenvolver o aprendizado do uso das diversas linguagens, habilidades necessárias para produzir significados e isso pressupõe conjugar diversos modos e mídias. Neste aspecto, a escola tem potencial para tomar as linguagens múltiplas como objeto de discussão e ampliação do conhecimento pelas crianças.

3.8 MODOS DE COMPARTILHAR: ESPAÇO *MAKER* DE CRIAÇÃO

A criança, compreendida como sujeito histórico e de direitos, é o centro das propostas pedagógicas e do planejamento, como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nos seus artigos 4º e 9º. É com as interações, brincadeiras e vivências cotidianas que elas constroem a identidade pessoal e coletiva, e produzem cultura. Não se trata de qualquer tipo de interação, mas de interações sociais que estão relacionadas com ações desenvolvidas entre dois ou mais indivíduos que compartilham experiências. No caso das

crianças, implicaram relações estabelecidas, por meio das diversas linguagens humanas: olhares, gestos e expressões.

O espaço *maker*¹⁸ de criações com as práticas das crianças ocorreu em suas próprias casas. Foi proposto que cada família e suas crianças apresentassem de forma *on-line* pelo aplicativo Google Meet as produções das atividades da história “O Zoo de Joaquim”. Neste encontro, que durou cerca de 30 minutos, tivemos a presença das crianças e familiares. Apenas o Miguel e sua família não estiveram presentes, porque os pais iriam trabalhar. Sua mãe relatou por telefone o quanto foi importante para Miguel ter participado. Mesmo com toda dificuldade, ele se sentiu valorizado.

Cada criança teve a oportunidade de mostrar a sua criação aos colegas e narrar como criaram as produções artísticas, sob a forma de vídeo. A atividade *maker*, realizada com a autorização dos pais, foi inserida de modo que as crianças pudessem mostrar e conversar sobre as criações produzidas ao logo da pesquisa, quando colocaram a mão na massa,¹⁹ permitindo o desenvolvimento de habilidades, criatividade e autonomia.

Essas práticas devem propiciar contextos educativos que levem as crianças a explorar, a problematizar e se a apropriarem de conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade, que as permitam desenvolver habilidades essenciais na infância e em todas as fases da vida, tais como posicionar-se, comunicar e tomar decisões. (BELO HORIZONTE, 2020, p. 44)

Ao serem questionadas sobre o que haviam realizado, as crianças responderam entusiasmadas sobre o animal que tinham feito, os materiais utilizados, como podemos observar em um dos diálogos.

Figura 41 - Espaço Maker



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

¹⁸ A cultura *maker* contribui para as habilidades trabalhadas na BNCC - documento que norteia a Educação Básica brasileira. Trabalha elementos como empatia, responsabilidade, autonomia, curiosidade, reflexão, questões cognitivas, entre outras, como multidisciplinaridade nas escolas e habilidades socioemocionais, que proporcionam ao aluno uma educação mais integradora (*The Maker Movement Manifest*, HATCH, 2013).

¹⁹ O termo **mão na massa** se liga à ideia de propor a realização de atividades que permitam que a criança aprenda fazendo, dando ênfase ao papel de protagonista da criança, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo (MORAN, 2018).

Luan: *O meu é o lagarto salvador e todo mundo vai conhecer ele, né, Wal?*

Agora esse outro, é o meu animal preferido do Zoo de Joaquim, ele parece com o Naruto.

Helena: *O meu bicho foi de papel colorido pra fazer as pernas, e o bico foi pra fazer o corpinho dele e depois usei bola; eu fiz os olhinhos e depois dos olhinhos eu fiz o chapéu, juntei as partes e pronto.*

Joaquim: *Eu fiz a lagarta colorida que faz aquele barulhinho estranho.*

Leandra: *Olha o meu porquinho Bidu que eu fiz, gente!*

Esse encontro de trocas de conhecimento, no ambiente *on-line*, desenvolvido na casa das crianças, contribuiu para o desenvolvimento da linguagem oral, proporcionando às crianças criar hipóteses sobre as criações dos colegas, de se expressar, além de dar oportunidade às famílias de se manifestar em alguns momentos do encontro:

Danielle, mãe da Helena: *Agradeço por minha filha ter participado desta pesquisa e por aquilo que ela construiu. Não imaginava que ela poderia ser tão criativa, por trabalhar o dia inteiro, fiquei admirada.*

Tatiane, mãe da Leandra: *Só tenho que agradecer, porque Leandra é muito tímida e ela venceu muita coisa.*

Paloma, mãe do Joaquim: *Quero dizer que esse foi o primeiro ano de Joaquim na escola, nunca estudou antes, e participar da pesquisa o ajudou muito. Ele realmente quis fazer parte e me surpreendeu. E ter o nome dele no livro o motivou muito.*

Salete, mãe do Luan: *Mesmo que Luan seja extrovertido, ele faz acompanhamento com fonoaudióloga, não cheguei a falar antes sobre isso e vi o quanto ele melhorou e me deixou muito feliz, porque ele conseguiu dizer tudo o que pensava e também memorizou muita coisa, como a história. Meu desejo é que ele continue melhorando.*

Com todos os atrativos que o mundo contemporâneo apresenta, faz-se necessário o uso de estratégias que capturem o interesse das crianças, considerando-se suas particularidades e o perfil motivacional que poderia ser aplicado. Neste contexto, os recursos multimodais têm muito a contribuir e, certamente, são expandidos, quando as crianças utilizam suportes digitais, como vídeos, *podcasts* e imagens, entre outros. Estes recursos semióticos e tecnológicos motivam os alunos na sua jornada de aprendizagem e criação.

O suporte digital pode aguçar a percepção, pelas crianças, dos recursos semióticos a ele relacionados, acentuados pela diversidade de linguagens presente numa multimodalidade típica do digital. A presença de imagens, cores, movimento, som, teclado com representações gráficas, a projeção do escrito em uma tela que brilha,

com novos gestos provocados pelo uso do *mouse* ou teclas, dentre outros aspectos, interferem na produção de sentidos, nas formas como os textos verbais e não verbais dialogam e nas possibilidades materiais dos modos de produção e circulação dos textos. (FRADE et al, 2018, p. 10)

No espaço doméstico, as produções das crianças foram influenciadas pelo ambiente em que estavam imersas. As escolhas dos modos e de como seriam utilizados foram marcados pelas condições do ambiente, pelos recursos existentes, assim como pelo modo como os adultos gerenciaram as condições de produção.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A **multimodalidade**, conceito-chave empregado na realização dessa pesquisa, possibilitou compreender um pouco mais sobre o universo das crianças inseridas numa cultura manuscrita, impressa e digital, promovendo uma reflexão de como fazemos a educação acontecer no espaço doméstico e escolar.

Nossas reflexões e análises partiram da literatura infantil “O Zoo de Joaquim”, para fundamentarmos o processo de realização das atividades envolvendo recursos multimodais no espaço doméstico, quando se observa o engajamento das crianças, seus conhecimentos e as linguagens escolhidas por elas. Os dados que embasaram nossas análises foram obtidos por entrevista *on-line* e presencial, observações diretas de ações desenvolvidas pelas crianças, encontro pela plataforma Google Meet, iniciados no período da pandemia da COVID-19, período em que as crianças não participavam de atividades escolares regulares, há mais de um ano.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar fatores envolvidos no processo de realização das atividades escolares por crianças de 4 e 5 anos de idade, envolvendo recursos multimodais no espaço doméstico.

No decorrer da pesquisa, alguns objetivos específicos se modificaram, em função dos dados e da forma como as crianças foram reagindo às atividades. Um exemplo foi o que ocorreu com a noção de cultura escrita digital, presente no manuseio de livro digitalizado para uso em celular, que cedeu espaço para a noção de cultura digital e alguns de seus gêneros, instrumentos e suportes, ao mesmo tempo em que a noção de letramento ou cultura escrita digital foi dando lugar para a concepção de multimodalidade e produções envolvendo a oralidade.

Conforme citados, um dos objetivos específicos da pesquisa foi compreender como se dava o engajamento das crianças, os conhecimentos digitais que mobilizaram, as soluções que encontraram, as linguagens que escolheram e verificar de que maneira os membros da família se mobilizam para mediar a realização das atividades e como percebem o desempenho das crianças. Com as entrevistas e as produções das crianças, a observação participante de sua realização, identificamos e analisamos um repertório variado de recursos semióticos, escritos, orais, visuais, gestuais, geradores de sentidos, mobilizados organizadamente em contextos de produção.

