

MULTIMODALIDADE NA ALFABETIZAÇÃO: USOS DA LEITURA E DA ESCRITA DIGITAL POR CRIANÇAS EM CONTEXTO ESCOLAR

MULTIMODALITY IN LITERACY: THE USES OF DIGITAL READING AND WRITING BY CHILDREN IN A SCHOOL CONTEXT

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

*Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE-UFMG
Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FaE-UFMG
Universidade Federal de Minas Gerais
icrisfrade@gmail.com*

Mônica Daisy Vieira Araújo

*Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FaE-UFMG
Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital/NEPCED/FaE
mdaisy@fae.ufmg.br*

Julianna Silva Glória

*Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FaE-UFMG
juliannasilvagloria@yahoo.com.br*

Resumo: Este artigo traz reflexões de uma investigação, de caráter colaborativo, sobre como as crianças, em processo de alfabetização, atuam em ambientes digitais com a linguagem verbal e outros recursos multimodais em eventos de uso de jogos, de produção de quadrinhos e de leitura de literatura digital e digitalizada. Baseamo-nos em estudos sobre história da cultura escrita, do livro e da leitura (Chartier), sobre literatura digital (Hayles), letramento (Street) e multimodalidade (Kress e Bezemer; Jewitt). Concluimos que as crianças, em período de apropriação do sistema de escrita alfabética, interagem com a escrita e a leitura de textos verbais e não-verbais, a partir de uma mediação adequada de professores e de colegas. Os recursos semióticos e multimodais presentes/acentuados em ambiente digital também ampliam a sua compreensão sobre os usos sociais da cultura escrita.

Palavras-chave: Cultura escrita digital. Multimodalidade. Alfabetização. Recursos semióticos. Crianças.

Abstract: This article presents some reflections on a collaborative investigation on how children, who are learning how to read and write, act in digital environments with verbal language and other multimodal resources during games, creation of cartoons, and reading of digital and digitalized literature. The work is based on studies on the history of written culture,

on books and reading (Chartier), on digital literature (Hayles), literacy (Street), and multimodality (Kress and Bezemer; Jewitt). We concluded that children, in the phase of alphabetic system appropriation, interact with the writing and reading of verbal and non-verbal texts, through the adequate mediation of teachers and classmates. The semiotic and multimodal resources presented/enhanced by digital environments also broaden the understanding of the social uses of written culture.

Key words: Digital writing culture. Multimodality. Literacy, Semiotic resources. Children.

Introdução

Com o advento das tecnologias digitais, as práticas humanas de comunicação vêm sendo modificadas, tendo em vista que os modos oral, verbal, imagético, sonoro e tátil passam a conviver e a disputar supremacias com o escrito. Temos, como nos alerta Roger Chartier (1999, 2002), uma revolução nas técnicas de produção, no suporte, nas formas de ler e escrever e nos modos de comunicação. Com isso, as linguagens e os gêneros textuais passaram a se reconfigurar, trazendo para a alfabetização novos desafios. 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. (FRADE, 2005).

Há uma força das práticas culturais de leitura e de escrita digital que vêm de fora do contexto escolar. Dificilmente se poderia, há alguns anos, imaginar a popularização do uso de tecnologias digitais em instâncias familiares, de trabalho, religiosas, científicas, artísticas e o acesso a essas práticas por crianças, jovens e adultos, de várias classes sociais, como esta a que assistimos hoje. Esses novos modos de comunicação digital, de alguma forma, provocam alteração no processo de alfabetização, já que esse fenômeno, sem adentrarmos na reconceitualização da alfabetização, precisa conviver e assimilar as mudanças sociais envolvendo o uso da cultura escrita em sociedade.

Os sujeitos que se alfabetizam na contemporaneidade e que já são usuários dos gêneros digitais – querendo a escola trabalhar com esse novo suporte ou não – passam a construir outros sistemas semióticos, desde as práticas familiares de uso das tecnologias digitais. Ou seja, para ler e escrever hoje, é preciso decifrar/registrar, compreender e produzir sentido para textos verbais ou multissemióticos. Para a produção dos textos, estão “à mão” dos alfabetizandos, fora do espaço escolar, novos recursos que expandem os textos verbais, que os substituem ou disputam/agregam sentidos.

Assim, se, por tradição, as metodologias de alfabetização escolar estão voltadas para o texto verbal, a vida social exige que a alfabetização conviva com

novas representações e linguagens. A partir disso, indagamos: que práticas pedagógicas de escolarização da cultura escrita digital são propícias para que alfabetizando produzam sentidos e passem a operar com vários sistemas semióticos ao mesmo tempo? A alfabetização de hoje pode prescindir de outras linguagens e modos de representação?

Os dados de eventos de letramento (STREET, 2013) que expomos neste texto fazem parte de coleta de uma investigação em escola pública, que foi desenvolvida ao longo de três anos (de 2013 a 2015), financiada pela FAPEMIG/CAPES, cujo objetivo inicial foi analisar as contribuições de atividades digitais de alfabetização e jogos digitais para a aprendizagem de crianças que se encontravam no processo inicial de alfabetização. Acompanhamos os sujeitos de estudo no ciclo de alfabetização, em várias atividades de leitura e escrita digitais realizadas no laboratório de informática. Para realizar tal projeto de pesquisa, contamos com uma equipe articulada, envolvendo pesquisadoras da universidade e professora da escola básica (regente da turma pesquisada). Toda a proposta de atividades desenvolvidas com as crianças foi devidamente elaborada por essa equipe, levando em consideração o desenvolvimento e a demanda da turma.

A metodologia teve um caráter de pesquisa-intervenção negociada com a professora, pois as atividades foram propostas a ela e também junto com ela, e foram alteradas conforme o que ela precisava desenvolver com a turma. Para registro e posterior análise, criamos instrumentos de documentação como planos de aula, recolha das atividades feitas pelas crianças e depoimentos escritos da professora. Também mobilizamos instrumentos da pesquisa etnográfica, ao registrar os eventos em vídeo para posterior transcrição e realizar entrevistas com as crianças logo após os eventos, para captar sua percepção e representação sobre as atividades desenvolvidas.

Em pesquisa realizada anteriormente, na mesma instituição (GLÓRIA, 2011), entre 2008 e 2010, verificamos que várias crianças da escola pública não tinham acesso a dispositivos digitais, entretanto, dois anos depois e com o mesmo tipo de clientela, encontramos várias crianças que tinham acesso e operavam com tecnologias, podendo-se afirmar que suas competências eram diversificadas: várias tinham acesso e poucas não conheciam. Isso corrobora¹ os resultados da pesquisa TIC Kids Online Brasil², realizada pela última vez em 2016/2017, três anos após esta investigação, que aponta que cerca de oito em cada dez (82%)

¹ Parte dessa pesquisa está relatada em FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* *Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2018.

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

crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos eram usuários da Internet, o que correspondia a 24,3 milhões de usuários no país. Estamos num processo de aceleração, por meio do qual as fronteiras entre manuscrito, impresso e digital estão cada vez mais diluídas. No entanto, é preciso investigar que novas aprendizagens ocorrem quando essas práticas são associadas à aprendizagem inicial da escrita.

Neste artigo, expomos uma breve reflexão teórica que permite compreender alguns fatores envolvidos quando crianças em processo de alfabetização estão imersas em eventos de letramento digital, isto é, em atividades de leitura e escrita digitais que favoreçam o uso da multimodalidade e de recursos semióticos, estabelecendo relações com os novos tipos de textos presentes na cultura escrita digital. Em seguida, analisamos três eventos desenvolvidos durante a execução da pesquisa: o primeiro com jogos digitais, o segundo com a produção de história em quadrinhos e o último com a leitura de literatura digital. Por fim, consideramos a necessidade de oferecer às crianças, durante o processo de alfabetização, atividades em que elas utilizem dispositivos digitais, para que possam se apropriar da leitura e da escrita e de outros recursos semióticos, também, por meio do suporte digital.