Dessa forma, ficaram evidenciados os modos como as crianças interagem com as atividades que envolviam múltiplas linguagens: oralidade, escrita, imagens, sons, texturas, cores, entre outras. A forma como as atividades foram propostas em período de pandemia, com recursos multimodais, certamente ampliou ou configurou o leque de recursos semióticos e as relações que as crianças estabeleciam com materiais, como interagem com os diferentes objetos e os registros ou produtos visuais que produziram em ambiente doméstico.

Um segundo objetivo da pesquisa foi verificar a mobilização dos membros da família para mediar as atividades e como percebiam o desempenho das crianças. Esta considerável mudança trouxe enriquecimento e chamou a atenção quanto à mobilização e mediação dos familiares no cumprimento das atividades propostas.

Diante do problema da pesquisa, quais elementos repercutem no processo de realização das atividades escolares feitas por crianças de 4 e 5 anos de idade envolvendo recursos multimodais, no espaço doméstico, podemos ressaltar que a relação não é, portanto, de substituição da experiência de um sistema por outro, mas de apropriação da escrita na Educação Infantil ocorrendo junto a outros sistemas e formas de expressão em uma constante ampliação e complementariedade de recursos e modos.

Com os dados obtidos em entrevistas com as crianças e suas famílias, foi possível analisar os modos de produção das atividades, verificando a pluralidade de oportunidades de envolver práticas multimodais. Os dados mostram que a família joga um papel importante e são raras as situações em que ajudam as crianças na realização das tarefas, com uma visão de que elas não podem errar – o que reforça os achados em pesquisas internacionais:

As competências cognitivas e funcionais de crianças até os 6 anos ainda estão em fase de desenvolvimento, e por isso os pais desempenham aqui um papel crucial na promoção do uso seguro e apropriado das tecnologias. Uma relação aberta entre pais-filhos desde muito jovens poderá aumentar a probabilidade de conversas sobre os seus amigos, escola e atividades diárias, incluindo a utilização de tecnologias. (BRITO, 2018, p. 40)

Nesse sentido, buscou-se compreender as crianças envolvidas na pesquisa, por meio de suas experiências, espaços e contextos que as cercam, seus pensamentos e comportamentos e sua relação com as atividades escolares que envolveram recursos multimodais, objeto dessa investigação. Como as atividades foram desenvolvidas a partir da escola e realizadas em ambiente familiar, foram cruzadas propostas escolares com mediações feitas pelas famílias e interações das crianças com as propostas.

Pelos recursos multimodais, a qualidade das interações protagonizadas pelas crianças e de suas produções, mediadas pelas famílias em alguns aspectos e pela pesquisadora na

proposição, mostraram um engajamento cada vez maior dos sujeitos, devido à oportunidade que as crianças tiveram de conviver socialmente num espaço propício para o desenvolvimento de suas habilidades, valores e comportamentos.

Ao analisar o processo de realização das atividades envolvendo recursos multimodais no espaço doméstico, observamos o engajamento das crianças, seus conhecimentos e linguagens escolhidas. Para cada proposta foi elaborada uma atividade e seu objetivo, conforme retratado a seguir.

A atividade **modos de registrar a partir da roda de história** teve o objetivo de possibilitar o registro manuscrito, a fim de analisar os modos utilizados pelas crianças para representar a história. Neste aspecto, é interessante observar os **modos de escuta** das crianças. Algumas ouviam atentamente, outras tocavam nos objetos ali dispostos, a todo momento o comportamento das crianças se alteravam, avalio que, devido ao fato de estarem sentadas em uma roda, o que há muito tempo não faziam, por causa da pandemia, despertou em mim o desejo de criar novas maneiras naquele momento, para entretê-las ainda mais e, assim, não perder a atenção delas naquele momento de deleite.

Na proposta da atividade **modos de contar a história que ouviu para os familiares**, sem a mediação de um adulto, a criança foi desafiada a expressar-se com mais autonomia por meio da linguagem oral. Observamos isso no relato da mãe de Leandra que, em vários momentos da pesquisa, comentou sobre a timidez da filha e que, ao longo da pesquisa ela foi vencendo, fazendo as tarefas sem inibição.

Nos **modos de contar a história utilizando o livro digitalizado**, evidenciou-se a multimodalidade a partir das atitudes empregadas pelas crianças, tendo o suporte digital em mãos, ressaltando-se a diferença no manuseio dos artefatos, uma vez que a história foi apenas digitalizada e passou para uma tela que brilha, não agregando novos elementos multimodais na versão. No entanto, a atividade também jogava com a capacidade de criar uma narrativa e de imaginar ou relembrar situações vivenciadas, antes, na audição da história, tendo como apoio o acesso visual ao livro. No momento em que passavam o dedinho de uma página a outra, a impressão é que havia um desejo em contar e mostrar o que de fato sabia, porém acontecia certa irritabilidade de alguns, quando a página não ficava onde a criança queria, ora passava lentamente, ora com mais rapidez. Ficou evidente esse fato no relato das mães de Helena e Leandra, que observaram isso quando as filhas foram contar a história.

Ao criar um animal que Joaquim (personagem do livro) ainda não havia criado, as crianças se apropriam da história, utilizando de modos/recursos para darem conta de executar a tarefa e divulgar em vídeo sua produção. Neste momento, a imaginação se torna indispensável

para o desenvolvimento infantil, pois permite que a criança tenha não somente a capacidade de pensar, mas também a capacidade de criar. É possível perceber os traços de criação na infância por intermédio das suas brincadeiras, que apesar de serem reproduções criativas, são fruto da imaginação infantil. Por meio de gestos, imagens, escrita, as crianças interagem com o mundo, fazendo convites às pessoas que estavam ouvindo, como Luan, apontando o dedo desejoso de uma resposta do seu público: “E você, o que vai fazer para salvar o mundo?” Em outra situação encontramos Miguel usando óculos escuros do pai e um microfone improvisado, para dizer: “Joaquim criou muitas coisas legais e vocês o que podem criar?” Durante estes momentos e relatos percebemos que a criança que cria não retira suas ideias do nada, mas da realidade e das suas experiências, tornando-se uma estratégia educativa para a formação da sua identidade que pode auxiliar no desenvolvimento da sua imaginação, sobretudo no âmbito da Educação Infantil.

Na atividade **modos usados na colagem** de papéis ou o material que estivesse disponível em casa, houve uma preparação das crianças, manifestando recursos visuais e de oralidade em sua *performance* ao divulgar sua produção. Percebemos que essa atividade estimulou a vontade de ir além do que estava sendo pedido, permitindo às crianças ressignificar a sua compreensão sobre o que estava sendo proposto. Ao perguntar para Joaquim porque ele escolheu a girafa para fazer a colagem, ele disse que ela era a mais legal e utilizou da linguagem oral para expor o seu pensamento, investindo nas cores e na materialidade diferenciada que foi oferecida por sua mãe, como brilho color, EVA estampado, serragem de madeira, dentre outras. Da mesma forma, Helena demonstrou a sua capacidade e o seu talento para captar a realidade de maneira natural, usando não apenas giz de cera, tesoura, papéis coloridos, mas solicitando à sua mãe bolas, olhos que mexem, papelão para construção de um chapéu. A criança queria fazer algo inédito em seu passarinho, porque queria fazer um passarinho “bem fofinho e diferente.”

Por fim, na atividade intitulada **modos usados na invenção de um animal** que ainda não foi criado por Joaquim e **criação de uma quadrinha**, observa-se que, além da criação de um animal, a escrita de uma quadrinha seria evidente. Do ponto de vista da linguagem verbal, Joaquim pediu à pesquisadora para ser a escriba de sua quadrinha. Ao observar a escrita acontecendo, observei que o olhar de Joaquim estava atento, na tentativa de compreender a função social da escrita, especialmente ao escrever o barulhinho que a lagarta, sua criação, fazia.

Ressalto que as mudanças entre uma e outra atividade, que ocorreram de forma interativa, provocaram a autonomia e potencializaram a apreensão de novos conhecimentos pela criança, promovendo desdobramentos que colaboraram para o processo criativo e o desenvolvimento da imaginação. Desde a contação da história, possibilitou-se a interação social

que se consolidou na relação da criança com os outros sujeitos e com o mundo, propiciando a apropriação e a construção de novos significados. A partir desta inserção literária, as crianças possivelmente tendem a querer conhecer outras histórias em livros, ampliando gradativamente seu universo de leitura e, conseqüentemente, seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e sociocultural.