Cultura Escrita Digital na Escola: mudanças nas representações e interações com a escrita?

Nos usos sociais e, especialmente, escolares, da cultura escrita, costumamos naturalizar o papel desempenhado por suportes como cadernos, livros, folhas de almanaque, agenda e por instrumentos de escrita como lápis, borracha, caneta, já banalizados pelo fácil acesso e pelo barateamento do valor de aquisição. No entanto, nem sempre foi assim. Na Europa e também no Brasil, somente no final do século XIX o ensino simultâneo da leitura e da escrita se tornou uma prática escolar corrente, devido ao barateamento do papel e à invenção da pena metálica, pois antes se ensinava primeiro a leitura e, mais tarde, a escrita. Um fator que explica essa dissociação de práticas diz respeito, então, à materialidade dos suportes e instrumentos. Antes dessa prática corrente que conhecemos hoje, no caso de crianças em processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, era preciso esperar um tempo, pois aparar a pena de ganso era um gesto perigoso para crianças pequenas que ainda não tinham certas destrezas (CHARTIER, A-M., 2007). Também foi preciso que corpo e mente se acostumassem com o gesto do lápis e com o uso de linhas de um caderno, e muitas teorias sobre a melhor forma de escrever e pegar no lápis apareceram no discurso pedagógico. No entanto, essa discussão acaba quase desaparecendo com a naturalização do uso dos suportes e instrumentos convencionais.

Dessa forma, em pouco mais de um século de uso, parece que houve um esquecimento de como foi difícil chegar ao mundo do papel e do lápis, na alfabetização. Conforme vários estudos de Roger Chartier (1999, 2002) nos alertam, a história dos usos da escrita nos ensina que instrumentos novos podem conviver com os antigos e que certas invenções não aboliram determinados usos. Contudo, o advento da cultura digital e a popularização dos suportes e de instrumentos digitais vêm contribuindo para desnaturalizar gestos, comportamentos, formas de ler e escrever, os signos, gêneros e ambientes de leitura e escrita.

Se há bem pouco tempo o uso do computador e o processo de internalização das operações cognitivas e físicas necessárias para seu uso era considerado elitizado e não afetava a sociedade como um todo, nas últimas décadas, passamos a questionar sobre as possibilidades de uso de computadores e outros dispositivos digitais para o processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita em contextos escolares, haja vista a ampliação do acesso aos dispositivos digitais por uma grande parte da população e, também, nos espaços escolares.

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

A cultura digital, em seu sentido mais amplo, vem alterando aspectos simbólicos e materiais da cultura escrita como um todo, sobretudo no que tange ao uso de uma diversidade de ambientes e gêneros digitais, como sites, blogs, aplicativos e outros modos de difusão da leitura e da escrita, na atualidade. Nela também se amplia o acesso a uma diversidade de materiais de leitura e modos de escrita. Isso possibilita tanto a investigação como a proposição de atividades pedagógicas, considerando os efeitos da materialidade dos suportes digitais, os gêneros textuais, as linguagens e os recursos multimodais que se acentuam nesse ambiente e, por fim, os usos dos textos no suporte digital.

Essa cultura escrita digital não só traz especificidades, aspectos inéditos, como acentua determinadas dimensões envolvidas nos usos, nos gêneros textuais e nas linguagens. Buscamos abarcar nesta investigação diferentes linguagens – a verbal (oral e escrita), a sonora, a imagética (estática e em movimento) – para compreendermos a repercussão da multimodalidade na apropriação do sistema de escrita alfabética, na leitura e na escrita, considerando como os sistemas convivem entre si e o que as crianças fazem com eles.

Nessa perspectiva, interrogamos quais contribuições as práticas com a cultura escrita digital oferecem às crianças que se encontram no processo inicial de apropriação da escrita alfabética. Quais os efeitos dos diferentes recursos semióticos, como grafismos que não são letras, ícones, sons, imagens em movimento, bem como da hipertextualidade, da convergência de conteúdo, da interatividade e da participação em diversos ambientes e gêneros digitais, sobre as crianças? Essas dimensões alteram ou reconfiguram as suas percepções sobre a cultura escrita?

Pensar nesses efeitos supõe comparar práticas desenvolvidas numa cultura manuscrita, impressa ou digital. Conforme nos alerta Roger Chartier (2002), vários aspectos da representação podem ser acrescentados na experiência com a escrita e com a leitura dessas crianças, provocando mais questionamentos. O que acontece, por exemplo, quando, ao mesmo tempo em que aprendem as letras, as crianças também as escrevem em folhas do caderno em formatos diversos e podem usar computador ou teclado de outros dispositivos para digitá-las? (GLÓRIA, 2011). O desdobramento dessa questão para a discussão dos usos e formas dos gêneros digitais, impressos e manuscritos, propicia ainda novas perguntas: como as crianças realizam leituras, ficcionais ou não, em suporte impresso e digital? Como operam com a escrita de texto quando dispõem de recursos manuscritos ou digitais?

Os estudos de Smolka (1993) permitem compreender que o conhecimento sobre a língua escrita na sala de aula é uma consequência de múltiplos e complexos processos cognitivos que os sujeitos experimentam. A autora afirma que

a construção do conhecimento sobre a escrita se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem [...] (p.61).

Empregando pressupostos dessa perspectiva interacionista, reforçamos o valor e o papel das interações entre sujeitos e instrumentos culturais disponíveis nos processos sociais e escolares de aprendizagem, e isso repercute na forma como vemos suas aprendizagens e o desenvolvimento cultural das crianças. Essa perspectiva se expande para compreender o que fazem quando leem e escrevem usando recursos do computador, num período em que estão iniciando a aprendizagem sistemática da escrita.

O uso do computador como suporte de leitura e escrita digital, na aprendizagem inicial da escrita, pode conduzir a criança a determinadas percepções do sistema de escrita alfabética que passam, principalmente, pelo gesto de escrever, pelos modos de inscrição dos textos em novo suporte, pelas observações de configurações gráficas e visuais das letras e de outros signos que as acompanham e de determinados usos da escrita. Também supomos que, se

muda a representação sobre a cultura escrita pela transformação do suporte que a materializa (CHARTIER, 2002), isso repercute na representação cultural que a criança faz sobre a leitura e a escrita e seus usos. Em nossas pesquisas, consideramos que o suporte não é um aspecto isolado, pois está contextualizado em diferentes usos da escrita e da leitura e seu papel está vinculado às diferentes funções do computador ou outros dispositivos.

A multimodalidade no uso do computador

Em nosso estudo, buscamos investigar a multimodalidade (KRESS; BEZEMER, 2009; STREET, 2013) e alguns de seus efeitos nas atividades de alfabetização e letramento. A análise de alguns aspectos referentes aos diferentes recursos semióticos presentes nas atividades de leitura e escrita em suporte digital vivenciadas por crianças no início do processo formal de alfabetização pode dar alguns indícios sobre os impactos da multimodalidade no desenvolvimento do letramento desses sujeitos.

Há diferentes implicações conceituais e práticas quando pensamos a relação entre o letramento e a multimodalidade e entre a linguística e a semiótica, conforme discutiremos a seguir, de forma bem abrangente. Soares (1998) aponta que os tipos e níveis de letramento se modificam na medida em que as demandas de leitura e escrita são ampliadas, devido à mudança de suporte, à expansão da disponibilidade de materiais de leitura, ao aumento da escolarização e a transformações das demandas sociais e culturais em torno da cultura escrita.