Como afirmamos, a cultura digital faz parte do cotidiano de uma parcela de famílias e de crianças, embora saibamos que tantas outras ainda não têm acesso a elas devido ao cenário de exclusão social. A exclusão digital se constitui como uma faceta da exclusão social, que cria situações de sofrimento para cidadãos e cidadãs com as tentativas de emudecimento e aniquilação de suas humanidades no contexto das cidades (GOBBI, ANJOS e PITO, 2020).

As crianças se apropriam desta cultura, construindo suas hipóteses e construindo formas de uso próprias, o que demonstra sua atuação ativa no âmbito das TDIC. Ouvir as crianças e verificar suas apropriações é um trabalho interessante na perspectiva de dar visibilidade à voz das crianças no mundo. Izidro (2015) afirma que, dentre os que defendem e os que criticam o uso das TDIC por crianças, parcela significativa dos que assumem uma ou outra postura, olham para as tecnologias digitais como foco de pesquisa e não para as crianças como parceiras de pesquisa.

A nossa pesquisa **Experiências com a produção de textos multimodais por crianças de 4 e 5 anos no espaço doméstico** dialoga com a pesquisa de Izidro (2015), que investigou crianças de 4 a 5 anos em seus processos de letramento digital sobre a aprendizagem móvel e suas vantagens pedagógicas multimodais e consideram que o uso de dispositivos mediados por adultos, com conteúdos apropriados e com controle do tempo, podem ser interessantes para as crianças, não chegando a interferir negativamente no desenvolvimento infantil.

A pesquisa de Izidro (2015) emergiu em torno do problema: Como as crianças interagem com as TDIC, em especial com o *tablet*? Partindo-se do princípio de que, em maior ou em menor grau, as crianças possuem algum tipo de experiência direta ou indireta com as TDIC, a pesquisa buscou analisar os processos de letramento digital, no contexto de uma instituição de Educação Infantil, por meio da discussão dos processos de interação entre os pares e do mapeamento da cultura lúdica da criança a partir do uso do *tablet*.

Se, por um lado, as atividades *on-line* ferem os princípios e especificidades da Educação Infantil, por outro, em alguns contextos, as TDIC podem se constituir como possíveis recursos de comunicação e manutenção de vínculos entre as crianças, as famílias e os educadores. No entanto, a discussão sobre o emprego das TDIC na Educação Infantil amplia

ainda mais a necessidade de políticas integradas de atendimento às infâncias e do fato de que toda a sociedade precisa assumir suas responsabilidades com as crianças.

Consideramos que as crianças possuem suas próprias percepções e representações sobre os instrumentos e suportes de escrita, os ambientes (manuscrito, impresso e digital) e o que produzem, manifestando valores atribuídos em cada modo utilizado em suas produções. Neste contexto amplo, oralidade, escrita e leitura ocorrem somadas a um conjunto amplo de recursos multimodais que convivem no mesmo universo.

As crianças da pesquisa construíram suas hipóteses e demonstraram sua atuação ativa, criativa, em cada modo de criação. Ouvi-las nesse espaço e verificar suas apropriações foi um trabalho interessante na perspectiva de conhecer como pensam, como constroem sentidos com diferentes recursos semióticos, só possível porque escutamos suas vozes.

Durante a pesquisa, os participantes mostraram suas singularidades e diferentes maneiras de envolvimento na produção de sentidos, usando efeitos da oralidade na *performance* de contar ou narrar o que fizeram. Quando as atividades propostas envolveram o registro em meios digitais ou sua divulgação no mesmo meio, as crianças demonstraram conhecer gêneros orais e *performances* típicas desse meio. No entanto, houve situações em que as crianças conviveram com a audição de história e manusearam livros impressos, ao mesmo tempo em que recontaram para a família a mesma história, deslizando os dedos na tela de um celular. Seu encantamento com a história se desdobrou na criação de artefatos artesanais e exclusivos, quebrando a ideia de que apenas reproduzem o que veem nas telas. Transitam, assim, em universos simbólicos de diferentes naturezas; movem-se em suportes, instrumentos da cultura manuscrita; são seduzidas pelo livro impresso e desdobram narrativas em vídeos para outros destinatários. São plurais e mostram esta pluralidade no uso diversificado de recursos semióticos.

Segundo Kim (2020), viabilizar experiências gratificantes para as crianças envolve, além dos recursos, tanto em momentos presenciais quanto *on-line*, a interação com as crianças, a construção de relações, a manutenção da atenção no encontro, o encorajamento para a participação nas atividades; saber ouvir e questionar. A parceria com os pais foi relevante, pois ao se tornarem coadjuvantes do encontro *on-line* com as crianças, prepararam e deram suporte técnico para os filhos.

Contudo, é preciso ressaltar que a desigualdade social não pode ser capaz de impedir a participação das crianças em práticas multimodais e a escola tem a oportunidade de legitimar e estimular o uso de vários modos semióticos para o ensino e a aprendizagem. Pode reconhecer e valorizar as práticas domésticas digitais que já são desenvolvidas pelas crianças como forma

de aproximar a escola de seu cotidiano e, assim, potencializar experiências de linguagem e ensino cada vez mais significativas.

Ao longo da pesquisa, nos deparamos com as dificuldades e desafios apresentados pela rotina de uma pesquisa realizada com crianças. Um dos desafios foi encontrar maneiras de conversar e ouvir as crianças, dando a chance para todas se manifestarem – o que nos levou a entender as crianças, o que elas dizem, ouvir suas colocações, conhecer seus pensamentos e ações.

Consideramos a cultura digital e seus recursos como eventos e práticas de letramento, e levando-se em consideração que a multimodalidade pode ser inserida no ensino como uma prática pedagógica, em conjunto com o que já é utilizado nas salas de aula como mediadoras do conhecimento, defendemos que as diversas linguagens sejam desenvolvidas pelas crianças, uma vez que elas dialogam com as percepções e registros relativos ao sistema alfabético de escrita. Durante a pesquisa, percebemos que as crianças estabeleceram uma relação direta com os recursos semióticos e aprenderam muito a partir de suas produções.

Apesar de a expressiva prática multimodal, tanto crianças quanto algumas famílias possuem a percepção de que a forma manuscrita e no papel são práticas muito fortes ligadas às atividades escolares, e que não faz parte da prática escolar o trabalho com muitos recursos multimodais utilizados nesta pesquisa.

Ao analisar como as crianças utilizam as possibilidades e limitações de vários recursos multimodais em suas produções, a pesquisa nos trouxe outros aspectos relativos às diferenças. Ao observar as suas produções, foi possível constatar que algumas crianças possuíam domínio relativo a gestos e comportamentos, no entanto, tal domínio não é igual entre as crianças. Assim, seria um descuido afirmar que todos detêm poder para se comunicar a partir do momento que têm acesso a tecnologias, desconsiderando traços marcantes de desigualdades de classe, raça e gênero presentes na sociedade.

Porém, a depender do contexto e da realidade das famílias e das instituições, é possível validar a cultura digital como suporte de comunicação e fortalecimento de vínculos, considerando o princípio da complementaridade entre as famílias e as instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1996), o que significa que, assim como a instituição de Educação Infantil não substitui a família, esta não substitui a atividade docente daquele que possui formação para realizar um trabalho planejado, crítico, consciente e intencional com as crianças.

O artigo 6º das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) indica que as propostas de Educação Infantil devem respeitar princípios éticos (autonomia, solidariedade, respeito às diferentes culturas...), políticos (cidadania,

criticidade...) e estéticos (criatividade, liberdade de expressão...). Tais princípios, embora possam ser vivenciados parcialmente nas experiências em família, ganham novo ânimo nas relações com outras crianças, outras famílias e outros adultos, sendo que a instituição de Educação Infantil pode contribuir na ampliação das relações extrafamiliares.

No artigo 7º das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, dentre os aspectos indicados para que as propostas pedagógicas cumpram sua função, destaca-se a promoção da igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais. Aqui se encontra outro desafio para essa pesquisa que iniciou-se no contexto da pandemia, pois, partindo do princípio de que no país ainda existem muitos excluídos digitais, o uso desses recursos, ainda que seja para manutenção dos vínculos entre as famílias e as instituições de Educação Infantil, não parece ser uma realidade para parcela significativa da população brasileira.

No curso de nossa pesquisa, evidenciamos, entre as famílias, continuidade e descontinuidade em relação aos processos de socialização familiares, pois as formas de produção desempenharam um papel não apenas conectivo, mas de manutenção dos laços afetivos, que repercutiram na maneira como se comunicavam e no engajamento das atividades.

Os avanços da tecnologia atual podem ser grandes aliados da Educação, pelo poder de disseminar processos e ferramentas de ensino e aprendizado para as crianças, não só da Educação Infantil, mas para todos, mesmo porque o acesso às mídias e à internet continua avançando entre todas as classes sociais e faixas etárias.

As práticas pedagógicas da pesquisa consideraram a brincadeira e as interações como eixos do currículo e garantiram experiências diversas, dentre as quais destacamos os itens que estão mais diretamente relacionados com a temática aqui discutida, a saber, a possibilidade das crianças se utilizarem da multimodalidade em suas produções. A pesquisa destaca o fato de que não se trata de substituir atividades que podem ser realizadas sem o uso de recursos semióticos, por exemplo, desenhar com lápis e papel, mas como experiência que pode ser vivida, tal como pode acontecer com os demais elementos da cultura e de modo a considerar a brincadeira e interações como lugar de encontro dessas vivências.

Assim, consideramos a contribuição desta pesquisa para aumentar e desenvolver ainda mais o conhecimento sobre a cultura digital na infância e para entender a cultura da infância no contexto das tecnologias e outros artefatos culturais. Obtivemos dados acerca dos interesses, sobre o que chama a atenção das crianças e o que as incomoda nas telas, de como as crianças se relacionam com as tecnologias, seus costumes e relações estabelecidas com os eventos de letramento atuais, midiáticos ou não.

Além disso, como foi uma investigação construída possibilitando diferentes modos de produção, esperamos que possa servir de apoio a outras pesquisas no assunto, implicar e inquietar pesquisadores a fazer novas perguntas e questões que busquem entender as crianças e seus modos de expressão no mundo. Não menos importante seria a sua função de ajudar a inspirar professores na criação de objetos de aprendizagem em ambientes digitais (*on-line* e *off-line*) e não digitais, para o ensino no espaço escolar e doméstico.

Em minhas experiências, há algumas dificuldades, características de qualquer pesquisa que envolve pessoas, com as quais me deparei na relação com os entrevistados. Iniciamos a pesquisa com 10 crianças, mas devido à pandemia algumas mudaram de escola, de residência, simplesmente desistiram, ficando apenas cinco famílias. Entre as famílias que assumiram o compromisso com a pesquisa, algumas não puderam participar das entrevistas, porque trabalhavam e nem sempre estavam disponíveis no horário combinado. Com outra família, que entrevistei pessoalmente, a mãe estava reiniciando a recepção de pessoas em sua residência, devido à permissão de retorno ao convívio interdito pelo isolamento social provocada pela COVID-19.

Portanto, todas as experiências vivenciadas foram valiosíssimas para a construção dessa pesquisa e para o meu próprio desenvolvimento e aprendizado enquanto pesquisadora. Sempre tomando os sujeitos pesquisados como ponto de partida, conforme destacado teoricamente ao longo da pesquisa, parti da perspectiva dos entrevistados, compreendendo que, mais valioso que os fatos em si, é a forma como eles são interpretados, significados e ressignificados pelos sujeitos e pelo pesquisador.

Vislumbramos processos de significação e ressignificação, bem representados pelas famílias, ao manifestarem o quanto a sua criança desenvolveu ou que ocorreu a perda da timidez diante da tela de um celular, ao ser filmada. Além disso, até uma história digitalizada que parece acrescentar poucos recursos de interação, como a que foi proposta nesta pesquisa, ganha um sentido diferente na relação com o aprendizado da criança, deixando de ser apenas um aparato de comunicação e passando a ter uma carga simbólica importante ao ser “lida/vista” com a família. Tal afirmação pode ser evidenciada nas produções das crianças em que a escrita, a imagem e outros recursos foram utilizados na produção de sentidos.

A pesquisa nos levou a pensar no que conhecemos sobre práticas multimodais, no que acabamos conhecendo, naquilo que realizamos e o quanto ainda nos falta aprofundar nesta temática. Embora não tenhamos encontrado respostas para várias inquietações sobre o assunto, tudo o que buscamos e os dados que encontramos com as crianças nos serviram como margem de conhecimento, e servirá para os futuros leitores deste trabalho, como uma introdução ao

assunto, ou para informações sobre o que as crianças têm acesso ou o que conseguem realizar, uma vez que estão envolvidas em práticas multimodais de diferentes tipologias para o lazer e divertimento; comunicação; criatividade e informação; e aprendizagem.

Com nossos estudos, evidentemente, não nos aproximamos do esgotamento da temática, muito menos pretendemos oferecer estratégias metodológicas definitivas para a aproximação e a compreensão do objeto em questão. Contudo, tendo em vista a escassa quantidade de pesquisas com crianças pequenas e de propostas metodológicas que visem ao seu alcance, acreditamos, com esta investigação, contribuir para o avanço da área em seu escopo de abrangência, além de fornecer algumas pistas para pesquisas futuras de aprofundamento de práticas multimodais.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, Rio de Janeiro/RJ, v. 36, n. 129, 2004, pp. 637-651.
- ALVES- MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo/SP: Pioneira, 1999.
- ALVES- MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2ª ed. São Paulo/SP: Pioneira, 2003.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL.
- ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. **Formas e condições de apropriação da cultura escrita digital por crianças de camadas médias**. 2007. 145 f. Tese (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.
- ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSCARELLI, Carla Viana. Multimodalidade: aproximações conceituais, produções infantis e propostas pedagógicas no processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte/MG, n. 13, 2022, pp. 4-25.
- 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/MG, v. 1, n. 8, 2018, pp. 57-84.
- ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; GLÓRIA, Julianna Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. O uso da Tecnologias Digitais na prática pedagógica de professores da Educação Infantil para a inserção de crianças na cultura escrita digital. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, **Anais** (CIET ENPED), 2018.
- BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: DALBEN, Ângela *et al.* (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies. Reading and writing in one community**. London: Routledge, 2000.
- BARTON, David; LEE, Carmem. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2015.
- BELMIRO, C. A. A Multimodalidade na literatura infantil e a formação de professores leitores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (Impresso), v. 10, 2010, pp. 403-420.

BELO HORIZONTE. SMED. **Portaria nº 072**, de 22 de abril de 2021. Dispõe sobre a convocação dos Professores para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte para o exercício de suas atribuições em regime especial de trabalho presencial e dá outras providências. DOM. Ano XXVI - Edição 6252, 23 de abril de 2021, p. 8. Disponível em < <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/3002>> Acesso em 10 jun. 2021.

BELO HORIZONTE. SMED. **Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens em tempos de pandemia**. Belo Horizonte/MG: SMED, 2020.

BELO HORIZONTE. SMED. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Eixos Estruturadores**. Belo Horizonte/MG: SMED, 2016.

BERNASCONI, Pablo. **O Zoo de Joaquim**. São Paulo/SP: Girafinha, 2009.

BEZEMER, Jeff; JEWITT, Carey Multimodality: A Guide for Linguists. *In*: LITOSSELITI, Lia (ed.). **Research Methods in Linguistics Second Edition**. New York: Bloomsbury Publishing, 2016. p. 1-18. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10075966/>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. **Remediation: understanding new media**. Cambridge: The MIT Press. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação (CP/CNE), Brasília/DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília/DF, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518versao_finaisite.pdf> Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília/DF: MEC, 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares2012.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009a. Disponível em <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf> Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf> Acesso em: 19 abr. 2020.

BRITO, Rita. Estilos de mediação do uso de tecnologias digitais por crianças até aos 6 anos, **Da Investigação às Práticas**, v. 8, n. 2, pp.21-46, 2018. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v8i2.15>> Acesso em: 20 jun. 2021.

BRITO, Rita. **Famílias.com**. Famílias, crianças (0-6) e tecnologias digitais. Covilhã: LabCom, 2017.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 2013, pp. 6-18.

CASTELLS, Manuel; FERNANDEZ-ARDEVOL, Mireia; QIU, Jack Lanchuan, SEY, Araba. **The mobile communication society: A cross-cultural analysis of available evidence on the social uses of wireless communication technology**. USC, University of Southern California: Annenberg School for Communication, 2004.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim *et al.* *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: <[http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy of Multiliteracies New+ London+Group.pdf](http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%20of%20Multiliteracies%20New%20London%20Group.pdf).> Acesso em: 13 abr. 2020.

CHARTIER, Roger. Encontro presencial - Entrevista do Sesc-SP intitulada **Roger Chartier: compreender historicamente o presente**, São Paulo/SP, 18-22 de julho de 2022.

CHARTIER, Roger. Entrevista concedida no dia 22 de março de 2021. Disponível no canal do YouTube do **MídiaCult UNESP** - Grupo de Estudos de História da Cultura Midiática: Disponível em <https://youtu.be/Y3B_DgEOK1g> Acesso em: 18 maio 2022.