Embora o termo letramento remeta, inicialmente, ao verbal, há hoje a ideia de letramentos no plural ou de multiletramentos, associada a modos que se cruzam e convivem no mesmo suporte e que são bastante explorados na contemporaneidade, como os sons, imagens estáticas e em movimento, direção da escrita, tamanho, cor, todos esses considerados recursos semióticos. Kress e Bezemer (2009) indicam que os modos de produzir significados estão sendo utilizados tanto na fala, como em textos escritos e afirmam que:

O modo é um recurso social e culturalmente configurado para criar significado; ou seja, é o produto de um trabalho semiótico-social sobre um material específico no decorrer de períodos significativos. Imagem, escrita, distribuição da página, fala, imagem em movimento, gesto são exemplos de modos, todos eles utilizados em textos. (KRESS; BEZEMER, 2009, p.67, tradução nossa, grifos do autor).

A multimodalidade é entendida como o uso desses variados modos de representação que se articulam para a construção do sentido do texto e demandam novas práticas de escrita e de leitura, ou seja, há uma reconfiguração do conceito de letramento para além do verbal e da letra. O olhar sobre a

multimodalidade como meio de significação nos faz repensar, então, o próprio letramento, pois, segundo Gunter Kress (2003), “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). Para o autor, a escrita também pode ser considerada como uma prática multimodal, pois, ao escrever, definimos o tamanho da letra, o tipo de letra, o espaço que ela ocupará no suporte de escrita e sua direção. Além disso, a leitura demanda ao leitor que considere os elementos semióticos do texto para atribuir sentido.

Da mesma maneira, na leitura, é preciso agora que acumulemos os significados dos vários modos que estão copresentes em um texto, e novos princípios de leitura serão colocados em uso. A produção de sentido tanto na escrita quanto na leitura tem de ser repensada. Aqui eu esboçarei alguns elementos dessa teoria do letramento. Ela não pode ser completa, mas proverá ferramentas úteis. Esta teoria, como eu disse, não pode ser uma teoria linguística. Os modos presentes, junto aos modos da fala e da escrita, em páginas ou telas, são constituídos de princípios diferentes dos da linguagem; a sua materialidade é distinta; e o trabalho exercido sobre eles pelas culturas também não foi o mesmo. A mudança teórica é a partir da linguística em direção à semiótica – de uma teoria que abarcava somente a linguagem para uma teoria que é capaz de tratar igualmente bem o gestual, a fala, a imagem, a escrita, objetos em três dimensões, cor, música e sem dúvida também outros. Dentro desta teoria, os modos da linguagem – fala e escrita – também terão de ser tratados sob o escopo da semiótica. (KRESS, 2003, p. 27, tradução nossa).

Quando utilizamos o conceito de multimodalidade, é necessário ampliar a acepção de texto convencionalmente utilizada com base no verbal. Embora essa multimodalidade já seja empregada na cultura manuscrita e impressa e se sobressaia mais em alguns textos, como os gêneros publicitários, literários, científicos, entre outros, que fazem uso de textos multissemióticos, com o advento da cultura digital, a diversidade de uso dos recursos semióticos parece configurar a própria natureza da cultura digital. Kress (2003) argumenta que, com a cultura digital, é absolutamente necessário considerar elementos do formato da mídia, que configuram os textos, como o site, a página, a tela. Nessa perspectiva, o conceito de letramento ou letramentos deve ser compreendido como o uso social da leitura e da escrita de textos que empregam a linguagem verbal, mas também outros recursos semióticos, como a imagem estática e em movimento, sons, cores, tamanhos, fontes diferenciadas.

Jewitt (2005) problematiza as concepções de letramento que têm a escrita como centro, pois o caráter multimodal das novas tecnologias tem

tensionado essa concepção. O autor acrescenta a necessidade de relacionar o letramento demandado fora da escola com o exigido dentro dela, que se baseia, essencialmente, na linguística.

Eu quero sugerir que o caráter multimodal e o funcionamento das novas tecnologias requerem que conceitos tradicionais de letramento (baseados no impresso) sejam reformulados. Ser letrado na era digital do século XXI se traduz em necessidades diferentes daquelas de tempos anteriores. (Gardener, 2000). Se o letramento escolar quiser ser relevante frente às demandas de um ambiente multimodal em um universo mais abrangente, ele precisa evitar reduzir o letramento a uma “série estática de competências técnicas”, ou corre o risco de “levar à formação de uma população de analfabetos funcionais” (McClay, 2002). Em resumo, o letramento escolar necessita de uma expansão que reflita os sistemas semióticos que os jovens utilizam (Unsworth, 2001; Jewitt, 2005). (JEWITT, 2005, p.330, tradução nossa).

Nessa perspectiva, evidenciamos uma concepção das práticas de leitura e de escrita permeadas pelos aspectos sociais, culturais e semióticos. Se a multimodalidade está presente em toda comunicação, o que haveria de novo em relação ao letramento digital e quais impactos isso traria para a leitura e a escrita de textos pelas crianças em processo de alfabetização? Como podemos relacionar a multimodalidade contida nesse ambiente digital com os processos de significação da escrita e da leitura construídos pelas crianças?

Molinari e Ferreiro (2007) propuseram escrita de palavras em papel e tela do computador, visando comparar hipóteses conceituais baseadas na psicogênese da língua escrita (FERREIRO, 1985), e não encontraram diferenças conceituais repercutidas nos produtos da escrita de palavras. Em nossa pesquisa, não buscamos diferença nesse tipo de conceituação, mas em gestos, comportamentos envolvidos no uso do suporte digital, assim como no uso de outros recursos semióticos quando crianças em processo de alfabetização trabalham no ambiente digital com recursos e gêneros próprios desse ambiente.

Como esclarece Street (2013), “No campo da pesquisa dos NEL [Novos Estudos do Letramento], o termo ‘novos’ qualifica os ‘estudos’ – as abordagens e a pesquisa associada que é nova, não o ‘letramento’ em estudo, que tem mais tempo de história e não é exatamente denominado ‘novo’”. (p. 107, tradução nossa). Procuramos caminhar em nossa abordagem de análise na percepção das práticas de letramento digital não como uma novidade sem precedência, mas como algo que compõe o quadro histórico da relação do ser humano com a escrita e que, no plano individual e social, há formas de produção e apropriação da escrita que se diferenciam.

Verificamos, nas aulas (eventos de letramento) desenvolvidas no laboratório de informática para realização de atividades de alfabetização, várias facetas e efeitos do letramento digital no processo de aquisição da escrita, a partir da observação, filmagem e entrevista com os alunos. Com esses instrumentos pudemos constatar a repercussão dos multimodos na prática de leitura e escrita no computador. Street (2013) ressalta:

As descrições dos eventos de letramento demonstram que eles sempre se combinam com os outros modos, de forma que o letramento envolve o layout da escrita e outros recursos visuais e é sempre associado à fala, quer no momento imediato da produção ou em relação a atividades passadas [...]. E como esses eventos podem ser associados a práticas é uma questão metodológica chave que caracteriza as investigações sobre Multimodalidade e NEL [Novos Estudos do Letramento]. (p. 108)

Foi exatamente a percepção dos gestos e comportamentos diante da tela e de seus recursos verbais, visuais e sonoros que nos deu pistas da relevância da multimodalidade na alfabetização. Refletimos que a experiência gerada pelo uso de suportes de escrita variados garante uma compreensão maior do valor de cada instrumento de escrita (teclado, lápis, *mouse*, tela, caderno, livros, dentre outros) usado pela escola na sala de alfabetização. Segundo Jewitt (2012), “as pessoas orquestram significado através de sua seleção e configuração dos modos e possibilidades”. Acreditamos que a relação com a leitura e a escrita se torna mais rica quando se aprende a lidar desde cedo com as possibilidades que cada um dos suportes textuais pode proporcionar àqueles que o experimentam. E isso significa, dentre outros aspectos, reformular o sentido da leitura e da escrita de acordo com o seu suporte e as possibilidades semióticas que seus recursos promovem.