CHARTIER, Anne Marie; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Oralidade e Escrita. **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte/MG: Ceale, 2014.

CHARTIER, Roger. Ler a leitura. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **História do ensino de leitura e escrita**. Métodos e material didático. São Paulo/SP: Ed Unesp. Marília; Oficina Universitária, 2014.

CHARTIER, Roger. A Mediação Editorial. *In*: CHARTIER, Roger. **Os Desafios da Escrita**, São Paulo/SP:Ed. Unesp, 2002

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo/SP: UNESP, 1998.

CHAUDRON, Stephane; DI GIOIA, Rosanna; GEMO, Monica. *Young children (0-8) and digital technology, a qualitative study across Europe*. JRC Publications, **European Union Publications Office.**, 2018.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana. **Alfabetização e letramento digital**. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2013.

DAHLSTRÖM, Helene. *Prerequisites for students text creation: A study of digital resources, multimodality and students' possibilities for action*. 2020. (Doctoral thesis). Mid Sweden University, Sundsvall.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. São Paulo/SP: Parábola, 2016.

ERSTAD, Ola; SEFTON-GREE, Julian; GILJE, Ystein; VASB, Kristin, *The emerging field of digital literacies in early childhood*. In: ERSTAD, Ola; FLEWITT, Rosie; KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; PEREIRA, Íris Suzana Pereira. (eds.). **The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood**. Abingdon: Routledge, 2019.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2001.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização digital. **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte/MG: Ceale, 2014.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. GLÓRIA, Julianna Silva. Apresentação. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Associação Brasileira de Alfabetização ABALf, | Belo Horizonte/MG, v. 1, n. 8, 2018, pp. 9-12.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; GLÓRIA, Julianna Silva; BICALHO, Delaine Cafiero; ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; GARCIA, Fátima Gafieiro. **Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita**. Belo Horizonte/MG: UFMG/FaE/CEALE, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2002.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**, Caderno 3, Brasília/DF: MEC, SEB, 2016, pp. 15-41.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. 2. ed. São Paulo/SP: Global, 2004.

GLÓRIA, Juliana Silva. **Influências e confluências do uso do suporte de escrita digital na alfabetização de crianças do 1º ano do primeiro ciclo**. 2011. 324 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

GLÓRIA, Juliana Silva. **Letramento digital: estudo sobre práticas escolares de leitura e escritura 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/MG.

GLÓRIA, Juliana 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/MG, v. 31, n. 3, 2015, pp. 339-358.

GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos; PITO, Juliana Diamante. Sediciosas formas de viver: crianças, arte e cozinha na luta pelo direito à moradia. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 40, 2020, pp. 184-208.

GONÇALVES, Ghizene Santos Alecrim. **Alfabetização em tempos tecnológicos**: influência dos jogos digitais e não digitais e das atividades digitais na rotina da sala de aula. 2015. 125 f. Tese (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

HAYLES, Nancy Katherine. **Literatura eletrônica**: novos horizontes para o literário. Trad. Luciana Lhullier; Ricardo Moura Buchweitz (trad.). São Paulo/SP: Global/Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009

IZIDRO, Cleriston dos Anjos. **Tatear e desvendar**: Um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis. 2015. 272 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL.

JEWITT, Carey. *Multimodality, Reading and Writing for the 21st Century. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 26, n 3, 2005, p. 315-331.

KIM, Jinyoung. *Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. International Journal of Early Childhood*, n. 52, 2020, pp.145-158.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. (Org) **Os significados do letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

KRESS; Gunther. **Literacy in the New Media Age**. London/New York: Routledge, 2017.

KRESS, Günther. **Multimodality: a social semiotic approach to communication**. London; New York/USA: Routledge, 2010.

KRESS, Günther. **El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación**. Granada: Aulae, 2005.

KRESS, Günther. **Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication**. New York/USA: Routledge, 1998, pp. 53-79.

KRESS, Günther. **Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy**. London; New York: Routledge, 1997.

KRESS, Günther; ROWSELL, Jennifer. **Literacy as Social Practice. New realities and new models. Rethorizing Literacy Practices: Complex Social and Cultural Contexts**. New York: Routledge, 2018.

KRESS, Günther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading image: the grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge, 2006.

KRESS, Günther; VAN LEEUWEN, Theo. Reading images: the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2001. In: KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Oxford University, 2001.

KRESS, Günther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 1998.

KUCIRKOVA, Natalia; ROWE, Deborah Wells; OLIVER, Lucy. *Children's Writing With and On Screen(s): A Narrative Literature Review*. Cost Action Isi, *ResearchGate*, 2019.

LIVINGSTONE, Sonia; MASCHERONI, Giovanna; STAKSRUD, Elisabeth. *Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe*. London: EU Kids On-line, 2015.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Gisele Barreto da.; BOING, Luiz Alberto. A Pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/RJ, n. 42, v. 14, 2012, p. 456-468.

MALAGUZZI, Loris. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre/RS: Artmed, 1999.

MARSH, Jackie. *Researching the digital literacy and multimodal practices of young children: a European agenda for change*. In: ERSTAD, Ola; FLEWITT, Rosie; KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; PEREIRA, Íris Susana (ed.). *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood*. London: Routledge, 2019, pp. 19-30.

MAVERS, Diane; KRESS, Gunther. Semiótica Social e Textos Multimodais. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (orgs.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

MAWSON, Brent. *Technological funds of knowledge in children's play: Implication for early childhood educators*. *Australasian Journal of Early Childhood*, v. 36, n. 1, 2013, pp. 30-35.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs.) *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática*. Porto Alegre/RS: Penso, 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília/SP: Oficina Universitária Editora Unesp, 2014.

MUKHERJI, Penny; ALBON, Deborah. *Research Methods in Early Childhood: An Introductory Guide*. London: SAGE Publications Ltd., 2010.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. *Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas*. 24ª ed. São Paulo/SP: Atlas, 2007, p. 331.

OLIVEIRA, Luis Cesar Fernandes de. **Escola e família numa rede de (des)encontros**: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo/SP: Cabral Editora. 2003.

PEREIRA, Íris Susana. Para uma reconceptualização do processo de alfabetização. Desafios colocados pela comunicação digital. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte/MG, v. 1, n. 8, 2018, pp. 15-32.

PLOWMAN, Lydia; STEPHEN, Cristine; STEVENSON, Olivia; MCPAKE, Joanna. *Preschool children's learning with technology at home*. **Computers & Education**, v. 59, n. 1, 2012, pp. 30-37. Disponível em <<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.11.014>> Acesso em 25 abr. 2022.

PRINSLOO, Mastin. *Children's divergent practices and access to digital media in home, school and neighbourhood communities*. In: ERSTAD, Ola., FLEWITT, Rosie.; KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; PEREIRA, Íris Susana. (eds.). **The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood**. Abingdon: Routledge, 2019.

SÁ, Alessandra Latalisa de. RECONTO. **Glossário**. Disponível em <Ceale. <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>> Acesso em 10 fev. 2022.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira SciELO**. Belo Horizonte/MG, n. 25, 2004, pp. 5-17, 2004.

SOARES, Magda Becker. Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 23, n. 81, 2002, pp. 143-160.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1998.

STEIN, Pippa. **Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms**. *Representations, rights and resources*. Londres: Routledge, 2008.

STREET, Bryan. **Multimodalidade**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva.; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças Castro (org.). **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte/MG: Ceale, 2014.

TEBEROSKY, Ana; SEPÚLVEDA, Angélica. As crianças e as práticas de leitura e escrita. In: **Leitura e Escrita na Educação Infantil - Crianças como leitoras e autoras**, v. 5. Brasília/DF: MEC, SEB, 2016.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO - UVESP. **Caderno infância**. Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação, v. 1. São Paulo/SP: Cultura Acadêmica, 1999.

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/MG: UFMG/Fae/Ceale, 2018.

VAN LEEUWEN, Theo. **Discourse and Practice**. *New tools for critical discourse analysis*. New York/USA: Oxford University Press, 2008, pp. 136-148.

VAN LEEUWEN, Theo. *The representation of social actors*. In: CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa; COULTHARD, Malcolm (eds) *Texts and Practices – Reading in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge, 1996, pp. 32-70.

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/MG.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre/RS: Bookman, 2005.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE - CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Prezados pais e/ou responsáveis:

A sua criança está convidada a participar da pesquisa: **Experiências com a produção de textos multimodais por crianças de 4 e 5 anos no espaço doméstico** que pretende investigar como as crianças da Educação Infantil, que se encontram em processo inicial de alfabetização, se apropriam da cultura escrita digital por meio da utilização de recursos semióticos.