Práticas desenvolvidas em contexto escolar com o suporte digital – uma experiência multimodal

Apresentamos a seguir alguns eventos envolvendo letramento digital no espaço escolar planejados e desenvolvidos com crianças durante o ciclo de alfabetização. Cada um deles remete a um eixo de aprendizagem da leitura e da escrita no âmbito escolar. Para o eixo “Apropriação de Escrita alfabética”, escolhemos a atividade com jogos digitais; no eixo “Produção de Texto”, apresentamos a criação de história em quadrinhos; e, por fim, no eixo “Leitura”, selecionamos a atividade de leitura de literatura digital. Todos os eventos partem de uma perspectiva de alfabetizar letrando e de responder às demandas de aprendizagem da turma participante da pesquisa.

Atividade de Jogos Digitais – Eixo de Apropriação da Escrita Alfabética

Os jogos digitais de alfabetização tiveram grande relevância em nosso trabalho investigativo, visto que queríamos compreender como poderiam contribuir efetivamente para que a criança se apropriasse do sistema de escrita alfabético de forma divertida e em interação com os colegas. Outro aspecto importante de utilizarmos os jogos digitais se deve ao fato de ser esse um dos recursos mais utilizados pelos professores, quando frequentam o laboratório de informática com seus alunos.

Utilizamos os jogos digitais de alfabetização disponíveis livremente na Internet, procurando elaborar atividades que pudessem ser vivenciadas por outras turmas em alfabetização em qualquer escola pública no Brasil. Todavia, grande parte desses jogos digitais de alfabetização não possui muitos elementos que os caracterizam como jogo; nesse sentido, ressaltamos que iremos intitulá-los como jogos, mas a maioria deles se caracterizaria melhor como atividades digitais. Assim, buscamos selecionar aqueles em que estivessem mais presentes alguns recursos que os caracterizassem como jogos, tais como: desafio, recursos interativos e multimodais, níveis e fases de progressão, feedback, recompensa, tempo de finalização, avatar (ALVES, 2015), dentre outros. Conforme anexo 1,³ criamos um modelo de plano de aula que contemplou dois objetivos: desenvolver aspectos linguísticos e discursivos da língua portuguesa e focalizar questões relacionadas à alfabetização digital – considerada, neste texto, em seu sentido mais restrito, como domínio de elementos e habilidades essenciais para operar com os dispositivos (FRADE, 2005)⁴ – e ao letramento digital, na acepção dada por Magda Soares (2002), quando esta enfatiza a ideia de que “diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessa tecnologia em suas práticas de leitura” (p. 156).

Ressaltamos que o jogo digital na escola não pode ser sinônimo de aula livre. Sua escolha pelo professor deve ser intencional, planejada. Portanto, é preciso selecionar o jogo digital com antecedência, conhecer sua funcionalidade e perceber em que instante do processo de aprendizagem da criança poderá ser utilizado. Aula com jogos digitais exige intervenção do professor para agrupar e mediar as situações que ocorrem durante a interação; essa aula demanda do professor planejar e decidir como as duplas serão formadas, considerando o nível de compreensão do sistema de escrita alfabética. O professor pode também escolher jogos digitais com níveis de dificuldade diferentes, como registrado

³ Optamos por apresentar os planos de aula em anexo e reproduzimos partes dos eventos de interação no interior do artigo.

⁴ Para a autora, a transposição do termo alfabetização para outros campos é bem frequente quando se trata de ensinar outros códigos. Assim, na falta de outro termo, perde-se um pouco seu sentido etimológico ligado a letra para associá-la ao aprendizado inicial de outros signos.

nesse plano de aula, de forma que as crianças experimentem, em uma mesma aula, jogos que reforcem conhecimentos que já elas possuam e outros que as estimulem no avanço para novas hipóteses (FERREIRO, 1985) sobre o sistema de escrita alfabética.

No jogo digital *Fábrica de Palavras*, do site Escola Games, proposto para ser utilizado nesse plano de aula, as crianças foram orientadas a usar fone, teclado e o mouse, quando necessário. Além dos conhecimentos sobre letra, sílaba e palavra, elas aprenderam a clicar nos links adequados, tanto para localizar o jogo no site quanto para operar com o próprio jogo. No entanto, ao se verificar a página inicial, aparece abaixo do jogo uma propaganda da “Leiturinha”, o que envolve a atuação do professor para refletir, com elas, sobre aspectos éticos da formação crítica do leitor e consumidor de sites. Isso é reflexo da convergência de interesses mercadológicos que se mesclam com os pedagógicos, que também colocam para o leitor/navegador a simultaneidade de mais de um texto na mesma tela, acentuando os aspectos multimodais envolvidos no uso de jogos digitais.

As crianças foram orientadas pela professora a não clicarem nas propagandas, somente no link “JOGAR”, colocado em um retângulo vermelho. Entretanto, algumas crianças, a princípio, clicavam em propagandas e em vários elementos que viam pela frente. Isso é normal quando se está em processo inicial de incorporação de gestos exigidos pelo suporte digital e desenvolvendo práticas de uso desse suporte. Mas, à medida que compreendem o uso do computador, essa necessidade de clicar freneticamente passa, e elas acabam desenvolvendo comportamentos mais direcionados para a atividade que estão realizando.

Figura 1 – Página Inicial do Jogo Digital *Fábrica de Palavras*

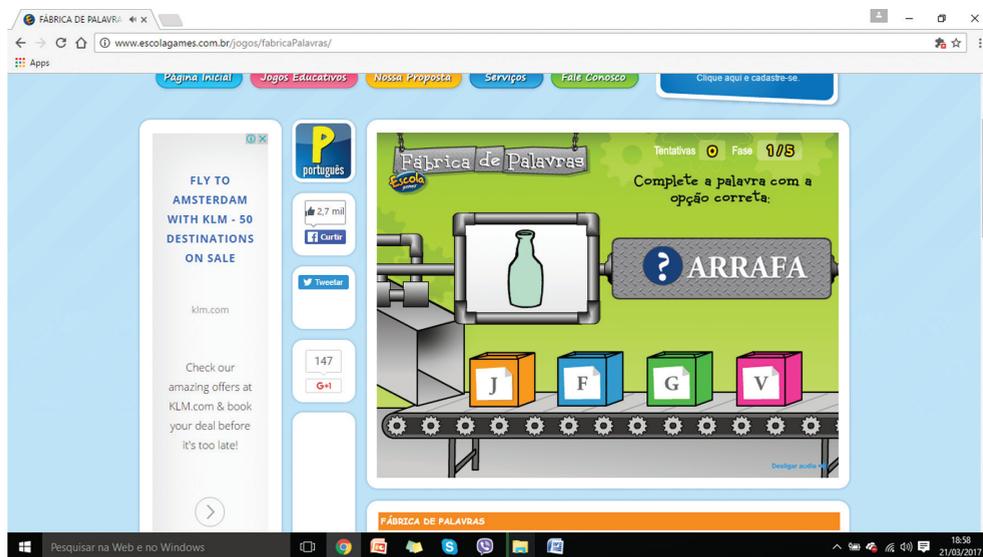


Fonte: <http://www.escolagames.com.br/jogos/fabricaPalavras/?deviceType=computer>. Acesso em: 13 nov. 2018

As crianças foram conduzidas pela professora a acessarem a página do jogo digital sem o seu auxílio. Isso é possível mesmo para crianças que não estejam alfabéticas, visto que os jogos são apresentados com imagens, cores e outros recursos multimodais (KRESS; BEZEMER, 2009). Normalmente, possuem uma interface intuitiva e isso contribui para auxiliar as crianças não alfabéticas a se envolverem em atividade de jogos digitais com uma certa autonomia. Esse acentuado uso de recursos multimodais também repercute na compreensão da cultura escrita digital pelas crianças. Após acessarem o jogo digital, inicia-se o desafio de cada fase da atividade. Nesse jogo, a criança, com ou sem autonomia na escrita alfabética, terá que saber escolher onde, quando e em que clicar. No caso, a palavra “JOGAR” no centro da página inicial do jogo, dentro de uma caixa vermelha, contribui para auxiliar a criança a decidir por clicar para iniciar o jogo. O áudio do jogo também promove orientação em relação ao gesto de clicar. Os elementos de animação e de cores estimulam a pensar a escrita, além de auxiliarem aqueles que não têm compreensão plena sobre o sistema de escrita alfabética.

No jogo *Fábrica de Palavras*, a criança precisa identificar sílabas nas palavras em uma fase, assim como identificar todas as letras da palavra em outras fases, conforme se pode verificar na página abaixo:

Figura 2 – Página da primeira fase do jogo *Fábrica de Palavras*



Fonte: <http://www.escolagames.com.br/jogos/fabricaPalavras/?deviceType=computer>. Acesso em: 13 nov. 2018.

Na primeira fase do jogo *Fábrica de Palavras*, as ações do jogador são realizadas permeadas pelo uso de recursos multimodais (áudio, cores, texto verbal, imagem em movimento). A criança precisa relacionar imagem ao

texto verbal para descobrir qual letra falta na palavra e, assim que descobrir, selecionar a letra correta que está em movimento na esteira da fábrica. O local onde terá que levar a letra faltante está destacado com um círculo que contém uma interrogação. É necessário que o jogador associe os conhecimentos linguísticos sobre letra e palavra aos elementos multimodais que dão pistas para que consiga realizar a ação do jogo. Se a escolha da letra for equivocada, o gancho que pega a caixa da letra solta a caixa e é emitido um som indicando que a criança errou, auxiliando-a a compreender que a letra que falta não é a que foi selecionada. Caso acerte, o gancho leva a letra até o círculo e surge uma imagem de uma mão dando “joia”, indicando que a criança acertou.

As aulas com jogos digitais, desenvolvidas com duplas de crianças no laboratório de informática da escola,⁵ favoreceram não apenas o aprendizado sobre o sistema de escrita alfabética, mas também incentivaram mais as crianças a interagir com os colegas, a cooperar em torno dos conhecimentos e gestos necessários ao uso do computador, do teclado e do mouse. O trecho de diálogo a seguir mostra interações de uma dupla de crianças que se encontra na segunda fase do jogo *Fábrica de Palavras*:

Quadro 1 – Trecho de diálogo ocorrido na aula com jogos digitais

Aluno 1: Aonde eu clico para jogar?

Bolsista de Pesquisa: No vermelho... isso!

Descrição: O **Aluno 1** está sentado próximo ao **Aluno 2**, que tem mais facilidade com os jogos e já está em nível de apropriação do sistema de escrita mais avançado. No entanto, o **Aluno 1** ainda não dispõe de alguns desses conhecimentos e, sempre que encontra dificuldade em alguma situação, pede auxílio para o **Aluno 2**. Apesar de não saber ler, **Aluno 1** não fica travado em nenhuma situação. Nem que seja para apertar as teclas sem saber o que está fazendo, mas ele não fica parado. Neste momento, estão jogando o jogo *Fábrica de Palavras* que, além de exigir conhecimento sobre o alfabeto, demanda destreza para manusear as setinhas do teclado. O **Aluno 1** consegue mover o boneco, mas não sabe qual letrinha deve pegar e, para isso, pede ajuda ao **Aluno 2**.

Aluno 2: O “S”... isso! “N”... Pega o “T” que tá lá em cima.

Descrição: O **Aluno 2** deixa seu jogo para auxiliar o **Aluno 1** no jogo dele. Dá dicas de como subir, como descer, como andar para um lado e para o outro, além de indicar qual letra ele deve pegar.

Fonte: Banco de dados da pesquisa

⁵ É importante ressaltar que a situação de jogo vivenciada na escola se distingue da experiência de uso livre e individual que pode ser experienciada em outros espaços. Seriam necessárias outras pesquisas para análise do tipo de interação que se estabelece quando uma criança joga com outra(s) criança(s), no espaço não escolar, por exemplo.

Verificamos no trecho acima que o **Aluno 1** enfrenta o desafio decorrente de sua falta de conhecimento sobre letras/sílabas apoiando-se nos conhecimentos do **Aluno 2**. O contexto de escrita, presente no jogo digital, atrelado às pistas oriundas dos recursos multimodais, permite que o **Aluno 1**, no nível de conhecimento sobre o sistema de escrita que detém, consiga compreender o que é demandado fazer para realizar a tarefa do jogo. Isso não implica que tenha compreendido a lógica do sistema ou que tenha mudado sua representação (MOLINARI; FERREIRO, 2007), mas podemos colocar a hipótese de que algo mais pôde ser alterado e/ou observado em relação à escrita.

O esforço do **Aluno 1**, com o auxílio do colega, contribui para inseri-lo no contexto de cultura escrita digital e para que se aproprie de alguns conhecimentos envolvendo o reconhecimento de letras do alfabeto, relação entre fonema e grafema, para pensar sobre o que constitui uma palavra, sobre o direcionamento da escrita e para a leitura de palavra. Além disso, é possível desenvolver aspectos novos da psicomotricidade por meio do uso do *mouse*, para fazer os movimentos necessários à execução do jogo. O *mouse* passa a ser mais um artefato usado na escola para estimular os desenvolvimentos motores das crianças, mas isso ocorre no contexto da operação exigida pelo próprio jogo. Sobre desenvolvimento motor, Araújo (2007) comenta:

O uso do *mouse* passou a ser importante para aperfeiçoar a coordenação motora das crianças, exercício bem mais rico do que aqueles em que elas são obrigadas a cobrir linhas pontilhadas que simulam um caminho em curvas que levaria o desenho de um ratinho ao pedaço de queijo, por exemplo. (ARAÚJO, 2007, p 85.).

Nota-se que tanto o **Aluno 1** quanto o **Aluno 2** se divertem e não desistem quando erram. O **Aluno 1**, inclusive, pede ajuda da bolsista da pesquisa e do colega e tenta resolver por ele mesmo, pois o importante é que aprenda a jogar. O fato que chama atenção, considerando o quadro teórico da pesquisa, é que parece não haver aprendizados prévios de uma linguagem como a verbal em relação a outras, e sim aprendizados simultâneos, sendo que os aspectos multimodais podem repercutir positivamente na realização das operações do jogo e na representação que se constrói sobre a escrita e sobre as tarefas escolares. Isso ocorre porque, conforme (Kress, 2003), todos os modos auxiliam na construção do sentido do texto, neste caso, o jogo e a palavra. Considerando a forma como um aluno se inicia na tarefa e a forma como termina, vemos que, além do que o dispositivo digital e sua linguagem proporcionam, a qualidade e a natureza das interações estabelecidas com a professora e com os colegas têm um peso grande.