Foram realizados de forma ética e respeitosa alguns critérios de escolha das crianças utilizando o Mapa Socioeducativo fornecido pela escola, observando o recorte etário da criança, acesso à internet, disponibilidade da família em participar de pesquisas envolvendo as tecnologias.

Para a produção das informações, há o interesse em divulgar a voz e imagem da criança em mídia impressa (portfólio dos registros espontâneos das crianças), radiofônica (editor de áudio), televisiva (vídeos e fotografias) e uso de formulários via Google Meet. Para a pesquisa, sugere-se encontro *on-line* pelo Google Meet, com duração de 20 a 30 minutos.

Esclarecemos que o uso do formulário e do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e serão sigilosos. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Os formulários, filmagens, áudios, fotografias e observações feitos no modelo *on-line* serão cuidadosamente arquivados e estarão sob a guarda dos pesquisadores responsáveis pelo período de cinco anos. Após esse período, todo o material será descartado.

A participação da sua criança será acontecerá de forma voluntária e não obrigatória, podendo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a responder qualquer questão. A participação (ou não) não terá nenhum impacto em termos de nota ou avaliação da criança.

Com o isolamento social, o espaço *maker* ocorrerá com a exposição das criações das crianças em suas casas. Será proposto que cada família fotografe/grave um vídeo relatando o que a criança produziu. Por meio do levantamento de hipóteses de como os alunos reagirão diante deste novo fazer pedagógico, serão estimulados à criatividade entre eles e, assim, a intenção é captar elementos inéditos para o conhecimento e a pesquisa.

Devido ao caráter da investigação, a finalidade e a metodologia adotada, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é o mesmo existente em atividades rotineiras, como conversar, caminhar, ler, etc. Entretanto, caso algum(a) participante se sinta desconfortável com o teor das perguntas, entrevistas e/ou relatos da observação, a sua participação na pesquisa será imediatamente interrompida. A fim de minimizar tais riscos, a pesquisadora agirá de maneira respeitosa e ética. Está garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Em caso de dúvidas, vocês poderão entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis pelos dados eletrônicos fornecidos nesse Termo e o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) poderá ser contatado em caso de dúvidas éticas.

Orientadora e pesquisadora: Professora Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade - icrisfrade@gmail.com telefone (31) [REDACTED]

Pesquisadora e mestrand: Walquiria Almeida de Jesus - walquiria.almeida@edu.pbh.gov.br telefone (31) [REDACTED]

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG - Brasil. CEP.: 31270-901

Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG pelo telefone (31) [REDACTED]; pelo Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar, sala 2005 - Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG - CEP: 31270-901 ou pelo *e-mail*: coep@prpq.ufmg.br.

CASO ESTEJA DE ACORDO, FAVOR ENVIAR O CONSENTIMENTO VIA FORMULÁRIO *ON-LINE*

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **Experiências com a produção de textos multimodais por crianças de 4 e 5 anos no espaço doméstico** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que autorizo _____, portador (a) do documento de Identidade _____, a participar desta pesquisa.

Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20__

Assinatura do pai/responsável

Assinatura da orientadora

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TALE

OLÁ, CRIANÇA!

SERIA MUITO BOM SE PUDÉSSEMOS CONVERSAR DE FORMA PRESENCIAL, MAS COMO NÃO É POSSÍVEL FIZEMOS ESTE TERMO COM MUITO CUIDADO A TUDO O QUE ESTAMOS VIVENDO, NO QUE SE REFERE AO ENFRENTAMENTO À PANDEMIA DA COVID-19.

É COM ALEGRIA QUE CONVIDAMOS VOCÊ A PARTICIPAR DA PESQUISA SOBRE: **EXPERIÊNCIAS COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS POR CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NO ESPAÇO DOMÉSTICO**

NESTA PESQUISA, PRETENDEMOS SABER COMO VOCÊ UTILIZA O WHATSAPP, JOGOS DE PLATAFORMAS, VÍDEOS E IMAGENS EM MOVIMENTO.

SE VOCÊ CONCORDAR EM PARTICIPAR DESTA PESQUISA, PARA A PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES, SERÃO FEITOS: PREENCHIMENTO DE UM FORMULÁRIO, OBSERVAÇÃO, GRAVAÇÃO DE VÍDEOS, ÁUDIOS E FOTOGRAFIAS.

VOCÊ SÓ PRECISA PARTICIPAR DA PESQUISA SE QUISER, É UM DIREITO SEU E NÃO TERÁ NENHUM PROBLEMA SE DESISTIR.

ESTA PESQUISA É CONSIDERADA SEGURA, MAS É POSSÍVEL OCORRER ALGO DE ERRADO COMO POR EXEMPLO:

- SABE QUANDO VOCÊ ESTÁ BRINCANDO E SEM QUERER VOCÊ SE MACHUCA? ENTÃO, CASO ACONTEÇA ALGO ERRADO, VOCÊ PODERÁ PEDIR À SUA FAMÍLIA QUE ESTARÁ TE AUXILIANDO, PARA NOS INFORMAR. MAS HÁ COISAS BOAS QUE PODEM ACONTECER COMO VOCÊ PODER RELATAR COISAS LEGAIS QUE JÁ SABE FAZER USANDO OU NÃO AS TECNOLOGIAS. NINGUÉM SABERÁ QUE VOCÊ ESTARÁ PARTICIPANDO DA PESQUISA, NÃO FALAREMOS A OUTRAS PESSOAS SOBRE AS INFORMAÇÕES QUE VOCÊ NOS DER. OS RESULTADOS DA PESQUISA VÃO SER PUBLICADOS SEM IDENTIFICAR O SEU NOME E VOCÊ VAI PODER TER CONHECIMENTO DOS RESULTADOS.

PARA PARTICIPAR DESTA PESQUISA VOCÊ E AS PESQUISADORAS NÃO RECEBERÃO NENHUM RECURSO EM DINHEIRO.

EM CASO DE DÚVIDAS, A SUA FAMÍLIA PODERÁ ENTRAR EM CONTATO COM AS PESQUISADORAS RESPONSÁVEIS PELOS CONTATOS FORNECIDOS NESSE TERMO LOGO ABAIXO E O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (COEP) PODERÁ SER CONTATADO EM CASO DE DÚVIDAS ÉTICAS.

NOSSOS CONTATOS:

ORIENTADORA E PESQUISADORA: PROFESSORA DRA. ISABEL CRISTINA ALVES DA SILVA FRADE - icrisfrade@gmail.com telefone (31) [REDACTED]

PESQUISADORA E MESTRANDA: WALQUIRIA ALMEIDA DE JESUS - walquiria.almeida@edu.pbh.gov.br telefone (31) [REDACTED]

ENDEREÇO: AV. ANTÔNIO CARLOS, 6627, FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CAMPUS PAMPULHA, BELO HORIZONTE, MG - BRASIL. CEP.: 31270-901

INFORMAÇÕES ADICIONAIS PODEM SER ADQUIRIDAS NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (COEP) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG PELO TELEFONE (31) [REDACTED]; PELO ENDEREÇO:

AVENIDA ANTÔNIO CARLOS, 6627 - UNIDADE ADMINISTRATIVA II - 2º ANDAR, SALA 2005 - CAMPUS PAMPULHA, BELO HORIZONTE, MG - CEP: 31270-901 OU PELO E-MAIL: COEP@PRPQ.UFMG.BR.

CASO ESTEJA DE ACORDO, FAVOR ESCREVER O SEU NOME E ENVIAR VIA FORMULÁRIO *ON-LINE* COM A AJUDA DA SUA FAMÍLIA

EU _____ ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA **Experiências com a produção de textos multimodais por crianças de 4 e 5 anos no espaço doméstico**, ENTENDI AS COISAS RUINS E AS COISAS BOAS QUE PODEM ACONTECER. ENTENDI QUE POSSO DIZER SIM E PARTICIPAR, MAS QUE, A QUALQUER MOMENTO, POSSO DIZER NÃO E DESISTIR E QUE NINGUÉM VAI FICAR COM RAIVA DE MIM. ENTENDI TAMBÉM QUE NEM EU NEM AS PESQUISADORAS RECEBERÃO RECURSOS EM DINHEIRO POR ESTA PESQUISA.

A PESQUISADORA TIROU AS MINHAS DÚVIDAS E CONVERSOU COM OS MEUS RESPONSÁVEIS.

RECEBI POR MEIO DO FORMULÁRIO *ON-LINE* UMA VIA DESTE TERMO DE ASSENTIMENTO, LI E CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

BELO HORIZONTE, _____ de _____ de 20__.

_____	_____
NOME DA CRIANÇA	ASSINATURA DO PAI/RESPONSÁVEL
_____	_____
ASSINATURA DA ORIENTADORA	ASSINATURA DA PESQUISADORA

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE – PROFESSORA-REFERÊNCIA DA TURMA

Prezada professora,

O Termo abaixo foi feito com muito cuidado e respeito ao contexto histórico que estamos vivendo, no que tange ao enfrentamento à pandemia da COVID-19.

Você está sendo convidada a contribuir com a pesquisa **Experiências com a produção de textos multimodais por crianças de 4 e 5 anos no espaço doméstico** que pretende investigar como as crianças da Educação Infantil, que se encontram em processo inicial de alfabetização, se apropriam da cultura escrita digital por meio da utilização de recursos semióticos.

Informamos que foram realizados de forma ética e respeitosa alguns critérios de escolha das crianças, utilizando o Mapa Socioeducativo fornecido pela escola, observando o recorte etário da criança, acesso à internet, disponibilidade da família em participar de pesquisas envolvendo as tecnologias.

Para a produção das informações, há o interesse em divulgar a sua voz e imagem por meio das mídias impressa, radiofônica, televisiva e uso de formulários via Google Meet. Durante as etapas da pesquisa, sugere-se encontro *on-line* pelo Google Meet, com duração de 20 a 30 minutos.

A sua contribuição é voluntária, podendo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a responder, compartilhar, ser fotografada/filmada, contribuir em qualquer questão.

Esclarecemos que o uso do formulário e do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e serão sigilosos. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Os formulários, filmagens, áudios, fotografias e observações feitos no modelo *on-line* serão cuidadosamente arquivados e estarão sob a guarda dos pesquisadores responsáveis pelo período de cinco anos. Após este período, todo o material será descartado.

Com o isolamento social, o espaço *maker* ocorrerá com a exposição das criações das crianças em suas casas. Será proposto que cada família fotografe/grave um vídeo relatando sobre o que a criança produziu.

Devido ao caráter da investigação, a finalidade e a metodologia adotada, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é o mesmo existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler, etc. Entretanto, caso se sinta desconfortável com o teor das perguntas, entrevistas e/ou relatos da observação, a sua contribuição na pesquisa será imediatamente interrompida. A fim de minimizar tais riscos, a pesquisadora agirá de maneira respeitosa e ética. Está garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, pelos dos contatos eletrônicos fornecidos nesse Termo logo abaixo:

Orientadora e pesquisadora: Professora Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade - icrisfrade@gmail.com telefone (31) [REDACTED]

Pesquisadora e mesranda: Walquiria Almeida de Jesus - walquiria.almeida@edu.pbh.gov.br telefone (31) [REDACTED]

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG - Brasil. CEP.: 31270-901

Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG pelo telefone (31) [REDACTED]; pelo Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar, sala 2005 - Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG - CEP: 31270-901 ou pelo *e-mail*: coep@prpq.ufmg.br.

CASO ESTEJA DE ACORDO, FAVOR ENVIAR VIA FORMULÁRIO *ON-LINE*

Eu, _____, portadora do documento de Identidade _____ fui informada dos objetivos da pesquisa **Experiências com a produção de textos multimodais por crianças de 4 e 5 anos no espaço doméstico** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar.

Recebi pelo formulário *on-line* uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte ___ de _____ de 20__.

Assinatura da professora

Assinatura da orientadora

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE E - Formulário Pais/Responsável

Objetivo: Interagir com as famílias e suas crianças, pelo modelo *on-line* de comunicação durante o isolamento social, mapeando, um perfil sobre os conhecimentos da cultura escrita digital das famílias desta turma de faixa etária 4/5 anos e levantar expectativas quanto às ações que serão propostas.

Prezada família,

Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo. O formulário foi feito com muito cuidado e respeito ao contexto histórico que estamos vivendo, no que tange ao enfrentamento à pandemia da COVID-19. As perguntas e respostas irão compor, com outros dados, o *corpus* de pesquisa sobre **Experiências com a produção de textos multimodais por crianças de 4 e 5 anos no espaço doméstico**, apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, da pesquisadora e mestranda Walquiria Almeida de Jesus, orientada pela Profa. e pesquisadora Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, e passarão pelos trâmites de divulgação de pesquisa, preservando sua identidade. Muito obrigada!

Nome do pai/ responsável: _____

e-mail: _____ Telefone: _____

Nome da criança: _____ Idade da criança: _____

Nome da professora-referência: _____

1. Questionário realizado pelo:

WhatsApp *e-mail*, caso tenha Carta/Formulário Pessoalmente

2. Na residência da criança existem quais equipamentos abaixo:

TV

Computador (*desktop* ou *notebook*)

Tablet

Smartphone

Nenhum dos equipamentos acima

3. Na residência existe acesso à internet?

Pelo pacote de dados do celular

Banda larga (a cabo, rádio, fibra ótica, *Wi-Fi*)

Por banda larga e pacote de dados de celular

Não tenho acesso à internet em minha residência

4. Sobre o acesso às tecnologias em casa dê a sua opinião:

Sim. As tecnologias precisam estar inseridas nas rotinas escolares e familiares.

Não. As tecnologias não contribuem para a qualidade da aprendizagem e interesse da criança e não são úteis para a família.

5. Para qual finalidade a criança utiliza os recursos tecnológicos?

- Para diversão
- Para acesso às redes sociais
- Para enviar mensagens
- Outros

6. Qual é a sua opinião acerca do uso do celular para atividades da escola?

- É algo positivo, se for bem-planejado e acordado com a família.
- Pode atrapalhar o aprendizado da criança.
- Discordo totalmente da possibilidade do uso do celular para este fim.

7. A criança tem alguma deficiência que o limita no uso das tecnologias digitais ou dos equipamentos selecionados?

- Sim. Quais? _____
- Não

Alguma sugestão ou comentário sobre esta pesquisa?

APÊNDICE F - FORMULÁRIO CRIANÇA

FORMULÁRIO A SER RESPONDIDO PELAS CRIANÇAS COM AJUDA DOS PAIS/RESPONSÁVEL - PESQUISA SOBRE **EXPERIÊNCIAS COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS POR CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NO ESPAÇO DOMÉSTICO**

OLÁ, CRIANÇA! CONVIDO VOCÊ A PREENCHER COM A AJUDA DA SUA FAMÍLIA ESTE FORMULÁRIO. ELE FAZ PARTE DE UMA PESQUISA DO CURSO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. ORIENTADORA E PESQUISADORA: PROFESSORA DOUTORA ISABEL CRISTINA ALVES DA SILVA FRADE, PESQUISADORA E MESTRANDA: WALQUIRIA ALMEIDA DE JESUS.

É MUITO IMPORTANTE SABER A SUA OPINIÃO SOBRE ESTE ASSUNTO. VOCÊ NÃO PRECISA COLOCAR O SEU NOME. SE VOCÊ CONCORDAR EM PARTICIPAR DESTA PESQUISA, BASTA RESPONDER O FORMULÁRIO E ENVIAR (CLICAR EM “ENVIAR FORMULÁRIO” AO FINAL). PARA PARTICIPAR, VOCÊ TEM A AUTORIZAÇÃO DOS SEUS PAIS/ RESPONSÁVEL QUE AJUDARÃO VOCÊ A PREENCHÊ-LO.

MUITO OBRIGADA :)

1. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

- 4 ANOS
- 5 ANOS
- 6 ANOS

2. ONDE VOCÊ COSTUMA BRINCAR/ JOGAR? (MARQUE TODOS AQUELES QUE VOCÊ USA)

- COMPUTADOR
- NOTEBOOK/LAPTOP*
- TABLET/IPAD*
- TELEFONE CELULAR/*SMARTPHONE* (ANDROID/IOS)
- VIDEOGAME*
- OUTRO

3. DE QUEM SÃO ESTES APARELHOS EM QUE VOCÊ COSTUMA BRINCAR?

- SÃO MEUS
- PAI/MÃE
- IRMÃO/IRMÃ MAIS VELHO(A)
- OUTROS PARENTES (TIOS, PRIMOS)
- AMIGOS
- OUTRO

4. COM QUEM VOCÊ COSTUMA BRINCAR?

SOZINHO

PAIS

IRMÃOS

COM SEUS AMIGOS/PRIMOS/VIZINHOS

COM AMIGOS IMAGINÁRIOS

5. VOCÊ PODE DIZER QUAIS AS PARTES BOAS DO SEU CONVÍVIO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS?

POSSO ASSISTIR UM DESENHO LEGAL

ENCONTRO JOGOS DIVERTIDOS

BAIXO APLICATIVOS INTERESSANTES E/OUTROS

6. VÃO SER MUITO LEGAIS OS NOSSOS ENCONTROS! O QUE VOCÊ ACHA EM UTILIZAR OS RECURSOS DIGITAIS, DIVERTIR-SE FAZENDO CRIAÇÕES, OUVIR HISTÓRIA DE UMA FORMA BEM DIVERTIDA, FAZER VÍDEOS COM SUAS PRODUÇÕES, GRAVAR SUA VOZ E MUITO MAIS? MARQUE O ROSTINHO QUE DEMONSTRA A SUA RESPOSTA.