Atividade com História em Quadrinhos – Eixo de Produção de Texto

Segundo Marcuschi (2002), “gêneros textuais não são frutos de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas”. O pesquisador lembra Bakhtin (1997) para dizer da característica estável dos gêneros. Nesse sentido, o suporte digital cria espaços de escrita que, por sua vez, ampliam as possibilidades de práticas comunicativas, favorecendo o surgimento de outros gêneros textuais.

No entanto, cabe afirmar que o surgimento de gêneros textuais está relacionado às atividades comunicativas do ser humano e não à criação de novas tecnologias de escrita em si. A esse respeito, Marcuschi (2002) afirma que:

[...] não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (*e-mails*), bate-papos virtuais, aulas virtuais e assim por diante. (p. 2)

Outro aspecto importante ressaltado por Marcuschi (2002) diz respeito aos gêneros serem “artefatos culturais” e, nesse sentido, eles não podem ser inventados individualmente pelas pessoas, são práticas comunicativas estabelecidas socialmente. Essas novas modalidades, então, surgem inseridas na denominada **cultura escrita digital, que afeta o modo como nos comunicamos.**

Esses gêneros textuais, alguns novos e outros com estruturas semelhantes às que conhecíamos na cultura impressa e manuscrita, são importantes para que a criança possa ampliar suas formas de comunicação com o outro. Essa percepção do gênero textual reforça a reflexão sobre a importância de se ensinar os gêneros os mais diversos na escola, “pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI, 2002).

Nesse contexto, apresentamos a análise do evento de produção textual utilizando recursos multimodais e programa específico de computador para a produção do gênero textual história em quadrinhos. As reflexões sobre o aprendizado dos gêneros textuais digitais revelam-nos o quanto a aprendizagem dos alfabetizando para lidar com esse suporte contribui para tornar a

apropriação da escrita um momento mais significativo e estimulante. No plano de aula,⁶ elaboramos atividades que supunham o uso de mais de um aplicativo: além do computador acessado na sala de informática, o *tablet* da professora foi usado para criar, com eles, os seus *emojis*.

O trabalho de conhecimento sobre a estrutura do gênero textual história em quadrinhos aconteceu antes, na sala de aula, pela via da leitura e discussão de quadrinhos impressos, e a criação das personagens e edição da HQ ocorreu por meio do uso de aplicativos do computador, no laboratório de informática, mas a investigação contemplou ações que foram iniciadas na sala de aula e que se desdobraram em outras ações no laboratório de informática, ou seja, as estratégias foram pensadas num *continuum*. Ao reunirmos, numa mesma proposta pedagógica a diversidade de modos de reprodução (quadrinhos impressos e digitais) e produção, criamos também uma proposta pedagógica que se complementa, quando estão em jogo vários suportes, mais de um dispositivo – o computador e o *tablet* da professora – e vários espaços da escola. A seguir, apresentamos alguns *emojis* criados pelas crianças e a história em quadrinhos de uma das duplas.

Figura 3 – Avatares criados pelas crianças com o aplicativo Avatar Bit Moji



Fonte: Banco de dados da pesquisa

No que se relaciona aos aspectos multimodais envolvidos na preparação dos personagens, a seleção das características do personagem por meio da criação dos *emojis* proporciona à criança a análise do uso de cores, proporção e formato de olhos, boca, cabelo, assim como a seleção de tipos de adereços e estilo de roupas. Essas escolhas imprimem significados diferenciados em relação aos personagens, para o leitor, e também envolvem decisões especiais para as crianças, criadoras dos *emojis*. Isso porque o uso desses recursos multimodais foi decorrente de mais critérios, haja vista a necessidade de assemelhar seus personagens aos próprios autores, os alunos. Na criação de um tipo de história em quadrinhos, porque basicamente foram empregados diálogos e os personagens não foram relacionados a ambientes e ações, as crianças precisavam se ater ao tamanho do *emoji* em relação às dimensões da

⁶ Ver Anexo 2.

“folha” que ia conter a “história”, à proporção dos dois personagens, ao uso do balão e ao tamanho das letras no diálogo. Todas essas decisões, referentes ao aspecto multimodal da criação de HQs, se vincularam a outros elementos textuais do eixo de Produção de Texto, que envolviam: a criação do texto, um tema central e seus desdobramentos, certa aproximação com o gênero e atenção aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação, escrita segundo o princípio alfabético, com revisão e reelaboração do texto – partes do processo de produção que deveriam ser trabalhadas em qualquer suporte em sala de aula.

Figura 4 – História em quadrinhos produzida por uma dupla de crianças



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Podemos perceber que o processo de produção de HQ possibilitou às crianças uma percepção significativa desse gênero textual por meio de um ambiente digital. E, mais do que isso, as crianças vivenciaram junto à professora, no laboratório de informática, o ambiente propício à edição de texto. Cada dupla, a partir da orientação e intervenção da professora, pôde produzir sua HQ como se estivesse em um ambiente de editora: pensando na disposição das cenas e balões de fala, nas cores mais adequadas para valorização das ideias construídas, dando significado ao texto produzido. As crianças foram levadas a utilizar diferentes recursos multimodais disponíveis no programa, mas esse uso teve limites, pois não foi possível agregar outros elementos que mostrassem maior expressividade dos avatares e nem foram apresentados textos verbais que fossem além do formato diálogo. Como as crianças conheciam um repertório de quadrinhos impressos e digitais, elas mesmas observaram essas limitações. Mas a forma híbrida avatar, balões, texto verbal e os demais recursos multimodais repercutiram na construção de um sentido para o texto, facilitando a sua produção, em especial para crianças que estão em processo mais inicial de aquisição do sistema de escrita e na construção de sentidos para a produção de um texto multissemiótico.

Na produção, as crianças clicaram, arrastaram imagem, utilizaram de teclas de acesso rápido, como CTRL+C/CTRL+V, inseriram texto de arquivo, digitaram, deletaram, usaram o recurso de corretor de texto, entre outros. Todas ações, gestos, comportamentos envolvendo a alfabetização e o letramento digital, próprias desse ambiente, foram experimentados pelas crianças ao assumirem o papel de autores de texto. Ao final desse percurso, a turma participou de um evento de HQs em Belo Horizonte, portando no pescoço o seu avatar, como um prêmio. As crianças tiveram contato com autores e produtores de histórias em quadrinhos e puderam perguntar e contar da experiência que tiveram na escola.

Atividade de Leitura de Literatura Digital – Eixo de Leitura

A leitura literária digital compreende a leitura de literatura digital “nascida no meio digital”, ou seja, quando esta é gerada e estruturada segundo possibilidades semióticas e literárias próprias desse meio e considerada um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador – e geralmente lido em uma tela de computador (HAYLES, 2009, p.20). Pode ser contrastada com a literatura digitalizada, caracterizada como uma mediação (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, as obras de literatura digital ainda são restritas e encontramos com maior facilidade obras de literatura digitalizada. Essas 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. Os sons, o texto verbal, as imagens em movimento, o código criado para a obra e a tela devem ser considerados para a construção do sentido e constituem elementos do literário, que, para Hayles (2009, p. 96), “é computacional”.