APÊNDICE G - FORMULÁRIO PROFESSORA

Objetivo: Interagir com a professora da turma pelo modelo *on-line* de comunicação durante o isolamento social, mapeando um perfil sobre os conhecimentos da cultura escrita digital da professora desta escola e suas expectativas quanto às atividades que serão propostas.

Prezada professora,

Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo. O formulário foi feito com muito cuidado e respeito ao contexto histórico que estamos vivendo, no que tange ao enfrentamento à pandemia da COVID-19. As perguntas e respostas irão compor, com outros dados, o *corpus* de pesquisa sobre **Experiências com a produção de textos multimodais por crianças de 4 e 5 anos no espaço doméstico**, apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais da pesquisadora e mestrande Walquiria Almeida de Jesus, orientada pela Profa. e pesquisadora Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, e passarão pelos trâmites de divulgação de pesquisa, preservando sua identidade. Obrigada!

1. Gentileza informar:

Nome: _____ *e-mail*: _____

Telefone: _____

2. Questionário realizado pelo:

WhatsApp *e-mail* Carta/Formulário Pessoalmente

3. Na sua residência existem quais equipamentos abaixo:

TV

Computador (*desktop* ou *notebook*)

Tablet

Smartphone

Nenhum dos equipamentos acima

4. Na residência existe acesso à internet?

Pelo pacote de dados do celular

Banda larga (a cabo, rádio, fibra ótica, *Wi-Fi*)

Por banda larga e pacote de dados de celular

Não tenho acesso à internet em minha residência

5. Para qual finalidade você utiliza os recursos tecnológicos?

Para entretenimento

Para acesso às redes sociais

Para enviar mensagens

Outros

6. Professora, qual é a sua opinião acerca do uso pedagógico do celular?

É algo positivo, se for bem-planejado e acordado com a família.

Pode atrapalhar o aprendizado da criança.

Discordo totalmente da possibilidade do uso do celular para este fim.

7. Você tem experiência com a utilização de TICDs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação): *softwares* educativos, computadores compartilhados, videoaulas, reprodução de apresentações em computadores em suas aulas?

Não sei usar

Sei usar - raramente utilizo

Sei usar - frequentemente utilizo

Sei usar - nunca utilizei

Estou aprendendo a utilizar

8. Alguma sugestão ou comentário sobre esta pesquisa?

APÊNDICE H - TERMO DE CESSÃO DO USO DE IMAGEM

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS

Pelo presente Instrumento eu, _____, RG _____ SSP _____ e do CPF _____, residente e domiciliado na _____, responsável legal pela criança _____, matriculado(a) na Escola Municipal de Educação Infantil _____, por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a utilização de imagem e voz na produção de fotos e filmagens em atividades pedagógicas realizadas para a pesquisa intitulada **Experiências com a produção de textos multimodais por crianças de 4 e 5 anos no espaço doméstico** para a utilização em registros da escola e/ou projetos de pesquisa em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (portfólio dos registros espontâneos das crianças), radiofônica (editor de áudio), televisiva (vídeos e fotografias) e uso de formulários via Google Meet. Por meio desta, também faço a CESSÃO, a título gratuito e sem qualquer ônus, de todos os direitos relacionada à imagem.

A presente autorização e cessão são outorgadas livre e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino o presente documento.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 20__.

Assinatura dos pais/responsável

Assinatura da orientadora

Assinatura da pesquisadora

ANEXO

SECRETARIA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO MAPA SOCIOEDUCATIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA E AFASTAMENTO SOCIAL DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

O Mapa Socioeducativo é um recurso por meio da qual será possível elaborar um perfil do grupo de alunos da escola em seu contexto social e familiar, de modo a facilitar a organização e a ressignificação das relações de ensino-aprendizagem nesse momento de afastamento social, não se perdendo de vista a importância da prática docente.

As informações obtidas a partir da configuração do Mapa Socioeducativo serão de grande importância para se estabelecer um planejamento para o retorno às aulas por meio de suportes (celular, *notebook*, livro didático, rádio, TV, redes sociais etc.) que se ajustem ao momento atual em que a pandemia por COVID-19 nos obriga a repensar as práticas pedagógicas.

Cada escola terá autonomia para configurar seu Mapa Socioeducativo, a partir dos indicadores que julgar adequados a seu contexto sociocultural. Dessa forma, o Mapa terá um cunho pedagógico cujo cerne é a resposta para a seguinte pergunta: “Qual é a condição atual do aluno e de sua família nesse momento de pandemia e como a escola, diante desse cenário, pode definir seu formato de interação e sua forma de intervenção pedagógica?”

O Mapa Socioeducativo também se sustenta sobre a premissa de que as decisões pedagógicas devem se constituir dentro da atual realidade, focando aquilo que é possível fazer nesse momento, sempre com o “pé no chão”, uma vez que cada realidade observada irá oferecer seus próprios limites.

É importante salientar também que o Mapa Socioeducativo pode nos oferecer uma perspectiva para se pensar a educação no Município para além da pandemia, permitindo-nos avaliar a atual política pública educacional com vistas à sua reformulação.

O planejamento básico para construir um Mapa Socioeducativo deve levar em consideração a elaboração de um diagnóstico que permita identificar problemas que mais afligem uma determinada comunidade escolar, ajudando a identificar:

- a. a condição atual da família, do aluno e do professor frente à pandemia;
- b. os recursos disponíveis para conhecer e coletar dados sobre o potencial docente;
- c. as condições reais dos alunos e de suas famílias e;
- d. as possibilidades materiais da escola para desenvolver novas formas de intervenção pedagógica.

Nesse contexto, destacamos as seguintes ações:

1. Elaboração de formulário para a coleta de dados dos docentes.
2. Elaboração de formulário para a coleta de dados das famílias.

3. Informatização da ficha de anamnese e do cadastro escolar, considerando a coleta de novos dados.
4. Consolidado sobre o potencial docente pré-pandemia.
5. Repositório: laços e afetos da Rede.
6. Inventário potencial docente em tempos de pandemia.

Estabelecimento dos objetivos, metas, estratégias e ações, para definir:

- a. o que a escola consegue fazer para chegar aos alunos e as formas de organizar seu trabalho;
- b. os recursos disponíveis que dialoguem com as possibilidades identificadas por escola: Portal *Comunica Rede*/Boletim *Comunica Rede*/ *Rádio Click*/Repositório: *Laços e Afetos*;
- c. vídeos das conferências da Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte e outras *webinars* selecionadas;
- d. diversas produções elaboradas pelos profissionais da SMED-BH e cursos de aprendizagem criativa;
- e. produções acadêmicas dos professores do último LASEB e os anais dos congressos de *Boas Práticas*;
- f. *Repositório: Laços e Afetos* que, além de organizar as produções compartilhadas pela Rede Pública e Parceira, expõe o potencial docente durante a pandemia;
- g. inventários, consolidados, relatórios e pesquisas atualizados sobre o potencial docente da Rede, Regional e Escola;
- h. produções da SMED-BH relacionadas à pandemia por COVID-19;
- i. produções das escolas que têm maior avanço em seu planejamento e execução.

Avaliações, para garantir:

- a. o que é prioritário e aquilo que precisa mudar;
- b. os recursos que podem ser criados pela escola - o registro das ações empreendidas;
- c. programação da sequência das atividades e das ações - prazos, definindo as datas, os recursos e seus responsáveis;
- d. organização e participação das equipes nas ações;
- e. meios de coleta de dados (qualitativos e quantitativos) que permitam identificar as distorções que surgirem (*feedback*), a fim de atualizar o plano e a programação, realizando mudanças ou incorporando novas ações;
- f. sistematização - fase em que se organizam as lições aprendidas e os conhecimentos que emergiram ao longo do processo de construção do Mapa Socioeducativo.