Durante o nosso percurso, criamos a possibilidade de as crianças experimentarem os dois tipos de leitura – a digital e a digitalizada –, de modo que pudessem conhecer e comparar as experiências literárias. Para a realização da leitura de literatura digital e digitalizada, tivemos que fazer uma seleção de obras possíveis de serem lidas no laboratório de informática pela internet ou por cópia de arquivo. Vários aspectos foram importantes para a seleção das obras. Um deles se refere a localizar e analisar literatura digitalizada e digital destinadas às crianças, disponíveis livremente na internet, considerando, ao mesmo tempo, seus diversos recursos semióticos. As três obras que apresentamos e que foram lidas pelas crianças são exemplos de diferentes usos dos recursos semióticos possíveis nesses tipos de obras.

A primeira obra é disponibilizada no site Discovery Kids, no link “Ler é uma brincadeira”, e possibilita uma experiência de leitura de literatura digitalizada com alguns recursos semióticos, como o movimento dos personagens e do cenário, sons e a narração oral da história. A criança clica em um dos livros na mesa ou na prateleira e abre-se a página da obra. Para a história se desenvolver, é necessário que a criança selecione a letra que falta de uma das palavras do trecho da história. Caso a criança erre, um narrador indica a necessidade de a criança tentar novamente. Ressalta-se que o site se intitula como jogo e não como história.

Figura 5 – Página do Ler é uma brincadeira no site Discovery Kids



Fonte: <https://www.discoverykidsplay.com.br/jogos/ler-e-uma-brincadeira>. Acesso em: 13 nov. 2018

A segunda obra é disponibilizada no site português Escolovar. São fábulas disponíveis em formato digitalizado, mas com menos recursos semióticos pois, nesse caso, tem-se apenas a narração da história, o texto verbal, a imagem estática da cena, e a criança precisa clicar na seta para ir para a próxima página, repetindo um pouco os movimentos da passagem de páginas “oriundo” do formato impresso.

Figura 6 – Página da obra digitalizada O Leão e o Rato do site Escolovar



Fonte:⁷ <http://www.escolovar.org/fabula>

A terceira obra é encontrada no site da escritora Ângela Lago, no qual a clássica história da Chapeuzinho Vermelho é criada em formato de hiperficção (HAYLES, 2009), um gênero da literatura digital. A obra apresenta duas histórias com início, meio e fim diferentes e se desenvolve somente com a participação do leitor, pois ele precisa perceber que, ao passar o mouse na cena e nos personagens, surgem links que se acionados possibilitam o movimento dos personagens e o desenvolvimento da história. Não existe narração oral da história e os personagens e algumas de suas ações emitem sons.

⁷ Tem sido muito comum encontrarmos obras em sites que depois desaparecem ou que tem links retirados. Este é um fenômeno da efemeridade dos textos e dos sites. Infelizmente, não encontramos mais as referências desse site, durante a produção deste artigo.

Figura 7 – Página inicial da obra *Chapeuzinho Vermelho* do site da Ângela Lago



Fonte:⁸ <http://www.angela-lago.com.br/Chapeuzinho.html>

Na experimentação da leitura da história da Chapeuzinho Vermelho, no formato do gênero de literatura digital, havia duas possibilidades de percurso da história que, por sua vez, dependiam da escolha das crianças para trilhar o caminho que queriam seguir para desenvolvê-la. Inicialmente, observamos que as crianças ficaram em uma posição mais passiva, esperando que a história se desenrolasse sem a participação deles. Não sabiam o que fazer e onde clicar para que a história fosse contada. Muitas delas não conseguiram ler as duas possibilidades da história ou leram somente parte de uma delas, pois achavam que tinha finalizado.

Provavelmente, esse comportamento se justifica devido ao fato de as experiências de leitura literária digital dessas crianças terem sido vivenciadas com obras com baixo nível de interação e de demandas de participação ou também por nunca terem lido uma obra desse tipo. A estrutura do site, a interface e os modos de interação são diferentes entre as obras, umas mais e outras menos interativas, mas precisamos fazer um tipo de mediação para que as crianças vivenciem várias experiências de leitura literária. Uma das crianças que concedeu entrevista, após a aula da leitura da obra *Chapeuzinho Vermelho*, conseguiu ler a obra a partir das duas histórias, bem como criou a narrativa completa da história que conseguiu ler na tela (Quadro 4).

⁸ Idem ao que se informou na nota 7.

Quadro 2 – Trecho de entrevista com uma aluna após a experimentação da obra digital *Chapeuzinho Vermelho*

Pesquisadora: Lígia, conta pra gente sobre a atividade de hoje. O que você achou?

Lígia: Eu achei muito legal!

Pesquisadora: Porque foi muito legal?

Lígia: Porque eu descobri sobre a Ângela Lago.

Pesquisadora: É, e o site dela? O que você achou da história da Chapeuzinho?

Lígia: Achei muito legal!

Pesquisadora: O que que é legal? O que que é legal?

Lígia: O que eu mais achei legal é os movimentos que vai tendo.

Pesquisadora: É? Que movimentos?

Lígia: Tipo, você clica na Chapeuzinho Vermelho e ela anda e na seta o lobo mal aparece.

Pesquisadora: Ah tá, e o que mais acontece?

Lígia: Também tem duas setas, uma que é uma curva e uma que é reta. Quando você clica na reta a Chapeuzinho Vermelho bate no lobo mau com a bolsa dela.

Pesquisadora: Ahmm, e o que mais acontece?

Lígia: E a outra seta quando eles falam que o lobo vai pra uma direção e a Chapeuzinho vai pra outra.

Pesquisadora: E aí, o que acontece depois disso?

Lígia: A Chapeuzinho vai colher flor e aí o lobo mau vai pra casa da vovó. Aí ela chega na casa da vovó com as flores, mas o lobo mau chega primeiro e come a vovó. Aí tinha uns caçadores lá perto e ela diz que não tinha visto o lobo. Aí ela entrou na casa da vovó e aí o lobo mal engoliu ela, mas aí quando a gente clica no lobo mau ele já tá cheio aí ele vomita ela. Aí elas se abraçam, mas a gente clica no lobo mau ele sai e os caçadores fogem e o lobo mau pega... pega uma revista que os caçadores tavam vendo pra achar eles... pra achar ele... e ele anda e a Chapeuzinho Vermelho e a vovó conversam com ele.

Pesquisadora: Ah, aí acaba a história?

Lígia: É!

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Vários elementos dessa entrevista mostram como a criança que não conhecia este texto evoca as imagens, os movimentos das setas e sua função, as opções que aparecem quando se clica e que alteram o modo como a narrativa tradicional é reapropriada em novas linguagens e, por consequência, novas semioses. Na criação da narrativa da criança, a frase “ela diz que não tinha visto o lobo”,

se referindo a Chapeuzinho Vermelho, chama atenção. Não existe, na obra, discurso oral dos personagens, mas, sim, a utilização de recursos multimodais de imagens em movimentos e sons. Neste caso, a personagem movimenta a cabeça de um lado para o outro quando o lobo se aproxima dela. Evidencia-se a importância desses multimodais para que a criança consiga compreender a história e criar a narrativa e também a forma como o texto verbal é imaginado a partir de uma cena imagética. Nesse caso a recepção da criança mostra como ela constrói sentido por meio da multimodalidade, que inferências faz e como preenche com sua imaginação, criando sentidos mais abertos.

O interesse pela leitura realizada da obra *Chapeuzinho Vermelho*, o entendimento das possibilidades de leitura, o papel dos links para serem clicados e o que acontece em cada clique é narrado pela aluna com segurança e entusiasmo. Ela faz uma transposição do imagético para o verbal, com propriedade, e não esquece os caminhos trilhados que supostamente poderiam dispersar a memória. Os recursos multimodais experimentados na obra são tidos, pela criança, como elementos importantes e instigantes à leitura. Evidencia-se o desenvolvimento de capacidades do eixo de leitura, tais como a busca de pistas textuais, intertextuais e contextuais para realizar inferências e interligação das informações explícitas e implícitas para a compressão global da narrativa.

Percebemos que as possibilidades de interação com a obra demandam a participação por meio dos cliques nos personagens, assim como em outros recursos semióticos, chamando a atenção da criança, que diz: “O que eu mais achei legal é os movimentos que vai tendo”. Isso evidencia que aspectos multimodais da obra despertam seu interesse e a motivam na realização da leitura. Ressalta-se que os recursos semióticos utilizados na obra permitem que as crianças, mesmo em processo inicial de alfabetização, vivenciem novas experiências de leitura literária, ampliando o repertório de experimentações na cultura escrita digital.

Considerações finais

O fato de as crianças terem pouco domínio da escrita alfabética não significa que não possam utilizar o suporte digital para a leitura e a escrita. Pelo contrário, as atividades envolvendo textos multimodais ampliam suas possibilidades de realizarem descobertas sobre a diversidade de experiências de leitura, de entenderem como a escrita é registrada, junto a outras linguagens e recursos semióticos que circulam em nossa sociedade na esfera da cultura escrita digital. Dessa forma, nos eventos de letramento digital apresentados, constatamos que as atividades de alfabetização podem e devem ser realizadas concomitante ao processo de letramento, no nosso caso, do letramento digital, dando significado e

sentido à apropriação e à aquisição dos signos linguísticos na língua portuguesa e a outros signos como cor, movimento, cor, imagem, sons, entre outros. Ressaltamos, ainda, que os novos gestos e comportamentos que os ambientes e os gêneros desse suporte digital propiciam contribuem de forma positiva, estimulando as crianças por meio de práticas de leitura e de escrita a fazerem descobertas sobre a forma como se realiza a escrita nesse suporte específico, em nossa sociedade. O contato com a tela que brilha apresentando, ao mesmo tempo, palavras e desenhos animados, sons, além do colorido vibrante típico desse ambiente digital, ampliou e aguçou as crianças a se envolverem nessas práticas da cultura escrita digital, de modo a ampliarem a compreensão sobre os conhecimentos linguísticos, discursivos e culturais de vários sistemas de linguagem combinados.

Consideramos a necessidade da verticalização das pesquisas que buscam compreender a repercussão que os recursos semióticos imprimem no processo de alfabetização. Pesquisas empíricas com crianças como esta que realizamos, incentivando experimentações com leitura e escrita digital e outros sistemas, em ambientes escolares e não escolares, contribuirão cada vez mais para que possamos aprofundar o modo como lidam com a leitura/recepção e produção de linguagens.

Referências

- ALVES, Flora. *Gamification: Como criar experiência de aprendizagem engajadoras*. Um guia completo – Do conceito a prática. 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- ARAÚJO, Júlio César. Os Gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. *Trabalhos em Língua Portuguesa. Aplicada*. IEL-Unicamp, Campinas, v. 46, n. 1, jan./jun. 2007.
- BOLTER, J. D.; GRUSIN, R.. *Remediation: understanding new media*. Cambridge: The MIT Press. 2000.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita*. História e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- CHARTIER, Roger. *Os Desafios da escrita*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.
- FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: F. Carlos Chagas, n.52, p.7-17, fev. 1985.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização digital. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (orgs.) *Glossário Ceale*. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. p. 25-27.

GLORIA, Julianna. S. *Influências e confluências do uso do suporte de escrita digital na alfabetização de crianças do 1º ano do primeiro ciclo*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

HAYLES, N. Katherine. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. 1. ed. São Paulo: Global/Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.

JEWITT, Carey. Multimodality. In: MODE. *Glossary in multimodal texts*. 2012. Disponível em: <https://multimodalityglossary.wordpress.com/multimodality>. Acesso em: 13 nov. 2018.

JEWITT, Carey. Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. *Discourse: studies in the cultural politics of education*. v. 26, n. 3, p. 315-331, set. 2005.

KRESS, Gunter. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

KRESS, G.; BEZEMER J. Escribir en un mundo de representación multimodal. In: KALMAN, J; STREET, B. (Coord.) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales – Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOLINARI, Maria Claudia; FERREIRO, Emilia. Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora. *Lectura y vida*, v. 28, n. 4, p. 18-30, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, Ana Luisa; GÓES, Maria Cecília Rafael. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. (Org.). 1. ed. Campinas: Papyrus, 1993. (Coleção Magistério, Formação e trabalho pedagógico). p. 33-62.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita; letramento na cibercultura. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

STREET, Brian. Multimodality and New Literacy Studies. In: BÖCK, Margit; PACHLER, Norbert (eds.). *Multimodality and social semiosis: Communication, meaning-making, and learning in the work of Gunther Kress*. Nova York e Londres: Routledge, 2013.

STREET, Brian. Multimodalidade. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (orgs.) *Glossário Ceale*. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. p. 229

ANEXO 1

Plano de aula – Jogos digitais

Atividade: Jogos digitais de alfabetização

Duração: uma aula

Ano: 1º ano do ciclo de alfabetização

Conteúdo: Letras do alfabeto e percepção de palavras com sílabas canônicas

Eixo: Apropriação da Escrita Alfabética

Capacidades: Conhecer o alfabeto; conhecer e digitar diferentes formas de letra; compreender a categorização gráfica e funcional das letras; reconhecer sílabas dentro de palavras.

Objetivos para a pesquisa: Potencializar o laboratório de informática como espaço de aprendizagem sobre a escrita; identificar o nível de conhecimento que os alunos têm sobre o uso do computador; desenvolver habilidades de uso do mouse; explorar o teclado e o fone de ouvido.

Espaço de aprendizagem: Laboratório de informática

Desenvolvimento: Os alunos realizam alguns jogos do site escolagames.com, a saber: *Alfabeto de Sabão*, *Pesca Letras* e *Fábrica de Palavras*. Esses jogos foram escolhidos com níveis diferenciados de dificuldades, exigindo das crianças, desde conhecimentos elementares até os mais complexos. A professora formará duplas de crianças com níveis diferenciados de escrita, levando sempre em consideração a possibilidade de um aluno auxiliar o outro na construção de conhecimento sobre a escrita alfabética.

Recursos: Computador

Fonte: Banco de dados da pesquisa

ANEXO 2

Plano de aula – História em quadrinhos

Atividade: História em quadrinhos (HQ)

Duração: Meses de agosto e setembro de 2015

Ano: 2º ano do ciclo de alfabetização

Conteúdo: Elaboração de texto/gênero história em quadrinhos

Eixo: Produção de texto

Capacidades:

- Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades;
- Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas;
- Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.

Objetivos para a pesquisa: Usar diferentes aplicativos (Power Point / Avatar Bitmoji) ao mesmo tempo para a produção de um texto; lidar com a edição digitalizada (“caseira”) de um texto; experimentar suportes digitais diferentes (*tablet*/computador).

Espaço de aprendizagem: Laboratório de informática e sala de aula

Desenvolvimento: A princípio, em sala de aula, a professora trabalhará com os alunos todos os elementos que compõem o gênero HQ. Depois, proporá que criem personagens digitais usando o aplicativo Avatar Bit Moji (*tablet*). Após cada aluno criar sua personagem, ela transfere essas informações para o computador, a fim de que os alunos, no laboratório de informática, criem, em duplas, o HQ no Power Point a partir da criação dos *emojis*. Cada slide do Power Point transforma-se em um quadrinho onde o aluno irá inserir a personagem criada e os balões de fala. Concluída essa parte, os alunos têm a oportunidade de ler as produções realizadas por cada dupla.

Fonte: Banco de dados da pesquisa